



# Individualisieren lernen – LehrerInnenbildung mit und über Online-Tools Evaluation eines österreichischen Blended-Learning-Kurses

Sonja Gabriel

*Dieser Artikel befasst sich mit den Gelingensbedingungen eines Blended-Learning-Kurses in der österreichischen LehrerInnenfortbildung und zeigt anhand der Evaluierung des Kurses "Individualisieren lernen" auf, welche Bedeutung TrainerInnen, Teilnehmvoraussetzungen, Kommunikation und Zeitmanagement für das erfolgreiche Absolvieren dieses Kurses haben.*

*This paper discusses the conditions that need to be fulfilled for succesful blended learning courses in teacher training. By evaluating the course "learning how to teach individually" the*

*relevance of trainers, experiences of participants, communication and time management is shown.*

## 1. Einleitung

LehrerInnenfortbildung geschieht in Österreich vorwiegend durch Teilnahme an Angeboten von Pädagogischen Hochschulen. Eine zunehmend größere Rolle spielt jedoch auch der Onlinecampus der Virtuellen PH, über den zahlreiche Online-Fortbildungsangebote abgewickelt werden. Der Vorteil liegt hier vor allem in der Orts- und Zeitunabhängigkeit der TeilnehmerInnen, hat aber häufig auch mit hohen Dropout-Raten zu kämpfen. (vgl. Garrison 2011: 4 ff.) Wie Mayr/Müller 2010 durch Analyse der österreichischen TALIS-Daten feststellen, werden länger dauernde, intensivere Fortbildungen mehr geschätzt, allerdings weniger besucht. Der Kurs „Individualisieren lernen“, der im Herbst/Winter 2009/10 entwickelt wurde (vgl. Schrack/Schwarz/Nárosy 2010), soll diese Diskrepanz vermindern. Das Kurskonzept wurde ausgehend von der Initiative 25plus – individuell lernen und lehren des bm:ukk (<http://www.bmukk.gv.at/25plus>) entwickelt. Es sollte herausgefunden werden, welchen Beitrag eLearning und digitale Medien zur Individualisierung des Unterrichts leisten können. Das Potential wurde rasch erkannt, genauso aber der Bedarf nach LehrerInnenfortbildung in diesen Bereichen. (vgl. Schrack/Nárosy 2009) Aus den Materialien und Impulsen mehrerer Didaktiklabors, an denen e-Learning ExpertInnen aus österreichischen Schulen und SchülerInnen teilnahmen, entstand ein Kurs im Blended-Learning Design, der genau diese Wissenslücken füllen und Anstoß zu weiterer Beschäftigung mit der Thematik geben sollte (zu einer ausführlichen Definition von Blended Learning siehe beispielsweise Littlejohn/Pegler 2007: 9 ff.).

Das Setting eines Blended Learning Kurses wurde aus mehreren Gründen gewählt. Erstens soll die Minimierung der Präsenzeinheiten die größtmögliche Flexibilität für die TeilnehmerInnen ermöglichen. Die TeilnehmerInnen sollen wählen können, wann und wo Teile des Kurses erledigt werden. Obwohl die TeilnehmerInnen zwar regional in Kurse

zusammengefasst werden, verursachen die Reisebewegungen innerhalb eines Bundeslandes trotzdem eine nicht unbeträchtliche Menge an Kosten- und Zeitaufwand, der ebenfalls minimiert werden soll. Schließlich sollen einige Inhalte des Kurses – nämlich die Unterstützung von Lernprozessen durch Online-Tools – nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch erlebbar gemacht werden. Wie Köse (2010) schreibt, liegen die Vorzüge eines Blended Learning Settings auch darin, dass KursleiterInnen die Vorteile von Online-Kursen und Face-to-Face-Kursen miteinander kombinieren können. Zudem kann die Dropout-Rate durch die Unterstützung der TrainerInnen, kombiniert mit anderen Lernmaterialien und Lernplattformen, reduziert werden. (ebd.: 2795)

Dieser Beitrag zeigt die Ergebnisse einer Evaluationsstudie, deren primärer Auftrag darin bestand, das Kursdesign und die Kursinhalte einer Prüfung durch die TeilnehmerInnen und TrainerInnen zu unterziehen und Potentiale für Veränderungen und Verbesserungen aufzuzeigen.

## 2. Der Kurs "Individualisieren Lernen"

Das Ziel des Kurses, der aus vier Modulen besteht, liegt darin, die Möglichkeiten von eLearning und Social Media Tools für Individualisierung und Differenzierung für die unterschiedlichsten Unterrichtssettings kennenzulernen. Die Zielgruppe sind österreichische LehrerInnen aller Schularten und Schulstufen, die sich sowohl im Bereich Individualisierung und Differenzierung als auch in der Verwendung digitaler Medien weiterbilden wollen. Dabei soll es zur Vermittlung von Medienkompetenz nach der Definition von Baacke (1999) kommen, was bedeutet, dass auf die vier Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung im Kurs bezogen genommen wird, wobei die Schwerpunkte auf Mediennutzung und Mediengestaltung liegen. Ein weiteres Anliegen des Kurses ist es auch, dass die TeilnehmerInnen zu einem besseren Verständnis des Konzepts der Individualisierung kommen, um den Unterricht für SchülerInnen, aber auch für LehrerInnen gewinnbringend zu gestalten. Der Begriff der Individualisierung, wie er in diesem Kurs verwendet wird, definiert sich wie folgt: Die lernenden

