

Berichte aus der Psychologie

**Michael Krämer, Ulrich Weger,  
Michaela Zupanic (Hrsg.)**

**Psychologiedidaktik und Evaluation X**

Dem Wunsch mehrerer Autorinnen und Autoren folgend sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, wenn in den folgenden Beiträgen entweder nur die männliche oder nur die weibliche Sprachform genutzt wird, so sind jeweils beide Geschlechter gemeint. Es geschieht ausschließlich der besseren Lesbarkeit halber.

Um den Datenschutz zu wahren, wurde auf die Veröffentlichung der Autorenadressen verzichtet. Wenn Sie Kontakt zu einer Autorin oder einem Autor aufnehmen wollen, schreiben Sie bitte eine e-mail an folgende Adresse. Der Herausgeber leitet Ihren Wunsch gerne weiter: [kraemer@fh-muenster.de](mailto:kraemer@fh-muenster.de)

# **Inhalt**

## **Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie**

JOSUA HANDERER

Zwischen Natur- und Geisteswissenschaft. Zum Fachverständnis und zur Studienzufriedenheit von Psychologiestudierenden 3

SIEGFRIED PREISER UND MICHAEL GIEBEL

Weiterbildungsmotivation von Studierenden der Psychologie 11

STEPHAN DUTKE UND KADI EPLER

Psychology in the Academic Education of Non-Psychologists:  
A Survey among European Psychology Departments 19

PETIA GENKOVA

Interkulturelle Kompetenz und Auslandsstudium:  
Beeinflusst der Auslandsaufenthalt die Kompetenzförderung? 27

MIRJAM BRÄBLER

Interdisziplinäres Problembasiertes Lernen im Bachelorstudium  
der Psychologie 37

UTE-REGINA ROEDER UND STEPHAN DUTKE

Fortbildungen für Psychologielehrerinnen und Psychologielehrer 47

GISLINDE BOVET

Da ist noch Luft drin! Wir brauchen mehr Beiträge zur Didaktik  
des Psychologieunterrichts in der Sekundarstufe II 57

PAUL GEORG GEIß

Kompetenzmodell für den allgemeinbildenden Psychologieunterricht 65

HANS HERMSEN

37 Jahre Curriculumforschung zwischen Selbstbestimmung  
und Fremdbestimmung: ein persönliches Fazit 75

VERONIKA KUHBERG-LASSON, KATJA SINGLETON UND UTE SONDERGELD

Merkmale des Publikationsverhaltens in der Bildungsforschung 87

## Lehren und Lernen

|  |     |
|--|-----|
| LENIA F. BAHMANN, CHRISTINA MENNEN, LEONI RIDDER UND<br>MICHAELA ZUPANIC<br>POL – mit praxisnahen Problemen Psychologie lernen   | 97  |
| LISA RESPONDEK, JUDITH AMANN, CORNELIA GUTMANN UND<br>ULRIKE E. NETT<br>Fit für die Psychologie – Mit Co-Piloten den Studieneinstieg bewältigen  | 105 |
| SONJA SCHERER, JULIA BOSER UND HOLGER HORZ<br>„Starker Start ins Studium“: Praxisbericht und Evaluation eines Moduls<br>zur Verbesserung der Studieneingangsphase im Fach Psychologie              | 113 |
| SABINE FABRIZ, CHARLOTTE DIGNATH-VAN EWIJK UND GERHARD BÜTTNER<br>Self-Monitoring bei Studierenden fördern –<br>ein standardisiertes Lerntagebuch  | 123 |
| LARS BEHRMANN, NATALIE FÖRSTER, SARA SCHMITZ UND<br>ELMAR SOUVIGNIER<br>Effekte spezifischer Prompts in Lerntagebüchern –<br>Was bewirken die Hinweise „Theorie“ und „Empirie“?                    | 133 |
| MIRIAM THYE, FRIEDRICH EDELHÄUSER, CHRISTIAN SCHEFFER,<br>ULRICH WEGER UND DIETHARD TAUSCHEL<br>Meditation und Pausentag als Instrumente zum selbstgesteuerten Lernen                              | 141 |
| BARBARA THIES UND ELKE HEISE<br>(MOOC-gestützte) Online-Einheiten als Mittel der Binnendifferenzierung<br>in heterogenen Lehrveranstaltungen: Ein Pilotprojekt                                     | 153 |
| REGINA JUICKS, JENS HINRICH HELLMANN UND JENS RIEHEMANN<br>E-Learning in der Hochschuldidaktik:<br>Zum Personalisierungsgrad virtueller Lehre  | 161 |
| NICOLA MARSDEN, JASMIN LINK UND ELISABETH BÜLLESFELD<br>Psychologische Hintergründe zur Entwicklung von Personas<br>für den Usability-Engineering-Prozess  | 169 |
| LARS BEHRMANN, JASMIN M. KIZILIRMAK UND FABIAN UTESCH<br>Langfristige Auswirkungen ausbleibenden Strategieunterrichts auf das<br>Lernverhalten von Studierenden und deren Einstellungen zur Schule | 179 |

