

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

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 MICHAELA ZUPANIC POL – mit praxisnahen Problemen Psychologie lernen	97
LISA RESPONDEK, JUDITH AMANN, CORNELIA GUTMANN UND ULRIKE E. NETT Fit für die Psychologie – Mit Co-Piloten den Studieneinstieg bewältigen	105
SONJA SCHERER, JULIA BOSER UND HOLGER HORZ „Starker Start ins Studium“: Praxisbericht und Evaluation eines Moduls zur Verbesserung der Studieneingangsphase im Fach Psychologie	113
SABINE FABRIZ, CHARLOTTE DIGNATH-VAN EWIJK UND GERHARD BÜTTNER Self-Monitoring bei Studierenden fördern – ein standardisiertes Lerntagebuch	123
LARS BEHRMANN, NATALIE FÖRSTER, SARA SCHMITZ UND ELMAR SOUVIGNIER Effekte spezifischer Prompts in Lerntagebüchern – Was bewirken die Hinweise „Theorie“ und „Empirie“?	133
MIRIAM THYE, FRIEDRICH EDELHÄUSER, CHRISTIAN SCHEFFER, ULRICH WEGER UND DIETHARD TAUSCHEL Meditation und Pausentag als Instrumente zum selbstgesteuerten Lernen	141
BARBARA THIES UND ELKE HEISE (MOOC-gestützte) Online-Einheiten als Mittel der Binnendifferenzierung in heterogenen Lehrveranstaltungen: Ein Pilotprojekt	153
REGINA JUCKS, JENS HINRICH HELLMANN UND JENS RIEHEMANN E-Learning in der Hochschuldidaktik: Zum Personalisierungsgrad virtueller Lehre	161
NICOLA MARSDEN, JASMIN LINK UND ELISABETH BÜLLESFELD Psychologische Hintergründe zur Entwicklung von Personas für den Usability-Engineering-Prozess	169
LARS BEHRMANN, JASMIN M. KIZILIRMAK UND FABIAN UTESCH Langfristige Auswirkungen ausbleibenden Strategieunterrichts auf das 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 Anwendung bildungswissenschaftlichen Wissens in schulischen Kontexten anhand kollaborativer Bearbeitung instruktionaler Fehler	187

Praxisbezogene Anwendung psychologischer Erkenntnisse

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

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

KERSTIN BRUSDEYLINS	
Wie erreichen psychologische Themen Ratsuchende mit unerfülltem Kinderwunsch?	215

Evaluation

MICHAEL KRÄMER	
Studienziele und Evaluation	225

KATJA SINGLETON, VERONIKA KUHBERG-LASSON UND UTE SONDERGELD	
Wer finanziert Forschungsprojekte zur Bildung? 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 MARZELLUS HOFMANN	
Vom Wissenstest im Auswahlverfahren Psychologie der Universität Witten/Herdecke zum Progresstest Psychologie	251

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

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

E-Learning in der Hochschuldidaktik: Zum Personalisierungsgrad virtueller Lehre

Regina Jucks, Jens Hinrich Hellmann und Jens Riehemann

In der Hochschuldidaktik wird E-Learning derzeit vor allem als präsenzbegleitendes Angebot verstanden, das Studierenden ermöglicht, über das Internet auf Veranstaltungsinhalte zuzugreifen. Problematisch ist hierbei mitunter, dass dieses Angebot durch einen hohen Grad an Standardisierung noch überaus unflexibel ist, Nutzerinnen und Nutzer aber unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen. Dies bietet potentiellen Raum für Innovationen, die auf die Unterstützung des individuellen Wissenserwerbs von Lernenden ausgerichtet sind. Dabei könnte auch der Einfluss individueller Vorstellungsbilder auf kognitive Verarbeitungsprozesse von Bedeutung sein. In diesem Beitrag haben wir daher die Frage aufgeworfen, inwieweit sich in einer E-Learning-Umgebung bereits das Wissen um viele Andere auf die Wortwahl in einem Aufsatz auswirken kann. Dabei zeigen wir Entwicklungsperspektiven von E-Learning-Angeboten auf und diskutieren insbesondere Personalisierungstendenzen virtueller Lehre.

