

„Ich finde beide Formen gut.“
Empirische Evaluation eines Online-Seminars
VON
Sandra Bröhl / Martin Rothgangel

Abstract

Die vorliegende empirische Studie entstand im Kontext einer Kooperation des Göttinger Lehrstuhls für Religionspädagogik mit der Lernplattform rpi-virtuell. Sie setzt sich mit der Frage auseinander, wie die Qualität eines Online-Seminars und damit eine Form von E-Learning beurteilt werden kann. Im Sinne einer Pilotstudie wurde ein Online-Seminar des Religionspädagogischen Zentrums Schönberg, welches auf der Plattform rpi-virtuell stattfand, in zwei Schritten evaluiert, die gewonnenen Daten analysiert und zu einer Qualitätsbeurteilung des Seminars herangezogen.

1. Konzeption und Ablauf des Seminars

Dieses Online-Seminar fand im Rahmen der Seminarreihe „Update. Online-Lernangebote für die religionspädagogische Praxis“ statt. Die Seminarreihe richtete sich an Lehrende bzw. Mitwirkende des Religionsunterrichts und der Konfirmandenarbeit. Das erste Modul der Seminarreihe mit dem Thema „Kirchen entdecken“ wurde im Mai / Juni 2008 durchgeführt, das zweite Modul der Seminarreihe zum Thema „Luther entdecken“ im August / September 2008. Dieses zweite Modul war Gegenstand der nachstehenden Evaluation. Die Ergebnisse der Evaluation gingen in die Planung und Durchführung des dritten Moduls ein, das im Mai / Juni 2009 zum Thema „Alttestamentliche Welten entdecken“ stattfand.

Das Seminarmodul „Luther entdecken“ war als reines Online-Seminar konzipiert, spielte sich also ausschließlich im virtuellen Raum ab. Es bestand aus vier Bausteinen, die jeweils eine Woche lang von den Teilnehmenden bearbeitet wurden. Dabei wurde von einem wöchentlichen Zeitbedarf von etwa vier Stunden zur Erledigung der Aufgaben ausgegangen. Die einzelnen Bausteine des Seminars waren

1. **Persönlicher Zugang:** In diesem Teil des Seminars ging es darum, sich in die Situation des Online-Lernens hineinzufinden, das eigene Verhältnis zu Luther anhand von Bildern zu reflektieren und als Grundlage für das Seminar auf dem Forum¹ zu formulieren. In dieser Phase füllten die TeilnehmerInnen den ersten Fragebogen der Evaluation aus.
2. **Input:** In der zweiten Woche des Seminars stand die inhaltliche Vertiefung des Themas auf dem Plan. Der in filmischer Form präsentierte Vortrag einer Referentin war als Anregung zur gedanklichen Auseinandersetzung mit Luther zu verstehen, die TeilnehmerInnen beschäftigten sich in Diskussion und kognitiver Einzelarbeit beim Erstellen eines Seminarwiki² mit diesem Input.

¹ Bei dem so genannten Forum handelt es sich um ein (schriftliches) Kommunikationstool, in dem die TeilnehmerInnen eigene Beiträge verfassen und direkt auf die Texte der anderen reagieren können. Das Forum beinhaltet verschiedene Stränge zu unterschiedlichen Themen, die jeweils von der Seminarleitung eingerichtet und moderiert werden. Teilweise wurden die TeilnehmerInnen konkret in ihren Arbeitsaufträgen aufgefordert, einen oder zwei Beiträge auf dem Forum zu schreiben und sich dabei auch auf andere Texte zu beziehen, teilweise lief diese Kommunikation auf der Basis von eigenem Interesse und Einsatz ab.

² Unter einem Wiki versteht man eine im World Wide Web verfügbare Seitensammlung, die von den Benutzern online mitgestaltet und geändert werden kann.

3. Kreative Umsetzung: In der dritten Phase ging es um die didaktisch-methodische Reflexion der Fragestellung für die eigenen Unterrichtszusammenhänge der Teilnehmenden. Dabei standen die Erarbeitung einer eigenen Unterrichtsskizze und deren Diskussion mit anderen Teilnehmenden im Mittelpunkt.
4. Rückblick und Verabschiedung: Bei diesem letzten Baustein sollten die TeilnehmerInnen einzelne Projektskizzen der anderen auf dem Forum kommentieren und sich ebenfalls auf dem Forum mit einem kleinen Abschiedsgruß von den MitteilnehmerInnen verabschieden. An den Beginn dieser Phase fiel das Ausfüllen des zweiten Fragebogens.

Zusätzlich ist die Woche vor dem Beginn des Seminars als Begrüßungswoche genutzt worden, in der die ersten technischen Probleme gelöst werden konnten und die Teilnehmenden sich mit dem Seminarraum auf rpi-virtuell vertraut machten.

Der methodische Schwerpunkt des Seminars lag im Prinzip des selbstgesteuerten Lernens begründet³, wobei der Austausch und die Kooperation in der Seminargruppe wesentliche Elemente waren, beispielsweise durch das Schreiben von Beiträgen auf dem Seminarforum und das Kommentieren und die Bezugnahme auf andere Beiträge. Die Darbietung der Inhalte erfolgte in einem Online-Seminar-Reader (Vortrag und Film, Lese-Ecke) und mit virtuellen Lernangeboten.

2. Vorgehensweise bei der Evaluation des Seminars

Die Evaluation des Seminars diente der Qualitätsbeurteilung und -sicherung. Besonders vor dem Hintergrund der Tatsache, dass mit der Seminarreihe „Update“ ein neues Seminarformat ausprobiert wurde, eben das des reinen Online-Seminars ohne begleitende Präsenzphasen, standen die Akzeptanz dieser Lernform und die Lernerfolge, die sich mit dem Format erreichen lassen würden, im Mittelpunkt des Evaluationsinteresses. Der Ablauf der Evaluation wurde von Anfang an nach dem Prozessmodell zur Evaluation von Lernprogrammen ausgerichtet, welches in folgender Abbildung dargestellt werden kann:

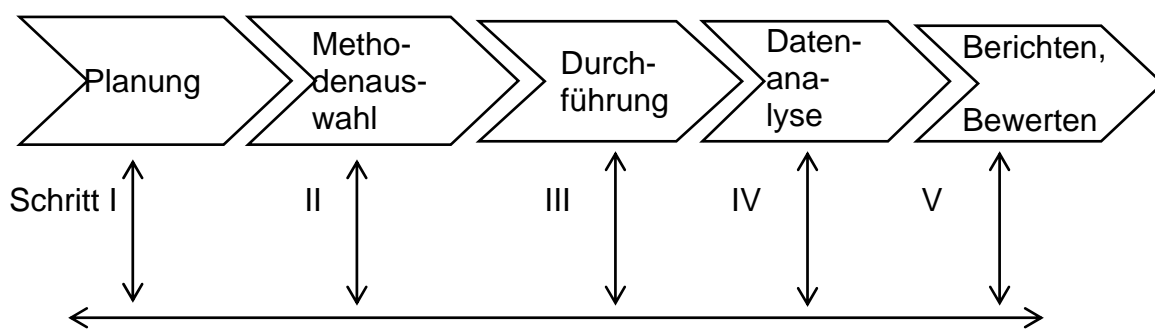


Abb. 2: Prozessmodell zur Evaluation von Lernprogrammen nach Schenkel⁴

2.1 Planung der Evaluation

Bei der Planung der Evaluation des Seminars war zu beachten, dass die Erhebung sowohl formativ als auch summativ erfolgen sollte. Die formative Evaluation zu Be-

³ Die Fähigkeit zum selbst gesteuerten Lernen, also zur Übernahme der Verantwortung für den eigenen Lernprozess, zum selbstständigen Umgang mit der zur Verfügung stehenden Zeit und der eigenständigen Erledigung von Lernangeboten wird im Folgenden unter dem Begriff der Selbstlernkompetenz geführt.

⁴ Vgl. SCHENKEL 2000, 69.

ginn des Seminars durch den ersten Fragebogen sollte Aufschluss geben über die Vorerfahrungen, Erwartungen und Befürchtungen der TeilnehmerInnen. Dies konnte wiederum in den weiteren Verlauf der Veranstaltung einbezogen werden. Die summativ-evaluative Evaluation als abschließend-bilanzierendes Instrument durch den zweiten Fragebogen diente am Ende des Seminars dazu, dessen Wirkungen zu erheben und somit Aussagen über seine Qualität zu erlauben. Dementsprechend mussten zwei aufeinander Bezug nehmende Evaluationsschritte geplant werden.

Die Evaluation hatte in diesem Zusammenhang hauptsächlich eine Erkenntnisfunktion, da der Fokus auf den durch das Lernprogramm erzielten Wirkungen lag: Es sollte der Lernerfolg, den das Seminar bewirkt hatte (allgemein in Form von Kompetenzerweiterung im Bereich der Medienkompetenz und der Selbstlernkompetenz sowie speziell im Hinblick auf das Erstellen eines konkreten Unterrichtsprojekts) und die Akzeptanz des Formats sollten festgestellt werden.

2.2 Schriftliche Befragung als Evaluationsinstrument

Die Entscheidung für eine Befragung der TeilnehmerInnen lag nahe, da Befragungen im Rahmen der Untersuchung zur Qualität eines Lernangebotes in hohem Maße dazu geeignet sind, Daten (Einschätzungen der TeilnehmerInnen, Informationen, Meinungen) zu erheben, die später hinsichtlich ihres Aussagegehalts analysiert werden können.⁵ Da die Evaluation des Seminars online stattfinden sollte, legte sich eine schriftliche Befragung nahe.

Diese wurde erstellt in Form von zwei Fragebögen mit offenen Fragen, die zu Beginn (FB1) bzw. zum Ende (FB2)⁶ des Seminars von den TeilnehmerInnen auszufüllen waren. Bei offenen Fragen „können die Befragten Form, Inhalt und Ausführlichkeit der Antwort selber bestimmen. Evaluatoren erhalten auf diese Weise reichhaltige qualitative Informationen, allerdings mit der Folge eines hohen Auswertungsaufwandes.“⁷

Die TeilnehmerInnen hatten bei jeder Frage jeweils ein Feld für ihre Antwort zur Verfügung, der Ausführlichkeit der Antworten waren somit in geringfügigem Maße Grenzen gesetzt. Dies entsprang sowohl der Notwendigkeit, die Datenmenge auf ein zumutbares Maß zu reduzieren, als auch dem Wunsch, die in Form eines eTools präsentierten Fragebögen ansprechend zu gestalten. In FB2 wurde dem in FB1 von einigen TeilnehmerInnen geäußerten Wunsch nach einer Skalierung für bestimmte Antworten entsprochen, so dass sich hier offene Fragen mit geschlossenen Fragen abwechseln, die der Einschätzung von Sachverhalten dienen. Als Antwortkategorien wurden hierbei Messpunkte auf einer Rating-Skala von eins bis zehn herangezogen, die jeweils Abstufungen des erfragten Merkmals betrafen.⁸

Die Methode der schriftlichen Befragung entsprach in hohem Maße dem Aspekt der Nützlichkeit, da sie dem Zweck der Evaluation angemessen war und ihre Ergebnisse in die Verbesserung der Seminarqualität einfließen konnten und können. Die Durchführbarkeit war insofern gewährleistet, als beide Fragebögen den TeilnehmerInnen als E-Tool zur Verfügung gestellt und damit zusätzliche Arbeitsbelastungen vermieden werden konnten. Zudem ist eine solche Form der Online-Befragung äußerst effizient, da sie orts- und zeitunabhängig ist. Aufgrund der geringen Größe des Semi-

⁵ Vgl. TERGAN 2000, 30.

⁶ Vgl. Fragebögen im Anhang dieser Arbeit.

⁷ TERGAN 2000, 31.

⁸ Vgl. TERGAN 2000, 31.

nars (10-15 TeilnehmerInnen⁹) stand die Datenmenge, die durch eine qualitative Erhebung anfiel, und mit ihr auch der Auswertungsaufwand, außerdem noch in einem vertretbaren Verhältnis zum erwarteten Nutzen der Evaluation.

2.3 Durchführung der Evaluation

2.3.1 Theoretisches Sampling

Die Stichprobe entsprach in beiden Schritten den 10 bzw. 15 TeilnehmerInnen des Online-Seminars. Hierbei handelte es sich um eine Gruppe, die ungefähr zur Hälfte aus LehrerInnen, zu einem Viertel aus (Schul-)PfarrerInnen und zu einem Viertel aus sonstigen Berufsgruppen bestand (Erwachsenenbildung etc.). Diese wurden nun mittels einer Online-Befragung in Bezug auf ihre Ziele, Erwartungen, Befürchtungen und Vorerfahrungen im Bereich des E-Learning (FB1, erste Seminarwoche) bzw. nach dem Erreichen ihrer Ziele, der Erfüllung ihrer Erwartungen / Befürchtungen und ihrem Lernerfolg im Sinne von Kompetenzzuwachs im Hinblick auf Selbstlern- und Medienkompetenz sowie ihrer Zufriedenheit (FB2, letzte Seminarwoche) befragt.

2.3.2 Erster Erhebungsschritt: Fragebogen 1

Die TeilnehmerInnen wurden per Email gebeten, den Fragebogen zu bearbeiten, nachdem ihnen der Zweck der Evaluation geschildert worden war. Zehn Fragebögen wurden ausgefüllt und konnten ausgewertet werden. Der Anfangsfragebogen war mit zehn offenen Fragen relativ kurz, dies war auch beabsichtigt, um eine größere Akzeptanz bei den TeilnehmerInnen zu erlangen. Die TeilnehmerInnen hatten für ihre Antworten jeweils ein Textfeld zur Verfügung. Ziel der Befragung war die Entwicklung eines Kategoriensystems, das zum einen den „Ausgangszustand“ der Teilnehmenden in Bezug auf ihre Medien- und Selbstlernkompetenz¹⁰ zu Beginn des Seminars sowie eventuelle Vorerfahrungen mit dem Format E-Learning erhob, zum anderen die Erwartungen und Befürchtungen erfasste, die von den Befragten in Bezug auf die Teilnahme an einem Online-Seminar gehegt wurden. Des Weiteren wurde eine Einschätzung der gesellschaftlichen Relevanz von E-Learning eingeholt, anhand derer die Veränderung von Einstellungen der TeilnehmerInnen im Verlauf der Gesamtbefragung evaluiert werden sollte. Die Orthographie der einzelnen Beiträge wurde, soweit die Fehler eindeutig dem Bereich Flüchtigkeit bzw. Rechtschreibung zugeordnet werden konnten, mit dem Ziel einer besseren Lesbarkeit in der Abschrift beider Fragebögen korrigiert.

2.3.3 Erste Auswertung der Daten und Rückwirkung auf weitere Befragung

Die zehn Fragebögen wurden nach der Methode der Grounded Theory mit dem offenen und dem axialen Kodieren ausgewertet. Dabei wurden die Gruppen LehrerInnen (L) und PfarrerInnen/Sonstige (P) unterschieden. Durch die Analyse wurden Kategorien gewonnen, die in die Erstellung des zweiten Fragebogens einfließen, so dass der Grundsatz des theoretischen Samplings, nur Phänomene erneut zu untersuchen, die eine Relevanz für das Forschungsziel zu besitzen scheinen, zum Tragen kam.

⁹ Eine genauere Angabe ist aus organisatorischen Gründen unmöglich, da die TeilnehmerInnenzahl in den vier Wochen des Seminars durch verspätet dazu stoßende TeilnehmerInnen sowie einige Abbrecher stark schwankte.

¹⁰ Diese beiden Kompetenzen müssen bei E-Lernern in möglichst hohem Maße vorhanden sein, um einen optimalen Lernerfolg zu gewährleisten, vgl. u. a. WIENOLD 2004b, 30.

2.3.4 Zweiter Erhebungsschritt: Fragebogen 2

Der zweite Fragebogen war mit sechzehn Items etwas länger als der erste. Neben elf offenen Fragen, für die wie im ersten Fragebogen jeweils ein Textfeld zur Beantwortung zur Verfügung stand, waren auch fünf geschlossene Fragen enthalten, die anhand einer Rating-Skala von eins bis zehn beantwortet werden sollten. Die Items wurden unter Rückbezug auf die Ergebnisse der ersten Befragung und in verstärkter Zusammenarbeit mit der Seminarleitung erstellt, die zu Recht einige Fragen einbrachte, welche sich auf konkrete Gegebenheiten des Seminarablaufs bezogen.

Wiederum wurden die TeilnehmerInnen per Email um das Ausfüllen des Fragebogens gebeten. Neun TeilnehmerInnen folgten der Aufforderung, so dass die Anzahl der Ergebnisse sich im Vergleich zur ersten Befragung um eines verminderte. Hierbei ist allerdings zu erwähnen, dass zwei TeilnehmerInnen der ersten Befragung den zweiten Fragebogen nicht mehr ausfüllten; ein Teilnehmer kam jedoch dazu, der den Anfangsfragebogen nicht bearbeitet hatte.