|   |     |
|---|-----|
| MARTIN KLEIN, KAI WAGNER, ERIC KLOPP UND ROBIN STARK  |     |
| Theoretisieren für die Praxis. Eine Lernumgebung zur Förderung der<br>Anwendung bildungswissenschaftlichen Wissens in schulischen<br>Kontexten anhand kollaborativer Bearbeitung instruktionaler Fehler | 187 |

## **Praxisbezogene Anwendung psychologischer Erkenntnisse**

|  |     |
|--|-----|
| TORSTEN BRANDENBURG  |     |
| Mythen der Trainings- und Beratungsbranche?<br>Was steckt hinter den „Klassikern“? | 199 |

|   |     |
|---|-----|
| KERSTIN BRUSDEYLINS UND JORINTHE HAGNER   |     |
| Das PENTApus-Programm zur psychologischen Prüfungsvorbereitung –<br>ein präventives Gruppentraining | 209 |

|  |     |
|--|-----|
| KERSTIN BRUSDEYLINS  |     |
| Wie erreichen psychologische Themen Ratsuchende<br>mit unerfülltem Kinderwunsch? | 215 |

## **Evaluation**

|                             |     |
|-----------------------------|-----|
| MICHAEL KRÄMER              |     |
| Studienziele und Evaluation | 225 |

|   |     |
|---|-----|
| KATJA SINGLETON, VERONIKA KUHBERG-LASSON UND UTE SONDERGELD   |     |
| Wer finanziert Forschungsprojekte zur Bildung?<br>Inhaltliche und methodische Interessen der Drittmittelgeber | 235 |

|   |     |
|---|-----|
| SEBASTIAN STEHLE UND SABINE FABRIZ                                      |     |
| Ein Instrument zur Erfassung des Planungswissens von Hochschullehrenden | 243 |

|   |     |
|---|-----|
| MICHAELA ZUPANIC, THOMAS OSTERMANN, ROBIN J. SIEGEL UND<br>MARZELLUS HOFMANN                                    |     |
| Vom Wissenstest im Auswahlverfahren Psychologie der<br>Universität Witten/Herdecke zum Progresstest Psychologie | 251 |

|  |     |
|--|-----|
| ROBIN J. SIEGEL, MICHAELA ZUPANIC UND ULRICH WEGER   |     |
| Persönlichkeit statt NC – Evaluation des Auswahlverfahrens<br>an der Universität Witten/Herdecke | 259 |