SchülerInnen stehen im Mittelpunkt des Interesses, womit bedingt ist, dass die Verantwortung für die Lernprozesse teilweise auch bei den Kindern und Jugendlichen liegt. Die Rolle der Lehrperson verschiebt sich ebenfalls: Sie wird als Lernbegleiterin oder Coach gesehen, als Förderin von Lernprozessen. Anregende Lerngelegenheiten müssen genauso geschaffen werden wie eine angstfreie Atmosphäre und Möglichkeiten in der Gemeinschaft zu lernen. Kompetente Lehrpersonen werden wie folgt beschrieben: "Gemeint ist der Respekt vor dem Kind, vor seiner Einzigartigkeit und Unantastbarkeit, gemeint sind die Wertschätzung seiner Stärken und Talente, das Einfühlungsvermögen, das Mutmachen und Loslassen-Können. Gemeint ist ihre Authentizität, die Übereinstimmung von Gesagtem und eigenem Tun. Und dann erst, wiewohl unerlässlich, folgen Fachwissen und didaktisch-methodische Kompetenz." (Schrack et al. 2010:13)

Inhaltlich gliedern sich die Module in folgende Themenbereiche:

- Modul 1 – Lehren und Coachen: Im Zentrum stehen die Bereiche konstruktives Feedback geben, das eigene Rollenverhalten als Lehrperson reflektieren und Kommunikation mit neuen Medien.
- Modul 2 – Reflektieren, Personalisieren und Integrieren: Unterschiedliche Differenzierungsmethoden und Möglichkeiten der on- und offline Kooperation werden behandelt und im Kurs selbst eingesetzt.
- Modul 3 – Selbst entwerfen und gemeinsam produzieren: Verschiedene (Web 2.0)-Tools für den differenzierten Unterricht werden vorgestellt und in Unterrichtseinheiten verwendet.
- Modul 4 – Leistung fördern und bewerten: Im letzten Modul steht die alternative Leistungsbewertung mit ihren Umsetzungsmöglichkeiten im Regelunterricht im Vordergrund.

Alle vier Module sind nach demselben Schema – einer Kombination zwischen Präsenz- und Online-Phasen – aufgebaut:

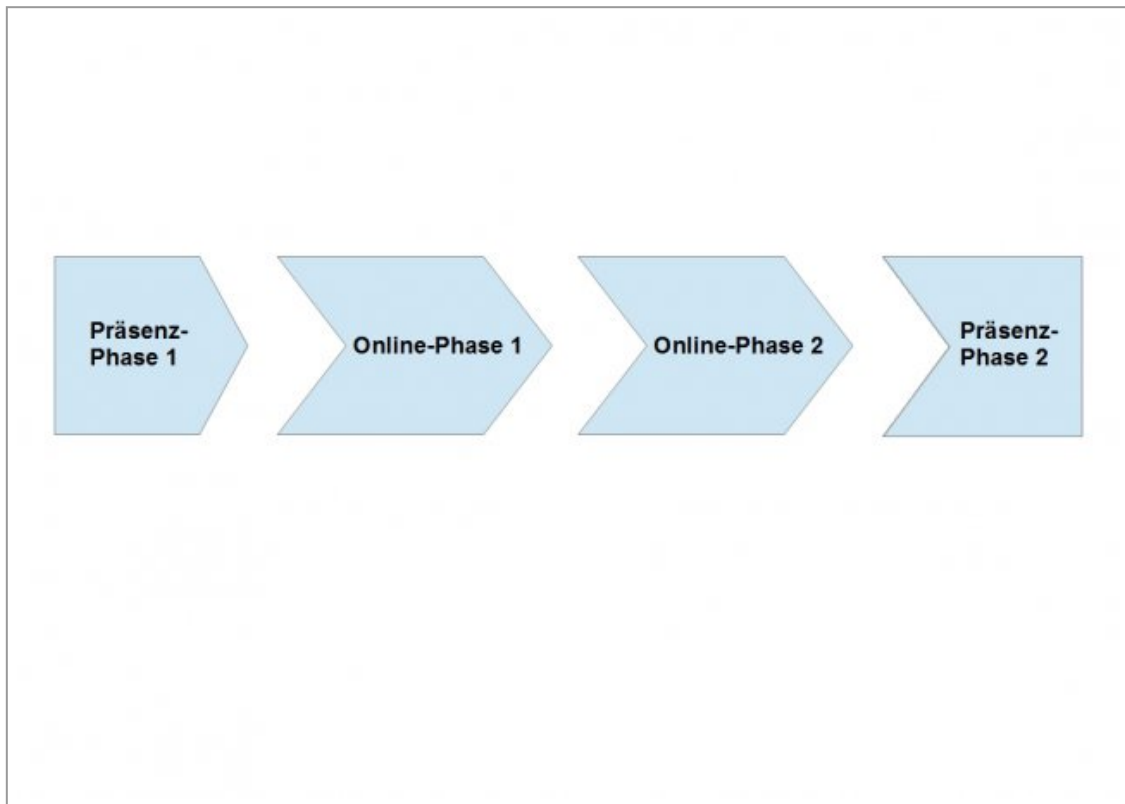


Abb 1: Blended-Learning Konzept des Kurses (eigene Darstellung)

