

IUBH Discussion Papers

SOZIALWISSENSCHAFTEN

**Involvement im Fernstudium:
Methoden und Instrumente zur Verbesserung von Involvement als
qualitätssteigernder Aspekt virtueller Tutorien**

Dr. Kirsten Oleimeulen

IUBH Internationale Hochschule

Main Campus: Erfurt

Juri-Gagarin-Ring 152

99084 Erfurt

Tel. 0421 – 1669 85 23

Kontakt/Contact: [k.janson@iubh.de/](mailto:k.janson@iubh.de)

Autorenkontakt/Contact to the author(s):

Dr. Kirsten Oleimeulen

Standort/Campus z.B. IUBH Essen

Hatzper Straße 34

45149 Essen

Telefon: +49-172 4452202

Email: k.oleimeulen@iubh-fernstudium.de

IUBH Discussion Papers, Reihe: Gesundheit & Soziales, Vol. 2, Issue 2 (Jan. 2020)

ISSN-Nummer: **2512-2932**

Website: <https://www.iubh.de/hochschule/publikationen/>

Methoden und Instrumente zur Verbesserung von Involvement als qualitätssteigernder Aspekt virtueller Tutorien

Dr. Kirsten Oleimeulen

Abstract:

Virtual tutorials are the only interface to classroom teaching in distance learning. They correspond to lectures, seminars and exercises in direct study. Their designated position is committed to quality in order to keep distance learning competitive on the long run. High dropout rates already indicate a lack of binding quality in distance learning.

The approach of involvement, as a person- and tutorial-related variable, is a predisposed possibility to increase the quality of education and loyalty of distance learning with very little resource expenditure. According to the typology of virtual models by Mason (1998), the degree of involvement is decisive for the quality of the model. Due to the high demands of distance learning on the self-management ability of the students, a high level of personal loyalty is necessary in order to absorb the feeling of lonely and alone learning.

This can be counteracted through the feeling of belonging to a group or group awareness. This feeling that most students experience in direct study on their own must be actively generated in distance learning due to the mediating medium. The tools required for this are available on all common learning platforms, but their importance is not recognized.

Involvement can also be created through active participation opportunities for learners. This includes the possibility of active communication in virtual tutorials, which can be guided by the tutors through skillful rhetorical means, as well as the active participation via shared screen functions, which gives participants writing, drawing and arithmetic possibilities in the shared virtual space, as well as the immediate publication of cell phone photos and thus current documents about the simultaneous entry to the zoom meeting with the cell phone.

The importance of the tutorials can be taken into account when creating the curriculum. With the implementation of research-related teaching as one of the central tasks of university political education, the virtual tutorial is the only place for classroom teaching in distance learning. (Wissenschaftsrat, 2016) With the help of the matrix for the classification of research-oriented teaching by Rueß, J./Gess, C./Deicke, W. (2016), all 12 levels of research-related teaching can be incorporated into the curriculum of distance learning courses in order to fulfill the central task of teaching of research competencies. This involves communicative requirements in the form of discussion and exchange, which can only be realized through the online-based tutorial.

The virtual tutorial thus represents a crucial quality component in distance learning as an education and interpersonal attachment factor.

Keywords:

virtuelle Tutorien, Group Awareness, Bildungsqualität, Bindungsqualität, Ressourcen, Matrix forschungsorientierter Lehre, Involvement in virtuellen Modellen, Selbststeuerung, involvementförderliche Fragetechniken

JEL classification:

1.9 I – Gesundheit, Bildung, Soziales

Involvement als Bildungs- und Bindungskomponente

Vor dem Hintergrund des Zwei-Prozess-Modells der menschlichen Informationsverarbeitung (Evans, J.S.B.T./Stanovich, K.E., 2013), erklärt sich die positive Korrelation zwischen Involvement und Präsenzerleben. Je mehr Involvement der Rezipient in einer medienvermittelten Umgebung wahrnimmt, umso mehr fühlt er sich präsent und umgekehrt. (Hofer, M., 2019, S. 53-62). „Bei Involvement handelt es sich um eine Variable, die einen abhängigen und einen unabhängigen Anteil hat, da Involvement sich aus einem persönlichen Anteil und einen tutoriumsbezogenen Anteil zusammensetzt.“ (Oleimeulen, K., 2019, S. 11). Dieser tutoriumsbezogene Anteil von Involvement soll im Folgenden genauer analysiert werden.