Ziel der Abschlussbefragung war es, ein Kategorienraster zu bilden, in dem sich einerseits die subjektive Zielerreichung der TeilnehmerInnen im Hinblick auf Kompetenzzuwachs in den Bereichen Medienkompetenz und Selbstlernkompetenz niederschlug, andererseits die wahrgenommenen Vorteile und Nachteile des Formats E-Learning im Vergleich zu einem Präsenzseminar und deren Relevanz für den Lernerfolg zum Tragen kamen. Zudem wurden einige seminarimmanente Gegebenheiten erhoben, beispielsweise die Realisierbarkeit des vorgegebenen Zeitrahmens oder die Nutzungsintensität der Kommunikationsmöglichkeit auf dem Forum, weil gerade die reine Textbasiertheit der Verständigung im Internet, die noch dazu in diesem Fall nur asynchron¹¹ ablief, sich direkt auf den Lernerfolg der TeilnehmerInnen auswirken konnte, denn gute Kommunikation ist für ein gelingendes Online-Seminar von entscheidender Wichtigkeit. Auch die Wahrnehmung der Praxisnähe des Seminars wurde evaluiert, da die „wahrgenommene Funktionalität von Bildungssoftware [sc. und Lernprogrammen] als ein bedeutsames Merkmal für Akzeptanzbeurteilungen“¹² von TeilnehmerInnen angesehen werden kann.

3. Datenanalyse

3.1 Auswertung der Anfangsbefragung – Fragebogen 1

Gemäß der Vorgehensweise der Grounded Theory wurde mit einer prinzipiellen Offenheit an die Analyse der Daten herangegangen, also ohne eine bestimmte, von vornherein festgelegte Forschungshypothese, auf die hin das Material untersucht wurde. Vielmehr wurden generelle analytische Forschungsfragen gestellt: Welche Phänomene werden in den Daten benannt? Wo treten sie gehäuft auf? Sind Unterschiede erkennbar zwischen den Angaben aus der Berufsgruppe „Lehrer“ (L1 – L5) und der Berufsgruppe „Pfarrer und Sonstige“ (P1 – P5), oder zwischen männlichen und weiblichen TeilnehmerInnen (m – w)¹³? Trotz dieser prinzipiellen Offenheit galt

¹¹ Vgl. BORN 2008, 39: Onlinebasierte Kommunikation kann sowohl synchron (also zeitgleich, beispielsweise in einem Chat oder über ein Internet-Telefongespräch) als auch asynchron (also zeitversetzt, in Foren oder über Mailing-Listen) stattfinden. Die Asynchronität erlaubt den TeilnehmerInnen eine weitestgehend freie Zeiteinteilung bei der Reaktion auf Beiträge anderer. Dies kann die Kommunikation jedoch auch erheblich erschweren, wenn etwa die Bezugnahme auf einen weiter zurückliegenden Beitrag erfolgt etc.

¹² TERGAN 2000b, 141.

¹³ In der ersten Befragung waren beide Berufsgruppen zu 50% vertreten, auch die Geschlechterverteilung war proportional. Es fiel allerdings ins Auge, dass sich die Berufsgruppe der Lehrer aus vier Frauen und einem Mann zusammensetzte, die der Pfarrer u.a. umgekehrt aus vier Männern und einer

es aber, das Ziel, eben die Evaluation von Lernerfolg und Teilnehmerzufriedenheit im Rahmen des untersuchten Online-Seminars, nicht aus dem Blick zu verlieren. Aus den zehn Fragen der Ausgangsbefragung wurden im ersten Schritt, dem offenen Kodieren, fünf Kategorien mit jeweils mehreren Eigenschaften gewonnen, denen sich wiederum Dimensionen zuordnen ließen. Im zweiten Schritt, dem axialen Kodieren, wurden diese „Daten [.] auf neue Art zusammengesetzt“¹⁴, wobei jedoch nicht alle im Material identifizierten Phänomene untersucht werden konnten, sondern nur einige wenige, die der Weiterentwicklung der Forschungsfrage, also der Frage, wie es um Lernerfolg und Teilnehmerzufriedenheit bestellt ist, dienen konnten.

3.1.1 Ergebnisse des offenen Kodierens für Fragebogen 1

Um einen besseren Überblick zu ermöglichen, ist der Name der Kategorie jeweils fett gedruckt, die Eigenschaften unterstrichen und ihre Dimensionen jeweils kursiv. Die erste Kategorie, **Erwartete Vorteile des Formats E-Learning gegenüber Präsenzlernangeboten**, ergibt sich aus der Frage nach der Teilnahmemotivation und den Erwartungen der Teilnehmenden sowie aus den vermuteten Unterschieden zwischen einem Präsenz- und einem Online-Seminar, also den ersten drei Items des Fragebogens¹⁵. Es resultieren vier Eigenschaften:

Zum Punkt Ressourcenersparnis, die in einfacher bis mehrfacher Hinsicht dimensioniert werden kann, werden als *Ressourcenersparnis in einfacher Hinsicht* die Einsparung der Anreisezeit (vgl. L2w, L4w), die Kostensparnis für Anreise und Übernachtung (vgl. L3m, L5w) und die generelle Zeitersparnis (vgl. P2m) angeführt. *Ressourcenersparnis in mehrfacher Hinsicht* wird nur von einem Teilnehmer (vgl. P3m) genannt; er erhofft sich sowohl die Ersparnis von Anreisezeit und -kosten als auch geringere Terminschwierigkeiten.

Die Flexibilität erwarten sich mehrere TeilnehmerInnen als weiteren Vorteil eines Online-Seminars, und zwar in *zeitlicher Hinsicht* – „natürlich ist die Einteilung der Arbeitszeit individuell möglich“ – (L2w, vgl. auch L1w, L3m, L4w, L5w, P1m, P3m, P5m) sowie in Bezug auf die *Ortsungebundenheit* – „Arbeiten von zu Hause aus“ – (L2w, vgl. auch L4w, P5m) sowie auf die *räumliche Flexibilität* in der Kommunikation – „der Zugewinn, mit Menschen von überall her kommunizieren zu können und vor allem die Unabhängigkeit von einem Stundentakt“ – (P3m).

Bis auf einen Teilnehmer sind alle Befragten der Überzeugung, dass affektive Vorteile im Sinne einer höheren Motivation durch das Format des Online-Seminars zu erwarten sind. Die theoretische Dimensionierung lautet hier *hohe Motivation – niedrige Motivation*, die Ausprägung des Merkmals befindet sich jedoch ausschließlich im positiven Bereich, da die höhere Motivation durch das E-Learning-Format als erwarteter Vorteil Erwähnung fand.

Höhere Motivation lässt sich nach Angaben der TeilnehmerInnen durch ihre Neugierde auf das Format E-Learning (vgl. L1w, L3m, P1m, P2m, P4w, P5m), ihr Interesse am Seminarthema (vgl. L1w, L2w, L3m, L4w, L5w, P1m, P2m, P4w) und die Wahrnehmung des Formats an sich als Motivationsfaktor und „spielerischer Zugang“ (P2m), der die „Lust am Onlinelernen“ weckt (P5m) erreichen.

Frau. In der zweiten Befragung verschob sich diese Gewichtung leicht, der einzige männliche Teilnehmer der Lehrergruppe (L3m) nahm leider an der zweiten Befragung nicht teil, ebenso ein Teilnehmer der anderen Gruppe (P3m), in der allerdings ein neues Mitglied (P6m) die Befragung ausfüllte. Somit war die Berufsgruppe der Pfarrer u.a. sowie das männliche Geschlecht in der zweiten Befragung etwas stärker repräsentiert.

¹⁴ STRAUSS / CORBIN 1996, 75.

¹⁵ Vgl. Fragebogen 1 im Anhang.

Auch mit der höheren Selbstständigkeit / Selbstverantwortlichkeit durch ein Online-Seminar argumentieren einige TeilnehmerInnen, damit also „dass es einfacher ist, eigene Schwerpunkte zu setzen“ (L2w, vgl. auch L3m, P4w). Ebenso wie im vorherigen Punkt lautet die vollständige Dimensionierung dieser Eigenschaft *hohe – niedrige Selbstständigkeit / Selbstverantwortlichkeit*, auch hier findet sich die Merkmalsausprägung aber rein im positiven Bereich, was sicher auch der Fragestellung – die sich ja auf positive Vorteile bezog – geschuldet ist.

Die zweite Kategorie, **Befürchtete Nachteile des Formats E-Learning gegenüber Präsenzlernangeboten**, lässt sich als Kontrastierung der ersten Kategorie verstehen. Die Aussagen dazu finden sich daher ebenfalls in den ersten drei Items von Fragebogen 1. Obwohl nach dieser „Negativ-Variante“ nicht explizit gefragt wurde, ergeben sich fünf Eigenschaften, was ein deutliches Indiz dafür ist, dass diese Kategorie für die Teilnehmenden von einiger Bedeutung ist. Die Eigenschaften lassen sich generell aufteilen in seminarbezogene und persönliche Befürchtungen, sie lassen sich für die gesamte Kategorie dimensionieren in *als lernerfolgsrelevante – als irrelevante befürchtete Nachteile*, wobei nur die als lernerfolgsrelevant wahrgenommenen Befürchtungen von den TeilnehmerInnen genannt wurden.

Es wurden drei seminarbezogene Befürchtungen von den TeilnehmerInnen angeführt:

Die Anonymität / Virtualität, die sich durch die Situation eines Online-Seminars ergeben könnte, scheint interessanterweise vor allem in der Berufsgruppe PfarrerInnen u.a. als relevant für den Lernerfolg angesehen zu werden – „eine virtuelle Realität entsteht“ (P5m, vgl. P2m, P3m, P4w,), da nur eine Person aus der anderen Berufsgruppe (vgl. L5w) eine solche Befürchtung nennt.

Eine zu hohe Arbeitsbelastung befürchtet nur ein Teilnehmer, der diesbezüglich bereits in einer anderen Veranstaltung schlechte Erfahrungen gemacht hat: „Beim letzten online-basierten Projekt, an dem ich beteiligt war, war einfach die Menge der zu lesenden Anweisungen und Info zu groß“ (L3m).

Diverse Spielarten von Kommunikationsschwierigkeiten werden hingegen in beiden Berufsgruppen befürchtet; der Austausch mit anderen Menschen wird als wichtige Bedingung für den Lernerfolg erkannt (vgl. P2m, P3m), die Funktionsfähigkeit einer onlinebasierten Kommunikation jedoch zugleich angezweifelt (vgl. P3m, vgl. auch L3m, L4w, L5w), da die Spontaneität eines normalen Gruppengesprächs entfällt (vgl. L4w).

Die beiden auf den persönlichen Bereich gerichteten Befürchtungen beziehen sich zum einen auf fehlende soziale Kontakte durch die rein online ablaufende Kommunikation (vgl. P4w), zum anderen auf technische Schwierigkeiten (vgl. L5w, P2m, P4w), die den Zugang zum Seminar erschweren könnten.

Die **Zielsetzungen der TeilnehmerInnen für das Seminar** schlagen sich in der dritten Kategorie nieder. In den Items des Fragebogens wurde dezidiert unterschieden zwischen den Erwartungen, die die TeilnehmerInnen an das Seminar stellen, und den Zielen, die sie sich selbst für die Teilnahme setzen. Nach den Zielen war in Item vier gefragt, nach den Erwartungen in Item eins. Diese implizierte Unterscheidung erweist sich in der Durchführung jedoch als problematisch, da sie nicht für alle TeilnehmerInnen nachvollziehbar scheint. So gaben drei Befragte an, die Antwort auf Item vier träte bereits in derjenigen auf Item eins zutage, die Statements lauten: „Ziele sind eigentlich identisch mit meinen Erwartungen“ (L2w), „siehe Antwort Erwartungen“ (P2m), „s.o.“ (P4w). Da sich die getroffene Unterscheidung aber in den Antwort-

ten der anderen sieben Befragten trotz gelegentlicher Überschneidungen¹⁶ durchaus niederschlägt, hat sich ihre Richtigkeit trotz der oben genannten „Ausreißer“ bestätigt.

Zu dieser dritten Kategorie lassen sich vier Eigenschaften in den Daten ausmachen, die in unterschiedlichen Kombinationen¹⁷ von den Befragten genannt werden:

Die affektiven Zielsetzungen spielen offenbar eher in der Berufsgruppe der PfarrerInnen u.a. eine Rolle, die sich in Äußerungen darstellt wie „Spaß an der Sache haben“, „Spieltrieb“ (P2m) oder „Lust am Onlinelernen“ (P5m), wobei allerdings der Faktor Neugierde auch in der anderen Berufsgruppe vertreten ist (vgl. L1w, L3m, P1m, P2m, P4w, P5m). Dieser affektive Faktor wird auch bei den Erwartungen schon im Hinblick auf die Motivation von den Teilnehmenden erwähnt.

Kognitive Zielsetzungen hingegen stehen bei der Berufsgruppe der LehrerInnen im Verhältnis etwas höher im Kurs; der Erwerb neuer Kenntnisse in Bezug auf Martin Luther¹⁸ (vgl. L1w, L2w, L3m, L4w, P2m, P3m) bzw. die Vertiefung und Verfeinerung bereits vorhandener Kenntnisse, eindrücklich formuliert in den Worten „Restaurierung und eventuell Sanierung eines Bildes, eventuelles Neumalen mit eingeschlossen“ (P3m, vgl. L1w, P1m), ist vielen der TeilnehmerInnen ein Anliegen. Dies lässt sich mit Sicherheit auch darauf zurückführen, dass die Thematik von den Befragten durchgehend als interessant und persönlich relevant begriffen wird – „[Luther] stellt für mich eine ganz besondere Person dar“ (L1w, vgl. L5w), „Luther als Thema im Religionsunterricht fand ich schon immer klasse“ (L2w), „Luther interessiert mich schon lange“ (L3m, vgl. P4w), „Luther ist ein unentdeckter Schatz und beim Lesen eine wichtige Lebens- und Glaubenshilfe“ (P2m) – wohingegen ihre Vermittlung im Unterricht größtenteils als zwar aktuell und relevant, von den Schülern aber häufig abgelehnt als uninteressant und lebensfern beschrieben wird – also „Luther ist aktuell“ (L3m) im Gegensatz zu der Beobachtung „viele Schüler kennen Luther entweder gar nicht oder nur wenig – viele interessiert er nicht“ (L5w). Diese Erkenntnisse lassen sich aus den Items fünf und sechs gewinnen, in denen die Befragten ihre Assoziationen zum Titel des Seminars äußern bzw. Auskunft über ihre Unterrichtserfahrungen mit dieser Thematik geben sollten.

Einige TeilnehmerInnen verfolgen auch produktorientierte Zielsetzungen, die sich auf die Erstellung eines konkreten, möglichst direkt im eigenen Beruf anwendbaren Ergebnisses beziehen. So nimmt sich beispielsweise ein Teilnehmer vor, im Anschluss an die Fortbildung „zu sehen, ob man ein abgespecktes Seminar auch mit Schülern veranstalten könnte“ (L3m), ein anderer will im Seminar eine „KU-Einheit erstellen“ (P1m). Weitere TeilnehmerInnen wünschen sich „praktische Hilfen für den Unterricht“ (P5m) bzw. „Material und Methoden zum Thema, die ich evtl. direkt auf den Unterricht übertragen kann“ (L4w) oder fordern allgemein die Umsetzbarkeit der Seminarinhalte im eigenen Unterricht (vgl. P2m, P3m), mit anderen Worten: Praxisnähe.

Ein weiterer Aspekt, der von den TeilnehmerInnen genannt wird, sind medienkompetenzorientierte Zielsetzungen. Diese werden im Hinblick auf den Erwerb von Computerkenntnissen (vgl. L5w) und die allgemeine Steigerung der Medienkompetenz (vgl. L5w, P1m) formuliert.

¹⁶ Diese Überschneidungen führten letztendlich dennoch zu einer Vermischung der Daten aus den Items eins und vier, da die Statements miteinander abgeglichen und auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin untersucht wurden.

¹⁷ Es überwog eine Kombination kognitiver und produktorientierter Zielsetzungen, teilweise durch affektive Ziele ergänzt. Medienkompetenzorientierte Zielsetzungen traten einmal im Verbund mit kognitiven Zielen, ein weiteres Mal kombiniert mit allen drei anderen Zielarten zutage.

¹⁸ Das Online-Seminar trug, wie oben erwähnt, den Titel „Luther entdecken“.

Die Dimensionierung der Eigenschaften lautet für alle vier Ausprägungen *wichtig – irrelevant*. Eine Nennung von anders als wichtig eingeschätzten Zielen tritt jedoch nicht auf, was sich aufgrund der Fragestellung des Items, in dem es um Zielsetzungen, also eine persönliche Gewichtung geht, erklären mag.

Die durch die TeilnehmerInnen vorgenommene **Selbsteinschätzung von relevanten Kompetenzen für das Format E-Learning** bildet die vierte Kategorie, ihr lassen sich die drei Subkategorien Selbstlernkompetenz, Medienkompetenz und Erfahrung mit E-Learning zuordnen. Die dafür relevanten Daten generieren sich aus den Items sieben (Selbstlernkompetenz), acht (Medienkompetenz) und neun (Erfahrung mit E-Learning).