In Online-Phase 1 erhalten die TeilnehmerInnen Gelegenheit, sich mit Hilfe von Unterlagen und eTivities sowie Online-Diskussionen in das Thema zu vertiefen. Unter eTivities werden Aufträge für aktives und interaktives Online-Lernen verstanden. So geht es beispielsweise um das Ausprobieren von Online-Tools, Informations- und Erfahrungsaustausch via Forum oder Chat oder auch um das Sammeln von Links und Beispielen in einem Wiki. Hier stehen Kommunikation und Kooperation (Entwicklung von Szenarien im Team, gegenseitiges Geben von Feedback) stark im Vordergrund, was bedeutet, dass die eTivities zwar individuell und in eigenem Tempo absolviert werden können, eine Reflexion oder Diskussion bzw. Erfahrungsaustausch in der Gruppe stattfinden. Dazu werden Kommunikationstools wie Skype, Adobe Connect oder Videokonferenztools wie BigBlueButton eingesetzt. Dies soll einen stärkeren Grad an Reflexion und Verinnerlichung der Konzepte bewirken. „Activities that require student interaction and encourage a sharing of

ideas promote a deeper level of thought.” (Conrad & Donaldson 2011: 3) Online-Phase 1 dauert zwischen zwei und drei Wochen und führt schließlich zur stark praxisorientierten Online-Phase 2, in der die Teilnehmenden das Gelernte in die Praxis umsetzen sollen. Die bearbeiteten Konzepte bzw. Tools sollen in Unterrichtseinheiten erprobt werden. Die Planung, Durchführung sowie die Reflexion werden dabei von den TeilnehmerInnen schriftlich festgehalten. Diese Phase umfasst einen Zeitraum von drei bis vier Wochen. Beide Online-Phasen zusammen ergeben einen Workload von 22 Einheiten à 45 Minuten und werden über die Moodle-Plattform des Bundeszentrums Onlinecampus Virtuelle PH abgehalten. Grundsätzlich folgen die beiden Online-Phasen dem 5-Stufen-Modell der E-Moderation, indem schrittweise auf die bereits erworbenen Erfahrungen in den einzelnen Modulen aufeinander aufgebaut wird. (Salmon 2002, S. 27)

In der abschließenden Präsenzphase 2 (ebenfalls 4 Einheiten à 45 Minuten) werden die Ergebnisse der Online-Phase 2 nochmals aufgegriffen. Es erfolgt eine Präsentation der durchgeführten Projekte, Diskussion und Reflexion von Erfahrungen sowie weitere Pläne zum Umsetzen des Gelernten. Die Form des Austausches variiert hierbei von Modul zu Modul, um den Teilnehmenden auch weitere Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung von Präsentationen und Diskussionen im Rahmen von Learning by doing vorzustellen.

## 2. Evaluationsdesign

Österreichweit fanden im Schuljahr 2011/12 sieben Kurse mit insgesamt 90 TeilnehmerInnen (aus vier Bundesländern und 20 unterschiedlichen Schulformen) über den Onlinecampus der Virtuellen PH statt. Die teilnehmenden Personen stammen aus vier verschiedenen Bundesländern (Niederösterreich, Wien, Vorarlberg, Kärnten) und 20 unterschiedlichen Schulen (davon 12 BMHS, 5 AHS und 3 Hauptschule bzw. NMS). Bis auf eine Ausnahme wurden alle Kurse schulübergreifend, teilweise sogar schulartenübergreifend durchgeführt. Betreut wurden vier

Kurse von jeweils einem/einer TrainerIn und drei Kurse von jeweils zwei TrainerInnen.

Am Ende jedes Moduls stand den TeilnehmerInnen ein Feedbackbogen zur Verfügung, der jeweils aus denselben 15 Fragen bestand und auf die Zufriedenheit bzw. berufliche Relevanz der Inhalte des jeweiligen Moduls abzielte. Diese Befragung erfolgte anonym über die Lernplattform. Die Erhebung für diese Evaluation fand im Zeitraum zwischen Mitte November und Ende Juni 2012, für einen Kurs bis Ende September statt. Der Fragebogen enthielt folgende Items:

#### Frage nach der Erwartungen an das jeweilige Modul

- Frage nach der Erfüllung dieser Erwartungen nach Abschluss des jeweiligen Moduls
- Geschätzter Zeitaufwand für das jeweilige Modul (in Stunden pro Woche)
- Tatsächlicher Zeitaufwand für das jeweilige Modul (in Stunden pro Woche)
- Anmerkungen zum Zeitaufwand des jeweiligen Moduls
- Begründung, welche eTivities besonders motiviert haben / Spaß gemacht haben
- Begründung, welche eTivities hilfreich für den Einsatz in der beruflichen Unterrichtstätigkeit waren
- Rückmeldung über die Betreuungsleistung des / der TrainerIn
- Rückmeldung über Unterstützung und Feedback der Kursgruppe
- Beurteilung der zur Verfügung gestellten Begleitmaterialien
- Weiterempfehlung des Kurses in fünf Abstufungen (von sehr bis gar nicht)
- Begründung der Entscheidung
- Verbesserungsvorschläge für das jeweilige Modul
- Benotung des Moduls nach dem Schulnotensystem
- Abschließendes Feedback für TrainerIn und Organisationsteam

Der Großteil des Fragebogens bestand aus offenen Fragen, um detaillierteres Feedback zu erhalten. Nur vier der 15 Fragen bestanden aus Auswahlfragen. Abgesehen von den weiteren Anmerkungen zum Zeitaufwand, den Verbesserungsvorschlägen für das Modul und das abschließende Feedback für TrainerIn und Organisationsteam waren alle Elemente erforderlich, um den Fragebogen abschicken zu können.

