

# Blended Learning und E-Tutoring

## Evaluierung der TrainerInnenausbildung der PPÖ mittels Fokusgruppen

DIPLOMARBEIT

zur Erlangung des akademischen Grades

**Magister der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften**

im Rahmen des Studiums

**Informatikmanagement**

eingereicht von

**DI Andreas Furm-Hazivar**

Matrikelnummer 8925392

an der  
Fakultät für Informatik der Technischen Universität Wien

Betreuung

Betreuerin: Ao.Univ.Prof. Mag.rer.soc.oec. Dr.phil. Margit Pohl

Wien, 09.07.2015

\_\_\_\_\_  
(Unterschrift Verfasser/in)

\_\_\_\_\_  
(Unterschrift Betreuer/in)

# Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst habe, dass ich die verwendeten Quellen und Hilfsmittel vollständig angegeben habe und dass ich die Stellen der Arbeit – einschließlich Tabellen, Karten und Abbildungen – die anderen Werken oder dem Internet im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, auf jeden Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift

# Widmung

Für Sofie (\* 2005) und Flora (\* 2007) –  
weil ihr mir immer zeigt, dass es wirklich wichtige Dinge im Leben gibt!

Für meinen Vater Anton Furrn (1941-2015).

# Danksagung

Für die inspirierende und umfassende Betreuung meiner Arbeit bedanke ich mich sehr herzlich bei Frau Ao.Univ.Prof. Mag.rer.soc.oec. Dr.phil. Margit Pohl!

Ein großes „Danke!“ an alle Pfadfinderinnen und Pfadfinder, die jahrelang sehr intensiv an der Neukonzeption der TrainerInnenausbildung mitgearbeitet haben, ohne sie wäre diese Arbeit mangels Studienobjekt nicht möglich gewesen.

Meinen Eltern Margit und Anton Furm und meiner Großmutter Stefanie Lang danke ich für die jahrzehntelange Unterstützung, meinem Vater vor allem für sein großväterliches Engagement in den letzten Jahren! Derselbe Dank für ihren Einsatz als Großeltern und für ihre Unterstützung in den letzten Jahren gebührt meinen Schwiegereltern Waltraud und Josef Hazivar. Nur so hab ich die Zeit gefunden, die vorliegende Arbeit zu realisieren und mein Studium abzuschließen.

All dies wäre nicht möglich gewesen ohne die großartige Unterstützung und das Verständnis meiner Frau Andrea! Danke für alles! .-..

# Kurzfassung

Die vorliegende Diplomarbeit evaluiert die TrainerInnen-Ausbildung der Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs (PPÖ). Diese Ausbildung ist seit der Neukonzeption eine Blended Learning-Ausbildung bestehend aus Präsenzseminaren, Praxisseminaren und einem E-Learning-System (WIP-Online) zur Unterstützung des persönlichen Lernens.

Die Arbeit evaluiert die gesamte Blended Learning-Ausbildung und hat zum Ziel die TeilnehmerInnen, respektive BenutzerInnen, in die Evaluierung miteinzubeziehen. Ein spezieller Fokus soll dabei auch auf die Online-Betreuung der TeilnehmerInnen durch E-TutorInnen und die Usability der E-Learning Plattform aus Sicht der BenutzerInnen gelegt werden. Ebenso ist das Zusammenspiel von Präsenzseminaren mit den Online-Aktivitäten der TeilnehmerInnen ein zentrales Thema.

Im theoretischen Teil der Arbeit werden die Grundlagen für die Evaluierung, wie etwa gängige Lerntheorien, Grundlagen des Blended Learning und Konzepte des E-Tutorings dargestellt. Weitere wichtige Themen sind die theoretischen Hintergründe der Planung und Durchführung von Fokusgruppen und Grundlagen der Interviewtechnik.

Der praktische Teil der Arbeit beginnt mit der ausführlichen Beschreibung der TrainerInnenausbildung der PPÖ.

Daran anschließend werden die Durchführung und die Ergebnisse der Fokusgruppen beschrieben. Die Evaluierung mittels Fokusgruppen erfolgt je Fokusgruppe zweigeteilt: in einem ersten Schritt werden gemeinsam mit den TeilnehmerInnen die ausgewählten Guidelines hinsichtlich E-Learning und E-Tutoring auf WIP-Online erörtert. Die hierbei verwendeten Guidelines wurden schon im Vorfeld der Fokusgruppen durch den Autor dieser Arbeit für eine Expertenevaluation von WIP-Online herangezogen. Somit ist es bei jeder Guideline möglich die

Rückmeldungen der TeilnehmerInnen mit den Ergebnissen der Expertenevaluation zu vergleichen. Zu jeder Guideline gibt es auf Basis der beiden Evaluierungen eine Empfehlung zur Verbesserung.

Der zweite Teil jeder Fokusgruppe ist ein freier Teil, in dem die TeilnehmerInnen ihre positiven und negativen Erfahrungen mit der gesamten TrainerInnenausbildung der PPÖ diskutieren können. Für diesen Teil werden Impulsfragen vorbereitet, die vor allem die Vernetzung der einzelnen Blended Learning Ebenen und das E-Tutoring beleuchten sollen.

Sowohl die Evaluierung mit Fokusgruppen als auch die Expertenevaluation zeigen klar, dass die E-Learning-Plattform WIP-Online im Speziellen und die TrainerInnenausbildung im Allgemeinen einem umfassenden Redesign unterzogen werden sollten.

**Schlagwörter:** Blended Learning, E-Learning, Evaluation, E-Tutoring, Fokusgruppen

# Abstract

This master thesis evaluates the newly developed blended learning trainings system for trainers (train the trainer curriculum) provided by the Association of Boy Scouts and Girl Guides of Austria (Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs – PPÖ). One focus of the evaluation is the question of how the different parts of the blended learning schema (face-to-face seminars, e-Learning modules and on the job training phases) fit and function together. The second focus is the quality of the E-Learning and especially the e-Tutoring that takes place during online sessions.

The theoretical part of this thesis looks at the basics of e-Learning, e-Tutoring and usability. Furthermore, different evaluation techniques, especially focus groups (how to organise and conduct them) and a short chapter about interview techniques are presented.

The practical part starts with a detailed introduction of the PPÖ train the trainer curriculum.

The primary means of evaluation are focus groups conducted by the author. The first part, i.e. the e-Learning platform and especially the e-Tutoring on the platform, the participants have evaluated following guidelines presented by the author. These guidelines have also been a basis for a short expert evaluation beforehand by the author, therefore it is possible to compare the results of the focus groups with the results of the expert evaluation. For each guideline the author presents a recommendation for further improvement.

In the second part of the focus groups the participants are have been asked to discuss every idea that comes to mind when thinking about improving the whole PPÖ train the trainer curriculum.

Both evaluations – expert evaluation and focus groups – show clearly that the train the trainer curriculum and especially the e-Learning platform and the way the e-Tutoring is implemented have a lot of areas for improvement.

**Keywords:** Blended Learning, E-Learning, Evaluation, E-Tutoring, Focus groups



# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	1
1.1	Ausgangslage .....	1
1.2	Zielsetzung und Motivation.....	2
1.3	Struktur.....	2
1.4	Abgrenzung .....	3
2	Theoretische Grundlagen .....	5
2.1	Lernen .....	5
2.2	E-Learning.....	6
2.3	Blended Learning .....	8
2.4	Erkenntnistheoretische Positionen.....	8
2.4.1	Objektivismus .....	9
2.4.2	Subjektivismus.....	9
2.5	Lerntheoretische Positionen .....	9
2.5.1	Behaviorismus .....	9
2.5.2	Kognitivismus .....	11
2.5.3	Konstruktivismus.....	12
2.6	Gestaltung von E-Learning-Systemen .....	14
2.6.1	Aufbereitung von Lerninhalten und Lernaktivitäten.....	14
2.6.2	Usability .....	15
2.6.3	Joy of Use .....	15
2.7	E-Tutoring – Betreuung von E-Learning-Systemen .....	16
2.7.1	E-Tutoring nach Gilly Salmon .....	16

2.7.2	Emder Konzept .....	18
2.7.3	Split-Tutor Konzept.....	19
2.7.4	Learning Trajectories .....	19
2.7.5	Kollaboration und Interaktion.....	20
2.7.6	Gender und E-Tutoring.....	20
2.7.7	Weitere E-Tutoring-Konzepte.....	21
2.8	Methoden der Evaluierung .....	21
2.8.1	Guidelines .....	21
2.8.2	AttrakDiff .....	22
2.8.3	Fokusgruppen .....	23
2.9	Grundlagen der Interviewtechnik .....	27
2.9.1	Das verstehende Interview .....	27
2.9.2	Interviewleitfaden.....	28
2.9.3	Das Interview .....	30
2.9.4	Die Nachbereitung des Interviews .....	30
3	Die TrainerInnenausbildung der PPÖ.....	32
3.1	Überblick .....	32
3.2	WIP-Online – die E-Learning-Plattform .....	34
3.2.1	Kursseiten .....	35
3.2.2	Fachwissen.....	36
3.3	Präsenzseminare.....	36
3.4	Praxisseminare .....	36
3.5	Personengruppen.....	37
3.6	Zielgruppe .....	37
3.6.1	Allgemeines.....	37
3.6.2	Statistische Daten .....	38
3.7	Zugrundeliegende Lerntheorie .....	39
4	Arbeitshypothesen .....	40
4.1.1	Bisherige Evaluierungsergebnisse.....	40
4.1.2	Arbeitshypothesen.....	42
5	Prozess der Evaluierung.....	43
5.1	Expertenevaluierung .....	43
5.2	Fokusgruppen.....	44
5.2.1	Planung und Vorbereitung der Fokusgruppen .....	45
5.2.2	Übersicht über die TeilnehmerInnen an den Fokusgruppen .....	47
5.2.3	Zeitlicher und organisatorischer Rahmen .....	48
5.2.4	Tatsächliche Vorgehensweise .....	50
5.2.5	Besonderheiten einzelner Fokusgruppen .....	51
5.2.6	Dokumentation der Ergebnisse .....	55

---

6	Ergebnisse der Fokusgruppen.....	57
6.1	AttrakDiff.....	57
6.1.1	Ergebnisse TeilnehmerInnen .....	57
6.1.2	Ergebnisse Team .....	58
6.1.3	Unterschiede TeilnehmerInnen und Team .....	58
6.2	Ergebnisse hinsichtlich WIP-Online .....	58
6.2.1	Evaluierung an Hand der Guidelines.....	59
6.2.2	Rückmeldungen außerhalb der Guidelines .....	104
6.3	Ergebnisse bezüglich der TrainerInnen-Ausbildung.....	108
6.3.1	Fokusgruppe „Niederösterreich“ .....	108
6.3.2	Fokusgruppe „Steiermark“ .....	109
6.3.3	Fokusgruppe „Oberösterreich“ .....	110
6.3.4	Fokusgruppe „Vorarlberg“ .....	112
6.3.5	Fokusgruppe „Wien“ .....	113
6.3.6	Fokusgruppe „Team“ .....	115
7	Abschluss .....	118
7.1	Übersicht: Arbeitshypothesen .....	118
7.2	WIP-Online: Erkenntnisse und Empfehlungen.....	119
7.2.1	TutorInnenkonzept.....	119
7.2.2	Online-Aufgaben.....	120
7.2.3	Struktur von WIP-Online .....	120
7.3	Erkenntnisse über die TrainerInnenausbildung .....	121
7.3.1	Blended Learning.....	121
7.3.2	Jahrganggruppen .....	122
7.3.3	Basisworkshop .....	122
7.3.4	Personelles .....	123
7.4	Erkenntnisse über den Evaluierungsprozess .....	123
7.5	Ausblick.....	124
7.6	Umgesetzte Empfehlungen .....	124
7.6.1	Umsetzungen in der TrainerInnenausbildung.....	125
7.6.2	Umsetzungen in WIP-Online .....	127
7.7	Persönliches Resümee.....	130
	Literaturverzeichnis.....	131
	Anhang .....	138
A.	AttrakDiff.....	139
	Vorlage des Fragebogens .....	139
	Ergebnisse TeilnehmerInnen .....	140
	Ergebnisse Team.....	141
	Unterschiede TeilnehmerInnen vs. Team.....	142
B.	Fragen – Leitfaden .....	143

---

WIP-Online .....	143
Blended Learning – Zusammenspiel der einzelnen Elemente der TA.....	143
TrainerInnenausbildung .....	144
C. Mailverkehr .....	145
Rückmeldung der Verantwortlichen für die TrainerInnenausbildung.....	145
Einladung zur Fokusgruppe.....	145

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 – 5-Stufenmodel nach Salmon.....	17
Abbildung 2 – Übersichtsgrafik zur TrainerInnenausbildung.....	34
Abbildung 3 – Notebooks mit Zugriff auf WIP-Online während der Fokusgruppen.....	49
Abbildung 4 – Screenshots von einzelnen Webseiten von WIP-Online .....	49
Abbildung 5 – Setting der Fokusgruppe mit digitalem Aufzeichnungsgerät in der Mitte ..	49
Abbildung 6 – Fokusgruppe Niederösterreich.....	51
Abbildung 7 – Fokusgruppe Steiermark .....	52
Abbildung 8 – Teamfokusgruppe .....	52
Abbildung 9 – Eines von drei Flipcharts mit geclusterten Themen .....	53
Abbildung 10 – Fokusgruppe Oberösterreich.....	53
Abbildung 11 – Fokusgruppe Vorarlberg.....	54
Abbildung 12 – Fokusgruppe Wien .....	54
Abbildung 13 – Auszug aus der Transkription einer Fokusgruppe.....	55
Abbildung 14 – Auszug aus der Transkription einer Fokusgruppe.....	56
Abbildung 15 – Die Homepage von WIP-Online .....	60
Abbildung 16 – Infopoint – die zentrale Seite für die TeilnehmerInnen .....	61
Abbildung 17 – Versuch zweier TutorInnen die inhaltliche Diskussion zu fördern.....	100
Abbildung 18 – Fortschrittskontrolle für den 1. Jahrgang mittels Moodle-Testmodul.....	105
Abbildung 19 – Fortschrittskontrolle ab dem 2. Jahrgang mittels Moodle-Wiki-Modul ...	106
Abbildung 20 – Neue Übersichtsgrafik über die TrainerInnenausbildung.....	125
Abbildung 21 – Individualisierte Homepage für den Schritt 1.....	128
Abbildung 22 – Individualisierte Homepage für den Schritt 2.....	129
Abbildung 23 – Individualisierte Homepage für den Schritt 3.....	129

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 – E-Learning-Typen nach Clark und Mayer (2008).....	6
Tabelle 2 – E-Learning-Typen nach Holzinger (2000).....	7
Tabelle 3 – Zeitplan für die Vorbereitung und Durchführung einer Fokusgruppe .....	24
Tabelle 4 – Elemente einer Fokusgruppe.....	27
Tabelle 5 – Übersicht über die Anzahl der TeilnehmerInnen .....	38
Tabelle 6 – Beispiel einer „aussortierten“ Guideline.....	44
Tabelle 7 – Beispiel für die Darstellung einer Guideline für die Expertenevaluierung.....	45
Tabelle 8 – Beispiel für die Darstellung einer Guideline für die Fokusgruppen .....	45
Tabelle 9 – Übersicht über die Anzahl der TeilnehmerInnen an den Fokusgruppen .....	47
Tabelle 10 – Dauer und Zeitpunkt der Fokusgruppen .....	50
Tabelle 11 –Unterschiede zwischen Team und TeilnehmerInnen mittels AttrakDiff.....	58
Tabelle 12 – Anzahl der TeilnehmerInnen in den Abschnitten .....	87
Tabelle 13 – Mögliche Einteilung der Kurs in WIP-Online in mehrere Schritte .....	97
Tabelle 14 – Zeitplan und Inhalte Basisworkshop 2007-2009.....	126
Tabelle 15 – Zeitplan und Inhalte Basisworkshop ab 2010 .....	126
Tabelle 16 – AttrakDiff-Fragebogen – Vorlage .....	139
Tabelle 17 – Ergebnis AttrakDiff-Fragebogen – TeilnehmerInnen .....	140
Tabelle 18 – Ergebnis AttrakDiff-Fragebogen – Team .....	141
Tabelle 19 – Unterschiede der Einschätzung zwischen TeilnehmerInnen und Team .....	142

# Abkürzungsverzeichnis

BWS	Basisworkshop(s)
FSK	Fortschrittskontrolle
FAQ	Frequently Asked Questions
HCI	Human Computer Interaction
HTML	Hypertext Mark-up Language
ISO	International Standards Organisation
PPÖ	Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs
TA	TrainerInnenausbildung der PPÖ
TK1	Trainingskompetenz 1
TK2	Trainingskompetenz 2
TZI	Themenzentrierte Interaktion
URL	Uniform Ressource Locator
WB-Arbeit	Woodbadgearbeit
WBK	Woodbadgekurs
WIP-Online	Work in Progress-Online
WYSIWYG	What you see is what you get

# Vorwort

*The best e-moderators undertake the 'weaving': they pull together the participants' contributions by, for example, collecting Statements and relating them to concepts and theories from the course (Salmon, 2004, S. 41).*

Die von Gilly Salmon beschriebene Aufgabe konnte ich selbst als Tutor von WIP-Online nie wahrnehmen – dafür gab es die notwendigen Diskussionen zwischen den TeilnehmerInnen nicht und zusätzlich fehlten und fehlen die Konzepte, um diesen Mangel zu beheben.

Das latente Gefühl, dass die TrainerInnenausbildung der PPÖ eine engagierte und herausfordernde Form von Blended Learning ist und die Probleme, die viele TeilnehmerInnen, aber auch TutorInnen damit haben, mit etwas Wissen und Anpassungen an den richtigen Stellen lösbar sein könnten, ist eine persönliche Motivation für diese Arbeit. Meine Hoffnung ist es, Schwachstellen und vor allem Möglichkeiten zur Verbesserung aufzeigen zu können.

Das Verweben von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Meinungen, von Fachartikeln und Fachbüchern, von Theorien und Praxisbeispielen zu einem nachvollziehbaren Ganzen ist aus meiner Sicht ein wichtiger Aspekt einer Diplomarbeit, dem ich mit den nachfolgenden Seiten hoffentlich entsprechen kann.

## **Hinweis zur Schreibweise im Hinblick auf eine gendergerechte Formulierung:**

In dieser Arbeit werden im Sinne des Gender Mainstreamings jeweils die männliche und die weibliche Form verwendet. Sollte an bestimmten Stellen nur jeweils eine der beiden Formen angeführt sein, so ist damit bewusst nur dieses Geschlecht gemeint!



# 1 Einleitung

## 1.1 Ausgangslage

Die Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs (PPÖ) sind die größte unabhängige Kinder- und Jugendbewegung Österreichs. Die erwachsenen LeiterInnen erhalten eine intensive Ausbildung um für ihre pädagogische Arbeit gerüstet zu sein. Die Ausbildung dieser JugendleiterInnen wird von erfahrenen TrainerInnen der PPÖ durchgeführt, die wiederum dazu eine TrainerInnenausbildung erhalten.

Diese TrainerInnenausbildung der PPÖ wurde 2007 einer grundlegenden Neugestaltung unterzogen und beinhaltet nun neben den klassischen Präsenzveranstaltungen (Seminare) auch eine auf Moodle basierende E-Learning-Plattform: WIP-Online (WIP = „Work in Progress“). WIP-Online wird einerseits als zentrale Wissensplattform (umfangreiches Fachwissen für TrainerInnen als Wiki) angeboten, andererseits zur Vernetzung der TrainerInnen in Ausbildung.

Die TrainerInnenausbildung der PPÖ ist damit eine klassische Blended Learning-Ausbildung.

Nachdem die Rückmeldungen der TeilnehmerInnen aus den ersten beiden Jahren gezeigt haben, dass sowohl die Online-Plattform, als auch die gesamte Blended Learning-Ausbildung ihre Schwächen haben, wurde zunächst das E-Learning-System WIP-Online im Zuge einer Diplomarbeit einer Expertenevaluierung aus Sicht der Usability unterzogen (vgl. Furm-Hazivar, 2010).

Zeitlich etwas nachgelagert wurde nach intensiver theoretischer Vorarbeit der praktische Teil der vorliegenden Diplomarbeit umgesetzt: Mit Hilfe von Fokusgruppen wurden die TeilnehmerInnen, aber auch die Verantwortlichen der TrainerInnenausbildung, einerseits zum gesamten Blended Learning-Lehrgang, andererseits zur Usability von WIP-Online, befragt.

Eine zentrale Arbeitshypothese dieser Diplomarbeit ist, dass die TrainerInnenausbildung der PPÖ als Blended Learning-Ausbildung einige grundlegende Schwächen beim Aufbau und Ablauf, insbesondere zwischen Online-Phasen und Präsenzveranstaltungen aufweist. So wird etwa, entgegen den Empfehlungen in der Literatur, sofort mit einer Onlinephase gestartet und auch das darauf folgende, erste Präsenzseminar, der Basisworkshop, wird nicht zum Kennenlernen verwendet. Des Weiteren wird angenommen, dass die schlechte Usability von WIP-Online einen großen Stolperstein für die TeilnehmerInnen darstellt. Letztendlich wird auch das aktuelle TutorInnenkonzept der Online-Plattform in Frage gestellt, da die TeilnehmerInnen WIP-Online nur sehr ungern und sporadisch nutzen (siehe 4.1.2).

## 1.2 Zielsetzung und Motivation

Ziel der vorliegenden Diplomarbeit ist, mit Hilfe von Fokusgruppen die folgenden Themenbereiche der TrainerInnenausbildung der PPÖ genauer zu beleuchten und Anhaltspunkte für Verbesserungen aufzuzeigen.

Zum ersten soll der gesamte Blended Learning-Lehrgang einer Evaluierung unterzogen werden. Zentral ist dabei die Frage, wie gut die drei unterschiedlichen Lernebenen der TrainerInnenausbildung (Lernen auf Seminaren, Lernen im eigenen Team, Selbständiges Lernen) zusammenspielen.

Zum zweiten soll aus Sicht der BenutzerInnen das E-Learning-System WIP-Online hinsichtlich seiner Usability evaluiert werden. Diese Evaluierung ist eine sinnvolle Ergänzung zur Expertenevaluation in Furm-Hazivar (2010).

Zum dritten soll das E-TutorInnen-Konzept auf WIP-Online hinterfragt werden.

Als Methode für diese Evaluierung wurde bewusst eine möglichst offene Variante gewählt, die die TeilnehmerInnen bzw. die BenutzerInnen sehr stark mit ihren Bedürfnissen und Kritikpunkten involviert: Fokusgruppen.

Die Diplomarbeit und ihre Fragestellungen haben für die PPÖ und das Team der TrainerInnenausbildung eine hohe Relevanz, da die PPÖ an einer Weiterentwicklung und Verbesserung der TrainerInnenausbildung und von WIP-Online interessiert sind.

## 1.3 Struktur

Am Beginn der Arbeit wird der theoretische Hintergrund aufbereitet. Dabei wird deutlich, dass es sich um ein breitgefächertes Thema handelt, da die Grundlagen des Lernens und von

Blended Learning-Systemen ebenso abgehandelt werden wie Usability-Grundlagen, Tutoring-Modelle und Evaluationsmethoden (speziell Fokusgruppen).

Im dritten Teil wird die TrainerInnenausbildung der PPÖ inkl. der E-Learning-Plattform WIP-Online überblicksartig vorgestellt, daran anschließend folgt die Zusammenfassung der bisherigen Evaluierungsergebnisse und die Formulierung der Arbeitshypothesen.

Kapitel vier beschreibt den Prozess der Evaluierung, mit speziellem Fokus auf die Durchführung der Fokusgruppen.

Der Hauptteil des fünften Teils besteht aus der Darstellung der einzelnen Fokusgruppen und deren Ergebnisse, wobei die Rückmeldungen zu den Guidelines für WIP-Online mit den Ergebnissen der Expertenevaluierung abgerundet werden. Dort, wo es notwendig und sinnvoll ist, werden konkrete Empfehlungen für die Anpassung einzelner Teile der TrainerInnenausbildung ausgesprochen.

Im abschließenden Kapitel folgen Resümees aus fachlicher und persönlicher Sicht. Nachdem die Niederschrift der Diplomarbeit einige Zeit nach der Evaluierung erfolgt ist, kann auch dargestellt werden, welche der empfohlenen Maßnahmen bereits erfolgreich umgesetzt wurden.

## 1.4 Abgrenzung

Im Zuge der Diplomarbeit wird zwar eine kurze Expertenevaluierung der Usability von WIP-Online durchgeführt, dies dient aber nur der Vergleichbarkeit der Rückmeldungen der TeilnehmerInnen der Fokusgruppen. Eine umfassende Evaluierung der Usability von WIP-Online wurde bereits in Furm-Hazivar (2010) beschrieben. Die dabei verwendeten Guidelines sind nicht ident mit jenen in dieser Arbeit. Die Guidelines für die vorliegende Arbeit und für Furm-Hazivar (2010) wurden im Jahr 2009 gleichzeitig erstellt und dann auf die beiden Arbeiten aufgeteilt. Für die vorliegende Arbeit erschienen die nachfolgenden Klassen von Guidelines sinnvoll:

- Alle Guidelines, welche das E-Tutoring und die pädagogischen Ansätze zum Thema haben.
- Alle Guidelines, welche Themen behandeln, die schon im Vorfeld der Fokusgruppen kontrovers diskutiert wurden (etwa Guideline Nr. 4 „Längere Texte als pdf-Datei“), da eine Abklärung durch eine möglichst breite Personengruppe hier spannend und hilfreich erschien.
- Mehrere Guidelines, die möglichst einfach zu erkennende Usability-Aspekte anprechen (vgl. Guideline Nr. 3 „Ein Knoten pro Bildschirmseite“).

Die Diplomarbeit evaluiert nicht im Detail und nicht aus Sicht des pädagogischen Experten die TrainerInnenausbildung der PPÖ, sondern versucht die Elemente E-Tutoring und Blended Learning in den Vordergrund der Betrachtung zu stellen.

Auch eine Evaluation der E-Learning-Plattform und des Blended Learning Lehrganges aus Sicht der Pädagogik und der Gestaltung von Lernsequenzen wie sie Freudenreich und Schulte (2002) vorschlagen, würde den Rahmen einer Diplomarbeit sprengen und muss daher unterlassen werden.

Die Entscheidung der PPÖ, ihre TrainerInnenausbildung als Blended Learning Lehrgang anzubieten, wird in dieser Arbeit nicht hinterfragt.

## 2 Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel sollen die wichtigsten Begriffe, die für diese Arbeit relevant sind, beschrieben werden.

### 2.1 Lernen

*Lernen bewirkt eine Veränderung von Verhalten und Wissen (Holzinger, 2000, S. 106).*

Lernen ist laut Holzinger (2000, S. 106f) der Prozess dieser Veränderung, kann beabsichtigt oder unbeabsichtigt erfolgen und lässt sich in die folgenden Schritte zerlegen:

- **Informationsaufnahme:** Darbietung des Lernmaterials
- **Informationsverarbeitung:** Der eigentliche Lernvorgang
- **Informationssicherung:** Wiederholung, Festigung
- **Informationsspeicherung:** Dauerhaftes Verhalten
- **Informationsanwendung:** Wiedergabe in einer konkreten Situation
- **Informationsverlust:** Vergessen des Gelernten

Die Verbesserung des Lernens durch neue Technologien ist nicht möglich, allerdings können laut Holzinger die Didaktik und Motivation verbessert werden, welche zwei wichtige Faktoren für erfolgreiches Lernen sind.

## 2.2 E-Learning

Arnold, Nolda und Nuissl (2010, S. 71ff) definieren den Begriff E-Learning als Überbegriff für alle Varianten der Integration von digitalen Medien in Lehr-Lernprozesse und stellen fest, dass die Entwicklung dieser Medien und die Art und Weise der Integration in Lehr-Lernprozesse in den letzten Jahren eine rasante Veränderung durchgemacht hat.

E-Learning meint in diesem Sinne „den Einsatz des Gesamtmediums Computer mittels der Medienarten Bild, Ton und Text“ (ebd.). Die AutorInnen merken kritisch an, dass die meisten didaktischen Überlegungen im Bereich des E-Learnings eher die Perspektive der Lehrenden und der angebotenen Methoden sehen als die des Lernvorganges.

Wesentliche Elemente von E-Learning sind die zeitliche und örtliche Unabhängigkeit und die damit verbundene flexible und individuelle Einteilung des Lernprozesses. Ebenso ist die Vernetzung der Lernenden untereinander und mit den Lehrenden ein wichtiges Merkmal der meisten E-Learning-Angebote (vgl. auch Dalsgaard (2005)).

Hoeksema und Kuhn (2008, S. 22) geben folgende Beispiele von (kooperativen) E-Learning-Methoden: Foren und Chats, webbasierte Abstimmungen, Aufgaben, Tests und Wikis und stellen die Zusammenarbeit und den Gedankenaustausch der Lernenden in den Vordergrund.

Clark und Mayer (2008) definieren drei verschiedene Arten von E-Learning-Typen:

<b>E-Learning-Typ</b>	<b>Geeignet für...</b>
Show-and-Tell-Receptive	Vermittlung von Informationen
Tell-and-Do-Directive	Erlernen von Abläufen, Prozessen
Problem-Solving-Guided Discovery	Verbesserung der Problemlösungskompetenz

Tabelle 1 – E-Learning-Typen nach Clark und Mayer (2008)

Holzinger (2000, S. 225ff) gibt eine detailliertere Übersicht an Hand einer technischen Typologie:

<b>E-Learning-Typ</b>	<b>Eigenschaften</b>
Präsentations- und Visualisierungssoftware	Vermittlung von Fakten steht im Vordergrund, Interaktion beschränkt sich auf die Ablaufsteuerung
Drill-and-Practice-Programme	Verwendung als Übungsprogramme, Ablauf zu meist: „Aufgabenstellung – Benutzereingabe (Antwort) – Rückmeldung“, Wiederholung und Belohnung sind wichtige Elemente
Tutorielle Systeme	Vermittlung von prozeduralem Wissen, schrittweise Erklärung von Themen mittels Tutorials, Tutor ist hier im Normalfall die Software, kein Mensch
Intelligente Tutorielle Systeme	Weiterentwicklung der Tutoriellen Systeme auf Basis künstlicher Intelligenz
Simulationsprogramm	Komplexe Sachverhalte und Situationen werden veranschaulicht, mathematische Modelle liegen zugrunde, Lernziel ist die Bewältigung komplexer Situationen, Lernen auf Expertenniveau
Hypermedia-Programme	Freies Navigieren durch die Lerninhalte im System (analog „Surfen im Internet“), Verantwortung für den Lernprozess liegt vollständig beim Lernenden
Lernspiele	Ähnliche Simulation, aber weniger Wissensvermittlung als Ausprobieren von Erlerntem
Mikrowelten und Modellbildung	Es wird nur der „Rahmen“ vorgegeben, die Aufgabenstellung und die Lernsituationen müssen von den Lernenden erst geschaffen werden. Historisches Beispiel. Turtlegrafik von Logo.

Tabelle 2 – E-Learning-Typen nach Holzinger (2000)

## 2.3 Blended Learning

*Die Wirksamkeit des Blended Learning wird seit einigen Jahren intensiv erforscht. E-Learning-Werkzeuge bewirken erst dann eine positive Veränderung, wenn sie nicht Selbstzweck sind, sondern der didaktische Rahmen stimmt. Überlegungen zur didaktischen oder unterrichtspraktischen Funktion geben im Interesse der Lernenden den Ausschlag über den Einsatz eines E-Learning-Werkzeugs (Hoeksema und Kuhn, 2008, S. 22).*

Arnold, Nolda und Nuissl (2010, S. 53f) führen aus, dass in der Vergangenheit die Erfahrungen mit reinen E-Learning-Konzepten in der Praxis zumeist wenig erfolgreich war, und sich die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass Mischformen aus Präsenzveranstaltungen und E-Learning-Lösungen bessere Ergebnisse erzielen. Solche Mischformen werden Blended Learning genannt. Gemischt werden hierbei nicht nur die Medien, sondern auch die Sozial- und Lernformen, der Übergang zwischen den Angeboten sollte möglichst reibungslos und stimmig funktionieren. Als Beispiel nennen sie die „Sandwich-Struktur“, bei der am Beginn eine Präsenzveranstaltung zum Kennenlernen der TeilnehmerInnen steht. Daran schließt eine E-Learning-Phase an (kooperative Online-Bearbeitung von Themen) und danach eine weitere Präsenzveranstaltung zur Nachbesprechung und Evaluierung.

Ganz allgemein stehen bei der Konzeption von Blended Learning Systemen eher konstruktivistische Herangehensweisen im Vordergrund (gängige Schlagwörter sind: Ermöglichungsdidaktik, problembasiertes Lernen).

Arnold, Nolda und Nuissl (ebd.) sehen im Blended Learning und dem Einsatz von digitalen Medien ein großes Potential, einerseits das Lebenslange Lernen zu unterstützen, andererseits die Selbstorganisation und Selbststeuerung von Lernprozessen zu verbessern.

## 2.4 Erkenntnistheoretische Positionen

*Jede Lernsoftware basiert auf einer Lerntheorie  
(Holzinger, 2000, S. 108).*

Lerntheorien und deren Hintergründe sind wichtige Grundlagen von E-Learning und auch dieser Arbeit, daher soll in diesem Abschnitt kurz darauf eingegangen werden.

Die Grundlage der folgenden Überlegungen sind in letzter Konsequenz philosophische Überlegungen, welche im europäischen Denken durch die griechischen Philosophen Platon und wenig später Aristoteles erstmalig formuliert wurden: Wie kommt der Mensch zu neuen Erkenntnissen? Was leistet unser Verstand, unser Gehirn? Was leisten unsere Sinne? Kann die Welt wie wir sie wahrnehmen als eine objektive betrachtet werden, oder müssen wir uns eingestehen, dass jedeR eine subjektive „Sicht“ auf die Welt hat? Können wir das „Ding an sich“ erkennen?



Als Basis der nachfolgend beschriebenen Lerntheorien gelten zwei erkenntnistheoretische Positionen, die einander gegenüberstehen.

### 2.4.1 Objektivismus

*Wissen wird als etwas angesehen, das extern und unabhängig von den Lernenden existiert (Holzinger, 2000, S. 112).*

Umgelegt auf das Lernen bedeutet dies, dass die Erlangung von Wissen über existierende Objekte das Ziel eines Lernprozesses ist. Die Aufgabe des Lernprozesses ist es laut Holzinger (2000, S. 112), das externe Wissen auf eine interne Repräsentation umzulegen, und zwar so, dass die interne Repräsentation der externen Wirklichkeit möglichst nahe kommt. Aus Sicht des Objektivismus ist es möglich über Dinge und Sachverhalte objektive Aussagen zu treffen, die objektiv wahr oder falsch sein können. Haben zwei Menschen unterschiedliche Sichtweisen auf einen Sachverhalt, so muss zumindest eine Sichtweise falsch sein.

### 2.4.2 Subjektivismus

*Eine starke Gegenposition zum Objektivismus ist der Subjektivismus, der das eigene (subjektive) Bewusstsein — den eigenen Standpunkt — mit einbezieht (ebd.).*

Verschiedene Sichtweisen auf ein und denselben Sachverhalt bedeuten im Subjektivismus, nicht notwendiger Weise, dass eine Sichtweise falsch sein muss, beide Standpunkte können nebeneinander existieren.

## 2.5 Lerntheoretische Positionen

Grundsätzlich kann man drei verschiedene lerntheoretische Konzepte unterscheiden, alle drei können für die Erstellung und Benützung von E-Learning-System unterschiedliche Aspekte beitragen:

- Behaviorismus
- Kognitivismus
- Konstruktivismus

### 2.5.1 Behaviorismus

*Als Begründer des Behaviorismus gilt der amerikanische Psychologe John B. Watson (1878-1958), der 1913 [...] postulierte, dass ausschließlich von außen beobachtbares Verhalten zentrales Erkenntnisinteresse der Psychologie und somit auch des Lernprozesses sein dürfe (Moriz, 2008, S. 23).*

Ziel des Behaviorismus ist nach Holzinger (2000, S. 112) eine möglichst objektive Beschreibung von menschlichen Reaktionen; die Messung und das Beobachten von Reaktionen stehen im Vordergrund. Das Innenleben des Menschen (Emotionen, Erfahrungen, Gedanken) wird ausgeklammert (Black Box), relevant sind die Stimuli und Reize, sowie die darauf folgenden Reaktionen. Der Behaviorismus leitet sich vom Objektivismus ab.

*Vertreter des Behaviorismus nehmen an, dass sich jedes Verhalten aus einem Reiz-Reaktionsmuster [...] zusammensetzt. Dieses kann beobachtet werden und wiederum mit anderen (beobachtbaren) Vorgängen zusammenhängen. Das Ziel innerhalb des Behaviorismus ist es nun, Gesetze aus diesen Reiz-Reaktionsmustern abzuleiten und möglichst mathematisch darstellbar zu machen (Holzinger, 2000, S. 114).*

### 2.5.1.1 Gesetzmäßigkeiten behavioristischen Lernens

Der amerikanische Psychologen Edward L. Thorndike hat auf Basis seiner Experimente folgende Gesetzmäßigkeiten bzgl. des Lernprozesses aufgestellt (Moriz, 2008, S. 25f):

- **Gesetz der Übung** (Law of Exercise): Die Verbindungen zwischen Reizen und Reaktionen wird durch häufiges Wiederholen fester (siehe Vokabellernen).
- **Gesetz des Effekts** (Law of Effect): Lernen erfolgt umso schneller, je höher die Befriedigung durch das Lernen ist.
- **Gesetz der Lernbereitschaft** (Law of Readiness): Je höher die Bereitschaft des Lernenden ist, umso leichter kann gelernt werden. Relevant sind hierbei auch die Vorkenntnisse der Lernenden und der Schwierigkeitsgrad der Inhalte.

### 2.5.1.2 Kritik am Behaviorismus

*Eine Hauptkritik am Behaviorismus bezieht sich auf die grundsätzlich sehr eingeschränkte und einseitige Auffassung über die Natur des Lernens. Dessen Reduzierung auf Konditionierung und die Blackbox-Betrachtung des menschlichen Bewusstseins führen fast zwangsläufig zur Vernachlässigung individueller Faktoren (Holzinger, 2000, S. 130).*

Holzinger (2000, S. 131) merkt weiter an, dass diese eingeschränkte Sichtweise eher zum Erreichen einfacherer Lernziele geeignet erscheint, dabei allerdings durchaus seine Berechtigung hat, vor allem bei einfachen Problemstellungen und beim Aneignen von Faktenwissen (Vokabel-Lernprogramme).

Auch Moriz (2008, S. 24) merkt an, dass die Reduktion des Menschen auf eine „black box“ und das damit verbundene Ausklammern von mentalen Prozessen eine heutzutage nicht mehr haltbare Vereinfachung des Lernprozesses darstellt.

### 2.5.1.3 Bedeutung des Behaviorismus für das E-Learning

Moriz (2008, S. 27) sieht trotz aller Kritik am Behaviorismus drei wichtige Vorgaben, die sich daraus bei der Konzeption von E-Learning-Systemen ergeben:

1. Der Lernerfolg wird durch gezielte Aufgaben- und Fragestellungen sichergestellt.
2. Zur Steigerung der Motivation werden gezielte Rückmeldungen eingesetzt.
3. Die Aufbereitung der Inhalte muss didaktisch durchdacht und zielgerichtet sein, ebenso die Konstruktion bzw. die eingesetzten Methoden.

Kerres und de Witt (2002, S. 2) konkretisieren den dritten Punkt noch mit dem Hinweis darauf das „Lerninhalte in kleine Lerneinheiten zu zergliedern“ sind.

## 2.5.2 Kognitivismus

Laut Moriz (2008, S. 30) sind die Unterschiede von Behaviorismus und Kognitivismus in den 1960er Jahren so groß geworden, dass man diesen Umbruch als kognitive Wende bezeichnet. Davor haben Arbeiten von Tolman, Lewin, Bruner und Piaget seit 1920 den Kognitivismus geprägt.

*Im Gegensatz zum Behaviorismus steht im Kognitivismus das Individuum mit seinem Denken im Mittelpunkt der Betrachtungen. Die Lernenden werden als eigenständige Persönlichkeiten anerkannt, die externe Stimuli selbstständig und aktiv internal verarbeiten (Moriz 2008, S. 30).*

Kognition ist nach Holzinger (2000, S. 133) ein mentaler Denk- und Verarbeitungsprozess, der folgende Elemente des Erkennens und Wissens umfasst: Begriffsbildung, Wahrnehmung, Wiedererkennen und schlussfolgerndes Denken. Der Vorgang des Lernens kann analog zum klassischen Prozess der Informationsverarbeitung gesehen werden: Eingabe über die Sinnesorgane, Informationsverarbeitung im Gehirn und anschließend Ausgabe im weitesten Sinne über die Sinnesorgane.

### 2.5.2.1 Kritik am Kognitivismus

Baumgartner & Payr (1996) sehen folgende Nachteile des Kognitivismus:

- Die Qualität menschlicher Geisteszustände wird vernachlässigt.
- Der menschliche Geist wird losgelöst von seiner Umwelt und seiner Beziehung zur Welt betrachtet.

Holzinger (2000, S. 144) kritisiert auch die Überbetonung proportionaler Repräsentationen einer objektiven Wirklichkeit und die Konzentration auf Informationsverarbeitungsprozesse und damit die Tatsache, dass der Kognitivismus, genauso wie der Behaviorismus, ein Objektivismus.

### 2.5.2.2 Bedeutung des Kognitivismus für das E-Learning

Moriz (2008, S. 34) sieht in den von Piaget beschriebenen Mechanismen Assimilation (der Mensch behandelt die Umwelt so, dass sie in seine Strukturen passt) und Akkommodation (Anpassung der eigenen Strukturen an die Umwelt) zwei grundlegende Faktoren, die bei der Konzeption von E-Learning-Systemen angewandt werden sollen.

Lernen aus Sicht des Kognitivismus ist ein Zusammenspiel von einem externen Informationsangebots und einer intern vorhandenen Wissensstruktur (Moriz, 2008, S. 30).

Aus dem Kognitivismus ergeben sich nach Holzinger (2000, S. 145) folgende Faktoren für die Konzeption von E-Learning-Systemen:

- Die Rolle der Lehrenden wechselt von „ExpertInnen“ hin zu „TutorInnen“, welche die Lernenden begleiten und unterstützen.
- Ziel ist die Verbesserung der ganzheitlichen Problemlösekompetenz und nicht mehr das Aneignen von reinem Faktenwissen.
- Wichtig ist eine qualitativ hochwertige und pädagogisch wertvolle Aufbereitung und Darstellung der Inhalte, weniger die Kontrolle des Lernerfolges.

### 2.5.3 Konstruktivismus

*Jeder [muss] zum Erfinder seiner Wirklichkeit werden  
(Reich, 2008)!*

Der Konstruktivismus betont die subjektive Interpretation und Konstruktion durch den Menschen; er ist damit die Gegenposition zu objektivistischen Theorien wie dem Behaviorismus, aber auch dem Kognitivismus. Geprägt wurde der Begriff bereits im 18. Jahrhundert in Italien, später durch Comenius, Montessori und vor allem Piaget weiterentwickelt (vgl. Holzinger, 2000, S. 148).

*Der Begriff Konstruktivismus dient als zusammenfassende Bezeichnung für [...] Ansätze, die davon ausgehen, dass der Mensch über keinen unmittelbaren Zugang zu der ihn umgebenden Wirklichkeit verfügt. Was wir von dieser „erkennen“, [...] ist „Konstruktion“ unseres eigenen kognitiven Systems (Arnold, Nolda und Nuissl, 2010, S. 173).*

Unter „kognitivem System“ sind unsere Sinnesorgane im Zusammenspiel mit unserem Gehirn gemeint, der/die BetrachterIn ist das Maß aller Dinge, wobei die Konstruktion immer aufbauend und in Vernetzung mit all dem bisherigen Wissen und den gemachten Erfahrungen erfolgt. Zwei Menschen werden daher dieselbe Information nie gleich interpretieren und verarbeiten.

*Konstruktivisten [gehen] davon aus, dass zwar eine externe Welt existiert, aber nicht in einer objektiven Weise wahrgenommen werden kann. [...] Die eigentliche Wahrnehmung findet nicht in den Sinnesorganen statt, sondern erst als Ergebnis kognitiver Prozesse in den Hirnarealen (Holzinger, 2000, S. 146).*

Oder, wie Siebert (2007, S. 11) pointiert meint:

*Der Konstruktivismus ist ein hypothetischer Realismus: Wir handeln aufgrund von Hypothesen über die Wirklichkeit. Wenn unsere Handlung erfolglos ist, ist unsere Annahme widerlegt, ohne dass wir positiv sagen können, was wahr ist.*

### **2.5.3.1 Kritik am Konstruktivismus**

Holzinger (2000, S. 162f) merkt an, dass eine rein konstruktivistische Herangehensweise in der Praxis (Schulen, Universitäten mit definierten Endzuständen bzw. Abschlusskompetenzen) oft unmöglich bzw. unerwünscht ist.

Weiters weist er darauf hin, dass konstruktivistische Lernumgebungen zumeist eine hohe Komplexität aufweisen und einen hohen Entwicklungsaufwand verursachen. Die grundsätzlich begrüßenswerte Tatsache, dass Verantwortung vom Lehrenden zum Lernenden übergeht, setzt ein hohes Maß an Eigenverantwortung bei den Lernenden voraus und führt in der Praxis oft zu Problemen.

### **2.5.3.2 Bedeutung des Konstruktivismus für das E-Learning**

Ausgehend von der Tatsache, dass der Konstruktivismus die Entstehung von neuem Wissen auf Basis von bestehendem Wissen und durch Konstruktion durch die Lernenden annimmt, leitet Moriz (2008, S. 33) folgende Gedanken zur Erstellung von E-Learning-Systemen ab:

- Lernen muss in authentischen Situationen erfolgen.
- Im Gegensatz zum Behaviorismus sollen Informationen nicht in kleinen Portionen angeboten werden, sondern in durchaus komplexen Zusammenhängen und realistischen Situationen.
- Die Rolle des/der Lehrenden wandelt sich hin zur Lernbetreuung, zum Anregen und begleiten von individuellen Lernprozessen (Coaches).
- Die Berücksichtigung individueller Unterschiede der Lernenden, die Vermittlung von komplexen Fähigkeiten und Problemlösungskompetenzen, die Förderung von Eigeninitiative und von ganzheitlichem Denken sind bei der Konzeption von E-Learning-Systemen aus konstruktivistischer Sicht zu bedenken.
- E-Learning-Systeme sind eher Werkzeuge zum Wissenserwerb, die Entwicklung von reinen konstruktivistischen E-Learning-Systemen muss als eher aufwändig und teuer

betrachtet werden, fraglich ist auch, ob der didaktische Rahmen nicht gesprengt werden würde.