Die eingeschätzte Selbstlernkompetenz der Befragten lässt sich dimensionieren in *hoch – mittel – niedrig*. Drei TeilnehmerInnen geben dabei ihre Selbstlernkompetenz als „gut“ bzw. „hoch“ an (L3m, L5w, P1m), einer bezeichnet sich als Fortgeschrittenen (vgl. P3m), eine Teilnehmerin verfügt über Erfahrungen aus einem bereits absolvierten Fernstudium (vgl. L2w) und eine weitere Befragte äußert ein wenig pauschalisierend: „Ich denke, da ich bereits ein Studium hinter mir habe, müsste bei mir eine Selbstlernkompetenz vorhanden sein“ (L1w), so dass sich sechs Äußerungen der ersten Dimension zuordnen lassen.

Zwei weitere Teilnehmerinnen siedeln ihre Selbstlernkompetenz eher im *mittleren* Bereich an, wobei sich bei beiden Äußerungen ein gewisses Unterstatement herauslesen lässt: „Ich habe schon einen Ethik-Online-Kurs erfolgreich abgeschlossen, bin also keine blutige Anfängerin“ (L4w) bzw. „Da ich seit sechs Jahren in einer Weiterbildung zur Supervisorin arbeite, hoffe ich durchaus lernfähig zu sein“ (P4w). Ein weiterer Befragter äußert sich zu dieser Frage nicht, ein anderer nur indirekt, indem er anführt, er habe „die Neigung, [sich] ablenken zu lassen“ (P5m), was im Raster der Dimension *niedrig* zugeordnet wurde.

Auch die selbst eingeschätzte Medienkompetenz der TeilnehmerInnen kann in die Dimensionen *hoch – mittel – niedrig* unterteilt werden. Wiederum benennen drei Teilnehmer – auffälligerweise jedoch bis auf einen nicht dieselben wie in der vorherigen Frage – ihre Kompetenz auf diesem Gebiet als „hoch“ bzw. „gut“ (L3m, P3m, P5m), ein weiteres Statement argumentiert: „Ich bin zur Zeit Referendar/in und deshalb müsste ich neben meinen Fachkompetenzen auch über Sozial-, Methoden-, und Medienkompetenz verfügen“ (L1w). Diese Antwort stellt durch die Formulierung „müsste“ die Unsicherheit der Befragten bezüglich der Einschätzung der eigenen Kompetenz heraus, so dass zu fragen bleibt, ob die Zuordnung dieses Statements zur Dimension „*Medienkompetenz hoch*“ tatsächlich gerechtfertigt ist. Eine weitere Teilnehmeräußerung beurteilt Medienkompetenz als „wichtig“ (P2m), ohne auf die eigene Kompetenz – nach der ja gefragt war – weiter einzugehen. Eine *mittlere* Ausprägung der Medienkompetenz lässt sich folgender Angabe zuordnen: „Täglicher Umgang mit Medien unterschiedlicher Art lässt sich nicht umgehen, die Grundfunktionen sind also mindestens vertraut“ (L2w). Auch das Statement „ich gehe damit um, es ist aber nicht mein Lieblingshobby“ (L4w) wird diesem Bereich zugeordnet. Eine dritte Teilnehmerin benennt ihre Medienkompetenz ebenfalls als „mittelmäßig“ (P4w). Eine *niedrige* Kompetenz im Medienbereich lässt die Formulierung „eher befriedigend“ (L5w) erkennen und auch die Angabe eines Teilnehmers, der sich selbst „auf einer Skala von 10 vielleicht 4“ Punkte geben würde und bekräftigt: „Das möchte ich noch lernen“ (P1m).

Weiterhin waren die Teilnehmenden nach ihren bisher gemachten Erfahrungen mit E-Learning gefragt. Diese Eigenschaft lässt sich aufsplitten in zwei Bereiche: Sechzig Prozent der TeilnehmerInnen haben noch *keine Erfahrung mit E-Learning ge-*

sammelt (L1w, L5w, P1m, P2m, P4w, P5m), wobei die Anzahl der „Neulinge“ in der Berufsgruppe der PfarrerInnen u.a. deutlich höher ist.

Bei den übrigen vierzig Prozent der TeilnehmerInnen sind bereits *Erfahrungen mit E-Learning vorhanden*. Eine Äußerung lässt wiederum Understatement vermuten, da die Befragte trotz Angabe einer „mittels eines Fernstudiums bereits abgeschlossenen Zusatzausbildung, wobei vieles über das Internet lief“ äußert, Erfahrungen mit E-Learning „nicht in größerem Umfang“ (L2w) zu besitzen. Zwei andere TeilnehmerInnen geben an, bereits als TeilnehmerInnen an Online-Kursen Erfahrungen mit E-Learning gesammelt zu haben (L3m, L4w), ein Befragter hat auf der Plattform rpi-virtuell „schon viele Kurse mitgemacht und auch geleitet“ (P3m), kann also als Fortgeschrittener bezeichnet werden.

Die fünfte und letzte Kategorie, die aus den Daten der ersten Befragung gewonnen wurde, war die von den TeilnehmerInnen erhobene **Einschätzung der gesellschaftlichen Relevanz von E-Learning**, anhand derer die Veränderung von Teilnehmer-einstellungen im Verlauf der Gesamtbefragung evaluiert werden sollte, indem dieselbe Frage in der Abschlussbefragung erneut aufgenommen wurde. Hier ließen sich drei Eigenschaften in den Daten ausmachen – die gegenwärtige Relevanz, die zukünftige Relevanz sowie Faktoren, die diese Relevanz beeinflussen – deren dritte allerdings im weiteren Verlauf der Auswertung als im Rahmen des Kodierparadigmas stehende ursächliche Bedingungen für die Relevanz von E-Learning erkannt wurde. Auf diesen Punkt wird in der weiteren Analyse noch eingegangen werden.

Für die ersten beiden Eigenschaften lautete die Dimensionierung *hoch / steigend – niedrig / überschätzt*, wobei für die gegenwärtige Relevanz nur eine positive Ausprägung des Merkmals festzustellen war: Zwei Teilnehmer sprechen dem E-Learning gegenwärtig eine „hohe“ Relevanz zu (P1m, P5m). In Bezug auf die zukünftige Relevanz von E-Learning ergibt sich ein weniger einheitliches Bild: Während die Mehrheit der Befragten die Relevanz von E-Learning in der Zukunft als steigend einschätzt – „ich denke, dass E-Learning die Zukunft darstellt“ (L1w), „die Bedeutung wird wachsen.“ (L3m) „wird zunehmend wichtiger werden“ (L5w, vgl. L2w, L5w, P3m), „die Relevanz wird in Zukunft steigen“ (L4w) –, stehen zwei Teilnehmer dieser Entwicklung zugleich kritisch gegenüber. So äußert beispielsweise ein Befragter: „Die Bedeutung wird wachsen, irgendwann aber, wenn es breit eingeführt ist, wird man sich auch wieder eye-to-eye-Fortbildungen wünschen“ (L3m). Ein anderer Teilnehmer lässt verlauten, nachdem er zunächst die Vorteile aufgeführt hat, die sich durch eine breitere Einführung von E-Learning, auch an Schulen, ergeben: „Ob ich das gut finde, ist allerdings eine andere Frage“ (P3m). Die Aussage eines weiteren Teilnehmers bringt eine allgemeine Skepsis gegenüber dem Format ans Licht: „Kann ich wenig zu sagen, weil ich mich da nicht so auskenne. Wichtig scheint mir ein Grundvertrauen zum Medium. Da steht dann aber sofort die Frage der Sicherheit im Raum. [.] Vielleicht bricht das Internet in ein paar Jahren auch zusammen, dann muss es halt wieder so gehen, ist es früher ja auch!“ (P2m). Es werden im Folgenden positive und negative Faktoren, die die Relevanz von E-Learning beeinflussen, von den Befragten angeführt. Als *positiv* wird hier die Flexibilität und die Ressourcenersparnis betrachtet, die in der heutigen Gesellschaft vonnöten sind: Man braucht „flexible Methoden für eine flexible Gesellschaft“ (L4w), zudem ist E-Learning organisatorisch einfacher zu bewerkstelligen als Präsenz-Fortbildungen und auch billiger (vgl. P3m). *Negative* Faktoren sind die Zeit, die noch vergehen wird, bis die technischen Voraussetzungen für E-Learning auch in den Schulen flächendeckend eingeführt sind (vgl. L5w), die bereits erwähnten Fragen nach der Datensicherheit und dem generellen Bestandhaben der Technik (vgl. P2m), die altersbedingte Skepsis einer Generation, die nicht mit dem Medium Internet aufgewachsen ist (vgl. L5w) sowie einige technische Dinge, die

noch verbessert werden müssen, bevor das Format E-Learning mit Präsenzlernformen gleichziehen kann, wie z.B. die Kommunikation (vgl. P3m).

3.1.2 Ergebnisse des axialen Kodierens für Fragebogen 1

Da in dieser Untersuchung der Lernerfolg und die Teilnehmerzufriedenheit als zu erhebende Qualität des Seminars im Mittelpunkt des Interesses stehen, konzentriert sich der Schritt des axialen Kodierens auf diese beiden Phänomene, wenngleich eine Ausarbeitung anderer Kategorien sicher ebenfalls lohnenswert wäre.

Im Zuge des axialen Kodierens werden nun die bisher beobachteten Phänomene in einen neuen Zusammenhang gebracht, indem sie anhand des bereits beschriebenen Kodierparadigmas untersucht und nach Möglichkeit aufeinander bezogen werden. Im Hinblick auf das Phänomen „Erwarteter Lernerfolg und Bedingungen für Zufriedenheit mit dem Seminar“ ergibt sich folgende Ausarbeitung anhand des Kodierparadigmas:

Kategorien des Kodierparadigmas	Zugeordnete Kategorien aus der Anfangsbefragung
Phänomen	Erwarteter Lernerfolg und Bedingungen für Zufriedenheit mit dem Seminar
Kontext	Religionspädagogisches Online-Seminar
ursächliche Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> - Erwartung von Vorteilen des Formats E-Learning gegenüber Präsenzlernangeboten - Einschätzung der gesellschaftlichen Relevanz von E-Learning als hoch - Befürchtung von Nachteilen des Formats E-Learning gegenüber Präsenzlernangeboten - Vorhandensein von für das Format E-Learning relevanten Kompetenzen
intervenierende Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> -Berufsgruppenzugehörigkeit (LehrerInnen, PfarrerInnen u.a.) -Alter, Geschlecht -zeitliche Eingebundenheit in private und berufliche Prozesse
Handlungs- und interaktionale Strategien	Zielsetzungen für das Seminar
Konsequenzen	

Abb. 3: Kodierparadigma FB 1

Für das *Phänomen* des erwarteten Lernerfolgs und der Zufriedenheit im *Kontext* eines religionspädagogischen Online-Seminars lassen sich in den Äußerungen der Teilnehmer als *ursächliche Bedingungen* mehrere Aspekte auffinden. Die Befragten stehen dem Format E-Learning etwas unschlüssig gegenüber: Sie erhoffen sich formatimmanente Vorteile¹⁹ im Vergleich zu Präsenzseminaren, befürchten aber ebenso Nachteile²⁰, die gleichfalls auf dem Format beruhen. Sie schätzen die gesellschaftliche Relevanz des Formats²¹ als hoch ein, was einen motivierenden Positivfaktor zu bilden scheint. Des Weiteren erachten sie die für das Format wichtigen Kompetenzen bei sich selbst in unterschiedlichem Maße als ausgeprägt²². *Interven-*

¹⁹ Vgl. Kategorie 1 der Ergebnisse des offenen Kodierens.

²⁰ Vgl. Kategorie 2 der Ergebnisse des offenen Kodierens.

²¹ Vgl. Kategorie 5 der Ergebnisse des offenen Kodierens.

²² Vgl. Kategorie 4 der Ergebnisse des offenen Kodierens.

nierende Bedingungen, die sich strukturell auf das Phänomen auswirken, können sich in Alter, Geschlecht oder Berufsgruppenzugehörigkeit der Teilnehmenden widerspiegeln. Auch die zeitliche Eingebundenheit – sei es beruflich oder privat – mag in dieser Hinsicht eine Rolle spielen. Als *Handlungsstrategien*, mit denen die Befragten Einfluss auf das Phänomen nehmen wollen, sind hier die von den Teilnehmenden selbst gesetzten Ziele für das Seminar²³ zu nennen. Die *Konsequenzen* lassen sich zu diesem Zeitpunkt noch nicht erheben, da die Anfangsbefragung zu Beginn des Online-Seminars durchgeführt wurde und die Folgen der zuvor benannten Punkte noch nicht absehbar waren.

3.1.3 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der Anfangsbefragung

Aus der Analyse der Ausgangsbefragung ergibt sich das Bild einer Lerngruppe, die mit einer positiv motivierten Grundeinstellung an das als gesellschaftlich relevant erkannte Format des E-Learning herangeht. Obwohl sechs der zehn TeilnehmerInnen noch über keinerlei Erfahrung mit Online-Lernen verfügen, haben alle Befragten dezidierte Erwartungen bzw. Befürchtungen im Hinblick auf formatimmanente Vor- und Nachteile, wobei die Erwartungen zu überwiegen scheinen. Hierauf gründen sich wohl auch die eindeutig formulierten Zielsetzungen der TeilnehmerInnen. Seminarrelevante Kompetenzen werden von den Befragten nach eigener Angabe zum großen Teil bereits mitgebracht, sind jedoch noch ausbaufähig.

3.2 Auswertung der Schlussbefragung – Fragebogen 2

In der Abschlussbefragung wurde die Evaluation konkreter gefasst und wurden die Fragen in Bezug auf die in der Analyse des ersten Fragebogens gewonnenen Kategorien weiterentwickelt. Die sechzehn Items führten in der Analyse zu acht Kategorien, wobei die anhand einer Rating-Skala zu beantwortenden Fragen gesondert behandelt wurden und nicht in die Kategorisierung einfließen.

3.2.1 Ergebnisse des offenen Kodierens für Fragebogen 2

Die erste Kategorie widmet sich der **Zielerreichung durch das Seminar** und ergibt sich aus dem ersten Item der Endbefragung. Sie ist im Sinne einer Vorher/Nachher-Analyse reflexiv auf die dritte Kategorie der ersten Befragung zu beziehen, in der die von den TeilnehmerInnen gesetzten Ziele vor dem Seminar erhoben wurden. Der Kategorie lassen sich zwei Eigenschaften zuordnen. Die Zielerreichung im Hinblick auf affektive, kognitive und produktorientierte Ziele wird von den TeilnehmerInnen unterschiedlich dimensioniert; drei der Befragten sprechen sich für die *positive Zielerreichung* in allen drei Dimensionen aus (exemplarisch: „Ich denke, dass ich im Laufe des Seminars alle Zielarten erreichen konnte“ L1w, vgl. auch L2w, P5m), die sechs Übrigen benennen eine *teilweise Zielerreichung*. Bei als positiv bezeichneter Erreichung kognitiver und produktorientierter Ziele wurden affektive Zielsetzungen von drei Teilnehmern nicht genannt (vgl. L4w, L5w) bzw. als nicht erreicht deklariert („der Spaß hielt sich für mich in Grenzen“, P4w), jedoch zum Teil auch als irrelevant empfunden („Spaß muss eine Fortbildung nicht unbedingt machen“ P6m). Zwei weitere Teilnehmer sprachen sich für eine positive affektive und kognitive Zielerreichung aus, während produktorientierte Zielsetzungen nur teilweise erreicht wurden („aber es gibt natürlich auch viele andere Arbeitsfelder und Entwürfe, mit denen ich nichts zu tun habe“, P2m, vgl. P1m).

Die Zielerreichung hinsichtlich der medienkompetenzorientierten Zielsetzungen, die in einer späteren Frage anhand einer Skala erneut abgefragt wird, benennt nur eine

²³ Vgl. Kategorie 3 der Ergebnisse des offenen Kodierens.

Teilnehmerin explizit mit einer *positiven* Ausprägung: „Ich habe – wie erwartet – neue Erkenntnisse im Umgang mit dem Computer gewonnen und werde sie an meine Schüler weitergeben“ (L5w).

Die **wahrgenommene Relevanz / Vorteile des Formats E-Learning für den Lernerfolg** werden in der zweiten Kategorie aufgenommen. Erhoben wurden die Daten zu dieser Kategorie in den Items zwei bis vier, in denen zum einen nach der generellen Relevanz des Formats für den Lernerfolg in Form von formatimmanenten Gegebenheiten, zum anderen nach der Wichtigkeit einzelner Seminartools bzw. Einheiten des Seminars für denselben gefragt war. Die Kategorie bezieht sich indirekt auf die Frage nach den erwarteten Vorteilen durch das Format E-Learning aus der Anfangsbefragung, deren Ergebnisse sich dort in der ersten Kategorie niederschlagen.

