

1 Kontinuierliche Qualitätsentwicklung eines Methodenkurses: Von der Präsenz zur E-Lehre

Unser Beitrag soll zeigen, wie Qualitätssicherungs- und -entwicklungsmaßnahmen an der Hochschule aussehen können, mit denen man didaktische Konzepte verändert und neuen Anforderungen anpasst. Am Beispiel des Methodenkurses „Qualitative Sozialforschung“ (QSF) an der Universität Augsburg werden wir deutlich machen, was dies für die dazugehörigen Evaluationen bedeutet. Wir beschreiben Prozesse und Maßnahmen, die aus unserer Sicht den Schritt von der Qualitätssicherung zur Qualitätsentwicklung ermöglichen, und konkretisieren diese anhand unseres Fallbeispiels. Bei diesem geht es darum, eine Blended Learning-Variante des QSF-Kurses zu einer E-Learning-Variante für die Virtuelle Hochschule Bayern (VHB) weiterzuentwickeln. Auf Evaluationsergebnisse selbst gehen wir nur exemplarisch ein und beschränken dies auf den letzten Entwicklungszyklus.

1.1 Von der Qualitätssicherung zur Qualitätsentwicklung

1.1.1 Evaluation zur Qualitätssicherung

Evaluationen von Lehre finden an Hochschulen in verschiedenen Formen statt: Lehrveranstaltungsübergreifende Evaluationsverfahren z.B. verfolgen das Ziel, die Lehrqualität zu bewerten (Rindermann, 2001; Kromrey, 2001). Im weitesten Sinne dient dies der Qualitätssicherung, weil man über Evaluationsergebnisse auf Defizite oder Mängel aufmerksam wird und entsprechend reagieren kann. Wenn neue didaktische Konzepte (etwa im E-Learning) erarbeitet und angeboten werden, dienen Evaluationen dazu, die Praxistauglichkeit zu überprüfen, Wirkungen festzustellen und/oder das Kosten-Nutzen-Verhältnis zu untersuchen (vgl. Meister, Tergan & Zentel, 2004). Neben einer Bewertung und Sicherung der Qualität werden auch hier die Ergebnisse gegebenenfalls genutzt, um den Kurs zu verbessern. In der Regel aber handelt es sich um einmalige und kleinere Nachbesserungen, sodass der Prozess tendenziell linear verläuft; das heißt:

Ein Kurs wird durchgeführt, meist via Fragebogen (oft mit Fokus auf der Akzeptanz) evaluiert und im besten Fall nach Rückmeldung der Ergebnisse in einzelnen Aspekten modifiziert. Kurskonzeption, Kursdurchführung, Evaluation und Verbesserung erstrecken sich in der Regel auf kaum mehr als ein Semester. Die Maßnahme ist also eher kurzfristig und dient vorrangig der Sicherung von Qualität; der Anteil der Verbesserung und Entwicklung von Qualität bleibt jedenfalls recht begrenzt: Grundlegende Modifikationen erfolgen in der Regel nicht. Nach einer einmaligen Rückmeldeschleufe ist der Prozess beendet.

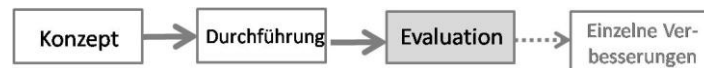


Abb. 1: Ablaufschema einer linearen Qualitätssicherung

1.1.2 Evaluation zur Qualitätsentwicklung

Das beschriebene Vorgehen zur Qualitätssicherung ist ein wichtiger Schritt, wenn es darum geht, Neuerungen auf ihre Praxistauglichkeit hin zu überprüfen, kleinere Defizite aufzuspüren und auszugleichen. Will man allerdings mit Evaluationsmaßnahmen über die erste Durchführung hinaus einen *kontinuierlichen* Beitrag zur Qualität eines Kurses leisten und dabei gegebenenfalls auch konzeptionelle Änderungen vornehmen, ist ein langfristiges und zyklisches Vorgehen notwendig. Das wiederum geht nicht ohne größere Zeitinvestition und mehrfache Evaluationszyklen. Wer beispielsweise ein Präsenz-Konzept zu einem Blended Learning- oder E-Learning-Konzept weiterentwickeln möchte, verändert die Bedingungen sowohl für das Lehren als auch für das Lernen. Dadurch können Anpassungen bei der Inhaltsdarstellung, bei Aufgabenstellungen sowie bei Rückmeldungen und Betreuung der Lernenden gleichzeitig erforderlich werden. Konzeption, Durchführungen, Evaluationen und Verbesserungen erstrecken sich unter solchen Zielsetzungen über einen längeren Zeitraum. Es bedarf stets mehrerer Maßnahmen zur Entwicklung verschiedener Aspekte von Qualität sowie mehrerer Rückmeldeschleufen. Das Vorgehen lässt sich entsprechend als zyklisch bezeichnen. Im Vordergrund steht die (kontinuierliche) Entwicklung von Qualität. Zwischen der oben skizzierten Qualitätssicherung und einer so verstandenen Qualitätsentwicklung lässt sich allerdings keine scharfe Grenze ziehen – die Übergänge können fließend sein.