Arnold, Nolda und Nuissl (2010, S. 173) empfehlen ErwachsenenbildnerInnen ganz allgemein, reichhaltige Lernarrangements zu schaffen, „*die den Erwachsenen Erschließung und Aneignung von Neuem nach Maßgabe ihrer kognitiven Strukturen und ihrer jeweils besonderen Lebenssituation ,ermöglichen‘*“.

## 2.6 Gestaltung von E-Learning-Systemen

Neben der Evaluierung der Blended Learning Systems „TrainerInnenausbildung der PPÖ“ hat diese Arbeit auch einen speziellen, technischen Fokus auf die Usability von WIP-Online, der E-Learning-Komponente der TrainerInnenausbildung. Nachfolgend werden kurz die wichtigsten Grundlagen bei der Gestaltung von E-Learning-Systemen skizziert, eine ausführliche Herleitung ist in Furm-Hazivar (2010) zu finden. Im praktischen Teil der Arbeit (Abschnitt 6.2) werden dann noch einzelne, konkrete Grundlagen der Usability von E-Learning-Systemen im Rahmen der Beschreibung der verwendeten Guidelines dargestellt.

### 2.6.1 Aufbereitung von Lerninhalten und Lernaktivitäten

*Die Aufbereitung der Lehreinheiten und Lernaktivitäten sollte auf aktuelle Lern- und Lehrtheorien basieren (Kristöfl, 2006, S. 14).*

Kristöfl (2006, S. 14f) weist mit Verweis auf Tergan (2004) darauf hin, dass sich die Grundlagen für die Gestaltung von E-Learning-Systemen aus den zugrundeliegenden Lerntheorien ergibt. Er unterscheidet drei aktuelle Grundannahmen, welche sich aus dem Konstruktivismus ergeben:

- **Lernen ist Tun** (Learning by doing): Die Lernenden sollen aktiv tätig werden.
- **Lernen ist sozial**: Lernen und die Konstruktion von Wissen ist immer auch in einen sozialen Kontext durch die Interaktion mit anderen und die gemeinsame Verwendung von Werkzeugen (E-Learning-Plattform) eingebunden.
- **Lernen ist situativ**: Der Kontext, in dem und für den gelernt wird, ist wichtig.

Aus diesen Überlegungen heraus folgert Kristöfl (ebd.), dass E-Learning dann erfolgreich ist, wenn es die nachfolgenden Ansätze berücksichtigt:

- **Kollaboratives Lernen**: Das E-Learning-System ist so konzipiert, dass die Lernenden selbst Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen und im Austausch mit anderen ihre Ansichten und ihr Wissen überdenken, verfeinern und erweitern.
- **Projektbasiertes Lernen**: E-Learning-Systeme bieten authentische, projektorientierte Lernaktivitäten an, welche auf der Zusammenarbeit der Lernenden und die Unterstützung durch die Lehrenden fußen.

- **Exploratives Lernen:** Eigenständige Suche nach Lösungen mit Hilfe des Internets helfen den Lernenden bei der Entwicklung eigener, neuer Denk- und Wissensstrukturen.
- **Knowledge Building Communities:** E-Learning-Plattformen sollen nicht Inhalte vollständig zur Verfügung stellen, sondern die Erarbeitung von neuem Wissen mit Hilfe einer großen Gemeinschaft an Lernenden fördern.

## 2.6.2 Usability

*Don't make me think (Krug, 2000, S. 10)!*

Es gibt wohl kein anderes Zitat, welches kürzer und prägnanter die wichtigste Regel zur Usability von Webanwendungen beschreibt als jenes von Steve Krug. Usability ist laut Dumas und Redish (1999, S. 4) das Mittel, um eine Software so zu gestalten, dass die BenutzerInnen sie schnell und einfach verwenden können um die gewünschte Aufgabe zu erledigen. Dabei sind folgende vier Aspekte wichtige:

1. Usability bedeutet, die BenutzerInnen an die 1. Stelle zu stellen.
2. Menschen verwenden Software um produktiv zu sein.
3. BenutzerInnen sind Menschen, die viel zu tun haben, und ihre Aufgaben mit einer Software erledigen wollen.
4. BenutzerInnen entscheiden, ob eine Software einfach zu handhaben ist, oder nicht.

Hitz und Leitner (2004, S. 265) sehen Usability als wichtigsten Qualitätsfaktor für Webanwendungen, schlechte Usability führt ihrer Meinung nach im Normalfall zu Verweigerung durch die BenutzerInnen.

Nielsen (1993, S. 26ff) definiert fünf klassische Eigenschaften um die Usability einer Software zu beschreiben bzw. zu evaluieren:

**Erlernbarkeit** (= die BenutzerInnen können die Software ohne lange Einschulung nutzen)

**Effizienz** (= die BenutzerInnen können mit der Software effizient arbeiten)

**Einprägsamkeit** (= die BenutzerInnen können auch nach einer längeren Pause rasch wieder mit dem System arbeiten)

**Fehler und Fehlverhalten** (= die BenutzerInnen können gemachte Fehler leicht ungeschehen machen)

**Zufriedenheit** (= die BenutzerInnen verwenden das System gerne)

## 2.6.3 Joy of Use

Sarodnick und Brau (2006, S. 141) definieren den Begriff „joy of use“ als eine von mehreren Erweiterungen der klassischen, von Nielsen geprägten, Heuristiken bzw. auch der oben

genannten Eigenschaften. Sie verstehen darunter eine zeitgemäße, konsistente grafische Gestaltung, welche Monotonie vermeidet und den BenutzerInnen adäquate Metaphern anbietet.

Müller (2010) sieht drei Gründe für die Notwendigkeit den „joy of use“ einer Software bzw. einer Website zu evaluieren:

1. Die zunehmende Vorherrschaft von interaktiven Anwendungen in unserem Alltag. (Computer und Software sind längst schon nicht mehr Arbeitswerkzeuge, vielmehr sind sie „Alltagsgegenstände“ geworden.)
2. Die Tatsache, dass BenutzerInnen Menschen mit Bedürfnissen sind.
3. Die Notwendigkeit emotionale Alleinstellungsmerkmale zu finden. Die große Menge an Websites macht es notwendig, sich aus der großen Masse hervorzuheben, Websites bzw. technische Produkte, welche positive Emotionen vermitteln, haben einen Wettbewerbsvorteil.

## 2.7 E-Tutoring – Betreuung von E-Learning-Systemen

Ein wesentliches Element der nachfolgenden Evaluierung der TrainerInnenausbildung der PPÖ ist die Analyse des Tutorings. Als Grundlage dafür werden in diesem Abschnitt verschiedene Tutoringsysteme vorgestellt.

### 2.7.1 E-Tutoring nach Gilly Salmon

#### 2.7.1.1 E-Moderation

*For online learning to be successful and happy, participants need to be supported through a structured developmental process (Salmon, 2002, S. 10).*

Das wohl bekannteste Konzept für das Tutoring im E-Learning stammt von Gilly Salmon und wurde von ihr in verschiedenen Büchern und Artikeln (vgl. Salmon (2002), Salmon (2004), Salmon (2002a)) dargelegt. Salmon überträgt unter anderem die Forschungsergebnisse von Tuckman (1965) hinsichtlich der Dynamik von Gruppenprozessen auf die Situation der virtuellen Gruppe der Lernenden und folgert daraus ihr weitreichendes Model für das Lernen und Zusammenarbeiten in virtuellen Lernumgebungen (siehe Abbildung 1).

Salmon sieht E-Learning vor allem im Sinne der Konstruktion von Wissen durch das Erfahrungslernen der TeilnehmerInnen. EinE „E-Moderator“/in, wie sie die TutorInnen bewusst nennt, soll die Lernenden bei diesen Prozessen aktiv unterstützen (Salmon, 2002a).



### 2.7.1.2 5-Stufenmodell

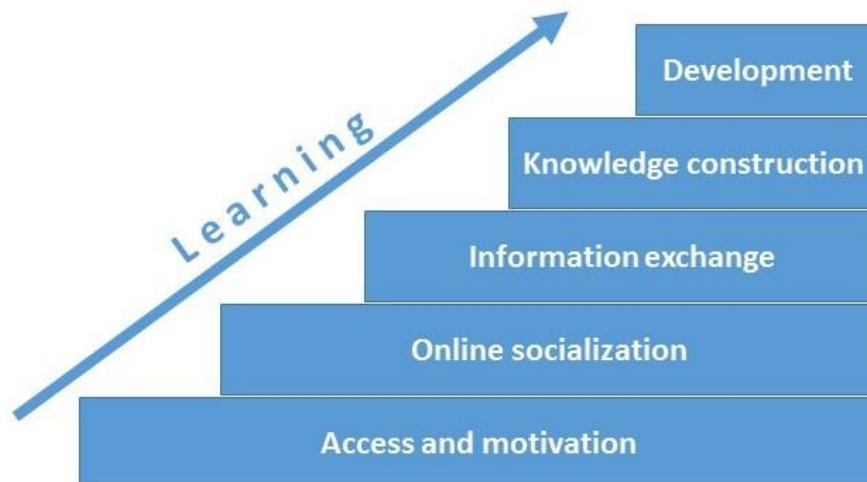


Abbildung 1 – 5-Stufenmodell nach Salmon (2004, S. 29)

Ausgangspunkt für Salmons Überlegungen zum 5-Stufenmodell ist die Erkenntnis, dass E-Learning mehr ist, als eine Aktivität auf einem Computer auszuführen. Durch das Lernen mit dem Computer/der IT wird auch etwas über den Computer/die IT gelernt (Salmon, 2004, S. 28). Lernen ist komplex und entwickelt sich schrittweise, die Lernenden tasten sich vom Bekannten zu Unbekanntem vor („scaffolding“) (Salmon, 2002a).

Salmon (2004, 30ff) beschreibt die fünf Stufen wie folgt:

#### 1. Stufe: „Access and motivation“

Wichtigstes Ziel der ersten Stufe, ist die TeilnehmerInnen (und E-ModeratorInnen) schnell und praxisbezogen mit der Plattform aus technischer Sicht vertraut zu machen und ev. technische Probleme zu lösen. In dieser Stufe wird auch geklärt, welche Erwartungen es seitens der E-ModeratorInnen an die TeilnehmerInnen gibt und auf welche zeitlichen Belastungen sich die Lernenden einstellen müssen. Die erste Phase ist abgeschlossen, sobald alle TeilnehmerInnen ihr erstes Posting im Forum platziert haben.

#### 2. Stufe: „Online socialization“

Ziel der 2. Stufe ist, die TeilnehmerInnen zu einer Gruppe, die in der Lage ist, Aufgaben gemeinsam zu bewältigen, zu formen. Aufgabe der E-ModeratorInnen ist es dabei, ein Klima des Vertrauens zu schaffen und die TeilnehmerInnen für die gemeinsame Arbeit zu begeistern.

#### 3. Stufe: „Information exchange“

In der dritten Phase beginnen die TeilnehmerInnen im Normalfall die vielfältigen, online-verfügbaren Informationen zu schätzen und zu nutzen; die E-ModeratorInnen stellen die kurspezifischen Informationen vorab online und helfen, wenn notwendig, den TeilnehmerInnen bei der Verarbeitung derselben. Mittels spezieller Aufgaben wird versucht möglichst alle TeilnehmerInnen aktiv am Online-Geschehen zu involvieren. Spätestens hier brauchen die

E-ModeratorInnen ausreichend Wissen und Erfahrung um mit den verschiedenen Strategien von Online-Lernenden (viel lesen, wenig aktiv beitragen; nur bei ausgewählten Aufgaben teilnehmen; inhaltlich stark einbringen; helfende Unterstützung anderer Lernender;...) adäquat umzugehen.

#### **4. Stufe: „Knowledge construction“**

Charakteristisch für diese Stufe ist ein verstärktes aktives Einbringen der TeilnehmerInnen, gemeinsam wird neues Wissen erarbeitet. In dieser Stufe sollten sich die E-ModeratorInnen nur mehr einbringen, wenn es notwendig ist (z.B.: um an zentralen Punkten die Zwischenergebnisse der TeilnehmerInnen zusammenzuführen; um inaktive Lernende in die Arbeit der Gruppe wieder einzubinden;...) und ansonsten den virtuellen Raum den Lernenden überlassen.

#### **5. Stufe: „Development“**

In der letzten Stufe sollten die TeilnehmerInnen ohne nennenswerten Support durch die E-ModeratorInnen selbständig, alleine oder in der Gruppe, ihre Lernaktivitäten planen und durchführen können. E-ModeratorInnen können in dieser Stufe die TeilnehmerInnen noch durch Aktivitäten, welche das kritische Denken fördern, herausfordern.

Salmon vertritt einen klassisch konstruktivistischen Typus des/der E-ModeratorIn, ganz im Sinne von Siebert (2007, S. 159): „*Was für A bedeutsam und interessant ist, ist oft für B irrelevant und uninteressant. Bedeutungen können nicht ohne weiteres von A nach B transportiert werden*“.

##### **2.7.1.3 E-tivities**

Zur praktischen Umsetzung des 5-Stufenmodells schlägt Salmon (2002, S. 4) eine spezielle Art von Online-Aufgaben vor: „*An e-tivity involves at least two people working together in some way, and usually many more. E-tivities take place online*“. Eine E-tivity wird von einem Moderator/einer Moderatorin online, zumeist über ein Forum, gestartet. Das Einladungsposting enthält alle wichtigen Information und die Aufgabenstellung der E-tivity. Je nach Stufe des obigen Modells auf der die TeilnehmerInnen stehen, haben die Inhalte der E-tivity einen anderen Charakter bzw. eine andere Zielsetzung. Am Beginn eines E-Learningkurses stehen daher E-tivities, die dem Kennenlernen der TeilnehmerInnen, der ModeratorInnen und der Plattform dienen, erst später haben die E-tivities eine klar inhaltliches Ziel und dienen dem gemeinsamen Lernen. Eine E-tivity soll das gemeinsame Lernen anregen und ist daher im Normalfall eine wirkliche Aufgabenstellung, die alleine oder gemeinsam online erledigt werden soll, sie dauert im Normalfall einige Tage bis eine Woche (Salmon, 2002, S. 88ff).

##### **2.7.2 Emders Konzept**

Das von Thomaschewski (2005, S. 45ff) erstellte Emders-Konzept ist ein im universitären Bereich verwendetes. Zentral ist dabei der Informationsfluss zwischen TutorInnen und Lernenden und das schnelle Reagieren auf Fragen und Probleme der Studierenden – bis hin

zur Zeit- und Arbeitsplanung. Die Umsetzung erfolgt durch ein zweistufiges System an BetreuerInnen: im First-Level-Support stellen wissenschaftliche MitarbeiterInnen – hier MentorInnen genannt – rasche Reaktion und direkte Ansprechstationen zur Verfügung. Detailliertere, fachliche Fragen werden von ProfessorInnen im Second Level Support beantwortet.

Gerade im universitären und schulischen Bereich macht dieses Konzept Sinn, da die direkten Ansprechpersonen von den Personen, die die Lernenden beurteilen, getrennt sind.

### 2.7.3 Split-Tutor Konzept

De Witt et. al. (2007) beschreiben die Aufgaben der TutorInnen im Split-Tutor-Konzept in zwei Dimensionen: einerseits die fachliche Betreuung der Lernenden (Klärung von fachlichen Fragen und Verständnisproblemen; Hilfestellung bzgl. Literatur und Arbeitstechniken; Rückmeldung zu den Lernaufgaben...) und die persönliche bzw. gruppenbezogene Betreuung (Feedback zum Lernverhalten; Hilfe bei Konflikten; Betreuung bei Lernproblemen...). Um diese beiden, tw. einander widersprechenden Aufgabenbereiche mit möglichst hohem Erfolg anwenden zu können, setzt das Split-Tutor-Konzept auf die Teilung dieser Aufgaben auf zwei verschiedene TutorInnengruppen: GruppentutorInnen kümmern sich um die persönlichen und gruppenbezogenen Themen, FachtutorInnen um die fachlichen Fragen und Probleme. Kerres et. al. (2004, S. 339f) sehen auch den Vorteil der Entlastung der TutorInnen durch die Aufteilung der Aufgaben.

### 2.7.4 Learning Trajectories

*A learner should be in control of the amount of control he or she may exercise over his or her learning trajectory. The learner should be able to take control or to delegate control as needed (Dron, 2007, XIV).*

Dron (2007, 2f) untersucht die „learning trajectories“, die Lernbahnen oder Lernpfade, die ein lernender Mensch immer wieder einschlägt: „[...] individual path that involves decisions about where to go next, what to learn, and how to learn it [...] some of those decisions are made by the learner and some are not“. Die Frage, wer, wann diese Entscheidungen trifft und welchen Einschränkungen und Rahmenbedingungen diese unterworfen sind, ist laut Dron zentral für das Verständnis von Lernen und Lehren – „choices and constraints“, also Entscheidungen und Einschränkungen werden somit zum zentralen Thema von Dron's Untersuchungen des Lern- und Lehrverhaltens.

Lernpfade sind zielgerichtete, dynamische Systeme, in denen sich ein Lernender befindet und die er gleichzeitig gestaltet; die ständige Veränderung des laufenden Prozesses ist eines ihrer wesentlichen Merkmale. Ein Lernpfad hat keinen Anfang und kein Ende, sondern besteht aus einer Menge von Entscheidungen – „it is about the journey, not the destination“ (ebd., S. 3).

Dron verwendet bewusst das Wort „LehrerIn“ für jene Person bzw. Personen, die die Lernenden auf ihrem Pfad begleiten. LehrerIn können in diesem Sinne auch „Mittlernende“ sein, die bei Entscheidungen im Zuge des Lernpfades helfen und unterstützen oder diese Entscheidungen für den/die LernendeN vornehmen. Im Sinne des „Self-Directed Learning“ kann selbst der/die Lernende als LehrerIn seiner selbst betrachtet werden (ebd., S. 5f).

„*Understanding choices and how they affect the process of learning is central to the educational process*“ (ebd., S. 46), ist eine grundlegende Aussage von Dron's Konzept. Nur wer die Bandbreite der Entscheidungsmöglichkeiten und ihre Grenzen kennt, kann abschätzen, welche Vielfalt an Lernpfaden möglich ist. Beispielhafte Möglichkeiten von Optionen im Zuge eines Lernpfades sind: Wahl des Lernstoffes, der Lernaktivität bzw. Aufgabe, Wahl der Ressourcen, Wahl der Lerngruppe, des Mediums, von Lernstil, Herangehensweise, usw. Dron plädiert dafür, dass LehrerInnen den Lernenden ausreichend Wahlmöglichkeiten bieten, sich aber nicht vor notwendigen Vorgaben drücken (ebd., S. 46).

Das Vornehmen von Einschränkungen bzw. die Vorgabe von Rahmenbedingungen ist eine wesentliche Aufgabe der Lehrenden und soll als positive Stimulanz des Lernprozesses angesehen werden (ebd., S. 57).

### 2.7.5 Kollaboration und Interaktion

Ertl und Kraan (2002) betrachten unter anderem auch die Voraussetzungen für kollaboratives Lernen, und empfehlen nachdrücklich, dass die Lernenden über die Art und Weise der Zusammenarbeit, die Aufgabenstellungen und Anforderungen, die Kommunikationswege und den Zeitplan Bescheid wissen müssen. Pohl et al (2006, S. 2) streichen hierbei auch die Wichtigkeit des „active tutoring“ heraus. TutorInnen sollen die Lernenden pro aktiv bei ihren Lernschritten und in der E-Learning-Umgebung begleiten und betreuen.

### 2.7.6 Gender und E-Tutoring

Kerres et. al. (2009) haben E-Tutorings unter dem Aspekt der Genderforschung untersucht und daraus unter anderem folgende Empfehlungen für E-TutorInnen abgeleitet:

- Gendersensitives E-Learning braucht gendersensitive Sprache.
- Gendersensitives E-Learning braucht unterschiedliche, gendergerechte Methoden.
- Gendersensitives E-Learning bietet vielfältige Möglichkeiten der Kommunikation und Interaktion an.

### 2.7.7 Weitere E-Tutoring-Konzepte

Der Vollständigkeit halber seien hier noch weitere E-Tutoring-Konzepte erwähnt: Boos et. al. (2009) heben die Teambuildingfunktion der TutorInnen hervor, warnen aber auch – ähnlich dem Split-Tutor-Konzept vor einer Überlastung der TutorInnen mit zu unterschiedlichen Aufgaben.

Quinton und Smallbone (2010, S. 126ff) streichen das „Feeding forward“ hervor, die Idee aus dem Feedback der TutorInnen an die TeilnehmerInnen zu einer bestimmten Lernsituation ganz bewusst neue Schritte für zukünftige Lernschritte ableiten zu lassen.

## 2.8 Methoden der Evaluierung

*Evaluation bedeutet im weitesten Sinne Beurteilen, Bewerten, Auswirkungen feststellen, Auswerten (Keller und Novak, 1993, S.132).*

Bortz und Döring (2006, S. 96) sehen in der Methode der Evaluierung eine Variante der empirischen Forschung und definieren fünf Einsatzgebiete (Funktionen):

- **Erkenntnisfunktion** (neuer Erkenntnisgewinn)
- **Optimierungsfunktion** (Analyse der Stärken und Schwächen)
- **Kontrollfunktion** (Auswirkung von Maßnahmen)
- **Entscheidungsfunktion** (Maßnahmen durchführen oder nicht)
- **Legitimationsfunktion** (Durchführung von Maßnahmen legitimieren)

Die nachfolgende Evaluierung soll in diesem Sinne einerseits neue Erkenntnisse über die TrainerInnenausbildung bringen, andererseits die Stärken und Schwächen analysieren.

Der Evaluator selbst muss laut Bortz und Döring (2006, S. 103) soziale Kompetenz (Feingefühl, diplomatisches Geschick, Gesprächsführung...) und fachliche Kompetenz (technisches Know how, Fähigkeit interdisziplinär zu arbeiten, Kenntnisse der Forschungsmethode...) aufweisen.

Bei der Evaluierung von E-Learning-Systemen ist, wie Dalsgaard (2005) ausführt in jedem Fall auch auf die zugrundeliegenden pädagogischen Ansätze einzugehen.

Im Weiteren werden nun die drei konkreten Methoden der Evaluierung, die im Rahmen dieser Arbeit Anwendung finden, dargestellt: Evaluierung mittels Guidelines, attraktiv- Fragebogen und Fokusgruppen.

### 2.8.1 Guidelines

Guidelines sind wichtige Grundlagen für Designer zur Gestaltung von benutzbarer Software und variieren von allgemeinen „commonsense statements“ bis zu Regeln, welche automatisiert

testbar sind. Sie können gleichzeitig auch zur Evaluierung von interaktiven Softwaresystemen verwendet werden (Yetim, 2009, S. 73f).

Sarodnick und Brau (2006, S. 42) empfehlen folgende Schritte für die Usability-Evaluationen mittels Guidelines:

1. Bekanntmachung der Guidelines inkl. Möglichkeit für Rückfragen
2. Bekanntmachung mit dem zu evaluierenden System
3. Anwendung der Guidelines, wobei dies auf zwei Arten bzw. in zwei Schritten erfolgen kann. Zunächst steht exploratives Vorgehen im Vordergrund: Das System wird benutzt und durch „Think aloud“ die Gedanken dazu transparent gemacht. Alternativ werden die Guidelines systematisch durchgegangen und Probleme den jeweiligen Guidelines zugeordnet.

Eine ausführliche Beschreibung von Guidelines und ihrem Einsatz zur Evaluierung von webbasierten E-Learning-Systemen ist in Furr-Hazivar (2010) zu finden.

## 2.8.2 AttrakDiff

*Dem etwas blassen Anspruch auf Effizienz, Effektivität und Zufriedenstellung steht der eigentliche Wunsch nach einer tiefen Bejahung, einer positiven Einstellung zum Produkt und der Hoffnung auf Freude bei der Nutzung gegenüber (Hassenzahl et al., 2003, S. 195).*

Hassenzahl et. al. (2003, S.187ff) entwickeln und beschreiben auf Basis dieser Einschätzung einen Fragebogen, der versucht über die qualitative Messung von Qualitätskriterien hinauszugehen und nicht nur die Gebrauchstauglichkeit, sondern auch die empfundene Qualität zu messen, wobei pragmatische und hedonistische Aspekte im Sinne des „joy of use“ im Vordergrund stehen. Ausgangspunkt ist die Hypothese, dass die gängigen Prinzipien des Usability Engineerings nahezu ausschließlich die pragmatische Qualität betonen, wogegen immer mehr für die BenutzerInnen auch die Themen „Stimulation“ (technische Produkte sollen die persönliche Entwicklung der Menschen stimulieren) und „Identität“ (technische Produkte sollen über die Identität der User etwas aussagen) an Bedeutung gewinnen.

Sarodnick und Brau (2006, S. 179f) sehen im Faktor „joy of use“ eine wichtige Einflussgröße auf die Intensität der Nutzung von und auf die Zufriedenheit mit einer Software. Sie empfehlen daher den Einsatz des von Hassenzahl entwickelten AttrakDiff-Fragebogens um über den „joy of use“ einer Software Aufschluss zu bekommen. Sie sehen den Vorteil dieser Methode in der leichten und schnellen Anwendung, und weisen darauf hin, dass der Einsatz von AttrakDiff nur das Gesamtbild abrunden kann und keinesfalls als alleinige Evaluierungsmethode herhalten kann.

AttrakDiff ist ein einfacher Fragebogen, welcher aus 28 Begriffspaaren (z.B.: „menschlich“ vs. „technisch“) und einer dazwischen liegenden siebenteiligen Skala besteht.

### 2.8.3 Fokusgruppen

*Focus groups can be rather efficient compared to interviews with the same number of subjects. The strength of this method lies in the interaction between the subjects. This can lead to the finding of problems, which would not have been anticipated by any of the participants individually (Rester et al., 2005, S.6).*

Fokusgruppen sind strukturierte, lose moderierte Gruppeninterviews, die schnell und mit geringem finanziellem Aufwand die Erwartungen und Bedürfnisse einer bestimmten Zielgruppe zu Tage bringen. Sie sind – so sie gut moderiert, analysiert und bearbeitet sind – eine sehr gute Methode um ein Produkt, eine Software, ein E-Learning-System und die Einstellung der BenutzerInnen dazu zu evaluieren. In der Erstellung von Produkten, respektive Software können Fokusgruppen schon sehr früh eingesetzt werden, eine Evaluierung nach Fertigstellung ist ebenso möglich und gängig. Durch die relativ homogenen TeilnehmerInnen, erreicht man, dass sich diese so frei, wohl und ernst genommen fühlen, dass sie ihre Gefühle und Gedanken frei äußern (Kuniavsky, 2008, S. 910ff).

Nielsen (1997) sieht in Fokusgruppen eine mächtige Methode zur Evaluierung der Usability von Computersystemen, weist darauf hin, dass sie aber nie die einzige Quelle einer Untersuchung sein sollten. Auch für Grudens-Schuck et al. (2004, S. 1) sind Fokusgruppen eine passende Methode um zu hochwertigen Daten für wichtige und hochwertige Entscheidungen zu kommen.

#### 2.8.3.1 Vorbereitung

Rester et al. (2005) empfehlen analog zu einem strukturierten Interview, einen Katalog mit ca. 15 Fragen vorzubereiten.

Zur Vorbereitung von Fokusgruppen müssen genauere Informationen über folgende Themen ausgearbeitet und bedacht werden (Kuniavsky, 2008, S. 910):

- Zeitplan
- Zielgruppe
- Rahmenbedingungen
- Untersuchungsthema

#### 2.8.3.2 Zeitplan

Kuniavsky (2008, S. 910) betont, dass ausreichend Vorlaufzeit und die rechtzeitige Bekanntgabe der Termine sehr wichtig sind. Erfahrungsgemäß dauert ein kompletter Durchlauf einer Fokusgruppe mit mehreren Gesprächsrunden zumindest drei Wochen.

<b>Zeitpunkt</b>	<b>Aktivität</b>
3 Wochen vorher	TeilnehmerInnen und Thema erarbeiten, Einladungen verschicken
2 Wochen vorher	Grobe Themenstellung erstellen, Gesprächsleitfaden beginnen
1 Woche vorher	Erster Entwurf des Gesprächsleitfadens erstellen, Zusagen der TeilnehmerInnen kontrollieren
3 Tage vorher	Gesprächsleitfaden abstimmen, TeilnehmerInnen sollten fixiert sein
2 Tage vorher	Gesprächsleitfaden fertig, Zeitplan fertig und überprüft, Technik kontrolliert
1 Tag vorher	Letzte Kontrollen Gesprächsrunde durchführen – im Normalfall sollten alle innerhalb von drei Tagen sein. Nachbesprechung mit ev. BeobachterInnen Einsammeln ev. Unterlagen.
1 Tag danach	Nichts tun!
3 Tage danach	Ev. Video/Audio-Aufzeichnungen anschauen, Mitschrift durchlesen
1 Woche danach	Bericht und Ergebnisse zusammenstellen

Tabelle 3 – Zeitplan für die Vorbereitung und Durchführung einer Fokusgruppe  
(Quelle: Kuniavsky, 2008, S. 910)

### 2.8.3.3 Zielgruppe

Nachdem die Zielgruppe an sich definiert wurde, stellt sich auch die Frage, wieviele Personen letztendlich an den einzelnen Gesprächsrunden teilnehmen sollen. Es ist in jedem Fall notwendig mehr Menschen einzuladen; wichtig auch die Frage, welche Personen aus der Zielgruppe die spannendsten Antworten geben könnten. Die Zusammensetzung der einzelnen Gesprächsrunden muss speziell überlegt werden. Hier kann es sinnvoll sein, einzelne Untergruppen der Zielgruppe zusammenzufassen oder bewusst auf verschiedenen Gruppen zu verteilen (Kuniavsky, 2008, S. 910).



#### 2.8.3.4 Ausarbeitung des Untersuchungsgegenstandes

Nächster Schritt ist laut Kuniavsky (2008, S. 911) die Aufbereitung des Themas. Das Untersuchungsthema gliedert sich zumeist in mehrere Unterthemen, diese gilt es zu sammeln und in Verbindung zu einander zu bringen. Es stellt sich die Frage nach der gewünschten Tiefe der Untersuchung, nach der Komplexität des Themas und ob und wie die einzelnen Unterthemen auf die verschiedenen Gesprächsrunden aufgeteilt werden sollen.

Im Zuge einer Fokusgruppendifkussion kann einE ModeratorIn erkennen, ob einzelne Themen in dieser speziellen Gruppe tiefer behandelt werden können oder nicht. Dafür braucht es im Vorfeld eine gute und umfassende Aufbereitung des Themas.

#### 2.8.3.5 Gesprächsleitfaden

Der Gesprächsleitfaden besteht aus allen Fragen die im Vorfeld relevant erscheinen. Sie sind in einer für die Gesprächsrunden sinnvollen Reihenfolge aufgelistet.

Ein Gesprächsleitfaden für Fokusgruppen hat folgende Eigenschaften (Kuniavsky, 2008, S. 911):

- **Sorgfältige Reihenfolge:** Die Reihenfolge der Fragen soll einen flüssigen Diskussionsprozess ermöglichen. Tendenziell geht man von allgemeinen Fragen zu spezifischen.
- **Nicht-direktiv:** Die Fragen sollen keinen manipulativen Charakter aufweisen (Nicht: „Was ist besser: Google oder Bing?“, sondern „Welche Vor- und Nachteile hat Google/Bing?“).
- **Offen:** Die Fragen sollen offen sein und eine möglichst breite Palette von Antworten zulassen. Gute Fragen gehen auch immer von den Aktivitäten der TeilnehmerInnen aus („Welche Funktionen nutzen Sie am meisten?“).
- **Spezifisch:** Trotzdem sollen die Fragen aber möglichst spezifische Erfahrungen und Ansichten abfragen und nicht zu allgemein gestellt sein.
- **Persönlich:** Die Fragen sollen individuelle Sichtweisen der TeilnehmerInnen herausfordern und keine Allgemeinplätze.

#### 2.8.3.6 Analyse der Ergebnisse

Es gibt viele Möglichkeiten um Fokusgruppen nachzubearbeiten, die jeweils auch abhängig vom Ziel und Thema der Untersuchung sind. Kuniavsky (2008, S. 911) empfiehlt generell zwei Varianten: Einerseits die Sammlung von unerwarteten Rückmeldungen, von interessanten Aussagen oder spannenden Rückmeldungen durch die ModeratorInnen. Andererseits die genaue Analyse der Aufzeichnungen (Video, Audio oder Mitschriften) zum detaillierten Studium der Aussagen und des Geschehenen.

#### 2.8.3.7 Aufgabe des Moderators/der Moderatorin

Die TeilnehmerInnen an einer Fokusgruppe sollten den Eindruck haben, dass alles „free-flowing [...] and [...] relatively unstructured“ abläuft, dies darf aber nicht darüber hinwegtäu-

schen, dass der/die ModeratorIn genau weiß, welche Art von Informationen er/sie erhalten will (Nielsen, 1997). Konkret hat nach Nielsen (1997) ein Moderator / eine Moderatorin einer Fokusgruppe zwei wichtige Aufgaben:

- Das Ziel im Auge haben und darauf hinführen, aber den Gesprächsfluss der Gruppe nicht zu sehr unterbrechen.
- Alle TeilnehmerInnen zu Beiträgen animieren und VielrednerInnen beschränken.

### **2.8.3.8 Fokusgruppen vs. anderer Diskussionsformen**

Elemente, die Fokusgruppen von anderen Diskussionsformen unterscheiden sind nach Grudens-Schuck et al. (2004, S. 1):

- Es existiert ein klarer Plan für einen kontrollierten Diskussionsprozess und die Interaktion zwischen den TeilnehmerInnen.
- Es existiert ein strukturierter Prozess für die Sammlung und die Auswertung der Daten.
- Die TeilnehmerInnen werden auf Grund gemeinsamer Merkmale ausgewählt.
- Die TeilnehmerInnen an einer Fokusgruppensitzung müssen sich auf keine gemeinsame Meinung einigen. Die Fokusgruppe basiert auf dem Vertrauen, dass jedeR TeilnehmerIn seine/ihre eigene Meinung behalten darf.

### 2.8.3.9 Elemente einer Fokusgruppe

Abschließend werden nochmals die wichtigsten Elemente einer Fokusgruppenarbeit in einer Übersicht von Larson et al. (2004, S. 5) aufgezeigt.

<b>Element einer Fokusgruppe</b>	<b>Beschreibung</b>
<b>Format</b>	Gruppensitzung
<b>Anzahl der TeilnehmerInnen</b>	8-12 Personen pro Sitzung, doppelt so viele sollten eingeladen werden
<b>Dauer</b>	90-120 Minuten
<b>Anzahl der Sitzungen</b>	Mehr als eine, abhängig von Thema und Zielgruppe
<b>TeilnehmerInnen</b>	Ausgewählt, nur eingeladene Personen zulässig, ähnliche Charakteristika
<b>Art der erhobenen Daten</b>	Gespräch, Wortmeldungen inklusive Pausen, Besonderheiten in Ton, Stimme und Ausdruck, Körpersprache
<b>Sammlung der Daten</b>	Audiomitschnitt, Transkription, Mitschrift
<b>Moderator</b>	Flexibel, aber fokussiert, benutzt Gesprächsleitfaden (dieser kann von Sitzung zu Sitzung angepasst werden)
<b>Form der Auswertung</b>	Ausgewählte Zitate, Analyse der wichtigsten Themen

Tabelle 4 – Elemente einer Fokusgruppe (Quelle: Larson et al., 2004, S. 5)

## 2.9 Grundlagen der Interviewtechnik

### 2.9.1 Das verstehende Interview

Die in der praktischen Umsetzung der Diplomarbeit verwendete Methode der Fokusgruppen und die damit verbundene zentrale Rolle des Interviews rechtfertigt eine genauere, generelle Betrachtung der Methode Interview.

Kaufmann (1999, S. 21) hebt in der Entwicklung der Interviewtechnik zwei Aspekte hervor:

- Das aufmerksame Zuhören tritt immer mehr in den Vordergrund und löst das Abspulen eines Fragebogens durch den/die InterviewerIn ab.

- Die Art und Weise wie die Methode des Interviews verwendet wird, variiert sehr stark. Unterscheidungen gibt es hier hinsichtlich der Dauer, dem Ort, dem Setting, dem Untersuchungszeitraum, der Intensität der Fragen, usw.

Nach Einschätzung von Kaufmann (1999, S. 24) haben Interviews, welche hauptsächlich auf geschlossenen Fragen aufbauen, ihre Unzulänglichkeit für die meisten Themenbereiche bewiesen und werden daher zunehmend durch offene Interviews (Fragestellungen) abgelöst. Andererseits wird aktuell versucht der Interviewsituation mehr Gewicht zu verleihen; vor allem wird auf die möglichst geringe Beeinflussung der InterviewpartnerInnen Wert gelegt. Eine Konsequenz daraus – die Kaufmann kritisiert – ist die Tatsache, dass immer mehr InterviewerInnen versuchen sich und ihre Gefühle und Meinungen zu unterdrücken. Dieser „nicht-personalisierte“ Ansatz bewirkt aber wiederum eine eher „nicht-personalisierte“ Antwort der interviewten Person. Im Vordergrund steht bei dieser Art des „unpersönlichen Interviews“ das Sammeln von möglichst vielen standardisierten Daten, so gesehen unterscheidet sich das „nicht-personalisierte“ Interview nicht sehr von standardisierten Fragebögen.

Kaufmann (1999, S. 25) stellt dieser Herangehensweise das „verstehende Interview“ entgegen: *„[...] der Interviewer lässt [sic] sich auf die Fragen ein, um umgekehrt auch das Sich-Einlassen des Befragten zu bewirken [...]“*.

## 2.9.2 Interviewleitfaden

*Im Rahmen des verstehenden Interviews ist der Leitfaden eine flexible Orientierungshilfe (Kaufmann, 1999, S. 65).*

Mayer (2008, S. 37) empfiehlt – wenn konkrete Aussagen zu einem Untersuchungsgegenstand erhoben werden sollen, ein Interview an Hand eines Leitfadens, wobei die entwickelten Fragen möglichst offen formuliert sein sollten.

Für Kaufmann (1999, S. 65ff) ist der Interviewleitfaden eine Methode zur Vorbereitung eines Interviews und *„[...] um die Informanten zu einem bestimmten Thema zum Reden zu bringen [...]“*.

Im Idealfall sollte eine Gesprächsdynamik entstehen, die sich von einem einfachen Frage-und-Antwort-Ritual entfernt; der Leitfaden wird de facto nicht mehr benötigt. Allerdings bedeutet dies, dass der/die InterviewerIn den Leitfaden intensiv vorbereitet, sorgfältig niederschreibt und praktisch auswendig lernt. Kaufmann empfiehlt präzise und konkrete Frage vorzubereiten und auch verschiedene Antworten und daraus resultierende Fragestellungen zu antizipieren.

Weiters empfiehlt er eine logische Reihenfolge der Fragen, warnt vor abrupten Gedankensprüngen und einem Fragen-Potpourri. Dies erscheint wichtig, da durch die Art der Fragen ein Vertrauensverhältnis zwischen InterviewerIn und interviewter Person entstehen soll – zusammenhangslose oder als ungerechtfertigt empfundene Fragen bzw. schnelle

Themensprünge können dieses Vertrauensverhältnis zerstören bzw. den Aufbau desselben erschweren.

Kaufmann weist auch auf die Wichtigkeit der ersten Interviewfragen hin, sie haben folgende Aufgaben:

- sie geben für das weitere Gespräch den Ton an und
- sie werden – im Gegensatz zu den weiter hinten angeführten Fragen aus dem Leitfaden – fast immer gestellt.

Die ersten Fragen können einerseits sehr leichte, einfach zu beantwortende Fragen sein, um schnell in ein Gespräch zu kommen. Andererseits kann man auch gleich zu Beginn die zentralen Fragen stellen, und somit die Neuheit der Situation und das Fehlen einer Interviewvorgeschichte ausnutzen. Mischformen sind natürlich möglich und sinnvoll.

### 2.9.2.1 Aufbau des Leitfadens

Hat man einmal die Fragen gefunden, so folgt der nächste – nach Kaufmann nicht zu unterschätzende – Schritt: das Ordnen der Fragen in eine sinnvolle Reihenfolge. Er empfiehlt hier, so vorzugehen, wie man dies bei einer wissenschaftlichen Arbeit machen würde:

- Verstärkung des Zentralen,
- Kontrolle des Sekundären,
- Reduktion des Überflüssigen.

Der/Die InterviewerIn muss sich im Vorfeld auf die wichtigsten Untersuchungsfragestellungen konzentrieren, diese hierarchisieren und mit Kontrollfragen absichern und gegenprüfen. Zentral ist auch die Eliminierung von Fragen, die nur Randbereiche des Themas berühren, da sie nicht nur nutzlos sind, sondern auch negative Auswirkungen auf die Kernbereiche der Untersuchung haben können.

### 2.9.2.2 Abänderung des Interviewleitfadens

Ein gängiger Effekt, der im Zuge eines Interviewprozesses häufig auftritt ist, dass der/die InterviewerIn dazu tendiert, den einmal erstellten und verwendeten Interviewleitfaden nicht abzuändern. Kaufmann stellt sich entschieden gegen diese Praxis und ermutigt, den Leitfaden während des gesamten Prozesses anzupassen und zu überarbeiten. Fragen, welche sich in den ersten (aber auch in den späteren) Interviews als „*einfach schlecht konstruiert, zu flach, zu aufgeblasen oder zu spitzfindig*“ herausstellen „*und Gleichgültigkeit, Schweigen oder Unbehagen hervorrufen*“ (ebd., S. 68) müssen überarbeitet oder eliminiert werden. Pausen zwischen den einzelnen Interviews sind daher notwendig und wichtig; sie dienen der Evaluierung und Überarbeitung.

### 2.9.3 Das Interview

*Die beste Frage steht nicht im Leitfaden, sondern man leitet sie aus dem bereits Gesagten ab (Kaufmann, 1999, S. 72).*

Zur Situation des Interviews selbst gibt Kaufmann den Hinweis, den Mut zu haben in die Tiefe zu gehen und mittels der richtigen Fragen zum richtigen Zeitpunkt die wesentlichen Informationen aus der interviewten Person herauszufinden – auch wenn dies denkbar schwierig ist, da die Zeit zur Einschätzung.

*Um die richtige Frage zu finden, gibt es keinen anderen Weg, als intensiv auf das zu hören, was gesagt wird, und, noch während der Informant redet, darüber nachzudenken. Hat er hier einen interessanten Gedanken geäußert, ohne ihn weiter auszuführen? (Kaufmann, 1999, S. 73).*

In Ermangelung von vorgefertigten Fragen, welche an dieser Stelle ein In-die-Tiefe-Gehen ermöglicht, kann laut Kaufmann auch das klassische „Nachhaken“ verwendet werden.

Die Rolle des Interviewers / der Interviewerin ist nach Kaufmann zweigeteilt: einerseits muss er/sie aktiv und bestimmend sein, andererseits muss er/sie sich diskret und bescheiden im Hintergrund halten. Hohe Konzentrationsfähigkeit und Einfühlungsvermögen in die interviewte Person, sowie hohes und spürbares Interesse, aber auch ehrliche Sympathie für deren Ansichten und Erfahrungen sind weitere wichtige Eigenschaften eines/einer Interviewers/in. Wichtig erscheint auch das Zurücknehmen, nicht das vollständige Ausschalten, der eigenen Ansichten und gedanklichen Kategorien. Der/Die InterviewerIn „[...] darf nur noch an eines denken: Da ist eine Welt, die es zu entdecken gilt und die voller unbekannter Reichtümer ist“ (Kaufmann, 1999, S. 76).

Entgegen der klassischen Lehre empfiehlt Kaufmann dem/der InterviewerIn auch von Neutralität Abstand zu nehmen, da die Informanten Anhaltspunkte bei ihrem Gegenüber brauchen um ihre eigenen Gedanken und Äußerungen entwickeln zu können. Die – wertschätzende, aber doch auch kritische – Bewertung, die Auseinandersetzung mit dem Gesagten durch den Interviewenden ist wichtiger Bestandteil eines verstehenden und authentischen Interviews.

### 2.9.4 Die Nachbereitung des Interviews

*Ziel der Auswertung bei [...] Interviews ist es, im Vergleich der erhobenen Interviewtexte das Überindividuelle-Gemeinsame herauszuarbeiten Mayer (2008).*

Zur Aufbereitung und Nachbereitung der Interviews empfiehlt Kaufmann (1999., S. 117) die Verwendung von Karteikarten, und spricht sich gegen vollständige Transkripte aus; weist aber auch darauf hin, dass es hier unterschiedliche Arbeitsweisen und Vorlieben gibt. Nachteile der vollständigen Transkripte sieht er vor allem in der Eindimensionalität des geschriebenen Wortes, welche die Gefühle und Stimmungen des gesprochenen Wortes nur schwer erhalten

können. Die Karteikarten werden dabei beim nachträglichen Anhören der Interviewaufzeichnungen angelegt und ständig erweitert und ergänzt – ein wiederholtes Anhören der Interviews erscheint notwendig und sinnvoll.

## 3 Die TrainerInnenausbildung der PPÖ

Dieses Kapitel beschreibt den Untersuchungsgegenstand, den Blended Learning Lehrgang, die TrainerInnenausbildung der PPÖ, sowie das dazugehörige E-Learning-System WIP-Online, inklusive der beteiligten Personengruppen und der zugrundeliegenden Lerntheorien. Teile dieser Beschreibung wurden aus Furr-Hazivar (2010, S. 41ff) entnommen.

### 3.1 Überblick

Die TrainerInnenausbildung der PPÖ findet auf drei sogenannten Lernebenen statt:

- Selbstständiges Lernen
- Lernen als TrainerIn in Ausbildung im eigenen Seminarteam (training on the job)
- Lernen als SeminarteilnehmerIn auf Präsenzveranstaltungen (training off the job)

In der nachfolgenden Grafik (Abbildung 2) sind alle Module, welche dem Selbstständigen Lernen („individuelles Lernen“) zugeordnet sind, dunkelblau markiert. Alle Module, bei welchen das Lernen im eigenen Seminarteam stattfindet („Praxisseminar“) hellblau und alle Präsenzveranstaltungen („organisiertes Lernen“) grün. Die beiden orangen Module sind einwöchiges gruppenbezogenes Selbsterfahrungsseminar und die dazugehörige Transferarbeit, welche die Module der TrainerInnenausbildung abrunden.



Die zweijährige Ausbildungsdauer gliedert sich in folgende Abschnitte, wobei jeder Abschnitt in WIP-Online als – mehr oder weniger umfangreicher – Kurs implementiert ist:

- I. Vereinbarung & Beginn
- II. Flexibler Block 1
- III. Praxisseminar 1
- IV. Basis-Workshops
- V. Praxisseminar 2
- A. Woodbadgekurs
- VI. Flexibler Block 2
- VII. Trainingskompetenz 1
- VIII. Praxisseminar 3
- IX. Trainingskompetenz 2
- B. Woodbadgearbeit
- X. Abschluss

Die Bezeichnungen der Abschnitte beziehen sich auf die folgenden Grafik (Abbildung 2), welche auch am Startbildschirm von WIP-Online den TeilnehmerInnen einen Überblick über die TrainerInnenausbildung geben soll.