Von März bis Juni (bzw. Ende September) 2012 wurden zudem die TrainerInnen in einem eigenen Fragebogen zu den Erfahrungen mit den TeilnehmerInnen zu jedem Modul befragt. Zusätzlich gab es eine Befragung zu generellen Themen des Kurses. Auch diese Daten wurden anonym über die eingesetzte Lernplattform Moodle gesammelt. Ziel war

hier, die Sicht der KursleiterInnen einzubeziehen sowie konstruktive Vorschläge zur Optimierung der Kurse zu erhalten. Neben der Sicht der Teilnehmenden ergaben die Anregungen der KursleiterInnen wertvolle Hinweise und Einblicke in den Ablauf der Kurse und zur Thematik der Individualisierung generell.

### 3. Datenauswertung

Im Oktober 2012 erfolgte die Auswertung der vorliegenden Daten. Bei Fragen mit Mehrfachauswahl wurden die Häufigkeitswerte in Prozent der TeilnehmerInnen der Befragung umgerechnet. Die freien Antworten wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) analysiert, d.h. mit einer Kombination aus induktiver und deduktiver Kategorienbildung. Ein Teil der Auswertungsaspekte wurde bereits durch die Fragestellung vorgegeben. Im Anschluss an den Materialdurchgang erfolgte eine Auswertung nach Häufigkeiten.

Je nach Modul wurden unterschiedlich viele Feedbackformulare ausgefüllt. Für die Evaluation standen für Modul 1 Antworten von 53 TeilnehmerInnen, für Modul 2 von 46 TeilnehmerInnen, für Modul 3 von 49 TeilnehmerInnen und für Modul 4 von 32 TeilnehmerInnen zur Verfügung. Die Rücklaufquote lag daher bei rund 60 % für Module 1 bis 3 und 40 % für Modul 4. Von den TrainerInnen lagen Daten von allen, also insgesamt zehn, vor.

Einige Ergebnisse der Evaluation, die sowohl die Meinung der TeilnehmerInnen als auch der KursleiterInnen umfassen, werden hier im Folgenden zusammengefasst für ausgewählte Bereiche vorgestellt. Teilweise können dadurch Einblicke gewonnen werden, worauf bei LehrerInnenfortbildung nach dem Blended-Learning Design geachtet werden sollte.



## 4. Gelingensbedingungen für Lehren und Lernen mit neuen Medien

Einige Bereiche kristallisieren sich als besonders bedeutsam für die Durchführung von Blended-Learning-Konzepten heraus. Diese betreffen vor allem die beteiligten Personenkreise – also TrainerInnen und TeilnehmerInnen. Die Technik – solange sie funktioniert – tritt eher in den Hintergrund.

### 4.1. Bedeutung der TrainerInnen

In Blended-Learning Konzepten kommt den TrainerInnen eine andere Rolle zu, als dies von klassischen Fortbildungsmaßnahmen bekannt ist. So sind TrainerInnen eher LernberaterInnen, die den Prozess der Aufgabenbearbeitung begleiten und unterstützen. (Schulz/Martsch 2011, S. 6) In dem vorliegenden Datenmaterial wurde immer wieder die Rolle der Kursleitung angesprochen, vor allem in den Fragen zu den Erwartungen, der Zufriedenheit mit der Betreuung durch die TrainerInnen sowie des Items „Das wollte ich meinem/r Trainer/in und dem Organisationsteam dieses Moduls noch sagen“. Beinahe 90 % der Feedbackformulare enthielten Aussagen zu den TrainerInnen – die meisten davon waren positiv, es wurde aber durchaus Kritik geäußert, z.B. dass TrainerInnen nicht rasch genug auf Anfragen geantwortet hatten oder in den Online-Diskussionen zu wenig präsent waren. Auch in den Aussagen der TrainerInnen wurde klar, dass Unterstützung der unterschiedlichsten Art und Weise (von technischen Fragen über inhaltliche Fragen bis hin zum Lösen von Konflikten) intensiv in Anspruch genommen wurde. Es zeigt sich deutlich, dass die Betreuung durch TrainerInnen und das Konzept des Blended-Learning-Formats mit relativ kurzen Präsenzeinheiten und begleitenden Online-Einheiten als großer Vorteil gesehen wurden. Die TrainerInnen, von denen das Gelingen des Kurses großteils abhängt, müssen nicht nur über Erfahrung in der Moderation von Online-Kursen und im Bereich Individualisierung verfügen, sondern müssen vor allem motivierend auf die

TeilnehmerInnen einwirken, flexibel auf die Wünsche eingehen und Lösungswege für auftretende Probleme finden. Die Inhalte des Kurses (Individualisierung) müssen von den TrainerInnen vorgelebt werden, damit die Authentizität des Konzepts gewahrt bleibt. Dem individuellen Feedback – vor allem auf die Ergebnisse der Online-Phase 2 – wurde besondere Bedeutung zugemessen. Mehr als die Hälfte der Befragten erwähnte die Bedeutung des Feedbacks auf verschiedene Aufgaben, indem sie die raschen und ausführlichen Rückmeldungen auf Aufgabenstellungen lobten oder das Fehlen derselben kritisierten. Die Bedeutung von tutorieller Betreuung in E-Learning und Blended-Learning-Konzepten betont auch Ojstersek (2007).

Das heißt also, dass derartige Konzepte gerne angenommen werden, es aber wesentlich ist, die KursleiterInnen in der Abhaltung von Online-Kursen zu schulen. Eine E-TutorInnen-Ausbildung wäre sicherlich generell empfehlenswert. Schulz/Martsch 2011 sehen die Aufgaben von Blended-Learning TrainerInnen in

- fachlichen Aufgaben - also Bewertung und Betreuung
- in didaktisch-methodischen Aufgaben - Lernprozessgestaltung, Erstellen von Aufträgen
- sozial-kommunikativen Aufgaben - Moderation, Motivation und Feedback
- organisatorische Aufgaben - Koordination von Terminen
- sicheren Umgang mit der Lernplattform - Tools und Aufträge.