Wenn ein Lernender involviert ist, wird seine Informationsverarbeitung umfassender und aufwendiger. Er tendiert zu erhöhter innerer Erregung, die u.a. Informationssuchprozesse und aufmerksame Beobachtung und Beurteilungen in Gang setzt. Involvement zeigt prädispositionalen Einfluss auf das Ausmaß der Informationsverarbeitung, insbesondere bei der Einstellungsbildung und der Verarbeitung von Informationen (vgl. Kroeber-Riel/ Weinberg, 1999, S. 595 ff).

Einstellungsbildung ist eine Variable, der in Abhängigkeit der Studiengangausrichtung unterschiedliche Bedeutung zukommt. Eine umfassende Definition von Einstellung findet sich bei Eagly und Chaiken (1993, S. 1). "Eine Einstellung ist eine psychologische Tendenz, die dadurch zum Ausdruck gebracht wird, dass eine bestimmte Entität mit einem bestimmten Ausmaß an Zustimmung oder Ablehnung bewertet wird". In der Sozialpsychologie handelt es sich hierbei um ein großes Teilgebiete. In der Gesundheitspsychologie ist Einstellung bzw. Einstellungsänderung eine der bedeutsamsten Interventionen zur Implementierung eines gesundheitsförderlichen Verhaltens in der Bevölkerung. Eine Zugangsmöglichkeit zur Einstellung des Menschen über Involvement zu bekommen, ist daher gerade für die „Psychologie als Lehre vom Erleben und Verhalten des Menschen“ (Gerrig, R./Zimbardo, P., 2008, S. 1) von großer Bedeutung. Gleiches gilt jedoch auch für andere sozialwissenschaftliche Studiengänge wie z.B. die Pädagogik und die soziale Arbeit genauso wie für gesundheitsorientierte Studiengänge, wie die Pflege- oder Heilpädagogik.

Aus systemischer Perspektive kommt die Hypothese zum Tragen, dass die Erhöhung des Involvements im virtuellen Tutorium nicht nur zu einer vertieften Informationsverarbeitung der vermittelten Inhalte führt, sondern darüber hinaus ein verstärktes Zugehörigkeitsgefühl zum Studiengang auslöst (vgl. van Schlippe, A./Schweitzer, J., 2016, S. 164) und dadurch die Dropout Rate im Studiengang sinken lässt (vgl. Gómez-Mejía, 1984). Dies wäre gerade für das Fernstudium von unschätzbarem Wert. Involvement fungiert auf dieser Ebene als Bindungskomponente.

Involvement in virtuellen Lernorten

Virtuelle Lernumgebungen lassen sich in verschiedene Typen unterteilen. Eine anwendungsorientierte Aufteilung kommt aus dem Bereich des Fernstudiums von Mason (1998). Sein Rahmenkonzept basiert auf drei verschiedenen Ansätzen, die in der Praxis nicht immer eindeutig zugeordnet werden können.

Für Mason ist die älteste Form virtueller Lernumgebungen das „**Content und Support Modell**“. Es basiert auf der Trennung von Inhalt und tutorielle Unterstützung. Der Content wird als Dokument (Studienbriefe), häufig im pdf-Format oder als ebook angeboten. Manche Dienstleister offerieren auch den Service einer kostenlosen Printversion per Post. Der Inhalt wird mit Support verbunden. Das gängige Angebot kombiniert tutorielle Betreuung in Form einer Möglichkeit per Email Fragen an den Tutor zu senden und einer Form von virtuellen Gruppentreffen. Als nächstes folgen die sogenannten „**Wrap-Around Modelle**“. In dieser Kombination werden die ressourcenorientierten Anteile im Gegensatz zum „Content und Support Modell“ erhöht, d.h. es werden mehr Lernaktivitäten gefordert, gegenüber vorgegebenen Lerninhalten. Im dritten und letzten Modell dem „**Integrated Modell**“ werden die Lerninhalte nicht in Form von Skripten oder Literaturquellen vorgegeben, sondern durch die Lernenden, ihre Informationsbeschaffung und die Bearbeitung des vorgegebenen Themas bestimmt. Die inhaltliche Entwicklung variiert in Abhängigkeit der Diskussionsprozesse der Teilnehmenden. Dieses Modell findet sich aktuell kaum in der konkreten Anwendung wieder. (vgl. Arnold, P., Tech, P., 2001)

Die Aufteilung der Typologie von Mason (1998) verdeutlicht die Bedeutung von Involvement im Vergleich zur Contentdarbietung. Je höher das Modell in der unten dargestellten Abbildung steht, desto höher ist der Grad des Involvement.