E-Learning in der Hochschuldidaktik

E-Learning ist mittlerweile fester Bestandteil in Lehrveranstaltungen der Psychologie. Wenn über den Einsatz von E-Learning diskutiert wird, wird der Fokus dabei oft auf neuere technische Entwicklungen in diesem Feld gelegt: aktuell z.B. auf sogenannte MOOCs (*Massive Open Online Courses*). MOOCs sind Online-Kurse mit diversen Themenschwerpunkten, die großen Massen von Internetnutzerinnen und -nutzern allgemein als kostenfreie Weiterbildungsmöglichkeit zur Verfügung stehen (siehe Martin, 2012). Diese rein digitale Art des Lernens scheint damit im direkten Widerspruch zum gängigen Hochschulbetrieb zu stehen: „MOOCs [...] verabschieden sich vom Ideal des Präsenzunterrichts und stellen die Frage nach einer alternativen Lehrkultur im Netz“ (Schulmeister, 2013, S. 10). Insbesondere für Online-Kurse, in denen ein Großteil der sozialen Interaktionen virtuell ablaufen, wurde aber bislang die Frage vernachlässigt, welche Effekte Merkmale der Gruppe auf das Lernen der Teilnehmenden haben können.

Daniel Schacter, Professor für Psychologie in Harvard, äußerte 2013, dass es erschreckend wenig harte wissenschaftliche Daten darüber gebe, wie Studierende im virtuellen Seminarraum lernen würden (siehe Reuell, 2013). Lernförderliche Bedingungen zu identifizieren, bedeutet z.B. die Rolle von Personalisierung in Onlinekursen zu ermitteln: Welche Möglichkeiten hat virtuelle Lehre, damit sich Studierende nicht als unbedeutender Teil einer großen Masse wahrnehmen? Welche Effekte ergeben sich auf das Lernergebnis? In einem YouTube-Video stellt Jörg Dräger (2013) vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) die Frage, wie in MOOCs eine Personalisierung trotz einer, wie er es nennt, Massifizierung vorgenommen werden könne. Mögliche Antwortansätze sind allerdings noch nicht hinreichend empirisch unterfüttert. In bisherigen wissenschaftlichen Untersuchungen wurde in der Regel kein grundsätzlicher Unterschied im Lernfortschritt nach Teilnahme an MOOCs im Vergleich zur Präsenzlehre gefunden (siehe Merluzzi, 2014).

Inwieweit sich Studierende eigentlich als „eine/einer unter Vielen“ bzw. als „relevanten Teil einer Gruppe“ erleben, wird u.a. durch Variablen wie dem Dozentenverhalten (z.B. persönliche Ansprache der Studierenden, Feedback zu Leistungen etc.) aber auch von situationalen Bedingungen wie der tatsächlichen Gruppengröße beeinflusst. So zeigen beispielsweise Bedard und Kuhn (2008), dass studentische Bewertungen der Effektivität von Lehrenden negativ mit der Größe des Kurses zusammenhängen (siehe auch Monks & Schmidt, 2010). Und an anderer Stelle schließt Westerlund (2008) aus seiner Untersuchung in Schweden, dass die Kursgröße einen negativen Zusammenhang mit der *wahrgenommenen* Qualität von Lehrveranstaltungen hat.

Diese Aspekte sind auch beim E-Learning relevant. Wir gehen davon aus, dass bereits die Wahrnehmung, dass viele andere Lernende an einem selbst besuchten Online-Kurs teilnehmen, zu Einschränkungen des intellektuellen Freiraumes und im Zuge dessen zu geringerer Elaboration von präsentiertem Material führen kann. Denn bereits das Wissen um viele andere Personen, ohne dass diese Personen physisch anwesend sein müssen, kann Effekte der Beengung auf kognitive Bewertungen bedingen (Hellmann & Jucks, 2014; Maeng & Tanner, 2013; Maeng, Tanner & Soman, 2013).