Ähnliches stellen auch Busch & Mayer (2002) fest, wenn sie die Kompetenzen von Online-Coaches in vier Bereiche unterteilen: Fachkompetenz, methodisch-didaktische Kompetenzen, Sozialkompetenz sowie Medien- und technische Kompetenz. (ebd. S. 62) Da die TrainerInnen in diesem Blended-Learning-Konzept in den Online-Phasen

und in den Präsenzphasen dieselben sind, fällt es etwas leichter, die Teilnehmenden zu motivieren. Aus diesem Grund ist die Drop-out-Rate der evaluierten Kurse relativ gering und liegt bei ca. 15 % - verglichen mit Drop-out-Raten von bis zu 70 % (vgl. Park & Choi 2009). Massive Open Online Courses (MOOC) verfügen überhaupt nur über eine Abschlussrate von rund 7 % (vgl. Paar 2013)..

Voraussetzungen, die TeilnehmerInnen erfüllen sollten, um virtuelle Fortbildungsangebote erfolgreich und effizient nutzen zu können und die Dropout-Rate möglichst gering zu halten, sollten von der technischen Komponente her eher gering gehalten werden. IKT-Basisgrundlagen sind erforderlich – der Umgang mit gängigen Lernplattformen (z.B. Moodle), Social Media Anwendungen sowie gängigen Text- und Präsentationswerkzeugen und dem Internet müssen beherrscht werden, um Frustration und Abbruch des Kurses entgegenzuwirken. (vgl. hierzu Mupinga et al. 2006) Heterogenität im Kurs ist grundsätzlich begrüßenswert, wenn es darum geht, aus welchen Schulformen oder von welchen Schulstandorten die TeilnehmerInnen kommen. Schwierigkeiten entstehen dann, wenn sich die Heterogenität auf die IKT-Kenntnisse bezieht. TeilnehmerInnen, die über einen sicheren Umgang mit den Tools verfügen, fühlen sich häufig durch IKT-AnfängerInnen im Weiterkommen gehindert. Hier ist wieder das besondere Geschick der TutorInnen gefragt, ein Pool an Materialien und Kurz-Kursen, wie sie auch der Onlinecampus der Virtuellen PH anbietet, können helfen, die unterschiedlichen technischen Niveaus auszugleichen. Dies war eindeutig aus den Kommentaren im Fragebogenformular nach Modul 1 herauszulesen. Bei den Erwartungen bzw. Anmerkungen zu Modul 1 wurde von einem Fünftel der Befragten kritisiert, dass sie mit der Einarbeitung in die Lernumgebung (Moodle) so überfordert waren, dass für die eigentlichen Inhalte kaum mehr Raum blieb. Andere TeilnehmerInnen wiederum merkten negativ an, dass man sich in den Präsenzeinheiten zu lange mit der Einführung in die Bedienung der Lernplattform aufhielt. Auch bei Modul 3 wurde in den Rückmeldungen der unterschiedliche technische Wissensstand ersichtlich. Während für einen Großteil der Befragten (ungefähr 70 %) zumindest einige neue Tools vorgestellt wurden, gab es

für die Technikaffinen wenig Neues, was sich in einer Nichterfüllung der Erwartungshaltung und einer tendenziell schlechteren Benotung des Moduls niederschlug.

Eine wesentliche Gelingensbedingung – nicht nur für Blended-Learning oder Online-Konzepte – ist die Freiwilligkeit der Teilnahme und das Interesse an den Kursinhalten. TeilnehmerInnen, auf die diese beiden Punkte nicht zutreffen, können die Kursatmosphäre negativ beeinflussen, was sich auch auf die Leistungen der Gruppe auswirken kann. Dies war deutlich aus einigen Aussagen der KursleiterInnen zu sehen, die anmerkten, dass einzelne TeilnehmerInnen alle im Kurs präsentierten Konzepte sowie das Setting bemängelten und sich bei Vier-Augen-Gesprächen bzw. E-Mails herausstellte, dass diesen LehrerInnen die Teilnahme von der Direktion „stark empfohlen“ wurde.

#### 4. 3. Kommunikationsmöglichkeiten

Besonders geschätzt wurde am "Individualisieren lernen" Kurs – sowohl von den TrainerInnen als auch den KursteilnehmerInnen laut Ergebnissen der Evaluation – die Möglichkeit sich in Face-to-Face Settings, aber auch online auszutauschen und Erfahrungen zu reflektieren. Online-Kommunikationstools, die eingesetzt wurden, waren sowohl synchron (Chat, Online-Meetings) als auch asynchron (Forum). Die Nutzung von Foren zur Diskussion und zum Informationsaustausch, die in allen vier Modulen gleich stark gegeben war, nahm jedoch von Modul zu Modul stärker ab. Während in Modul 1 noch in vier Kursen die Foren von einigen TeilnehmerInnen intensiv und in drei Kursen kaum genutzt wurden, wurden in Modul 4 die Foren in allen Kursen kaum genutzt (Angaben der KursleiterInnen). In einigen Kursen wurde das Forum kaum benutzt, was vor allem darauf zurückzuführen ist, dass die TeilnehmerInnen aus einer oder maximal zwei Schulen kommen und der persönliche Austausch am Arbeitsplatz bevorzugt wurde. Face-to-Face-Kommunikation hat im Vergleich zur computervermittelten Kommunikation den Vorteil, dass es zu keiner Kanalreduktion kommt und daher auch weniger Missverständnisse passieren. (Döring 2000: 352) Dies könnte ein weiterer

Grund sein, warum viele TeilnehmerInnen der Nutzung der Foren eher ablehnend gegenüberstanden.