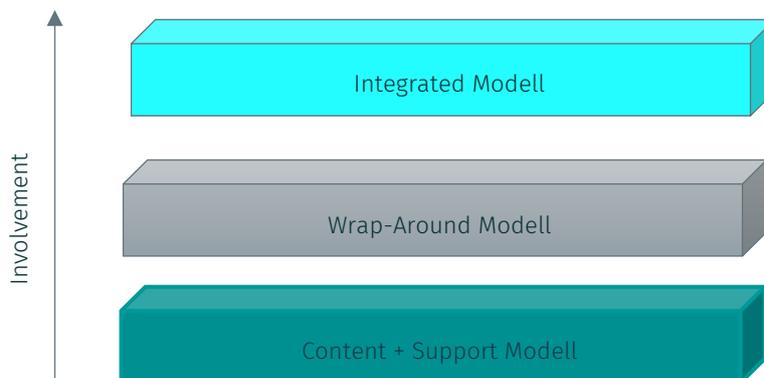


Abbildung 1: Involvement in virtuellen Modellen

Wie Involvement konkret umgesetzt werden kann oder soll bleibt in der Typologie von Mason (1998) offen.

Selbststeuerung

Während in einer Vorlesung im Hörsaal der Dozent Informationen verteilt, in Abhängigkeit davon, welche Inhalte er bearbeitet, werden auf virtuellen Lernplattformen oft umfangreiche Materialsammlungen gleichzeitig dargeboten. Der Zeitpunkt der Veranstaltung im Audimax ist klar definiert, während die Fernlehre nur in seltenen Fällen verbindliche Termine anbietet. Oft wird die technische Möglichkeit videobasierter Aufzeichnungen von Live-Veranstaltungen auf der Lernplattform genutzt, so dass auch diese zeitlich flexible besucht werden können. Die räumliche, zeitliche und inhaltliche Flexibilität virtueller Lehre, kann für bestimmte Zielgruppe Grundvoraussetzung sein, überhaupt ein Studium aufnehmen zu können (Walber, 2007, S. 98). Sie bietet viele Vorteile und Möglichkeiten. Der Nachteil der Flexibilisierung der Lehre ist darin zu sehen, dass sie von den Lernenden erhöhte Selbststeuerung erfordert. Der Zeitpunkt der Informationsaufnahme muss selber bestimmt und auch eingehalten werden. Die zu bearbeitenden Materialien müssen selbständig aus dem Angebot ausgewählt, zugänglich gemacht und bearbeitet werden. Wie leicht man dazu neigt sich im Internet bei der Informationsauswahl und -beschaffung zu verzetteln, haben wir alle schon einmal selber erfahren. Auch die konzentrierte Arbeitsweise ist daher von großer Bedeutung. Hier fehlt der Dozent, der um Ruhe und Aufmerksamkeit im Hörsaal bittet. Oder der Kommilitone und die Kommilitonin, die uns zur eigentlichen Aufgabe zurückführt, weil er/sie bei einer aufmerksamen Mitarbeit beobachtet werden kann. Persönlichkeitsfaktoren, wie Selbstmanagementfähigkeiten und Disziplin werden in der Fernlehre in einem höheren Maße gefordert als im Direktstudium. Das ist die Kehrseite von Flexibilität, Unabhängigkeit und Individualität. Das Direktstudium fordert auch Selbstmanagementkompetenzen. Hier muss der Stundenplan selbst erstellt werden. Aber auch Literaturbeschaffung, Sprechstundentermine bei Dozenten, Anmeldungen für Prüfungen etc. sind deutlich zeit- und arbeitsaufwendiger, als beim Fernstudium. Gerade diese geforderten Fähigkeiten sind bei jungen Menschen, die auf direktem Wege von der Schulbank kommen, teilweise noch nicht ausreichend ausgebildet und führen oft zu Schwierigkeiten und zum Studiumabbruch.

Group Awareness

Gruppen- oder Teamarbeit ist ein zentrales Element innerhalb des Wissenserwerbs. Ob es sich dabei um Aspekte der Netzwerkarbeit handelt oder um gestellte Pflichtaufgaben bleibt unerheblich. Während in der realen Präsenzlehre sich einige Aspekte durch die Face-to-Face Kommunikation von selber ergeben, müssen diese in virtuellen Lernumgebungen zum Teil erst hergestellt werden. Um Gruppenprozesse strukturieren und organisieren zu können, ist es notwendig zu wissen, wer überhaupt zu der Gruppe gehört. Welche der relevanten Gruppenmitglieder sind online? Im nächsten Schritt ist es hilfreich zu wissen, wer wann und wo welche Veränderungen durchgeführt hat bzw. allgemein Informationen über Veränderungen im System zu erhalten. Zur

Erfassung dieses Prozesses entwickelte Gutwin et. al. (1996) das Konzept der Group Awareness. Er unterscheidet – vier verschiedene Arten von Gruppenbewusstsein, die sich gegenseitig überschneiden.