|  |     |
|--|-----|
| EVA SEIFRIED, CHRISTINE ECKERT UND BIRGIT SPINATH<br>Eingangs- und Verlaufsdiagnostik von Lernvoraussetzungen und<br>Lernergebnissen in der Hochschullehre   | 267 |
| JOHANNES PETER, NIKOLAS LEICHNER, ANNE-KATHRIN MAYER UND<br>GÜNTER KRAMPEN<br>Das Inventar zur Evaluation von Blended Learning (IEBL): Konstruktion<br>und Erprobung in einem Training professioneller Informationskompetenz | 275 |
| JULIA BOSER, MIRIAM HANSEN UND SIEGFRIED PREISER<br>Präsentationsfertigkeiten von Studierenden fördern –<br>Evaluation eines Seminarkonzepts   | 283 |
| CHRISTINA DUSEND, NIKOLAI WYSTRYCHOWSKI UND BORIS FORTHMANN<br>Entwicklung eines Evaluationsbogens für die tutorielle Unterstützung<br>im Fachbereich Psychologie  | 293 |
| CHRISTIAN SCHÜRING UND STEPHAN DUTKE<br>Was erfahrene Lehrer an der Psychologie schätzen –<br>Ergebnisse einer Studienangebotsevaluation   | 301 |
| NINA ZEUCH UND ELMAR SOUVIGNIER<br>Entwicklung eines Fragebogens zum wissenschaftlichen Denken<br>bei (angehenden) Lehrkräften   | 309 |
| STEPHANIE MOSER, CHRISTINE KAISER, INES DEIBL UND JÖRG ZUMBACH<br>Entwicklung und Evaluation einer Skala zur Erhebung<br>Epistemologischer Überzeugungen Lehramtsstudierender<br>im Bereich der Pädagogischen Psychologie    | 319 |
| ULRIKE STARKER UND MARGARETE IMHOF<br>„Komplexitätsmanagement“ in der Lehramtsausbildung:<br>das Planspiel „Schulalltag“ und dessen Evaluation   | 327 |

# **(MOOC-gestützte) Online-Einheiten als Mittel der Binnendifferenzierung in heterogenen Lehrveranstaltungen: Ein Pilotprojekt<sup>7</sup>**

**Barbara Thies und Elke Heise**

Mit dem Pilot-Projekt „MuDihL“ (Multimediale Differenzierungsangebote für heterogene Lehrveranstaltungen) werden zwei einführende Vorlesungen der Pädagogischen Psychologie so miteinander verzahnt, dass separat für die Teilnehmenden aus drei BA-Studiengängen (Psychologie, Erziehungswissenschaft, Lehramt) der Erwerb von Transferwissen mit einer eigens konstruierten Online-Lehreinheit, die MOOC-Elemente enthält, vertieft und per Selbstkontrolle überprüft werden kann. Alle Lehreinheiten basieren auf einem multiperspektivischen Fallbeispiel und beinhalten weitere Videosequenzen, on- und offline zu bearbeitende Aufgaben sowie Vernetzungsanforderungen mit anderen Studierenden (Gruppenarbeiten, Foren, Wikis).

Zur Evaluation des Pilotprojekts erfolgt jeweils vor und nach dem Einsatz der Online-Einheit eine klassische Lehrveranstaltungsevaluation sowie zum zweiten Messzeitpunkt zusätzlich eine Bewertung der Online-Einheit. In beiden Vorlesungen wird die Online-Einheit von mehr als der Hälfte der Teilnehmenden genutzt und im Mittel als hilfreich, z. B. im Hinblick auf die Veranschaulichung und Vertiefung der Lehrinhalte und auf den subjektiven Lernertrag, bewertet. Auch die Bewertung der Vorlesungen selbst profitiert von der Online-Einheit.

## **Ausgangslage**

Die Gruppe der Studierenden wird zunehmend heterogener. Dies gilt in Bezug auf das Lebensalter, die soziale Herkunft, ethnische Hintergründe, aber auch Berufstätigkeiten und Elternschaft (HRK, 2013; Quaiser-Pohl, 2013; Viebahn, 2008). Damit verbunden steigt die Heterogenität auch in Bezug auf die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen (z. B. Begabung, Vorkenntnisse, Interesse; Viebahn, 2008). Dennoch oder gerade deswegen ist es vielfach ein erklärtes Ziel, Studienbedingungen so zu ge-

---

<sup>7</sup> Die Autorinnen danken dem Projektteam (Dr. G. Krause, G. Uhde, V. Meier, T. Hashimi) für die kompetente und engagierte Mitarbeit in allen Projektphasen.

stalten, dass alle Studierende ihre Potentiale zur Entfaltung bringen können (Czernecka, 2013; HRK, 2013).

In diesem Zusammenhang wird an vielen deutschen Hochschulstandorten über neue und innovative Lehr-Lern-Methoden nachgedacht, in jüngerer Zeit war in dieser Hinsicht die Diskussion um die sogenannten MOOCs (Massive Open Online Courses, s. a. Daniel, 2013) besonders intensiv und hat Initiativen zum Einsatz von Elearning-Elementen wieder verstärkt (für einen kritischen Überblick s. Dittler et. al., 2009).