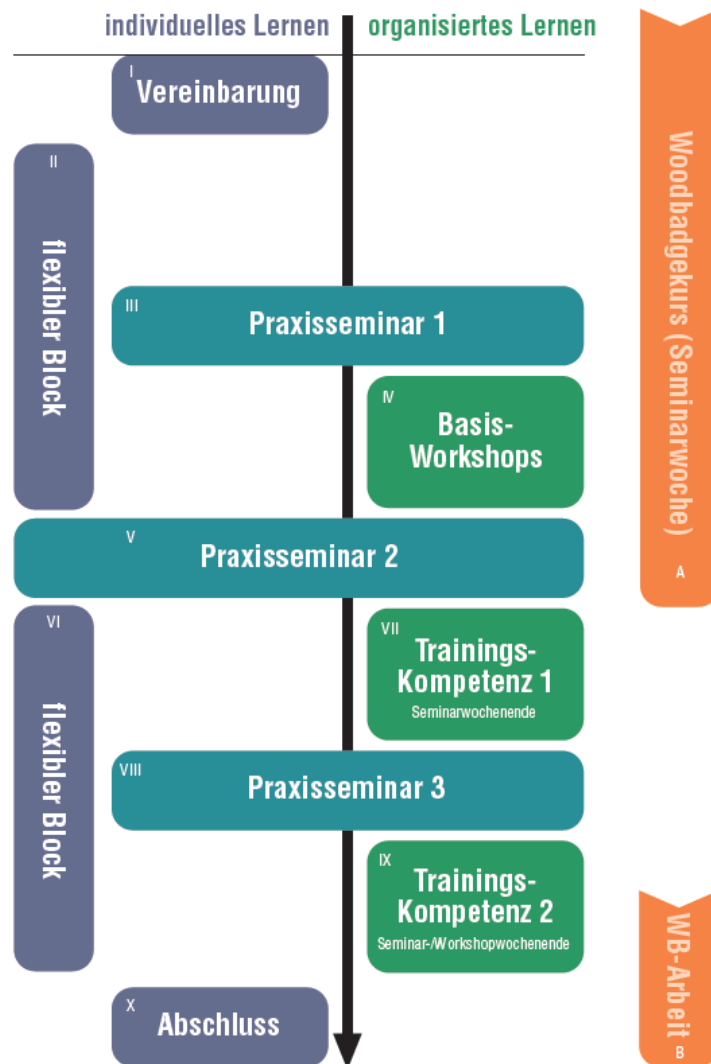


Abbildung 2 – Übersichtsgrafik zur TrainerInnenausbildung  
(Quelle: WIP-Online [27.9.2009])

### 3.2 WIP-Online – die E-Learning-Plattform

Das Kernstück der neuen TrainerInnenausbildung der PPÖ wurde mit der E-Learning-Plattform Moodle realisiert und trägt den Namen WIP-Online. Das E-Learning-System WIP-Online bietet den TrainerInnen in Ausbildung eine vollständige Begleitung über die gesamte Ausbildung hinweg. WIP-Online deckt vollständig die Ebene des selbstständigen Lernens im Zuge der TrainerInnenausbildung ab. Der Informationsaustausch und die Vor- und Nachbereitung der Präsenzseminare, sowie die Nachbereitung der Praxisseminare finden in diesem Medium statt, ebenso enthalten sind die Lernmaterialien – praktisch ausschließlich als html-Seiten (Text und Bild) realisiert.

Die einzelnen Kurse werden im Laufe der zweijährigen Ausbildung für alle TeilnehmerInnen eines Jahrganges zu bestimmten Zeitpunkten freigeschaltet, sodass die TeilnehmerInnen am Beginn nicht unter einer demotivierenden Informationsflut leiden:

*Die Abschnitte Praxisseminar 3, Trainingskompetenz 2, Abschluss und Woodbadgearbeit sind für alle verfügbar, die die vorhergehenden Abschnitte abgeschlossen haben (WIP-Online-Homepage [27.9.2009]).*

WIP-Online kann hinsichtlich der vorliegenden Evaluierung in zwei Bereiche unterteilt werden:

- Überblicks- und Kommunikations- und Aufgabenbereiche (im Weiteren als „Kursseiten“ bezeichnet)
- Fachwissen für TrainerInnen (im Weiteren als „Fachwissen“ bezeichnet)

### 3.2.1 Kursseiten

WIP-Online untergliedert sich in mehrere Kurse, dabei wird zunächst keine Unterscheidung gemacht, ob der jeweilige Kurs eine Präsenzveranstaltung (Lernen auf Seminaren), ein Praxisseminar (Lernen im Team in der Praxis) oder ein flexibler Block (eigenständiges Lernen) ist.

Die Unterscheidung erfolgt erst in den jeweiligen Kursen und dabei vor allem durch den Umfang und die Art des Angebotes. So bestehen die Moodlekurse für Präsenzveranstaltungen meist nur aus einem Link auf die Einladung zum Seminar, etwaigen Seminarunterlagen und der Auflistung der Arbeits- bzw. Lernziele des Seminars. Bei Praxisseminaren gibt es die Aufgabenstellungen und Arbeitsziele zum Praxisseminar, deren Umfang je nach Seminar sehr stark variiert. Am umfangreichsten sind naturgemäß jene Kurse ausgefallen, welche den eigentlichen E-Learning-Bereich betreffen: die flexiblen Blöcke. Hier gibt es bis zu zehn Arbeitsaufträge, welche von Anregungen zur Selbstreflexion, über Foren-Diskussionen bis zu Planungsaufgaben reichen. Die Abgabe bzw. Kontrolle dieser Aufgaben ist unterschiedlich: Bei einem Großteil der Aufgaben wird darauf vertraut, dass die TeilnehmerInnen diese offline erledigen und dies dann in einer Fortschrittskontrolle (je nach Jahrgang ein Moodle-Test oder eine Wiki-Seite) ankreuzen. Einige Aufgaben werden elektronisch abgegeben und die TutorInnen geben den TeilnehmerInnen dazu Rückmeldungen.

Es existieren fünf verschiedene Foren, welche den TeilnehmerInnen die Kommunikation untereinander und mit den TutorInnen bzw. TrainerInnen erleichtern sollen.

In der gesamten TrainerInnenausbildung gibt es 79 Lernziele, 36 davon sind nicht auf den Präsenzveranstaltungen (BWS, TK1, TK2, WB-Kurs), sondern auf Praxisseminaren oder in WIP-Online zu erledigen.

### 3.2.2 Fachwissen

Das Fachwissen ist als Wiki konzipiert und die inhaltliche Grundlage der TrainerInnenausbildung, d.h. hier werden alle Inhalte aufbereitet, welche sich die TrainerInnen während ihrer Ausbildung – in der Praxis, im Selbststudium oder auf einer Präsenzveranstaltung – aneignen sollen. Es stellt aber nicht nur das kanonische Basiswissen der TrainerInnenausbildung dar, sondern auch weitergehende Informationen, die je nach Interesse der einzelnen TrainerInnen erlernt werden können. Eine wesentliche organisatorische Besonderheit des Wikis sei an dieser Stelle noch hervorgehoben: Die Befüllung der Inhalte kann derzeit nur durch die TrainerInnen und KurserstellerInnen, nicht durch die TeilnehmerInnen erfolgen – der Begriff Wiki wird in diesem Zusammenhang in WIP-Online streng genommen falsch verwendet.

## 3.3 Präsenzseminare

Die Präsenzseminare sind die klassischen Module der TrainerInnenausbildung. Es handelt sich um die drei Seminare Basisworkshop, Trainingskompetenz 1 und 2 und den Woodbadgekurs.

Im ersten Seminar Basisworkshop lernen die TeilnehmerInnen grundlegende Elemente des TrainerInnen-Handwerks kennen. Konkret gibt es an diesem Wochenendseminar Module zu: Präsentationstechnik, Moderationstechnik und Grundlagen der Kommunikation. Der Basisworkshop ist das einzige Seminar, welches die TeilnehmerInnen nicht zur Gänze besuchen müssen, da sie sich andere Ausbildungen oder Kurse zu den einzelnen Themen anrechnen lassen können.

Die beiden Trainingskompetenz-Seminare dauern je ein Wochenende und haben die zielorientierte Seminarplanung (TK1) und aufbauende Trainingsinhalte (TK2) zum Thema.

Der Woodbadgekurs dauert eine Woche und ist ein gruppenbezogenes Selbsterfahrungsseminar. Thema ist hier das praktische Erleben und Reflektieren von gruppenspezifischen Prozessen in einer Kleingruppe. Der Transfer in die Praxis erfolgt mittels einer umfangreichen Abschlussarbeit (Transferarbeit).

## 3.4 Praxisseminare

Um das „training on the job“ zu intensivieren, sind zwischen den Präsenzveranstaltungen Praxisseminare angesetzt. Bei einem Praxisseminar ist der/die TrainerIn in Ausbildung Mitglied eines Seminarteams und wird von einem/einer erfahrenen TrainerIn betreut. Zu jedem Praxisseminar gibt es konkrete Aufgaben, welche im Vorfeld bzw. am Seminar zu erledigen sind. Das dritte und letzte Praxisseminar muss in einem anderen Landesverband oder zumindest in einem anderen Seminarteam gemacht werden.

## 3.5 Personengruppen

Neben den TeilnehmerInnen gibt es noch vier Personengruppen, welche in WIP-Online aktiv sind, wobei es bei all diesen vier Gruppen zu Überschneidungen kommt, d.h. eine Person mehreren Gruppen angehören kann:

- **TutorInnen** – es gibt einen Pool an TutorInnen, wobei immer zwei zur selben Zeit, zwei Monate lang, aktiv tätig sind und die TeilnehmerInnen betreuen.
- **TrainerInnen** – dies sind jene Personen, welche bei den Präsenzveranstaltungen als Vortragende und TrainerInnen tätig sind.
- **AdministratorInnen** – dies ist jene kleine Gruppe an Personen, welche die TrainerInnenausbildung und dabei vor allem WIP-Online konzipiert hat, bzw. für die Umsetzung mittels Moodle verantwortlich ist.
- **Landesbeauftragte für Ausbildung** – sie sind sozusagen die Vorgesetzten der TrainerInnen in Ausbildung und haben in dieser Funktion einerseits die Möglichkeit, die Fortschritte ihrer TeilnehmerInnen anzusehen und andererseits die Aufgabe, die TeilnehmerInnen aus ihrem Bundesland im Rahmen der Ausbildung vor allem bei den Praxisseminaren und beim selbstständigen Lernen zu unterstützen.

## 3.6 Zielgruppe

### 3.6.1 Allgemeines

Die Zielgruppe des Kurses sind angehende TrainerInnen der PPÖ. Pro Jahrgang sind dies ca. 10-20 neue Personen, meistens etwa gleich viele Frauen und Männer. Das Alter der TeilnehmerInnen ist weit gestreut: Mindestalter ist ca. 22 Jahre, die bisher ältesten TeilnehmerInnen waren über 50 Jahre alt. Beruflich gibt es ebenso eine weite Streuung, allerdings ist die Gruppe der StudentInnen überproportional stark vertreten. Die TeilnehmerInnen sind über das ganze Bundesgebiet verteilt, pro Jahrgang sind zumindest sieben der neun Bundesländer vertreten.

Alle TeilnehmerInnen sind bereits auf Seminaren der PPÖ aktiv (als „TrainerInnen in Ausbildung“, immer mit einem/einer erfahrenen und fertig ausgebildeten TrainerIn gemeinsam) und sind eingebettet in ein Seminarteam im jeweiligen Bundesland.

Man kann davon ausgehen, dass alle TeilnehmerInnen über einen PC-Zugang (meist zu Hause) verfügen und zumindest grundlegende PC-Kenntnisse haben (E-Mail, www, Textverarbeitung, Dateihandling...).

Nachdem jedwede Tätigkeit bei den PPÖ ehrenamtlich erfolgt, stellt die Teilnahme an der TrainerInnenausbildung eine Zusatzbelastung zu Beruf, Familie, Ausbildung und anderen pfadfinderischen Aktivitäten dar, daher ist das Zeitbudget, welches die TeilnehmerInnen für die TrainerInnenausbildung aufwenden können, beschränkt. Die meisten benutzen in den

Abendstunden zu Hause das Lernsystem, wenige haben während des Tages (in ihrer Firma, an der Universität) Gelegenheit dazu.

Die TeilnehmerInnen sind in jedem Fall sehr motiviert, sie nehmen freiwillig an der Ausbildung teil und sehen für sich viele Möglichkeiten neue Dinge zu lernen, die sie nicht nur auf PfadfinderInnen-Seminaren sondern auch in ihrem Berufsleben nutzen können. Sie sind nicht nur an neuen Inhalten und Methoden interessiert, sondern wollen auch gerne mehr über sich selbst und über ihre Wirkung auf andere Menschen erfahren.

Wichtig ist den TeilnehmerInnen vor allem, dass sie durch den Kurs Unterstützung für ihre „tägliche“ Arbeit als TrainerInnen bei den PPÖ bekommen, sie wollen ihre Fähigkeiten verbessern, ihr Wissen erweitern und sind an neuen Einsichten über sich selbst interessiert.

### 3.6.2 Statistische Daten

Zum Zeitpunkt der Untersuchung (Herbst 2009) haben drei Jahrgänge mit der Ausbildung gestartet, einige TeilnehmerInnen aus dem ersten Jahrgang (2007) waren kurz davor ihre Ausbildung erfolgreich abzuschließen (siehe Tabelle 5). Der starke, erste Jahrgang 2007 ist damit begründet, dass die alte TrainerInnenausbildung schon im Jahr 2006 eingestellt wurde, es also vor dem Start der neuen TrainerInnenausbildung eine Pause gab. Zusätzlich waren in diesem Jahrgang einige Umsteiger von der alten auf die neue Ausbildung. Wie man aus der nachfolgenden Tabelle ersehen kann, ist das Verhältnis Männer und Frauen exakt ausgeglichen. Die Verteilung über die einzelnen Bundesländer bzw. Landesverbände ist sehr unterschiedlich, entspricht aber in etwa der Größe (= Mitgliederanzahl) der jeweiligen Landesverbände.

Bundesland	TeilnehmerInnen nach Jahrgang				TN nach Geschlecht	
	2007	2008	2009	Gesamt	m	w
NÖ	11	5	3	19	7	12
ST	1	4	3	8	4	4
OÖ	5	2	2	9	4	5
V	5			5	2	3
W	4	1	8	13	9	4
S	4			4	2	2
K	3			3	2	1
T			1	1	1	
B				-		
<b>Summe TN</b>	<b>33</b>	<b>12</b>	<b>17</b>	<b>62</b>	<b>31</b>	<b>31</b>

Tabelle 5 – Übersicht über die Anzahl der TeilnehmerInnen an der TrainerInnenausbildung (Quelle: PPÖ, Stand 2009)

## 3.7 Zugrundeliegende Lerntheorie

„*Learning by doing*“ ist die zentrale Lernform der PfadfinderInnen. Dies gilt nicht nur für die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen, sondern ist auch methodische Grundlage der LeiterInnen- und TrainerInnenbildung. Demnach verfolgen die PPÖ auch bei der TrainerInnenbildung ein konstruktivistisches Lernmodell. Lernen soll so gestaltet sein, dass es auf die Erfahrungen, Einstellungen und Werte der Lernenden aufbaut. Die Verbindung mit der Praxis der TrainerInnen in Ausbildung, mit deren bisheriger und zukünftiger Arbeit als TrainerInnen bei den PPÖ, ist ein zentrales Element von WIP-Online. Die vorhandenen Inhalte (*Fachwissen*) sind ein Angebot, sich tiefer mit einzelnen Themen auseinanderzusetzen, aber kein abzuprüfender Wissenskanon. Trotzdem kann man hier starke kognitive Elemente erkennen.

Viele Aufgabenstellungen (flexible Blöcke) werden nicht von den TutorInnen oder TraineeInnen überprüft, sondern die Verantwortung, wann, wie und ob diese Aufgaben gelöst werden, liegt bei den TeilnehmerInnen.

WIP-Online bietet weiters eine große Anzahl an Aufgabenstellungen, welche es erforderlich machen, sich und seine Ideen und Vorstellungen mit anderen TeilnehmerInnen auszutauschen und zu vernetzen. Auch dies kann als ein Hinweis auf eine konstruktivistische Lerntheorie gesehen werden.

Neben klaren kognitiven und konstruktivistischen Elementen, sind Elemente behavioristischer Lerntheorien stark unterrepräsentiert bzw. nicht vorhanden. Dies hat auch damit zu tun, dass klassische Moodle-Aktivitäten wie Tests fehlen.

Eine Einordnung von WIP-Online in die in Kapitel 2.2 vorgestellten Typologien von Clark und Mayer bzw. Holzinger ist nicht einfach, da WIP-Online auf Moodle realisiert wurde und Moodle wiederum eine Plattform ist, welche bewusst verschiedene Typen von E-Learning-System abzubilden versucht. WIP-Online kann wohl einerseits als Mischung von „Tell-and-Do-Directive“ und „Problem-Solving-Guided Discovery“ (verschiedene Online-Aufgaben) bzw. als Mischung von „Präsentations- und Visualisierungssoftware“ (Fachwissen) mit „Tutoriellen System“ (menschliche Tutoren) und „Hypermedia-Programm“ (Fachwissen, allgemeiner Aufbau) betrachtet werden.

## 4 Arbeitshypothesen

### 4.1.1 Bisherige Evaluierungsergebnisse

Die TrainerInnenausbildung der PPÖ wurde vor dieser Arbeit noch nie vollständig evaluiert, allerdings gab es zu einigen Teilbereichen schon Evaluierungen:

- Jede Präsenzveranstaltung wird von Team und TeilnehmerInnen reflektiert (vgl. PPÖ (2007a), PPÖ (2007b), PPÖ (2008a), PPÖ (2008b), PPÖ (2008c), PPÖ (2009a), PPÖ (2009b), PPÖ (2009c),)
- Die TeilnehmerInnen des 1. Jahrganges bekamen nach dem ersten Jahr einen Online-Fragebogen über die ersten Abschnitte der Ausbildung zum Ausfüllen (vgl. PPÖ: (2008d)).
- Die E-Learningplattform WIP-Online wurde in Furm-Hazivar (2010) einer Expertenevaluation hinsichtlich Usability unterzogen.

Die Seminarreflexionen zeigen vor allem, dass das erste Seminar der Ausbildung, der Basisworkshop eher schlecht bewertet wird:

*Kein Ankommen, Willkommen, Begrüßung (PPÖ, 2007a).*

*Wichtig finde ich das Teambuilding schon am Basis-WS, auch wenn „nur“ Workshop (PPÖ, 2009b)!*



Auch das Zusammenspiel der einzelnen Blended-Learning-Elemente wird kritisch gesehen:

*Blended Learning Konzept noch nicht wirklich spürbar. Übergreifende Integration von Online und Präsenzveranstaltung hapert noch (PPÖ, 2008c).*

*Woodbadgekurs als Voraussetzung für TK1 ist absolut nicht nachvollziehbar (PPÖ, 2008c)!*

*Knapp 3 Jahre Zeitaufwand ist meiner Meinung nach zu lange! Gefahr, dass viele TN im Laufe der Zeit abspringen (PPÖ, 2009b).*

*Die Hausaufgaben werden in keinster Weise in die Seminare integriert (PPÖ, 2009b).*

Die Evaluierung nach dem ersten Ausbildungsjahr zeigt, dass der Sinn und Mehrwert von WIP-Online nicht erkannt wird und dass WIP-Online als kompliziert und unübersichtlich erlebt wird – letzteres bestätigt auch umfassend Furm-Hazivar (2010):

*Bitte versucht Moodle userfreundlicher zu gestalten (PPÖ, 2009b).*

*Moodle ist demotivierend (PPÖ, 2009b)!*

*Aufbau der Moodle-HP ist eine Katastrophe!! Es kostet viel zu viel Zeit, bis man sich zurechtgefunden hat (PPÖ, 2009b).*

*Die Homepage bleibt kompliziert und ist nicht bedienerfreundlich (PPÖ, 2009a).*

*Mehr Aktion im Moodle Forum (PPÖ, 2009a)!*

*Moodle ist eine nicht optimale Plattform, schlecht strukturiert, mit dieser Plattform zu arbeiten ist eine echte Qual (PPÖ, 2009a)!*

Einige Rückmeldungen lassen auch auf Unzufriedenheit hinsichtlich der Betreuung auf der E-Learning-Plattform schließen:

*Es wurde nie erklärt, was genau die Aufgaben der TutorIn ist (PPÖ, 2009b).*

*Moodle ist für mich Informationsquelle, keine interaktive Arbeitsplattform (PPÖ, 2009a).*

*Die Foren sind zwar eine gute Idee, wirklich was los ist dort aber leider nicht (PPÖ, 2008d).*

*Keine Rückmeldung von irgendwem zum Flexiblen Block 2 → das Eintragen ins Lerntagebuch ist sinnlos! Feedback fehlt komplett (warum tu ich mir die Wahnsinnsarbeit an, wenn es eh keinen interessiert (PPÖ, 2009b)?*

### 4.1.2 Arbeitshypothesen

Aus den oben genannten Evaluierungen und aus einer Vorbesprechung mit der Lehrgangsführung der TrainerInnenausbildung (vgl. Anhang C Mailverkehr) werden folgende Arbeitshypothesen aufgestellt.

**Hypothese: Die TrainerInnenausbildung hat als Blended Learning Ausbildung einige grundlegende Schwächen.**

Eine zentrale Arbeitshypothese dieser Diplomarbeit ist, dass die TrainerInnenausbildung der PPÖ als Blended Learning-Ausbildung einige grundlegenden Schwächen beim Aufbau und Ablauf, insbesondere zwischen Online-Phasen und Präsenzveranstaltungen aufweist.

**Hypothese: Basisworkshop erfüllt seinen Zweck nicht.**

Dies betrifft vor allem den Basisworkshop, welcher im Vergleich zu den nachfolgenden beiden Präsenzveranstaltungen sehr schlechte Kritiken bekommt. Die Hypothese ist, dass der Basisworkshop, als erstes Seminar der TrainerInnenausbildung, seinen Zweck nur unzureichend erfüllt.

**Hypothese: Usability von WIP-Online ist ein Hindernis für die TeilnehmerInnen.**

Des Weiteren wird angenommen, dass die schlechte Usability von der E-Learningplattform WIP-Online einen großen Stolperstein für die TeilnehmerInnen darstellt. Die Expertenevaluierung hat gezeigt, dass viele Guidelines für die Erstellung von webbasierten E-Learning-Angeboten nicht eingehalten werden. Die Annahme ist, dass diese Unzulänglichkeiten auch den TeilnehmerInnen den Spaß und die Motivation nehmen um sich mit WIP-Online auseinanderzusetzen.

**Hypothese: Vermittlung von Inhalten auf WIP-Online ist nicht motivierend.**

Die Vermittlung der Inhalt auf WIP-Online ist sehr auf Hypertext (mit wenigen Grafiken) reduziert, moderne Möglichkeiten der Vermittlung von Inhalten mit neuen Medien werden nicht wahrgenommen und mindern daher ebenfalls den „Joy of use“.

**Hypothese: Das TutorInnenkonzept ist nicht adäquat.**

Letztendlich wird auch das aktuelle TutorInnenkonzept der Online-Plattform in Frage gestellt.

## 5 Prozess der Evaluierung

Die Evaluierung von WIP-Online und der TrainerInnenausbildung mittels Fokusgruppen erfolgte in mehreren Schritten, die in diesem Kapitel dargestellt werden.

### 5.1 Expertenevaluierung

Auf Basis der Literaturrecherche wurden die Guidelines für die Evaluierung eines webbasierten, tutorInnenbetreuten E-Learningsystems gesammelt und aufbereitet. Aus einer Vielzahl an möglichen Guidelines wurden ca. 45 herausgefiltert und verschriftlicht. Die Auswahl erfolgte nach den schon im Abschnitt 4.1.2 vorgestellten Kriterien:

- E-Tutoring-Guidelines
- Guidelines mit pädagogischer Ausrichtung
- Guidelines, welche Themen behandeln, die schon im Vorfeld der Fokusgruppen kontrovers diskutiert wurden
- Guidelines, die möglichst einfach zu erkennende Usability-Aspekte behandeln

Dabei wurde großer Wert auf eine übersichtliche Darstellung und Nachvollziehbarkeit deren Herkunft bzw. deren wissenschaftliche Herleitung und Begründung gelegt.

Mit Hilfe dieser Guidelines wurde WIP-Online einer Expertenevaluation durch den Autor unterzogen, dies erschien sinnvoll um den Ergebnissen der Fokusgruppen eine möglichst „objektive“ Einschätzung entgegenhalten zu können bzw. die Ergebnisse der Fokusgruppe damit abzurunden. Die Ergebnisse dieser Expertenevaluierung wurden sofort schriftlich festgehalten.

## 5.2 Fokusgruppen

Die Entscheidung für die Evaluierungsmethode Fokusgruppen erfolgte aus zwei Gründen:

- Die Zielgruppe, die TrainerInnen in Ausbildung sind als PfadfinderleiterInnen an Diskussionsgruppen aller Art gewöhnt und es war klar, dass sie mit dieser Methode sehr gut umgehen konnten.
- Die ersten Jahrgänge der TrainerInnenausbildung fühlten sich mit ihrer Kritik und ihren Problemen in und mit der neuen TrainerInnenausbildung größtenteils alleine gelassen. Es erschien daher sinnvoll und angebracht eine Methode zu wählen, die ihnen echtes Interesse der Verantwortlichen vermitteln konnte und auch die Möglichkeit zur "Psychohygiene" anbot. Fokusgruppen vor Ort erschienen hier in der Planung als adäquates Mittel.

Während der Vorbereitung der Fokusgruppen und der zeitlichen Abschätzung der möglichen Dauer einer Gruppe wurde klar, dass nicht alle 45 Guidelines für die Diskussionen in den

Fokusgruppen herangezogen werden konnten. Die erste Fokusgruppe startete daher zwar mit allen Guidelines, einige davon wurden aber schon im Vorfeld durch den Autor als mögliche „Streichkandidaten“ identifiziert (vgl. Tabelle 6) und dann auf Grund von Zeitknappheit gar nicht oder nur kurz angesprochen. Streichkandidaten waren vor allem Guidelines im Bereich der Usability, welche entweder schwieriger ohne konkreten Blick in das System zu beantworten waren, oder Aspekte behandelten, die entweder redundant zu anderen Guidelines waren oder ganz klar als nicht erfüllt betrachtet werden mussten.

Ab der zweiten Fokusgruppe waren dann nur mehr die – hier in der Arbeit aufgelisteten – 36 Guidelines im Einsatz.

-	<b>Nachvollziehbare Verlinkung</b>
Guideline	Bei der Verlinkung auf Bilder und andere Materialien innerhalb eines Hyper-text-Dokumentes, ist auf die inhaltliche Nachvollziehbarkeit zu achten.

Tabelle 6 – Beispiel einer „aussortierten“ Guideline

Im Kapitel 6 werden die Rückmeldungen der TeilnehmerInnen jeweils den Ergebnissen der Expertenevaluation gegenübergestellt.

Die Darstellung der Guidelines für die Fokusgruppen unterscheidet sich von der in dieser Arbeit verwendeten Darstellung, da es wichtig erschien, für die Fokusgruppen möglichst kompakte Informationen bereitzustellen. Die Guidelines haben in den Fokusgruppen vor allem den Zweck die Diskussion anzuregen und einen Gesprächsleitfaden im Sinne von Kapitel 2.9 anzubieten. Die Begründung und Quelle sind zwar für die wissenschaftliche Betrachtungsweise wichtig, überfrachten aber die Fokusgruppen und überfordern die TeilnehmerInnen. Die beiden nachfolgenden Tabellen zeigen exemplarisch den Unterschied auf.

<b>10</b>	<b>Vollständig sichtbare Verzeichnisbäume</b>
Guideline	Verzeichnisbäume zur Darstellung von Kapitel und Unterkapitel eines Hyper- textes sollen immer komplett lesbar sein.
Begründung	Bei der Verwendung von Verzeichnisbäumen (eine Liste am linken Rand der Website bzw. des Dokumentes ist de facto Standard) muss darauf geachtet werden, dass immer alle Einträge einer Ebene bzw. eines Subknotens gleich- zeitig angezeigt werden können.  Erreicht wird dies bei längeren Listen durch möglichst kurze Einträge oder Verzeichnisbäume mit variabler Größe.
Quelle	Pohl und Schmalzl (2009)

Tabelle 7 – Beispiel für die Darstellung einer Guideline  
für die Expertenevaluierung

<b>10</b>	<b>Vollständig sichtbare Verzeichnisbäume</b>
Guideline	Verzeichnisbäume zur Darstellung von Kapitel und Unterkapitel eines Hyper- textes sollen immer komplett lesbar sein.

Tabelle 8 – Beispiel für die Darstellung einer Guideline  
für die Fokusgruppen

Im Zuge der Literaturrecherche kam auch das Thema „joy of use“ auf, welches sich auf Grund der bisherigen, kritischen Rückmeldungen zu WIP-Online, als eine zusätzliche, spannende und passende Thematik herausstellte. Es wurde daher der AttrakDiff-Fragebogen als zusätzliches Element in den Ablauf der Fokusgruppen eingebaut.

Die Fokusgruppen hatten daher folgenden Ablauf:

- Begrüßung und Einführung in die Ziele und den Ablauf der Fokusgruppe
- Ausfüllen des AttrakDiff-Fragebogens
- Gemeinsame Evaluierung von WIP-Online mittels der Guidelines
- Evaluierung der gesamten TrainerInnenausbildung durch freie Diskussion

### 5.2.1 Planung und Vorbereitung der Fokusgruppen

Am Anfang der Überlegungen zur Zusammensetzung der Fokusgruppen stand die Tatsache, dass in einem Jugendverband mit ehrenamtlichen MitarbeiterInnen die Anreise zur Fokusgruppe möglichst kurz und einfach sein sollte. Es war daher klar, dass die Fokusgruppen räumlich in den jeweiligen Landesverbandszentren bzw. in zentral gelegenen Räumen stattfinden sollten.

Zusätzlich wurde aber auf Grund der je nach Landesverband stark unterschiedlichen Anzahl von TeilnehmerInnen in der TrainerInnenausbildung (vgl. Tabelle 5) in Abstimmung mit den Verantwortlichen beschlossen, nicht in jedem Landesverband eine eigene Fokusgruppe zu machen. Daher kam es zu den folgenden Fokusgruppen:

- Niederösterreich (in der Zentrale der PPÖ in Wien)
- Oberösterreich (im Landesverbandszentrum in Linz)
- Vorarlberg (im PfadfinderInnenheim der Gruppe Rankweil)
- Steiermark (im Landesverbandszentrum in Graz)
- Wien (in der Zentrale der PPÖ in Wien)

Die Koordination der Termine fand zunächst über die jeweiligen Landesbeauftragten für Ausbildung statt, damit sollte vermieden werden, dass Termine, die aus Sicht des Landesverbandes ungünstig waren, für die nachfolgende Doodle-Abstimmung herangezogen werden konnten.

Danach wurden die TeilnehmerInnen der TrainerInnenausbildung eines Landesverbandes per Mail über die bevorstehende Fokusgruppe und deren Zielsetzung informiert und zum Doodeln von möglichen Terminen aufgerufen (vgl. Anhang 1C Mailverkehr). In diesem Mail wurden auch die groben Rahmenbedingungen (Zeitaufwand, Örtlichkeit) und die Zielsetzung kurz beschrieben. Die Terminfindung via Doodle ging problemlos vor sich, und es konnten jeweils Termine gefunden werden, wo sehr viele bis nahezu alle TeilnehmerInnen eines Landesverbandes Zeit für eine Teilnahme hatten. Die angeschriebenen TeilnehmerInnen aus den Landesverbänden Salzburg und Kärnten nahmen nicht an den Terminfindungen teil – hier zeigte sich, dass durch die Distanz zum Ort der Fokusgruppen das Interesse an einer Teilnahme sehr gering war. Durch diese Tatsache wurde aber die Entscheidung in möglichst vielen Landesverbänden Fokusgruppen zu machen als sinnvoll bestätigt.

Vorbereitungszeitraum und -arbeiten orientierten sich an Kuniavsky (vgl. Tabelle 3).

Für den zweiten Teil der Fokusgruppen, welcher sich allgemein mit der TrainerInnenausbildung als Blended Learning Ausbildung beschäftigen sollte, wurde im Vorfeld – unter Berücksichtigung der im Kapitel Interviewleitfaden 2.9.2 beschriebenen Grundlagen – ein Gesprächsleitfaden mit offenen Fragen erstellt.

## 5.2.2 Übersicht über die TeilnehmerInnen an den Fokusgruppen

Die Beteiligung an den Fokusgruppen war sehr gut (vgl. Tabelle 9).

Bundesland	TeilnehmerInnen nach Jahrgang				TN nach Geschlecht		Team bei TN-Fokusgruppe
	2007	2008	2009	Gesamt	m	w	
NÖ	5	2	2	9	5	4	
ST	1	2	2	5	1	4	
OÖ	2	1	2	5	2	3	
V	4			4	1	3	2
W	1	1	5	7	7		1
S				-			
K				-			
T				-			
B				-			
<b>Summe TN</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>30</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	
<b>Team</b>				<b>8</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	
<b>Team bei TN-FG</b>				<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	
<b>Summe Alle</b>				<b>41</b>	<b>21</b>	<b>20</b>	

Tabelle 9 – Übersicht über die Anzahl der TeilnehmerInnen an den Fokusgruppen

Aus Tabelle 5 und Tabelle 9 lässt sich ableiten, dass von den 62 TeilnehmerInnen aus den Jahrgängen 2007, 2008 und 2009 fast die Hälfte (30 Personen) an den Fokusgruppen teilgenommen hat. Die Gleichverteilung von Männern und Frauen bei den TeilnehmerInnen der TrainerInnenausbildung schlägt sich auch bei den TeilnehmerInnen der Fokusgruppen nieder, auch hier gibt es fast eine Gleichverteilung. An den Fokusgruppen in den einzelnen Landesverbänden nahm im Schnitt ebenfalls ca. die Hälfte der TeilnehmerInnen eines jeden Jahrganges teil. In den Landesverbänden Salzburg (S), Tirol (T) und Kärnten (K) wurden auf Grund der geringen Anzahl der TeilnehmerInnen keine Fokusgruppen abgehalten. Die TeilnehmerInnen aus Kärnten wurden für die Fokusgruppe in der Steiermark eingeladen (nahmen aber die Möglichkeit nicht wahr), die TeilnehmerInnen aus Salzburg wurden für die Fokusgruppe in Oberösterreich eingeladen, ebenfalls ohne Erfolg. Nachdem die Beteiligung der Bundesländer Wien (W), Niederösterreich (NÖ), Oberösterreich (OÖ), Vorarlberg (V) und Steiermark (ST) über 50% lag, konnte der sehr hohe Durchschnittswert (30 TeilnehmerInnen von 62 möglichen) erreicht werden.

Für die Fokusgruppe der Teammitglieder wurden jene MitarbeiterInnen, welche in die Konzeption der TrainerInnenausbildung und in die Planung und Umsetzung der ersten Präsenzveranstaltungen eingebunden waren, eingeladen. Die Einladung erging an 12 Personen, 8 davon nahmen an der Team-Fokusgruppe teil. Ein weiteres Teammitglied nahm aus Termingründen bei der Fokusgruppe „Wien“ teil. Schon in der Planung war klar, dass die Fokusgruppe „Team“ sich eher auf die TrainerInnenausbildung an sich konzentrieren und weniger die Evaluierung von WIP-Online mittels Guidelines ein Thema sein sollte.

Zwei Landesbeauftragte für Ausbildung nahmen an der Fokusgruppe „Vorarlberg“ teil. Die Landesbeauftragten der einzelnen Landesverbände wurden nicht speziell zu den Fokusgruppen eingeladen, in Vorarlberg ergab sich dies zufällig und brachte somit die Möglichkeit auch diesen Blickwinkel in die Fokusgruppen einzubringen.

Die teilnehmenden Landesverbände selbst decken auch das Spektrum zwischen großen und kleinen Landesverbänden und solchen mit funktionierendem internem Betreuungssystem durch die Landesbeauftragten für Ausbildung und solchen ohne sehr gut ab. Die tatsächliche Besetzung der Fokusgruppen kann somit als sehr ausgewogen und höchst repräsentativ bewertet werden.

### **5.2.3 Zeitlicher und organisatorischer Rahmen**

Alle Fokusgruppen fanden in einem zentralen Ort des jeweiligen Bundeslandes statt, im Normalfall im Büro des jeweiligen Landesverbandes. Die Fokusgruppen für Wien und Niederösterreich und die Teamfokusgruppe fanden im Bundesverbandsbüro in Wien statt. In allen Fällen wurde ein Ort gewählt, welcher die bestmögliche Erreichbarkeit für alle Eingeladenen garantierte.

Für die Fokusgruppen der TeilnehmerInnen wurden eine Zeitdauer von ca. vier Stunden inkl. Pause geplant, wobei für die Evaluierung von WIP-Online mit ca. 90 min veranschlagt war und für die allgemeine Evaluierung der TrainerInnenausbildung mit ca. 120 min (vgl. Anhang 1C Mailverkehr).

Bei allen Fokusgruppen war ein Notebook mit einer Internetverbindung vorhanden, sodass die TeilnehmerInnen bei Bedarf direkt in WIP-Online einsteigen konnten (vgl. Abbildung 3), ebenso lagen Screenshots von wesentlichen Seiten von WIP-Online auf (vgl. Abbildung 4).



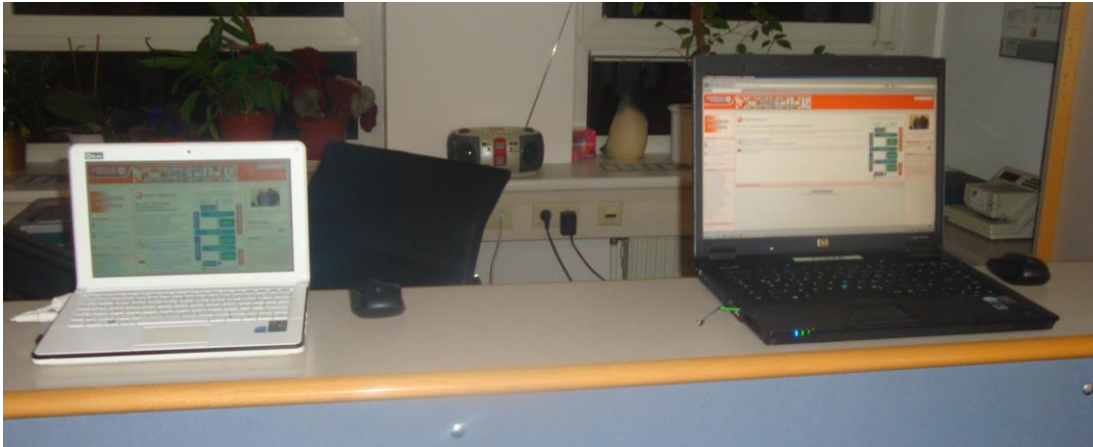


Abbildung 3 – Notebooks mit Zugriff auf WIP-Online während der Fokusgruppen



Abbildung 4 – Screenshots von einzelnen Webseiten von WIP-Online



Abbildung 5 – Setting der Fokusgruppe in der Steiermark mit digitalem Aufzeichnungsgerät in der Mitte

Für die Dokumentation der Gespräche wurde ein digitales Aufzeichnungsgerät verwendet, etwaige Themensammlungen und Brainstormings zusätzlich mittels Flipchart dokumentiert (vgl. Abbildung 5). Der Moderator und Autor dieser Arbeit schrieb stichwortartig zusätzlich mit.

#### 5.2.4 Tatsächliche Vorgehensweise

Der in Tabelle 3 dargestellte Zeitplan für die Vorbereitung der Fokusgruppen wurde im Wesentlichen gut umgesetzt. Die Einladungen an die TeilnehmerInnen wurden sogar teilweise vier Wochen vorher verschickt, die Arbeit an den Gesprächsleitfäden ca. 3 Wochen vor der ersten Fokusgruppe beendet und danach nur mehr an Details gearbeitet. Die Aufbereitung nach dem Fokusgruppen weicht allerdings vom Vorschlag von Kuniavsky ab, da erst ein paar Wochen nach der letzten Fokusgruppe die Nachbereitung begann.

Wie schon weiter oben angeführt, wurde die Anzahl der Guidelines ab der zweiten Fokusgruppe reduziert. Dies hatte einen positiven Effekt auf die Diskussionen, da der Zeitplan somit etwas weniger gedrängt und dicht war.

Die Dauer der Fokusgruppen variierte zwischen 2:40 Stunden (V) und 3:15 (NÖ) (vgl. Tabelle 10), die Anzahl der TeilnehmerInnen erscheint hierbei eine bestimmende Größe zu sein, da die Fokusgruppe in Vorarlberg am unteren Ende der TeilnehmerInnenanzahl zu finden ist und die Fokusgruppe mit Niederösterreich am oberen Ende. Die Fokusgruppen der TeilnehmerInnen waren jeweils zweigeteilt: der 1. Teil widmete sich mit Hilfe von Guidelines der Usability von WIP-Online, der 2. Teil drehte sich um die TrainerInnenausbildung im Allgemeinen. Je nach Landesverband waren die einzelnen Teilbereiche unterschiedlich lang: Der 1. Teil variierte zwischen 1:30 Stunde und 1:50 Stunde, der 2. Teil zwischen 1 Stunde und 1:45 Stunde.

Zwischen dem ersten und zweiten Teil gab es in jeder Fokusgruppe eine Pause von ca. 15-30 Minuten. Die Einleitung inkl. AttrakDiff-Fragebogen dauerte zwischen 10 und 20 Minuten.

Fokusgruppe	Datum	Dauer (hh:mm)	
		1. Teil (WIP-Online)	2. Teil (Allgemein)
NÖ	19.11.2009	01:30	01:45
ST	22.11.2009	01:50	01:00
Team	24.11.2009	-	03:10
OÖ	26.11.2009	01:30	01:25
V	03.12.2009	01:30	01:10
W	11.12.2009	01:40	01:15

Tabelle 10 – Dauer und Zeitpunkt der Fokusgruppen

Die Teamfokusgruppe bestand nur aus dem 2. Teil – hierbei wurde keine Evaluierung von WIP-Online mittels Guidelines durchgeführt, sondern nur die Themen zu TrainerInnenausbildung behandelt, welche den TeilnehmerInnen an der Teamfokusgruppe relevant erschienen.

## 5.2.5 Besonderheiten einzelner Fokusgruppen

### 5.2.5.1 Niederösterreich

Die Fokusgruppe mit TeilnehmerInnen aus dem Landesverband Niederösterreich war insofern besonders, als es die erste Fokusgruppe war. Hier wurde schnell klar, dass es zu viele Guidelines gab. Weiters wurde klar, dass einige der Guidelines (vor allem das Tutoring betreffend) nur wenige konkrete Ergebnisse bringen werden, da das Tutoring in WIP-Online generell viel zu schwach und unausgereift aufgesetzt worden war.



Abbildung 6 – Fokusgruppe Niederösterreich

### 5.2.5.2 Steiermark

Die Besonderheit der Fokusgruppe in der Steiermark war der Wochentag, sie fand am Sonntagnachmittag statt; die Motivation der TeilnehmerInnen war dementsprechend „schaumgebremst“. Eine Teilnehmerin des 1. Jahrganges war zum Zeitpunkt der Diskussion gleichzeitig Landesbeauftragte für Ausbildung und hat in dieser Funktion die steirischen TeilnehmerInnen der nachfolgenden Jahrgänge betreut.



Abbildung 7 – Fokusgruppe Steiermark

### 5.2.5.3 Team



Abbildung 8 – Teamfokusgruppe

Wie schon erwähnt zeichnete sich die Team-Fokusgruppe durch den Aspekt aus, dass keine Guidelines bearbeitet wurden. Am Beginn der Fokusgruppe stand eine Kartenabfrage der Themenwünsche der TeilnehmerInnen, welche anschließend geclustert wurden (vgl. Abbildung 9). Schritt für Schritt wurden dann die einzelnen Themen besprochen.

Speziell an der Teamfokusgruppe war die selbstkritische Herangehensweise verbunden mit dem Wunsch es „*noch besser zu machen*“.



Abbildung 9 – Eines von drei Flipcharts mit den geclusterten Themen der Fokusgruppe „Team“

#### 5.2.5.4 Oberösterreich

Die Fokusgruppe in Oberösterreich zeichnete sich durch die Zusammensetzung von zwei männlichen TeilnehmerInnen mit starkem beruflichem IT-Background aus, die aus Sicht der Techniker sehr kritisch an die Evaluierung von WIP-Online herangingen, und von drei Frauen, welche dem E-Learning ganz allgemein nur wenig abgewinnen konnten, aus.



Abbildung 10 – Fokusgruppe Oberösterreich

### 5.2.5.5 Vorarlberg

In Vorarlberg waren auch zwei Teammitglieder anwesend von Präsenzveranstaltungen die auch Landesbeauftragte für Ausbildung waren. Dadurch kam es einige Male zu landesverbandsinternen Diskussionen über die Betreuung der TrainerInnen in Ausbildung im Landesverband. Eine der Teilnehmerinnen hatte selbst Erfahrung mit der Konzeption und Gestaltung von E-Learning-Systemen.



Abbildung 11 – Fokusgruppe Vorarlberg

### 5.2.5.6 Wien

Bei der Fokusgruppe des Landesverbandes Wien waren nur männliche Vertreter anwesend. Die einzige Frau war ein Teammitglied, das aus zeitlichen Gründen nicht an der Teamfokusgruppe teilnehmen konnte. Mehrere TeilnehmerInnen waren erst ganz kurz in der TrainerInnenausbildung und konnten sich daher zu Beginn der Diskussion nicht vorstellen, dass es für sie bzw. für die Diskussion einen Mehrwert geben könnte. Diese Meinung revidierten sie bis zum Ende der Fokusgruppe.



Abbildung 12 – Fokusgruppe Wien

## 5.2.6 Dokumentation der Ergebnisse

Die Dokumentation der Fokusgruppen erfolgte, wie schon erwähnt, mittels einem digitalen Aufnahmegerät und mit Hilfe von Mitschriften und Flipcharts. In allen Fokusgruppen wurden die Themen für den zweiten Teil, die Diskussion über die TrainerInnenausbildung im Allgemeinen, mittels Brainstorming am Flipchart gesammelt.