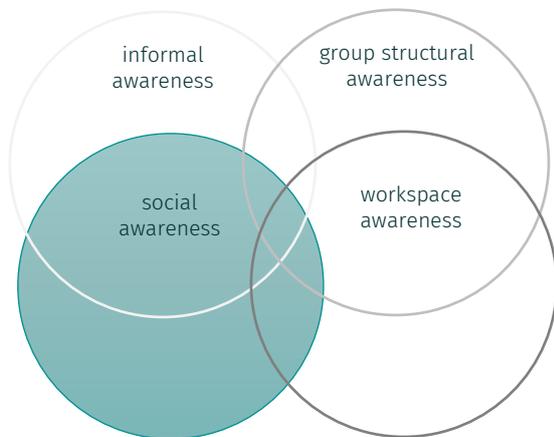


Abbildung 2: Arten von Bewusstsein bei der Gruppenarbeit (Gutwin, C. et. al., 1998, S. 6)

Informelles Gruppenbewusstsein (informal awareness) bezeichnet Informationen in Bezug auf Lebenszusammenhänge. Es umfasst das Bewusstsein, dass voneinander entsteht, wenn man gemeinsam in einem Büro oder einem Seminarraum arbeitet. Jeder entwickelt eine innerer Repräsentation des Gegenüber: wie ist derjenige gewöhnlich gekleidet, wonach riecht er, wie ist die generelle Grundstimmung des anderen, wie häufig geht er/sie an das Mobiltelefon etc. (Gutwin, C. et. al., 1998, S. 6).

Das **gruppenstrukturelle Bewusstsein** (group structural awareness) umfasst Informationen über die Rollen einzelner Mitglieder in der Gruppe, Kommunikationswege, Verantwortlichkeiten und Hierarchien. (Gutwin, C. et. al., 1998, S. 6).

Das **soziale Bewusstsein** (social awareness) inkludiert die tatsächliche Kommunikation innerhalb der Gruppe. Darunter werden auch non-verbale Aspekte wie Gestik, Mimik, Augenkontakt und Körpersprache zusammengefasst. (Gutwin, C. et. al., 1998, S. 6).

Das **arbeitsbezogene Bewusstsein** (workspace awareness) bezieht sich auf den aktuellen Status des Arbeitsbereiches. Wer ist für welches Arbeitspaket zuständig? Wie weit ist derjenige damit? Wer arbeitet aktuell gerade woran? (Gutwin, C. et. al., 1998, S. 6).

Tools zur Förderung von Group Awareness

Virtuelle Lernumgebungen erfassen mit ihren Tools unterschiedlich gut verschiedene Aspekte der Group Awareness. (vgl. Janssen, J., Erkens, G., Kirschner, P., 2011) Jede Lernplattform ermöglicht dem Lernenden ein eigenes *Profil* anzulegen. Hier kann das informell awareness unterstützt werden, mit Angaben von soziodemographischen Daten, einem Foto, Studiengang, Kurs- oder Modulzugehörigkeit sowie ein paar persönliche Informationen über Freizeitgestaltung. Das individuelle Profil wird zusätzlich durch sogenannte „*Buddy Listen*“ ergänzt, die Auskunft über die aktuelle Anwesenheit von Lernenden auf der Plattform geben. Das gruppenstrukturelle Bewusstsein wird durch eine explizite, schriftliche Rollenzuweisung unterstützt, die gewöhnlich im Profil mit verankert wird. Rollenbeziehungen und Kommunikationsstrukturen werden von den unterschiedlichen Anbietern meist in Form eines online Dokumentes (pdf, Webseite, FAQs) aufgezeigt. *Abrufmöglichkeiten für Aktivitäten auf der Plattform* ermöglichen einen Überblick darüber, wer was wann in der Lernumgebung macht, wer wo dran arbeitet und welche neuen Informationen wo zu finden sind. Das soziale Bewusstsein findet seine Hinweise in virtuellen Tutorien mit oder ohne tutorielle Begleitung. Die entsprechenden Tools (Zoom, Skype) bieten alle eine *Videofunktion* an, so dass eine Face-to-Face Begegnung möglich wird.