Aus der Evaluation ist weiters zu erkennen, dass besonders die Gespräche und das Feedback in den Präsenzphasen von enormer Bedeutung für das persönliche Lernen der TeilnehmerInnen sind (vgl. hierzu auch Winkler/Gruber 2003: 121). Der Kurs gibt die Möglichkeit, das eigene Handeln als Lehrperson mit einer Außenperspektive zu betrachten und zur Diskussion zu stellen. Obwohl Kommunikation in sozialen Netzwerken mittlerweile auch für viele LehrerInnen zum (privaten) Alltag gehört, sollte der Austausch nicht nur virtuell stattfinden. Eine gute Mischung aus synchronen, asynchronen Medien sowie persönlichen Treffen trägt diesem Anspruch Rechnung. Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen einer Studie von Paechter et al. (2013), in der festgestellt wurde, dass Online-Kommunikation für die Verteilung von Informationen präferiert wird, Face-to-Face-Kommunikation für das gemeinsame Lernen und Zusammenarbeiten allerdings unerlässlich ist.

#### 4. 4. Zeitliche Belastung

Als problematisch zu erachten ist der Zeitfaktor: Alle vier Module des Individualisieren lernen Kurses sollen im Idealfall innerhalb eines Schuljahres absolviert werden. Dies führt vor allem in jenen Perioden zu Schwierigkeiten, in denen auch im alltäglichen Schulbetrieb Zusatzbelastungen entstehen (aufgrund von Schularbeiten, Reife- und Diplomprüfung, Skikursen etc.). Grundsätzlich wurde die zeitliche Belastung während der Online-Phasen von den TeilnehmerInnen unterschiedlich erlebt – häufig abhängig davon, wie hoch die Vorkenntnisse und das Engagement der einzelnen Personen einzuschätzen sind. Der wöchentliche Zeitaufwand für die Module lag bei rund 45 % der TeilnehmerInnen allerdings – laut eigenen Angaben – bei unter zwei Stunden, für Modul 4 gaben sogar 56 % an, weniger als zwei Stunden pro Woche für den Kurs verwendet zu haben. Bei der Rückmeldung durch die KursleiterInnen ist zu bemerken, dass dieser Bereich die schlechteste Durchschnittsnote erhielt (vgl. Abbildung 2), was

darauf schließen lässt, dass die zusätzliche Belastung durch den Kurs von vielen TeilnehmerInnen als negativ erlebt wurde und so auch den TrainerInnen mitgeteilt wurde. Zeitdruck manifestiert sich jedenfalls in der Qualität der eingereichten Aufgaben der Online-Phase 2 sowie der dazugehörigen Reflexion, wie alle TrainerInnen in ihren Rückmeldungen angaben. Die zeitliche Belastung für die Coaches lag bei sieben der Befragten bei drei bis vier Stunden pro Woche, bei den anderen drei Befragten bei mehr als fünf Stunden. Dies lässt sich unter anderem auch auf die unterschiedlichen Gruppengrößen zurückführen, da einige wenige Kurse mehr als 15 TeilnehmerInnen hatten, während andere Kurse von weniger als zehn TeilnehmerInnen besucht wurden.

#### 4. 5. Erwartungen der TeilnehmerInnen

Die Erwartungen und Vorstellungen der TeilnehmerInnen bezüglich der Inhalte der vier Module waren in vielen Fällen im Vorfeld bereits sehr konkret. So lässt die Auswertung der Fragebögen darauf schließen, dass viele Teilnehmende erwarteten, neue Erfahrungen in den Bereichen E-Learning und Individualisieren zu machen. Vielfach stand auch der Wunsch nach konkreten Beispielen, Übungen und Ideen, wie man die Theorie in die Praxis umsetzen kann, im Vordergrund. Häufig genannt wurden die Wünsche, im Team zu arbeiten und Erlebnisse und Erfahrungen zu teilen. Vergleicht man nun die Erwartungen mit deren Erfüllung, so ist auffällig, dass für Modul 3 und Modul 4 jeweils mehr als 80 % der Befragten angaben, dass ihre Erwartungen erfüllt oder sogar übertroffen wurden. Wesentlich schlechter schneiden die anderen beiden Module ab. Modul 1 weist nur einen Prozentsatz von 55 %, Modul 4 von 59 % der positiven Erfüllung der Erwartung auf. Die Erwartungshaltung vor Beginn des Kurses war sehr groß, die erhaltene Information über die Kursinhalte offensichtlich unzureichend, sodass 45 % der Befragten das Gefühl hatten, dass Modul 1 weniger gewinnbringend in Bezug auf die Generierung neuen Wissens war. Für Modul 4 (Leistungsförderung und -bewertung) gab es sehr unterschiedliche Erwartungshaltungen. Viele TeilnehmerInnen beschrieben, dass sie vor allem praktische Modelle der

Leistungsbewertung, die man rasch umsetzen kann, kennen lernen wollen bzw. Möglichkeiten, wie man "der Streiterei um Noten und Leistungsbeurteilung" entgehen könne. Dies war allerdings nicht Inhalt des Moduls. Aufgrund der differenzierten Erwartungen überrascht das Ergebnis daher auch für Modul 4 nicht sonderlich. Beklagt wurde von manchen TeilnehmerInnen, dass die neuen Inhalte zu wenig gefestigt wurden, dass dieses Modul vom schulischen Ablauf her ungünstig lag und aufgrund des nahenden Schul- und Notenschlusses zu wenig Zeit investiert werden konnte.