Die erste Eigenschaft, die Relevanz durch formatimmanente Gegebenheiten, wurde von den meisten Befragten positiv benannt. Einige TeilnehmerInnen empfanden das Seminarformat durch seine *Flexibilität* als hilfreich zum Erreichen des Lernerfolgs: „Freie Zeiteinteilung ist gut“ (P4w, vgl. L4w, P2m, P5m), ein Statement spricht die Einsparung der Benzinkosten an und fällt damit unter das Stichwort *Ressourcensparnis* (vgl. L2w). Weitere Aussagen beziehen sich auf das *Online-Format* des Seminars, das einige Erfordernisse mitbringt wie beispielsweise die Schriftform der Kommunikation, was wiederum zu einer durchdachteren Bearbeitung von Beiträgen führt (vgl. L4w, P6m). Auch der „Zwang zum Produzieren“ (P6m) – im Gegensatz zu einem Präsenzseminar, bei dem man allein aufgrund seiner körperlichen Anwesenheit bereits agiert – wird als förderlich empfunden. Weiterhin liegt der erwartete Zuwachs an Medienkompetenz (vgl. L5w) größtenteils im Format begründet, so dass für dieses Ziel das E-Learning nicht hilfreich, sondern Voraussetzung ist, was eine Teilnehmerin differenziert darstellt: „Kenntnisse über Luther hätte ich auch auf jedem anderen Seminar erlangen können, den Computerumgang nicht unbedingt“ (L5w). Ebenso verhält es sich mit der Zielsetzung, den Ablauf eines Online-Seminars kennen zu lernen – auch dies kann nur durch das Seminarformat ermöglicht werden (vgl. P4w). Somit sprechen sich alle Befragten bis auf eine, die das Seminarformat als irrelevant hinsichtlich des Lernerfolgs beurteilt (vgl. L2w), für eine Relevanz des Formats im Hinblick auf den Lernerfolg aus.

Die Relevanz einzelner Seminartools sowie einzelner Seminareinheiten für den Lernerfolg wurden hauptsächlich einer Bitte der Seminarleitung zufolge erfragt. *Hilfreich* erschienen fast allen TeilnehmerInnen hier vor allem die *Aufgabenstellungen und Materialien*, wobei besonders die interaktive To-do-Liste, die von den TeilnehmerInnen „abgehakt“ werden konnte, großen Anklang fand (vgl. L2w, L5w, P2m, P5m). Auch die zu erstellende Unterrichtsskizze wurde von zwei Teilnehmerinnen als besonders weiterführend empfunden: „Die Anfertigung der Projektskizze fand ich sehr hilfreich, weil ich dadurch sehr viel für den Unterricht mitnehmen kann“ (L1w, vgl. auch L4w). Ein Statement schreibt pauschal allen Tools und Aufgabenstellungen eine große Wirksamkeit zu (vgl. P1m), während zwei weitere Teilnehmer den Referentenvortrag, der in Form eines Filmbeitrags zur Verfügung gestellt wurde, als relevant ansehen (vgl. P2m, P6m).

Die *Kommunikationsmöglichkeiten* auf dem Forum werden mit einer gewissen Ambivalenz beurteilt: Von zwei Befragten werden sie als „mittelmäßig“ (P1m) und die Beiträge als zu lang (vgl. P2m) beschrieben, ein Teilnehmer benennt hingegen explizit das Forum als hilfreich (vgl. P6m). Derselbe Teilnehmer merkt auch an, für ihn sei ein Coachinggespräch mit der Leitung per Telefon weiterführend gewesen (vgl. P6m).

Teilnehmerin L5w, die schon in der ersten Befragung technische Schwierigkeiten befürchtet hatte, würdigt diesbezüglich besonders die Unterstützung durch den tech-

nischen Support, der von der Seminarleitung online angeboten wurde. Eine weitere Befragte äußert: „Die Frage [welche Tools besonders hilfreich waren, Anm. d Vfn.] passt einfach nicht so ganz zu meiner Absicht. Ich wollte ganz grundsätzlich erleben und erfahren, wie so ein Online-Seminar aufgebaut ist, welche Arbeitsweisen verlangt werden, wie das alles funktioniert usw. deshalb brauchte ich natürlich alle Tools, um dieses Ziel zu erreichen“ (P4w).

Im Hinblick auf die einzelnen Seminareinheiten, die jeweils einer der Seminarwochen zugeordnet waren, erschien den meisten TeilnehmerInnen die Einheit Input als *hilfreich*. Alle Statements in dieser Subkategorie argumentieren mit der Relevanz, die der Filmbeitrag für sie gehabt habe (vgl. L2w, L5w, P1m, P4w, P6m), wobei ein Teilnehmer anführt, der Film sei ergiebig gewesen, aber es blieben Fragen bezüglich der Umsetzung offen (vgl. P2m)– Auch die Einheit der praktischen Umsetzung, in der die bereits erwähnte Unterrichtsskizze angefertigt wurde, wird von vielen TeilnehmerInnen als weiterführend benannt, wobei besonders auf die Praxishöhe dieser Einheit rekurriert wird (vgl. L1w, L2w, L4w, P5m, P6m). Eine Teilnehmerin (vgl. P4w) erwähnt auch positiv die Einheit des persönlichen Zugangs, in der anhand eines selbst gewählten Bildes die eigene Beziehung zu Luther thematisiert werden sollte.

In der dritten Kategorie wird der Umgang mit der **Kommunikationsmöglichkeit auf dem Forum** untersucht. In Item fünf des Fragebogens sollten sich die TeilnehmerInnen zu ihren Nutzungsgewohnheiten und deren Gründen äußern. Alle Befragten äußerten sich ausschließlich zu der Nutzungsintensität des Forums und benannten dafür teilweise auch Gründe. Die Statements lassen sich dimensionieren in eine *den Vorgaben entsprechende Nutzungsintensität* und eine Nutzung, die *weniger als den Vorgaben entsprechend* respektive *mehr als den Vorgaben entsprechend* stattfand. Ein Großteil der Befragten gibt an, *den Vorgaben entsprechend* (z.B. „schreibe zwei Statements zu anderen Beiträgen auf dem Forum“) gehandelt zu haben (vgl. L1w, L2w, P2m, P4w, P5m, P6m), wozu ein Teilnehmer allerdings keine Angabe macht, sondern sich nur zur Qualität der Kommunikation äußert: „Foren habe ich eher – für mich – als nebeneinander denn als miteinander erlebt“ (P1m). Eine Teilnehmerin gibt an, sie habe sich um Kommunikation bemüht, diese aber eher per Telefon oder Email anstatt auf dem Forum genutzt (vgl. L2w). Teilnehmer P5m schreibt: „Manchmal fand ich es schwierig, nach Vorgaben – z.B. zwei Feedbacks – zu handeln, manchmal hat man eben nur einen Kommentar abzugeben, manchmal mehr und manchmal halt auch nur einen“ (P5m).

Jeweils nur eine Person gibt an, die Kommunikationsmöglichkeit *mehr als den Vorgaben entsprechend* – „ich habe, sooft es persönlich ging, versucht, mich in den Foren auszutauschen“ (L5w) – bzw. *weniger als den Vorgaben entsprechend* – „evtl. zu selten, da mir das Seminar aufgrund meiner sonstigen Arbeiten aus dem Blick gerutscht ist“ (L4w) – genutzt zu haben.

Als *Gründe für die Nutzungsintensität* – mit denen sich die Auswertung bereits im Bereich des axialen Kodierens bewegt – gaben die Befragten Verschiedenes an: So hätten sie beispielsweise aufgrund von Zeitmangel (vgl. L1w, P4w) oder aufgrund von Übersichtsverlust durch die Fülle an Beiträgen (vgl. L5w, P6m) das Forum nicht öfter nutzen können / wollen. Einer Teilnehmerin ist „das Seminar aus dem Blick gerutscht“ (L4w), ein anderer empfand die Kommunikation als zu sehr aneinander vorbei, um sich zu beteiligen (vgl. P1m). Für einen Befragten war – wie bereits erwähnt – das Handeln nach Vorgabe schwierig (vgl. P5m).

Die auf das Online-Seminar bezogene **Arbeits- und Erfolgsintensität im Vergleich zu einem Präsenz-Wochenendseminar** bildet die vierte Kategorie. Sie wurde im sechsten Item des Fragebogens erhoben, welches sich in der Formulierung einem Vorschlag der Seminarleitung verdankt; es wurde differenziert zwischen den Mög-

lichkeiten „intensiver gearbeitet und mehr mitgenommen“, „etwa gleichviel gearbeitet und mitgenommen“ oder „weniger gearbeitet und mitgenommen“ zu haben als in einem Präsenzseminar adäquater Länge. In der Auswertung zeigte sich allerdings rasch, dass diese Fragestellung den Erfahrungen der TeilnehmerInnen kaum gerecht wurde. So ließen sich Formulierungen wie „weniger gearbeitet und mehr mitgenommen“ (P1m, vgl. P6m) ebenso auffinden wie das Statement, mehr gearbeitet und weniger mitgenommen zu haben (vgl. P4w). Die Eigenschaft wurde daher im Hinblick auf die Erfolgsbilanz der TeilnehmerInnen ausgearbeitet, wobei sich eine *positive*, *ausgeglichenen* oder *negative Erfolgsbilanz* ausmachen lässt. Eine *positive Erfolgsbilanz* verzeichnen zwei Teilnehmer, die eben „weniger gearbeitet und mehr mitgenommen“ (P1m, vgl. P6m) haben. Eine Teilnehmerin liefert eine widersprüchliche Aussage und schreibt, das Seminar sei „intensiver, weil man sich schriftlich die Dinge genauer überlegen muss. Weniger intensiv, weil der Eye-to-eye-Kontakt eben doch was anderes ist“ (L2w), so dass ihr Statement letztendlich wohl auf die Seite der *ausgeglichenen Erfolgsbilanz* geschlagen werden muss. Ebenfalls in diesen Bereich fallen Äußerungen wie „ich hoffe ähnlich viel, finde es aber schwerer einzuschätzen“ (L4w, vgl. L1w). Zwei TeilnehmerInnen geben an, zwar wesentlich mehr gearbeitet zu haben als in einem Präsenzseminar gleicher Länge, dafür aber auch bessere Ergebnisse erzielt zu haben (vgl. L5w, P2m). Sie werden daher der *ausgeglichenen Erfolgsbilanz* zugeordnet. Ein weiterer Teilnehmer beantwortet dieses Item nicht konkret: „Das ist schwer zu sagen, da ich auch immer mal zwischendurch was gemacht habe und dann wieder am Stück“ (P5m). Nur eine Teilnehmerin weist eine negative Erfolgsbilanz auf, sie äußert sich dahingehend, dass ihr technische Schwierigkeiten einen wesentlich höheren Zeitaufwand bei einem geringeren Lernerfolg verursacht hätten (vgl. P4w).

Kategorie fünf, **wahrgenommene Nachteile des Formats E-Learning**, ist die Weiterentwicklung der zweiten Kategorie aus dem Anfangsfragebogen, in der es um die von den Teilnehmern befürchteten Nachteile des Formats ging. Darauf Bezug nehmend lässt sich unterscheiden zwischen im Voraus bereits von den Befragten befürchteten Nachteilen und zuvor nicht bedachten Nachteilen, die jedoch im Verlauf des Seminars aufgetreten sind. Die zu Beginn des Seminars von den TeilnehmerInnen genannten Befürchtungen haben sich teilweise *bestätigt*. Eine Befragte hatte im Vorfeld „die Befürchtung, nicht genug Zeit für das Seminar aufbringen zu können“ (L1w) – die sie allerdings in der Ausgangsbefragung nicht aufführte – und erklärt, diese habe sich leider bestätigt. Auch eine weitere Teilnehmerin nannte die gehegten und inzwischen bestätigten Befürchtungen hinsichtlich ihrer mangelnden technischen Kompetenz (vgl. P4w) in der Ausgangsbefragung nicht.²⁴ Nur eine Teilnehmerin benennt hingegen anfängliche Befürchtungen, die *unbestätigt* geblieben sind: „Ich hatte befürchtet, dass die Anonymität vielleicht dazu verleitet, das Seminar nicht ernst genug zu nehmen, so dass am Ende alle TeilnehmerInnen darunter leiden müssten. Dieses hat sich nicht bestätigt, im Gegenteil: ich denke, wir alle haben sehr viel mehr über Luther erfahren, dank der guten Kommunikation“ (L5w). Diese Teilnehmerin ist auch die Einzige, die ihre nun aufgeführten Sorgen bereits in der Anfangsbefragung angesprochen hatte.

Fünf der Befragten stellen *positive* und *negative Erfahrungen* vor, die, trotzdem sie zu Beginn des Seminars nicht angedacht wurden, im weiteren Verlauf aufgetreten

²⁴ Hierzu muss allerdings gesagt werden, dass der erste Fragebogen kein gesondertes Item zu diesem Punkt enthielt, so dass den TeilnehmerInnen nicht ausdrücklich Gelegenheit gegeben wurde, ihre Ängste zu äußern. Viele Befragten ließen ungute Gefühle jedoch in das Item „Erwartungen“ einfließen, was zeigt, dass dieses Thema eine große Relevanz besaß. Diese Erkenntnisse müssten bei einer erneuten Nutzung dieses oder eines ähnlichen Fragebogens in die Erstellung mit einfließen.

sind. Auf der *positiven* Seite sind dies eine allgemein als freundlich wahrgenommene Atmosphäre (vgl. L2w) sowie die oben bereits beschriebene „gute Kommunikation“ (L5w).

Dem entgegen stehen zwei TeilnehmerInnen, denen die Seminaratmosphäre *negativ* eher anonym erschien: „Ich fand es jetzt dann doch etwas schade, dass ich mit niemandem richtig in Kontakt gekommen bin, vielleicht ist das bei den anderen auch so und daher der Wunsch nach einem Treffen²⁵.“ (L4w, vgl. P1m). Eine andere Teilnehmerin äußert, sie habe es als negativ empfunden – vielleicht im Sinne einer Bloßstellung – dass im virtuellen Seminarraum die Namen der Teilnehmenden mit der Angabe ihres letzten Seminarbesuchs, also ihrer Online-Anwesenheit im Seminarraum auf rpi-virtuell, zu sehen waren (vgl. L2w).

Die sechste Kategorie analysiert die **Realisierbarkeit des Zeitrahmens von vier Stunden / Woche**, den die Seminarleitung vor dem Seminar als Richtwert angegeben hatte. Vier der Befragten plädieren für einen durchaus *realistischen Zeitaufwand* (vgl. L1w, L2w, L4w, P5m), zwei weitere geben an, einen *geringeren Zeitaufwand benötigt* zu haben (vgl. P1m, P6m), wobei einer von ihnen anmerkt, in der Phase der praktischen Umsetzung (dritte Seminarwoche) sei der Zeitaufwand höher gewesen, auch wenn er ansonsten eher unter dem angegebenen Limit lag. Die übrigen drei TeilnehmerInnen benennen einen *höheren Zeitaufwand*, der in einem Fall durch technische Probleme verursacht war und sich deswegen durch das ganze Seminar zog (vgl. P4w), in den anderen beiden Fällen jeweils auf bestimmte Seminarphasen zurückzuführen war: Die dritte Seminarwoche mit der praktischen Ausarbeitung (vgl. P2m) bzw. die zweite (der Input) und die dritte Seminarwoche wurden als besonders zeitintensiv empfunden (vgl. L5w).

In der siebten Kategorie ging es um die von den TeilnehmerInnen vorzunehmende **Einschätzung der Praxisnähe des Seminars**. Alle Befragten sprechen sich für eine *hohe Praxisnähe* des Seminars aus, zwei Drittel der Statements beantworten die Frage nur mit einem knappen „Ja“ (L4w, P4w, P5m) oder äußern sich dahingehend, auf einer theoretischen Ebene etwas „mitgenommen“ (L1w) zu haben, in den eigenen Ideen bestärkt worden zu sein (vgl. P2m) oder nun „das Fundament einer sinnvollen Einheit in der Tasche zu haben“ (P6m). Das andere Drittel der Befragten weist auf die konkret geplante Ausführung ihrer Seminarergebnisse im eigenen Unterricht hin: „Ja, ich werde meine Unterrichtsreihe in der nächsten Zeit (nach den Herbstferien) sicherlich einsetzen“ (L5w), „Ja, Konfitag steht“ (P1m), „Ja, ein Unterrichtsentwurf, den ich zwar noch weiter verfeinern werde, aber das ist schon gut“ (L2w).

Die **Einschätzung der gesellschaftlichen Relevanz von E-Learning** stand im Mittelpunkt der achten und letzten erhobenen Kategorie.