Viele Profile werden allerdings von Teilnehmenden auf Lernplattformen nicht ausgefüllt. Die „Buddy-Liste“ ist eine unerfreuliche, graue Leerbildübersicht. Oft fehlen sogar die Namen der Studierenden, Rolleninformationen und soziodemographische Daten. Gleiches gilt für ausgeschaltete Videokameras in virtuellen Tutorien mit oder ohne Namensnennung. In einer realen Lehrsituation ist es selbstverständlich mit dem optischen Bild seiner Persönlichkeit zu erscheinen und das sogar in Abhängigkeit von der Tagesform stark unterschiedlich. Einen Raum zum ersten Mal zu betreten und sich nicht selbstverständlich den Anwesenden vorzustellen, gilt landläufig als unhöfliches und schlechtes Benehmen. Im Internet bestehen grundsätzlich die Freiheit und die Problematik anonym zu agieren. Im Kontext von virtuellen Tutorien oder Lernplattformen führt diese Freiheit allerdings zu einer Verschlechterung der Group Awareness, von Involvement, dem Präsenzerleben und damit der Qualität des Lernprozesses.

Tools zur Förderung von direktem Involvement

In ihren Business oder Pro-Lizenz-Variationen bieten die beiden Werkzeuge Zoom und Skype ein Whiteboard an. Mittels Graphiktablets ist darauf eine gemeinsame Arbeit zwischen allen Beteiligten möglich, wie an einer Tafel oder einem Whiteboard in der realen Präsenzlehre. Der Tutor gibt seinen Bildschirm frei und die Studierenden können am Whiteboard mit schreiben, sammeln, Aufgaben stellen oder Handzeichnungen entwerfen, wie für Studiengänge der Architektur oder des Bauingenieurwesens notwendig ist. Mittlerweile springt man schon zwischen verschiedenen Flipcharts hin und her. Die Inhalte können auf dem lokalen Rechner der Tutorin gespeichert und anschließend in eine Cloud hochgeladen werden. So stehen die Unterlagen allen an der Gruppenarbeit beteiligten zeitnah zur Verfügung.

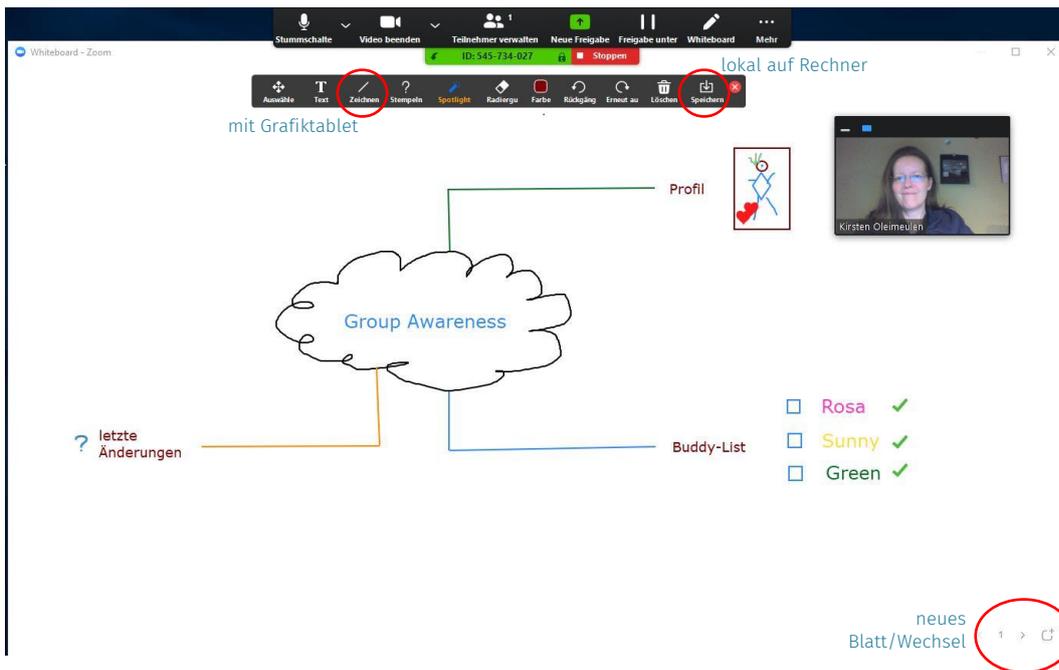


Abbildung 3: Whiteboard in Zoom (eigene Darstellung)

Alle Programme, die eine Kommentarfunktion anbieten, können so in der Gruppe bearbeitet und gespeichert werden. Das gilt z.B. für das gesamte Office-Programm, Webseiten, Adobe, aber auch spezielle Software, die der Tutor auf seinem Rechner hat und über die Funktion „Bildschirm freigeben“ der Gruppe zur Verfügung stellt. Aber auch der Studierende kann seinen Bildschirm freigeben, um der Tutorin z.B. eine konkrete Frage zu seiner/ihrer SPSS-Datei zu stellen. Videobasierte Fallbeispiele können im Tutorium gemeinsam geschaut und anschließend besprochen werden.