#### 4. 6. Evaluation der Kurse durch die TrainerInnen

Um auch die Sichtweise der zuständigen TrainerInnen in die Evaluation einbeziehen zu können, wurde am Ende des vierten Moduls ein Online-Fragebogen an alle Coaches verschickt. Die Ergebnisse (siehe 2) bestätigten im Großen und Ganzen die Evaluationsresultate aus den TeilnehmerInnenfragebögen.

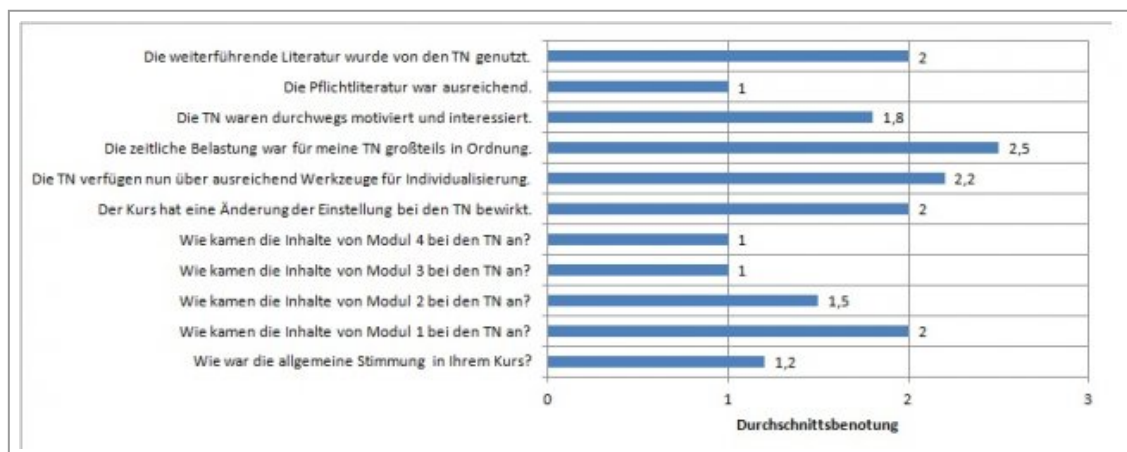


Abb 2: Ausgewählte Ergebnisse der Umfrage unter den TrainerInnen

Wie man aus Abbildung 2 erkennen kann, ist die Gesamtbewertung des Kurses nach dem Schulnotensystem aus Sicht der TrainerInnen als durchaus positiv einzuschätzen. Die Inhalte der Module 3 und 4 wurden besser beurteilt als die beiden ersten Module. Dieses Ergebnis deckt sich

ungefähr mit jenem aus der Befragung der KursteilnehmerInnen, wo Modul 3 und 4 ebenfalls besser beurteilt wurden als Modul 1 und 2. Dies hängt im Wesentlichen mit den Inhalten zusammen, die in den beiden letzten Modulen vermittelt wurden. Die TeilnehmerInnen gaben hier häufig an, dass sie das hier Gelernte rascher im eigenen Unterricht umsetzen konnten als die eher theoretischen Ansätze in den ersten beiden Modulen.

## 5. Was kann der Individualisieren lernen Kurs bewirken?

Da die TeilnehmerInnen im Kurs in Schulteams (LehrerInnen desselben Schulstandorts) arbeiteten, können durchaus Prozesse der Schulentwicklung angestoßen werden. So berichtete ein/e TeilnehmerIn, dass in dieser Schule im nächsten Schuljahr eine Reihe an SchilF-Veranstaltungen (schulinterne LehrerInnenfortbildung) zum Thema digitale Medien im Unterricht sowie Individualisierung stattfinden sollten. In einer anderen Schule sollten weitere LehrerInnen ebenso an dem Kurs „Individualisieren lernen“ teilnehmen. Die KursleiterInnen konnten zudem beobachten, dass die Kooperation mit KollegInnen unterschiedlicher Unterrichtsfächer das Verständnis für andere Gegenstände und deren Anliegen fördert und Wege der Zusammenarbeit in Projekten oder fächerübergreifendem Unterricht aufzeigt. Die Weitergabe von Wissen, das im Kurs erworben wird, erfolgte laut Angaben der Befragten meist auf informellem Weg (z.B. durch Gespräche in Pausen), aber auch durch schriftliche und mündliche Berichte an das Kollegium sowie durch Hereinholen von weiteren Personen in die Teams.

Vielfach wurde beobachtet, dass durch den Kurs die Selbstreflektion der LehrerInnenrolle erleichtert wird und zur Arbeit am eigenen Rollenbild (LehrerIn als Coach) führt. Für viele Teilnehmende war der Kurs eine Bestätigung und Weiterentwicklung ihrer eigenen Ideen, die Zusammenarbeit mit "Gleichgesinnten" wurde als wohltuend empfunden.

Schließlich ist laut Angaben der TeilnehmerInnen in den Feedbackformularen auch eine Veränderung auf der SchülerInnenebene



zu beobachten: Durch den Einsatz von digitalen Tools zur Individualisierung und Differenzierung sowie das verstärkte persönliche Feedback fühlten sich die SchülerInnen in ihrer Arbeit häufig bestärkt und sind motivierter. Ein Problem wurde allerdings mehrmals von den Befragten genannt: Zu Beginn waren – unabhängig vom Alter der SchülerInnen – häufig Unsicherheiten in Bezug auf Zeitmanagement und Selbsteinschätzung zu finden.