Die Vorteile von Online-Elementen sind in einer Reihe von Best Practice-Beispielen gut beschrieben: Hohe Attraktivität durch die Wahl aktueller Medien (Beispiele finden sich bei Meinel & Willems, 2013; Romero & Usart, 2013), freies Zeitmanagement (beliebige Bearbeitungszeitfenster, die auch Berufstätigen die Mitarbeit ermöglichen,) und zum Teil die Wahl individueller Schwerpunktsetzungen und Schwierigkeitsgrade sind häufig genannte Vorzüge (Borgwardt, 2014; Grünewald et. al., 2013). Allerdings zeigt sich in Bezug auf die Nutzung von MOOCs eine sehr hohe Abbruchquote (u. a. Borgwardt, 2014).

## **Konsequenzen für die Lehrrealität**

Blickt man auf die standortgebundene Lehre, zeigt sich die zunehmende Heterogenität der Studierenden auch vor dem Hintergrund der im Zuge des Bologna-Prozesses eingeführten Modularisierung von Studiengängen (u. a. Maassen, 2004). Oftmals sind Module aus kapazitären Gründen mehrfach geöffnet und bedienen somit auch in Bezug auf Vorkenntnisse und Berufsperspektiven heterogenes Klientel.

Eine solche Heterogenität lässt sich teilweise produktiv nutzen (Kizilcec, 2013), indem Studierende mit für sie ungewöhnlichen Perspektiven konfrontiert werden oder in heterogenen Arbeitsgruppen arbeiten, hier finden sich Parallelen zu den Jigsaw-Arbeitsgruppen, die etwa im Rahmen der Diversity-Education beliebt sind (Prenzel, 2007; s. a. Stengel, 2008).

Schwierig werden Anforderungen an den Umgang mit Heterogenität immer dann, wenn es sich um große Lerngruppen in Veranstaltungsformaten handelt, die wenig interaktiv und damit wenig steuerbar sind. Besonders anfordernd in dieser Hinsicht sind Vorlesungen, die Grundlagen vermitteln oder Einführungen in bestimmte Themengebiete bieten.



## **Das Pilotprojekt MuDihL (Multimediale Differenzierungsangebote für heterogene Lehrveranstaltungen)**

Der eben genannten Herausforderung sahen wir uns in Bezug auf zwei Überblicksvorlesungen gegenüber, es handelt sich um „Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens“ (Vorlesung 1) und „Erziehungspsychologie“ (Vorlesung 2). In beiden Vorlesungen, die im selben Semester als ein Modul besucht und mit einer gemeinsamen Klausur abgeschlossen werden, befinden sich drei deutlich voneinander unterscheidbare Lerngruppen: Studierende der Erziehungswissenschaft im zweiten Fachsemester, Lehramtsstudierende im zweiten Fachsemester und Studierende der Psychologie im vierten Fachsemester. Diese Zusammensetzung ist heterogen in Bezug auf Vorwissen (insbesondere durch die Studierenden der Psychologie) und Berufsperspektiven.

Daher haben wir ein Lehr-Konzept entwickelt, das die Vorzüge von Online-Elementen gleichermaßen zur Verzahnung der Inhalte der beiden Vorlesungen und zur Adressierung spezifischer Vorwissensstrukturen und Berufsperspektiven produktiv nutzt.

Im Rahmen einer durch das BMBF-geförderte Innovationsprogramm für gute Lehre „Teach4TU“ unterstützten Pilotstudie wurde eine mit MOOC-Elementen angereicherte Online-Lehreinheit konstruiert. Hierzu wurden (1) vorlesungsübergreifende Rahmenthemen identifiziert, (2) ein diese Rahmenthemen umfassendes Fallbeispiel konstruiert und (3) eine Lehrplattform eingerichtet.