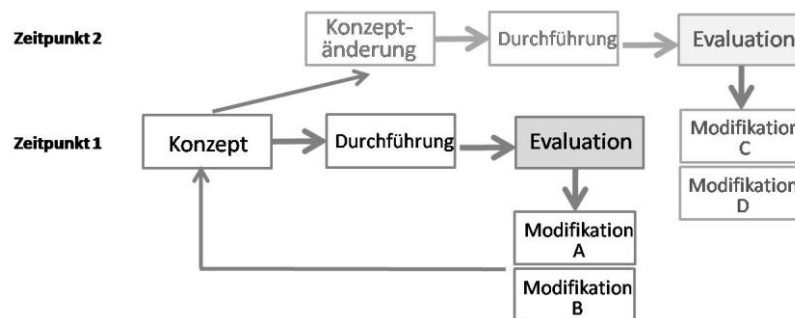


Abb. 2: Ablaufschema einer zyklischen Qualitätsentwicklung

1.2 Fallbeispiel: Kurs zur Qualitativen Sozialforschung

Am Beispiel des Kurses zur Qualitativen Sozialforschung (QSF) wollen wir im Folgenden exemplarisch *eine* mögliche Form der zyklisch ablaufenden Qualitätsentwicklung veranschaulichen. Das Beispiel ist deshalb gut geeignet, weil im Laufe der Zeit eine zunehmende Virtualisierung angestrebt wurde. Diese Entwicklungsrichtung darf allerdings keinesfalls so interpretiert werden, dass E-Learning das in der Hochschule anzustrebende Ziel sei. In der Präsenzhochschule sind vielmehr Blended Learning-Angebote in der Regel angemessener. Grund für die Weiterentwicklung des QSF-Kurses zu einem E-Learning-Kurs war dessen Aufnahme in die Virtuelle Hochschule Bayern (VHB), die es ermöglicht, die Kursinhalte einer größeren Gruppe von Studierenden zugänglich zu machen.

Zum besseren Verständnis des Fallbeispiels wollen wir kurz auf die Didaktik (inklusive Inhalte und Ziele) und das Assessment (inklusive Betreuung und Feedback) eingehen. Die *Kernidee* hinter der Didaktik und dem Assessment wurde im Laufe der Entwicklungszyklen trotz umfangreicher Modifikationen nicht verändert.

1.2.1 Die Didaktik des Kurses

Qualitatives Forschen lernt man am besten durch qualitatives Forschen. Dies ist jedem Wissenschaftler einsichtig, allerdings in der Lehrpraxis in dieser idealen Form nicht immer durchzuführen. Oftmals beschränkt sich die Forschungserfahrung im Studium auf ein Forschungsseminar und die eigene Abschlussarbeit. Genau diese wenigen eigenen Forschungsmöglichkeiten aber kann man effektiver nutzen, wenn vorab Grundkenntnisse vorhanden sind. Diese Grundkenntnisse können durchaus auch theoretisch erworben werden, vorausgesetzt, ein geeigneter didaktischer Rahmen regt zumindest die gedankliche Anwendung (Paper-Pencil-Anwendung) des Gelernten an. Einen solchen Rahmen bietet der Kurs zur QSF.

Die Kursinhalte sind in einem *Lehrtext* festgehalten. Dieser gliedert die theoretischen Grundlagen in fünf Bausteine wie folgt: (1) Grundzüge qualitativen Forschens, (2) Erhebungsmethoden, (3) Auswertungsmethoden, (4) Forschungsdesigns sowie (5) Vor- und Nachteile der qualitativen Sozialforschung mit weiterführenden Überlegungen. Der Lehrtext wird ergänzt durch Literatur-Hinweise (z.B. Flick, 2007; Lamnek, 2005; Mayring, 2002) und Internet-Quellen. Auf dieser inhaltlichen Basis wird der Lernende mit drei *Partneraufgaben* konfrontiert, die den didaktischen Kern der Veranstaltung bilden. Sie zielen darauf ab, das Wissen im Sinne eines Goal-Based-Szenarios (Schank, 1994) anzuwenden. Erreicht wird das, indem die Partneraufgaben in eine Fallgeschichte eingebettet sind. Bei dieser handelt es sich um eine authentische Untersuchung, in welcher der Einsatz von Notebooks an einer Hauptschule erforscht wurde. Die Aufgaben haben einen entsprechend praxisnahen Charakter und regen die Lernenden dazu an, sich in ein reales Anwendungsszenario der qualitativen Sozialforschung hineinzusetzen. So müssen die Lernenden etwa in einer der Fallaufgaben zwei Erhebungsinstrumente zur Beantwortung einer Teilfrage aus der Problemstellung auswählen, diese Auswahl begründen und eines der beiden Instrumente exemplarisch konstruieren.