Die Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz hatten die TeilnehmerInnen bereits in der Ausgangsbefragung beantwortet. Sie sollten in ihr erneutes Statement nun ihre eigenen Erfahrungen mit einbeziehen, um zu zeigen, ob sich eine Veränderung von Einstellungen im Verlauf des Seminars ergeben hatte. Analog zur Anfangsbefragung ließen sich Äußerungen bezüglich der gegenwärtigen und der zukünftigen Relevanz

²⁵ Dieser Wunsch nach einem persönlichen Treffen stand während des Seminars auf einmal im Raum. Es wurden daraufhin Versuche unternommen, einen gemeinsamen Termin zu finden; als dies nicht gelang, wurde das Vorhaben aufgegeben. Hieran lassen sich m.E. zwei Dinge festmachen: Zum einen scheint ein Online-Seminar eben doch „nur“ eine andere Art von Kontakt untereinander zu ermöglichen, die scheinbar als nicht adäquat empfunden wird – daher mag der Wunsch nach einem Treffen von Angesicht zu Angesicht stammen. Zum anderen zeigt der gescheiterte Versuch, die mehr als 15 TeilnehmerInnen und die Leitung des Seminars zur Festlegung auf einen gemeinsamen Termin zu bringen, auch die Stärken auf, die das Format E-Learning besitzt: Ein Präsenzlernangebot wäre für diese Teilnehmer, die aus verschiedenen Berufsgruppen, unterschiedlichen Bundesländern und Orten kommen, organisatorisch sehr viel schwieriger gewesen.

von E-Learning unterscheiden sowie die Faktoren, welche diese Relevanz beeinflussen können. Neu hinzu kam in der Endbefragung in zwei Statements die Ebene der persönlichen Relevanz. Eine gegenwärtig eher hohe Relevanz schreibt eine Teilnehmerin dem E-Learning zu, wenn sie sagt: „Weder so noch so. Ich finde beide Formen [Präsenz- und E-Learning, Anm. d. Vfn.] gut. Wenn man örtlich gebunden ist, ist es [das E-Learning, Anm. d. Vfn.] halt eine gute Sache, aber der Tapetenwechsel ist auch wichtig“ (L2w). Der größte Teil der Befragten hält auch die zukünftige Relevanz von E-Learning für *hoch und steigend*: „E-Learning wird immer größere Bedeutung erlangen“ (L1w, vgl. L4w, L5w), „da die jüngere Generation aber so heranwächst, breitet sich E-Learning sicher schnell aus“ (P5m, vgl. P4w). Ein Teilnehmer, der sich in der Ausgangsbefragung nicht konkret zu dieser Frage äußern mochte („Kann ich wenig zu sagen, weil ich mich da nicht so auskenne“ (FB1-P2m), weist nun, aufgrund seiner eigenen Erfahrungen, dem E-Learning eine zwar *steigende, dabei aber überschätzte Bedeutung* zu: „Bedeutung wird steigen, ist aber nicht zu überschätzen. Ein Gegenüber aus Fleisch und Blut, das schon Erfahrungen mit dem Lerngegenstand gemacht hat, ist online nicht zu ersetzen“ (P2m). Die neu hinzugekommene Ebene der persönlichen hohen Relevanz äußert sich in den Statements zweier Teilnehmer: Nach der Relevanz von E-Learning gefragt, antwortet einer, sie sei „für mich sicher hoch. Ich möchte mehr in dieser Form arbeiten“ (P1m). Ein anderer Befragter schreibt: „Für mich ist es eine geniale Idee, die mir erlaubt, sinnvolle Fortbildung mit wenig Familienzeitverlust zu absolvieren“ (P6m). Als die Relevanz beeinflussende Faktoren werden in *positiver Hinsicht* die Notwendigkeit, mit den Schülern mithalten zu können (vgl. L4w), ebenso genannt wie die Notwendigkeit, die Schüler in diesem Bereich für das spätere Leben fit zu machen (vgl. L5w). Zudem führt eine Befragte an, Medien und auch das Lernen mit ihnen gehörten für die heranwachsende Generation verstärkt zum Alltag (vgl. P4w). In *negativer Hinsicht* äußert ein Teilnehmerin die Meinung, dass E-Learning im Falle einer geringen Medienkompetenz „sicher eher eine Quälerei“ (P5w) wäre.

3.2.2 Ergebnisse der geschlossenen Fragen für Fragebogen 2

Wie oben bereits beschrieben, enthielt die Schlussbefragung insgesamt fünf geschlossene Fragen, die anhand einer Zehnerskala zu beantworten waren. Dabei handelte es sich um Fragen zur Einschätzung der Selbstlernkompetenz und der Medienkompetenz jeweils vor und nach der Teilnahme am Seminar, die zwischen den Polen sehr niedrig (1) und sehr hoch (10) angesiedelt werden sollten, sowie eine Frage zur Zufriedenheit mit dem Seminar, die zwischen den Polen gar nicht zufrieden (1) und sehr zufrieden (10) zu dimensionieren war. Im Hinblick auf die Frage nach der **Selbstlernkompetenz** ergibt sich folgende Aufteilung: Es liegt eine durchschnittliche Ausprägung des Merkmals Selbstlernkompetenz vor dem Seminar von 6,33 Punkten bei einer Verteilung von zweimal 4, viermal 6, zweimal 8 und einmal 9 Punkten und eine durchschnittliche Ausprägung für das Merkmal der Selbstlernkompetenz nach dem Seminar von 7,22 Punkten bei einer Verteilung von zweimal 6, viermal 7, zweimal 8 und einmal 9 Punkten vor. Bei vier TeilnehmerInnen (L4w, P4w, P5m, P6m) zeichnet sich in diesem Bereich ihrer Einschätzung nach *kein erkennbarer Kompetenzzuwachs* ab, drei TeilnehmerInnen verzeichnen einen *Zuwachs um einen Punkt* (L1w, L5w, P2m), eine Teilnehmerin benennt einen *Zuwachs um zwei Punkte* (L2w) und die Selbstlernkompetenz eines weiteren Befragten hat im Verlauf des Seminar seiner Einschätzung zufolge sogar *um drei Punkte* zugenommen (P1m). Somit liegt ein durchschnittlicher eingeschätzter Zuwachs an Selbstlernkompetenz von 0,89 Punkten im Verlauf des Seminars vor.

Bezogen auf die **Medienkompetenz** erhält man eine durchschnittliche Ausprägung derselben vor dem Seminar in Höhe von genau 6 Punkten bei einer Verteilung von einmal 3, zweimal 5, zweimal 6, dreimal 7 und einmal 8 Punkten und eine durchschnittliche Ausprägung von 7,11 Punkten für die Medienkompetenz nach dem Seminar bei einer Verteilung von einmal 5, zweimal 6, zweimal 7, dreimal 8 und einmal 9 Punkten. Wiederum geben vier TeilnehmerInnen an, *keinen Kompetenzzuwachs* festzustellen, von denen drei dies bereits in Bezug auf die Selbstlernkompetenz geäußert hatten (L4w, P5m, P6m, abweichend P1m). Eine Befragte benennt einen *Kompetenzzuwachs um einem Punkt* (L2w), drei weitere geben an, einen *Kompetenzzuwachs um zwei Punkte* erfahren zu haben (L1w, P2m, P4w), und bei einer weiteren Teilnehmerin hat ihrer Einschätzung zufolge die Medienkompetenz einen *Zuwachs um drei Punkte* verbuchen können (L5w). Der durchschnittlich erreichte Kompetenzzuwachs aller Teilnehmer ist mit 1,11 etwas größer als der Zuwachs in Bezug auf die Selbstlernkompetenz.

Hinsichtlich der Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit dem Seminar ergibt sich ein Durchschnittswert von 7,88 Punkten bei einer Verteilung von einmal 6, zweimal 7, viermal 8, einmal 9 und einmal 10 Punkten. Damit kommt der Zufriedenheit der höchste Wert aus den Skalenfragen zu.

Gerade im Hinblick auf die hohe Zufriedenheit mit dem Seminar lässt es aufmerken, dass vier TeilnehmerInnen und damit knapp die Hälfte der Gruppe der Ansicht sind, keinen Kompetenzzuwachs im Hinblick auf die beiden für das Format E-Learning äußerst relevanten Kompetenzen erworben zu haben. Inwieweit dies mit ihren im Vorfeld gemachten Angaben zur Höhe ihrer jeweiligen Kompetenz zusammenhängt, wird noch zu prüfen sein.

3.2.3 Ergebnisse des axialen Kodierens für Fragebogen 2

Auch hier stehen wiederum das zentrale Evaluationsziel, die Erhebung des Lernerfolgs im Sinne von Kompetenzzuwachs respektive dessen Ausbleiben sowie die Teilnehmerzufriedenheit im Vordergrund der Untersuchung. Für das Phänomen „Erreichter Lernerfolg in Form von durch das Seminar bewirktem Kompetenzzuwachs und Zufriedenheit mit dem Seminar“ ergibt sich die folgende Darstellung anhand der Ausarbeitung mit dem Kodierparadigma:

Kategorien des Kodierparadigmas	Zugeordnete Kategorien aus der Endbefragung
Phänomen	- Erreichter Lernerfolg in Form von durch das Seminar bewirktem Kompetenzzuwachs und Zufriedenheit mit dem Seminar
Kontext	Religionspädagogisches Online-Seminar
Ursächliche Bedingungen	- Wahrgenommene Relevanz / Vorteile des Formats E-Learning für den Lernerfolg - Wahrgenommene Nachteile des Formats E-Learning - Realisierbarkeit des Zeitrahmens von vier Stunden / Woche -Einschätzung der Praxisnähe des Seminars
Intervenierende Bedingungen	- Berufsgruppenzugehörigkeit (LehrerInnen, PfarrerInnen u.a.) - Alter, Geschlecht - zeitliche Eingebundenheit in private und berufliche Prozesse
Handlungs- und interaktionale Strategien	- Nutzungsintensität der Kommunikationsmöglichkeit auf dem Forum
Konsequenzen	- Arbeits- und Erfolgsintensität im Vergleich zu einem Präsenz-Wochenendseminar - Einschätzung der gesellschaftlichen Relevanz von E-Learning

Abb. 4: Kodierparadigma FB 2-1

Für das *Phänomen* des erreichten Lernerfolgs in Form von durch das Seminar bewirktem Kompetenzzuwachs und der Zufriedenheit mit dem Seminar im *Kontext* eines religionspädagogischen Online-Seminars können in den Daten mehrere Aspekte als *ursächliche Bedingungen* identifiziert werden: Die von den Befragten wahrgenommenen Vorteile des Formats E-Learning²⁶ können den Lernerfolg in eben so großem Ausmaß mitbestimmen wie die Nachteile des Formats E-Learning²⁷, welche von den TeilnehmerInnen erlebt worden sind. Auch die jeweils individuell empfundene (Un-)Möglichkeit der Realisierbarkeit des Zeitrahmens von vier Stunden pro Woche²⁸ vermag sich hier förderlich oder hemmend auszuwirken. Und nicht zuletzt kann auch die Einschätzung der Praxisnähe des Seminars²⁹ als „ein bedeutsames Merkmal für Akzeptanzbeurteilungen“³⁰ über einen positiven oder negativen Lerneffekt entscheiden. Die strukturell auf das Problem zu beziehenden *intervenierenden Bedingungen* sind dieselben wie zuvor in der Ausgangsbefragung; Berufsgruppenzugehörigkeit (LehrerInnen, PfarrerInnen u.a.), Alter, Geschlecht oder auch die zeitliche Eingebundenheit in private und berufliche Prozesse können hier eine Rolle spielen. Als *Handlungs- und interaktionale Strategie* der TeilnehmerInnen lässt sich einzig die

²⁶ Vgl. Kategorie 2 der Ergebnisse des offenen Kodierens.

²⁷ Vgl. Kategorie 5 der Ergebnisse des offenen Kodierens.

²⁸ Vgl. Kategorie 6 der Ergebnisse des offenen Kodierens.

²⁹ Vgl. Kategorie 7 der Ergebnisse des offenen Kodierens.

³⁰ TERGAN 2000b, 141.

Nutzungsintensität der Kommunikationsmöglichkeit auf dem Forum³¹ bestimmen. Die *Konsequenzen* des Phänomens sind die Arbeits- und Erfolgsintensität im Vergleich zu einem Präsenz-Wochenendseminar³² sowie die Einschätzung der gesellschaftlichen Relevanz von E-Learning³³ aufgrund der eigenen Erfahrungen. Die Analyse des Phänomens „Ausbleibender Kompetenzzuwachs“, welches bei drei TeilnehmerInnen durchgängig und bei zwei weiteren jeweils in Bezug auf eine Kompetenz zu beobachten war, wurde ebenfalls anhand des Kodierparadigmas vorgenommen:

<i>Kategorien des Kodierparadigmas</i>	<i>Zugeordnete Kategorien aus der Endbefragung</i>
Phänomen	Ausbleibender Kompetenzzuwachs
Kontext	Religionspädagogisches Online-Seminar
Ursächliche Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> - Keine Teilnahme an der Ausgangsbefragung - Unpräzise gestellte Fragen - Ausfüllen aller Skalenfragen mit dem gleichen Wert - Überdurchschnittlich hohe Ausgangswerte - Mangelnde Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung
Intervenierende Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> - Berufsgruppenzugehörigkeit (Lehrer, Pfarrer u.a.) - Alter, Geschlecht - zeitliche Eingebundenheit in private und berufliche Prozesse
Handlungs- und interaktionale Strategien	Nicht explizit genannt
Konsequenzen	Bleiben aus

Abb. 5: Kodierparadigma FB 2-2

Für das *Phänomen* des ausbleibenden Kompetenzzuwachses im *Kontext* eines religionspädagogischen Online-Seminars soll nun der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich die Angaben der TeilnehmerInnen, die bei sich keinen Kompetenzzuwachs beobachten konnten, auf *ursächliche Bedingungen* wie bereits zu Beginn als überdurchschnittlich hoch eingeschätzte Kompetenzen zurückführen lassen oder welche anderen Einflussfaktoren für den anscheinend nicht stattgefundenen (oder nicht wahrgenommenen) Lernprozess zu bestimmen sind. Hierzu werden die entsprechenden TeilnehmerInnen (L4w, P1m, P4w, P5m, P6m) im Folgenden jeweils kurz einzeln charakterisiert. Dabei wird zuerst auf die drei Befragten eingegangen, die keinerlei Kompetenzzuwachs bemerkten (L4w, P5m, P6m), danach auf die beiden anderen, bei denen Kompetenzzuwachs jeweils nur in einem Bereich zu verzeichnen war (P1m, P4w).

Teilnehmerin **L4w** gibt im Hinblick auf beide zu untersuchenden Kompetenzen an, keinen Lernerfolg im Sinne von Kompetenzzuwachs bemerkt zu haben. In Bezug auf ihre Medienkompetenz schreibt sie in der Anfangsbefragung „Ich gehe damit um, es ist aber nicht mein Lieblingshobby“ (L4w-FB1). Sie wurde daher der Dimension *mittlere Medienkompetenz* zugeordnet und bestätigt diese Einschätzung auch später in der Schlussbefragung, indem sie für ihre Medienkompetenz vor dem Seminar genau den von der Gruppe erreichten Mittelwert (6) angibt. In Bezug auf ihre Selbstlern-

³¹ Vgl. Kategorie 3 der Ergebnisse des offenen Kodierens.

³² Vgl. Kategorie 4 der Ergebnisse des offenen Kodierens.

³³ Vgl. Kategorie 8 der Ergebnisse des offenen Kodierens.

kompetenz äußert sie in der Ausgangsbefragung „Ich habe schon einen Ethik-Online-Kurs erfolgreich abgeschlossen, bin also keine blutige Anfängerin“ (L4w-FB1), was sich in der Auswertung als Understatement deuten ließ. Deswegen wurde die Teilnehmerin der Dimension *mittlere Selbstlernkompetenz* zugeordnet, was sich wiederum durch ihre Angaben auf der Skala der Schlussbefragung verifizieren lässt. Sie teilt sich selbst hier ebenfalls 6 Punkte zu und erreicht damit den Durchschnitt des Kurses (6,33). Da die Befragte laut eigener Angabe ihre kognitiven und produktorientierten Zielsetzungen vollständig erreichen konnte und auch nur marginale Kritikpunkte äußert, trotzdem aber für ihre Zufriedenheit ebenfalls den Wert 6 angibt und somit alle Skalenfragen mit dem gleichen Wert beantwortet, steht zu vermuten, dass ihre Angaben vielleicht ohne weiteres Nachdenken oder wiederum mit einem gewissen Understatement gemacht wurden, da m.E. anders kaum zu erklären ist, warum diese Teilnehmerin trotz ihrer den Anforderungen durchaus entsprechenden Mitarbeit im Seminar sich selbst so wenig Lernerfolg zutraut.

Teilnehmer **P5m** gibt ebenfalls keinen Kompetenzzuwachs in den Bereichen Medienkompetenz und Selbstlernkompetenz an, ordnet sich selbst aber auf der Skala überdurchschnittlich hohe Werte zu: In Bezug auf die Selbstlernkompetenz liegt er bei jeweils 9 Punkten (Durchschnittswert vor Seminarbesuch 6,33 / nach Seminarbesuch 7,22), hinsichtlich der Medienkompetenz teilt er sich jeweils 7 Punkte zu (Durchschnittswert vor Seminarbesuch 6 / nach Seminarbesuch 7,11). Interessant ist hierbei sein Statement aus der Anfangsbefragung, in der er sich zur Selbstlernkompetenz mit den Worten „Naja, die Neigung, mich ablenken zu lassen.“ äußert. Aufgrund dieses Statements wurde er in der Datenanalyse der Dimension *niedrige Selbstlernkompetenz* zugeordnet.

An dieser Stelle zeigt sich, wie sehr Interpretationen über die Bedeutung eines derart kurzen Satzes divergieren können und wie leicht in der Auswertung der Daten trotz aller Vorsicht und theoretischen Sensibilität falsche Zuschreibungen geschehen können. Eine mehrfache Analyse anhand unterschiedlicher Erhebungsschritte, wie sie in diesem Fall vorgenommen wurde und auch sonst gemeinhin üblich ist, erscheint daher im Rahmen einer Evaluation als einzig gangbarer Weg zu einer reliablen Theorie. Teilnehmer P5m gibt in der Ausgangsbefragung bereits an, seine Medienkompetenz sei „hoch“ (P5m-FB1), so dass sich das Phänomen des ausbleibenden Kompetenzzuwachses bei diesem Teilnehmer wahrscheinlich an den überdurchschnittlich hohen Ausgangswerten festmachen lässt.