### **Identifikation übergreifender Rahmenthemen**

Aus den jeweiligen Rahmenthemen der beiden Vorlesungen wurden die Attributionstheorien (für einen Überblick s. Försterling & Stiensmeier-Pelster, 1994) als verbindendes Element ausgewählt. In der Vorlesung „Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens“ wurden die klassischen Attributionstheorien (Kelley, Weiner) und die damit verbundenen Prozesse der Selbst- und Fremdattribution, insbesondere im Leistungskontext, behandelt. In der Vorlesung „Erziehungspsychologie“ wurden Attributionsmuster von Lehrkräften und deren Effekte auf Förderbemühungen oder Resignation ebenso behandelt wie Attributionen im Rahmen verschiedener Erziehungsstile, vor allem auch die Effekte inkonsistenter Erziehungsmuster.

### **Konstruktion des Fallbeispiels**

Aufbauend auf der Analyse der Vorlesungsinhalte wurde das Fallbeispiel eines Grundschulkindes (Max) konstruiert, das Lese Probleme hat. In die verschiedenen Rollenbeschreibungen (Max selbst, Mutter, Vater, Lehrerin, ein Bruder und eine Lesespatin) wurden relevante Informationen eingearbeitet, die Rückschlüsse auf die Attributionsmuster, aber auch auf das Ausmaß der Problematik sowie auf die Identifikation von Ansätzen zur Verhaltensmodifikation der Beteiligten systematisch integrierten.

### **Einrichtung einer Lehrplattform**

Als Lehrplattform wurde die frei zugängliche Plattform Moodle ausgewählt. Dort wurden für alle drei Studierendengruppen eigens produzierte Filmsequenzen zur Verfügung gestellt, die die jeweilige Sicht der beteiligten Personen auf die Probleme von Max verdeutlichen, in der Regel handelte es sich hierbei um Interviewsequenzen.

Darüber hinaus wurden für jede der Studierendengruppen anwendungsorientierte Fragenkomplexe entwickelt, die gemeinsam im Rahmen von vorbereiteten Wikis bearbeitet werden sollten. So sollten beispielsweise die Studierenden der Erziehungswissenschaft Ansatzpunkte für eine Erziehungsberatung entwickeln, die Lehramtsstudierenden dysfunktionales Verhalten der Lehrerin identifizieren und Modifikationsvorschläge unterbreiten und die Studierenden der Psychologie den Interventionsbedarf für Max abschätzen und entsprechend planen. Vorbereitend auf die anwendungsorientierten Fragen erhielt jede Gruppe ein Set an Wiederholungsfragen zu den Vorlesungsinhalten. Die Antwortformate waren jeweils eine Mischung aus Multiple-Choice und freien Textfeldern, nach der Bearbeitung erfolgte direkt eine Rückmeldung über die Richtigkeit der gegebenen Antwort bzw. wurde bei den freien Antworten eine Musterlösung eingeblendet. Auch wurden zum Teil ergänzende Videosequenzen in die Fragen integriert.

Die Lehrplattform wurde im Laufe des Semesters für zehn Tage freigeschaltet, die Lösungen der Studierenden dann in den folgenden Vorlesungssitzungen besprochen.

### **Evaluation**

Um die Effekte der mit MOOC-Elementen angereicherten Online-Lehreinheit abschätzen zu können, wurde in beiden Vorlesungen jeweils eine zweimalige Datenerhebung durchgeführt. In der viertletzten Woche der Vorlesungszeit (t1) wurde am Ende

der Vorlesung ein klassischer (fakultätsinterner) Evaluationsbogen (modifiziert nach Staufenbiel, 2000) zur Bewertung der Vorlesung eingesetzt. Die drittletzte Woche war für die eigenständige Bearbeitung der Online-Einheit vorgesehen. In der vorletzten Woche (t2) wurden zu Beginn der Vorlesung nochmals der Fragebogen zur Bewertung der Lehrveranstaltung sowie zusätzlich ein eigens konstruierter Fragebogen zur Bewertung der Online-Einheit eingesetzt. Zwischen der ersten und zweiten Vorlesungsbewertung wurden somit keine Inhalte außerhalb der Online-Einheit vermittelt.

## Erste Ergebnisse der Evaluation

Von 116 Teilnehmenden der Vorlesung 1 gaben 66 Teilnehmende (57 %) an, sich die Online-Einheit angesehen und in unterschiedlichem Ausmaß bearbeitet zu haben, in Vorlesung 2 waren dies 58 von 98 Teilnehmenden (59 %). In Tabelle 1 ist die Bewertung der Online-Einheit durch diese Studierenden aufgeführt.