Wie in Kapitel 2.9.4 gefordert wurde versucht, die Gemeinsamkeiten in den Antworten und Diskussionen hervorzuheben. Dazu wurden die aufgezeichneten Gespräche stichwortartig bzw. an besonderen Stellen auch wörtlich transkribiert, wobei keine Gefühlsangaben oder Angaben zur Körpersprache mittranskribiert wurden. Die beiden nachfolgenden Screenshots (Abbildung 13 und Abbildung 14) der Transkriptionen verdeutlichen die Granularität der Verschriftlichung. Aus den so gewonnenen Zusammenfassungen wurden wiederum die Gemeinsamkeiten und Besonderheiten herausgezogen und dienten als Basis der Ergebnisse der Fokusgruppen.

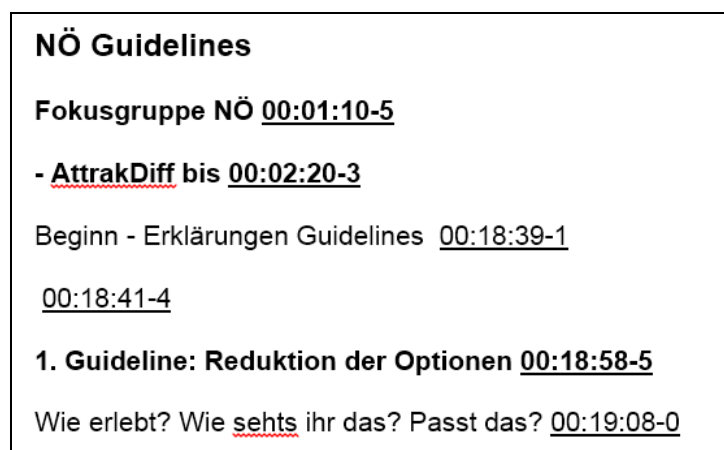


Abbildung 13 – Auszug aus der Transkription einer Fokusgruppe  
(Screenshot von Worddokument, Beginn der Fokusgruppe)

**H3 Eine Hypertextseite (ein Knoten) sollte auf eine Bildschirmseite passt.**

Wichtig: Nicht auf eine Bildschirmgröße hindezignen sondern, flexibles Layout. Ich hab das Browserfenster nicht immer über den ganzen Bildschirm geöffnet und da ist es dann mühsam wenn ich auch horizontal scrollen muss. 00:03:24-9

Vertikales Scrollen bei Fliertext ist in Ordnung. Horizontal ist es ein absolutes Nogo! Sobald sich Inhalte von ihrem Bezugspunkt (Kapitelüberschrift...) ändern, gehören sie sofort auf eine neue Seite. 00:03:52-0

[Allgemeine Zustimmung!]

Mir ist wichtig, dass ich bei den Link-Seiten nicht rauf und runterscrollen muss!!! Bei Fliertext ist es mir egal. In WIP-Online ist es bei den Auswahlseiten sehr mühsam! 00:05:00-3

Oft war das Problem: Wie bin ich da hingekommen?! Dann wieder auf Startseite. 00:05:43-9

"Deeplinks" sind in WIP-Online oft als Hauptlinks auf den ersten Seiten platziert. 00:05:57-3

Navigation soll nicht wegscrollen! - Ist in WIP-Online eh nicht so - aber Navigation ist mühsam. Klicke immer auf "Home" and do it new! 00:06:22-5

Ich klicke mich durch, dann will ich wieder rauf und komme aber wo anders hin (wenn ich über die "Breadcrumbs" navigieren will). 00:06:53-9

Abbildung 14 – Auszug aus der Transkription einer Fokusgruppe  
(Screenshot von Worddokument, Beginn der Guideline 3)



## 6 Ergebnisse der Fokusgruppen

### 6.1 AttrakDiff

Wie im Kapitel 2.8.2 beschrieben kann man mit Hilfe des AttrakDiff-Fragebogens die Attraktivität im Sinne des „joy of use“ einer Software messen.

Die Ergebnisse bei der Beurteilung von WIP-Online sind insofern interessant, als es durch die Team-Fokusgruppe auch die Möglichkeit gibt, eventuell unterschiedliche Sichtweisen zwischen „AnbieterInnen und ErstellerInnen“ und BenutzerInnen aufzuzeigen. Die Auswertung der AttrakDiff-Fragebögen ist im Anhang (1A AttrakDiff) zu finden.

Die nachfolgend aufgelisteten Begriffe sind jene die entweder unter „-1“ bzw über „+1“ im Durchschnitt der Bewertungen liegen.

#### 6.1.1 Ergebnisse TeilnehmerInnen

Wie auf Grund der Diskussionen in den Fokusgruppen nicht anders zu erwarten war, beurteilt die Mehrheit der TeilnehmerInnen WIP-Online als:

- „technisch“ (vs. „menschlich“)
- „kompliziert“ (vs. „einfach“)
- „umständlich“ (vs. „direkt“)
- „verwirrend“ (vs. „übersichtlich“)

aber auch als

- „innovativ“ (vs. „konservativ“)

- „herausfordernd“ (vs. „harmlos“)
- „neuartig“ (vs. „herkömmlich“)

Aus den Rückmeldungen der TeilnehmerInnen kann man hinsichtlich „joy of use“ herauslesen, dass WIP-Online zwar als tendenziell „innovativ“ und „herausfordernd“ gesehen wird, aber die negativen Aspekte („kompliziert“, „verwirrend“) sehr stark rückgemeldet werden. Die Ergebnisse des Fragebogens runden das Bild, welches in den Fokusgruppendifkussionen gezeichnet wird, sehr stimmig ab.

### 6.1.2 Ergebnisse Team

Ganz allgemein sind die Einschätzungen des Teams um einiges „pointiert“ und erwartungsgemäß auch positiver, es fallen vor allem folgende hohe, positive Bewertungen auf:

- „vorzeigbar“ (vs. „nichtvorzeigbar“)
- „mutig“ (vs. „vorsichtig“)
- „gut“ (vs. „schlecht“)

### 6.1.3 Unterschiede TeilnehmerInnen und Team

Beim Vergleich der Einschätzung des Teams mit jener der TeilnehmerInnen stechen die folgenden, großen (= Differenz von mehr als 1,50 Punkten) Differenzen hervor, wobei das Team hier jeweils einen positiveren Eindruck hat (vgl. Tabelle 11).

		<b>Team</b>	<b>TN</b>	<b>Differenz</b>
unsympathisch	sympathisch	1,60	-0,45	<b>2,05</b>
entmutigend	motivierend	1,00	-0,73	<b>1,73</b>
schlecht	gut	2,33	0,63	<b>1,70</b>
zurückweisend	einladend	1,33	-0,23	<b>1,56</b>
unpraktisch	praktisch	1,33	-0,22	<b>1,55</b>

Tabelle 11 – Große Unterschiede bei der Einschätzung von WIP-Online zwischen Team und TeilnehmerInnen mittels AttrakDiff-Fragebogen

Das bedeutet, dass das Team WIP-Online um vieles „sympathischer“, „motivierender“, „besser“, „einladender“ und „praktischer“ als die TeilnehmerInnen betrachtet.

## 6.2 Ergebnisse hinsichtlich WIP-Online

Im Folgenden werden die Ergebnisse aller fünf Fokusgruppen der TeilnehmerInnen (in den jeweiligen Landesverbänden Wien, Niederösterreich, Steiermark, Oberösterreich und Vorarlberg) zu den einzelnen Guidelines und damit zur Evaluation von WIP-Online zusammenfas-

send präsentiert und auch mit den Ergebnissen der Expertenevaluation verglichen. Zu jeder Guideline gibt es aus den Ergebnissen der Evaluierungen (Experte und Fokusgruppen) Empfehlungen für ein eventuelles Neudesign der E-Learning-Plattform WIP-Online.

Grundsätzlich muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass sich die meisten TeilnehmerInnen an den Fokusgruppen nur sehr schwer an konkrete Beispiele aus WIP-Online erinnern konnten – in manchen Fällen konnte hierbei mit einem Blick auf WIP-Online mittels der vorhandenen Notebooks Abhilfe geschaffen werden. Zusätzlich war es – trotzdem die Guidelines sehr umfassend beschrieben und dargestellt wurden – für den Moderator nicht immer einfach, die Bedeutung der einzelnen Guidelines so zu beschreiben, dass sie für die TeilnehmerInnen nachvollziehbar waren bzw. die Hintergründe und die Sinnhaftigkeit klar darzulegen.

Im Zuge der Diskussionen an Hand der Guidelines in den Fokusgruppen wurden mehrmals auch „Abstecher“ zu anderen Usability-Problemen von WIP-Online gemacht. Diese werden im Abschnitt 6.2.2 aufbereitet.

### 6.2.1 Evaluierung an Hand der Guidelines

Die nachfolgende Darstellung der 36 Guidelines gliedert sich jeweils wie folgt:

- Vorstellung der Guideline („Guideline-Raster“)
- Expertenevaluierung von WIP-Online anhand der Guideline
- Evaluierung von WIP-Online anhand der Guideline durch die Fokusgruppen
- Daraus resultierende Empfehlungen für Änderungen von WIP-Online

<b>1</b>	<b>Reduktion der Optionen</b>
Guideline	<i>Reduce the number of places to which one must navigate (Cooper, Reimann, Cronin, 2007, S. 238).</i>
Begründung	Damit sind alle Auswahlmöglichkeiten wie Modi, Seiten, Fenster, Listeneinträge, Menüeinträge, usw. gemeint. Die Fähigkeit der BenutzerInnen sich im System zu Recht zu finden steigt dadurch signifikant.
Quelle	Cooper, Reimann, Cronin (2007, S. 238)

#### Experten-Evaluierung

Sieht man sich die Homepage (Abbildung 15) und auch den *Infopoint* (Abbildung 16) von WIP-Online an, so muss man sagen, dass die Guideline nicht umgesetzt wird. Auf der Homepage gibt es 18 Links in der linken Menüleiste, acht Links an den Rändern oben, unten und rechts und sieben Links im zentralen Content-Bereich. Zusätzlich ist im Content-Bereich noch die Imagemap mit der Übersicht über die TrainerInnenausbildung zu finden, welche zusätzlich 12 verschiedene Links enthält. Im Content-Bereich des *Infopoints* gibt es 15 Links die bei

„normaler“ BildschirmEinstellung „over the fold“, also auf der 1. Bildschirmseite, zu finden sind und 15 Links auf den nachfolgenden Bildschirmseiten.

Auf den einzelnen Kursseiten und im Fachwissen werden die Guidelines besser umgesetzt.

**PFADFINDER UND PFADFINDERINNEN ÖSTERREICH** Online Learning und Kommunikations-Plattform

Du bist angemeldet als 3 DAU03 (Logout) Deutsch - Du (de\_du)

### TrainerInnen Ausbildung

**Hauptmenü**

- Infopoint
- Einleitung zur TrainerInnen Ausbildung
- Fachwissen für TrainerInnen
- eLearning-Begriffe

**Meine Kurse**

- A. Woodbadgekurs
- B. Woodbadgearbeit
- Diskussionsgruppen
- I. Vereinbarung & Beginn
- II. Flexibler Block 1
- III. Praxis Seminar 1
- IV. Basis Workshops
- IX. Trainingskompetenz2
- TeilnehmerInnen - Infopoint
- V. Praxisseminar 2
- VI. Flexibler Block 2
- VII. Trainingskompetenz1
- VIII. Praxisseminar 3
- X. Abschluss
- Alle Kurse ...

**Herzlich Willkommen!**

**WIP Online - die interaktive Trainingsplattform zur TrainerInnenausbildung der PPÖ**

Die TrainerInnenausbildung der PPÖ vermittelt Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen, die zum Erwachsenenbildner qualifizieren, und bietet eine umfangreiche theoretische Basis, umfangreiche Praxiserfahrung und eine professionelle Begleitung.

**Infopoint für TeilnehmerInnen**  
Antworten auf deine wichtigsten Fragen zum WIP Online

Die Abschnitte **Praxisseminar 3**, **Trainingskompetenz 2**, **Abschluss** und **Woodbadgearbeit** sind für alle verfügbar, die die vorhergehenden Abschnitte abgeschlossen haben.

**Nachrichten der Website**

Ich möchte das Forum abonnieren  
(Es wurden bisher keine Nachrichten gepostet.)

**Globale Suche**

Moodle durchsuchen

**Online-Aktivitäten**

(in den letzten 5 Minuten)  
3 DAU03

**Kalender**

Januar 2010

Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Abbildung 15 – Die Homepage von WIP-Online (WIP-Online, 2.1.2010)

The screenshot displays the Moodle course interface for 'Ausbildungs Info'. On the left, there is a vertical navigation menu with sections: 'Ausbildungs Info' (with a 'zurück zur Startseite' link), 'Personen' (with a 'TeilnehmerInnen' link), 'Administration' (with 'Bewertungen' and 'Profil' links), and 'Meine Kurse' (listing various course modules from A to X, including 'Woodbadgekurs', 'Woodbadgearbeit', 'Diskussionsgruppen', 'Vereinbarung & Beginn', 'Flexibler Block 1', 'Praxis Seminar 1', 'Basis Workshops', 'Trainingskompetenz2', 'TeilnehmerInnen - Infopoint', 'Praxisseminar 2', 'Flexibler Block 2', 'Trainingskompetenz1', 'Praxisseminar 3', and 'Abschluss', with a link for 'Alle Kurse ...').

The main content area is titled 'Themen dieses Kurses' and is divided into three numbered sections:

- 1 Informationsbereich** (checkbox): Includes 'WIP-Online Hilfe', 'Fachwissen für TrainerInnen', and 'eLearning - Begriffe'.
- 2 Persönliche Organisation** (checkbox): Includes 'Lerntagebuch' and 'Mein persönliches Portfolio'.
- 3 Persönliche Fortschrittskontrolle** (checkbox): Includes 'Fortschrittskontrolle für die Abschnitte I - V', 'Fortschrittskontrolle für die Abschnitte VI - X', and 'Persönliche Fortschrittskontrolle für die Abschnitte I bis V (Jahrgang 2007)'. A sub-section 'Austausch' is also visible above this section.

At the top of the main area, there is a 'Communication Area' with a photo of a group of people and links for 'Willkommen im Willkommensforum!', 'Einleitung zur TrainerInnenausbildung', 'Seminarraum', 'Fragen an TutorInnen', and 'Ausbildungsinfos & News'.

On the right side, there are three additional panels: 'Globale Suche' (with a search box and 'Los!' button), 'Exabis E-Portfolio' (with 'Mein Portfolio', 'veröffentlichte Portfolios', and 'Export SCORM-Datei' links), and 'Links' (with 'TeilnehmerInnen', 'Einleitung zur TrainerInnenausbildung', 'Fachwissen', and 'eLearning-Begriffe' links).

Abbildung 16 – Infopoint – die zentrale Seite für die TeilnehmerInnen (WIP-Online, 2.1.2010)

### TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

In allen Fokusgruppen und von allen TeilnehmerInnen wurde klar vermittelt, dass diese Guideline in WIP-Online nicht befriedigend umgesetzt wurde. Gerade die Startseite und der TeilnehmerInnen-Infopoint werden als äußerst unübersichtlich erlebt, die Möglichkeit von diesen Seiten aus auf andere Seiten zu kommen wird als zu vielfältig erlebt. Eine Hilfestellung, gerade am Anfang wird mehrfach angeregt.

Von einigen TeilnehmerInnen wurde negativ angemerkt, dass gerade die Homepage und der Infopoint verschiedene Linkbereiche aufweisen und es nicht klar und nachvollziehbar ist, wieso manche Links im linken oder rechten Menü oder im mittleren Content-Bereich bzw. tw. mehrfach verortet sind.

### Empfehlung

Sowohl die Experten- als auch die Fokusgruppen-Evaluierung zeigt, dass gerade die Startseiten in WIP-Online zu viele Alternativen anbieten. Erschwerend kommt hinzu, dass bei der Navigation und Aufbereitung der zentralen Seiten keine Unterscheidung hinsichtlich des Ausbil-

dungsstandes getroffen wird. Ideal wäre, für neue TrainerInnen in Ausbildung eine sehr reduzierte Startseite anzubieten, damit diese nur jene Elemente von WIP-Online sehen, welche für sie am Beginn der Ausbildung relevant sind. Die Anzahl der Links und Verzweigungsmöglichkeiten wäre dann – wie in der Guideline gefordert – reduziert. Mit fortschreitender Dauer der Ausbildung können dann weitere Elemente verlinkt werden, bis im letzten Schritt die gesamte Plattform für die TeilnehmerInnen verfügbar ist.

Aber auch in der „Endausbaustufe“ sollte die Guideline beachtet werden und die Anzahl der Links von Startseiten bzw. anderen zentralen Seiten (TeilnehmerInnen-Infopoint) auf die relevanten und wichtigsten reduziert werden; Mehrfachlinks von einer Seite auf die selbe Unterseite aus verschiedenen Menübereichen sollen vermieden werden.

An dieser Stelle sei auch angemerkt, dass es in WIP-Online durch die Homepage und den Infopoint eigentlich zwei zentrale Startseiten gibt – dies muss unbedingt korrigiert werden: Im Idealfall kann der Infopoint aufgelassen werden und die Startseite beinhaltet – je nach Ausbildungsstand – die wichtigsten und relevanten Links.

<b>2</b>	<b>Unterschiedliche Hintergründe</b>
Guideline	Die Hintergrundfarben der einzelnen Webseiten sollen unterschiedlich sein, wenn sie unterschiedliche Medien verwenden.
Begründung	<p>Damit wird die Struktur des E-Learning-Systems erhöht und die Übersichtlichkeit verbessert.</p> <p style="text-align: center;"><i>Unterschiede können durch klar unterscheidbare Farben entsprechend betont werden (Stapelkamp, 2007, S. 91).</i></p> <p>Tidwell (2007, S. 82) variiert diese Guideline und empfiehlt einzelne inhaltlich unterschiedliche Bereiche einer Website in unterschiedlichen Farben darzustellen, um den BenutzerInnen einen Hinweis darauf zu geben, wo sie sich befinden.</p>
Quelle	Kommers (1996)

### Experten-Evaluierung

Es existiert derzeit nur ein Video in WIP-Online, dieses ist im Kurs *Vereinbarung* zu finden und wird nur durch ein spezielles Icon und den Linknamen *Videoclip – Einführung in WIP-Online* gekennzeichnet. Das Video öffnet in einem eigenen Fenster mit einem hellgrauen Rahmen. Somit ist diese Guideline hinsichtlich des Videos durchaus erfüllt.

### TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Ganz allgemein konnten die TeilnehmerInnen mit dieser Guideline nur wenig anfangen („Warum soll das so sein?“, „Verwirrt eher!“, „Da ich lesen kann, erkenne ich den Unterschied – oft machen neue Hintergründe nur Verwirrung.“).

Zusätzlich hatten die TeilnehmerInnen Schwierigkeiten die Guideline auf WIP-Online anzuwenden, da keine große Medienvielfalt vorhanden ist.

Kritisiert wurde in diesem Zusammenhang auch das einzig vorhandene Video, welches ohne Ton eher „komisch“ erlebt wird.

### Empfehlung

Hinsichtlich der Guideline selbst gibt es aktuell keinen Verbesserungsbedarf. Das angebotene Video sollte jedoch nochmals überdacht werden, da es ohne Ton angeboten wird.

<b>3</b>	<b>Ein Knoten pro Bildschirmseite</b>
Guideline	Eine Hypertextseite (ein Knoten) soll auf eine Bildschirmseite passen.
Begründung	<p>Beim Lesen von oder Lernen aus Büchern oder Skripten ist es haptisch und visuell leicht möglich sich einen Eindruck zu machen, wie viel man schon gelesen bzw. gelernt hat. Durch die Modularisierung von Inhalten auf einzelne Bildschirmseiten, kann dieser Hilfestellung auf das Medium Hypertext übertragen werden. Weiters können veraltete Inhalte in modularisierten Texten leichter ausgetauscht werden.</p> <p>Siegel (1997, S. 88) steht dem Scrollen ambivalent gegenüber und beklagt vor allem die schlechten Scrollmechanismen in den gängigen Browsern (Pfeil nach oben und unten sind durch den langen Balken getrennt). Aus seiner Sicht ist ein Scrollen von 4-6 Bildschirmseiten im Allgemeinen noch vertretbar, dann sollte aber eine neue Seite kommen. Als wörtlich „lässliche Sünde“ bezeichnen Hitz und Leitner (2004, S. 275) das vertikale Scrollen.</p> <p>Nielsen (2000, S. 101) empfiehlt, lange Texte auf mehrere Seiten aufzuteilen. Darüber hinaus empfiehlt er nachdrücklich: „Keep your texts short“.</p> <p>Nielsen und Morkes (1997) weisen darauf hin, dass BenutzerInnen gerne Zusammenfassungen von Texten lesen und einen pyramidenförmigen Aufbau von Texten bevorzugen (Quintessenz am Beginn, Hintergrundinformationen weiter unten).</p> <p>Für Seiten, welche nur der Navigation dienen empfiehlt Shneiderman (2003, S. 66) nachdrücklich nur eine Bildschirmseite vorzusehen um vertikales scrollen zu vermeiden. Allgemein differenziert er zum Thema scrolling:</p>

	<i>For example, older users tend to scroll more slowly than younger users; therefore, long scrolling pages may slow them down considerably. As another example, some tasks that require users to remember where information is located on a page may benefit from paging, while many reading tasks benefit from scrolling (Shneiderman, 2003, S. 71).</i>
Quelle	Dunlap und Grabinger (1996, S. 85)
Ausnahmen	Viele Inhalte lassen sich nur schwer in das enge Korsett einer Bildschirmseite pressen, in der Praxis wird man daher öfters eine Ausnahme von dieser Regel machen.

### Experten-Evaluierung

Bezogen auf die *Kursseiten* von WIP-Online wird diese Richtlinie nicht erfüllt. Alle Einstiegsseiten der einzelnen Kurse sind länger als eine Bildschirmseite, Scrollen ist praktisch immer notwendig; die Übersicht über den jeweiligen Umfang des Stoffes wird erschwert. Dies liegt einerseits daran, dass die einzelnen Kurse aus einer größeren Anzahl an Aufgaben (Arbeitsblätter) und Bereichen bestehen, andererseits nehmen verschiedene moodle-spezifische Bildschirm-Artefakte viel Raum ein.

Im Bereich des *Fachwissens* wird diese Guideline auch praktisch durchgängig nicht befolgt. Das Kapitel *Grundlagen der Kommunikation* etwa ist als eine Seite mit knapp 1.400 Wörtern auf 50 Absätze umgesetzt. Auf dieser Seite werden verschiedenartigste Theorien und Gedanken zum Thema Kommunikation dargestellt.

### TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Einige TeilnehmerInnen merkten an, dass diese Guideline unverständlich formuliert ist – nur durch ausführliche Erklärung durch den Moderator war es möglich, den Sinn der Guideline zu erfassen.

Die knappe Mehrheit der TeilnehmerInnen konnte sich der Aussage der Guideline nicht anschließen und empfand es nicht als Problem, dass WIP-Online durchgehend sehr lange Seiten aufweist und scrollen immer notwendig ist. Ein Teilnehmer brachte an dieser Stelle aber den Hinweis, dass horizontales scrollen der Bildschirmseite aber ein „Nogo“ sei.

Mehrere TeilnehmerInnen konnten der Guideline wiederum einiges abgewinnen und wünschten sich in weiterer Folge, dass lange Texte nicht auf der Website, sondern als Word- oder pdf-Dokument verfügbar sein sollten oder „richtiges E-Learning“ („Blättern statt scrollen“) angeboten werden sollte bzw. dass die Inhalte des *Fachwissens* überhaupt als ein „Handbuch“ zum Download zur Verfügung stehen sollten.



Eine Teilnehmerin machte die bemerkenswerte Unterscheidung, dass diese Guideline „für Navigationsseiten sehr wichtig“ sei und sonst eher nicht.

Der Vorschlag eine Fokusgruppe war, die Texte im Fachwissen mit einer Kurzzusammenfassung zu versehen, welche beim Klick auf den Link zum Thema angezeigt wird. Erst von dieser Zusammenfassung aus, sollte man mittels einem weiteren Link auf die eigentliche Informationsseite kommen. Diese „Vorinfo“ sei dazu gedacht, den Lernenden eine schnelle Entscheidung zu ermöglichen, ob das nachfolgende Thema interessant sei oder nicht.

Im Zuge der Diskussion über diese Guideline wurde in einigen Fokusgruppen das „ewige Suchen“ thematisiert, also die Tatsache, dass WIP-Online für viele BenutzerInnen zu unübersichtlich und verwirrend ist.

## Empfehlung

Empfehlungen hinsichtlich dieser Guideline sind aus zwei Gründen schwierig. Einerseits zeigen die Rückmeldungen der TeilnehmerInnen in den Fokusgruppen kein einheitliches Bild, andererseits müssen teilweise auch Einschränkungen des Benutzerinterfaces von Moodle beachtet werden.

Die Kursseiten etwa können in Moodle nur schwer reduziert werden, auch wenn dies gerade bei dieser Art von Übersichtsseite angebracht wäre.

Die Darstellung des Fachwissens widerspricht durchgängig der Guideline, wird allerdings von fast der Hälfte der FokusgruppenteilnehmerInnen als nicht kritisch betrachtet, wogegen sich die andere Hälfte überhaupt andere Lösungen, wie echte E-Learning-Module oder pdf-Dokumente wünscht. Gerade die Seiten des Fachwissens sollen in jedem Fall einem Redesign unterzogen werden. Die wichtigsten Inhalte sollen möglichst multimedial (Video, Screen-casting, Powerpoint...) umgesetzt werden, zumindest aber muss eine stärkere Strukturierung der Inhalte stattfinden. Dabei kann die Anzahl der Seiten erhöht und die Anzahl der Inhalte pro Seite vermindert werden, so wie es die Guideline vorsieht.

<b>4</b>	<b>Längere Texte als pdf-Datei</b>
Guideline	Längere Texte soll zum Ausdrucken als pdf-Datei angeboten werden.
Begründung	Der Computer motiviert die BenutzerInnen eher zum Interagieren als zum Lesen. Untersuchungen zeigen auch, dass die Ablehnung von BenutzerInnen lange Texte auf dem Bildschirm zu lesen von der Qualität der Bildschirme abhängt.  Shneiderman und Plaisant (2005, S. 62) empfehlen ganz allgemein, Seiten so zu gestalten, dass sie auch auf einem Ausdruck ansprechend aussehen, vor allem dann, wenn die Wahrscheinlichkeit eines Ausdrucks hoch ist.
Quelle	Pohl und Schmalzl (2009)

## Experten-Evaluierung

Das Fachwissen kann nicht als pdf ausgedruckt werden, obwohl es sich hierbei um eine Vielzahl an langen Texten handelt. Das direkte Ausdrucken der einzelnen HTML-Seiten führt durchaus zu ansprechenden Resultaten.

## TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Die TeilnehmerInnen stimmten dieser Guideline weitgehend zu, hielten sie für sehr wichtig und merkten kritisch an, dass sie in WIP-Online nicht durchgehend umgesetzt wird.

Die meisten TeilnehmerInnen sehen dies vor allem im Fachwissen als großes Problem an – viele wollen die Inhalte ausdrucken und dann offline lesen und nicht (nur) am Computer. Wie auch schon beim Besprechen der Guideline 3 vorgeschlagen, wünschen sich viele die Fachwissentexte als pdf bzw. auch als Word-Dokument („schreibe mir dann Kommentare dazu“).

Einige TeilnehmerInnen wünschten sich auch alle Aufgaben als ein einziges pdf zum Ausdruck, die angebotenen Worddokumente mit allen Aufgaben pro WIP-Online-Kurs genügten ihnen nicht.

## Empfehlung

Aus Sicht der Guideline und der Rückmeldungen der TeilnehmerInnen erscheint es unumgänglich gerade die Texte des *Fachwissens*, welche die inhaltliche Bandbreite der TrainerInnenausbildung darstellen, in pdf-Form anzubieten. Gleichwertige Alternativen wären Worddokumente oder äquivalente Lösungen mit Moodle-Mitteln (Moodle verfügt über ein Modul „Buch“, welches ev. die Anforderungen erfüllen könnte – hier müssten die Verantwortlichen testen, ob das Fachwissen, welches aktuell als Wiki umgesetzt wird, mit dieser Methode besser umgesetzt wird). Fraglich erscheint auf Grund der Rückmeldungen der TeilnehmerInnen ob je Inhalt ein eigenes pdf-Dokument angeboten werden sollte, oder ein pdf mit dem gesamten Inhalt des *Fachwissen* – also eine Art Skriptum mit dem gesamten Inhalt der TrainerInnenausbildung. In diesem Fall wäre sicherlich noch zu evaluieren, ob dann die Inhalte doppelt geführt werden (pdf und *Fachwissen*-Wiki). Nachdem die *Kursseiten* mit den Aufgaben schon als Worddokument je Kurs zur Verfügung stehen, sind hier keine weiteren Maßnahmen zu setzen, auch wenn einige TeilnehmerInnen gerne alle (!) Aufgaben in einem zentralen Dokumenten haben wollen.

<b>5</b>	<b>Präzise Linkbezeichnungen</b>
Guideline	Linkbezeichnungen sollen präzise sein.
Begründung	Die Erstellung eines Hypertextes, und die damit verbundene Verlinkung von Seiten, ist vor allem für ungeübte AutorInnen nicht leicht. Ziel bei der Verlinkung ist es nicht, möglichst viele Seiten die den selben Begriff erhalten oder eine gewissen Ähnlichkeit aufweisen zu verlinken, sondern für den/die LeserIn

	<p>eine logische Struktur und Lesefolge aufzubauen (im Idealfall sogar mehrere, alternative Lesefolgen).</p> <p>Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die präzise Benennung von Links, um den LeserInnen einen konkreten Eindruck zu vermitteln, welche Informationen sie hinter dem Link erwarten können. Eine Beschreibung des Links mit ein bis zwei Sätzen kann sinnvoll sein. Saffer (2007) nennt dies in Anlehnung an Tom Djajadiningrat und als Analogie zum gängigen Begriff <i>Feedback</i>:</p> <p style="text-align: center;"><i>Feedforward allows users to perform an action with confidence because it gives them an idea of what will happen next. Feedforward is harder to design into products and Services than feedback, but designers should keep an eye out for opportunities to use it (Saffer, 2007, S. 57).</i></p> <p>Norman (2007, S. 152) stellt unter anderem zwei Design Richtlinien auf, welche die obige Guideline verstärken: „<i>Provide rich, complex, and natural signals</i>“ und „<i>be predictable</i>“.</p> <p>Nielsen (2000, S. 55) betont, dass nur der aller wichtigste und informativste Teil eines Satzes als Hyperlink verwendet werden soll – nicht: „<i>click here</i>“.</p>
Quelle	Pohl (2001)

### Experten-Evaluierung

Sowohl im *Fachwissen* als auch auf den *Kursseiten* wird diese Guideline durchaus eingehalten. Kritisch anzumerken sind die Linkbezeichnungen auf den *Infopoint*, welche aus nicht nachvollziehbaren Gründen variieren: *Infopoint*, *Infopoint für TeilnehmerInnen*, *TeilnehmerInnen Infopoint*.

Kritisch hinterfragt werden sollten auf den *Kursseiten* Links auf Dateien, wie etwa *Anhang\_I\_Vereinbarung\_1.doc*, welche nur bedingt sprechend und aussagekräftig sind.

### TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Die TeilnehmerInnen kritisieren im Zuge dieser Guideline nahezu unisono, dass die „*Navigationsstruktur fehlt*“, sie anerkennen aber, dass die Guideline selbst durchaus in *WIP-Online* eingehalten wird und die Linktexte ausreichend gut das Ziel beschreiben („*Passt gut wie es ist*“).

Kritisiert wird bei der fehlenden Struktur zum Beispiel, dass die Fortschrittskontrolle nur über den *Infopoint* – also nicht direkt – erreichbar ist.

Spannend ist, dass einigen TeilnehmerInnen erst recht spät klar wurde, dass die Imagemap mit der Darstellung der einzelnen WIP-Online-Kursen der TrainerInnenausbildung (Abbildung 2) mit den Kursen selbst verlinkt ist.

Im Zuge der Diskussion zu dieser Guideline wurde in einer Fokusgruppe kritisch angemerkt, dass weiterführende Links zu interessanten Themen („*Das könnte auch interessant sein...*“) durchwegs fehlen.

Die Guideline selbst wurde als sinnvoll erachtet, Links wie „*hier*“ oder „*weiter*“ dezidiert mehrmals als oft erlebte Negativbeispiele genannt.

### Empfehlung

Die fehlende Transparenz und Navigationsstruktur für die TeilnehmerInnen ist ein zentrales Problem von WIP-Online und muss daher verbessert werden. Dies betrifft vor allem die *Homepage* und den *Infopoint*. Die unterschiedlichen Linknamen für ein und die selbe Seite sind anzupassen. Die Linknamen der verlinkten Dokumente sollen sprechender werden.

<b>6</b>	<b>Link-Icon korrekt interpretierbar</b>
Guideline	Bei der Kombination von Text und Icon bei einem Link ist darauf zu achten, dass die TeilnehmerInnen diese beiden gleichartig und korrekt deuten können.
Begründung	<p>Die Verwendung eines Icons als Zusatz zu einem Link-Text ist im Sinne der Dual-Coding-Theorie empfehlenswert. Dies gilt aber nur solange, solange das Icon und der Linktext gleichartige Assoziationen bei den TeilnehmerInnen auslösen.</p> <p>Auch Icons ohne Linktext sollten von den BenutzerInnen erkennbar und differenzierbar sein (Sharp, Preece und Rogers, 2007).</p> <p>Shneiderman (2003, S. 91) empfiehlt hingegen generell Icons bei Links wegzulassen, da Textlinks meist aussagekräftiger sind und den Vorteil haben, dass die geänderte Farbe des Textes nach Klick auf den Link anzeigt, dass dies Seite dahinter bereits besucht wurde. Images haben auch den Nachteil, dass oft nicht klar ist, ob sie klickbar sind oder nicht.</p>
Quelle	Schrivver (1997)

### Experten-Evaluierung

In vielen Fällen wird bei Links in WIP-Online vor dem Link-Text ein Icon platziert. Diese sind Standard-Icons von Moodle, durchaus gelungen und im Rahmen der Möglichkeiten (relativ kleine Icons) aussagekräftig und passend.

### TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Die Umsetzung dieser Guideline wurde in WIP-Online durchwegs positiv bewertet.

### Empfehlung

Hier gibt es keine Empfehlungen, die Guideline wird umgesetzt.

<b>7</b>	<b>Backtracking für besuchte Seiten</b>
Guideline	Ein Backtracking-Systeme zur Rückverfolgung der bereits besuchten Seiten innerhalb des Lernsystems ist vorzusehen.
Begründung	Ein Backtracking-System ermöglicht es den Lesenden ihren bisherigen Weg im Hypertextdokument nachzuvollziehen und damit eine Vorstellung von der Struktur des Wissens zu entwickeln.  Alternativ dazu kann eine History-List ebenfalls nützlich sein, um einen Überblick über alle bisher besuchten Seiten zu bekommen und einzelne Seiten aus dieser Liste schnell wieder zu erreichen.  Breadcrumbs zeigen den direkten Weg von der Hauptseite zur aktuellen Seite (auch wenn dieser so nicht gegangen wurde) und zeigen daher weniger einen tatsächlichen Weg der BenutzerInnen an, als vielmehr den Platz der aktuellen Seite in der Struktur des Systems (Tidwell, 2007, S. 78).
Quelle	Schulmeister (2007)

### Experten-Evaluierung

Backtracking wird in WIP-Online nur mit Hilfe von „*Pseudo-Breadcrumbs*“ realisiert:

*ppoe > Flexibler Block 1 > Aufgaben > Deine Motivation zur TrainerInnenausbildung*

„*Pseudo-Breadcrumbs*“, weil diese den BenutzerInnen nur zeigen, in welcher Tiefe sie sich befinden und nicht welchen Weg sie dorthin gegangen sind. Eine Chronologie der besuchten Seiten kann nur über die entsprechende Funktionalität des Webbrowsers betrachtet werden, einerseits leisten diese hier gute Dienste, andererseits ist dies aber nur innerhalb einer Session möglich.

Gerade geklickte Links werden nicht – wie das zumeist üblich ist – farblich anders markiert.

### TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Vorausschickend muss auch zu dieser Guideline gesagt werden, dass sie nur mit entsprechender Erklärung des Moderators verstanden wurde.

Die TeilnehmerInnen sind je nach Fokusgruppe sehr unterschiedlich auf diese Guideline eingegangen: einige Fokusgruppen haben eher die Verwendung von Breadcrumbs diskutiert, andere eher das Backtracking.

Die Mehrheit der TeilnehmerInnen misst den Breadcrumbs keine große Bedeutung zu, und unterscheidet im normalen Surfverhalten auch nicht zwischen „richtigen“ (= tatsächlicher Weg dorthin) oder „pseudo“ (Anzeige der Baumstruktur) Breadcrumbs, bzw. bevorzugt die zweite Variante, da bei dieser die Struktur besser erkannt werden kann. Für viele ist nur wichtig „zurückzufinden“, also auf die Startseite zu kommen, wobei dies in WIP-Online insofern von den TeilnehmerInnen als problematisch betrachtet wird, als es eigentlich zwei zentrale Startseiten gibt: die Homepage (Abbildung 15) und den *Infopoint* (Abbildung 16).

Einige Fokusgruppen vermissten in WIP-Online die Möglichkeit des Backtrackings und würden es sehr begrüßen, zu wissen, welche Seiten man schon besucht hat und zwar nicht nur im Zuge der aktuellen Session, sondern generell.

Kritisch wird von einigen an dieser Stelle angemerkt, dass es zuviele Querverweise in WIP-Online gibt.

## Empfehlung

Nachdem Moodle, die E-Learning-Plattform von WIP-Online kein Backtrackingssystem aufweist, ist es schwierig hier eine Empfehlung auszusprechen. Grundsätzlich sehen aber sowohl viele TeilnehmerInnen als auch die Expertenevaluierung hier großen Handlungsbedarf. Es wäre sinnvoll zu evaluieren, ob es ev. Zusatzmodule für Moodle gibt, welche diese Anforderung abdecken können.

8	Strukturen einer Hypertextseite
Guideline	Für das Verständnis von Hypertexten ist eine gute Strukturierung der einzelnen Seite wichtig.
Begründung	<p>Analog zu linearen Texten sind auch bei Hypertexten Überschriften, Aufzählungen und anderer Elemente der Strukturierung vorzusehen, da sie entscheidend für das Verständnis eines Textes sind. Zusätzlich muss den Lesenden klar sein, auf welchem Knoten (welcher Seite) sie gerade sind, wo sie vorher waren und wie sie zu nachfolgenden und vorherigen Knoten kommen können.</p> <p style="text-align: center;"><i>Use unique and descriptive headings</i> (Shneiderman und Plaisant, 2005, S. 62).</p>
Quelle	Rouet und Levonen (1996)

## Experten-Evaluierung

Die *Kursseiten* und das *Fachwissen* von WIP-Online sind grundsätzlich gut mit Überschriften strukturiert. Viele Bereiche von WIP-Online sind thematisch oder vom Arbeitsablauf her miteinander vernetzt (*Foreneinträge, Arbeitsaufträge, Fachwissen*, etc.). Diese Vernetzung ist aber während der konkreten Arbeit mit WIP-Online nur schwer nachzuvollziehen und resultiert sehr oft in Situationen in denen AnwenderInnen entweder mehrere Fenster gleichzeitig offen haben oder ständig zwischen Seiten vor und zurück navigieren müssen.

Wie schon in Guideline 7 beschrieben, kann man über seinen Knoten nur den direkten Weg von der Startseite zum Knoten erkennen, nicht aber den tatsächlichen Weg. Es gibt – im *Fachwissen* – auch keinen Hinweis, welche Knoten als nächstes sinnvoll sein könnte.

## TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Ganz klar und oft, wird von den TeilnehmerInnen kritisiert, dass vor allem die Homepage diese Guideline nicht umsetzt („*Startseite ist schlecht*“). Die einzelnen *Kursseiten* mit den Aufgaben wiederum werden weitgehend gelobt, allerdings wird an dieser Stelle angemerkt, dass die Aufgaben einzeln nochmals als Worddokument zur Verfügung gestellt werden und nicht alle Aufgaben eines Kurses als ein Worddokument.

In einer Fokusgruppe wurde thematisiert, dass der Eindruck entsteht, dass unterschiedliche Bereiche (verschiedene *Kursseiten*, verschiedene *Fachwissenseiten*...) von unterschiedlichen Personen über- und angelegt wurden, da die Strukturierung sehr unterschiedlich ausfällt. Als konkretes Beispiel dazu wurden die *Fachwissenseiten* zu Moderationstechnik („*eine lange Seite, nur mit Text*“) und Präsentationstechnik („*mehrere Seiten, auch mit Bildern*“) genannt.

Die Guideline an sich wird durchwegs als sehr wichtig eingeschätzt.

## Empfehlung

Wie schon an anderer Stelle wird empfohlen die *Homepage* von WIP-Online auch im Sinne dieser Guideline zu überarbeiten, ebenso den *Infopoint*.

Ganz zentral (obwohl nur am Rande Thema dieser Guideline) erscheint eine bessere Vernetzung der *Kursseiten* mit den Seiten des *Fachwissens* und umgekehrt, da diese aktuell eher als zwei eigenständige „Welten“ betrachtet werden können, obwohl es eine hohe thematische Vernetzung gibt.

Das *Fachwissen* ist grundsätzlich gut strukturiert, allerdings gibt es hier noch Verbesserungspotential, in dem ein möglichst ähnlicher Aufbau der einzelnen Seiten angestrebt wird.

Die einzelnen *Kursseiten* bedürfen keiner weiteren Veränderung, sie entsprechen schon der Guideline und kommen gut bei den TeilnehmerInnen an.

<b>9</b>	<b>Übersichtsdarstellungen</b>
Guideline	Zur Vermittlung von Strukturinformationen können graphische Übersichtsdarstellungen eingesetzt werden.
Begründung	<p>Mittels grafischer Übersichtsdarstellungen kann die Struktur des Hypertextdokumentes und damit des vermittelten Wissens verständlich gemacht werden.</p> <p style="text-align: center;"><i>Bei graphischen Übersichtsdarstellungen fungiert der Raum als Metapher für Sinn-Zusammenhänge. Graphische Nähe bringt inhaltliche Nähe zum Ausdruck (Pohl und Schmalzl, 2009).</i></p> <p>Ein weiterer Vorteil solcher Darstellungen ist, dass die Lesenden dadurch einen Überblick über den Umfang des Textes bekommen, es wird klar, was schon alles gelesen wurde und was noch nicht.</p> <p>Pohl, Lanzenberger und Kriegshaber (2003) kommen in ihrer Evaluierung zur Auffassung, dass vor allem neue BenutzerInnen von solchen Darstellungen profitieren.</p>
Quelle	Pohl und Purgathofer (2000), Hammond (1993), Pohl (2001), Pohl, Lanzenberger und Kriegshaber (2003)

### Experten-Evaluierung

Es gibt in WIP-Online genau eine grafische Übersichtsdarstellung, welche die gesamte TrainerInnenausbildung (und damit alle 12 WIP-Online-Kurse) der PPÖ darstellt (Abbildung 2). Diese Grafik ist durchaus aussagekräftig. Es gibt allerdings keine weitere grafische Darstellung irgendeines anderen Themas, obwohl sich im *Fachwissen* viele Themen dafür anbieten würden.

### TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

„Wir wollen mehr!“, ist eine klare und in den Fokusgruppen so oder ähnlich formulierte Forderung nahezu aller TeilnehmerInnen.

Die Guideline wird als wichtig erachtet („*Grafiken sind super!*“) und die einzige Übersichtsdarstellung in WIP-Online (Abbildung 2) als sehr gelungenes und hilfreiches Beispiel dafür angesehen.

Gefordert werden weitere Grafiken im Bereich der *Fortschrittskontrolle* („[.] wie weit bin ich?“) und zwar auf der Homepage, da diese Information für die meisten TeilnehmerInnen essentiell ist.



Einige TeilnehmerInnen fordern jedoch die Imagemap durch eine klare Baumstruktur (in Menüform) zu ersetzen, da sie dadurch ein besseres Verständnis ihres bisherigen und noch offenen Weges erhoffen.

In mehreren Fokusgruppen wird angesprochen, dass auch Sitemaps – wiewohl keine grafische Darstellung – einen sehr guten Überblick über eine Website geben können („*Strukturinformationen auch textuell!*“) und dass so eine Sitemap daher in WIP-Online sehr hilfreich wäre.

Einige TeilnehmerInnen wünschen sich verstärkt Mindmaps, vor allem zu den Themen des *Fachwissens*. In einer Fokusgruppe wird explizit auf das Fachwissenthema „Spirale“ referenziert und kritisch angemerkt, dass gerade dort eine solche Überblicksinformation fehlt, und das, obwohl die Spirale eine ideale Möglichkeit wäre in grafischer Form erklärt zu werden.

### Empfehlung

Es wird empfohlen vor allem im *Fachwissen* Übersichtsgrafiken einzubauen, da sich hier einerseits viele Möglichkeiten nahezu von selbst ergeben (Spirale), andererseits das Fachwissen so umfangreich ist, dass hier eine große visuelle Unterstützung für die Lernenden notwendig erscheint.

Wenn technisch möglich, wäre eine individualisierte Übersichtsgrafik der Lernfortschrittskontrolle eine große Hilfestellung für die TeilnehmerInnen.

10	<b>Vollständig sichtbare Verzeichnisbäume</b>
Guideline	Verzeichnisbäume zur Darstellung von Kapitel und Unterkapitel eines Hypertextes sollen immer komplett lesbar sein.
Begründung	Bei der Verwendung von Verzeichnisbäumen (eine Liste am linken Rand der Website bzw. des Dokumentes ist de facto Standard) muss darauf geachtet werden, dass immer alle Einträge einer Ebene bzw. eines Subknotens gleichzeitig angezeigt werden können.  Erreicht wird dies bei längeren Listen durch möglichst kurze Einträge oder Verzeichnisbäume mit variabler Größe.
Quelle	Pohl und Schmalzl (2009)

### Experten-Evaluierung

Moodle und damit WIP-Online verwendet keinen flexiblen Verzeichnisbaum. Die Menüeinträge am linken Rand ändern sich je nach Bereich bzw. Kurs, in dem man sich befindet. Es wird immer der gesamte Text der einzelnen Einträge angezeigt, allerdings gibt es zumindest einen Fall, wo dieser Eintrag umgebrochen werden muss (*Teilnehmerinnen-Infopoint*).