Die insgesamt drei Partneraufgaben ermöglichen eine didaktische Führung und regen den Dialog bei methodischen Entscheidungen und Umsetzungen an; sie sind zudem analog zu einem „echten“ Forschungsprozess gestaltet. Die Aufgabenbearbeitungen sind gleichzeitig Basis für das Assessment. Der Ablauf des Seminars lässt sich folgendermaßen skizzieren: Nach einer Einführungsphase werden in Zweiergruppen die ersten beiden Bausteine des Lehrtextes im Selbststudium gelesen und die erste Partneraufgabe bearbeitet. Die Aufgabenlösungen werden online hochgeladen und sind für alle Teilnehmenden in einem geschlossenen Bereich zugänglich. Die weiteren Partneraufgaben sind in Kombination mit der sukzessiven Lehrtext-Lektüre über das Semester verteilt (mit fixen Abgabezeitpunkten) zu bearbeiten. Alle drei Aufgabenlösungen werden jeweils bewertet und münden am Ende in eine Note. Die Bearbeitung der Fallaufgaben muss kollaborativ bzw. darf nicht arbeitsteilig erfolgen.

1.2.2 Das Assessment des Kurses

Der QSF-Kurs zeichnet sich durch ein lernprozessbegleitendes (formatives) Assessment aus. Das Feedback auf die Aufgabenlösungen entspricht einer informierenden und elaborierenden Rückmeldung. Es liefert den Lernenden (Zusatz-)Informationen nicht nur zur Qualität der Leistung, sondern auch dazu, wie sie weiterarbeiten können und sollten (Narciss, 2006). Dies ist sehr wichtig, denn komplexe Aufgaben in problemorientierten Lernumgebungen bewirken wenig nachhaltige Lernerfolge, wenn Studierende keine oder zu wenig lernförderliche Rückmeldungen auf ihre Aufgabenlösungen erhalten (z.B. Müller, 2007). In der Folge kommt dem Lehrenden im QSF-Kurs nicht nur die Rolle des Inhaltsexperten zu, der Lernende bei Lektüre-Fragen sowie bei der Aufgabenbearbeitung unterstützt, sondern auch die Rolle des Feedbackgebers nach der Aufgabenbearbeitung.

Da am Ende des Kurses die formativen Assessment-Ergebnisse in eine Note einfließen und sich damit ein summatives Ergebnis ergibt, ist eine scharfe Trennung zwischen formativem und summativem Assessment im QSF-Kurs nicht möglich. Ebenso wenig ist es möglich, im Rahmen studienbegleitender Prüfungsmodi in den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen, auf summative Ergebnisse in Form von Noten gänzlich zu verzichten. Die beim QSF-Kurs praktizierte Mischform aus prozess- und ergebnisorientiertem Assessment und entsprechend unterschiedlichen Feedbackformen erscheint vor diesem Hintergrund nicht nur üblich, sondern auch sinnvoll (Irons, 2008). Das QSF-Assessment verfolgt also das Ziel, (a) den Lernprozess der Studierenden zu fördern, indem die zu erbringenden Leistungen in drei Partneraufgaben eingeteilt werden, und (b) die Studierenden anhand ihrer erbrachten Leistung zu beurteilen. Parallel dazu verhält sich das Feedback: (a) Es fördert den Lernprozess, da die Rückmeldungen in der jeweils darauf folgenden Aufgabe umgesetzt werden können und (b) es stellt Transparenz in der Bewertung her, da der Teilnehmergruppe die Bewertungskriterien schon im Vorfeld verfügbar gemacht werden.

Entscheidende Stellgrößen für die erfolgreiche Durchführung des QSF-Kurses sind somit ein verständlicher Studientext (*Inhaltskomponente*), aktivierende Aufgabenstellungen mit Praxisbezug und kontinuierlicher Leistungserfassung (*Aufgaben- mit Assessment-Komponente*) sowie ein begleitendes Feedback und weitere Betreuungsleistungen (*Betreuungskomponente*). Alle Komponenten spielen daher auch bei der Evaluation und Weiterentwicklung des Kurses eine wichtige Rolle.