Bei Teilnehmer **P6m** scheint ein ähnlicher Fall vorzuliegen, auch er ordnet sich auf der Skala höhere Ausgangswerte zu als der Durchschnitt, und zwar 7 Punkte im Hinblick auf die Medien- und 8 Punkte in Bezug auf die Selbstlernkompetenz. Jedoch ist die Ausgangslage dieses Teilnehmers eine etwas andere: P6m ist verspätet zum Seminar dazu gestoßen und hatte daher keine Gelegenheit, an der Anfangsbefragung teilzunehmen („da ich spät noch reingerutscht bin, bin ich nicht gefragt worden“, P6m) und sich somit bereits im Vorfeld Gedanken über die Ausprägung seiner Kompetenzen zu machen. Diese fehlende Reflexionsmöglichkeit zu Beginn mag zu der einseitigen Angabe von Punkten beigetragen haben. Bei dem Befragten fällt weiterhin auf, dass er in der Abschlussbefragung äußert, während des ganzen Seminarverlaufs technische Probleme mit dem Format von rpi-virtuell gehabt zu haben. Diese Einschätzung lässt sich teilweise anhand seiner Kommunikation in den Foren auch rückverfolgen, wo P6m immer wieder konkrete Fragen zu technischen Gegebenheiten oder Abläufen stellt. Die hier gezeigte eher niedrige bis mittlere Medienkompetenz scheint der Teilnehmer jedoch nicht mit der Medienkompetenz, nach der in den Fragebögen gefragt war, in Zusammenhang zu bringen.

Als kritische Anfrage an die Evaluation lassen sich hier zwei Punkte feststellen: 1) Bis zu welchem Zeitpunkt muss nachrückenden TeilnehmerInnen noch Gelegenheit gegeben werden, die Anfangsbefragung auszufüllen bzw. inwiefern macht es Sinn, in der Schlussbefragung Angaben von TeilnehmerInnen zu erheben, die an der Ausgangsbefragung nicht teilgenommen haben? 2) Muss die Fragestellung im Hinblick auf die Bedeutung von Medienkompetenz präzisiert werden?

Bei Teilnehmer **P1m** ist nur in Bezug auf die Medienkompetenz kein Zuwachs festzustellen, während er hinsichtlich der Selbstlernkompetenz einen überdurchschnittlich hohen Zuwachs von drei Punkten verzeichnet: Auf der Skala schreibt er sich für seine Medienkompetenz jeweils 8 Punkte zu und liegt damit deutlich über dem Durchschnittswert, seine Medienkompetenz bewertet er vor dem Seminar mit 4 Punkten, was wiederum deutlich unterdurchschnittlich ist, erreicht dann aber im Seminarverlauf den Durchschnitt von 7 Punkten. Auch bei diesem Teilnehmer scheint der ausbleibende Kompetenzzuwachs im Bereich Medienkompetenz daher auf den überdurchschnittlich hohen Ausgangswert zurückzuführen zu sein.

Auch Teilnehmerin **P4w** lässt in Bezug auf die Selbstlernkompetenz eine ähnliche Situation erkennen: Sie liegt mit 8 Punkten deutlich über dem Durchschnitt und kann wahrscheinlich deswegen keinen Kompetenzzuwachs in diesem Bereich verzeichnen, wohingegen ihr Zuwachs an Medienkompetenz im Verlauf des Seminars 2 Punkte beträgt (von 3 auf 5). Analog zu Teilnehmerin L4w ist bei Teilnehmerin P4w ein gewisses Understatement im Hinblick auf die eigenen Kompetenzen zu beobachten. So schreibt die Befragte in der Ausgangserhebung: „Da ich seit sechs Jahren in einer Weiterbildung zur Supervisorin arbeite, hoffe ich durchaus lernfähig zu sein“ (P4w-FB1). Diese Aussage lässt sich insofern als Understatement deuten, als in der Tätigkeit der Supervisorin eine hohe Selbstlernkompetenz m.E. schon vorausgesetzt werden kann.

Als *intervenierende Bedingungen* im Hinblick auf das Phänomen sind wiederum die Berufsgruppenzugehörigkeit (LehrerInnen, PfarrerInnen u.a.), Alter, Geschlecht oder auch die zeitliche Eingebundenheit in private und berufliche Prozesse zu nennen; bemerkenswert ist hier die Tatsache, dass sich die Berufsgruppenzugehörigkeit tatsächlich auszuwirken scheint, da das Phänomen nur bei einer Befragten aus der LehrerInnengruppe, jedoch bei vier Teilnehmern aus der Gruppe der PfarrerInnen u.a. auftritt.

Handlungs- und interaktionale Strategien zum Umgang mit dem Phänomen werden von den Betroffenen nicht explizit genannt. Dieser Umstand mag auf die allgemein herrschende hohe Zufriedenheit zurückzuführen sein, die scheinbar durch den fehlenden Kompetenzzuwachs nicht beeinträchtigt wird. Da die Befragten auch ausnahmslos eine grundsätzlich positive Zielerreichung angeben, lässt sich außerdem schlussfolgern, dass ein Kompetenzzuwachs auf den genannten Gebieten nicht den Zielen bzw. Erwartungen der TeilnehmerInnen entsprach und daher nicht vermisst wird, so dass für die Betroffenen kein Handlungsbedarf besteht.

Diese Argumentation lässt sich auf die Ebene der *Konsequenzen* ausweiten: Da keine Handlungs- und interaktionalen Strategien vorliegen, bleiben auch ihre Konsequenzen zwangsläufig aus.

3.2.4 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der Schlussbefragung

Im Vergleich zu den Angaben aus der Anfangsbefragung ergibt sich nun das Bild eines insgesamt gelungenen Seminars. Alle TeilnehmerInnen konnten ihre Ziele teilweise oder ganz erreichen, zudem gibt nur eine Befragte an, das Seminarformat als irrelevant hierfür empfunden zu haben, wohingegen es für alle übrigen TeilnehmerInnen hilfreich war. Fast alle TeilnehmerInnen äußern sich positiv im Hinblick auf die

Aufgabenstellungen und Materialien des Seminars, einige sprechen darüber hinaus noch weitere Tools als gelungen an, wobei die Kommunikation auf dem Forum durchaus unterschiedlich beurteilt wird: Ein Teilnehmer empfand diese als „mittelmäßig“ und eher „als nebeneinander denn als miteinander“ (P1m), andere sprechen gerade die Kommunikation auf dem Forum als hilfreich (vgl. P6m) und gut (vgl. L5w) an. Eine solch unterschiedliche Beurteilung der Nützlichkeit dieses Kommunikationstools lässt sich mit hoher Wahrscheinlichkeit auch auf die von den TeilnehmerInnen an den Tag gelegte Nutzungsintensität zurückführen, die noch näher zu untersuchen sein wird. Die meisten Befragten weisen eine ausgeglichene Erfolgsbilanz im Vergleich zu einem Präsenzseminar auf, wobei hierunter auch diejenigen Befragten aufgeführt sind, die insgesamt bessere Ergebnisse durch intensivere Arbeit erreicht haben. Wichtig ist, dass die Erfolgsbilanz nur in einem Fall negativ ausfällt.

Selbstverständlich sind im Laufe des Seminars auch einige Nachteile des Formats E-Learning zutage getreten. Manche davon hatten die TeilnehmerInnen bereits im Voraus befürchtet, andere waren nicht bedacht worden. Interessant ist erneut die Tatsache, dass Angaben wie „freundliche Atmosphäre“ (L2w) und „gute Kommunikation“ (L5w) Äußerungen wie „Anonymität“ (L4w) oder „echtes Kennenlernen geschah nicht“ (P1m) entgegenstehen. Wiederum ist hier zu vermuten, dass diese divergenten Wahrnehmungen auf unterschiedliche Nutzungsgewohnheiten besonders der Kommunikationstools zurückzuführen sind. Auch das Zeitmanagement mag hier eine Rolle spielen, über den Zusammenhang zwischen eher wenig investierter Zeit und daher geringerem Aufwands als veranschlagt im Gegensatz zu eher mehr investierter Zeit und höherem Aufwand und die Auswirkung dieses Umgangs mit dem Seminar auf den Lernerfolg und die Zufriedenheit der Befragten wird noch weiter nachzudenken sein. Die von allen TeilnehmerInnen als hoch eingeschätzte Praxisnähe des Seminars hat sicher ihren Teil dazu beigetragen, dass das Seminar von den Befragten grundsätzlich als Erfolg angesehen wird. Im Hinblick auf die Einschätzung der gesellschaftlichen Relevanz von E-Learning zeichnet sich bei vier TeilnehmerInnen eine Einstellungsveränderung ab: Die erste Befragte, die in der Ausgangsbefragung dem Format E-Learning eine steigende Relevanz zuschreibt, beurteilt die Situation nun aufgrund der eigenen Erfahrungen differenzierter und äußert in der Endbefragung: „Weder so noch so. Ich finde beide Formen [Präsenz- und E-Learning, Anm. d. Vfn.] gut. Wenn man örtlich gebunden ist, ist es [das E-Learning, Anm. d. Vfn.] halt eine gute Sache, aber der Tapetenwechsel ist auch wichtig“ (L2w). Somit relativiert sie den Stellenwert des E-Learning in höherem Maße als zuvor, was auf eine tiefer gehende Reflexion über die Unterschiede von Online- und Präsenzlernformen schließen lässt. Ein weiterer Teilnehmer, der sich in der Ausgangsbefragung zu diesem Item nicht einschätzend, sondern nur allgemein äußert, ist im Verlauf des Seminars ebenfalls zu einer differenzierten Betrachtungsweise gelangt, er gibt nun an: „Die Bedeutung wird steigen, ist aber nicht zu überschätzen. Ein Gegenüber aus Fleisch und Blut, das schon Erfahrungen mit dem Lerngegenstand gemacht hat, ist online nicht zu ersetzen“ (P2m). Mit dieser Äußerung legt der Teilnehmer ein vorher nicht erkennbares hohes Reflexionsniveau an den Tag, indem er vor einem „E-Learning-Boom“ zu warnen scheint, der sich nur einseitig auf die durch das Format bewirkten Vorteile konzentriert.

Bei zwei weiteren TeilnehmerInnen führt die Erfahrung des Online-Seminars zu einer zuvor nicht benannten persönlichen Relevanz des Formats: So schätzt Teilnehmer P1m die Relevanz von E-Learning in der Ausgangsbefragung zwar bereits als hoch ein, geht in der Endbefragung jedoch noch einen Schritt weiter und entdeckt eine persönliche Relevanz des Formats, wenn er schreibt: Die Relevanz von E-Learning ist „für mich sicher hoch. Ich möchte mehr in dieser Form arbeiten.“ Teilnehmer P6,

der an der Ausgangsbefragung nicht teilnahm, gelangt ebenfalls zu einer persönlichen Relevanz des Formats (vgl. P6m). Die übrigen fünf Befragten schreiben dem Format E-Learning unverändert einen hohen und steigenden gesellschaftlichen Stellenwert zu.

A. Korrelation zwischen Kommunikationsintensität und Zufriedenheit / Lernerfolg
Im Rahmen des Online-Seminars spielte sich die Kommunikation in der Benutzung des Forums hauptsächlich asynchron ab. Da der schriftliche Austausch mit anderen Teilnehmern – im Unterschied zu einem Präsenzseminar, in dem durch Körpersprache und persönliches Gespräch agiert werden kann – den einzigen Kommunikationsweg³⁴ darstellt, kommt ihm für den Lernerfolg und die Zufriedenheit aller TeilnehmerInnen eine große Wichtigkeit zu. Wie oben bereits erwähnt wurde die Kommunikation von den TeilnehmerInnen sehr unterschiedlich beurteilt; es soll im Folgenden untersucht werden, inwiefern die Gütebeurteilung der Kommunikation auf dem Forum mit der Nutzung derselben korreliert. Dabei muss unterschieden werden zwischen denjenigen Forumssträngen, in denen freiwillig Beiträge verfasst werden konnten und den anderen, in denen die TeilnehmerInnen aufgefordert waren, Texte zu schreiben. Von Interesse sind hier hauptsächlich diese Pflichtforenstränge; ihrer gibt es fünf mit den Titeln (1) Begrüßung, (2) Luther ist für mich ., (3) Gesprächsforum zum Vortrag der Referentin, (4) Unterrichtsideen und (5) Abschied. Die zu erfüllende Vorgabe in diesen Forumssträngen waren jeweils ein bis zwei Beiträge, die von den Teilnehmern teilweise frei, teilweise als Rückmeldung in Bezug auf andere Beiträgen verfasst werden sollten.

³⁴ Allerdings wurde diese Regel im Verlauf des Seminars durch geführte Telefongespräche unterbrochen.

Im Folgenden ist die Beteiligung der Befragten an den einzelnen Gesprächssträngen tabellarisch dargestellt, wobei der normal gedruckte Wert jeweils die erfüllte Vorgabe abbildet, der kursiv gedruckte Wert die Nichterfüllung, der fett gedruckte Wert die über die Vorgabe hinausgehende Erfüllung:

	Forum (1) +1	Forum (2) +2	Forum (3) +2	Forum (4) +1	Forum (5) +1	gesamt +7	freiwilli- geForen ges.
Lw1	1	3	3	1	1	9	1
Lw2	1	3	2	2	1	9	2
Lw4	1	2	1	-	1	5	1
Lw5	1	4	2	1	1	9	4
P1m	-	1	-	-	-	1	-
P2m	1	1	3	2	1	8	1
P4w	1	1	1	1	1	5	2
P5m	1	4	2	5	1	13	2
P6m	1	2	-	4	1	8	1

Abb. 6: Nutzungsintensität des Forums

Es lässt sich festhalten, dass ein Drittel der TeilnehmerInnen die Vorgaben mengenmäßig nicht erfüllt, die anderen zwei Drittel sich hingegen zum Teil deutlich über die Vorgabe hinaus beteiligt haben. Die drei TeilnehmerInnen, bei denen eine niedrigere Nutzungsintensität als den Vorgaben entsprechend auftrat (L4w, P1m, P4w) sollen nun einzeln im Hinblick auf Lernerfolg, Zufriedenheit und ihre Kommentierung der Nutzungsintensität untersucht werden.

Die Befragte L4w gehört zu der Gruppe von TeilnehmerInnen, die bei sich selbst keinen Kompetenzzuwachs feststellen konnten, obwohl sie angibt, ihre kognitiven und produktorientierten Zielsetzungen vollständig verwirklicht zu haben.³⁵ Ihre Zufriedenheit bleibt mit 6 Punkten auch deutlich unter dem Durchschnittswert von 7,88 zurück. Die Teilnehmerin äußert in Bezug auf die Nutzung der Kommunikationsmöglichkeit, das Seminar sei ihr aufgrund anderweitiger Belastungen „aus dem Blick gerutscht“ (L4w-FB2), weshalb sie wenig mit den anderen Seminarmitgliedern kommuniziert habe. Als negativ spricht sie den Punkt an, „mit niemandem so richtig in Kontakt gekommen“ zu sein, was sich als eine Konsequenz der eingeschränkten Kommunikation beurteilen lässt. Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass die Zufriedenheit und vielleicht auch der Lernerfolg dieser Teilnehmerin durch eine vertiefte Nutzung des Kommunikationsangebots hätten gesteigert werden können.

Teilnehmer P1m gibt auf dem gesamten Forum nur einen einzelnen Beitrag ab und ist damit derjenige, der sich am wenigsten beteiligt. In Bezug auf die Medienkompetenz ließ sich bei ihm seiner Ansicht nach kein Zuwachs feststellen, im Hinblick auf die Selbstlernkompetenz allerdings ein überdurchschnittlich hoher Zuwachs. Der Befragte gibt an, seine affektiven und kognitiven Ziele ganz, die produktorientierten teilweise erreicht zu haben, seine Zufriedenheit entspricht mit 8 Punkten dem gerundeten Durchschnitt. Der Teilnehmer äußert sich kritisch in Bezug auf das Forum und schreibt, er habe diese Kommunikationsmöglichkeit eher als „mittelmäßig“ und mehr „als nebeneinander denn als miteinander“ wahrgenommen. Zur Nutzungsintensität

³⁵ Vgl. L4w-FB2 im Anhang.

an sich macht er keine Aussage, kritisiert aber die Anonymität mit dem Statement, ein „echtes Kennenlernen geschah nicht“ (P1m-FB2). Da bei dem Befragten subjektiver Lernerfolg und Zufriedenheit trotz der mangelnden Kommunikation eingetreten zu sein scheinen, lässt sich allein die Vermutung aussprechen, dass die Kommunikation bei verstärkter eigener Beteiligung wohl auch als persönlich ansprechender empfunden worden wäre. Durch eine erhöhte Nutzungsintensität wäre auch dem Kritikpunkt der Anonymität zuvorzukommen gewesen. Ein objektiv beobachtbarer Lernerfolg im Sinne eines Ergebnisses³⁶ war bei diesem Teilnehmer allerdings nicht festzustellen, so dass sich schlussfolgern lässt, dass ein solcher bei intensiverer Beteiligung eventuell eingetreten wäre.