Die Gefahr, das lernförderliche Maß an Motivation zur Mitarbeit zu verlieren, wurde bereits vielfach für verschiedene Gruppenarbeitssituationen gezeigt (für einen

Überblick siehe Dollase, im Druck). Die Anwesenheit Anderer kann somit den Wissenserwerb einzelner Individuen beeinflussen. Die Rolle (potentieller) sozialer Interaktionen und (mindestens nomineller) Gruppen ist demnach mit zu bedenken, wenn die Lern- und Studienbedingungen verbessert werden sollen. Dies gilt ebenfalls für Bedingungen des Lernens in Online-Kursen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich also allgemein die Frage, wie sehr sich Studierende in verschiedenen Veranstaltungsformen als eine/einer von vielen bzw. als relevante Individuen erleben. Kürzlich haben Szpunar, Khan und Schacter (2013) in zwei Experimenten gezeigt, dass Studierende beim Betrachten eines Onlinelehrvideos weniger häufig mit den Gedanken abschweifen, wenn das Video von kurzen Zwischentests unterbrochen wurde. Hier soll Experiment 2 exemplarisch dargestellt werden. Diese Autoren haben ein Lehrvideo zu Statistik in vier Abschnitte gleicher Länge geteilt. Noch bevor das Video gestartet wurde, erfuhren alle Teilnehmenden, dass sie am Ende eines jeden Abschnittes einen Zwischentest erhalten *könnten* und dass es am Ende des Videos einen Test mit Fragen über die gesamte Lehreinheit gibt. Es gab drei experimentelle Gruppen mit unterschiedlichen Aufgaben: Eine Gruppe erhielt in jeder Unterbrechung Aufgaben, die sich auf den jeweiligen letzten Abschnitt des Videos bezogen. Eine andere Gruppe hat mathematische Aufgaben gelöst, die nichts mit dem Video zu tun hatten und einer dritten Gruppe wurde der Inhalt der Zwischentestfragen zwar erneut präsentiert, allerdings wurden die Teilnehmenden in dieser Versuchsgruppe nicht hinsichtlich des Inhaltes getestet. Vermutlich war das Ausmaß der Elaboration in dieser Gruppe geringer als in der zuerst dargestellten. Während der Online-Lehrveranstaltung wurden die Teilnehmenden gefragt, ob sie dem Video folgten oder mit den Gedanken zu anderen Themen abschweiften. Die Personen, die mathematische Aufgaben gelöst hatten, schweiften zu 41 Prozent mit den Gedanken ab, diejenigen, denen das Material des jeweils letzten Abschnittes erneut präsentiert wurde, zu 39 Prozent, während die Personen, die Zwischentestfragen beantwortet haben, nur zu 19 Prozent mit ihren Gedanken abschweiften. Außerdem machten sich die Personen in der Zwischentest-Bedingung signifikant mehr Notizen als Teilnehmende der anderen Bedingungen. Darüber hinaus schnitten sie auch besser in dem Gesamttest bei Fragen ab, die sich auf den letzten Abschnitt des Lehrvideos bezogen.

Zusammenfassend haben Szpunar et al. also eine Möglichkeit ermittelt, das Ab-

schweifen von Gedanken bei der Teilnahme an Onlinelehrveranstaltungen zu reduzieren und die Motivation zu einer aufmerksamen Teilnahme hochzuhalten.

Ist es folglich möglich, eine Lehre für Viele mit dem Nutzen für Jede/n zu schaffen? Experimente wie das von Szpunar et al. (2013) machen die Potentiale von Personalisierung in E-Learning-Angeboten deutlich. „Personalisierung“ als solche wird dabei immer in einem bestimmten Rahmen, in einem virtuellen Raum, vermittelt. Dieser virtuelle Raum beinhaltet somit ebenfalls eine soziale Dimension, die einen Einfluss auf Personalisierungsprozesse in E-Learning-Umgebungen ausüben könnte.