1.2.3 Die Entwicklung des Kurses im Überblick

Kurse zur QSF stellen in vielen sozialwissenschaftlichen Studiengängen ein klassisches Lehrangebot dar, das sich im Präsenzformat durchführen lässt. An der Universität Augsburg wurde 2005 die mediale Unterstützung eines solchen Kurses angestrebt¹. Hierzu wurde zum einen der bereits genannte Lehrtext erstellt, an dem ein Team aus Doktoranden beteiligt war, und zum anderen die oben skizzierte Didaktik und das dazugehörige Assessment entwickelt. Der resultierende Blended Learning-Kurs wurde ab 2005 regelmäßig unter Zuhilfenahme vielfältiger Evaluationsdesigns und -methoden evaluiert. Auf die Evaluationen folgten mehrere Modifikationen: z.B. (im Jahr 2006) eine Revision des Lehrtextes inklusive einer Anpassung des Feedbacks sowie (im Jahr 2008) die Entwicklung eines neuen Kriterien-Rasters für die Aufgabenbewertung (Sippel & Florian, 2008). Zuletzt (im Jahr 2009) erfolgte eine Adaption des Kurs-Konzepts für ein bayernweites QSF-Angebot im Rahmen der VHB.

Für die Weiterentwicklung zu einem E-Learning-Kurs lieferten die kontinuierlichen Evaluationsergebnisse wichtige Informationen: Sie zeigten, welche Komponenten des Konzeptes für die komplette Virtualisierung einer besonderen Anpassung bedürfen. So war bereits bekannt, dass die kollaborative Bearbeitung der Aufgaben im Zweierteam eine große Herausforderung für die Studierenden darstellt – selbst im Präsenzformat. Mit der Umstellung auf eine E-Learning-Variante musste dieser Herausforderung daher besonders Rechnung getragen werden: z.B. mit Anleitungen in Form eines „Scripting“ (Fischer, Kollar & Mandl, 2007), mit einem noch genaueren Zeit- und Arbeitsplan sowie mit einer Einführung in virtuelle Kommunikations- und Kollaborationsinstrumente. Schon bei der Blended Learning-Variante des Kurses war es für die Studierenden zudem nicht immer einfach, einen Zugang zu den Inhalten der QSF zu finden, was in Präsenz-Veranstaltungen durch zusätzliche Erläuterungen bedarfsorientiert abgefangen werden kann. Im E-Learning-Kurs erforderte dies wiederum neue Maßnahmen, z.B. narrative Podcasts zur Erörterung der Praxisrelevanz und Links zu geeigneten Abschlussarbeiten, die als QSF-Beispiele fungieren können.

Erfahrungen aus dem Blended-Learning-Kurs legten nahe, dass auch die Betreuungskomponente bei der Umstellung auf eine rein virtuelle Variante an die veränderten Bedingungen angepasst werden musste. Es entstand ein verändertes Konzept für die Betreuung via E-Mail und Skype. Da mit der virtuellen Variante auch ein Anstieg der Teilnehmerzahl verbunden ist, wurden neue Feedback-Bausteine zur Entlastung des Lehrenden entwickelt. Diese Entwicklungen erfolgten mit Bezug auf formative Evaluationsergebnisse. Aus der Studierendengeneration, die in dieser Phase der Qualitätsentwicklung durch Evaluationen besonders eingebunden war, wurden die Tutoren für den späteren E-Learning-Kurs rekrutiert.

Neben den didaktischen Veränderungen wurden *technische Modifikationen* speziell in der Phase der Umwandlung des Blended Learning-Kurses in einen E-Learning-Kurs vorgenommen. Für die E-Learning-Variante kommen aktuell zwei unterschiedliche Plattformen zum Einsatz:

¹ initiiert durch Gabi Reinmann an der Professur für Medienpädagogik

Die Arbeitsprozesse und der Workflow werden im zentralen Learning-Management-System (LMS) der Universität Augsburg (StudIP²) realisiert. Dort sind sowohl alle üblichen synchronen und asynchronen Kommunikationswerkzeuge verfügbar (Forum, Chat, Wiki, Nachrichtensystem) als auch ein Modul zur Datei-Verwaltung, um z.B. Aufgabenlösung hochzuladen und Feedback-Dokumente herunterzuladen. Der Zugang zum LMS erfolgt über einen individuellen Benutzer-Account. Der Lehrtext wird zum Zweck der freien Zugänglichkeit (Open Content) über ein selbst entwickeltes und frei zugängliches Open Source-CMS-Framework (Drupal) dargestellt. Neben der leserfreundlichen Aufbereitung des Textes in einer Kapitelstruktur ist eine Glossar-Funktion integriert. Auf dieser Webseite finden sich zudem zielgruppenspezifische Informationen zum Kurs für Studierende und Lehrende.³