Gesamt gesehen können die Inhalte des Kurses Individualisieren lernen sowie sein Aufbau als Blended Learning Konzept und Learning by doing als erfolgreich und vorbildlich angesehen werden. Dies beweisen auch die Durchschnittsnoten (nach dem Schulnotensystem), die von den TeilnehmerInnen für die einzelnen Module vergeben wurden: Diese liegen zwischen 1,94 für Modul 1 und steigerten sich kontinuierlich bis zur Note 1,56 für Modul 4. Eine überwiegende Mehrheit (zwischen 70 und 80 %) würde die einzelnen Module anderen LehrerInnen weiterempfehlen. Durch die ständige Überarbeitung des Kursformats soll zudem sichergestellt sein, dass die verwendeten Tools und Methoden zeitgemäß bleiben..

---

### **Literatur**

Baacke, Dieter (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten, in: Baacke, Dieter u.a. (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 31–35.

Busch, Frank/Mayer, Thomas B. (2002): Der Online-Coach. Wie Trainer virtuelles Lernen optimal fördern können, Weinheim: Beltz.

Döring, Nicola (2000): Kommunikation im Internet: Neun theoretische Ansätze, in: Batinic, Bernad (Hg.), Internet für Psychologen (2. überarbeitete und erweiterte., Göttingen: Hogrefe, 345–377.

Garrison, Randy D. (2011): E-Learning in the 21<sup>st</sup> Century: A Framework for Research and Practice. 2. Aufl. New York: Routledge.

Köse, Utku (2010): A blended learning model supported with Web 2.0 technologies. In: *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2/2010, 2794–2802. [http://ac.els-cdn.com/S187704281000457X/1-s2.0-S187704281000457X-main.pdf?\\_tid=1aaa3524-f719-11e3-8f2e-00000aacb35f&acdnt=1403117474\\_a53381a7bf27c28b0f35499e5c1ba791f](http://ac.els-cdn.com/S187704281000457X/1-s2.0-S187704281000457X-main.pdf?_tid=1aaa3524-f719-11e3-8f2e-00000aacb35f&acdnt=1403117474_a53381a7bf27c28b0f35499e5c1ba791f) (letzter Zugriff 18.06.2014)

Littlejohn, Allison/Pegler, Chris (2007): *Preparing for Blended E-learning*. Oxon: Routledge.

Mayr, Johannes/Müller, Florian H. (2010): Wovon hängt es ab, wie und wieviel sich Lehrerinnen und Lehrer fortbilden?, in: Schmich, Juliane / Schreiner, Claudia (Hg.): *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive*, BIFIE-Report 4/2010, online unter: [https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2010-05-17\\_br-2010-4.pdf](https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2010-05-17_br-2010-4.pdf) (letzter Zugriff: 03.04.2014).

Mayring, Philipp (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 7. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Mupinga, Davison M./Nora, Robert T./Yaw, Dorothy Carole (2006): The Learning Styles, Expectations and Needs of Online Students, in: *College Teaching* 54, 1/2006, 185–189.

Ojstersek, Nadine (2007): *Betreuungskonzepte beim Blended Learning*. Medien in der Wissenschaft Band 41. Münster: Waxmann.

Paechter, Manuela et al. (2013): Kommunikation in E-Learning-Veranstaltungen. Erfahrungen der Studierenden und ihre Präferenzen für Online- oder Face-to-Face-Kommunikation. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 44, 4/2013, 429–443.

Park, Ji-Hye/Choi, Hee Jun (2009): Factors Influencing Adult Learners' Decisions to Drop Out or Persist in Online Learning, in: *Educational Technology & Society*, 12 (4), 207–217, online unter: [http://ifets.info/journals/12\\_4/18.pdf](http://ifets.info/journals/12_4/18.pdf) (letzter Zugriff: 03.04. 2014).

Parr, Chris (2013): Mooc completion rates "below 7 %", online unter: <http://www.timeshighereducation.co.uk/news/mooc-completion-rates-below-7/2003710.article> (letzter Zugriff: 03.04.2014).

Parr, Chris (2013): Mooc completion rates „below 7 %“, online unter: <http://www.timeshighereducation.co.uk/news/mooc-completion-rates-below-7/2003710.article> (letzter Zugriff: 03.04.2014).

Salmon, Gilly (2002): E-tivities. Der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen. Zürich: Orell Füssli Verlag.

Schrack, Christian/ Nárosy, Thomas (Hg.) (2009): Individualisieren mit eLearning. Neues Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften, online unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17846/eindividualisierung2009.pdf> (letzter Zugriff: 18.06.2014).

Schrack, Christian/Schwarz, Günter/Nárosy, Thomas (Hg.) (2010): Individualisieren lernen. Neues Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften mit E-Learning – Teil 2, online unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19736/individualisierenlernen.pdf> (letzter Zugriff: 03.04.2014).

Schulz, Anja/Martsch, Marcel (2011): Blended Learning – Die neue Rolle der Ausbilder. IBBP-Arbeitsbericht Nr. 79. Institut für Berufs- und Betriebspädagogik der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, online unter: [http://www.ibbp.ovgu.de/inibbp\\_media/downloads/institut/forschung/Arbeitsbericht\\_79+final\\_online+Version.pdf](http://www.ibbp.ovgu.de/inibbp_media/downloads/institut/forschung/Arbeitsbericht_79+final_online+Version.pdf) (letzter Zugriff: 19.06.2014)

Winkler, Christiane/Gruber Hans (2003): Präsenzphasen in Online-Weiterbildungen, in: Apel, Heino/Kraft, Susanne (Hg.): Online lehren. Bielefeld: Beltz.