Zieht man zur Evaluierung nur das *Fachwissen* heran, wird diese Guideline vollständig negiert. Das *Fachwissen* ist als Wiki in Moodle realisiert und besteht aus einer Themenübersicht inkl. Links auf die einzelnen Seiten. Diese Übersicht enthält keine Untergliederungen sondern immer nur die Startseite der einzelnen Themen (manche Themen sind dann noch in Unterseiten untergliedert, die Links dazu gehen von der Startseite des Themas weg. Andere Themen wiederum werden auf einer Seite dargestellt). Moodle bietet aktuell keine Möglichkeit aus den einzelnen Wiki-Seiten und ihrer Hierarchie einen Menü- oder Verzeichnisbaum zu generieren.

An dieser Stelle sei auch angemerkt, dass Moodle über keine durchgehende Menüstruktur verfügt: das Menü auf der linken Seite der Kursseiten kann zwar manuell so angepasst werden, dass in allen Kursseiten das selbe Menü angeboten wird, dass es also möglich ist, so etwas wie ein Hauptmenü anzubieten. Allerdings fehlt etwa im *Fachwissen* oder in den Aufgaben ein Menü, was einen bemerkenswerten Bruch in der Navigation bedeutet.

### **TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)**

Die TeilnehmerInnen der Fokusgruppen haben durchwegs Probleme mit der Einschätzung dieser Guideline, sowohl die allgemeine Wichtigkeit betreffend, als auch die Umsetzung in WIP-Online.

In zwei Fokusgruppen wurde kritisiert, dass das *Fachwissen* überhaupt keine Menüstruktur habe, aber gerade hier – durch den umfangreichen Inhalt – ein variabler Verzeichnisbaum, sehr hilfreich wäre. Ein Zusatznutzen eines solchen Baumes wäre laut einigen TeilnehmerInnen auch, dass man seine aktuelle Position im *Fachwissen* klar sehen würde.

Die Umsetzung der Guideline auf den Kursseiten wurde – nach Kontrollblick auf WIP-Online – eher positiv gesehen, allerdings mit der Einschränkung, dass das Menü nicht variable sei und nur die erste Ebene der Verzweigung von der Homepage aus darstelle. Hier wünschen sich einige TeilnehmerInnen eine genauere und umfassendere Darstellung.

### **Empfehlung**

Empfohlen wird die Menüdarstellung in den Kursbereichen (inkl. Homepage) zu überdenken und hier – nach Maßgabe der Möglichkeiten von Moodle – eine detaillierte und variable Darstellung der Menüeinträge anzubieten.

Am wichtigsten sind aber die Verbesserung der Gliederung des *Fachwissens* und eine Implementierung einer entsprechenden Menüdarstellung für das *Fachwissen*.

<b>11</b>	<b>Rasche Rückmeldungen</b>
Guideline	Zwischen der Ein- bzw. Abgabe der Lösung zu einer bestimmten Aufgabe durch den/die TeilnehmerIn und der Rückmeldung durch das System bzw. durch E-TutorInnen sollte so wenig Zeit wie möglich vergehen.

Begründung	<p>Feedback für erledigte Aufgaben ist ein wichtiger Faktor im E-Learning und sollte so rasch wie möglich und in jedem Fall erfolgen um motivierend zu wirken. Dabei ist auch darauf zu achten, dass die Rückmeldungen – auch bei Fehlern – positiv formuliert sein sollen.</p> <p>Sie sollten auch weiterführende und umfassendere Informationen enthalten, als nur „richtig“ oder „falsch“ (Hesse &amp; Mandl, 2000, S. 44f).</p> <p>Auch wenn aus Sicht der KurserstellerInnen es oft nicht wichtig ist Feedback zu geben (weil zum Beispiel die Aufgabenstellung keine absolut richtige Lösung verlangt) wird von den Lernenden praktisch immer eine Rückmeldung zu ihrer Arbeit erwartet. Je nach Anwendungsfall könnte man etwa andere mögliche oder typische Lösungen anbieten (Lanzenberger und Pohl, 2002).</p>
Quelle	Hesse & Mandl (2000, S. 44f), Lanzenberger und Pohl (2002)

### Experten-Evaluierung

In WIP-Online gibt es keine automatischen Rückmeldungen seitens des Systems, keine interaktiven Beispiele oder Tests, daher war diese Guideline hinsichtlich der automatischen Reaktion des Systems nicht zu evaluieren.

Die Reaktionszeiten der TutorInnen sind sehr unterschiedlich. Eingereichte Aufgaben und Fragen per Posting werden normalerweise innerhalb von 48 Stunden beantwortet, allerdings gibt es zahlreiche Fälle – vor allem bei den Aufgaben – in denen die Reaktionen mehrere Wochen auf sich warten ließen.

### TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

„Rückmeldung was ist das?“ war eine sehr pointierte, aber bei weitem nicht die einzige sehr kritische Anmerkung zu dieser Guideline, welche von den TeilnehmerInnen grundsätzlich als sehr wichtig angesehen wurde. Die TeilnehmerInnen kritisierten vehement die zu lange Dauer zwischen der Abgabe einer Online-Aufgabe und der Rückmeldung durch eineN TutorIn, wobei noch weiter kritisch angemerkt wurde, dass man schon froh sei, wenn man überhaupt eine Rückmeldung bekommen würde.

Gerade bei den Online-Aufgaben wurde auch klar, dass es vielen TeilnehmerInnen gar nicht bewusst war, dass hier TutorInnen die Aufgaben lesen und kommentieren würden. Vielen TeilnehmerInnen war auch nicht klar, wer welche Aufgaben in der Fortschrittskontrolle bestätigen sollte – TutorInnen, TeilnehmerInnen oder Landesbeauftragte für Ausbildung. Diese Intransparenz führte bei vielen zu einer Verunsicherung im Umgang mit WIP-Online.

Als eine wünschenswerte Rückmeldemöglichkeit des Systems wurde in einer Fokusgruppe die Idee eines Teilnehmers aufgegriffen, eine automatisierte, grafische Fortschrittskontrolle in Form eines Balken zu haben, welcher sich im Laufe der Arbeit mit WIP-Online den 100% annähern würde. Eine ähnlich gelagerte Idee gab es in einer anderen Fokusgruppe, hier schlug

man vor, dass jede Aufgabe – teilnehmerspezifisch und je nach Abarbeitungsgrad – eine andere Statusfarbe (rot, gelb, grün) bekommen sollte.

Im Zuge der Diskussionen über diese Guideline kam auch in mehreren Fokusgruppen die lange Dauer (= ein Jahr) zwischen den Präsenzseminaren Trainingskompetenz 1 (TK1) und 2 (TK2) zur Sprache: „zu lange“ war hier der allgemeine Tenor. Dies auch deswegen, weil es keinerlei Strukturierung dieses Jahres seitens der TutorInnen gab. Der Wunsch einiger TeilnehmerInnen war hierbei jeweils zweimonatige Phasen zu bestimmten Themen und Aufgaben angeboten zu bekommen.

## Empfehlung

Wie bei nachfolgenden Guidelines noch gezeigt werden wird, ist das Tutoring-Konzept auf WIP-Online stark verbesserungswürdig bzw. muss vollständig neu durchdacht werden.

Wie auch immer dieses Konzept aussehen wird (konkrete Empfehlungen dazu siehe Abschnitt 7.2), sind aber zwei wichtige Punkte zu beachten:

- Die Aufgabe der TutorInnen muss den TeilnehmerInnen von Anfang an (und immer wieder) transparent und klar kommuniziert werden.
- Die maximale Dauer für Rückmeldungen muss bei 48 Stunden liegen, im Idealfall soll Rückmeldung innerhalb eines Tages erfolgen.

Der Wunsch vieler TeilnehmerInnen nach einer besseren Struktur für das Jahr zwischen TK1 und TK2 muss seitens der Verantwortlichen unbedingten Rechnung getragen werden. Hier könnten angekündigte Online-Diskussionen oder Aktivitäten, die von den TutorInnen betreut und angeleitet werden, eine konkrete Hilfe sein (siehe auch dazu die nachfolgenden Guidelines zum Tutoring).

<b>12</b>	<b>Selbsttests</b>
Guideline	Selbsttests sind bei Lernenden sehr beliebt und werden von ihnen spontan verwendet.
Begründung	Dies wird durch eine Studie von Beasley und Smyth (2004) gezeigt.  Weiters sind laut Blumenstengel (1998) die Lösungen eines Tests eine wichtige Informationsquelle und dienen der Einschätzung des eigenen Wissens.
Quelle	Beasley und Smyth (2004)

## Experten-Evaluierung

Es sind keine Selbsttests in WIP-Online implementiert.

### TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Die meisten TeilnehmerInnen finden die Idee von Online-Selbsttests zunächst überraschend und neuartig, können sich aber nach kurzer Nachdenkpause mit dieser Idee sehr gut anfreunden und würden sich solche Selbsttests in WIP-Online wünschen. Auch weil sie damit Hinweise darauf bekämen, welche Themen und Fragestellungen in der Praxis „wirklich wichtig sind“.

### Empfehlung

Es gibt im Fachwissen von WIP-Online eine Vielzahl an Themen, welche durch Selbsttests abgefragt werden könnten, nachdem die Tendenz bei den TeilnehmerInnen eindeutig in Richtung einer Präferenz für so ein Angebot geht, wird empfohlen hier schrittweise Tests zur Überprüfung des eigenen Wissens zu einem bestimmten Thema der TrainerInnenausbildung einzubauen.

<b>13</b>	<b>Multimedia Prinzip (Multimedia Principle)</b>
Guideline	Die Aufbereitung der Inhalte soll aus einer Kombination von Text und Grafiken bestehen.
Begründung	<p>Najjar (1998) schließt aus einer Analyse von zahlreichen Studien zum Thema Multimediales Lernen, dass dieses Prinzip eine hohe Absicherung in der wissenschaftlichen Forschung hat und mehr als alle anderen außer Zweifel steht.</p> <p style="padding-left: 40px;">Multimediale Aufbereitung von Lerninhalten motiviert die Lernenden sich mit den Inhalten aktiv auseinanderzusetzen und spricht beide Gehirnhälften an, da es den Text mit den Bildern verbindet.</p> <p style="padding-left: 40px;">Texte sind sehr effizient und effektiv, wenn es um die Vermittlung von Inhalten geht und sind grundsätzlich einfacher zu erstellen als Grafiken. Allerdings müssen die Lernenden auch ihr eigenes Wissen aktiv neu konstruieren und dafür sind wiederum Grafiken, bzw. die Verbindung von Text und Grafiken sehr gut geeignet.</p> <p style="padding-left: 40px;">Gribbons (2008, S. 880) empfiehlt weiters die Verwendung von Bildern zur Veranschaulichung des Textes bzw. um die Struktur der Information aufzuzeigen um Menschen mit Leseschwierigkeiten bei der Erfassung von Inhalten zu unterstützen.</p>
Quelle	Clark und Mayer (2008, S. 56f)

### Experten-Evaluierung

Diese Guideline betrifft das *Fachwissen* und wird dort eher unzureichend erfüllt. Es gibt einige Seiten mit Bildern und Grafiken, die Inhalte vermitteln, wie etwa *Gruppe, Präsentationstech-*

nik, Bedürfnisse, Kommunikation. Viele der Kapitel kommen ohne Bilder aus. Ganz allgemein ist zu sagen, dass die Qualität einiger Grafiken im *Fachwissen* sehr schlecht ist (*Johari-Fenster*, *Bedürfnistheorien*) und die Bilder keinen einheitlichen Stil haben (was daran liegt, dass sie aus verschiedenen Quellen herauskopiert wurden).

Die vorhandenen Bilder werden im Text gut beschrieben und passen auch zu den jeweiligen Textstellen.

### TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Die TeilnehmerInnen sehen diese Guideline in WIP-Online gut umgesetzt und sind auch im *Fachwissen* mit der angebotenen Quantität und Qualität zufrieden.

Einige Wortmeldungen zeigen, dass die Guideline an sich, als nicht allzu wichtig eingeschätzt wird. „Nicht zwanghaft“, „Für Bildschirm wichtig, sonst (auf Papier) reicht Text“.

### Empfehlung

Diese Guideline ist insofern spannend, als ihre Wichtigkeit und auch die Umsetzung in WIP-Online sehr divergierend zwischen Experten- und Fokusgruppen-Evaluierung gesehen wird. Aus Sicht der TeilnehmerInnen gibt es keinen Handlungsbedarf, aus Sicht des Experten sehr viel.

Aus Sicht der Expertenevaluation und im Sinne der Guideline selbst, sollte vor allem das *Fachwissen* verbessert werden: Durchgängigkeit der Bilder (ideal wäre alle nochmals vom selben Grafiker in einem einheitlichen Stil zeichnen zu lassen) und konsequente Vermehrung der Bilder in allen *Fachwissenseiten*, da nahezu alle Themen der TrainerInnenausbildung mittels Bilder noch besser für die Lernenden aufbereitet werden können.

<b>14</b>	<b>Personalisierungsprinzip (Personalization Principle)</b>
Guideline	Bei der textlichen und sprachlichen Aufbereitung von Inhalten ist ein informeller Stil zu bevorzugen.
Begründung	Der informelle und dialogorientierte Stil (Lernende direkt ansprechen, erste bzw. zweite Person ( <i>ich, du</i> ) wählen...) entspricht einer normalen Situation im realen Leben. Clark und Mayer (2008, S. 162) führen aus, dass damit die Motivation der Lernenden erhöht wird, weil es den Menschen tendenziell wichtiger ist, etwas zu verstehen, das ein anderer Mensch in einem Dialog sagt, als etwas zu verstehen, was nur rezipiert wird.  Menschliche Stimmen werden gegenüber Computerstimmen bevorzugt, höfliche Anreden werden positiver erlebt.
Quelle	Clark und Mayer (2008, S. 160ff)

## Experten-Evaluierung

Auf den *Kursseiten* inkl. *Infopoint* und auf der Homepage werden die TeilnehmerInnen mit du angesprochen und es herrscht ein informeller Stil vor. Im Fachwissen wird praktisch durchgehend ein informeller und möglichst neutral und sachlich formulierter Schreibstil angewandt, Ausnahmen bilden hier zum Beispiel die Seiten zu *Präsentationstechnik*.

## TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Die TeilnehmerInnen stimmten mehrheitlich der Guideline zu, unterschieden aber bei der Umsetzung auf WIP-Online durchaus zwischen den *Kursseiten* mit den Aufgaben und dem *Fachwissen*. Bei den *Kursseiten* bevorzugen sie einen informellen „*Pfadi-Stil*“, beim *Fachwissen* wird durchaus ein formellerer Stil goutiert. In einer Fokusgruppe wurde die Idee diskutiert und für gut befunden, im Fachwissen bei jedem Thema einen Einführungsabsatz im informellen Stil anzuführen, in dem auch der Kontext des jeweiligen Themas zu PfadfinderInnenseminaren hergestellt wird („*Appetizer*“).

Bei einer Fokusgruppe wurde im Zuge dieser Guideline auch die Frage nach dem Einsatz einer gendergerechten Schreibweise in WIP-Online diskutiert; hierbei gab es aber keine klare Mehrheit dafür oder dagegen.

## Empfehlung

Empfohlen wird die Idee der TeilnehmerInnen aufzugreifen und als einleitenden Absatz eines jeden Themas im Fachwissen eine personalisierte Einführung zu schreiben, welche sich direkt an die LeserInnen richtet und auch den Zusammenhang zu PfadfinderInnenseminaren herstellt.

15	Prinzip der Trainingsvorbereitung (Pretraining Principle)
Guideline	Grundlegende Konzepte, Namen und Fakten sollen vor dem eigentlichen Trainingsprozess gelehrt werden.
Begründung	Damit wird das Wahrnehmungssystem entlastet und es stehen mehr kognitive Ressourcen für die Verarbeitung der neuen Inhalte zur Verfügung.
Quelle	Clark und Mayer (2008, S. 190ff)

## Experten-Evaluierung

Dies findet nicht statt, die ErstellerInnen von WIP-Online gehen offensichtlich davon aus, dass die Grundlagen der TrainerInnenausbildung den TeilnehmerInnen von ihren Landesbeauftragten für Ausbildung bzw. erfahrenen Teammitgliedern beigebracht werden, bzw. dass die TeilnehmerInnen sogar schon in einem Seminar als Teammitglied dabei waren. Sieht man sich die Übersichtsdarstellung der TrainerInnenausbildung (Abbildung 2) an, so ist dies aber nicht un-

bedingt notwendig, da die Ausbildung mit der Vereinbarung beginnt (wobei einige Aufgaben die Verwendung von WIP-Online bedingen) und erst danach das erste Praxisseminar ansteht.

Die TeilnehmerInnen eines neuen Jahrganges erhalten im Laufe des Sommers bis Ende September ein Mail mit den Zugangsdaten zu WIP-Online. Dort müssen sie sich zurechtfinden und haben die Aufgabe ihr Profil zu vervollständigen und ein erstes „Hallo“ im Willkommensforum zu posten.

### **TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)**

Die Fokusgruppen zeigen, dass in einigen Landesverbänden die Einschulung in die Grundlagen der TrainerInnenausbildung im Zuge des Kurses „Vereinbarung“, zumeist durch die Landesbeauftragten für Ausbildung bzw. ein erfahrendes Teammitglied erfolgt. Viele TeilnehmerInnen haben de facto ihr erstes Praxisseminar schon vor dem offiziellen Beginn der TrainerInnenausbildung absolviert, die Begrifflichkeiten und grundlegendsten Konzepte sind ihnen daher bekannt.

Für viele TeilnehmerInnen war der Einstieg und das erste Zurechtfinden in WIP-Online selbst schwierig, sie hätten sich früher eine WIP-Online-Session gewünscht, wie sie am Basisworkshop angeboten wird. Die Erledigung der ersten Online-Aufgaben und das Herausfinden, was wann zu tun sei, wurden durchwegs als „*nicht einfach*“ und „*frustrierend*“ beschrieben. Die WIP-Online-Schulung am Basisworkshop, dem ersten Präsenzseminar kam für viele zu spät.

In mehreren Fokusgruppen wird auch die Tatsache thematisiert, dass die drei aktuellen Jahrgänge so etwas wie „*Versuchskaninchen*“ sind, die in Sachen WIP-Online auf keine Erfahrungen innerhalb ihrer Landesverbandteams zurückgreifen können, und dass nachfolgende TrainerInnen in Ausbildung hier in Zukunft einen großen Vorteil haben werden, weil genau diese erfahrenen und „*leitgeprüften*“ TrainerInnen dann vorhanden sein werden.

Die Guideline an sich wird durchwegs als relevant empfunden, allerdings merkt ein Teilnehmer an: „*[...] egal welche Namen die [Elemente in WIP-Online] haben, passen soll es!*“

### **Empfehlung**

Die Abfolge der Einstiegsphase (Erstinformation an die TeilnehmerInnen, erstmaliger Kontakt mit WIP-Online, erste (Online-)Aufgaben, WIP-Online-Schulung am Basisworkshop) sollte von den Verantwortlichen noch einmal intensiv überdacht werden. Eine Verbesserung wäre etwa, vor dem Basisworkshop – in der Zeit des Kurses „Vereinbarung“ – in jedem Landesverband dezentrale WIP-Online-Schulungen anzubieten, oder die verpflichtenden Aktivitäten in WIP-Online vor dem Basisworkshop wegzulassen und diese Aufgaben im Zuge der WIP-Online-Schulung am Basisworkshop durchführen zu lassen.

Mit der Einladung zum Start der TrainerInnenausbildung (inkl. Login-Informationen für WIP-Online) soll ein Dokument mitgeschickt werden, welches die Grundlagen der TrainerInnenausbildung und von WIP-Online ausführlich erklärt (= Startpaket).



<b>16</b>	<b>Zielorientierte Interaktion</b>
Guideline	Interaktionen zwischen Lernenden sollten zielorientiert geplant sein.
Begründung	Kooperation und Interaktion in E-Learning-Systemen darf nicht Selbstzweck sein, sondern muss pädagogisch begründbar sein. Daher sollen am Beginn der Planung Ziele für die Interaktionen ausgearbeitet werden.
Quelle	Allen et al. (1996)

### Experten-Evaluierung

Dies ist bei allen Aufgabenstellungen mit Interaktionscharakter der Fall.

### TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Die Guideline und auch die Umsetzung in WIP-Online werden als gut bewertet.

In allen Fokusgruppen wird hier thematisiert, dass die Bearbeitung der Aufgaben bei einigen TeilnehmerInnen auch „offline“ (zumeist im persönlichen Gespräch mit anderen TeilnehmerInnen oder TrainerInnen der PPÖ) erfolgte und nicht über die vorgegebene online-Methode. Dies wurde durchwegs von allen TeilnehmerInnen als zulässige Variante anerkannt.

Sehr kritisch wurde hier bei den Methoden nur eine Gruppendiskussion erwähnt. Bei dieser war es notwendig, dass sich die TeilnehmerInnen in Zweier- oder Dreiergruppen auf verschiedene, voneinander getrennte Foren aufteilen und dann über ein bestimmtes Thema diskutieren. Die Diskussionen kamen virtuell nie zustande, weil die Zeitpunkte, zu denen sich die einzelnen TeilnehmerInnen für die Diskussion interessierten und sich in eine der Gruppen eintrugen, völlig unterschiedlichen waren. Eine Teilnehmerin trug sich beispielsweise im August ein, eine zweite trug sich fünf Monate später in die Gruppe ein – zu einem Zeitpunkt wo die erste Teilnehmerin schon frustriert die Aufgabe offline erledigt hatte.

Die zielgerichtete Aufgabenstellung der einzelnen Aufgaben führte ein Teilnehmer auf die große Erfahrung der Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs mit einer zielorientierten Arbeitsweise zurück.

### Empfehlung

Da die Aufgabenstellungen durchwegs zielgerichtet sind und auch so bei den TeilnehmerInnen ankommen, besteht hier kein Handlungsbedarf. Allerdings muss die methodische Umsetzung mehrerer Aufgaben neu überdacht werden (siehe Beispiel Gruppendiskussion) und muss direkt aus dem jeweiligen Ausbildungsziel und der Zielsetzung der Aufgabe folgen.

<b>17</b>	<b>Verwendung von Wikis</b>
Guideline	Aktives Bearbeiten von Wikis unterstützt das bedeutungsvolle Lernen und ist eine gute Methode für kooperatives Arbeiten.

Begründung	<p><i>The existence of hypertext has given writers a new means of experimenting with segmentation, juxtaposition, and connectedness. Stories written in hypertext generally have more than one entry point, many internal branches, and no clear ending (Murray, 1997, S. 56).</i></p> <p>Das obige Zitat von Murray bezieht sich zwar eher auf narrative Texte, deutet aber gut an, dass Wikis ein kreatives Medium des Lernens sein können.</p> <p>Wikis – wenn sie zur Bearbeitung durch die Lernenden freigegeben sind – regen dazu an, sich über Beziehungen zwischen den einzelnen Texten Gedanken zu machen.</p> <p>Su und Beaumont (2010, S. 417) heben den kollaborativen Charakter, die Möglichkeit der aktiven Mitgestaltung und die Möglichkeiten des Informationsaustausches von Wikis hervor, ebenso die Chance Peer- und Self assessment umzusetzen.</p> <p>Hinsichtlich der Verwendung von Wikis zur Kooperation im studentischen Bereich gibt es unterschiedliche Aussagen, die aber den eindeutigen Schluss nahelegen, dass diese Methode sorgfältig geplant und durchdacht gehört.</p>
Quelle	Webber (2006)

### Experten-Evaluierung

Das größte Wiki in WIP-Online, das *Fachwissen*, wurde bis dato noch nicht für die TeilnehmerInnen frei geschaltet, es gibt daher kein Wiki, welches die TeilnehmerInnen nutzen können, um gemeinsam an Texten zu arbeiten.

### TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Diese Guideline wird mehrheitlich für sinnvoll erachtet, allerdings kann sich keine Fokusgruppe auf eine Umsetzung in WIP-Online festlegen. Bezüglich der Mitarbeit aller TeilnehmerInnen am Fachwissen-Wiki stellt sich den meisten Fokusgruppen die Frage: „*Wer kontrolliert es*“? Auch ist nicht klar, wie so ein Wiki über die einzelnen Jahrgänge hinaus wachsen könnte. Hier besteht die Befürchtung, dass die ersten Jahrgänge noch am Fachwissen mitarbeiten könnten, ab einem bestimmten Zeitpunkt aber alle relevanten Inhalte im Fachwissen niedergeschrieben sein könnten und es damit für spätere Jahrgänge „*nichts mehr zu tun gibt*“. In einer Fokusgruppe wird diskutiert, ob es ein fixes Fachwissen und ein zweites Wiki, welches durch die TeilnehmerInnen bearbeitet und erweitert werden kann, geben sollte.

## Empfehlung

Hier erscheint eine Empfehlung schwierig. Das Fachwissen für die Bearbeitung durch alle TeilnehmerInnen zu öffnen hat zwei Nachteile: Einerseits ist es dann für die (wenigen) TutorInnen schwer möglich, ev. falsche Inhalte zu identifizieren, andererseits ist es sehr unwahrscheinlich, dass viele oder gar alle TeilnehmerInnen am Fachwissen mitschreiben würden. Damit ist aber der „pädagogische“ Nutzen in Frage gestellt.

Eine Möglichkeit, die in der Praxis auf Machbarkeit und Resonanz getestet werden könnte, ist, eine Aufgabenstellung so zu formulieren, dass sie als gemeinsames Wiki aller TeilnehmerInnen eines Jahrganges gelöst werden muss.

<b>18</b>	<b>Moderierte Online-Diskussionen</b>
Guideline	Online-Diskussionen von TeilnehmerInnen sollten von E-TutorInnen moderiert werden.
Begründung	Die E-TutorInnen initiieren die Diskussion (Salmon, 2002), stellen und beantworten Fragen, greifen bei Problemen ein, motivieren TeilnehmerInnen, die sich noch nicht zu Wort gemeldet haben und fassen zu guter Letzt alle Wortmeldungen zu einem Thema bzw. einer Aufgabenstellung zusammen (= „weaving“) (Salmon, 2004).
Quelle	Allen et al. (1996)

## Experten-Evaluierung

Diese Richtlinie wird bei einigen Diskussionsaufträgen eingehalten, grundsätzlich muss aber angemerkt werden, dass es relativ wenige fachliche Online-Diskussionen in WIP-Online gibt.

## TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Die Guideline selbst wird von fast allen als sehr wichtig angesehen, nur jene TeilnehmerInnen, welche sich grundsätzlich gegen eine Kommunikation über die WIP-Online-Plattform stellen, können ihr nichts abgewinnen. Teilweise wird auch angemerkt, dass bei reinem Erfahrungsaustausch in einem Forum kein Moderator notwendig erscheint.

Die Diskussionen in allen Fokusgruppen zeigen, dass bezüglich der Foren und der TutorInnen in WIP-Online sehr große Unzufriedenheit herrscht.

„*Es kommen zu viele Mails, viele nicht für mich*“, beschreibt stellvertretend für viele Wortmeldungen ein Kernproblem: Alle TeilnehmerInnen bekommen alle Postings aus allen Foren, egal ob sie das Thema interessiert bzw. interessieren sollte oder nicht. Jene Fokusgruppen-TeilnehmerInnen, welche schon länger in der Ausbildung sind, kritisieren, dass sie immer noch die „*hallo-hier-bin-ich-Postings der Neulinge*“ bekommen. Damit verringert sich aber wiederum bei vielen die Motivation selbst etwas zu posten („*bisher nur einmal gepostet*“) und es stellt sich in so einem Setting für viele die Frage: „*Was soll ich Fragen?*“

Obwohl zwar zu viele Mails, die nicht für sie bestimmt sind, kommen, gibt es aus Sicht der TeilnehmerInnen immer noch ein paar Foren, die unnötig oder redundant erscheinen. So ist vielen der Unterschied zwischen Seminarraum- und Austausch-Forum nicht klar und kann auch im Zuge der Fokusgruppen nicht hinreichend erklärt werden. Und immer wieder stellen sich TeilnehmerInnen die Frage: „*In welchen Forum bin ich?*“ oder „*In welchem Forum soll ich meine Frage posten?*“.

In einer Fokusgruppe ergibt sich die Idee, die Foren jahrgangsspezifisch anzubieten, sodass man nur immer jeweils mit jenen TeilnehmerInnen kommuniziert, mit denen man auch auf den Präsenzveranstaltungen war.

In fast allen Fokusgruppen werden alternative Methoden für die Foren, wie etwa Skype, Chat oder ein Blackboard, angesprochen und gefordert. Die Erwartung der meisten TeilnehmerInnen ist dabei ein verstärkter und motivierender Austausch.

Hinsichtlich der Betreuung durch TutorInnen wünschen sich viele TeilnehmerInnen ein Mehr an Betreuung, vor allem solange die TeilnehmerInnen einander noch nicht kennen.

## **Empfehlung**

Im Fokus dieser Guideline gibt es zwei wichtige Empfehlungen:

- Redesign der Foren,
- Neukonzeption des TutorInnenkonzeptes.

Es erscheint sinnvoll die Foren nach Jahrgängen bzw. Abschnitten in der TrainerInnen-ausbildung zu trennen. Hierbei können die drei Präsenzveranstaltungen (BWS, TK1, TK2) eine natürlich Zäsur darstellen. Das heißt folgende Foren werden empfohlen:

- Forum „Weg zum Basisworkshop“
- Forum „Weg zum TK1“
- Forum „Weg zum TK2“

Diese Foren sollen – so dies technisch in Moodle möglich ist – zusätzlich nach Jahrgängen unterschieden werden, sodass ein Posting in einem Forum immer nur die Forenmitglieder eines Jahrganges erreicht, damit könnte zusätzlich noch der Effekt erzielt werden, dass das Forum ein erweiterter „Klassenraum“, also ein geschützter Onlinebereich ist, in den nur die TeilnehmerInnen eines Jahrganges und die TutorInnen Zugang haben.

Zusätzlich kann es noch ein Austausch-Forum geben, welches alle WIP-Online-Mitglieder vernetzt.

Die TutorInnen sollen eine proaktive Rolle in WIP-Online bekommen, d.h. sie sind nicht für das Beantworten von Fragen und das Lösen von Problemen verantwortlich, sondern sollen die TeilnehmerInnen aktiv zur Arbeit mit WIP-Online und zum Erfahrungsaustausch untereinander motivieren.

<b>19</b>	<b>Motivierende Einladung</b>
Guideline	Die E-tivity und auch die jeweilige Einladung dazu darf nicht mit möglichen Ressourcen überfrachtet werden.
Begründung	Zu viele Ressourcen, die als Starthilfe angegeben werden, können dazu führen, dass sich die TeilnehmerInnen in diesen Ressourcen verlieren und keine bzw. wenig Zeit haben um die Ergebnisse ihrer Recherche mit den anderen TeilnehmerInnen auszutauschen. <i>„Remember that 'overfilling' an e-tivity is the enemy of active engagement online”</i> (Salmon, 2002, S. 95).
Quelle	Salmon (2002, S. 95)

### Experten-Evaluierung

Es gibt keine dezidiert als E-tivity ausgewiesenen Aktivitäten. Einige der Aufgaben in den *Flexiblen Blöcken I + II* können allerdings durchaus als E-tivity bezeichnet werden, wie etwa der *Arbeitsauftrag 3* aus dem *Flexiblen Block II*:

*Sammele für dich 3 bis 5 konkrete Punkte die dir beim Seminar „Trainingskompetenz 1“ das Lernen erleichtert bzw. erschwert haben.*

*Nutze die Chance dich mit den anderen TrainerInnen in Ausbildung dieses Seminars auf WIP-Online im Forum Seminarraum auszutauschen und damit noch mehr darüber zu erfahren, was Lernen erleichtert und erschwert. Dokumentiere das in deinem Lerntagebuch oder auf dem ausgedruckten Arbeitsblatt.*

Diese „Einladung“ entspricht durchaus der Guideline. Gleiches gilt für die Aufgaben: 1 und 9 ebenfalls im *Flexibler Block II*.

Grundsätzlich muss angemerkt werden, dass einige, wenn nicht alle der Aufgaben, bei denen die TeilnehmerInnen derzeit nur aufgefordert werden, ihre Gedanken im privaten Lerntagebuch-Blog fest zu halten, auch als E-tivities und mittels der Foren umgesetzt werden könnten.

### TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Für nahezu alle TeilnehmerInnen war naturgemäß der Begriff E-tivity erklärungsbedürftig und es war auch nicht leicht die Guideline auf die Aufgaben in WIP-Online umzulegen.

Kritisiert wurde in einigen Fokusgruppen nach eingehender Diskussion, dass die aktuell in den *Flexiblen Blöcken I + II* enthaltenen Aufgaben nicht wirklich als E-tivity mit einem gemeinsamen Startpunkt für alle TeilnehmerInnen eines Jahrganges gestartet wurden, sondern die Aufforderung zum Gedankenaustausch im Forum „Seminarraum“ für jedeN TeilnehmerIn zu einem anderen Zeitpunkt kam, nämlich dann, wenn er/sie diese Aufgabenstellung in WIP-Online las.

## Empfehlung

Die Aufgabenstellungen an sich bedürfen hinsichtlich der Guideline keiner weiteren Änderung, allerdings muss gesagt werden, dass es angebracht wäre, die einzelnen Aufgaben im Sinne von E-tivities auch synchron für alle TeilnehmerInnen zu starten. D.h. Aufgaben wie der oben beschriebene Arbeitsauftrag 3 könnten über ein Forum zu einem bestimmten, vorgegeben Zeitpunkt von den TutorInnen als E-tivity für alle TeilnehmerInnen eines Jahrganges initiiert werden. Damit wären alle TeilnehmerInnen eines Jahrganges zur selben Zeit (zum Beispiel für die Dauer von zwei Wochen) online mit der selben Aufgabe betraut und könnten sich interaktiv daran via Forum beteiligen.

20	Dauer einer Online-Diskussion
Guideline	Für eine Diskussion mit ca. 10 Personen, die bei einer Präsenzveranstaltung ca. 30 Minuten dauert, muss man als online E-tivity ca. eine Woche Durchlaufzeit einplanen.
Begründung	Als E-TutorIn muss man damit rechnen, dass die TeilnehmerInnen die Aufgabenstellung zwischen deren Arbeit, ihrer Familie und sonstigen Verpflichtungen erledigen und daher stark abgelenkt sind. Selbst wenn nur jedeR TeilnehmerIn ein Antwortmail schreibt und am Ende ev. eine Gruppenmeinung zusammengefasst wird, kann dies realistischer Weise bis zu 10 Tage dauern.
Quelle	Salmon (2002, S. 95f)

## Experten-Evaluierung

Die derzeit in WIP-Online angeregten Online-Diskussionen haben keinen zeitlichen Rahmen und werden auch nicht durch ein initiales Posting („*Invitation*“) eines/einer TutorIn gestartet. Fragen und Diskussionsbeiträge zu einer bestimmten Aufgabe können jederzeit von den TeilnehmerInnen gepostet werden und werden dann von den TutorInnen beantwortet.

## TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Diese Guideline wurde grundsätzlich von den meisten TeilnehmerInnen der Fokusgruppen gut geheißen, allerdings waren sich alle TeilnehmerInnen einig, dass es in WIP-Online keine Entsprechung dafür gibt, da es keine Diskussionen oder Online-Aktivitäten gibt, welche durch TutorInnen initiiert werden.

## Empfehlung

Wie schon bei anderen Guidelines auch, gilt es hier grundsätzliche Änderungen in WIP-Online durchzuführen. Die vorhandenen Aufgaben sollten als E-tivities im Sinne von Gilly Salmon angeboten werden, damit wäre es auch möglich, einen zeitlichen Rahmen für Online-Diskussionen im Vorfeld den TeilnehmerInnen zu kommunizieren und dann eine entspre-

chende – durch TutorInnen betreute – Online-Phase anzubieten. Erst in diesem Kontext würde diese Guideline Sinn machen.

<b>21</b>	<b>Größe einer Online-Lerngruppe</b>
Guideline	Eine Online-Lerngruppe sollte aus ca. 12 –20 Personen bestehen.
Begründung	<p>Eine Online-Lerngruppe in dieser Größe hat den Vorteil, dass sie in kleinere Gruppen geteilt werden kann, die getrennt voneinander Aufgaben bearbeiten, und anschließend wieder zusammengeführt werden kann.</p> <p>Bei größeren Gruppen ist die Gefahr groß, dass sich einzelne dauerhaft zurückziehen können, da sie immer wieder erleben, dass andere ihre Meinung auf ähnliche Art und Weise schon gepostet haben. Weiters ist bei größeren Gruppen auch die Gefahr einer Mail- und Postingflut sehr groß.</p> <p>Kleinere Gruppen können zu leicht durch den Ausfall von ein bis zwei Gruppenmitgliedern so klein werden, dass sie zu wenig für eine angeregte und ergiebige Diskussion bzw. Aufgabenerledigung sind.</p> <p>Grundsätzlich muss aber auch festgehalten werden, dass die Gruppengröße auch vom jeweiligen Lernthema und der Zielsetzung abhängt.</p>
Quelle	Salmon (2002, S. 98), Salmon (2004, S. 59)

### Experten-Evaluierung

Der 1. Jahrgang (34 TeilnehmerInnen) entspricht dieser Vorgabe nicht, die beiden nachfolgenden Jahrgänge (12 und 14 TeilnehmerInnen) entsprechen dieser Guideline recht gut. Es muss aber einschränkend gesagt werden, dass ein Großteil der TeilnehmerInnen des ersten Jahrganges die Ausbildung noch nicht abgeschlossen hat und sich die TeilnehmerInnen der drei Jahrgänge derzeit in verschiedenen Abschnitten der Ausbildung befinden (Tabelle 12).

<b>Abschnitt</b>	<b>Anzahl der TeilnehmerInnen</b>
Weg zum Basisworkshop	3
Weg zum TK 1	27
Weg zum TK 2	23

Tabelle 12 – Anzahl der TeilnehmerInnen in den Abschnitten vor den Präsenzseminaren (Stand: Oktober 2010)

Bei sinnvoller Planung der Online-Aktivitäten wäre es auf Basis dieser Zahlen durchaus möglich – durch Teilung der Gruppen – eine der Guideline entsprechende Gruppengröße zu ermöglichen.

### **TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)**

Die TeilnehmerInnen können die Guideline durchwegs nachvollziehen und befinden einhellig, dass WIP-Online diese Guideline erfüllt.

### **Empfehlung**

Es wird empfohlen, die einzelnen Jahrgänge genauer und intensiver als „zusammengehörige Online-Lerngruppen“ zu betrachten und diese Jahrgangsweisen Lerngruppen mit den technisch möglichen Mitteln von Moodle zu realisieren.

<b>22</b>	<b>5-Stufenmodell von Salmon</b>
Guideline	Ein E-Learning-Kurs, welcher auf dem Prinzip des kooperativen Lernens basiert, sollte auf dem 5-Stufenmodell des Online-Lernens und Online-Lehrens von Gilly Salmon aufbauen.
Begründung	<p>Um sich engagiert und offen mit anderen TeilnehmerInnen eines E-Learning-Kurses auszutauschen, muss der/die TeilnehmerIn zunächst einige Phasen durchlaufen:</p> <p style="padding-left: 40px;">In der ersten Phase wird der schnelle und einfache Zugang zum E-Learning-System geübt bzw. hergestellt und werden die TeilnehmerInnen motiviert am jeweiligen Kurs teilzunehmen.</p> <p style="padding-left: 40px;">Die zweite Phase dient dem Einüben und ev. ersten Erleben von Online-Interaktion – die Online-Sozialisation findet statt.</p> <p style="padding-left: 40px;">In der Phase drei tauschen die TeilnehmerInnen verstärkt Informationen über die Inhalte des E-Learning-Kurses aus.</p> <p style="padding-left: 40px;">In der Phase vier stehen die Zusammenarbeit und das Konstruieren von neuem Wissen im Vordergrund.</p> <p style="padding-left: 40px;">Die abschließende Phase fünf wird von den TeilnehmerInnen zur weiteren, kritischen Erforschung des E-Learning-Systems verwendet um persönliche Ziele zu erreichen und den bisherigen Lernprozess zu reflektieren.</p>
Quelle	Salmon (2004, S. 28ff)

### **Experten-Evaluierung**

Das 5-Stufenmodell wird in WIP-Online nicht umgesetzt, daher wird diese Guideline nicht erfüllt.



### TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Die Evaluierung dieser Guideline durch die Fokusgruppen war de facto nicht möglich, da das Konzept der Online-Aktivität und Online-Betreuung in WIP-Online ganz fundamental von den Konzepten von Gilly Salmon und damit auch von dieser Guideline abweicht.

### Empfehlung

An dieser Stelle kann nur ganz allgemein und grob empfohlen werden die Online-Aktivitäten auf WIP-Online den Konzepten von Gilly Salmon zu unterwerfen. Zumindest sollten jene Aufgaben und Arbeitsziele identifiziert werden, welche in das 5-Stufenmodell von Salmon integriert werden könnten.

23	Zeitraumen für Online-Aufgaben
Guideline	Es ist wichtig, dass zu Beginn der Arbeitsaufwand (Onlinezeiten, Selbststudium...) für TutorInnen und TeilnehmerInnen klar ist.
Begründung	E-Learning hat seit jeher den Ruf äußerst zeitaufwändig und zeitraubend zu sein (diesen Ruf teilt es sich ganz allgemein mit dem „surfen“ im Netz). Dies hängt vor allem damit zusammen, dass es im Gegensatz zu herkömmlichen Präsenzseminaren seltener einen klaren gemeinsamen Beginn und ein gemeinsames Ende gibt. Die Angst der TeilnehmerInnen, aber auch der TutorInnen, dass Diskussionen und Aufgabenstellungen ewig dauern und zeitaufwändig sind, kann durch die jeweils genaue Angabe, einer Deadline und der voraussichtlichen Online-Zeit in diesem Zeitraum entgegen gesteuert werden.
Quelle	Salmon (2002)

### Experten-Evaluierung

Diese Guideline wird nicht umgesetzt. Die einzigen Deadlines für die Erledigung der Arbeitsaufträge sind die drei Präsenzseminare, ebenso gibt es keine Beschreibung des Arbeitsaufwandes.

### TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Die TeilnehmerInnen haben hier einerseits unterschiedliche Erfahrungen gemacht, weil die Informationen im Zuge der Vereinbarungsphase je nach Landesverband unterschiedlich intensiv und korrekt waren. Andererseits war es ganz grundsätzlich schwierig für die TeilnehmerInnen ihren geplanten und tatsächlichen Aufwand zu schätzen oder zu berechnen („Zeithorizont fehlt“).

In einigen Landesverbänden (Steiermark, Oberösterreich) gab es zumindest ab dem 3. Jahrgang Informationen über den Aufwand und Tipps seitens der TeilnehmerInnen aus früheren Jahrgängen. Diese Informationen waren aber nur informell und nicht strukturiert.

In einer Fokusgruppe kam die Idee auf, die Aufgaben – vor allem jene zwischen TK1 und TK2 nicht über ein ganzes Jahr zu „geblockt“ aufzugeben, sondern durch die TutorInnen zeitlich zu strukturieren: etwa alle zwei Monate eine neue Online-Aufgabe und dazwischen die Möglichkeit zur Diskussion im Forum.

## Empfehlung

Aus dieser Guideline lassen sich für WIP-Online zwei Empfehlungen ableiten: Erstens sollte bei jeder einzelnen Online-Aufgabe (egal mit welcher E-Learning-Methode sie umgesetzt wird) angegeben sein, wieviel Aufwand dazu aus Sicht der Verantwortlichen einzuplanen ist.

Zweitens sollte zu Beginn der Ausbildung (in der Vereinbarung mit den Landesbeauftragten für Ausbildung) an Hand einer vordefinierten Übersicht über die einzelnen Ausbildungsangebote (Präsenzveranstaltungen, Praxisseminare und Online-Aufgaben) klar gemacht werden, welcher zeitliche Aufwand sich hinter der TrainerInnenausbildung verbirgt. Diese Übersicht soll auch auf WIP-Online verfügbar sein.

<b>24</b>	<b>Reduktion des technologischen Stresses</b>
Guideline	Die verwendete Technologie sollte so benutzerInnenfreundlich wie möglich sein und möglichst wenige technische Störungen aufweisen.
Begründung	Die TeilnehmerInnen haben praktisch immer unterschiedliche Computerkenntnisse und unterschiedliche Computersysteme. Auf alle Fälle sollte schon im Vorfeld klar sein, welche Mindestanforderungen hierbei jeweils gestellt werden.  Da technische Probleme – auf Seite der TeilnehmerInnen und auf Seite des Anbieters – gerade am Anfang eines E-Learning-Kurses sehr wahrscheinlich sind, sollte man schon im Vorfeld versuchen, die Technologie so einfach, überschaubar und ausfallsicher wie möglich zu machen.  Help Desks und Präsenz-Einführungskurse sind sinnvoll.
Quelle	Lawless und Allen (2004, S. 125)

## Experten-Evaluierung

WIP-Online kann nicht als benutzerInnenfreundlich bewertet werden (Furm-Hazivar, 2010). Es gibt sehr wenige bis gar keine technischen Störungen. Es gibt keinen Helpdesk, aber das Plattform-Team betreut die TeilnehmerInnen sehr schnell und umfassend, zumeist via Email und Postings. Präsenzeinführungskurse in die Plattform werden in Form eines Abends während des ersten Präsenzseminars abgehalten.

## TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Die Guideline wird durchwegs von den BenutzerInnen als sehr wichtig erachtet, gleichzeitig wird sehr stark kritisiert, dass WIP-Online einen hohen, technologie-bedingten Stress verursacht. Dieser Stress wird vor allem durch die – von den BenutzerInnen im Zuge der Fokusgruppen immer wieder kritisierte – schlechte Usability und der Unübersichtlichkeit von WIP-Online hervorgerufen. Ein wichtiges Argument für geringen technologischen Stress einer Fokusgruppe war die Zeitersparnis, die man sich durch einfach zu durchschauende Technologie erwartet. „Was muss ich, was kann ich machen!?!“, war eine zentrale Frage von vielen TeilnehmerInnen, deren Antwort sie in WIP-Online erst viel zu mühsam selbst herausfinden mussten.

Die TeilnehmerInnen erwarten sich grundsätzlich in einem Umfeld von ehrenamtlichen MitarbeiterInnen keinen Helpdesk und sind mit dem adhoc-Support der TutorInnen und AdministratorInnen zufrieden.

In einigen Fokusgruppen wurde thematisiert, dass die Einschulung in WIP-Online im Zuge des Basisworkshops nur teilweise seine Zwecke erfüllt. Für einige kamen die Informationen zu spät (es musste schon davor mit WIP-Online gearbeitet werden), für andere waren es zu viele Informationen (die erst später relevant wurden) und für wiederum andere war nicht viel Neues dabei. Hierbei kam auch deutlich der unterschiedliche IT-Wissensstand der TeilnehmerInnen hervor.

## Empfehlung

Die meisten Empfehlungen zur Reduktion des technologischen Stresses ergeben sich aus der Umsetzung der in dieser Arbeit besprochenen Usability-Guidelines und der Guidelines in Furn-Hazivar (2010) und werden daher an dieser Stelle nicht weiter besprochen.