1.3 Zyklen der Qualitätsentwicklung im Fallbeispiel

1.3.1 Entwicklungszyklen in der Blended Learning-Variante

Die ersten Durchgänge des QSF-Kurses im Blended Learning-Format wurden relativ umfangreich formativ wie auch summativ evaluiert. Während in der Abschlussbefragung am Ende des Kurses mit Online-Fragebögen ein klassisches Instrument zum Einsatz kam, wurde begleitend zur Aufgabebearbeitung ein bis dato weniger gebräuchliches Online-Barometer (Reinmann, Vohle & Zange, 2006) eingesetzt. Mit diesem konnten die Lernenden anonym und freiwillig ein prozessbegleitendes Stimmungsbild liefern. Hierzu standen eine Wetteranalogie und eine Kommentierungsmöglichkeit zur Verfügung. Diese Informationen über die emotionale Lage unter den Teilnehmenden bot die Chance, mögliche Probleme unmittelbar virtuell oder später face-to-face bei der Aufgabenbesprechung aufzugreifen. Eine Konsequenz aus den sich daraus ergebenden Rückmeldungen waren die erste Revision des Lehrtextes und die Erweiterung der Cover-Story um alternative Anwendungsbeispiele.

Das kursbegleitende Online-Barometer erwies sich allerdings als reguläres Qualitätssicherungsinstrument als zu aufwändig und anfällig für Verzerrungen infolge unterschiedlicher Akzeptanz seitens der Lernenden. In der Folge wurde die Abschlussevaluation beibehalten, das Online-Barometer aber nicht weitergeführt, sondern durch das Erfassen eines Stimmungsbildes in der Präsenz-Situation (mit Metaplan-Technik) nach der ersten Partneraufgabe ersetzt. Die gemeinsame Aufgabenbesprechung im ersten Kursdrittel erhielt in der Folge eine Doppelfunktion: Zum einen diskutieren der Lehrende und die Lernenden im Plenum gemeinsam das Feedback, was den Lernenden dabei hilft, die Intention und Handlungsfolgen der Rückmeldungen besser zu verstehen und umzusetzen (*didaktische Funktion*). Zum anderen erhält der Lehrende wichtige Informationen darüber, wie verständlich und hilfreich die Rückmeldungen für die Lernenden sind und wie adäquat sie bei ihnen ankommen (*Evaluationsfunktion*).

² Die URL lautet www.digicampus.de.

³ Der Link für Kursteilnehmer lautet <http://qsf.e-learning.imb-uni-augsburg.de/einstieg-studierende> und die URL für Lehrende ist <http://qsf.e-learning.imb-uni-augsburg.de/einstieg-dozenten>.

Die Ergebnisse dieser Form von Evaluation zeigten erstens, dass die vorangegangenen Revisionen am Lehrtext sowie die Beispiel-Erweiterungen bereits positive Wirkungen hatten. Zweitens konnte man feststellen, dass das bis dahin verwendete Feedbackverfahren optimiert werden konnte, etwa durch eine klarere Struktur anhand von Kriterien und durch eine systematischere Angabe von Stärken und Schwächen (Sippel & Florian, 2008). Das Feedback wurde auf diesem Wege zu einem neuen Evaluations- und Entwicklungsschwerpunkt, der sich auch für die Weiterentwicklung zum E-Learning-Kurs als äußerst wichtig erwies.

1.3.2 Entwicklungszyklus in der E-Learning-Variante

Ähnlich wie bei der Blended Learning-Variante wurde auch im Anschluss an den erstmaligen Durchgang der E-Learning-Variante des QSF-Kurses eine umfangreichere Veranstaltungsevaluation durchgeführt. Neben der allgemeinen Kurs-Evaluation durch die VHB (die routinemäßig und kursunspezifisch als einfache Bewertung durchgeführt wird) kam ein *Online-Fragebogen* zur abschließenden Seminarbewertung zum Einsatz. Zusätzlich wurden leitfadengestützte *Interviews* mit einzelnen Teilnehmer/innen durchgeführt. In dieser qualitativen Evaluationskomponente wurden auch studentische Tutoren als Forschende einbezogen. Wir stehen aktuell also an der Stufe zu einem zweiten Entwicklungszyklus im Rahmen der E-Learning-Variante des QSF-Kurses. Um deutlich zu machen, welche weiteren Maßnahmen und neue Evaluationsstrategien folgen könnten, wollen wir exemplarisch und zusammenfassend einige Resultate aus der Evaluation zur Pilot-Durchführung präsentieren.