Didaktische Aspekte zur Förderung von Involvement

Involvement kann aber nicht nur durch Tools, indirekt über Group Awareness oder direkt über aktive Beteiligung, sondern auch durch didaktische Aspekte, erhöht werden. Dazu eignen sich viele Elemente wie z.B. die Weitergabe von Fragen aus der Gruppe an die Gruppe, Gruppendiskussionen, Gruppenarbeiten, Übergabe von Moderatorentätigkeiten an Lernende, Elemente des Edutainments etc. Beispielhaft sollen im Folgenden die Fragetechniken, als einfachste Form der didaktischen Involvementverbesserung fokussiert werden.

Involvementförderliche Fragetechniken

Ganz ohne jegliche Werkzeuge können Fragetechniken eingesetzt werden, die das Involvement deutlich erhöhen. Als Vorbereitung werden die Mikrophone der Teilnehmenden vom Moderierenden stumm geschaltet und das Wort demjenigen erteilt, der sich per Handzeichen-Icon meldet. So entsteht eine Kommunikationsstruktur, wie im Hör- oder Seminarsaal. Sie ist den Lernenden allen schon seit Schulzeiten bekannt und wird daher automatisch mit der Möglichkeit der aktiven Teilnahme assoziiert. Selbst wenn sich jemand nicht aktiv beteiligt, wird ihm die Möglichkeit dazu ausreichend bewusst. (vgl. Petersen, J., Sommer, H., 2017)

Tutoren, die Involvement in ihren Veranstaltungen erhöhen möchten, sollten **geschlossene Fragen** weitestgehend vermeiden. Geschlossene Fragen sind solche, auf die nur eine „ja/nein“ Antwort gegeben werden kann. Beispiel: „Haben Sie das Skript zum Modul gelesen?“ Solche Fragen können dazu führen, dass der Gesprächsfluss ins Stocken kommt. Der Informationsgewinn ist gering. Die Teilnehmer fühlen sich entweder nicht richtig verstanden. Sie bleiben im Folgenden stumm oder möchten ihre Antwort erklären. „Ich habe bis S.XX gelesen.“ „Ich habe das Skript gelesen, aber nur sehr wenig verstanden.“ Manche Teilnehmenden fühlen sich von vorn herein mit ihren Aussagen nicht willkommen.

Ebenfalls sollte die **„Warum-Frage“** vermieden werden. Dieses Fragewort impliziert den Lernenden sich rechtfertigen zu müssen. Im Allgemeinen löst das bei Menschen ein ungutes Gefühl und innerlichen Widerstand aus. Möchte der Tutor oder die Tutorin eine Begründung für irgendetwas hören, so sollte er/sie das zumindest auch klar ansprechen. „Welche Theorie erlaubt Dir diese Vorgehensweise?“ „Wie könnte eine Begründung dafür aussehen?“ Eine so deutlich formulierte Begründungsfrage wirkt eher kognitiv und weniger emotional auf die Lernenden.

Besonders geeignet für Tutorien sind **offene Fragen**. Sie können nicht mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden. Offenen Fragen ermuntern den Studierenden zu einer umfassenden Antwort und damit zu einer Exploration des Themenfeldes. „Wie bist Du mit dem Lesen des Skriptes zurechtgekommen?“ Diese Frageform ist geeignet, den *pädagogischen Rapport* herzustellen. Er wird getragen von Zuwendung, Aufmerksamkeit und Offenheit und stärkt dadurch die Beziehung zwischen Tutor und Lernenden.