Effekte von virtuellen Anderen auf das individuelle Verhalten: Hinweise aus einem Experiment

In einer eigenen experimentellen Untersuchung haben wir uns mit der Frage beschäftigt, inwieweit sich in einer E-Learning-Umgebung bereits das Wissen um viele Andere in typischen studentischen Situationen auf die Wortwahl in einem Aufsatz auswirken kann (Hellmann, Adelt & Jucks, 2014). Hierzu haben 75 Versuchsteilnehmende einen von zwei Texten gelesen: In einer der beiden experimentellen Bedingungen enthielt dieser Text Hinweise auf viele anwesende Personen in Situationen, die typisch sind für den studentischen Alltag (Seminarraum, Bibliothek, Cafeteria). So lasen die Versuchspersonen z.B., dass die Plätze in der Bibliothek häufig durch andere Studierende besetzt seien. In der anderen Bedingung war die Anwesenheit weniger anderer Personen in derartigen Situationen beschrieben worden, z.B. mit Äußerungen wie „Auch wenn ich spät ankomme, finde ich immer noch einen Platz“. Anschließend sollten alle Teilnehmenden eine Aufgabe ausführen, die im Rahmen von E-Learning-Angeboten typisch ist: Sie fertigten eine Beschreibung hinsichtlich eines komplexen Schaubildes zum Thema Lerngruppen an. Die Ergebnisse zeigten, dass sich die Personen, die in der Instruktion auf viele Andere orientiert wurden, auch körperlich stärker beeengt fühlten als diejenigen Versuchsteilnehmenden, die über wenige andere Personen lasen. Zusätzlich ergab eine inhaltliche Auswertung der Beschreibungen, dass die Personen mit vielen im Vergleich zu wenigen „virtuell anwesenden“ Personen mehr ich-bezogene Wörter nutzten. Entsprechend ist der Selbstbezug einzelner Personen durch die Vorstellung vieler anderer „virtuell anwesender“ Personen verstärkt worden. Umgekehrt nutzten Personen, die das Vorstellungsbild weniger „virtuell anwesender“ Personen teilten, mehr Wörter

mit Bezug auf andere Personen als diejenigen mit dem Vorstellungsbild vieler virtuell Anwesender.

Aus unserer Sicht lautet daher eine wichtige Ableitung bzw. Übertragung aus diesen Befunden für die Lehrpraxis mit E-Learning-Angeboten, dass bereits das Wissen um viele andere Teilnehmende zu Veränderungen im reflektierten Umgang mit präsentem Material führen kann. Ob Formen der Personalisierung bzw. Hinweise auf Andere wie sie in Online-Umgebungen bereitgehalten werden, diese Effekte verringern, ist empirisch noch nicht aufgeklärt.

Ausblick

Personalisierung in E-Learning-Angeboten ist ein Forschungs- und Handlungsfeld, in dem viele Entwicklungen denkbar sind. Technisch lässt sich der Grad der Personalisierung (durch die Anredeform, durch Profilbilder etc.) steigern. Inwieweit dies psychologische Wirkungen entfaltet, und z.B. Lernende dazu anregt stärker aktiv an Lehrangeboten teilzunehmen, ist eine offene Frage. Hinweise des Einflusses der virtuellen Anwesenheit Anderer auf die reflektierte und elaborierte Auseinandersetzung mit einem vorgegebenen Thema haben wir anhand eigener Daten (Hellmann, Adelt, & Jucks, 2014) skizziert. Inwieweit das Wissen um Andere innerhalb eines E-Learning-Kurses den individuellen Lernzuwachs beeinflusst, ist an dieser Stelle ebenfalls offen.