Der *Online-Fragebogen* mit 26 Items zum Kurs-Abschluss überprüfte die Bereiche Usability, Organisation, Betreuung, Inhalte, Aufgabenstellung, Arbeitsweise und Feedback. Neben den geschlossenen Items, die den Großteil des Online-Fragebogens ausmachten, konnten sich die Lernenden stellenweise auch frei äußern. Von 25 Teilnehmenden füllten 20 den Fragebogen vollständig aus. Diese sind im Schnitt 23 Jahre alt (Spannbreite: 21 bis 33 Jahre); es handelt sich um 16 Frauen und vier Männer. Die Zusammenarbeit erfolgt bei neun Befragten ausschließlich virtuell und hat bis auf zwei Ausnahmen bei allen 20 Befragten gut funktioniert. Zusammengenommen ergibt sich über alle Fragen hinweg ein positives Gesamtbild, das durch offene Antworten z. B. zur Arbeitsweise, zur Cover-Story oder zur Betreuung gestützt wird: So stimmen 15 Personen voll zu, dass das Seminar gut organisiert war, und 16 Befragte sind ebenso uneingeschränkt mit der Betreuung zufrieden (bei einer ablehnenden Haltung). 14 Befragte würden den Kurs weiterempfehlen (bei zwei Enthaltungen und vier Verneinungen). 16 Befragte teilen einen hohen subjektiven Lernerfolg mit. Die Plattformen werden lediglich von einem (bei StudIP) bzw. drei (bei Drupal) Befragten hinsichtlich der Usability zurückhaltend beurteilt. Die Inhalte schneiden positiv ab: Der Lehrtext verschafft 19 Personen einen guten Themenüberblick. Zu den weiterführenden Beispielen (via Literatur und Linktipps) äußern sich vier und zur Coverstory fünf Befragte kritisch. Verbesserungsmöglichkeiten zeigen sich vereinzelt bei der Aufgabenstellung, die acht Befragten als unklar einschätzen, sowie bei den Tipps für die Zusammenarbeit, die sieben Personen als nicht hilfreich einstufen. Etwas uneinheitlich zeigt sich die Lage beim Feedback: Zwar bezeichnen dieses lediglich drei Befragte als nicht verständlich und vier als nicht hilfreich; gleichzeitig aber geben acht Personen an, das Feedback sei nicht nachvollziehbar gewesen. Sieben Befragte empfinden den erforderlichen Aufwand im Kurs als zu hoch.

Zu den leitfadengestützten *Interviews* (Dauer jeweils ca. 15 Minuten) konnten insgesamt nur acht Teilnehmer/innen bewegt werden, wobei erfreulicherweise sowohl Studierende vertreten waren, die in sehr erfolgreichen Teams tätig waren, als auch solche aus weniger erfolgreichen Teams. Die Interview-Ergebnisse bestätigten einerseits in weiten Teilen die Fragebogenergebnisse, etwa was den Lehrtext, die Aufgabenstellung und das Feedback auf die Aufgabenlösungen betrifft. Andererseits brachten die Interviews aber auch einige neue Aspekte zum Vorschein: So stellte sich z.B. heraus, dass die geforderte kollaborative Arbeitsweise offenbar nicht in allen Teams nicht umgesetzt, sondern stattdessen die (scheinbar) effizientere Arbeitsteilung bevorzugt wurde. Für die Weiterentwicklung des E-Learning-Kurses bedeutet dies, nach Kontext- oder Instruktionsmaßnahmen zu suchen, mit denen die didaktisch wünschenswerte Kollaboration besser erreicht werden kann. Die Interviews zeigten zudem, dass sehr gute Leistungen, die aus der Teamarbeit resultieren, nicht zwingend mit einer positiven Bewertung der Teamarbeit verbunden sein müssen: Auch in diesem Sinne erfolgreiche Teilnehmer geben im Interview vereinzelt an, lieber allein als zu zweit zu arbeiten. Eine ebenfalls interessante Erkenntnis, die über den Fragebogen nicht zu fassen war, ist die, dass schwächere Gruppen den Kontakt zum Dozenten und zu den Tutoren weniger suchen, als es ihrem Bedarf an sich entspricht. Wie diese höhere Hemmschwelle genommen werden könnte, wäre eine für den nächsten Entwicklungszyklus wichtige Herausforderung.