Im Laufe eines virtuellen Tutoriums können ggf. auch **Fragen der klärenden Wiederholung** sinnvoll sein. Der Tutor paraphrasiert die Aussagen des Lernenden und gibt sie ihm als eigene Zusammenfassung des verstandenen Inhalts zurück. So kann der Content abgesichert oder korrigiert werden. Bei einer „ja“-Antwort entsteht eine sichere Übereinkunft. In Folge einer „nein“-Antwort schließt sich die offene Frage an „Wie war es von Dir gemeint?“ oder „Kannst Du es mir dann noch mal erklären?“

Stellen Teilnehmer und Teilnehmerinnen eigenständig Fragen, so können diese vom Tutor in Form von **mitdenkförderlicher Fragetechnik** an die Gruppe zurückgegeben werden. „Kann einer von Euch die Frage beantworten?“ Die Frage selber erhält dadurch eine Aufwertung, dass sie gut genug ist, sie an einer exponierten, d.h. zentralen Stelle im Tutorium zu platzieren. Die allgemeine Tutorenweisheit, dass gewöhnlich nur sehr wenige Teilnehmende die Frage beantworten können, verdeutlicht, dass der Fragesteller keinesfalls der Dumme, sondern der Mutige im Tutorium ist. Die Kommunikation erhält einen Richtungswechsel von bidirektional (Tutor/-in – Studierende/r – Tutor/-in) zu multidirektional (Tutor/-in, 1. Studierende/r, Tutor/-in, 2. Studierende/r, ...) und fördert gleichzeitig damit die Group Awareness und das Involvement. Die Studierenden werden vom Tutor als gute Ansprechpartner und –partnerinnen für Fragen adressiert und stärken damit die Gruppenstruktur.

Curriculare Aspekte zur Förderung von Involvement

Involvement durch forschungsbezogene Lehre

Involvementförderliche Fragetechniken können zusätzlich dazu verwendet werden Diskussionen zu moderieren. Der Methode der Diskussion kommt im Paradigma des forschenden Lernens eine besondere Bedeutung zu.

Die Vermittlung von Forschungskompetenz stellt zweifelsfrei eine zentrale Aufgabe hochschulpolitischer Bildung dar (Wissenschaftsrat, 2016). Der Weg dahin führt über das Konzept der forschungsorientierten Lehre. Was aber darunter verstanden wird, ist von Autor zu Hochschullehrendem stark unterschiedlich. Rueß, J., Gess, C. und Deicke, W. entwickelten 2016 ein Rahmenkonzept, das die Stufen der unterschiedlichen Sichtweisen zusammenführt. Sie extrahieren 12 Umsetzungsformen forschungsbezogener Lehre. Ergänzt wird ihr Ansatz durch 2 Typen forschenden Lernens. Innerhalb des Typs „Forschen“ beantworten Studierende selber eine Forschungsfrage, in dem sie den Forschungskreislauf durchlaufen. Beim Typ „Lernen“ wird die Forschungsfrage dagegen als didaktisches Element benutzt, um Lernprozesse der Lernenden zu initiieren.

| | | inhaltlicher Schwerpunkt | | |
|-----------------------------------|-----------|---|--|---|
| | | Forschungsergebnis | Forschungsmethode | Forschungsprozess |
| Aktivitätsniveau der Studierenden | forschend | ... arbeiten selbständig Literatur zu einem Stufe 3 | ... wenden vorgegebene Methoden anhand einer Stufe 6 | ... verfolgen eine Forschungsfrage und durchlaufen dabei den gesamten Forschungsprozess Stufe 9 |
| | anwenden | ... diskutieren Forschungsergebnisse Stufe 2 | ... diskutieren Vor- und Nachteile von Methoden Stufe ... üben Methoden Stufe | ... diskutieren von Forschungsvorhaben Stufe ... üben die Planung von Forschungs- Stufe |
| | rezeptiv | ... bekommen Forschungsergebnisse vermittelt Stufe 1 | ... bekommen Forschungsmethoden vermittelt Stufe 4 | ... bekommen den Forschungsprozess vermittelt Stufe ... bekommen Techniken wiss. Arbeitens vermittelt Stufe 7a |

Abbildung 4: Matrix zur Einordnung forschungsbezogener Lehre (Rueß, J., Gess, C. und Deicke, W., (2016, S. 30)

Stufe 1: Forschungsergebnisse/rezeptiv

Tutorien zu dieser Gruppen vermitteln Fachwissen des entsprechenden Studienganges. Es werden Grundfragen der Disziplin aufgezeigt, der Forschungsverlauf wieder gegeben, um am Ende beim aktuellen Forschungsstand anzukommen. Virtuelle Tutorien in dieser Stufe können mit dem Titel „Einführung in aktuelle Forschungsbefunde der ...“ treffend adressiert werden. (vgl. Rueß, J./Gess, C./Deicke, W., 2016, S. 31)