Die Verantwortlichen der TrainerInnenausbildung sollen die WIP-Online-Schulung am Basisworkshop neu überdenken – eine genaue Analyse der Zielgruppe („computer literacy“), des Settings (Welche Aufgaben sollen schon vor der Schulung in WIP-Online gelöst werden?) und der Inhalt ist wichtig und kann die nachfolgende Arbeit der TeilnehmerInnen mit WIP-Online stark verbessern und erleichtern.

25	<b>Reduktion des individuellen Stresses</b>
Guideline	Die TeilnehmerInnen müssen sich ihrer eigenen Vorlieben bei Online Gruppenarbeiten bewusst sein, und auch jene der anderen TeilnehmerInnen erkennen.
Begründung	Wer sich selbst klar darüber ist, wie er/sie gerne online mit anderen zusammenarbeitet, reduziert den eigenen Stress bei der Zusammenarbeit. Dabei müssen auch Faktoren, wie ein ev. Zeitdruck, Gruppenrollen, Gruppendynamiken, Zusammenhalt der Gruppe und der Rhythmus der Online-

	Zusammenarbeit (auch: wie lange dauert es um Vertrauen und Freundschaften aufzubauen) berücksichtigt werden.
Quelle	Lawless und Allen (2004, S. 126)

### Experten-Evaluierung

Auf Basis einiger Foreneinträge und von Rückmeldungen aus den Reflexionen kann man davon ausgehen, dass diese Guideline nicht umgesetzt wird.

### TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Die TeilnehmerInnen an den Fokusgruppen sahen die Guideline grundsätzlich als wichtig an, konnten aber nur teilweise darüber Auskunft geben, wie sie selbst gerne online lernen. Zumeist gab es hier die spontane Rückmeldung „*Gar nicht!*“.

Bei genauerer Betrachtung erkannten viele, dass es „*mit der Zeit*“ besser geworden war, was auch an den Präsenzseminaren lag, wo alle TeilnehmerInnen sich zunehmend besser kennenlernen konnten. Einige TeilnehmerInnen merkten an, dass es innerhalb von WIP-Online keine Möglichkeit gibt, bei der Bearbeitung einer Aufgabe zwischen verschiedenen Online-Methoden zu wählen. Viele TeilnehmerInnen erklärten, dass sie andere Methoden der Umsetzung bevorzugen und diese auch im Zuge der TrainerInnenausbildung selbstständig umsetzten (Diskussionen über eigene Facebook-Jahrgangsguppen, face2face-Diskussionen, Ausfüllen des Lerntagebuches auf Papier...).

### Empfehlung

Einerseits wird empfohlen – dort wo möglich – verschiedene Online-Methoden je Aufgabe für die TeilnehmerInnen anzubieten; dabei ist klar, dass dies einen erheblichen Mehraufwand für die AdministratorInnen bedeuten würde. Andererseits sollte der Gruppenentwicklung der Online-Lerngruppe im Sinne von Tuckman (1965) mehr Aufmerksamkeit seitens der TutorInnen entgegengebracht werden.

<b>26</b>	<b>Reduktion des organisatorischen Stresses</b>
Guideline	Es sind allgemeine Spielregeln für die Zusammenarbeit hinsichtlich Zeit, Arbeitsbelastung, Art und Regelmäßigkeit des TutorInnensupports bekannt.
Begründung	Die unterschiedlichen Arbeitsweisen der einzelnen TeilnehmerInnen, aber auch der TutorInnen können bei einzelnen TeilnehmerInnen große Unsicherheit und damit Stress erzeugen. „ <i>Wie oft muss ich meine Mails überprüfen?</i> “ oder „ <i>Wie lange kann ich mir mit der Beantwortung Zeit lassen?</i> “ sind nur einige der Fragen, welche sich die TeilnehmerInnen an einem E-Learning-Kurs – gerade zu Beginn der Zusammenarbeit – stellen.
Quelle	Lawless und Allen (2004, S. 125f)

## Experten-Evaluierung

Es gibt zwar ein Startpaket welches die TeilnehmerInnen am Beginn ihrer Ausbildung bekommen, dieses enthält auch Informationen über die Ziele und Inhalte der Ausbildung, allerdings gibt es keine Informationen über die Dauer der Aufgabenerledigung und auch nicht darüber, ob die Aufgaben online oder zum Beispiel auf Praxisseminaren zu erledigen sind.

## TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

„Nicht klar bis zum Schluss!“, diese Aussage eines Fokusgruppenteilnehmers beschreibt wohl am besten die schlechte Umsetzung dieser Guideline in WIP-Online. Die Mehrheit der TeilnehmerInnen kritisierte, dass die zeitliche Komponente (was ist wann wie lange zu tun) nicht transparent gemacht wird, ebenso ist vielen die personelle Komponente (welche TutorInnen betreuen wann welche Aufgaben) nicht klar.

In einer Fokusgruppe wurde im Zusammenhang mit dieser Guideline auch angesprochen, dass der Flexible Block 2 und das Praxisseminar 3 sehr viele Aufgaben beinhalten und daher der Weg vom Seminar TK1 zum Seminar TK2 sehr aufwändig und mühsam ist.

## Empfehlung

Wie schon in der Empfehlung zur Guideline 23, ist es sehr wichtig, den TeilnehmerInnen vor dem Beginn der Ausbildung alle relevanten Spielregeln inkl. der zeitlichen Belastung klar zu machen. Zusätzlich erscheint es sinnvoll, jeweils auch zum Beginn neuer Kurse oder einer Online-Aufgabe die wichtigsten Regeln und Rahmenbedingungen nochmals zu nennen.

<b>27</b>	<b>TeilnehmerInnen als DiskussionsleiterInnen</b>
Guideline	Die TeilnehmerInnen sollen auch selbst Online-Diskussionen leiten.
Begründung	Ein E-Learning-System scheint wie geschaffen dazu, die TeilnehmerInnen auch einmal einen Rollenwechsel vornehmen zu lassen und die Rolle des/der DiskussionsleiterIn auszuprobieren.
Quelle	E-Tutor Project (2005, S. 38)

## Experten-Evaluierung

In WIP-Online werden Diskussionen nicht von TeilnehmerInnen geleitet.

## TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Die TeilnehmerInnen sprechen sich nahezu einheitlich gegen die Möglichkeit aus, selbst Diskussionen zu leiten, begründet wird dies durchwegs mit dem fehlenden Mehrwert und der zeitlichen Belastung, die befürchtet wird. Nur in einer Fokusgruppe (Wien) können sich jene Teilnehmer, die am Ende der TrainerInnenausbildung stehen, diesen Rollenwechsel vorstellen, wiewohl auch hier eine gewisse Skepsis vorhanden ist.

## Empfehlung

Wiewohl die Guideline nicht erfüllt ist, kann man auf Grund der Einschätzung der TeilnehmerInnen hier keine Empfehlung für eine Umsetzungsmaßnahme geben.

<b>28</b>	<b>Selbstreflexionsfähigkeiten erweitern</b>
Guideline	Die Fähigkeit zur Selbstreflexion kann durch Feedback und Diskussionen erweitert werden.
Begründung	<p>Diskussionen unter den TeilnehmerInnen bzw. mit den TutorInnen und Feedback von TeilnehmerInnen und TutorInnen sind zwei gute und wichtige Möglichkeiten um das eigene Selbstbild zu erweitern, die Gedanken zu formulieren und Informationen in Wissen zu verwandeln.</p> <p style="text-align: center;"><i>Modern approaches to teaching and learning, such as constructivism, problem-based learning and experiential learning, assume that knowledge is acquired through social negotiation, experience and reflection, i.e., resulting from the construction of meaning from interaction with specific contexts (McPherson und Nunes, 2004).</i></p>
Quelle	E-Tutor Project (2005, S. 38)

## Experten-Evaluierung

Die Fähigkeit zur Selbstreflexion wird in WIP-Online am ehesten durch die Rückmeldungen der TutorInnen zu den wenigen Aufgaben, die mittels Online-Aufgabenmodul beantwortet werden, gefördert.

## TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Die Mehrzahl der TeilnehmerInnen widerspricht dieser Guideline. Kritisch wird gesehen, dass ohne wertschätzende, direkte und persönliche Kommunikation Selbstreflexion nur schwer möglich erscheint. Die Stimmung einiger TeilnehmerInnen hinsichtlich dieser Guideline kann mit dem Zitat einer Teilnehmerin prägnant untermauert werden: „*Die Situation in WIP-Online baut eher Mauern auf, als dass sie für Feedback offen macht!*“

Einige TeilnehmerInnen sehen die Rückmeldungen der TutorInnen eher als „*Kontrolle*“ denn als Feedback an und bezweifeln daher, dass unter diesen Bedingungen Selbstreflexion möglich war bzw. ist.

Auf die Nachfrage, ob nicht zumindest bei inhaltlichen Themen (Umsetzung der Seminarplanungsmethode Spirale) durch Diskussionen oder Rückmeldungen der TutorInnen eine

Selbstreflexion der eigenen Einstellung zu diesem Thema möglich wäre, wird auch diese Anwendungsmöglichkeit kritisch gesehen.

Zusätzlich kritisieren viele FokusgruppenteilnehmerInnen, dass die Online-Aufgaben oftmals nur mit einiger zeitlicher Verzögerung von den TutorInnen beantwortet wurden und dass Diskussionen in den Foren nur sehr selten erfolgten.

In einer Fokusgruppe wurde überlegt, ob kleinere Online-Teams diese Sichtweise verbessern könnten.

## Empfehlung

Aus Sicht der TeilnehmerInnenrückmeldungen dürfte bei dieser Guideline keine Empfehlung für eine Maßnahme in WIP-Online empfohlen werden, da die TeilnehmerInnen mehrheitlich keinen Mehrwert erkennen können. Aus Sicht des Experten muss jedoch klar festgestellt werden, dass gerade in einer TrainerInnenausbildung, welche sehr stark auch die Softskills und Selbstreflexionsfähigkeiten der TeilnehmerInnen verbessern soll, es notwendig ist, im Sinne der Guideline, auch online ausreichend Möglichkeiten anzubieten.

In WIP-Online braucht es noch intensivere Möglichkeit der Auseinandersetzung untereinander (Diskussionen, gemeinsame Aufgaben, gegenseitiges Feedback...) und eine bessere Unterstützung durch die TutorInnen (persönliche Rückmeldungen zu Aufgaben...).

29	<b>Phase 1 – Zugang und Motivation</b>
Guideline	Am Ende der Phase 1 eines E-Learning-Kurses können sich die TeilnehmerInnen rasch und problemlos Zugang zum System verschaffen. Sie sind motiviert am Kurs teilzunehmen und haben einen Überblick darüber, was ihnen der Kurs bieten wird.
Begründung	<p>Viele der TeilnehmerInnen werden das erste Mal mit einem (diesem) E-Learning-System konfrontiert sein. Die ersten Einstiege ins System sind daher sehr kritisch: sind alle erforderlichen Rechte vergeben, stimmen account und Passwort, finden sich die BenutzerInnen zurecht?</p> <p>Sind einmal die technischen Hürden gemeistert, so sollen die TeilnehmerInnen die Gewissheit bekommen, dass das jeweilige Lernsystem ihnen etwas zu bieten hat.</p> <p>Wichtig ist in Phase 1 den Umgang mit dem E-Learning-System einzuüben.</p> <p><i>Stage one is over when participants have posted their first messages (Salmon, 2004, S. 32).</i></p>
Quelle	Salmon (2004, S. 30f)

## **Experten-Evaluierung**

Das Ende der 1. Phase ist in WIP-Online gleichzusetzen mit dem Ende des 1. Abschnitts *Vereinbarung und Beginn*. Diese Guideline ist umgesetzt.

## **TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)**

Die Guideline an sich wird als wichtig angesehen und die Umsetzung in WIP-Online durchwegs als gegeben betrachtet, wenn auch der Zeitpunkt wo die einzelnen TeilnehmerInnen das Ende der Phase 1 ansiedeln würden unterschiedlich ist: manche TeilnehmerInnen sehen eher die WIP-Online-Session am Basisworkshop als Ende der Phase 1, manche eher das Erledigen der Online-Aufgaben im Abschnitt *Vereinbarung und Beginn*.

Kritisch wird in mehreren Fokusgruppen angemerkt, dass man gleich zu Beginn schon alle Kurse mit allen Inhalten sieht und damit gerade am Anfang die Orientierung nicht leicht fällt: „*Wer darf welche Kurse sehen? Warum darf ich den ‚Abschluss‘ sehen?*“. Der Wunsch einiger TeilnehmerInnen war, nur die aktuellen Kurs und ev. die schon erledigten zu sehen, aber auf gar keinen Fall die zukünftigen.

## **Empfehlung**

Um den TeilnehmerInnen den Einstieg in die Plattform zu erleichtern, sollen am Beginn (bis nach dem Basisworkshop) nur jene Kurse angezeigt werden, welche für die TeilnehmerInnen relevant sind. Erst in einem weiteren Schritt, sollen die restlichen Kurse sichtbar werden. In Erweiterung dazu, könnte noch so ein Schritt nach dem Seminar TK1 stattfinden und erst dann die restlichen Kurse freigeschalten werden.



Schritt	Zeitraum	Erstmalig sichtbare Kurse
<b>Erster Schritt</b>	Weg bis zum Basisworkshop	Vereinbarung Praxisseminar 1 Woodbadgekurs Woodbagearbeit Basisworkshop
<b>Zweiter Schritt</b>	Weg bis zum TK1	Flexibler Block 1 Praxisseminar 2 Trainingskompetenz 1
<b>Dritter Schritt</b>	Weg bis zum TK2 und Abschluss	Flexibler Block 2 Praxisseminar 3 Trainingskompetenz 2 Abschluss

Tabelle 13 – Mögliche Einteilung der Kurs in WIP-Online in mehrere Schritte

<b>30</b>	<b>Phase 2 – Online-Sozialisation</b>
Guideline	Am Ende der Phase 2 haben die TeilnehmerInnen ein Zusammengehörigkeitsgefühl als Gruppe entwickelt und bestimmte Normen der Zusammenarbeit aufgebaut. Die TeilnehmerInnen wissen, dass sie durch das gemeinsame Arbeiten auch ihr eigenes Lernen und Wissen fördern und ihre Ziele erreichen können.
Begründung	<p>Online-Lernen hat einen Aufforderungscharakter („affordance“) zur Online-Sozialisation, d.h. es ermöglicht diese, wobei dies nicht durch die Technologie an sich bewirkt wird, sondern vor allem durch die Angebote der E-TutorInnen. Produktives E-Learning nutzt diese Gruppenbildung, fördert deren Entstehen und baut in weiterer Folge darauf auf.</p> <p><i>This stage is over when participants start to share a little of themselves online (Salmon, 2004, S. 37).</i></p> <p>Auch Boos, Müller und Cornelius (2009, S. 13) sehen TutorInnen als „Teambildner“, deren Aufgabe es ist, die Gruppe mittels geeigneter Methoden zur Gruppenarbeit und Kommunikationsmedien bei der Gruppenbildung zu unterstützen.</p>
Quelle	Salmon (2004, S. 32ff)

## **Experten-Evaluierung**

Diese Phase wird de facto nie in WIP-Online beendet, die nachfolgende Phase 3 nie erreicht. Dies ist darauf zurückzuführen, dass es – wie schon weiter oben beschrieben – in WIP-Online nur ganz wenig Aufforderung zu Diskussionsbeiträgen gibt und diese nur selten von den TeilnehmerInnen angenommen werden.

## **TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)**

Die Guideline an sich wird als logisch und wichtig angesehen, jedoch können die TeilnehmerInnen größtenteils keine Umsetzung in WIP-Online erkennen. Für viele ist auch schwer nachvollziehbar, wie und ob die Umsetzung möglich wäre.

In einer Fokusgruppe wird darauf hingewiesen, dass es für die TeilnehmerInnen in WIP-Online nicht so leicht möglich ist, herauszufinden wer im selben Kurs bzw. in der selben „Phase“ ist. Dies ergibt sich dadurch, dass nicht alle TeilnehmerInnen die Präsenzveranstaltungen im gleichen Rhythmus besuchen können, manche müssen etwa beim Seminar TK1 oder TK2 ein Jahr pausieren. Für die TeilnehmerInnen stellt sich daher die Frage, wie es möglich sein soll, ein Zusammengehörigkeitsgefühl zu entwickeln, wenn tw. nicht einmal klar ist, wer in der virtuellen Gruppe ist.

Eine Idee im Zuge einer Fokusgruppe war, schon auf den Präsenzseminaren Teams zu bilden, welche dann online zusammenarbeiten müssen.

## **Empfehlung**

Diese Guideline beschreibt eine zentrale Problematik von WIP-Online, damit sind die nachfolgenden Empfehlungen auch sehr wichtig für eine grundlegende Verbesserung von WIP-Online.

Die Rückmeldungen der Fokusgruppen zeigen, dass die TeilnehmerInnen durchwegs den Mehrwert der Onlineplattform nicht erkannt haben. Die Möglichkeit zum Gedankenaustausch, der unter dem Titel „Erfahrungsaustausch“ auf Präsenzveranstaltungen der PPÖ normalerweise sehr geschätzt wird, wird online wenig bis gar nicht angenommen. Hier müssten die TutorInnen in WIP-Online mehr und gezieltere Aktionen und Angebote setzen um den TeilnehmerInnen diesen Mehrwert begreiflich zu machen. Zusätzlich bedarf es Angebote, welche die Zusammengehörigkeit auch in der virtuellen Welt verbessern. Diese Angebote sollen am ersten Präsenzseminar stattfinden, und zusätzlich bzw. nachgelagert in WIP-Online selbst.

Des Weiteren erscheint es wichtig, die einzelnen Jahrgänge von Anfang an als solche zu bewerben und in den Vordergrund zu stellen.

Ebenso müssen die einzelnen Jahrgänge in ihrer Kommunikation über die Foren voneinander strikt getrennt werden. Nur dadurch lässt sich eine Art virtueller Seminarraum schaffen, wo offen über die Themen diskutiert werden kann, welche den TeilnehmerInnen wichtig sind.

Die Online-Aufgaben sollen so herausfordern sein, dass die TeilnehmerInnen intensiv miteinander zusammenarbeiten müssen und es notwendig ist, sich gegenseitig zu unterstützen.

<b>31</b>	<b>Phase 3 – Informationsaustausch</b>
Kategorie	E-Tutoring
Guideline	Am Ende der Phase 3 haben die TeilnehmerInnen gelernt Informationen über die Themen des E-Learning-Kurses untereinander online auszutauschen.
Begründung	<p>Während dieser Phase erleben die TeilnehmerInnen intensiv die vielfältigen Informationen, die sie aus dem E-Learning-System beziehen können. Sie beginnen diese Informationen auszutauschen (Mails, Foren...) und üben dabei auch den Online-Umgang miteinander.</p> <p>Es kristallisieren sich unterschiedliche Arbeitsweisen heraus: TeilnehmerInnen, die vorrangig die Foreneinträge der anderen lesen und wenig bis gar nichts selbst schreiben (auch „<i>lurkers</i>“ oder positiver „<i>browsers</i>“ genannt), TeilnehmerInnen, die mit der Fülle an Informationen und Beiträgen überfordert sind und TeilnehmerInnen, die jedes einzelne Posting lesen und selbst intensiv posten.</p> <p>Der angebotene <i>Content</i> ist oft Ausgangspunkt für die verschiedensten Diskussionen.</p>
Quelle	Salmon (2004, S. 38ff)

### Experten-Evaluierung

Es findet kein Online-Austausch über die einzelnen Themen der TrainerInnenausbildung statt. Dieser wird auch von den TutorInnen nicht konkret eingefordert; die wenige Initiativen der TutorInnen sind zu allgemein und unkonkret formuliert, als dass inhaltliche Rückmeldungen kommen bzw. zu erwarten sind, vielmehr regiert tw. Zynismus unter den TeilnehmerInnen (vgl. Abbildung 17).



Abbildung 17 – Versuch zweier TutorInnen die inhaltliche Diskussion zu fördern

## TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Die Wichtigkeit der Guideline wird von den TeilnehmerInnen sehr unterschiedlich bewertet. TeilnehmerInnen, die tendenziell eher kritisch dem E-Learning gegenüber eingestellt sind, können mit dieser Guideline nur wenig anfangen und stoßen sich auch nicht daran, dass sie in WIP-Online in der einhelligen Betrachtung als nicht umgesetzt angesehen wird. TeilnehmerInnen wiederum, welche gerne E-Learning nutzen wollen, finden diese Guideline wichtig und kritisieren auch stark, dass keinerlei Umsetzung in WIP-Online stattfindet. Sie machen erstens die nicht-motivierende Oberfläche von WIP-Online dafür verantwortlich und zweitens die TutorInnen, welche in der Meinung einiger TeilnehmerInnen zu wenig und zu verhalten den Informations- und Meinungs austausch eingefordert haben.

## Empfehlung

Der Austausch von Informationen, Wissen und Erfahrungen zu den Themen der TrainerInnen-ausbildung kann von den TeilnehmerInnen nur sehr schwer selbst initiiert werden. Daher müssen die TutorInnen hier viel mehr Initiativen setzen und die TeilnehmerInnen zur konkreten Mitarbeit motivieren. Dies ist wiederum dann für die TutorInnen leichter und sinnvoll möglich, wenn die einzelnen Aufgaben, die es jetzt schon in den Flexiblen Blöcken und zu den Praxisseminaren gibt, mit konkreten Online-Aufgabenstellungen verbunden werden.

Zusätzlich sollte angedacht werden, die einzelnen Aufgaben zumindest teilweise gleichzeitig für alle TeilnehmerInnen eines Jahrganges anzubieten; etwa in Form von zweiwöchigen Phasen in denen konkret zu einem Thema, einem Ausbildungsziel der TrainerInnenausbildung online und vernetzt gearbeitet wird.

<b>32</b>	<b>Phase 4 – Wissenskonstruktion</b>
Guideline	Am Ende der Phase 4 haben die TeilnehmerInnen ihr Wissen über das Thema des E-Learning-Kurses nachhaltig erweitert.
Begründung	In dieser Phase werden nicht nur Informationen, sondern ganz intensiv auch die eigenen Gedanken und (Wert-)Vorstellungen zum jeweiligen Thema ausgetauscht. Auf Basis der Gedanken anderer kann jedeR TeilnehmerIn für sich wiederum an seinem eigenen Wissensgebäude weiterbauen; gleichzeitig entsteht ein gemeinsames Wissen aller TeilnehmerInnen zum jeweiligen Thema („ <i>collective views</i> “ (Salmon 2004, S. 41)).  <i>At best, highly productive collaborative learning may develop (Salmon, 2004, S. 41)).</i>
Quelle	Salmon (2004, S. 41ff)

### Experten-Evaluierung

Diese Erweiterung des Wissens ist sicherlich vorhanden, allerdings nicht auf Grund des selbständigen und gemeinsamen Arbeitens in WIP-Online, sondern auf Grund der Präsenzveranstaltungen und des Arbeitens in Teams auf den Praxisseminaren.

### TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Auch hier wurde die Guideline größtenteils als wichtig empfunden und ebenso als nur wenig in WIP-Online umgesetzt. Zusätzlich verschwimmen für viele TeilnehmerInnen gerade bei dieser Guideline die Grenzen zwischen Online-Aktivitäten und Präsenzveranstaltungen bzw. Praxisseminaren. Mehrheitlich wurde jedoch angemerkt, dass das Lernen auf WIP-Online nur in einem sehr geringen Ausmaß durch vernetztes Lernen erfolgt, sondern vielmehr durch selbständige Aneignung von Wissen mittels des Fachwissens oder durch Auseinandersetzung mit einer Aufgabe und mit Unterstützung der TutorInnen.

### Empfehlung

Die Empfehlungen sind hier analog zu jenen der Guideline 31.

<b>33</b>	<b>Phase 5 – Weiterentwicklung</b>
Guideline	Am Ende der Phase 5 sind die TeilnehmerInnen in der Lage – ohne weitere Hilfe durch E-TutorInnen – sich ihre Lernprozesse selbst zu organisieren und das E-Learning-System ihren Vorstellungen und Zielen entsprechend zu nutzen.
Begründung	<p>Im Sinne eines konstruktivistischen Lernmodells haben die TeilnehmerInnen aus methodischer Sicht nun alles in der Hand um eigenverantwortlich und selbstständig an ihrem Erkenntnisgewinn zu arbeiten. Aus den bereits gemachten Erfahrungen und dem erworbenen Wissen heraus können neue Entdeckungen gemacht werden – alleine oder in der Gruppe mit Hilfe der anderen TeilnehmerInnen.</p> <p style="padding-left: 40px;">E-TutorInnen können sich in dieser Phase zurückziehen – manchmal wird ihnen dies auch von den TeilnehmerInnen nahegelegt – ein gutes Zeichen dafür, dass die E-TutorInnen in den Phasen davor gute Arbeit geleistet haben.</p>
Quelle	Salmon (2004, S. 48ff)

### Experten-Evaluierung

Auf Basis der geringen Foreneinträge und von Rückmeldungen aus den Reflexionen kann man davon, dass die TeilnehmerInnen die Plattform nur unzureichend selbstständig nutzen.

### TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Durchwegs befinden die TeilnehmerInnen, dass sie natürlich in der Lage sind, sich selbstständig Themen der TrainerInnenausbildung – auch mit Hilfe des Internets – zu erarbeiten, dass dies aber nur ganz selten mit der Hilfe von WIP-Online geschieht. Einige schlagen immer wieder im Fachwissen für TrainerInnen einzelne Themen nach, ca. die Hälfte von diesen TeilnehmerInnen hat sich aber das Fachwissen-Wiki schon am Beginn der Ausbildung zum Großteil ausgedruckt und verwendet es daher in einer Papierversion.

### Empfehlung

Für diese Guideline ist es sehr schwer konkrete Empfehlungen auszusprechen, da sie sehr stark auf den Phasen davor aufbaut. Wenn die ersten vier Phasen gut von den TutorInnen geplant und betreut wurden, dann ergibt sich ein selbstständiges Arbeiten auf WIP-Online gemeinsam mit den anderen TrainerInnen in Ausbildung praktisch von selbst.

<b>34</b>	<b>Konstruktive Atmosphäre</b>
Guideline	E-TutorInnen müssen in der Lage sein, eine vertrauensvolle und konstruktive Atmosphäre zu schaffen, in der jedeR TeilnehmerIn aktiv einen Beitrag leistet.
Begründung	Gerade in der Phase 2 (Online Sozialisation) ist das „Fingerspitzengefühl“ der E-TutorInnen gefragt. Ihre Hauptaufgabe besteht darin, den gruppendynamischen Prozess, der ein wichtiger Faktor für das weitere Lernen der Gruppe ist, einzuleiten und zu betreuen. Die TeilnehmerInnen sollen ab der Phase 2 als Team zusammenarbeiten können.
Quelle	Salmon (2004, S. 154)

### **Experten-Evaluierung**

Aus Sicht der Expertenevaluation von WIP-Online kann diese Guideline nicht bestätigt werden – die Beiträge der TeilnehmerInnen und TutorInnen zum gesamten Gruppengeschehen sind sehr gering.

### **TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)**

Wie bei vielen anderen Guidelines auch, sehen die TeilnehmerInnen vor allem in der schlechten Usability von WIP-Online das Problem. Wenn es keinen Spaß macht mit und auf der Plattform zu arbeiten, dann können auch die besten TutorInnen keine vertrauensvolle, motivierende und konstruktive Atmosphäre schaffen.

In einer Fokusgruppe gab es die Idee einen persönlichen Tutor / eine persönliche Tutorin zu haben, welche den/die TrainerIn in Ausbildung während des gesamten Lehrganges betreut.

Ein anderer Ansatz zur Verbesserung, welcher in zwei Fokusgruppen diskutiert wurde, war dass TutorInnen auch im Team von Präsenzveranstaltungen sein sollten. Damit wäre ein persönliches Kennenlernen möglich.

In fast allen Fokusgruppen kamen die TeilnehmerInnen zu dem Ergebnis, dass diese konstruktive Atmosphäre eine unabdingbare Voraussetzung für das Funktionieren von Diskussionen und Gedankenaustausch in WIP-Online sei.

### **Empfehlung**

An Hand dieser Guideline wird klar, dass es notwendig ist, die TutorInnen besser und fundierter für ihre Aufgabe vorzubereiten. Es erscheint sinnvoll die wichtigsten in dieser Arbeit vorgestellten Guidelines mit neuen TutorInnen zu besprechen und sie vor allem auf die gruppendynamischen und atmosphärischen Seiten des Tutorings vorzubereiten.

<b>35</b>	<b>Persönlichen Kontakt aufbauen</b>
Guideline	E-TutorInnen müssen in der Lage sein, einen persönlichen Kontakt zu den TeilnehmerInnen aufzubauen und ihnen das Gefühl geben, immer für sie da zu sein und sie persönlich zu betreuen.
Begründung	Die TeilnehmerInnen an einem E-Learning-Kurs erwarten sich von den TutorInnen eine 24-Stundenbetreuung und permanente Anwesenheit. Dies ist normalerweise nicht möglich, daher können sich die TutorInnen unter anderem auf folgende Art helfen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Persönliche Einladung an alle TeilnehmerInnen.</li> <li>• Willkommengrüße für jedeN einzelneN TeilnehmerIn, bei dessen/deren ersten Posting.</li> <li>• Namentliche Nennung aller TeilnehmerInnen bei der Erstellung von Zusammenfassungen von Diskussionen.</li> </ul>
Quelle	Salmon (2004, S. 160)

### Experten-Evaluierung

Wie einige andere Guidelines auch, ist diese nur schwer zu evaluieren. Sie ist eher nicht erfüllt, weil die TeilnehmerInnen die TutorInnen viel zu wenig nutzen und zu wenige bis keine fachlichen Fragen stellen. Einige Aufgaben der TeilnehmerInnen sind zudem noch mit einer relativ großen Verzögerung beantwortet worden.

### TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

„*Wer ist wann TutorIn?*“, diese Frage einer Teilnehmerin einer Fokusgruppe zeigt schon, dass es für die TutorInnen auf WIP-Online sehr schwer einen persönlichen Kontakt zu den TeilnehmerInnen aufzubauen. Alle Fokusgruppen kommen zu dem Ergebnis, dass sie zu keinem/r der TutorInnen einen persönlichen Kontakt haben. Viele TeilnehmerInnen wünschen sich mehr Transparenz auf WIP-Online: „*Wer ist wofür zuständig?*“

### Empfehlung

Analog zur Empfehlung bei Guideline 34 müssen die TutorInnen besser geschult werden.

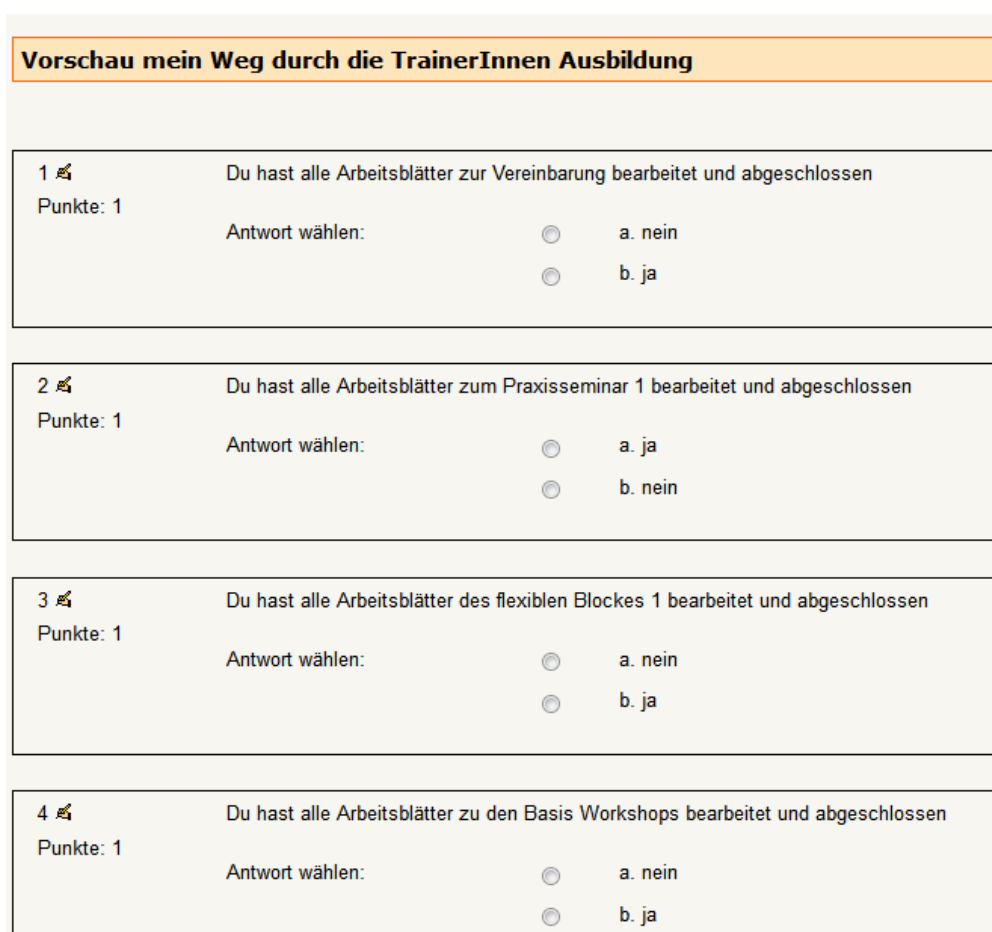
## 6.2.2 Rückmeldungen außerhalb der Guidelines

Die nachfolgenden Rückmeldungen wurden im Zuge der Evaluierung von WIP-Online mittels der vorangegangenen Guidelines genannt, passen aber zu keiner Guideline (das heißt diese Beiträge waren bei einer konkreten Guideline eine „Themenverfehlung“), sondern stellen eigenständige Problemfelder dar. Daher werden sie hier gesammelt und thematisch gegliedert angeführt.



### 6.2.2.1 Fortschrittskontrolle

Sehr häufig wurde die Problematik der Fortschrittskontrolle (FSK) thematisiert. Dabei ist zu sagen, dass bis zum Zeitpunkt der Fokusgruppen zwei verschiedene Fortschrittskontrollen existierten: der erste Jahrgang bekam zur selbständigen Markierung der erledigten Aufgaben ein Testmodul von Moodle angeboten (Abbildung 18). Ab dem zweiten Jahrgang wurde auf eine Wiki-Lösung umgestellt, wo jedeR TeilnehmerIn eine eigene Seite hatte und dort in einer vorgefertigten Tabelle die erledigten Aufgaben „abhaken“ konnte (wobei dies über die Bearbeitung der html-Seite erfolgte).



**Vorschau mein Weg durch die TrainerInnen Ausbildung**





1  Punkte: 1	Du hast alle Arbeitsblätter zur Vereinbarung bearbeitet und abgeschlossen
Antwort wählen:	<input type="radio"/> a. nein <input type="radio"/> b. ja
2  Punkte: 1	Du hast alle Arbeitsblätter zum Praxisseminar 1 bearbeitet und abgeschlossen
Antwort wählen:	<input type="radio"/> a. ja <input type="radio"/> b. nein
3  Punkte: 1	Du hast alle Arbeitsblätter des flexiblen Blockes 1 bearbeitet und abgeschlossen
Antwort wählen:	<input type="radio"/> a. nein <input type="radio"/> b. ja
4  Punkte: 1	Du hast alle Arbeitsblätter zu den Basis Workshops bearbeitet und abgeschlossen
Antwort wählen:	<input type="radio"/> a. nein <input type="radio"/> b. ja

Abbildung 18 – Fortschrittskontrolle für den 1. Jahrgang mittels Moodle-Testmodul

Arbeitsblatt	Arbeitsauftrag	Sollte erledigt werden bis	kontrolliert durch (TrainerIn)	Selbstkontrolle	Datum	Status	Anmerkungen
I_Vereinbarung_Blatt1	Ich habe die Einleitung zum WIP durchgelesen.	IV_Basis-Workshops		ja		erledigt	
I_Vereinbarung_Blatt1	Ich habe die Übungen zur Selbstreflexion (unter anderem die "Selbst-Liste") verwendet.	IV_Basis-Workshops		ja		erledigt	Feedback erhalten
I_Vereinbarung_Blatt2	Ich habe nach der Vereinbarung mit meinem Landesausbilder/meiner Landesausbilderin die wichtigsten Punkte aus unserem Gespräch schriftlich festgehalten.	IV_Basis-Workshops		ja (siehe folierte Vereinbarung)	29.8.2008	erledigt	
I_Vereinbarung_Blatt3	Ich habe mein Profil auf WIP-Online ergänzt und mein Foto in WIP-Online gestellt. Außerdem habe ich ein Posting ins Willkommensforum gestellt.	IV_Basis-Workshops	Tutorin WIP-Online	ja		erledigt	
II_FlexiblerBlock1_Blatt1	Ich habe die Gründe, warum ich mich zur TrainerInnenausbildung der PPO entschlossen habe festgehalten und für mich überlegt, was ich mir davon verspreche TrainerIn zu sein. Dazu habe ich die angegebene Übung (Umriss des Körpers)durchgeführt	V_Praxisseminar2		ja		erledigt	Feedback erhalten
II_FlexiblerBlock1_Blatt3	Ich habe mir überlegt, worauf ich im Umgang mit anderen Menschen besonderen Wert lege und diese Überlegungen mit der Übung "Selbsteinschätzung persönlicher Grundorientierungen" betrachtet.	V_Praxisseminar2		ja		erledigt	im Lerntagebuch
II_FlexiblerBlock1_Blatt3	Ich habe einen oder mehrere Punkte schriftlich	V_Praxisseminar2		ja		erledigt	

Abbildung 19 – Fortschrittskontrolle ab dem 2. Jahrgang  
mittels Moodle-Wiki-Modul

## TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Ganz kritisch wurde die FSK in der Wiki-Variante gesehen. Für viele TeilnehmerInnen ist das Eintragen von Daten in eine html-Tabelle zu kompliziert, auch wenn dies im WYSIWYG-Editor erfolgt.

Die TeilnehmerInnen fragen sich oft „Wie weit bin ich schon?“ und bekommen in WIP-Online laut ihren Rückmeldungen nur mühsam und unzureichend Antwort auf diese Frage.

Zusätzlich ist vielen nicht klar, ob sie alle Aufgaben selbst als erledigt in die FSK eintragen müssen, oder ob es Aufgaben gibt, welche durch die TutorInnen, die Seminarleitung der Präsenzveranstaltungen oder die BetreuerInnen auf ihren Praxisseminaren erfolgt.

Vielen TeilnehmerInnen gefällt auch nicht, dass ihr FSK von anderen TrainerInnen in Ausbildung eingesehen werden kann; sie wünschen sich eine nicht-öffentliche Lösung. In einer Fokusgruppe wird hier zusätzlich auch der Usability-Gedanken angesprochen, da man ja als BenutzerIn nur an seiner eigenen FSK interessiert ist, alle anderen nur unnötig ablenken.

## Empfehlung

Es soll evaluiert werden, ob es eine benutzerfreundlichere Möglichkeit für die Fortschrittskontrolle gibt. Weiters brauchen die TeilnehmerInnen eine klare Information, welche Daten sie selbst in die FSK eintragen müssen und welche von anderen Personen eingetragen werden.

### 6.2.2.2 Navigation, Links und Beschriftung

#### TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

In einigen Fokusgruppen wurden die Struktur bzw. die damit verbundenen Links kritisch betrachtet. Es ist unklar, wieso es eigentlich zwei zentrale Seiten, nämlich die *Homepage* und den *Infopoint* gibt. Auf beiden sind teilweise die selben Seiten verlinkt, aber jeweils auch andere, eine Strategie ist hier für die TeilnehmerInnen nicht nachvollziehbar.

Der *Infopoint* ist zusätzlich noch von verschiedenen Seiten aus mit verschiedenen Linknamen versehen: „*Infopoint für TrainerInnen*“, „*Ausbildungsinfo*“ bzw. in den Breadcrumbs „*ppoe > Infopoint*“. Dies sorgt für zusätzliche Verwirrung.

Ein weiterer Punkt, der für viele verwirrend ist, ist die wechselnde Menüstruktur auf der linken Seite. Hier werden ja nach Kursseite bzw. Aktivität andere Menüeinträge angezeigt. Bei verschiedenen Moodle-Aktivitäten (Foren, Wiki...) verschwindet das Menü vollends.

In einer Fokusgruppe wird darauf hingewiesen, dass die Sortierung der Kurse im Menü automatisiert erfolgt und daher der Kurs mit der römischen Nummer „IX“ vor jenen mit zb. „V“ eingereiht ist.

#### Empfehlung

Die oben beschriebenen Punkte müssen in WIP-Online korrigiert werden, aus technischer Sicht sollte dies bei allen Punkten möglich sein.

### 6.2.2.3 TeilnehmerInnenübersicht

#### TeilnehmerInnen-Evaluierung (Fokusgruppen)

Einigen TeilnehmerInnen fehlt die Möglichkeit in der TrainerInnenübersicht nach Jahrgängen zu sortieren bzw. die Liste danach einzuschränken.

#### Empfehlung

Wenn technisch möglich, sollte dies angeboten werden.

## **6.3 Ergebnisse bezüglich der TrainerInnen-Ausbildung**

Nachfolgend werden die Diskussionspunkte und Wünsche der TeilnehmerInnen hinsichtlich der TrainerInnenausbildung im Allgemeinen nach Fokusgruppen gegliedert dargestellt. Es werden hier bewusst nicht alle angesprochene Punkte angeführt, sondern nur jene, die längere Diskussionen nach sich gezogen haben, bzw. für mehrere Personen relevant waren. Ebenso werden vorrangig jene Themen beschrieben, aus denen sich Empfehlungen ableiten lassen. Es liegt in der Natur der Fokusgruppe, dass hier auch viel „Psychohygiene“ passiert, also Problemstellungen und Einzelprobleme angesprochen werden, die nur schwer im Nachhinein lösbar sind.

In weiterer Folge werden dann die Empfehlungen auf Basis aller Fokusgruppen zusammenfassend aufbereitet.

### **6.3.1 Fokusgruppe „Niederösterreich“**

#### **6.3.1.1 Betreuung auf Praxisseminaren**

Als Problemfeld wird die mangelnde Betreuung am Praxisseminar durch den/die PraxisseminarbetreuerIn artikuliert. Dies betrifft vor allem Seminare auf Bezirk-Ebene, aber auch Seminare auf Landesebene. Das Problem ist dabei, dass es BetreuerInnen gibt, die sich mit der neuen TrainerInnenausbildung nicht auskennen und sich aber auch die notwendigen Informationen aneignen wollen.

In der längeren Diskussion zu diesem Thema wurde klar, dass es ganz oft zu Verständnisproblemen zwischen den TrainerInnen in Ausbildung und den erfahrenen TrainerInnen, welche noch die alte TrainerInnenausbildung der PPÖ absolviert haben, gibt. Erfahrene TrainerInnen haben sehr oft kein oder nur wenig Wissen über die neue TrainerInnenausbildung und können auch mit WIP-Online und den dort gestellten Aufgaben und angebotenen Informationen nur wenig anfangen.

#### **6.3.1.2 Vereinbarung mit den Landesbeauftragten für Ausbildung**

Das Vereinbarungsgespräch mit den Landesbeauftragten für Ausbildung war in Niederösterreich teilweise nicht sehr zufriedenstellend. Zum einen hat der Landesbeauftragte zu wenig Wissen über die TrainerInnenausbildung und kann sich mit der neuen Ausbildung nur schwer identifizieren, zum anderen wurde sehr intensiv die finanzielle Seite thematisiert. Hierbei wurde den TrainerInnen in Ausbildung vorgerechnet, wieviel dem Landesverband die Ausbildung kostet und dass es daher notwendig sei, sich für mehrere Jahre an den Landesverband als ehrenamtlicheR TrainerIn zu binden.

In diesem Zusammenhang wurde ein übersichtlicher und umfassender Folder zur TrainerInnenausbildung für sinnvoll erachtet und eingefordert.

### **6.3.1.3 WIP-Online**

Der Wunsch nach einer kurzen, merkbaren WIP-Online-URL (z.B.: [www.ppoee.at/wip-online](http://www.ppoee.at/wip-online)) wird gefordert, ebenso die Verlinkung der Plattform von der ppoee.at-Seite.

Ebenso wünschen sich die TeilnehmerInnen einen regelmäßigen Newsletter in WIP-Online, in welchem über Informationen und Neuigkeiten zu allen Themen der TrainerInnenausbildung berichtet wird.

### **6.3.1.4 AUFzaq-Zertifizierung**

Eine Information seitens des Bundesverbandes zum aktuellen Stand der angestrebten AUFzaq Zertifizierung (Zertifizierung der TrainerInnenausbildung durch eine österreichweite Zertifizierungsstelle für Ausbildungsmaßnahmen im Jugendarbeitsbereich) wird eingefordert.

## **6.3.2 Fokusgruppe „Steiermark“**

### **6.3.2.1 Freischaltung neuer Kurse**

Es wird sehr stark kritisiert, dass die Freischaltung von neuen Kursen in WIP-Online erst viel zu spät nach der Absolvierung des jeweiligen Präsenzseminares erfolgt. Damit wird die Motivation nach dem Seminar in WIP-Online sofort Aufgaben zu erledigen und Austausch mit den anderen TeilnehmerInnen zu betreiben, sofort wieder reduziert: *„Freischaltung war nicht in dem Moment, in dem es mich interessiert hat, und dann hat es mich nicht mehr interessiert!“*

### **6.3.2.2 TeilnehmerInnen-Infopoint**

Die Unübersichtlichkeit des Infopoints wird nochmals heftig und ausführlich diskutiert und ein umfassender Umbau dieser Seite eingefordert.

### **6.3.2.3 Blended Learning**

Kritisiert wird, dass die WIP-Online-Aufgaben auf den Präsenzveranstaltungen nicht mehr thematisiert werden und es keinen sichtbaren Zusammenhang und kein Zusammenspiel zwischen diesen Lernebenen gibt (*„Wenn ich die Aufgaben nicht gemacht hätte, wäre es auch egal gewesen!“*). Zusätzlich gibt es Aufgaben, bei denen in WIP-Online ein Hinweis auf das Thema am nachfolgenden Präsenzseminar kommt, dieses Thema aber am Seminar nicht besprochen wird (Beispiel: Konflikte werden im Flexiblen Block II thematisiert und auch für das Seminar TK2 angepriesen, am Seminar TK2 waren Konflikte aber kein Thema). Als positives Beispiel wird das Thema Präsentationstechnik gewertet, welches am BWS ein Thema ist und danach mit einer Aufgabe am Praxisseminar nachbereitet wird.