**Tab. 1: Bewertung der Online-Lehreinheit in den beiden Vorlesungen**

| Item   | Vorlesung 1 |      |     | Vorlesung 2 |      |     |
|--|-------------|------|-----|-------------|------|-----|
|  | N           | M    | SD  | N           | M    | SD  |
| Insgesamt hat mir die Online-Einheit gut gefallen.                               | 61          | 3.48 | .62 | 55          | 3.35 | .78 |
| Die Vorlesung profitiert von der Online-Einheit.                                 | 60          | 3.32 | .68 | 53          | 3.26 | .71 |
| Ich könnte gut auf die Online-Einheit verzichten.                                | 59          | 2.10 | .76 | 55          | 2.09 | .89 |
| Es sollte zu dieser Vorlesung mehr Online-Einheiten geben.                       | 60          | 2.90 | .84 | 54          | 2.98 | .96 |
| Die Online-Einheit hat mein Verständnis der Inhalte vertieft.                    | 60          | 3.38 | .74 | 53          | 3.30 | .85 |
| Die Online-Einheit veranschaulicht die Inhalte gut.                              | 61          | 3.56 | .53 | 53          | 3.47 | .72 |
| Die Online Einheit bereitet auf die Berufspraxis vor.                            | 57          | 2.96 | .78 | 52          | 2.96 | .84 |
| Unabhängig von den Inhalten empfand ich die Online-Einheit als nutzerfreundlich. | 60          | 3.32 | .70 | 54          | 3.33 | .67 |

Anm.: Skala von 1: *stimmt nicht* bis 4: *stimmt*

Über die Bewertung der Online-Einheit hinaus wurde der subjektive Lernertrag („Ich habe in der Online-Einheit gelernt“) auf einer Skala von 1 („sehr wenig“) bis 5 („sehr viel“) in Vorlesung 1 mit  $M = 3.49$  ( $SD = .77$ ) und in Vorlesung 2 mit  $M = 3.70$  ( $SD = .72$ ) bewertet.

Ein Vergleich der drei beteiligten Studiengänge hinsichtlich des mit der Online-Einheit verbundenen subjektiven Lernertrags zeigt in Vorlesung 1 keinen signifikanten

Unterschied ( $F(2,48) = 1.57$ ; *ns*). In Vorlesung 2 ist der Unterschied jedoch bei  $\alpha = .05$  signifikant ( $F(2,46) = 5.03$ ;  $p = .01$ ); Einzelvergleiche zeigen, dass die Studierenden der Erziehungswissenschaft einen geringeren Lernerfolg angeben ( $M = 3.18$ ) als die Studierenden des Lehramts ( $M = 3.83$ ) und der Psychologie ( $M = 4.00$ ).

Tabelle 2 zeigt die Bewertung der beiden Vorlesungen durch die Nutzer/innen der Online-Einheit jeweils vor (t1) und nach der Online-Einheit (t2).

**Tab. 2: Bewertung der Vorlesungen („Welche Schulnote würden Sie der Veranstaltung insgesamt geben?“) vor und nach der Online-Einheit**

|             |    | t1   |     | t2   |     |
|-------------|----|------|-----|------|-----|
|             | N  | M    | SD  | M    | SD  |
| Vorlesung 1 | 38 | 2.08 | .71 | 1.92 | .71 |
| Vorlesung 2 | 32 | 1.91 | .86 | 1.69 | .54 |

Anm.: N = Anzahl der Messwertpaare

Prüft man, ob sich die Bewertung nach der Online-Einheit verbessert hat, so ergibt sich für Vorlesung 1 eine kleine, bei  $\alpha = .05$  signifikante Verbesserung ( $t(37) = 1.78$ ;  $p = .04$ , einseitig;  $d_z = .29$ ), für Vorlesung 2 wird die Verbesserung nur tendenziell signifikant ( $t(31) = 1.37$ ;  $p = .09$ , einseitig;  $d_z = .24$ ).

## Fazit

Die Studierenden, die die Online-Lehreinheit genutzt haben, bewerten diese für beide Vorlesungen als hilfreich, insbesondere im Hinblick auf die Veranschaulichung und Vertiefung der Inhalte. Auch der mit der Online-Einheit verbundene subjektive Lernertrag wird als mittelgroß bis groß eingeschätzt. Beide Vorlesungen profitieren auch hinsichtlich ihrer Gesamtbewertung von der Online-Einheit.