In weiteren Entwicklungs- und Evaluationszyklen des QSF-Kurses wäre es aus unserer Sicht wünschenswert und wichtig, *längerfristige* Wirkungen des Kurses auf die Teilnehmenden zu untersuchen – etwa ein oder zwei Semester später. Differenzen zwischen faktischen Lernerfolgen und Akzeptanzwerten sowie Unerfahrenheit etwa im kooperativen Arbeiten (etwa bei Studierenden in niedrigeren Semestern) könnten nämlich dazu führen, dass ein Kursangebot unmittelbar nach seiner Beendigung anders eingeschätzt wird als zu einem späteren Zeitpunkt, wenn Studierende beurteilen können, ob ihnen die Lernergebnisse und -erfahrungen für ihr Studium etwas gebracht haben (vgl. Greder-Specht, 2009).

1.4 Lehren für die Qualitätsentwicklung aus dem Fallbeispiel

Dass Evaluationen vielfältige Funktionen haben und diese Funktionen nicht zwingend miteinander konkurrieren müssen, steht außer Frage (vgl. Stockmann, 2004): Bisweilen genügt eine einfache Bewertung zu Legitimationszwecken. Oft ist die Sicherung von Qualität wichtig, etwa wenn man etwas Neues ausprobiert, um Schwachstellen zu finden und zu beseitigen. Geht es aber um die Entwicklung didaktischer Innovationen, wie wir sie im Rahmen des mediengestützten Lehrens und Lernens zumindest anstreben, müssen Evaluationen darauf ausgerichtet sein, Qualität zu entwickeln. Evaluationsgestützte Qualitätsentwicklung aber ist zeitaufwändig und erfordert ein zyklisches und damit komplexes Vorgehen sowie eine Vielfalt an Evaluationsdesigns und -methoden. Genau dies sollte unser Fallbeispiel verdeutlichen. Nun stellt sich für uns abschließend die Frage, welche „Lehren“ wir aus der Qualitätsentwicklung des QSF-Kurses ziehen können. Wir möchten diese zu vier Herausforderungen zusammenfassen, die sich allesamt als Spannungsverhältnisse charakterisieren lassen:

- *Spannungsverhältnis zwischen Flexibilität und Systematik.* Wenn es darum geht, ein didaktisches Konzept weiterzuentwickeln und dabei begleitend zu evaluieren, ändert sich permanent der Gegenstand der Untersuchung, was entsprechende Anpassungen im Design und in den Methoden der Evaluation unumgänglich macht. Gleichzeitig möchte man überprüfen, ob Änderungen auch zu positiven Wirkungen bei den Lernenden und/oder im Ablauf eines Kurses führen, was wiederum konstante Variablen und Vorgehensweisen auf den Plan ruft. Flexibilität und Systematik bei der Evaluation stehen folglich in einem Spannungsverhältnis, das weder regelgeleitet austariert noch endgültig beseitigt werden kann und für die Qualitätsentwicklung eine besondere Herausforderung darstellt.
- *Spannungsverhältnis zwischen Aufwand und Ertrag.* Unkonventionelle Evaluationsinstrumente wie das Online-Barometer fördern interessante und nicht alltägliche Ergebnisse zutage, kämpfen aber mit Akzeptanzproblemen und machen hohe Anstrengungen erforderlich, bis sie als lauffähige Instrumente implementiert sind. Daneben hilft die Vielfalt mehrerer, selbst einfacher Evaluationsverfahren dabei, vorschnelle Schlüsse aus der Anwendung *einer* Methode (z.B. Fragebögen) zu vermeiden. Diese Vielfalt aber erfordert einen hohen Personalaufwand, der in der Regel nur punktuell (z.B. im Falle vorliegender Fördergelder) verfügbar ist. Aufwand und Ertrag von Evaluationen stehen also ebenfalls in einem Spannungsverhältnis bei der Qualitätsentwicklung, das sich (leider) meist von alleine auf die Seite des geringsten Aufwands hin aufgrund mangelnder Ressourcen auflöst.
- *Spannungsverhältnis zwischen Erfahrung und Exploration.* Es hat sich in unserem Fallbeispiel gezeigt, dass evaluationsgestützte Erfahrungen aus Präsenz-Kursen oder Präsenzelementen für die (Weiter-)Entwicklung von Blended Learning- und E-Learning-Kursen wertvolle Informationen darstellen. Diese ermöglichen es, Abkürzungen zu gehen und damit Entwicklungen effizienter voranzutreiben, weil einem die „Erfahrung sagt“, welche Effekte bestimmte didaktische Modifikationen wahrscheinlich haben werden. Allerdings bringt genau dies auch die Gefahr mit sich, weniger explorativ vorzugehen, blind zu werden für neue Wege und/oder zu früh didaktische Entscheidungen zu treffen, die den tatsächlichen Gegebenheiten (doch) nicht optimale Rechnung tragen.
- *Spannungsverhältnis zwischen Befindlichkeit und Bildung.* Nicht nur, aber besonders bei der Qualitätsentwicklung steht man als Gestalter didaktischer Konzepte vor einem schwierigen Problem: Die Stimmungslage von Lernenden ist immer auch von aktuellen Emotionen, individuellen Bedingungen und Interessen abhängig und geht nicht zwingend mit deren Leistungen und Lerngewinnen einher, die oftmals erst später als solche erkannt werden. Evaluationen unmittelbar nach der Teilnahme eines Kurses aber greifen in vielen Fällen vor allem Befindlichkeiten auf, aus denen dann mitunter weitreichende Folgerungen etwa für didaktische Modifikationen vorgenommen werden – jedenfalls wenn die Qualitätsentwicklung im Fokus steht. Würde man mit zeitlicher Verzögerung und jenseits der Gefühlslage überprüfen, welchen Bildungsgewinn Lernende von einer Veranstaltung mitgenommen haben, käme man wohl in vielen Fällen zu gänzlich anderen Ergebnissen – die aber so gut wie nie Grundlage für Qualitätsentwicklungen sind. Abhilfe könnten hier nur Langzeituntersuchungen schaffen. Aber auch Besonnenheit bei der Interpretation von Evaluationsergebnissen sowie Wissen und Erfahrung von Lehrenden können zumindest dabei helfen, diese besonders schwierige Herausforderung zu meistern.