Die Befragte P4w gibt ebenfalls eine positive Erreichung von kognitiven und produktorientierten Zielen an. In Bezug auf ihre Selbstlernkompetenz stellt sie keinen Zuwachs fest, wohl aber im Hinblick auf die Medienkompetenz. Ihre Zufriedenheit liegt mit 7 Punkten einen Punkt niedriger als der Durchschnittswert. In Bezug auf die Nutzungsintensität der Kommunikation gibt sie – nicht ganz zutreffend – an, die Vorgaben erfüllt zu haben, was sich insofern verstehen lässt, als die Teilnehmerin sich in jedem Forumsstrang einmal beteiligt hat. Zum Forum selbst äußert die Befragte, es sei „immer wieder mal schwer [gewesen], den Überblick zu behalten“ und kommt zu dem reflektierten Schluss: „Ich denke grundsätzlich bin ich wohl mehr der Präsenztyp. Mir wäre es lieber gewesen, mit den TN und auch mit der Leitung sprechen zu können, aber genau dies wollte ich z.B. ja auch herausfinden.“ Diese mangelnde Affinität zum Format E-Learning und den damit verbundenen Kommunikationsformen erklärt die eher niedrige Beteiligung an der Kommunikation. M.E. wäre in diesem Fall durch eine intensivere Mitarbeit an derselben nur eine begrenzte Wirkung zu erzielen gewesen, wobei es durch eine tiefer gehende Einarbeitung in die Kommunikationsstruktur eventuell einfacher gewesen wäre, den Überblick zu behalten.

Analog zu der bereits oben getroffenen Feststellung, dass ein Lerner als Ko-Produzent seines Lernerfolgs über die Qualität eines Lernangebotes entscheidend mitbestimmt, lässt sich hier als Ergebnis festhalten, dass gerade der E-Lerner es selbst in der Hand hat, inwiefern er sich durch Beteiligung am Seminargeschehen in den ablaufenden Prozess involvieren lässt. Dass auch bei geringer Seminarbeteiligung der subjektive Lernerfolg und die Zufriedenheit hoch sein können, stellt m.E. eine Besonderheit des E-Learning-Formats dar, die in einem Präsenzseminar in dieser Form kaum zutage treten würde.

³⁶ Die TeilnehmerInnen fertigten in der dritten Seminarwoche eine Unterrichtsskizze an.

B. Korrelation zwischen Zeitaufwand und Zufriedenheit / Lernerfolg

Der von der Seminarleitung veranschlagte Zeitrahmen betrug vier Stunden pro Woche. Im Verlauf der Datenanalyse stellte sich bereits heraus, dass diese Schätzung nur für knapp die Hälfte der TeilnehmerInnen realistisch war; zwei Befragte gaben an, weniger Zeit benötigt zu haben, die übrigen drei haben ihren Angaben zufolge mehr Zeit investiert. Im Folgenden soll in den Blick genommen werden, ob und inwiefern sich ein erhöhter/niedrigerer Zeitaufwand auf die Zufriedenheit und den Lernerfolg der TeilnehmerInnen auswirkte. Dazu werden zunächst die Daten in Form einer Übersichtstabelle dargestellt:

	Zufriedenheit	Zuwachs SLK	Zuwachs MK	Zielerreichung	Zeitaufwand
L1w	8	+1	+2	positiv	+-
L2w	8	+2	+1	positiv	+-
L4w	6	-	-	teilw. pos.	+-
L5w	10	+1	+3	teilw. pos.	++
P1m	8	+3	-	teilw. pos.	--
P2m	8	+1	+2	teilw. pos.	++
P4w	7	-	+2	teilw. pos.	++
P5m	7	-	-	positiv	+-
P6m	9	-	-	positiv	--

Abb. 7: Zusammenhang Zeitaufwand / Lernerfolg

Die drei TeilnehmerInnen, deren Zeitaufwand *über* der Maßgabe lag, benennen zwar alle „nur“ eine teilweise positive Zielerreichung, ein Zusammenhang zwischen diesen beiden Tatsachen lässt sich aber kaum herstellen, da bei zwei weiteren TeilnehmerInnen, die einen den Maßgaben entsprechenden bzw. geringeren Zeitaufwand angeben, dasselbe Phänomen auftritt. Jeweils einer der Befragten liegt mit seiner Zufriedenheit über bzw. unter dem Durchschnittswert, einer trifft ihn genau. Alle drei geben an, Kompetenzzuwachs mindestens in Bezug auf eine der beiden Kompetenzen verzeichnen zu können, dies ist aber auch noch bei weiteren TeilnehmerInnen der Fall. Eine Korrelation zwischen einem höheren Zeitaufwand und höherer Zufriedenheit bzw. besserem Lernerfolg scheint daher nicht zu bestehen.

In zwei Fällen haben die Befragten laut eigener Angabe weniger Zeit investiert als veranschlagt. Während ein/e TeilnehmerIn eine positive Zielerreichung bei überdurchschnittlicher Zufriedenheit, jedoch ausbleibendem Kompetenzzuwachs aufweist, gibt der andere eine teilweise positive Zielerreichung bei durchschnittlicher Zufriedenheit (wobei der Durchschnitt insgesamt sehr hoch liegt) an, dafür aber zumindest in einem Bereich einen Kompetenzzuwachs um 3 Punkte. Deutlich zeigt sich in diesen zwei unterschiedlichen Statements, dass auch zwischen einem niedrigeren Zeitaufwand und der Zufriedenheit bzw. dem Lernerfolg kein korrelativer Zusammenhang besteht.

Dieser fehlende Zusammenhang lässt sich m.E. dadurch erklären, dass der Zeitbedarf für die Erarbeitung der Aufgaben ebenso unterschiedlich ist wie beispielsweise die Nutzungsintensität der Kommunikationstools; ähnlich verhält es sich auch mit den je unterschiedlich zu beurteilenden Gründen für den zeitlichen Mehraufwand. So gibt Teilnehmerin P4w an, durch technische Probleme einen erhöhten Zeitaufwand benö-

tigt zu haben (P4w-FB2), Teilnehmerin L5w hat hingegen einfach „sehr viel intensiver gearbeitet“ und dadurch „mehr mitgenommen als in anderen Seminaren“ (L5w-FB2). Der niedrige Zeitaufwand des Befragten P1m lässt sich durch seine fast gänzlich ausbleibende Nutzung der Kommunikationstools erklären³⁷, wohingegen Teilnehmer P6m als Grund für den geringeren Aufwand u.a. schreibt: „Die Eigenarbeit ist im Erstellen von Unterrichtsmaterial effektiver“ (P6m-FB2). Je nachdem, ob der Zeitaufwand von den einzelnen TeilnehmerInnen als positiv oder negativ beurteilt wurde, ist dementsprechend auch das Ergebnis zu interpretieren.

3.3 *Kommentierung der Ergebnisse unter besonderer Berücksichtigung der zentralen Evaluationsziele*

Die Lerngruppe brachte zu Beginn des Lernangebotes bereits einige wichtige Faktoren für das Gelingen eines Online-Seminars mit: Neben der allgemein positiv-aufgeschlossenen Grundeinstellung gegenüber dem Format E-Learning konturierten dezidierte Erwartungen, realitätsnah gemischt mit mancher Befürchtung in Bezug auf formatimmanente Gegebenheiten, ebenso den Seminarablauf wie die klar formulierten Zielsetzungen der Teilnehmer, die eine eher nebenbei erfolgende Teilnahme nach dem Motto „Mal sehen, was so passiert“ verhinderten.

Auch nach Abschluss des Seminars und der Evaluation ergibt sich das Bild einer gelungenen Lernmaßnahme. Alle TeilnehmerInnen verzeichneten einen teilweise positiven oder positiven *subjektiven Lernerfolg* in Bezug auf das Erreichen der selbst zu Beginn des Seminars gesetzten Ziele, sieben von neun Befragten erzielten darüber hinaus auch einen *objektiven, also messbaren, Lernerfolg*, indem sie die Anforderungen der Seminarleitung erfüllten und am Ende des Seminars eine mehrseitige Unterrichtsskizze ausarbeiteten. Die beiden Befragten, die diese Aufgabenstellung nicht bearbeiteten und somit *keinen objektiv messbaren Lernerfolg* zu verzeichnen haben, sind bezeichnenderweise zwei TeilnehmerInnen, deren Beteiligung an der Kommunikation unterdurchschnittlich häufig und somit nicht den Vorgaben entsprechend ablief (vgl. L4w, P1m), so dass hier durchaus ein Zusammenhang zwischen der Beschäftigungsintensität mit der Lernumgebung und dem messbaren Lernerfolg vermutet werden kann. Zudem geben die beiden Befragten – allerdings nicht als Einzige – an, keinen Kompetenzzuwachs in Bezug auf eine oder beide abgefragten Kompetenzen feststellen zu können; es ließe sich unter Umständen also ebenfalls ein Zusammenhang zwischen dem objektiven und dem subjektiven Lernerfolg diagnostizieren. Für eine letztendliche Verifizierung dieser Hypothesen reicht allerdings die geringe Datenmenge in keiner Weise aus, die Überprüfung müsste in einer weiteren Studie mit größerer Stichprobe stattfinden.

Als weiteres Qualitätskriterium war zu Beginn die *subjektive Zufriedenheit der Teilnehmenden* mit dem Seminar sowie die *Akzeptanz des Formats E-Learning* postuliert worden. In der Analyse trat eine hohe Zufriedenheit (durchschnittlich 7,88 von 10 Punkten) zutage. Des Weiteren empfanden alle Befragten mit Ausnahme von einer das Format E-Learning als hilfreich zur Zielerreichung und äußerten sich ähnlich positiv über die Aufgabenstellungen und Materialien des Seminars. Obwohl auch einige Nachteile des Formats festgestellt wurden, überwogen diese nur in einem Fall (P4w) die von den Teilnehmenden bemerkten Vorteile. Letztendlich fand das Format breite Akzeptanz; seine gesellschaftliche Relevanz, die schon zu Beginn des Seminars von den TeilnehmerInnen überwiegend als hoch und steigend eingeschätzt worden war, wurde von vier TeilnehmerInnen nach Abschluss des Seminars mit veränderter, wesentlich reflektierterer Einstellung betrachtet, auch von den anderen Befragten je-

³⁷ Vgl. Abb. 6.

doch weiterhin als hoch eingeschätzt. Insgesamt lässt sich also festhalten, dass die drei Kriterien subjektiver Lernerfolg, objektiver Lernerfolg und Teilnehmerzufriedenheit in hohem Maße erfüllt worden sind.

4. Diskussion und Perspektiven

4.1 Diskussion der Ergebnisse unter besonderer Berücksichtigung der zentralen Evaluationsziele

Die Lerngruppe brachte zu Beginn des Lernangebotes bereits einige wichtige Faktoren für das Gelingen eines Online-Seminars mit: Neben der allgemein positiv-aufgeschlossenen Grundeinstellung gegenüber dem Format E-Learning konturierten dezidierte Erwartungen, realitätsnah gemischt mit mancher Befürchtung in Bezug auf formatimmanente Gegebenheiten, ebenso den Seminarablauf wie die klar formulierten Zielsetzungen der TeilnehmerInnen, die eine eher nebenbei erfolgende Teilnahme nach dem Motto „Mal sehen, was so passiert“ verhinderten. Auch nach Abschluss des Seminars und der Evaluation ergibt sich das Bild einer gelungenen Lernmaßnahme. Alle TeilnehmerInnen verzeichneten einen teilweise positiven oder positiven *subjektiven Lernerfolg* in Bezug auf das Erreichen der selbst zu Beginn des Seminars gesetzten Ziele, sieben von neun Befragten erzielten darüber hinaus auch einen *objektiven, also messbaren, Lernerfolg*, indem sie die Anforderungen der Seminarleitung erfüllten und am Ende des Seminars eine mehrseitige Unterrichtsskizze ausarbeiteten. Die beiden Befragten, die diese Aufgabenstellung nicht bearbeiteten und somit *keinen objektiv messbaren Lernerfolg* zu verzeichnen haben, sind bezeichnenderweise zwei TeilnehmerInnen, deren Beteiligung an der Kommunikation unterdurchschnittlich häufig und somit nicht den Vorgaben entsprechend ablief (vgl. L4w, P1m), so dass hier durchaus ein Zusammenhang zwischen der Beschäftigungsintensität mit der Lernumgebung und dem messbaren Lernerfolg vermutet werden kann. Zudem geben die beiden Befragten – allerdings nicht als Einzige – an, keinen Kompetenzzuwachs in Bezug auf eine oder beide abgefragten Kompetenzen feststellen zu können; es ließe sich unter Umständen also ebenfalls ein Zusammenhang zwischen dem objektiven und dem subjektiven Lernerfolg diagnostizieren. Für eine letztendliche Verifizierung dieser Hypothesen reicht allerdings die geringe Datenmenge in keiner Weise aus, die Überprüfung müsste in einer weiteren Studie mit größerer Stichprobe stattfinden.

Als weiteres Qualitätskriterium war zu Beginn die *subjektive Zufriedenheit der Teilnehmenden* mit dem Seminar sowie die *Akzeptanz des Formats E-Learning* postuliert worden. In der Analyse trat eine hohe Zufriedenheit (durchschnittlich 7,88 von 10 Punkten) zutage. Des Weiteren empfanden alle Befragten mit Ausnahme von einer das Format E-Learning als hilfreich zur Zielerreichung und äußerten sich ähnlich positiv über die Aufgabenstellungen und Materialien des Seminars. Obwohl auch einige Nachteile des Formats festgestellt wurden, überwogen diese nur in einem Fall (P4w) die von den Teilnehmenden bemerkten Vorteile. Letztendlich fand das Format breite Akzeptanz; seine gesellschaftliche Relevanz, die schon zu Beginn des Seminars von den Teilnehmern überwiegend als hoch und steigend eingeschätzt worden war, wurde von vier TeilnehmerInnen nach Abschluss des Seminars mit veränderter, wesentlich reflektierterer Einstellung betrachtet, auch von den anderen Befragten jedoch weiterhin als hoch eingeschätzt. Insgesamt lässt sich also festhalten, dass die drei Kriterien subjektiver Lernerfolg, objektiver Lernerfolg und Teilnehmerzufriedenheit in hohem Maße erfüllt worden sind.

4.2 Aussagen über die Qualität des Online-Seminars „Luther entdecken“

Wie eingangs erwähnt, spielt bei einer Evaluation die *Bewertung* des Evaluationsgegenstandes die zentrale Rolle. Anhand der Evaluationsergebnisse, die oben dargestellt worden sind, soll daher zum jetzigen Zeitpunkt eine Aussage über die Qualität des religionspädagogischen Online-Seminars „Luther entdecken“ getroffen werden. Im Verlauf dieser Studie wurde bereits deutlich, dass Qualität keine abstrakte Größe ist, die sich einem Bildungsprogramm beliebig zuordnen lässt, sondern dass sie auch durch das Verständnis der Beteiligten definiert wird. Dies wurde im Rahmen der durchgeführten Evaluation dadurch berücksichtigt, dass der subjektive Lernerfolg für die Qualitätsbeurteilung herangezogen wurde. Letztendlich ließe sich eine Bestimmung des *objektiven* Lernerfolgs nur unter Verwendung von Testverfahren erreichen, die durch qualifizierte pädagogisch und psychologisch geschulte Mitarbeiter vorgenommen werden müssten. Bei der Betrachtung der Ergebnisse dieser Studie muss daher immer beachtet werden, dass sie zum Großteil aus subjektiven Angaben der TeilnehmerInnen gewonnen wurden und daher mit einer entsprechenden Relativität zu deuten sind.

Weiterhin wurde als ein Aspekt der Qualität von Bildungsprogrammen angegeben, dass durch das Lernangebot erfolgreiches Lernen in einem aktiven, selbstgesteuerten Lernprozess ermöglicht werden soll³⁸. Im Zentrum dieses Prozesses stand daher die Ermächtigung der Lernenden zur Übernahme der Verantwortlichkeit für den eigenen Lernprozess. Diese Transformation³⁹ wurde – soweit möglich – in der Evaluation abgebildet, indem die Befragten Aussagen über ihren Zuwachs an Selbstlernkompetenz und Medienkompetenz machten, die wiederum mit den Ergebnissen des Lernprozesses in Beziehung gesetzt wurden. Außerdem kamen die TeilnehmerInnen immer wieder bei der Beantwortung anderer Fragen auf den Lernprozess zu sprechen, so dass sich ein recht klares Bild von ihren Erfahrungen ergab. Als Ergebnis der Frage nach der Qualität des Online-Seminars lässt sich Folgendes festhalten:

- Qualität wurde im Voraus definiert als Erreichung von subjektiven und objektiven (soweit messbar) Zielsetzungen. Eine teilweise oder vollständige subjektive Zielerreichung trat bei allen Befragten ein; eine objektive Zielerreichung im Sinne der Erstellung einer Unterrichtsskizze blieb allerdings bei zwei von neun Teilnehmern aus⁴⁰. Die Qualität des Seminars scheint hier also insofern „gut“ gewesen zu sein, als die Lernziele überwiegend erreicht werden konnten. Da dies jedoch nicht auf alle Teilnehmer zutrifft, wäre in einer weiteren Untersuchung zu klären, wie weit solche „Ausfälle“ unabhängig von der Qualität eines Lernangebotes auftreten bzw. welche Maßnahmen innerhalb eines Seminars ergriffen werden könnten, um TeilnehmerInnen in solchen Fällen verstärkt zu unterstützen und ihnen somit vielleicht doch einen objektiven Lernerfolg zu ermöglichen.
- Als Aspekt der Qualität wurde auch der subjektive Lernerfolg der TeilnehmerInnen im Sinne eines Kompetenzzuwachses in den Bereichen Medienkompetenz und Selbstlernkompetenz angesehen. Hier erreichten eigenen Aussagen zufolge drei Befragte in beiden Bereichen keinen Zuwachs, zwei weitere entwickelten ihre Kompetenz nur auf einem der beiden Gebiete weiter. Obwohl sich in einzelnen Fällen Gründe für das Ausbleiben des Kompetenzzuwachses anführen lassen, die unabhängig vom Seminar sind und die mithin außerhalb

³⁸ Vgl. 13 in dieser Arbeit.