Von einer Teilnehmerin wird stark kritisiert, dass sie – weil sie aus terminlichen Gründen nicht am Seminar Woodbadgekurs teilnehmen konnte – nicht auf das Seminar TK1 fahren darf

und sie daher zu einer „*Stehzeit*“ von über einem Jahr kommt. Die TeilnehmerInnen diskutieren hier auch welche Reihenfolge (TK1-WBK-TK2) sinnvoll ist, da der Woodbadgekurs ein gruppenspezifisches Selbsterfahrungsseminar ist, wogegen die Seminare TK1 und TK2 sich teilweise mit den dahinterliegenden Konzepten beschäftigen.

#### **6.3.2.4 WIP-Online-Aufgaben**

„*Was ist jetzt mit den selbstständigen Arbeiten, die man dann machen soll. Gibt es Konsequenzen oder nicht, wenn man sie nicht erfüllt?*“, diese Frage einer Teilnehmerin leitet eine kurze Diskussion über die Kontrolle dieser Aufgaben durch die TutorInnen ein. Es wird begrüßt, dass einzelne TeilnehmerInnen, welche vor einem Seminar nicht alle WIP-Online-Aufgaben erledigt hatten, eine Aufforderungsmail bekommen haben.

#### **6.3.2.5 Praxisseminare**

Die TeilnehmerInnen finden die Idee und Theorie der Praxisseminare sinnvoll und gut. Allerdings stellt sich heraus, dass in der Steiermark alle TrainerInnen in Ausbildung de facto schon SeminarleiterInnen und damit für die komplette Organisation und Durchführung der Seminare zuständig sind. Grund dafür ist das kleine, im Aufbau befindliche Ausbildungsteam in der Steiermark. Diese Doppelfunktion bedingt, dass für die TrainerInnen in Ausbildung auf den Praxisseminaren nur wenig Zeit bleibt, sich um die Erledigung ihrer Aufgaben aus der TrainerInnenausbildung heraus zu kümmern.

### **6.3.3 Fokusgruppe „Oberösterreich“**

#### **6.3.3.1 Basisworkshop**

Es gab in dieser Fokusgruppe sehr viele Ideen und Diskussionspunkte zum Basisworkshop. Kritisiert wurde etwa die Moodle/WIP-Online-Session um 21:00 Uhr, auch wurde in Frage gestellt, ob dieses Thema nicht schon im Vorfeld in den Landesverbänden bearbeitet werden sollte („*gehört unbedingt weg vom BWS!*“).

Die Möglichkeit, sich beim Basisworkshop einzelne Workshops anrechnen zu lassen (wenn diese vorher nachweislich bei einer anderen Bildungsinstitution erlernt wurden), wird theoretisch als gut angesehen, jedoch trat in der Praxis das Problem auf, dass die Inhalte der Workshops im Vorfeld nicht klar waren. Ganz allgemein wurde eine bessere Vermarktung und Beschreibung der Inhalte eingefordert, ebenso die Möglichkeit im Vorfeld die eigenen Kompetenzen zu testen (Onlinetest auf WIP-Online) und damit einen Hinweis zu bekommen, ob die Teilnahme an einem bestimmten Workshop sinnvoll ist. Die Inhalte wurden größtenteils als zu „*basic*“ empfunden.

Ein weiterer Wunsch war, sich zwei von vier Inhalten aussuchen und diese dann intensiver bearbeiten zu können.

Kritisiert wurde auch, dass die Inhalte zu einfach sind („*kleinster gemeinsamer Nenner ist sehr klein*“) und teilweise nicht adäquat und professionell genug angeboten wurden.

Eine längere Diskussion ergab sich aus der zeitlichen Thematik des Basisworkshops (wobei zu sagen ist, dass der BWS im 1. Jahr zeitlich etwas anders strukturiert war als der im 2. Jahr. Die TeilnehmerInnen konnten sich aber nicht darauf einigen ob, ein Beginn Freitagabend besser sei als Samstagvormittag. Problematisch wurde auch gesehen, dass es zwar theoretisch möglich ist, einzelne Workshop nicht zu besuchen und sich spezielle Vorbildungen anrechnen zu lassen, dass dies in der Praxis aber eher schwierig ist, weil dadurch ev. eine weite Anreise für einen vierstündigen Workshop notwendig ist.

### 6.3.3.2 WIP-Online

Eine intensive Diskussion wurde über die Vielzahl an Aufgaben, die bis zur Beendigung der Ausbildung erledigt werden müssen, geführt. Einerseits hätten die TeilnehmerInnen gerne gleich zu Beginn eine komplette Liste aller Aufgaben inkl. der Information, was bis wann zu erledigen ist. Andererseits wollen sie auch nur die Aufgaben sehen, welche im aktuellen Schritt

gefordert sind. Ideal wäre, eine Balkengrafik, die anzeigt, wie viele Aufgaben schon erledigt, wie viele noch offen sind. Zusätzlich sollten, so die TeilnehmerInnen, erledigte Aufgaben aus der Liste verschwinden (diese also immer kürzer werden). Eine Idee war auch nur aktive Kurse einzublenden und erledigte oder zukünftige auszublenden.

Das Lerntagebuch wurde sehr kritisch gesehen und wird durchwegs nur ungern verwendet (die meisten schreiben lieber in persönliche, „echte“ Notizbücher).

Unklar waren den TeilnehmerInnen die Rolle der TutorInnen in Bezug auf die Kontrolle der Aufgaben und Ausbildungsschritte in der Fortschrittskontrolle („wer bestätigt mir das?“). Zusätzlich wurde kritisiert, dass die Fortschrittskontrollen der anderen TeilnehmerInnen zu sehen und sogar bearbeitet werden können (Umsetzung in WIP-Online mittels WIKI).

Ein Teilnehmer war mit den Forenmails sehr unzufrieden und forderte als „best practice“ ein, dass nur Mails aus Threads, welche man „inskribiert“ hat, geschickt werden. Zusätzlich wurde bei den Foren kritisiert, dass der Unterschied, welches Forum welchen Zweck hat, nicht klar ist (Beispiel: Forum *Seminarraum* vs. *Austausch-Forum*)

### 6.3.3.3 Praxisseminare

Die Betreuung auf den Praxisseminaren in Oberösterreich wurde gelobt und als „*initiativ*“ beschrieben, eingefordert wurde in der Fokusgruppe eine „*TODO-Liste*“ für Praxisseminar-BetreuerInnen.

### 6.3.3.4 Blended Learning

Die TeilnehmerInnen diskutieren die Wichtigkeit der WIP-Online-Aufgaben hinsichtlich der Teilnahme an den danach folgenden Präsenzseminaren. Es ist der Eindruck vorhanden, dass es keine Kontrolle gibt und man auch ohne die Erledigung der WIP-Online-Aufgaben auf die Präsenzseminare fahren darf (ein Teilnehmer bestätigt, dass er vor dem TK1 nicht alle Aufga-

ben in der Fortschrittskontrolle abgehakt hatte und trotzdem problemlos am Seminar teilnehmen durfte).

Eine längere Diskussion ergab sich aus der Frage, durch welche Elemente der TrainerInnenausbildung die persönliche Weiterentwicklung am meisten gefördert wurde. Die TeilnehmerInnen wollten dies nicht an einzelnen Elementen festmachen, gaben aber zu bedenken, dass die TrainerInnenausbildung sehr persönlichkeitsorientiert ist und auf einem hohen Level ansetzt. Daher wurden mehr und stärkere Coaching- und Mentoring-Elemente als Betreuungsform eingefordert, wie etwa die persönliche Nachbetreuung durch die TrainerInnen nach den Präsenzveranstaltungen oder ein „*Coachingtag*“.

Der Woodbagekurs (Gruppenbezogenes Selbsterfahrungsseminar) wird – nach einiger Diskussion – als wichtiger Teil der TrainerInnenausbildung betrachtet.

### **6.3.4 Fokusgruppe „Vorarlberg“**

#### **6.3.4.1 Basisworkshop**

Die Diskussion über den Basisworkshop nimmt in dieser Fokusgruppe einen breiten Raum ein. Die TeilnehmerInnen fordern, dass dieses Seminar nicht als „Workshop“ mit Wahlmöglichkeiten und ohne das – ansonsten bei PPÖ-Seminaren übliche – Rahmendesign (Einstieg, Kennenlernen, Ausstieg, Pausen- und Abendgestaltung...), sondern als „*echtes Seminar*“ abgehalten wird. Zentral erscheinen den TeilnehmerInnen hierbei das Kennenlernen und die Gruppenbildung der neuen TrainerInnen in Ausbildung. Das fehlende Kennenlernen am Basisworkshop hat sich für die TeilnehmerInnen negativ auf die gesamte, weitere Ausbildung ausgewirkt.

Der Wunsch ist, dass auch Kleingruppen gebildet werden, die später in dieser Zusammensetzung in WIP-Online zusammenarbeiten sollen.

Ebenso soll im Zuge des Seminars nochmals die gesamte Ausbildung und deren Elemente erklärt werden.

Die WIP-Online-Schulung wird an sich für wichtig gesehen, jedoch war die Art und Weise, wie die Umsetzung auf dem ersten Basisworkshop erfolgte (freiwillig am Samstagabend in der Bar), nicht einladend und wurde daher nicht genutzt. Der Mehrwert und Nutzen von WIP-Online wurde nicht vermittelt.

Eine hohe Kompetenz der TrainerInnen („die Besten der Besten“) auf allen Seminaren der TrainerInnenausbildung, aber vor allem auch am Basisworkshop wird eingefordert. Die TrainerInnen müssen – so der Wunsch der TeilnehmerInnen – sowohl die fachlichen Inhalte gut vermitteln können, also auch die „*Softfaktoren*“ gut im Griff haben.

#### **6.3.4.2 Blended Learning**

Die Möglichkeit zum selbstständigen Ausprobieren (Präsentation, Moderation, Übungen erklären...) auf den Präsenzseminaren und damit verbundenes Feedback wird intensiv eingefordert;



die TeilnehmerInnen haben den Eindruck, dass zu viel Theorie vermittelt wird und das Ausprobieren zu sehr in den Hintergrund gedrängt wird. Dies wäre auch aus Sicht der TeilnehmerInnen mit einer Aufwertung der Seminarvorbereitung verbunden, hier sollte in WIP-Online die selbstständige Auseinandersetzung mit den kognitiven Inhalten erfolgen („möglichst viel Faktenwissen gehört in die Selbstlernphase“), die dann am Seminar in einer praxisorientierten Laborsituation ausprobiert werden können. Die TeilnehmerInnen würden sich, auf Nachfrage, durchaus in dieser Weise auf ein Seminar vorbereiten („ich mache das ja für mich“), fordern aber ein, dass die Inhalte dann auf den Präsenzseminaren als bekannt angesehen werden.

In der Diskussion wird auch der verstärkte, praxisorientierte Einbau von WIP-Online bzw. der WIP-Online-Aufgaben in die Präsenzseminare gefordert. Die Aufgaben und Inhalte der Präsenzveranstaltungen sollen weitaus stärker Bezug auf die davor gemachten WIP-Online-Aufgaben nehmen und umgekehrt.

Der Woodbadgekurs als notwendige Voraussetzung für die Teilnahme am TK1 wird sehr stark kritisiert (ein Teilnehmer der Fokusgruppe in Vorarlberg durfte aus diesem Grund nicht am TK1 teilnehmen und musste ein Jahr „Stehzeit“ in Kauf nehmen), vor allem auch, weil den TeilnehmerInnen des TK1 nicht ersichtlich ist, welche Inhalte des TK1 auf den Woodbadgekurs aufbauen.

### 6.3.5 Fokusgruppe „Wien“

#### 6.3.5.1 Basisworkshop

Das „*Socializing und gemütliche Beisammensein hat gefehlt*“, so umreißt ein Teilnehmer der Fokusgruppe das Hauptproblem des Basisworkshops. Es wurde hier mehr „*Seminarfeeling*“ eingefordert und darauf hingewiesen, dass der Basisworkshop in dieser Form nicht „*das erste Seminar der TrainerInnenausbildung ist*“, sondern für viele die Ausbildung erst mit dem TK1 startet.

Die Verwendung von Powerpoint und Flipcharts beim Präsentationstechnik-Workshop wird als „*eh bekannt und fad*“ kritisiert, hier wird etwa die Verwendung der Pinwand mittels Moderationskärtchen eingefordert.

Der Moderations-Workshop wird teilweise als Themenverfehlung („Moderationsmania“) erachtet, da die „Fernsehdiskussions-Moderation“ und weniger die klassische „Moderationstechnik mit Kärtchen“ durchgenommen wird.

Kritisiert wird von einigen TeilnehmerInnen, dass eine der ersten Aufgaben vor dem Basisworkshop, die aktive Auseinandersetzung mit WIP-Online ist und dann trotzdem am Basisworkshop eine grundlegende Einführung in WIP-Online mit allen TeilnehmerInnen erfolgt. Für TeilnehmerInnen, die die Aufgabe, wie gefordert, schon vor dem Seminar erledigt hatten, war die WIP-Online-Schulung eine Wiederholung.

Bei allen Workshops (Moderation, Präsentation, Kommunikation) hat einigen TeilnehmerInnen ausführliches Feedback zu den praktischen Übungen seitens der TrainerInnen gefehlt.

Hier wurde auch klar, dass die TeilnehmerInnen stark zwischen Rückmeldungen anderer TeilnehmerInnen (= „*Erfahrungsaustausch*“) und den Rückmeldungen der TrainerInnen unterscheiden (= „*professionelle, objektive Rückmeldung*“).

### 6.3.5.2 Blended Learning

Von einem Teilnehmer wurde die Verwendung von E-Learning hinterfragt und konkret auch die Verwendung von Moodle als Plattform. „Ein Webportal mit Community-Funktionalität hätte gereicht. [...] es gibt schon solche Plattformen [...] Facebook“. Daraus wurde diskutiert, ob WIP-Online als E-Learningplattform wirklich einen Mehrwert hat oder ob nicht mit einfacheren („*niederschwelligen*“) und schon in Verwendung seienden Services wie Facebook die notwendige Funktionalität gegeben wäre. Hier kam es zu keiner eindeutigen Meinungsbildung der gesamten Gruppe.

Aus rein administrativer Sicht war das Zusammenspiel zwischen dem Team der Präsenzveranstaltung und dem Landesbeauftragten für Ausbildung nicht ideal. Die TeilnehmerInnen wussten teilweise nicht, ob sie für ein Seminar angemeldet waren bzw. ob sie sich durch den Einstieg in die Ausbildung für alle Seminare angemeldet hatten.

Eine spannende Diskussion ergab sich zum Thema Qualitätssicherung und der Frage, wer entscheidet, dass jemand die notwendige persönliche und soziale Voraussetzung für den Abschluss der TrainerInnenausbildung hat. Mehrheitlich wurde hier die Pflicht und die Aufgabe beim Landesbeauftragten für Ausbildung gesehen, aber es wurde klar gemacht, dass das jeweilige Seminarteam von Präsenzveranstaltungen die Pflicht hat, den jeweiligen Landesbeauftragten für Ausbildung über „*Problemfälle*“ zu berichten.

Das Thema Seminaradministration hat den TeilnehmerInnen in der TrainerInnenausbildung komplett gefehlt.

Die drei Säulen der TrainerInnenausbildung

- Lernen auf Präsenzveranstaltungen,
- Lernen im Team (Praxisseminare) und
- Selbstständiges Lernen

werden als äußerst wichtig und gut umgesetzt gesehen. Das Praxisseminar 3 wird von einem Teilnehmer als „das Highlight“ der TrainerInnenausbildung gesehen, die Möglichkeit in einem anderen Seminarteam in einem anderen Landesverband Erfahrungen zu sammeln wird als sehr wichtig und gut angesehen.

Ein Teilnehmer kritisiert, dass sich Teile der JugendleiterInnenausbildung der PPÖ mit den Inhalten der TrainerInnenausbildung überschneiden.

### 6.3.6 Fokusgruppe „Team“

Die Team-Fokusgruppe sammelte zu Beginn mittels Kartenabfrage Themen, die diskutiert werden sollten. Die Themen wurden geclustert und es entstanden 15 Themengebiete. Die zehn wichtigsten Themen wurden ausführlich besprochen, die restlichen Themen an die Verantwortlichen der PPÖ für die TrainerInnenausbildung zur Bearbeitung weitergeleitet. Nachfolgend die wichtigsten Ergebnisse dieser speziellen Fokusgruppe:

#### 6.3.6.1 WIP-Online als Wissensspeicher

Eine Idee der Fokusgruppe war, dass WIP-Online zum Wissensspeicher für alle TrainerInnen der PPÖ ausgebaut werden soll. Das schon vorhandene Fachwissen soll erweitert werden, eine Seminarmethodendatenbank hinzukommen. Dies könnte den „Verbleib“ von fertigen TrainerInnen auf WIP-Online fördern und damit auch die Vernetzung zwischen erfahrenen TrainerInnen und TrainerInnen in Ausbildung.

Dabei wurde auch die Frage diskutiert, ob WIP-Online nur etwas sein soll, wo man Informationen abholt, oder ob es auch „zum Tun einladen“ soll. Die Antwort der FokusgruppenteilnehmerInnen auf diese Frage war ein eindeutiges Ja zum aktiven Austausch.

#### 6.3.6.2 Tutoring auf WIP-Online

Die Team-Fokusgruppe hat lange über das Tutoring auf WIP-Online diskutiert und kam zu dem Ergebnis, dass das aktuelle Konzept gescheitert ist. Bei der Diskussion wurde klar, dass die TutorInnen nicht genau wissen, was ihre Aufgabe ist bzw. es auch keine konkreten Aufträge gibt; ebenso wissen die TeilnehmerInnen nicht, wozu die TutorInnen da sind. Damit verlaufen auch gut gemeinte Aktivierungsversuche der TutorInnen immer wieder im Sand und Interaktionen zwischen den TeilnehmerInnen und zwischen TeilnehmerInnen und TutorInnen finden de facto nicht statt. Hierbei stellte sich auch die Frage, ob eine spezielle Ausbildung für TutorInnen sinnvoll und notwendig sei.

Laut einer TeilnehmerIn der Fokusgruppe sind die TrainerInnen in Ausbildung der ersten beiden Jahre „große Helden“, weil sie ohne nennenswerte Unterstützung und Betreuung durch die TutorInnen bzw. die TrainerInnen in WIP-Online gearbeitet haben und die Aufgaben für die Flexiblen Blöcke und die Praxisseminare erledigt haben.

Einhellig ist man auch der Meinung, dass sich die PPÖ entscheiden müssen, ob es auf WIP-Online ein funktionierendes, umfassendes Tutoring-Konzept gibt oder das Tutoring ganz abzustellen, „*in between gibt es nichts*“.

#### 6.3.6.3 E-Learning-Methoden in Moodle

Am Beginn dieses Diskussionsstranges stand die Feststellung eines Teilnehmers: „*Moodle und seine Möglichkeiten haben uns überrascht*“! In Verbindung mit dem sehr knappen Zeitplan in der Vorbereitungsphase des 1. Jahrganges („*wir sind überstürzt reingegangen*“) kam es daher zu

einigen „*Schnellschüssen*“ und methodischen Umsetzungsversuchen, die sich im Nachhinein als nicht zielführend herausgestellt haben. Als ein Beispiel wurden – neben dem TutorInnenkonzept – die große Anzahl an verschiedenen, verwendeten E-Learningmethoden identifiziert. Hier war der Wunsch der TeilnehmerInnen, jemanden mit E-Learning-Erfahrung in das Team zu holen.

Eine Erkenntnis der Fokusgruppe war, dass den TeilnehmerInnen die Übung mit dieser Art des Lernens fehlt, dass es aber nicht notwendig sei, mit diesem Wissen zu starten, sich dieses Wissen am Beginn der Ausbildung anzueignen. Dafür seien die notwendigen Hilfestellungen seitens des Teams vorzusehen.

Ganz allgemein ist man der Ansicht, dass die „*Lust am Arbeiten in WIP-Online*“ erst erreicht wird, wenn es leichter zu bedienen ist und die Attraktivität von WIP-Online deutlich gesteigert wird.

Kontrovers wird die Frage diskutiert, ob in den Onlineforen fertig ausgebildete TrainerInnen mitlesen und diskutieren sollen oder nicht. Als Vorteil wird die Vernetzung gesehen, als Nachteil der öffentlich Raum, der die TrainerInnen in Ausbildung am offenen Gedankenaustausch hindern könnte.

#### **6.3.6.4 Blended Learning**

Ein zentrales Thema der Fokusgruppe war die Vernetzung und das Ineinandergreifen der einzelnen Elemente der TrainerInnenausbildung.

Sehr kritisch wurde gesehen, dass die Arbeitsblätter und Online-Aufgaben nur sehr wenig mit den Präsenzseminaren in Verbindung stehen. Die Themen der Aufgaben schließen zwar teilweise (aber nicht immer) an den Inhalt der Präsenzseminare an, umgekehrt werden aber die Ergebnisse der Aufgaben nahezu nie in den Präsenzseminaren thematisiert.

Im Zusammenhang mit den (Online)-Aufgaben wurde auch kritisiert, dass die TeilnehmerInnen sich viel zu lange Zeit ließen um diese zu erledigen (dann meist kurz vor dem Präsenzseminare) oder sie gar nicht erledigen. Hier wurden auch die Aufgaben und Pflichten der Landesbeauftragten für Ausbildung thematisiert und als verbesserungswürdig erachtet. Ebenso wurde überlegt, den TutorInnen in dieser Sache mehr Kontrollfunktion zu geben, aber auch erinnert, dass die ursprüngliche Überlegung bei der Planung der TrainerInnenausbildung war, den TeilnehmerInnen möglichst viel Freiraum zu geben: „*Wir wollten die TN nicht kontrollieren und haben gesagt, sie werden das alles selbständig machen! Nach nur 3 Monaten haben wir das aber alles geändert! [...] Die TeilnehmerInnen haben das auch selbst eingefordert!*“

Die Rolle des Basisworkshops als erstes Präsenzseminar wurde sehr intensiv diskutiert und die Anwesenden befanden, dass ein intensiveres Kennenlernen am Basisworkshop notwendig sei, um nachher motiviert zu sein, in WIP-Online zu interagieren. In diesem Zusammenhang wurde auch über die Bedeutung und die Möglichkeiten von Jahrgangsgruppen diskutiert. Einerseits würden diese den Zusammenhalt unter den TeilnehmerInnen fördern, andererseits

müssen immer wieder einzelne TrainerInnen in Ausbildung ein Jahr pausieren und kämen so in einen anderen Jahrgang.

Die letzte Ausbildungsphase nach dem Präsenzseminar TK2 ist unbetreut und wird daher vom Team als wenig motivierend für die rasche Beendigung der Ausbildung betrachtet. Ebenso wird hier thematisiert, dass die Abschlussgespräche in einigen Landesverbänden auf Grund der zeitlich knappen Ressourcen der Landesbeauftragten für Ausbildung teilweise sehr spät stattfinden und somit auch der offizielle und formale Abschluss der Ausbildung hinausgezögert wird.

#### **6.3.6.5 Diverse Themen**

Eine Frage war, ob TrainerInnen die in der alten TrainerInnenausbildung ausgebildet wurden, ein inhaltliches Update benötigen würden. Hier entschied man nach langer Diskussion, dass dies nicht notwendig sei. Es sollte aber für diese TrainerInnen in WIP-Online einen Zugang auf das Fachwissen und die Informationen für PraxisbetreuerInnen geben.

Die personellen Ressourcen und die zukünftige organisatorische Verankerung der Projektleitung der TrainerInnenausbildung wurden ebenfalls diskutiert. Ergebnis der Überlegungen war, eine Lehrgangsführung zu installieren, die in Zukunft über die Abwicklung und Weiterentwicklung der TrainerInnenausbildung wacht. Ebenso sollte eine hauptamtliche Administration von WIP-Online (Anlegen neuer TrainerInnen in Ausbildung, Rechte und Rollenvergabe...) angedacht werden.

Es wurde die Frage diskutiert, in wie weit sich die TeilnehmerInnen vor allem am Ende der Ausbildung mit dem Ziel der TrainerInnenausbildung („*Die TrainerInnenausbildung der PPÖ vermittelt Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen, die zum/r ErwachsenenbildnerIn qualifizieren, und bietet eine umfangreiche theoretische Basis, umfangreiche Praxiserfahrung und eine professionelle Begleitung.*“) auseinandersetzen und wie sehr sie sich bewusst machen oder hinterfragen dass bzw. ob sie das Ziel der Ausbildung erreicht haben.

## 7 Abschluss

In diesem letzten Teil der Arbeit werden die wichtigsten Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel zusammengefasst.

### 7.1 Übersicht: Arbeitshypothesen

**Hypothese: Die TrainerInnenausbildung hat als Blended Learning Ausbildung einige grundlegende Schwächen.**

Diese Hypothese muss bejaht werden. Problematisch ist sicherlich der Einstieg in die Ausbildung inklusive dem Basisworkshop. Ebenso muss die Abfolge der einzelnen Präsenz- und Onlinephasen besser aufeinander abgestimmt werden.

**Hypothese: Basisworkshop erfüllt seinen Zweck nicht.**

Hier muss sogar ein Schritt weitergegangen werden: Der Basisworkshop mag seinen Zweck erfüllen, allerdings muss der Zweck bzw. das Ziel dieses Seminars hinterfragt werden und im Sinne des ersten Präsenzseminars der TrainerInnenausbildung neu überdacht werden.

**Hypothese: Usability von WIP-Online ist ein Hindernis für die TeilnehmerInnen.**

Ganz klar muss auch diese These bestätigt werden.

**Hypothese: Vermittlung von Inhalten auf WIP-Online ist nicht motivierend.**

Ja, diese Hypothese kann auf Basis der Fokusgruppen bestätigt werden.

**Hypothese: Das TutorInnenkonzept ist nicht adäquat.**

Auch hier ein eindeutiges Ja.

## 7.2 WIP-Online: Erkenntnisse und Empfehlungen

### 7.2.1 TutorInnenkonzept

Die Unzufriedenheit mit dem TutorInnenkonzept in WIP-Online ist groß und auch die Expertenevaluation zeigt, dass die in diesem Bereich gefundenen Guidelines unzureichend bis gar nicht erfüllt werden. Von den im Kapitel 2.7 vorgestellten Tutoringkonzepten können für die Umsetzung in WIP-Online folgende Aspekte empfohlen werden:

**Emders-Konzept:** Es wäre möglich den First-Level-Support durch die TutorInnen und den Second Level Support durch die Mitglieder der – neu zu gründenden – Lehrgangsführung abzudecken.

**Split-Tutor-Konzept:** Grundsätzlich wäre es möglich die fachliche und persönliche bzw. gruppenbezogene Betreuung zu trennen, allerdings stellt sich die Frage ob bei ca. 15-20 TeilnehmerInnen pro Jahrgang diese Trennung sinnvoll ist. Wichtig erscheint hier der Hinweis, dass in WIP-Online beide Ebenen bewusst durch die TutorInnen betreut werden sollten.

**Learning Trajectories:** Nachdem das Tutoring in WIP-Online noch „in den Kinderschuhen“ steckt, erscheint es nicht sinnvoll sich mit diesem Konzept näher zu befassen. Hilfreich kann es sein, wenn etwaige Onlinediskussionen stattfinden.

**E-Tutoring nach Gilly Salmon:** Dieses Konzept von Gilly Salmon bietet wohl die besten Hilfestellungen für ein zukünftiges TutorInnenkonzept auf WIP-Online, auch weil es sich sehr an die bei den PPÖ sehr gebräuchliche und bekannte „Gruppenkurve“ von Tuckman anlehnt. Die ersten beiden Stufen des Salmon-Konzeptes („Access and motivation“ und „Online socialization“) könnten auf die Zeit bis nach dem Basisworkshop aufgesetzt werden. Die drei nachfolgenden Stufen könnten auf die Online-Aufgaben nach dem Basisworkshop bis zum Abschluss stimmig und motivierend verteilt werden. Die TutorInnen hätten hierbei eine klare Aufgabe und ein Modell an das sie sich anhalten könnten.

Die TutorInnen brauchen für ihre Arbeit in WIP-Online in jedem Fall klare Aufgaben, Rechte und Pflichten. Solche Informationen sind bei den PPÖ normalerweise in Jobbeschreibungen niedergelegt. Es macht daher Sinn auch für TutorInnen solch eine Jobbeschreibung zu erstellen.

TutorInnen sollten für ein ganzes Jahr einer bestimmten Aufgabe zugeteilt werden (und dies auch gegenüber den TeilnehmerInnen transparent machen).

Die TeilnehmerInnen wünschen sich in jedem Fall mehr und intensiveres Feedback von den TutorInnen.

Das Tutoringkonzept hängt eng mit der Überarbeitung der Aufgaben in WIP-Online zusammen (siehe nachfolgenden Abschnitt).

### 7.2.2 Online-Aufgaben

Die Online-Aufgaben für die Zeit zwischen den Präsenzseminaren müssen vollständig überarbeitet werden.

Die Empfehlung für die Zeit vor dem Basisworkshop ist, keine verpflichtenden Online-Aufgaben vorzusehen und am Basisworkshop dafür eine verpflichtende WIP-Online-Schulung fix im Programm einzuplanen. Dabei sollen nicht nur die Grundzüge von WIP-Online vorgestellt werden, sondern auch Aufgaben, die bisher vor dem Basisworkshop liegen eingebaut werden. Ebenso soll die weitere Arbeitsweise in WIP-Online exemplarisch ausprobiert werden (Durchspielen einer Online-Diskussion, Abgabe einer Online-Aufgabe...).

Die vielen, verschiedenartigen Online-Methoden sollen auf 2-3 Methoden reduziert werden, damit wird sichergestellt, dass nach dem ersten Mal die Online-Methode an sich bekannt ist und die Auseinandersetzung auf der inhaltlichen Ebene erfolgen kann. Moodle stellt hierzu unter anderem folgende interaktive Möglichkeiten zur Verfügung: Foren, Chat, Aufgabenmodul, Wiki, Datenbank, Lektion... (vgl. Höbarth, 2007).

Empfehlenswert ist auch die Umsetzung des e-tivities-Konzept von Gilly Salmon, also die Erstellung von echten Online-Aufgaben, die teilweise gemeinsam mit den anderen TeilnehmerInnen im virtuellen Raum gelöst werden müssen.

Hilfreich für die TeilnehmerInnen wäre auch den jeweiligen Arbeitsaufwand pro Aufgabe anzugeben.

Online-Selbsttests werden von vielen TeilnehmerInnen gewünscht und werden im Sinne des Behaviorismus auch ausdrücklich als gute Abrundung des eher konstruktivistischen Angebotes in WIP-Online empfohlen.

### 7.2.3 Struktur von WIP-Online

Gerade für die Neueinsteiger in die TrainerInnenausbildung muss eine reduzierte und vereinfachte Ansicht von WIP-Online aufgebaut werden. Die TrainerInnen in Ausbildung sollen am Beginn nur die für sie gerade wichtigsten und notwendigen Informationen bekommen und nicht von Anfang an unter der gesamten Informationswucht von WIP-Online erdrückt werden. Vor allem die Startseite und der Infopoint gehören in diesem Sinne überarbeitet und vereinfacht. Nach und nach werden dann weitere Kurse und Angebote freigeschalten.

Im Kapitel 6.2.1 finden sich eine Vielzahl von Detailempfehlungen, die die Arbeit mit WIP-Online für die TeilnehmerInnen verbessern können.

Wichtig erscheint auch ein Redesign der Foren. Es kommt bei den TeilnehmerInnen sehr schlecht an, dass sie nach 2 Jahren TrainerInnenausbildung noch immer „Hallo-hier-bin-ich-Mails“ von neuen TrainerInnen in Ausbildung bekommen. Pro Jahrgang oder Abschnitt in der



TrainerInnenausbildung sollte es ein Forum geben, Postings sollen immer nur an die Personen gehen, die im selben Schritt in der Ausbildung sind. Die Foren müssen von den TutorInnen proaktiv betreut werden; sinnvoll wäre auch, die Foren als eine der oben angesprochenen zukünftigen Online-Methoden bewusst anzubieten und intensiv zu verwenden. Foren müssen der Analogie eines Seminarraums in der wirklichen Welt entsprechen, d.h. es dürfen neben den TeilnehmerInnen eines Jahrganges auch nur die TutorInnen und die Lehrgangsleitung Einblick in diese Foren haben – auch diese Tatsache muss deutlich kommuniziert werden.

Selbsttests zu den verschiedenen Themen werden von den TeilnehmerInnen eingefordert und runden das Angebot eine eLearning-Plattform ab, sind daher in jedem Fall zu empfehlen.

Eine neue, technische Lösung für die *Fortschrittskontrolle* sollte unbedingt evaluiert werden, sollte man bei der WIKI-Lösung bleiben, so muss die FSK zumindest einfacher und reduzierter werden (die FSK muss nicht die gesamte Ausbildung abdecken sondern immer nur den aktuellen Schritt bis zum nächsten Präsenzseminar). Die TeilnehmerInnen wollen mehrheitlich wissen, was sie als nächstes tun sollen und wo sie in der Ausbildung stehen.

Beim *Fachwissen für TrainerInnen* soll eine druckbare Variante angedacht werden. Die TeilnehmerInnen plädieren hier mehrheitlich für eine pdf-Lösung, ob dies aus Sicht der Anbieter eine machbare Lösung ist, muss genauer evaluiert werden. Die Umsetzung ausgewählter Inhalte als multimediale E-Learning-Angebote wäre ein nächster wichtiger Schritt.

## 7.3 Erkenntnisse über die TrainerInnenausbildung

### 7.3.1 Blended Learning

Ideal wäre, wenn alle Ausbildungsschritte und Aufgaben sich um die Präsenzseminare gruppieren. Die drei Seminare (BWS, TK1, TK2) haben sich als natürliche Zäsuren in der TrainerInnenausbildung etabliert. Das heißt es könnte einen Schritt 1 geben, welcher die Zeit bis nach dem Basisworkshop beschreibt, einen Schritt 2, welcher die Aufgaben (Flexibler Block 1 und Praxisseminar 2) bis zum TK1 abdeckt und einen Schritt 3, der die Zeit von TK1 und TK2 inkl. dem Abschluss der TrainerInnenausbildung beschreibt.

Für jeden dieser Schritte ist ein eigenes Forum vorzusehen. Ein weiteres, viertes Forum zur Vernetzung aller TrainerInnen in Ausbildung würde das Angebot an Foren abrunden.

Wichtig ist an dieser Stelle auch noch der Hinweis, dass die TrainerInnen in Ausbildung auch beim Abschluss nach dem TK2 noch gut von den TutorInnen betreut werden.

Die Online-Aufgaben sollen sich einerseits an den Inhalten orientieren, welche auf den davor besuchten Präsenzseminaren durchgemacht wurden, andererseits sollen die Ergebnisse der Online-Aufgaben stärker in die Präsenzseminare miteinbezogen werden.

Die ersten Online-Interaktionen sollen erst stattfinden, nachdem die TeilnehmerInnen einander kennengelernt haben, also frühestens nach dem Basisworkshop.

Vor allem die lange Zeit (mindestens ein Jahr) zwischen TK1 und TK2 muss für die TeilnehmerInnen strukturierter aufbereitet und angeboten werden. Ein Zeitplan welche Aufgaben bis wann zu erledigen sind, erscheint empfehlenswert.

Die Praxisseminare kommen als verpflichtender Teil der Ausbildung sehr gut an, insbesondere das Praxisseminar 3, welches in einem anderen Team zu absolvieren ist. Vor allem die Variante, das Seminar im Team eines anderen Bundeslandes zu erleben, wird in den Fokusgruppen oft positiv („*das Highlight*“) hervorgehoben und sollte in Zukunft noch stärker propagiert werden. Die Betreuung der TrainerInnen in Ausbildung am Praxisseminar durch ein erfahrenes Teammitglied ist noch verbesserungswürdig, hier braucht es eine bessere Schulung der PraxisbetreuerInnen.

Das Seminar Woodbadgekurs als Voraussetzungen für die Teilnahme am Seminar TK1 sollte entfallen, der Woodbadgekurs erst für das nachfolgende Seminar TK2 notwendig sein.

Die letzte Phase der TrainerInnenausbildung (*Abschluss*) ist de facto unbetreut, daher sind die TrainerInnen in Ausbildung teilweise nicht mehr sehr motiviert die Ausbildung abzuschließen. Es wird daher empfohlen, diese Phase ebenfalls mit Online-Aufgabenstellungen umzusetzen und durch TutorInnen betreuen zu lassen.

### 7.3.2 Jahrgangsgruppen

Zur Unterstützung der Zusammenarbeit in WIP-Online wird empfohlen verstärktes Augenmerk auf die Jahrgangsgruppen zu legen. Dies muss schon beim Teambuilding am Basisworkshop (siehe nachfolgenden Abschnitt) erfolgen und sich dann über die gesamte Dauer der Ausbildung fortsetzen. Im Idealfall schließen ganze Jahrgänge nach zweieinhalb Jahren gemeinsam die TrainerInnenausbildung ab. TeilnehmerInnen aus früheren Jahrgängen, die einzelne Aufgaben und Seminare erst zu einem späteren Zeitpunkt absolvieren können, müssen in die jeweiligen Jahrgänge – am Präsenzseminar und in WIP-Online – integriert werden.

### 7.3.3 Basisworkshop

Die erste Online-Phase der TrainerInnenausbildung startet bevor sich die TeilnehmerInnen persönlich kennenlernen konnten, was unter anderem zur Folge hat, dass noch zu wenig Vertrauen zwischen den TeilnehmerInnen herrscht. Unter anderem Mayer und Spindler (o.J., S. 6ff) empfehlen Blended Learning Architekturen, bei welchen der ersten Online-Phase eine Präsenzveranstaltung vorgeschoben wird, um inhaltlich und sozial in den Blended Learning Kurs einzusteigen.

Mit dem Basisworkshop steht den PPÖ genauso ein Seminar zu Beginn der TrainerInnenausbildung zur Verfügung; es gilt die Zielsetzung des Seminars in Richtung Kennenlernen, Teambuilding und „Start der Ausbildung“ umzuändern.

Die bisherige Idee, dass es vier inhaltlich-methodische Workshops an diesem Wochenende gibt, welche auch nur teilweise von den TrainerInnen in Ausbildung besucht werden können,

wurde von nur wenigen TrainerInnen in Anspruch genommen. Aus den oben genannten Gründen erscheint es daher sinnvoll und leicht möglich, eine Anwesenheitspflicht am Basisworkshop einzuführen und dies mit der oben beschriebenen Zielsetzung zu argumentieren.

Das intensive Kennenlernen und Teambuilding (Jahrgangsgruppe!) stellt eine gute Basis für die nachfolgenden Aktivitäten in WIP-Online dar.

Die Online-Phasen vor dem Basisworkshop sollten möglichst reduziert und nicht verpflichtend sein, sodass es keine Überforderung von TeilnehmerInnen gibt, welche noch keine Erfahrung mit einer E-Learning-Plattform haben. Der gemeinsame Einstieg in WIP-Online und das erste Ausprobieren der Online-Methoden muss damit ebenfalls Teil des Basisworkshops sein.

### 7.3.4 Personelles

Ein Team von mindestens vier Personen sollte in Zukunft über die Umsetzung und die Weiterentwicklung der TrainerInnenausbildung wachen, dieses Team soll – analog zu ähnlichen Konstrukten im professionellen Bereich – „Lehrgangsleitung“ bzw. „Lehrgangsleitungsteam“ genannt werden. Dieses Team muss sich regelmäßig treffen, austauschen und die offenen Punkte abarbeiten.

Zusätzlich wäre eine professionelle Unterstützung bei der Administration der TeilnehmerInnen auf WIP-Online sinnvoll.

Wie schon erwähnt, benötigen die TutorInnen eine klare Jobbeschreibung und auch eine umfassende Einschulung in das E-Learning (Teile diese Arbeit könnten inhaltliche Grundlage dazu sein).

Für die Praxisseminar-BetreuerInnen und die Landesbeauftragten für Ausbildung müssen geeignete Unterlagen zur Unterstützung erstellt werden.

## 7.4 Erkenntnisse über den Evaluierungsprozess

Die Evaluierung der TrainerInnenausbildung inklusive einer Evaluierung von WIP-Online mittels Fokusgruppen war – wie die bisherige Arbeit zeigt – sehr umfangreich und komplex.

Vor allem die Verwendung von Guidelines bei der Evaluierung von WIP-Online durch die Fokusgruppen führte am Beginn des Prozesses zu einigen, kleineren Abänderungen:

- Einige Guidelines wurden nach der ersten Fokusgruppe weggelassen um mehr Zeit für die Diskussion der wichtigsten Guidelines zu haben.
- Die Formulierung der Guidelines war verbesserungswürdig und wurde nach der ersten Fokusgruppe teilweise angepasst. Die Frage stellt sich, ob jeweils die ausführliche Begründung der Guidelines schriftlich mitgeliefert werden soll, oder ob dies mündlich durch den Moderator oder gar nicht erfolgen sollte.

- Die Entscheidung die Teamfokusgruppe anders als die Fokusgruppen der TeilnehmerInnen ablaufen zu lassen, war grundsätzlich richtig, erschwerte aber die Darstellung in der vorliegenden Diplomarbeit.
- Die im theoretischen Teil erörterten Grundlagen der Interviewtechnik wurden zwar teilweise in die Vorbereitung und Arbeit mit den Fokusgruppen eingebaut, allerdings hätte eine umfassende Beachtung den Rahmen dieser Arbeit wohl gesprengt.

Die Entscheidung für die Evaluierungsmethode "Fokusgruppe" kann als vollkommen richtig erachtet werden. Die TrainerInnen in Ausbildung fühlten sich durch die Diskussionen vor Ort wertgeschätzt und in ihren Anliegen ernst genommen. Es wurden durch die Diskussionen und das offene Klima viele wichtige Ideen und Anliegen konkretisiert.

## 7.5 Ausblick

Mit dieser Diplomarbeit ist die umfassende Evaluierung der TrainerInnenausbildung als Blended Learning Lehrgang und von WIP-Online als dazugehörige E-Learning-Plattform abgeschlossen. Wie schon eingangs erwähnt war die praktische Durchführung der Evaluierung mit Ende des Jahres 2009 abgeschlossen, alle daraus abgeleiteten Empfehlungen wurden zu diesem Zeitpunkt den Verantwortlichen bei den PPÖ zugänglich gemacht und vorgestellt. Ab diesem Zeitpunkt setzte ein umfassendes Redesign der TrainerInnenausbildung und von WIP-Online ein (siehe auch den nachfolgenden Abschnitt).

Der einzige Ausblick der hier zu machen ist, ist die Empfehlung die aufgelisteten Verbesserungsvorschläge möglichst rasch umzusetzen, auch um den TeilnehmerInnen der Fokusgruppen das Gefühl zu geben, dass ihre Vorschläge wahr- und ernstgenommen wurden.

## 7.6 Umgesetzte Empfehlungen

Die theoretischen Kapitel dieser Diplomarbeit und die Durchführung der Fokusgruppen liegen schon einige Jahre zurück, nämlich im Jahr 2009. Die Erkenntnisse aus den hier beschriebenen Evaluierungen sind ab dem Jahr 2010 in die TrainerInnenausbildung in hohem Maße eingeflossen, auch weil der Autor in das neu gegründete Lehrgangsleitungsteam der TrainerInnenausbildung einstieg, und somit viele Empfehlungen selbst umsetzen konnte. Die vollständige Niederschrift der restlichen Diplomarbeit war für einige Jahr aus beruflichen Gründen auf Eis gelegt und erfolgte erst im Jahr 2015 mit einiger Verzögerung.

Der Vorteil daraus ist, dass es nun aber möglich ist, exemplarisch die wichtigsten Maßnahmen auf Basis der vorliegenden Arbeit sowie auf Basis von Furr-Hazivar (2010) aufzulisten, welche zur Verbesserung von WIP-Online und zur Weiterentwicklung der TrainerInnenausbildung geführt haben.

### 7.6.1 Umsetzungen in der TrainerInnenausbildung

Die TrainerInnenausbildung wurde in ihrer Struktur und der Abhängigkeit der einzelnen Kurse überarbeitet, Ziel war dabei die Ausbildung für die TeilnehmerInnen mehr zu strukturieren (vgl. Abbildung 2). Es gibt nun drei Schritte, die sich im Wesentlichen an den drei Präsenzveranstaltungen orientieren: In den Onlinephasen werden immer alle TeilnehmerInnen, die sich gerade beim selben Schritt befinden, zusammengefasst (eigene Foren...). Der Woodbadgekurs ist erst für die Teilnahme am TK2 Voraussetzung. Die Abschlussphase ist das Ende des Schrittes drei.

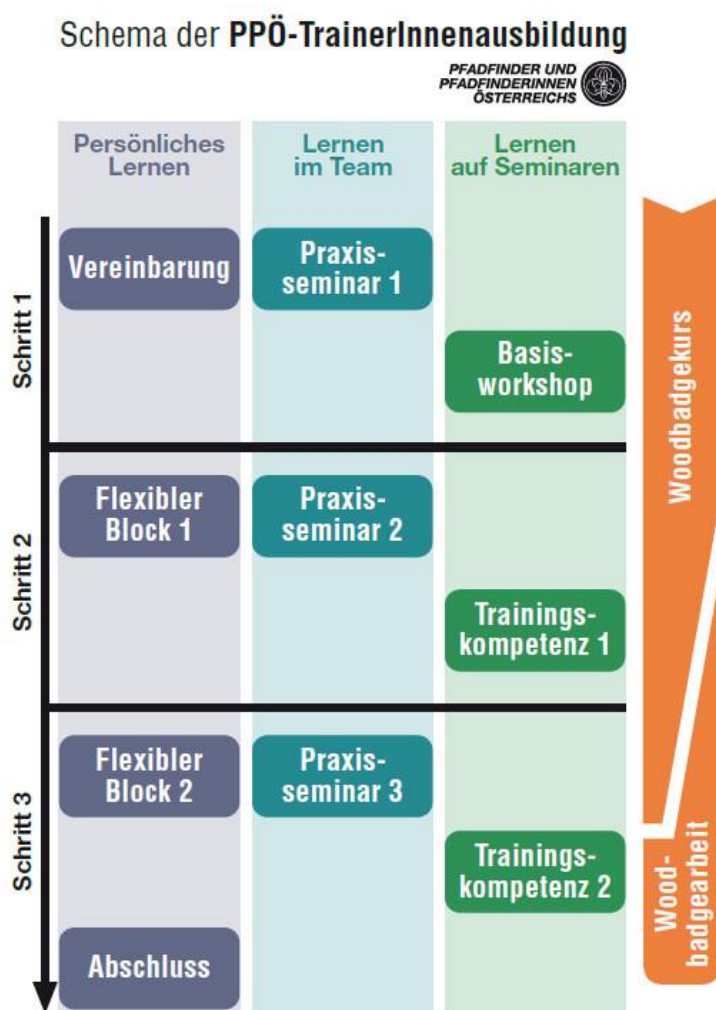


Abbildung 20 – Neue Übersichtsgrafik über die TrainerInnenausbildung

Eine wesentliche Änderung in Bezug auf die gesamte Blended Learning Ausbildung war die grundlegende Überarbeitung des Basisworkshop. Wie empfohlen wurde der Fokus auf das Kennenlernen, die Gruppenzugehörigkeit und den Einstieg in die TrainerInnenausbildung verlagert. Einige Inhalte („Ideenfindungsmethoden“) wurden gestrichen, andere („Wie lernen Erwachsene?“) wurden in andere Seminare verlagert (TK1). Die übrigen Inhalte wurden methodisch so aufbereitet, dass nur die vorhandenen Ausbildungsziele umgesetzt wurden. Damit war es möglich einen ganzen Halbtage für Kennenlernen und Gruppendynamik frei zu

bekommen. Am Samstagabend gibt es eine ausführliche, praxisbezogene WIP-Online-Schulung. Die Jahrgangsguppe als wichtiges soziales und gruppendynamisches Element, welches auch in WIP-Online eine wichtige Funktion haben wird – wird am Basisworkshop sehr stark hervorgehoben.