1.5 Literatur

- Fischer, F.; Kollar, I. & Mandl, H. (Hrsg.) (2007). *Scripting Computer-Supported Collaborative Learning: Cognitive, Computational and Educational Perspectives*. New York: Springer.
- Flick, U. (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Greder-Specht, C. (2009). *Emotionen im Lernprozess*. Hamburg: Kovač.
- Irons, A. (2008). *Enhancing Learning through Formative Assessment and Feedback*. New York: Routledge.
- Kromrey, H. (2001). Studierendenbefragungen als Evaluation der Lehre? Anforderungen an Methodik und Design. In U. Engel (Hrsg.), *Hochschulranking. Zur Qualitätsbewertung von Forschung und Lehre* (S. 11-47). Frankfurt a. M.: Campus.
- Lamnek, S. (2005): *Qualitative Sozialforschung*. Lehrbuch. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Meister, D. M.; Tergan, S.-O. & Zentel, P. (Hrsg.) (2004). *Evaluation von E-Learning. Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven*. Medien in der Wissenschaft. Vol. 25. Münster: Waxmann.
- Müller, C. (2007). *Implementation von Problem-based Learning. Eine Evaluationsstudie an einer Höheren Fachschule*. Bern: hep.
- Narciss, S. (2006). Informatives tutorielles Feedback. Entwicklungs- und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, 56. Münster: Waxmann.
- Reinmann, G.; Vohle, F. & Zange, C. (2006). Onlinebarometer - ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung beim E-Learning. In E. Seiler Schiedt, S. Kälin & C. Sengstag (Hrsg.), *E-Learning - alltagstaugliche Innovation?* Medien in der Wissenschaft. Vol. 38 (S. 141-151). Münster: Waxmann.
- Rindermann, H. (2001). Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen – Forschungsstand und Implikationen. In C. Spiel (Hrsg.), *Evaluation universitärer Lehre - zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck* (S. 61-88). Münster: Waxmann.
- Schank, R.C. (1994). Goal-Based Scenarios: A radical look at education. *Journal of the Learning Sciences*, 3 (4), 429-453.
- Sippel, S. & Florian, A. (2008). Die Bedeutung von Feedback im Blended Learning. Optimierung eines Feedback-Instruments in der Veranstaltung „Einführung in die qualitative Sozialforschung“. *w.e.b.Square*. 01/2008. URL: <http://websquare.imb-uni-augsburg.de/2008-01> [zuletzt: 10.02.2010].

Stockmann, R. (Hrsg.) (2004). *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Opladen: Leske + Budrich.

Autoren:

Gabi Reinmann, Alexander Florian und Silvia Sippel

Erschienen in: Mayer, H. O. & Kriz, W. (Hrsg.) (2010). <i>Evaluation von eLernprozessen</i> . München: Oldenbourg.
--