Eine noch ausstehende detaillierte Auswertung der Aufgabenbearbeitung soll ergänzend Fragen der studiengangsspezifischen Eignung und Nutzung des Online-Angebots klären. Durch eine frühere Platzierung des Online-Angebots im Semester lässt sich vermutlich die Nutzungsquote künftig erhöhen (zahlreiche Studierende hatten angegeben, das Angebot wegen des Zeitdrucks angesichts der bevorstehenden Semesterabschlussprüfungen nicht genutzt zu haben).

## Literatur

- Borgwardt, A. (2014). *Von Moodle bis MOOC: Digitale Bildungsrevolution durch E-Learning?* Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10844.pdf> (abgerufen am 30.07.2014).
- Czernicka, J. (2013). The idea of diversity management. In C. Quaiser-Pohl, V. Ruthsatz & M. Endepohls-Ulpe (Eds.), *Diversity and diversity management in education* (pp. 35-45). Münster: Waxmann.
- Daniel, J. (2013). *Making sense of MOOCs*. Verfügbar unter: <http://sirjohn.ca/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/131118TaylorsMOOCsTX.pdf> (abgerufen am 30.07.2014).
- Dittler, U., Krameritsch, J., Nistor, N., Schwarz, C. & Thillosen, A. (Hrsg.) (2009). *E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs*. Verfügbar unter: <http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2172Volltext.pdf> (abgerufen am 30.07.2014).
- Försterling, F. & Stiensmeier-Pelster, J (Hrsg.) (1994). *Attributionstheorie: Grundlagen und Anwendungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Grünewald, F., Mazandarani, E., Meinel, C., Teusner, R., Totschnig, M., & Willems, C. (2013). openHPI: Soziales und Praktisches Lernen im Kontext eines MOOC. In Breiter, A. & Rensing, C. (Hrsg.), *DeLFI 2013: Die 11. E-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V. (GI) 8.-11. 9. 2013 in Bremen* (pp. 143-154). Verfügbar unter: <http://subs.emis.de/LNI/Proceedings/Proceedings218/143.pdf> (abgerufen am 30.07.2014).
- HRK (2013). Vielfalt gestalten und Chancen nutzen. Diversität in Studium und Lehre. Verfügbar unter: <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Impuls-3-Diversitaet.pdf> (abgerufen am 30.07.2014).
- Kizilcec, R. F. (2013). *Collaborative learning in geographically distributed and in-person groups*. Verfügbar unter: [http://people.csail.mit.edu/zp/moocshop2013/paper\\_6.pdf](http://people.csail.mit.edu/zp/moocshop2013/paper_6.pdf) (abgerufen am 30.07.2014).
- Maassen, O. T. (2004). *Die Bologna-Revolution. Auswirkungen der Hochschulreform in Deutschland*. Frankfurt a. M.: Bankakademie-Verlag.



- Meinel, C. & Willems, C. (2013). *openHPI. Das MOOC-Angebot des Hasso-Plattner-Instituts*. Verfügbar unter: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2013/6680/pdf/tbhpi79.pdf> (abgerufen am 30.07.2014).
- Prengel, A. (2007). Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben & D. Vinz (Hrsg.), *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze* (S. 49-68). Frankfurt a. M.: Campus.
- Quaiser-Pohl, C. (2013). Diversity in education and the concept of “diversity” as a topic for educational science studies. In C. Quaiser-Pohl, V. Ruthsatz & M. Endepohls-Ulpe (Eds.), *Diversity and diversity management in education* (pp. 9-22). Münster: Waxmann.
- Romero, M. & Usart, M. (2013). Serious games integration in an entrepreneurship. Massive Online Open Course (MOOC). *Lecture Notes in Computer Science, 8101*, 212-225.
- Staufenbiel, T. (2000). Fragebogen zur Evaluation von universitären Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. *Diagnostica, 46*, 169-181.
- Stengel, V. (2008). *Interkulturelles Lernen mit kooperativen Methoden*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Viebahn, P. (2008). *Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium*. Bielefeld: UVW.