Den spezifischen Lernbedürfnissen der Nutzerinnen und Nutzer von E-Learning-Angeboten könnte künftig also eine weitaus zentralere Rolle zugeordnet werden. Entsprechend postuliert etwa Dräger (2013), dass, entgegen der bisherigen und gängigen *one size fits all* Perspektive, zukünftige E-Learning-Angebote in der Hochschullehre verstärkt auf die Unterstützung des individuellen Wissenserwerbs von Nutzerinnen und Nutzern ausgerichtet sein werden. In diesem Zusammenhang spricht Dräger zudem von der Entwicklung sogenannter POOCs (*Personalized Open Online Courses*), die er den zu Beginn dieses Beitrags erwähnten MOOCs als didaktische Erweiterung gegenüberstellt.

Unabhängig von MOOCs sollte die Frage nach dem bisherigen präsenzbegleitenden Einsatz von E-Learning-Umgebungen im Hochschulbetrieb aber keinesfalls vernachlässigt, sondern das Aufkommen von MOOCs vielmehr als Impulsgeber betrachtet werden. Für Carr (2012, S. 40) können MOOCs ihr volles Potential für die

Hochschullehre vor allem dann entfalten, wenn an der Lehre beteiligte Personen ihre jeweiligen Rollen reflektieren: „Whether massive open courses live up to their hype or not, they will force college administrators and professors to reconsider many of their assumptions about the form and meaning of teaching. For better or worse, the Net’s disruptive forces have arrived at the gates of academia“.

Literatur

- Bedard, K. & Kuhn, P. (2008). Where class size really matters: Class size and student ratings of instructor effectiveness. *Economics of Education Review*, 27, 253-265.
- Carr, N. (2012). The crisis in higher education. *Technology Review*, 115, 32-40.
- Dollase, R. (im Druck). Ein anderer Blick auf das Soziale Lernen: Nachteile der Schulklasse durch Selbstbeherrschung überwinden. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*.
- Dräger, J. (2013). *Personalisierung trotz Massifizierung. Wie Digitalisierung die Hochschullehre verändern wird*. Verfügbar unter: <http://www.youtube.com/watch?v=6Uj1KK9dTMYY> (abgerufen am 12.04.2014).
- Hellmann, J. H., Adelt, M. H. & Jucks, R. (2014). *Does the virtual presence of many others in online courses make students more egocentric?* Manuskript eingereicht zur Veröffentlichung.
- Hellmann, J. H. & Jucks, R. (2014). *A crowded mind: Crowding influences students’ estimations of appropriate university tuition fees*. Manuskript eingereicht zur Veröffentlichung.
- Maeng, A. & Tanner, R. J. (2013). Construing in a crowd: The effects of social crowding on mental construal. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49, 1084-1088.
- Maeng, A. Tanner, R. J. & Soman, D. (2013). Conservative when crowded: Social crowding and consumer choice. *Journal of Marketing Research*, 50, 739-752.
- Martin, F. G. (2012). Will massive open online courses change how we teach? *Communications of the ACM*, 55, 26-28.
- Merluzzi, A. (2014). How to make online learning effective. *APS Observer*. Verfügbar unter: <http://www.psychologicalscience.org/index.php/video/how-to-make-online-learning-effective.html> (abgerufen am 13.04.2014).

- Monks, J. & Schmidt, R. (2010). *The impact of class size and number of students on outcomes in higher education* [Electronic version]. Verfügbar unter: <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/workingpapers/114> [abgerufen am 13.04.2014].
- Reuell, P. (2013). Online learning: It's different. *Harvard Gazette*. Verfügbar unter: <http://news.harvard.edu/gazette/story/2013/04/online-learning-its-different> (abgerufen am 12.04.2014).
- Schulmeister, R. (2013). *MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell?* Münster: Waxmann.
- Szpunar, K. K., Khan, N. Y. & Schacter, D. L. (2013). Interpolated memory tests reduce mind wandering and improve learning of online lectures. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110, 6313-6317.
- Westerlund, J. (2008). Class size and student evaluations in Sweden. *Education Economics*, 16, 19-28.