³⁹ Vgl. 11 in dieser Arbeit.

⁴⁰ Die vermutlichen Gründe für das Ausbleiben des objektiven Lernerfolgs sind im Vorfeld bereits genannt worden, vgl. 59 in dieser Arbeit u.ö.

des Einflussbereichs eines Lernangebotes liegen, bleibt die Frage offen, wie eine deutlichere Konzentration auf den Kompetenzzuwachs der Teilnehmenden vonstatten gehen könnte. Dabei muss vor allem auf das Phänomen hingewiesen werden, dass TeilnehmerInnen ihre eigenen Kompetenzen zu Beginn des Seminars bereits überdurchschnittlich hoch einschätzten, was in manchen Fällen auch ein Hinweis auf mangelnde Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung zu sein scheint. Hier könnte die Seminarleitung evtl. durch eine dezidierte Rückmeldung zur Außenwahrnehmung der Kompetenzen eines/r jeden/r Teilnehmers/in, vielleicht sogar zu verschiedenen Seminarzeitpunkten, Abhilfe schaffen. Die Qualität des Online-Seminars im Hinblick auf den Punkt Kompetenzzuwachs ist demnach noch verbesserungswürdig.

- Des Weiteren wurde Qualität als Zufriedenheit mit dem Online-Seminar definiert. Im Hinblick auf dieselbe war das Lernangebot offensichtlich qualitativ „gut“, da die Zufriedenheit mit 7,88 von 10 Punkten auf der Skala sehr hoch ausfiel. Auffällig ist hierbei, dass auch Teilnehmer, die bei sich *keinen* Kompetenzzuwachs oder objektiven Lernerfolg zu verbuchen hatten, trotzdem eine hohe Zufriedenheit aufwiesen, was noch einmal die These bestätigt, dass „die Zufriedenheit [.] eine subjektive Zuschreibung [ist], die per se nichts über den Lernfortschritt respektive die Qualität des Lernprozesses auszusagen vermag. Da sich Entwicklungsprozesse gerade dadurch auszeichnen, dass Phasen der Mühsamkeit und Unlust ausgehalten werden müssen, ist es denkbar, dass zeitweilig Unzufriedenheit vorliegt, wenngleich der Lernfortschritt – als Ziel der Bildungsmaßnahme – sehr hoch sein kann. Gleiches gilt auch umgekehrt, dass Teilnehmende hoch zufrieden sind, ohne dass sie gelernt haben“⁴¹.
- Insgesamt lässt sich die Qualität des Online-Seminars nach Ansicht der Verfasser als hoch bewerten, wobei eine weitergehende Orientierung, vor allem bezüglich des Kompetenzzuwachses der TeilnehmerInnen, notwendig ist. Gleiches gilt für eine Fortführung der Evaluationsbestrebungen.

4.3 Weiterführende Überlegungen hinsichtlich der Qualität des Online-Seminars

Als Verbesserungsmöglichkeit für die Seminarqualität wurde bereits eine deutlichere Konzentration auf den Kompetenzzuwachs der Teilnehmenden durch eine dezidierte Rückmeldung der Seminarleitung zur Außenwahrnehmung der Kompetenzen eines jeden Teilnehmers angeregt. Insgesamt sollte u.E. ein noch höheres Gewicht auf die Erhebung von Vorerfahrungen der TeilnehmerInnen gelegt werden, um die Aufgabenstellungen noch feiner auf diese abstimmen zu können⁴².

Da mehrere TeilnehmerInnen in der Schlussbefragung außerdem auf die Schwierigkeit technischer Probleme hinwiesen (zugleich jedoch den von der Seminarleitung eingerichteten Support wenig nutzten), könnte es sinnvoll sein, diese Hilfemöglichkeit noch klarer und offensiver anzubieten, vielleicht sogar die TeilnehmerInnen mittels Aufgabenstellung zu einem Kommentar in diesem Forumsstrang anzuregen. Eine andere Möglichkeit stellt die dringende Empfehlung oder Verpflichtung des Besuchs eines Startworkshops auf rpi-virtuell⁴³ dar.

Des Weiteren plädierten zwei TeilnehmerInnen für die Einrichtung einer Chatmöglichkeit. Da dies die Ergänzung um eine zeitlich synchrone Kommunikationsform darstellen würde, wäre eine Einrichtung sicherlich spannend und zu befürworten; inwie-

⁴¹ HARTZ/ MEISEL 2004, 65.

⁴² Dieser Aspekt wird auch in der Literatur als grundlegend benannt, vgl. FISCHER 2007b, 61.

⁴³ Die Lernplattform rpi-virtuell versucht durch so genannte Start-Workshops in Form von Internet-Tutorien technischen Problemen bei der Benutzung zuvorzukommen.

fern sie von den Teilnehmenden tatsächlich angenommen würde, müsste ausprobiert werden.

4.4 Perspektiven

Die vorliegende Studie hat gezeigt, wie groß die Bedeutung einer Evaluation von E-Learning-Angeboten für Qualitätsentwicklung bzw. Qualitätssicherung sein kann. Evaluation sollte daher als selbstverständlicher Teil einer jeden Bildungsmaßnahme, vor allem aber im Bereich des Lernens mit Neuen Medien, angesehen werden. Aus der Evaluation des Online-Seminars „Luther entdecken“ ergeben sich u.E. mehrere lohnende Ansätze für weitergehende Untersuchungen:

Die weitergehende Beobachtung eines längeren Seminars könnte zur weiteren Bestimmung von Qualitätsfaktoren im E-Learning-Bereich beitragen, wobei die Frage, inwiefern eine längere Auseinandersetzung der Befragten mit dem Medium sich positiv auf den Lernerfolg auswirkt, ebenso zentral wäre wie die Bestimmung der Erfolgsbilanz im Vergleich zu in der Dauer ähnlichen Präsenzseminaren.

Darüber hinaus wäre es sicherlich spannend, „ähnliche“ Seminarinhalte zum einen in einem Online-Seminar und zum anderen in einem Präsenzseminar von verschiedenen Teilnehmern bearbeiten zu lassen und den Verlauf sowie die Ergebnisse dieser beiden Seminare vergleichend zu analysieren, um auf diese Weise dezidiert Möglichkeiten und Grenzen von E-Learning aufzeigen zu können.

Die vorliegende Studie macht in jedem Fall deutlich, dass E-Learning im Kontext von Fort- und Weiterbildung⁴⁴ sowohl eine hohe Relevanz als auch eine große Akzeptanz aufweist und somit vermutlich zu den Lernformen gehört, die in Zukunft verstärkt zur Anwendung kommen werden.

Diese Studie zeigt, dass Evaluationsforschung im Bereich der religionspädagogischen Fort- und Weiterbildungsarbeit wichtig und auch zukünftig mit der gebotenen methodischen Expertise zu betreiben ist. Dies gilt sowohl im Hinblick auf das Forschungsfeld E-Learning als auch für Fort- und Weiterbildungsangebote allgemein. Chancen, Möglichkeiten und Grenzen von Online-Lernumgebungen sollte dabei besondere Beachtung zukommen, da die Anwendung dieses Formats perspektivisch noch weiter zunehmen wird.

Es ist deutlich geworden, dass die Qualität eines Online-Lernangebotes von verschiedenen Faktoren abhängt, denen für ein umfassendes Qualitätsmanagementsystem Rechnung zu tragen ist. Hierbei muss in besonderem Maße auf den E-Learner als „Ko-Produzenten“⁴⁵ seines Lernerfolgs eingegangen werden, indem sowohl seine Einstellung zum Thema Qualität erhoben als auch die im Vergleich zu einem Präsenzseminar höhere Eigenverantwortung für Lernprozesse gewürdigt wird. Die Online-Lernumgebung muss daraufhin methodisch-didaktisch an den Vorerfahrungen und Bedürfnissen der E-Learner ausgerichtet werden.

⁴⁴ Gegenwärtig zeigt sich die Präsenz von Online-Lernangeboten allerdings auch im universitären Bereich immer deutlicher, beispielhaft genannt nur folgende Publikationen: KLEIMANN 2008; SCHÖNWALD 2007; FELLBAUM / GÖCKS 2004; LÖHRMANN / GERLACH 2004.

⁴⁵ EHLERS 2004a, 36.

Literatur

- BORN, JULIA (2008): Das eLearning-Praxisbuch. Online unterstützte Lernangebote in Aus- und Fortbildung konzipieren und begleiten, Baltmannsweiler.
- EHLERS, ULF-DANIEL (2004): Erfolgsfaktoren für E-Learning: Die Sicht der Lernenden und mediendidaktische Konsequenzen, in: TERGAN, SIGMAR-Olaf / SCHENKEL, PETER (Hg.): Was macht E-Learning erfolgreich? Grundlagen und Instrumente der Qualitätsbeurteilung, Berlin / Heidelberg, 29-49 (= EHLERS 2004a).
- FELLBAUM, KLAUS / GÖCKS, MARC (Hg.) (2004): eLearning an der Hochschule, Aachen.
- FISCHER, DIETLIND (Hg.) (2007): Qualität der Lehrerfortbildung. Kriterien und Umgang mit Differenzen, Berlin (= FISCHER 2007).
- FISCHER, DIETLIND (2007): Vorschlag für Qualitätskriterien der Lehrerfortbildung, in: ders. (Hg.): Qualität der Lehrerfortbildung. Kriterien und Umgang mit Differenzen, Berlin, 61-65 (= FISCHER 2007b).
- HARTZ, STEFANIE / MEISEL, KLAUS (2004): Qualitätsmanagement, Bielefeld.
- KLEIMANN, BERND (2008): Kapazitätseffekte von E-Learning an deutschen Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen, Szenarien, Modellrechnungen, Hannover.
- LÖHRMANN, IRIS / GERLACH, JULIA (Hg.) (2004): Alice im www.underland : E-Learning an deutschen Universitäten. Vision und Wirklichkeit, Bielefeld.
- SCHENKEL, P. (Hg.) (2000): Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme: Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand, Nürnberg.
- SCHENKEL, PETER (2000): Ebenen und Prozesse der Evaluation, in: SCHENKEL, PETER / TERGAN, SIGMAR-OLAF / LOTTMANN, ALFRED! (Hg.): Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand, Nürnberg, 52-74.
- SCHÖNWALD, INGRID (2007): Change Management in Hochschulen. Die Gestaltung soziokultureller Veränderungsprozesse zur Integration von E-Learning in die Hochschullehre, Lohmar u.a
- TERGAN, SIGMAR-OLAF (2000): Grundlagen der Evaluation: ein Überblick, in: SCHENKEL, PETER / TERGAN, SIGMAR-OLAF / LOTTMANN, ALFRED! (Hg.): Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand, Nürnberg, 22-51 (= TERGAN 2000a).
- TERGAN, SIGMAR-OLAF (2000): Bildungssoftware im Urteil von Experten. 10 + 1 Leitfrage zur Evaluation, in: SCHENKEL, PETER / TERGAN, SIGMAR-OLAF / LOTTMANN, ALFRED (Hg.): Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand, Nürnberg, 137-167 (= TERGAN 2000b).
- WIENOLD, KIRSTEN (2004): Qualitätssicherung im Kontext von E-Learning in Bildungsmaßnahmen. Modul: Management und Planung von Medienprojekten. Studienbrief für das weiterbildende Studienprogramm „Educational Media“, Universität Duisburg-Essen. URL: http://www.oleimeulen.info/pdf/artikel_3.pdf [Zugriff: 01.12.2008 (= WIENOLD 2004b)].

Anhang

1. Medien zur Datenerhebung

2. Items aus Fragebogen 1⁴⁶

1. Zunächst möchte ich gern wissen, was dich motiviert, ein reines Online-Seminar zu besuchen?
2. Welche Erwartungen stellst du an die folgenden fünf Wochen in diesem Seminar?
3. Was ist deiner Meinung nach anders an einem reinen Online-Seminar im Vergleich zu Präsenzseminaren?
4. Was sind die Ziele, die du in diesem Seminar zum Thema Luther entdecken erreichen möchtest? Wird das Format des Online-Seminars deiner Meinung nach hilfreich sein zum Erreichen dieser Ziele?
5. Jetzt komme ich auf das Seminarthema zu sprechen: Luther entdecken. Was spricht dich an diesem Titel an?
6. Hast du Luther schon einmal im Unterricht (Schule, Konfirmandenarbeit, Erwachsenenbildung etc.) behandelt? Welche Erfahrungen hast du dabei gemacht?
7. Eine wichtige Kompetenz beim E-Learning ist die so genannte Selbstlernkompetenz. Wie kompetent würdest du dich selbst in diesem Bereich einschätzen?
8. Medienkompetenz nimmt beim E-Learning ebenfalls einen hohen Stellenwert ein. Wie schätzt du deine Kompetenz auf diesem Gebiet ein?
9. Hast du bereits Erfahrungen mit E-Learning gesammelt? Bitte berichte kurz, was, wann und wo das war!
10. Wie schätzt du die zukünftige Relevanz des E-Learnings in der Gesellschaft ein?

2.1 Items aus Fragebogen 2

1. Am Anfang des Seminars wurdest du nach deinen Zielen gefragt. Hierbei wurden unterschiedliche Aspekte benannt: 1. affektive Ziele (z.B. Spaß), 2. kognitive Ziele (z.B. neue Erkenntnisse gewinnen), 3. produktorientierte Ziele (z.B. Unterrichtshilfen bekommen). Welche dieser Ziele und Erwartungen konntest du im Seminar ganz oder teilweise erreichen?

⁴⁶ Da die Fragebögen den Teilnehmern in Form eines E-Tools zur Verfügung gestellt wurden, können sie hier nicht im Originalformat, sondern nur in Form ihrer Items dargestellt werden.

2. Inwiefern hat das spezielle Format des Onlinelernens dir bei der Erreichung deiner Ziele geholfen?
3. Welche Tools / Aufgabenstellungen (z.B. Austausch auf dem Forum, Aufgabenlisten .) waren für dich dabei besonders hilfreich?
4. Welche der Seminareinheiten (Begrüßung, Zugänge, Input, Praktische Umsetzung, Rückblick / Abschied) war für dich am ergiebigsten? Bitte begründe kurz deine Entscheidung.
5. Wie hast du die Möglichkeit zum Austausch mit den anderen Seminarteilnehmer/innen auf dem Forum genutzt? Woran lag es, welche Gründe gab es dafür?
6. Das Online-Seminar entsprach mit einem geschätzten Zeitbedarf von +/- 16 Stunden etwa einem Wochenendseminar. Hast du im Vergleich dazu intensiver gearbeitet und mehr mitgenommen – etwa gleichviel gearbeitet und mitgenommen – weniger gearbeitet und mitgenommen?

7. In dieser Frage geht es noch einmal um deine Selbstlernkompetenz. Bitte ordne deine Selbstlernkompetenz vor dem Seminar anhand der Skala ein:

sehr niedrig	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	sehr hoch
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----------

8. Nun schätze bitte deine Selbstlernkompetenz zum jetzigen Zeitpunkt ein.

sehr niedrig	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	sehr hoch
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----------

9. Wie schätzt du deine Medienkompetenz vor dem Seminar ein?

sehr niedrig	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	sehr hoch
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----------

10. Und wo würdest du dich im Hinblick auf deine Medienkompetenz zum jetzigen Zeitpunkt auf einer solchen Skala platzieren?

sehr niedrig	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	sehr hoch
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----------

11. In der Anfangsbefragung haben einige von euch auch Befürchtungen im Hinblick auf das Seminar genannt (z.B. Anonymität, Schwierigkeiten in der virtuellen Kommunikation .). Was für Befürchtungen hattest du und inwiefern haben sie sich (nicht) erfüllt?
12. War der angegebene Zeitrahmen von ca. 4 Stunden pro Woche für die Erledigung der Aufgaben realistisch?
13. Hast du in diesem Seminar Ergebnisse erzielt, die für deine berufliche Praxis relevant sind? Falls nicht, nenne bitte kurz Gründe hierfür.

14. Wie schätzt du nun aufgrund deiner Erfahrungen die zukünftige Relevanz von E-Learning im Vergleich zu konventionellen Methoden des Lernens und Lehrens ein? Bitte begründe kurz deine Antwort.

15. Wie zufrieden bist du mit dem Seminar insgesamt?											
gar nicht zufrieden	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	sehr zufrieden

16. Bitte äußere hier, was dir am Seminar besonders gut oder schlecht gefallen hat, was deiner Meinung nach verbessert werden müsste und alles, was du sonst noch an Anregungen loswerden möchtest.

Sandra Bröhl, Studienreferendarin an der Viktoriaschule in Aachen.

Dr. Martin Rothgangel, Professor für Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.