Die Aufgaben vor dem Seminar (Kurs *Vereinbarung*) wurde so gestaltet, dass es nicht zwingend notwendig ist, WIP-Online vor dem Basisworkshop zu benutzen.

#### Zeitplan BWS 2007-2009

<b>Freitag</b>	
18:00 - 22:00	1. Workshop (z.B.: Moderation)
<b>Samstag</b>	
09:00 – 13:00	2. Workshop (z.B.: Präsentationstechnik)
14:30 – 18:30	3. Workshop (z.B.: Kommunikation)
20:00 – 21:30	Freiwillige WIP-Online-Schulung
<b>Sonntag</b>	
9:00-13:00	4. Workshop (z.B.: Wie Lernen Erwachsene und Kreativitätstechniken)

Tabelle 14 – Zeitplan und Inhalte Basisworkshop 2007-2009

#### Zeitplan BWS ab 2010

<b>Freitag</b>	
20:00 – 21:30	Moodle-Einstiegsschulung (freiwillig)
<b>Samstag</b>	
9:00 – 12:30	Gemeinsamer Einstieg ins Seminar und die TA, Kennenlernen, Gruppendynamische Übungen
14:00-16:00	Kommunikation
16:30-18:30	Präsentation und Moderation (je 1 Stunde abwechselnd in 2 Kleingruppen)
20:00 – 21:30	WIP-Online-Schulung
<b>Sonntag</b>	
9:00-12:30	Übungen Präsentation
12:30-13:00	Gemeinsamer Abschluss

Tabelle 15 – Zeitplan und Inhalte Basisworkshop ab 2010

Die PPÖ installierten im Jänner 2010 ein ehrenamtliches, sechsköpfiges Lehrgansleitungsteam das die Organisation und vor allem die Weiterentwicklung der TrainerInnenausbildung zur Aufgabe hat. Für die Administration der BenutzerInnen wurde eine hauptamtliche Teilzeitkraft eingestellt.

### 7.6.2 Umsetzungen in WIP-Online

Die Struktur von WIP-Online wurde stark überarbeitet und vereinfacht, vorrangiges Ziel war die möglichst große Individualisierung auf Basis des jeweiligen Schrittes in dem sich einE TeilnehmerIn befindet. Einstiegsseite inkl. Grafik, Foren und Menüs sind nach diesen drei Schritten individualisiert (vgl. Abbildungen Abbildung 21-Abbildung 23).

Pro Schritt gibt es ein Forum zum Austausch, das nach Jahrgängen organisiert ist, d.h. TeilnehmerInnen, die im Jahr 2010 bei Schritt 1 waren, bekommen im darauffolgenden Jahr keine Mails von den neuen TeilnehmerInnen im Schritt 1, können aber nach wie vor auf die Postings aus ihrem Jahrgang zugreifen.

Die Online-Methoden wurden auf drei Methoden reduziert:

- Moderierte Forendiskussionen für Aufgaben, welche den Austausch mit anderen TeilnehmerInnen beinhalten
- Online-Aufgaben für solche Themenstellungen, wo die Rückmeldung eines Tutors / einer Tutorin wichtig ist
- Portfolio-Aufgaben für alle Themenstellungen, die sehr persönlich sind und welche die TeilnehmerInnen nur für sich erledigen sollen

Alle diese Methoden setzen die schon vorhandenen Aufgaben online um. Die Forendiskussionen werden von TutorInnen moderiert. Am Beginn jedes Schrittes steht ein Zeitplan, in welchen jeweils zwei Wochen zu einem Thema diskutiert wird, dadurch wurde zwischen den Seminaren eine bessere zeitliche Struktur erreicht. Die Forendiskussionen wurden hinsichtlich Zeitstruktur, Startposting und grundsätzlicher Einstellung der TutorInnen an die Ideen von Gilly Salmon angepasst.

Die Fortschrittskontrolle wurde ebenfalls an die drei Schritte angepasst, das Fachwissen hat eine übersichtlichere Struktur erhalten.

Die bisherige „zweite Einstiegsseite“ der *TeilnehmerInnen-Infopoint* wurde, soweit dies möglich war, nicht mehr verwendet. Als zentrale Einstiegs- und Navigationsseite fungiert nun die Homepage selbst.

Die Linknamen wurden durchgehend sprechend gestaltet, überall dort wo verschiedenen Linknamen zum selben Ziel führten, wurde die Namen angepasst.

Das *Fachwissen* wurde durchgehend überarbeitet: Texte gekürzt und verständlicher gemacht, den Inhalt unterstützende Grafiken eingebaut und eine bessere, durchgängige Struktur der einzelnen Texte erreicht.



**Hauptmenü**

- Fachwissen
- Literaturdatenbank
- Methodenpool
- Forenübersicht
- TeilnehmerInnenliste
- Hilfe

---

**Fortschrittskontrolle**

- Mein Portfolio
- Mein Profil
- Kontakt Lehrgangsleitung

---

**Foren**

- Erster Schritt
- Austausch

---

**Meine Kurse**

**Schritt 1**

- Vereinbarung
- Praxisseminar 1
- Basisworkshop
- Woodbadgekurs
- Woodbadgearbeit

---

**Meine Kurse**

- Basisworkshop
- Praxisseminar 1
- TeilnehmerInnen - Infopoint
- Vereinbarung
- Woodbadgearbeit
- Woodbadgekurs

[Alle Kurse ...](#)

Herzlich willkommen zu deinem ersten Ausbildungsschritt!

**WIP-Online - die interaktive Trainingsplattform zur TrainerInnenausbildung der PPÖ**

Die TrainerInnenausbildung der PPÖ vermittelt Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen, die zum/r ErwachsenenbildnerIn qualifizieren, und bietet eine umfangreiche theoretische Basis, umfangreiche Praxiserfahrung und eine professionelle Begleitung.

---

[Einleitung zur TrainerInnenausbildung](#)

[Antworten auf deine wichtigsten Fragen zum WIP Online](#)

[Hilfe](#)

---

**Wichtige Links:**

- [Forum: Erster Schritt](#)
- [Information und Einladung zum Basisworkshop](#)
- [Fachwissen für TrainerInnen für den 1. Schritt](#)
- [Mein Portfolio](#)
- [Fortschrittskontrolle](#)
- [Mein Profil](#)
- [Startpaket](#)

---

**Ausbildungsinfos & News**

- Ausschreibungen TK 1 und TK 2 2015 sind online (01/08/2015)
- Praxisseminarbetreuung - Tipp (11/13/2014)
- Beginn und Abschluss der TrainerInnenausbildung (10/01/2014)

---

[Kontakt Lehrgangsleitung](#)

Hinweis: Klicke auf einen Balken in der Grafik, dann kommst du direkt zum entsprechenden Abschnitt.

	Persönliches Lernen	Lernen im Team	Lernen auf Seminaren	
Schritt 1	Vereinbarung	Praxisseminar 1	Basisworkshop	Woodbadgekurs
Schritt 2	Flexibler Block 1	Praxisseminar 2	Trainingskompetenz 1	
Schritt 3	Flexibler Block 2	Praxisseminar 3	Trainingskompetenz 2	
	Abschluss			Woodbadgearbeit

Abbildung 21 – Individualisierte Homepage für den Schritt 1



**Hauptmenü**

- Fachwissen
- Literaturdatenbank
- Methodenpool
- Forenübersicht
- TeilnehmerInnenliste
- Hilfe

**Foren**

- Zweiter Schritt
- Austausch

**Meine Kurse**

- Schritt 1
- Schritt 2
  - Flexibler Block 1
  - Praxisseminar 2
  - Trainingskompetenz 1

**Meine Kurse**

- Basisworkshop
- Flexibler Block 1
- Praxisseminar 1
- Praxisseminar 2
- TeilnehmerInnen - Infopoint
- Trainingskompetenz 1
- Vereinbarung
- Woodbadgearbeit
- Woodbadgekurs
- Alle Kurse ...

### Herzlich willkommen zum zweiten Ausbildungsschritt!

Antworten auf deine wichtigsten Fragen zum WIP Online

Hilfe

**Wichtige Links:**

- Forum: Zweiter Schritt
- Aufgaben Flexibler Block 1
- Aufgaben Praxisseminar 2
- Information und Einladung zum TK1
- Fachwissen für TrainerInnen
- Mein Portfolio
- Fortschrittskontrolle

**Ausbildungsinfos & News**

- o Ausschreibungen TK 1 und TK 2 2015 sind online (01/08/2015)
- o Praxisseminarbetreuung - Tipp (11/13/2014)
- o Beginn und Abschluss der TrainerInnenausbildung (10/01/2014)

Kontakt Lehrgangsleitung

**Hinweis:** Klicke auf einen Balken in der Grafik, dann kommst du direkt zum entsprechenden Abschnitt.

	Persönliches Lernen	Lernen im Team	Lernen auf Seminaren	
Schritt 1	Vereinbarung	Praxisseminar 1	Basisworkshop	Woodbadgekurs
Schritt 2	Flexibler Block 1	Praxisseminar 2	Trainingskompetenz 1	
Schritt 3	Flexibler Block 2	Praxisseminar 3	Trainingskompetenz 2	
	Abschluss			Woodbadgearbeit

Abbildung 22 – Individualisierte Homepage für den Schritt 2

**Hauptmenü**

- Fachwissen
- Literaturdatenbank
- Methodenpool
- Forenübersicht
- TeilnehmerInnenliste
- Hilfe

**Foren**

- Dritter Schritt
- Austausch

**Meine Kurse**

- Schritt 1
  - Vereinbarung
  - Praxisseminar 1
  - Basisworkshop
  - Woodbadgekurs
  - Woodbadgearbeit
- Schritt 2
  - Flexibler Block 1
  - Praxisseminar 2
  - Trainingskompetenz 1
- Schritt 3
  - Flexibler Block 2
  - Praxisseminar 3
  - Trainingskompetenz 2
  - Abschluss

### Herzlich willkommen zum dritten Ausbildungsschritt!

Antworten auf deine wichtigsten Fragen zum WIP Online

Hilfe

**Wichtige Links:**

- Forum: Dritter Schritt
- Aufgaben Flexibler Block 2
- Aufgaben Praxisseminar 3
- Information und Einladung zum TK2
- Fachwissen für TrainerInnen
- Mein Portfolio
- Fortschrittskontrolle
- Hilfe

**Ausbildungsinfos & News**

- o Ausschreibungen TK 1 und TK 2 2015 sind online (01/08/2015)
- o Praxisseminarbetreuung - Tipp (11/13/2014)
- o Beginn und Abschluss der TrainerInnenausbildung (10/01/2014)

Kontakt Lehrgangsleitung

**Hinweis:** Klicke auf einen Balken in der Grafik, dann kommst du direkt zum entsprechenden Abschnitt.

	Persönliches Lernen	Lernen im Team	Lernen auf Seminaren	
Schritt 1	Vereinbarung	Praxisseminar 1	Basisworkshop	Woodbadgekurs
Schritt 2	Flexibler Block 1	Praxisseminar 2	Trainingskompetenz 1	
Schritt 3	Flexibler Block 2	Praxisseminar 3	Trainingskompetenz 2	
	Abschluss			Woodbadgearbeit

Abbildung 23 – Individualisierte Homepage für den Schritt 3

## 7.7 Persönliches Resümee

Mit der hier vorliegenden Arbeit geht für mich eine sehr spannende, lehrreiche und leider auch sehr lange Zeit zu Ende. Die Evaluierung von WIP-Online und der TrainerInnenausbildung der PPÖ und die anschließende Umsetzung vieler Empfehlungen haben in vielerlei Hinsicht die letzten sieben Jahre meines Lebens mitgeprägt. Ich habe durch diese Arbeit einerseits ein breites Fachwissen hinsichtlich Blended Learning und E-Learning erworben, welches mir nun auch in meiner beruflichen Tätigkeit hilft, andererseits konnte ich in die wissenschaftliche Welt des Designs und der Usability eintauchen und mich dort stark vertiefen. Die Durchführung von einfachen, empirischen Forschungsprojekten (Expertenevaluation und Fokusgruppen) war spannend, die Erfahrungen dabei werden mir sicherlich auch in Zukunft hilfreiche sein.

Eine Sache zu evaluieren und damit auch zu kritisieren, und danach selbst die Chance zu bekommen, die Verbesserungsideen konkret einzubringen und umzusetzen, stellt für mich eine überaus spannende und lehrreiche Erfahrung da, die ich nicht missen möchte. Mein durch meine beiden Diplomarbeiten gewonnenes Wissen hinsichtlich E-Learning und Blended Learning hat mir die Chance ermöglicht, eine Vielzahl an Empfehlungen aus diesen beiden Arbeiten selbst und gemeinsam mit den anderen Mitgliedern der Lehrgangsführung in die Tat umzusetzen und dann auch mit zu erleben, wie diese Arbeit Früchte trägt und die gemachten Veränderungen und Verbesserung wirklich positiv von den neuen TeilnehmerInnen angenommen werden.

Sicherlich können die TrainerInnenausbildung der PPÖ und WIP-Online auch in Zukunft noch weiter verbessert werden, aber bei beiden kann man seit dem Jahr 2012 durchaus behaupten, dass sie durch die Erkenntnisse dieser Arbeit und meiner Diplomarbeit aus dem Jahr 2010 sehr gut, stabil und zukunftsorientiert aufgestellt sind.

*This is the end, beautiful friend  
This is the end, my only friend, the end  
Of our elaborate plans, the end  
Of everything that stands, the end  
No safety or surprise, the end  
I'll never look into your eyes, again.*

(Jim Morrison, The Doors)

## Literaturverzeichnis

- ALLEN, PETER K.; BOOTH, SIMON; CROMPTON, PHILIP; TIMMS, DUNCAN (1996):  
Case Studies: Integrating Learning with Technology, TLTP Project Varsetile.  
Scotland, GB: University of Sterling. zitiert nach: Pohl und Schmalzl (2009).
- ARNOLD, ROLF; NOLDA, SIGRID; NUISSL, EKKEHARD (HRSG.) (2010): Wörterbuch  
Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, Deutschland: Julius Klinghardt.
- AUGAR, NAOMI; RAITMAN, RUTH; ZHOU, WANLEI (2004): From e-Learning to Virtual  
Learning Community. Bridging the Gap. In: Wenyin, Liu; Yuanchun, Shi; Qing, Li  
(Hrsg.) (2004): ICWL 2004. LNCS 3143. Springer Verlag. Berlin. pp. 301-308.
- BAUMGARTNER, PETER; HÄFELE, HARTMUT; MAIER-HÄFELE, KORNELIA (2002):  
Evaluierung von Lernmanagement-Systemen: Theorie - Durchführung -  
Ergebnisse. Handbuch E-Learning, Hg. von A. Hohenstein und K. Wilbers.
- BAUMGARTNER, PETER; PAYR, SABINE (1994): Lernen mit Software. Innsbruck,  
Österreich: Österreichischer Studienverlag.
- BAUMGARTNER, PETER; PAYR, SABINE (1997): Methods and practice of software  
evaluation. The case of the European Academic Software Award (EASA). In:  
Proceedings of EDMEDIA 97 - World Conference on Educational Multimedia and  
Hypermedia. AACE: 44-50.
- BEASLEY, NICOLA; SMYTH, KEITH (2004): Expected and Actual Student Use of an  
Online Learning Environment. A Critical Analysis. In: Electronic Journal of  
eLearning, Vol. 2, Issue 1. Zitiert nach: Pohl und Schmalzl (2009).
- BLUMENSTENGEL, ASTRID (1998): Entwicklung hypermedialer Lernsysteme. Paderborn,  
Deutschland.

- BOOS, MARGARETE; MÜLLER, ANDREA; CORNELIUS, CAROLINE (2009): Online-Moderation und Tele-Tutoring. Medienkompetenz für Lehrende. Stuttgart, Deutschland: Kohlhammer.
- BORTZ, JÜRGEN; DÖRING, NICOLA (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg, Deutschland: Springer Medizin Verlag.
- BÜHNER, MARKUS (2006): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München, Deutschland: Pearson Studium.
- CERRI, STEFANO A.; GOUARDERES, GUY; PARAGUACU, FABIO (HRSG.) (2002): Intelligent Tutoring Systems. Berlin, Deutschland: Springer Verlag.
- CLARK, RUTH COLVIN; MAYER, RICHARD E. (2008): e-Learning and the Science of Instruction. Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- COOPER, ALAN; REIMANN, ROBERT; CRONIN, DAVID (2007): About Face 3. The Essentials of Interaction Design. Indianapolis, IN: Wiley Publishing.
- DALSGAARD, CHRISTIAN (2005): Pedagogical quality in e-learning. Designing e-learning from a learning theoretical approach. In: e-learning and education, Issue 1, February 2005.
- DE WITT, CLAUDIA; CZERWIONKA, THOMAS; MENGEL, SANDRO (2007): Mentorielle Betreuung im Web. Konzepte und Perspektiven für das Fernstudium. In: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. ISSN 1424-3636. [www.medienpaed.com](http://www.medienpaed.com).
- DRON, JON (2007): Control and Constraint in E-Learning. Choosing When to Choose. Hershey, Pennsylvania: Idea Group Publishing.
- DUMAS, JOSEPH S.; REDISH, JANICE C. (1999): A Practical Guide to Usability Testing. Exeter, Großbritannien: Intellect.
- DUNLAP, JOANNA C.; GRABINGER, SCOTT (1996): Nodes and Organization. In: Kommers, Piet A. M.; Grabinger, Scott; Dunlap, Joanna C. (1996): Hypermedia Learning Environments. Instructional Design and Integration. Lawrence Erlbaum. Mahwah, NJ. S. 79-87.
- ERTL, BERNHARD; KRAAN, ANDRIANI G. (o.J.): Internet-based learning environments from an educational view. <http://rilw.itim-cj.ro/97/Ertl.html> [zuletzt aufgerufen am: 06.04.2010].
- E-TUTOR PROJECT TEAM(2005): Guidelines for E-Tutors in Multicultural Collaborative and Synchronos (MCCS) Teaching. <http://www.if.insa-lyon.fr/projets/etutor/finalreports/volume1/4-V1-Guidelines.pdf> [zuletzt aufgerufen am: 08.01.2010].
- FURM-HAZIVAR, ANDREAS (2010): 101 Guidelines. Usability Evaluation eines webbasierten E-Learning-Systems. Wien, Österreich: TU Wien.

- GILLANI, BIJAN B.(2001): Integrated Learner-Centered Management System. <http://www-01.ibm.com/software/ucd/MITE/MITE%202001/Papers/1724.pdf> [zuletzt aufgerufen am: 08.01.2010].
- GRIBBONS, WILLIAM M. (2008): Universal Accessibility and Functionally Illiterate Populations. Implications for HCI, Design, and Testing.In: Sears, Andrew; Jacko, Julie A. (2008): The Human-Computer Interaction Handbook. Fundamentals, Evolving Technologies.
- GRUDENS-SCHUCK, N.; LUNDY-ALLEN, B.; LARSON, K. (2004): Focus group fundamentals. Ames, IA: Iowa State University Extension. Von: [www.extension.iastate.edu/Publications/PM1969B.pdf](http://www.extension.iastate.edu/Publications/PM1969B.pdf) [zuletzt aufgerufen am: 06.07.2015].
- HAMMOND, N. (1993): Learning with Hyertext. Problems, Principles and Prospects.In: C. McKnight, A. Dillon, J. Richardson (hg.) Hypertext - a Psychological Perspective.
- HASSENZAHL, MARC; BURMESTER, MICHAEL; KOLLER, FRANZ AttrakDiff: Ein Fragebogen zur Messung wahrgenommener hedonischer und pragmatischer Qualität. In: G. Szwillus, J. Ziegler (Hrsg.) (2003): Mensch & Computer 2003: Interaktion in Bewegung. B. G. Teubner. Stuttgart, Deutschland. S. 187-196.
- HESSE, FRIEDRICH-WILHELM; MANDL, HEINZ (2000): Neue Technik verlangt neue pädagogische Konzepte. In: Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung (hg.) Studium online. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S.31-49. Zitiert nach: Pohl und Schmalzl (2009).
- HITZ, MARTIN; LEITNER, GERHARD (2004): Usability von Web-Anwendungen. In: Kappel, Gerti; Pröll, Birgit; Reich, Siegfried; Retschitzegger, Werner (Hrsg.): Web Engineering. Systematische Entwicklung von Web-Anwendungen.
- HÖBARTH, ULRIKE (2007): Konstruktivistisches Lernen mit Moodle. Praktische Einsatzmöglichkeiten in Bildungsinstitutionen. Boizenburg, Deutschland: Verlag Werner Hülsbusch.
- HOEKSEMA, KAY; KUHN, MARKUS (2008): Unterrichten mit Moodle. Praktische Einführung in das E-Teaching. München, Deutschland: Open Source Press.
- HOLZINGER, ANDREAS (2000): Basiswissen Multimedia. Band 2: Lernen. Vogel Business Media.
- JONES, NORAH; MAN SZE LAU, ALICE (2010): Blending learning: widening participation in higher education. In: Innovations in Education and Teaching International, Volume 47, Number 4, November 2010, S. 405-416.
- KAUFMANN, JEAN-CLAUDE (1999): Das verstehende Interview. Theorie und Praxis. Konstanz: UVK Universitätsverlag Konstanz GmbH.
- KELLER, JOSEF A.; NOVAK, FELIX (1993): Kleines Pädagogisches Wörterbuch. Grundbegriffe Praxisorientierungen Reformideen. Freiburg, Deutschland: Herder Spektrum.

- KERRES, MICHAEL; ADAMUS, TANJA; GETTO, BARBARA; ENGELHARDT, NICOLE (2009): Gender and E-Tutoring. A Concept for Gender Sensitive E-Tutor Training Programs.
- KERRES, MICHAEL; NÜBEL, ILKE; GRABE, WANDA (2004): Gestaltung der Betreuung beim E-Learning. E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren. Hrsg.: Euler, Dieter; Seufert, Sabine. Münster: Oldenbourg, 2005. 335-350.
- KOMMERS, PIET A. M. (1996): Multimedia Environments. In: Kommers, Piet A. M.; Grabinger, Scott; Dunlap, Joanna C. (1996): Hypermedia Learning Environments. Instructional Design and Integration. Lawrence Erlbaum. Mahwah, NJ. S. 13-32.
- KRISTÖFL, ROBERT; SANDTNER, HEIMO, JANDL, MARIA (HG.) (2006): Qualitätskriterien für E-Learning. Ein Leitfaden für Lehrer/Innen, Lehrende und Content-Ersteller/innen.
- KUNIAVSKY, MIKE (2008): User Experience and HCI. In: Sears, Andrew; Jacko, Julie A. (2008): The Human-Computer Interaction Handbook. Fundamentals, Evolving Technologies, and Emerging Applications. 2. Auflage. Lawrence Erlbaum. New York, NY. Seite 897-916.
- LANDING, RAIMUND(o.J.): Evaluationstechniken.  
[http://www.evaluationstechniken.de/index.php?page=abgr\\_04.html](http://www.evaluationstechniken.de/index.php?page=abgr_04.html) [zuletzt aufgerufen am: 08.01.2010].
- LANZENBERGER, MONIKA; POHL, MARGIT (2002): Usability study of the ECIC learning system. In: Proceedings of ED-media 2000 [Elektronische Ressource]. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, June 24-29, 2002, Denver, Colorado, USA.
- LARSON, K.; GRUDENS-SCHUCK, N.; LUNDY-ALLEN, B. (2004): Can you call it a focus group?. Ames, IA: Iowa State University Extension. Von: [www.extension.iastate.edu/Publications/PM1969A.pdf](http://www.extension.iastate.edu/Publications/PM1969A.pdf) [zuletzt aufgerufen am: 06.07.2015].
- LAWLESS, NAOMI; ALLAN, JOHN (2004): Understanding and reducing stress in collaborative e-Learning. In Electronic Journal of e-Learning, Vol. 2, Issue1, 2004
- MAYER, HORST OTTO (2008): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung Durchführung Befragung. München, Deutschland: Oldenbourg.
- MCPHERSON, MAGGIE; NUNES, MIGUEL BAPTISTA (2004): The Role of Tutors as an Integral Part of Online Learning Support. In: European Journal of Open, Distance and E-Learning.
- MEISTER, DOROTHEE M.; TERGAN, SIGMAR-OLAF; ZENTEL, PETER (2004): Evaluation von E-Learning. Zielrichtung, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven. Münster, Deutschland: Waxmann Verlag GmbH.
- MORIZ, WERNER (2008): Blended-Learning. Entwicklung, Gestaltung, Betreuung und Evaluation von E-Learningunterstütztem Unterricht. Norderstedt, Deutschland: Books on Demand.

- MÜLLER, JULIA(2010): Warum eigentlich Joy of Use? 3 Gründe für die Relevanz positiver Emotionen auf Websites. <http://www.usabilityblog.de/2010/04/warum-eigentlich-joy-of-use-3-grunde-fur-die-relevanz-positiver-emotionen-auf-websites/> [zuletzt aufgerufen am: 06.07.2015].
- MURRAY, JANET HOROWITZ (1997): Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace. New York, NY: Free Press.
- NAJJAR, LAWRENCE J. (1998): Principles of educational multimedia user interface design. Najjar, L. J. (1998). Principles of educational multimedia user interface design. In: Human Factors, 40(2), 311-323.
- NIELSEN, JAKOB (1993): Usability Engineering. San Francisco, CA: Morgan Kaufmann.
- NIELSEN, JAKOB (2000): Designing Web Usability. Berkley, CA: New Riders
- NIELSEN, JAKOB (1997): The Use and Misuse of Focus Groups. <http://www.useit.com/papers/focusgroups.html> [zuletzt aufgerufen am: 06.07.2015].
- NORMAN, DONALD A. (2007): The Design of Future Things. Philadelphia, PA: Basic Books.
- NUISSL, EKKEHARD (HRSG.) (2006): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld, Deutschland: Bertelsmann Verlag.
- POHL, MARGIT (2001): Hypertext und analoge Wissensrepräsentation. Wien, Österreich: Habilitationsschrift.
- POHL, MARGIT; LANZENBERGER, MONIKA; KRIEGSHABER, URSULA (2003): Evaluation of Navigational Behavior in a Hypertext Learning System. In: 15. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, ED-MEDIA 2003, Honolulu, Hawaii, 2003.
- POHL, MARGIT; PURGATHOFER, PETER (2000): Hypertext Authoring and Visualisation. In: International Journal of Human-Computer Studies (Special Issue on Information Visualisations), Vol. 53, No. 5, November 2000.
- POHL, MARGIT; RESTER, MARKUS; JUDMAIER, PETER; REICHL, FRANZ; JERLICH, JUTTA; OBERMÜLLER, EVA; STÖCKELMAYR, KERSTIN (2006): Designing communication and cooperation processes for adult learners. In: 10. World Conference on Continuing Engineering Education, Wien, 2006.
- POHL, MARGIT; SCHMALZL, MICHAELA (2009): Guidelines für Evaluierung von Lernprogrammen. Unterlagen zur Lehrveranstaltung "Computerunterstütztes Lernen". Im Rahmen der Lehrveranstaltung "Computerunterstütztes Lernen".
- PPÖ (2008): Beschreibung der TrainerInnenausbildung der PPÖ, verfügbar über WIP-Online.
- PPÖ (2007a): Basis-Workshops 2007 Evaluierung TeilnehmerInnen, verfügbar über WIP-Online.
- PPÖ (2007b): Basis-Workshops 2007 Evaluierung Team, verfügbar über WIP-Online.

- PPÖ (2008a): Basis-Workshops 2008 Evaluierung TeilnehmerInnen, verfügbar über WIP-Online.
- PPÖ (2008b): Basis-Workshops 2008 Evaluierung Team, verfügbar über WIP-Online.
- PPÖ (2008c): Trainingskompetenz 1 2008 Evaluierung TeilnehmerInnen, verfügbar über WIP-Online.
- PPÖ (2008d): Evaluierung der TrainerInnenausbildung Abschnitt I-V, verfügbar über WIP-Online.
- PPÖ (2009a): Trainingskompetenz 1 2009 Evaluierung TeilnehmerInnen, verfügbar über WIP-Online.
- PPÖ (2009b): Trainingskompetenz 2 2009 Evaluierung TeilnehmerInnen, verfügbar über WIP-Online.
- PPÖ (2009c): Trainingskompetenz 2 2009 Evaluierung Team, verfügbar über WIP-Online.
- REICH, KERSTEN (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- RESTER, MARKUS; RESTER, MARKUS, POHL, MARGIT, HINUM, KLAUS, MIKSCH, SILVIA, OHMANN, SUSANNE, POPOW, CHRISTIAN AND BANOVIC, SLAVEN (2005): Assessing the Usability of an Interactive Information Visualization Method as the First Step of a Sustainable Evaluation. In: Holzinger, Andreas and Weidmann, Karl-Heinz (eds.) 1st Usability Symposium, HCI&UE Workgroup 8 November, 2005, Vienna, Austria. pp. 31-44.
- ROUET, JEAN-FRANCOIS; LEVONEN, JARMO J. (1996): Studying and Learning with Hypertext: Empirical Studies and Their Implications. In: J.-F. Rouet, J.J. Levonen, A. Dillon, R.J. Spiro (hg.) Hypertext and Cognition. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, S.9-23.
- SAFFER, DAN (2007): Designing for Interaction. Creating Smart Applications and Clever Devices. Berkley, CA: New Riders.
- SALMON, GILLY (2002): E-tivities. The Key to active Online Learning. Milton Park, Großbritannien: RoutledgeFalmer.
- SALMON, GILLY (2002a): Hearts, Minds and Screens. Taming the Future. In: EduCAT Summit, Innovation in e-Education, 3rd-5th April 2002, Hamilton New Zealand.
- SALMON, GILLY (2004): E-moderating. The Key to Teaching and Learning Online. Milton Park, Großbritannien: RoutledgeFalmer.
- SARODNICK, FLORIAN; BRAU, HENNING (2006): Methoden der Usability Evaluation. Wissenschaftliche Grundlagen und praktische Anwendung. Bern, Schweiz: Verlag Hans Huber.
- SCHRIVER, KAREN A. (1997): Dynamics of Document Design. Creating Texts for Readers. New York, NY: John Wiley.
- SCHULMEISTER, ROLF (2006): eLearning: Einsichten und Aussichten. München, Deutschland: Oldenburg.



- SCHULMEISTER, ROLF (2007): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. München, Deutschland: Oldenburg.
- SHARP, HELEN; ROGERS, YVONNE; PREECE, JENNY (2007): Interaction Design. Beyond Human-Computer Interaction. New York, NY: Wiley & Sons.
- SHNEIDERMAN, BEN (2003): Research-Based Web Design & Usability Guidelines. Washington D.C.: U.S. General Services Administration (GSA).
- SHNEIDERMAN, BEN; PLAISANT, CATHERINE (2005): Designing the User Interface. Strategies for Effective Human-Computer-Interaction. San Francisco, CA: Pearson Education.
- SIEBERT, HORST (2007): Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. Augsburg, Deutschland: Ziel.
- SIEGEL, DAVID (1997): Creating Killer Web Sites. The Art of Third-Generation Site Design. Indianapolis, IN: Hayden Book.
- STAPELKAMP, TORSTEN (2007): Screen- und Interfacedesign. Gestaltung und Usability für Hard- und Software. Berlin, Deutschland: Springer-Verlag.
- SU, FENG; BEAUMONT, CHRIS (2010): Evaluating the use of a wiki for collaborative learning. In: Innovations in Education and Teaching International, Volume 47, Number 4, November 2010, S. 417-431.
- TERGAN, SIGMAR-OLAF (2004): Wissensmanagement mit Concept Maps. In: Reinmann, G., Mandl H., Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden, Hogrefe-Verlag, Göttingen u.a. 2004, S. 259-266.
- THOMASCHEWSKI, JÖRG (2005): Die mentorielle Betreuung im Online-Studium. LIM-PACT, Sonderausgabe VFH (2005). 45-48.  
[http://www.bibb.de/dokumente/pdf/limpact\\_vfh.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/limpact_vfh.pdf) (1.2.2015)
- THOMPSON, LYNNE; JEFFRIES, MIKE; TOPPING, KEITH (2010): E-mentoring for e-learning development. In: Innovations in Education and Teaching International, Volume 47, Number 3, August 2010, S. 305-315.
- TIDWELL, JENIFER (2005): Designing Interfaces. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.
- TUCKMAN, BRUCE W. ((1965) 2001): Developmental sequence in small groups. In: Psychological Bulletin, 63, 384-399. The article was reprinted in Group Facilitation: A Research and Applications Journal - Number 3, Spring 2001. 66-81.
- YETIM, FAHRI (2009): A Deliberation Theory-Based Approach to the Management of Usability Guidelines. In: Informing Science: the International Journal of an Emerging Transdiscipline Volume 12, 2009.

# Anhang

Im Anhang werden Artefakte aus dem Prozess der Evaluierung präsentiert.

## A. AttrakDiff

### Vorlage des Fragebogens

technisch								menschlich
kompliziert								einfach
unpraktisch								praktisch
umständlich								direkt
unberechenbar								voraussagbar
verwirrend								übersichtlich
widerspenstig								handhabbar
isolierend								verbindend
laienhaft								fachmännisch
stillos								stilvoll
minderwertig								wertvoll
ausgrenzend								einbeziehend
trennt mich von Leuten								bringt näher
nichtvorzeigbar								vorzeigbar
konventionell								originell
phantasielos								kreativ
vorsichtig								mutig
konservativ								innovativ
lahm								fesselnd
harmlos								herausfordernd
herkömmlich								neuartig
unangenehm								angenehm
hässlich								schön
unsympathisch								sympathisch
zurückweisend								einladend
schlecht								gut
abstoßend								anziehend
entmutigend								motivierend

Tabelle 16 – AttrakDiff-Fragebogen – Vorlage

## Ergebnisse TeilnehmerInnen

technisch	4	16	9	2	1			menschlich
kompliziert	3	11	8	6	3			einfach
unpraktisch	2	5	9	6	4	4	2	praktisch
umständlich	7	6	11	4	3			direkt
unberechenbar		2	8	9	6	4	1	voraussagbar
verwirrend	4	12	8	4	3	1		übersichtlich
widerspenstig	2	1	4	1	8	6	1	handhabbar
isolierend		8	3	9	4	6	2	verbindend
laienhaft			5	1	6	9	1	fachmännisch
stillos		4	2	13	6	4	2	stilvoll
minderwertig			2	11	9	7	3	wertvoll
ausgrenzend		3	2	14	5	6	2	einbeziehend
trennt mich von Leuten		4	5	12	5	4	2	bringt näher
nichtvorzeigbar	1		5	6	11	8	2	vorzeigbar
konventionell	3	2	6	7	1	3	1	originell
phantasielos		1	8	9	9	5		kreativ
vorsichtig		2	3	8	1	5	5	mutig
konservativ	1	2	2	3	11	8	4	innovativ
lahm	2	6	8	12	2	2		fesselnd
harmlos		1	3	5	7	4	11	herausfordernd
herkömmlich		1	5	5	4	1	6	neuartig
unangenehm	2	1	6	5	7	4		angenehm
hässlich		3	6	14	6	4		schön
unsympathisch	4	1	9	9	7	1		sympathisch
zurückweisend		5	7	9	1			einladend
schlecht		2	3	1	6	7	2	gut
abstoßend		5	7	14	6			anziehend
entmutigend	5	5	7	11	2	3		motivierend

Tabelle 17 – Ergebnis AttrakDiff-Fragebogen – TeilnehmerInnen (n=34 )

**Ergebnisse Team**

technisch	1	2	1	1	1			menschlich
kompliziert		1	3				2	einfach
unpraktisch			1	1		3	1	praktisch
umständlich		2	2	1	2			direkt
unberechenbar				1	1	4		voraussagbar
verwirrend			3	1	2			übersichtlich
widerspenstig			1	2	1	2		handhabbar
isolierend			1	1	2	1	1	verbindend
laienhaft		1			1	3		fachmännisch
stillos				2	2	2		stilvoll
minderwertig				1		4	1	wertvoll
ausgrenzend			2	1		2	1	einbeziehend
trennt mich von Leuten			1	2	1	1	1	bringt näher
nichtvorzeigbar				1		3	2	vorzeigbar
konventionell				2	3			originell
phantasielos				1	4	1		kreativ
vorsichtig					1	3	2	mutig
konservativ					1	4	1	innovativ
lahm				3	2			fesselnd
harmlos				1	1	2	2	herausfordernd
herkömmlich					2	3	1	neuartig
unangenehm				3	1	1	1	angenehm
hässlich				1	1	3		schön
unsympathisch					3	1	1	sympathisch
zurückweisend					4	2		einladend
schlecht						4	2	gut
abstoßend				2	3	1		anziehend
entmutigend				2	3		1	motivierend

Tabelle 18 – Ergebnis AttrakDiff-Fragebogen – Team (n=7)

### Unterschiede TeilnehmerInnen vs. Team

	Team	TN	Differenz	
technisch	-1,17	-1,63	0,46	menschlich
kompliziert	0,17	-1,16	<b>1,33</b>	einfach
unpraktisch	1,33	-0,22	<b>1,55</b>	praktisch
umständlich	-0,57	-1,32	0,75	direkt
unberechenbar	1,50	0,17	<b>1,33</b>	voraussagbar
verwirrend	-0,17	-1,22	<b>1,05</b>	übersichtlich
widerspenstig	0,67	0,34	0,32	handhabbar
isolierend	1,00	0,09	0,91	verbindend
laienhaft	1,00	0,71	0,29	fachmännisch
stillos	1,00	0,32	0,68	stilvoll
minderwertig	1,83	0,94	0,90	wertvoll
ausgrenzend	0,83	0,47	0,36	einbeziehend
trennt mich v. Leuten	0,83	0,19	0,65	bringt näher
nichtvorzeigbar	2,00	0,76	<b>1,24</b>	vorzeigbar
konventionell	0,60	0,00	0,60	originell
phantasielos	1,00	0,28	0,72	kreativ
vorsichtig	2,17	0,85	<b>1,32</b>	mutig
konservativ	2,00	0,97	<b>1,03</b>	innovativ
lahm	0,40	-0,63	<b>1,03</b>	fesselnd
harmlos	1,83	1,39	0,45	herausfordernd
herkömmlich	1,83	1,13	0,70	neuartig
unangenehm	1,00	-0,50	<b>1,50</b>	angenehm
hässlich	1,40	0,06	<b>1,34</b>	schön
unsympathisch	1,60	-0,45	<b>2,05</b>	sympathisch
zurückweisend	1,33	-0,23	<b>1,56</b>	einladend
schlecht	2,33	0,63	<b>1,70</b>	gut
abstoßend	0,83	-0,34	<b>1,18</b>	anziehend
entmutigend	1,00	-0,73	<b>1,73</b>	motivierend

Tabelle 19 – Unterschiede der Einschätzung zwischen TeilnehmerInnen und Team

## **B. Fragen – Leitfaden**

Nachfolgend sind die offenen Fragen zu finden, welche im abschließenden Teil der Fokusgruppen (= Allgemeine Rückmeldungen zur TrainerInnenausbildung der PPÖ) zum Einsatz kamen. Die Fragen wurden situativ gestellt.

### **WIP-Online**

Wie funktioniert das Zurechtfinden in WIP-Online?

Wie wird eurer Meinung nach das „Persönliche Lernen“ durch WIP-Online unterstützt?

Wann arbeitet ihr mit WIP-Online (Uhrzeit, Gelegenheit, Setting)? Wie wird gearbeitet?

Welche Computerausstattung ist bei eurer Lernumgebung vorhanden?

Wie seht ihr das Spannungsfeld „Persönliches Lernen“ vs. „Lernen im Seminarteam“ auf WIP-Online?

Wie nutzt ihr die Foren? Bei welchen Gelegenheiten waren sie hilfreich? Wo/Wann/Bei welchen Themen hättet ihr euch mehr Aktivität gewünscht?

Wie sehr ihr die Unterstützung durch die TutorInnen? Was hätte besser, anders sein können? Wie wäre es ideal?

Wie und bei welcher Gelegenheit nutzt ihr das Fachwissen für TrainerInnen? Wie hilfreich ist es? Gibt es auch noch andere Quellen, von denen ihr Informationen zu den Inhalten der TrainerInnenausbildung bezieht?

### **Blended Learning – Zusammenspiel der einzelnen Elemente der TA**

Wie funktioniert eurer Meinung nach das Zusammenspiel der einzelnen Elemente der TrainerInnenausbildung (WIP-Online – Seminare/Präsenzveranstaltungen – Praxisseminare)? Wo gibt es welchen Verbesserungsbedarf? Was passt gut?

Wie habt ihr die Begleitung eurer Praxisseminare durch erfahrene TrainerInnen erlebt? Ist das grundsätzlich eine gute Idee? Gibt es hier noch Verbesserungsbedarf? Welchen?

Wie seid ihr durch eure Landesbeauftragten für Ausbildung unterstützt und begleitet worden? Welchen Verbesserungsbedarf seht ihr hier?

Wie ist in deinem Landesverband mit der Vereinbarung für die TrainerInnenausbildung umgegangen worden? Wie wird das gelebt?

Wie gut war die Nachbereitung und Transferunterstützung nach den Präsenzveranstaltungen in WIP-Online bzw. durch die TutorInnen?

## **TrainerInnenausbildung**

Wie habt ihr den Einstieg in die TrainerInnenausbildung erlebt? Einstieg in WIP-Online, 1. Präsenzseminar (= Basisworkshop)? Wie habt ihr wann die anderen TeilnehmerInnen kennengelernt? War das alles gut so, oder habt ihr Verbesserungsvorschläge?

Habt ihr durch die TrainerInnenausbildung eure eigenen Stärken und Schwächen besser kennengelernt? Habt ihr das Ziel der TrainerInnenausbildung erreicht, bzw. seid auf einem guten Weg dorthin?

Wie sieht es mit der Entwicklung der persönlichen Fähigkeiten aus?

Habt ihr euch innerhalb eures Landesverbandes mit anderen TrainerInnen in Ausbildung vernetzt? Wenn ja, wie habt ihr das erlebt, welche Vorteile seht ihr darin?

Wie sehr habt ihr die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit TeilnehmerInnen aus anderen Bundesländern genutzt? Welche Vor- oder Nachteile seht ihr darin?

Wie sehr waren für euch der Woodbadgekurs und die Woodbadgearbeit als Teil der TrainerInnenausbildung ein Thema?

War euch klar, dass ihr beim Basisworkshop schon gemachte Workshops streichen konntet und nur die anderen besuchen musstet? Habt ihr davon Gebrauch gemacht? Wie sind eure Erfahrungen damit?



## C. Mailverkehr

### Rückmeldung der Verantwortlichen für die TrainerInnenausbildung

Nachfolgende Email ist die Rückmeldung vom Verantwortlichen für die TrainerInnenausbildung zum Angebot einer umfassenden Evaluierung der TrainerInnenausbildung im Rahmen einer Diplomarbeit.

[..]

*Wir haben [..] beschlossen, dass nun zum Ende des ersten Durchgangs [von] WIP Online auch eine Evaluation sicher nötig wäre.*

[..]

*Wir selbst wollen und werden aber keine Interviews führen und da finde ich deine Idee mit den Fokusgruppen doch recht spannend und auch für uns aufschlussreich.*

[..]

*Ich selbst sehe ja in der didaktischen E-Learning Umsetzung unser größtes Verbesserungspotential, da nutzen wir ja heute kaum die vorhandenen Möglichkeiten.*

*Darüber hinaus ist das Coaching und die Begleitung der TN durch die TutorenInnen eigentlich ein „Flop“, aber da müssen wir halt in Zukunft noch mehr „schulen“ und motivieren; ich weiß nicht ob es auf diesem Gebiet irgendwen gibt, der sagen kann, wieviel „Animation“ und Motivation auf einer solchen Lernplattform notwendig ist, damit die TN diese häufig und freudig nutzen.*

[..]

### Einladung zur Fokusgruppe

Das folgende Mail wurde ca. 2 Monate vorher an die TrainerInnen in Ausbildung eines Landesverbandes geschickt.

*Liebe TeilnehmerInnen der TA der PPÖ!*

*Heuer startet bereits der 3. Jahrgang der TrainerInnenausbildung (TA) der PPÖ und es wird Zeit, euch - also allen bisherigen und aktuellen TeilnehmerInnen - die Möglichkeit zu geben, persönlich und ausführlich die TA zu bewerten.*

*Dazu soll es für alle TeilnehmerInnen aus [BUNDESLAND] einen Termin in [ORT] geben.*

*Wie soll das ablaufen?*

*Es wird einen Abendtermin mit euch allen (hoffentlich!) geben (Termin siehe weiter unten).*

*Der Abend hat 2 Teile:*

- 1. Gemeinsame Evaluation von WIP-Online an Hand von allgemein gültigen Richtlinien zum E-Learning. (ca. 90 min)*
- 2. Freies Forum und Diskussionsmöglichkeit für Rückmeldungen, Wünsche, Erfahrungen und Anregungen zur gesamten TrainerInnenausbildung. (ca. 120 min)*

*Alle Ergebnisse werden von mir gesammelt, zusammengefasst und an die Lehrgangleitung der TA übermittelt.*

*Wann?*

*Sehr bald! Auf [http://doodle.com/\[XYZ\]](http://doodle.com/[XYZ]) könnt ihr die Termine einsehen und ich ersuche euch einzutragen, ob ihr Zeit habt, oder nicht.*

*Ich hoffe sehr, dass ihr Zeit und Interesse habt, an der Weiterentwicklung und Verbesserung der TrainerInnenausbildung mitzuwirken. Ohne euch geht es nicht!!*

*Die TA-Lehrgangleitung, das BAT und auch die Landesbeauftragten für Ausbildung sind auf alle Fälle an den Ergebnissen sehr interessiert!*

*Für Fragen und Anregungen stehe ich jederzeit gerne zur Verfügung!*

*Liebe Grüße und Gut Pfad*

*Andi*