Stufe 2: Forschungsergebnisse/anwenden

Im Zentrum dieser Gruppe steht die Diskussion über Forschungsliteratur. Sie kann kritisch betrachtet oder in Bezug auf Alltags- bzw. Arbeitsrelevanz erläutert werden. Welche Konsequenzen bringt das Forschungsergebnis für die Praxis mit sich und wie könnte das umgesetzt werden? Veranstaltungen mit dem Titel „Kenntnisse der xxxx und ihr Praxibezug“ deuten auf diese Stufe der forschungsbezogenen Lehre hin. (vgl. Rueß, J./Gess, C./Deicke, W., 2016, S. 31)

Stufe 3: Forschungsergebnisse/forschend

Im nächsten Schritt geht es darum, dass sich Studierende selbständig ein Forschungsgebiet über Literatur erarbeiten. Als Hilfestellung werden häufig Fragestellungen von Lehrenden angeboten, die durch die Forschungsliteratur leiten. Kernfragen helfen dabei die Bearbeitung von Literaturquellen zu strukturieren. Didaktisch so geplante Maßnahmen können nicht in Form onlinebasierter Tutorien, sondern als Seminare implementiert werden. Tutorien begleitend dazu anzubieten fördert den Erfahrungsaustausch der Studierenden untereinander. (vgl. Rueß, J./Gess, C./Deicke, W., 2016, S. 31)

Stufe 4: Forschungsmethoden/rezeptiv

Solche Lehrveranstaltungen vermitteln den Studierenden theoretisches Methodenwissen in Abhängigkeit der Fachdisziplin. Im Kontext der Sozialwissenschaften werden als Forschungsmethoden Frage- und Beobachtungsbögen, Experimente, Inhaltsanalyse, Gruppendiskussionen, Tests und Sekundäranalysen vorgestellt. (vgl. Döring, N./Bortz, J., 2016, S. 321 ff). Hinter „Methoden und Forschungsinstrumente der xxxxx“ stehen Lehrveranstaltungen, die dieser Stufe der forschungsbezogenen Lehre zuzuordnen sind. (vgl. Rueß, J./Gess, C./Deicke, W., 2016, S. 32)

Stufe 5a: Forschungsmethoden/anwenden

Hierbei handelt es sich um Lehrveranstaltungen, in denen Studierende Forschungsmethoden praktisch anwenden. Klassische Beispiele dafür sind Labor- oder Methodenübungen. Es werden Fragebögen eingesetzt, Beobachtungen durchgeführt oder kleine Experimente ausprobiert. Wie in Stufe 3 muss die Anwendung wieder als Seminar curricular festgehalten werden. Häufig wird hier auch die Veranstaltungsform der Übung gewählt. (vgl. Rueß, J./Gess, C./Deicke, W., 2016, S. 32)

Stufe 5b: Forschungsmethoden/anwenden

Jede Methode bietet Vor- und Nachteile, die den Studierenden bewusst sein sollte, um später die passendste Methode zu einer Situation zu finden und dadurch den größten Nutzen und den geringsten Nachteile anzustreben. Nachdem die Studierenden Wissen über Forschungsmethoden aufgebaut haben und in ihrer Anwendung geübt sind, können sie nun Vor- und Nachteile der jeweiligen Methode diskutieren. Dazu eignen sich onlinebasierte Tutorien, in denen die Studierenden eine Methode präsentieren und im Anschluss eine Diskussion mit der Gruppe geführt werden kann. (vgl. Rueß, J./Gess, C./Deicke, W., 2016, S. 32). Der Diskussionsanteil wird meistens nicht explizit im Titel der Veranstaltung erwähnt, lässt sich jedoch in ihrer Kurzbeschreibung wieder finden.

Stufe 6: Forschungsmethoden/forschend

Ausgangspunkt dieser Stufe ist eine Forschungsfrage, die den Studierenden gestellt wird. Auf dieser Stufe erhalten die Studierenden wieder mehr Eigenverantwortung. Der Lernprozess wird durch die Forschungsfrage gesteuert. Die Methode, die zur Anwendung kommen soll, wird von den Lehrenden vorgegeben. Innerhalb des Curriculums kann Lehre auf der Stufe 6 z.B. über Fallstudien abgebildet werden. (vgl. Rueß, J./Gess, C./Deicke, W., 2016, S. 33)

Stufe 7a: Forschungsprozess/rezeptiv

Diese Stufe des forschenden Lehrens wird erneut in zwei Stufen aufgeteilt. Als Grundlage wird auf der Stufe 7a die Basis wissenschaftlichen Arbeitens vermittelt. Sie ist unabhängig vom Studiengang überall gleich und vermittelt allgemeine Kenntnisse über den Forschungsprozess. Dazu gehören, das Auffinden einer Forschungsfrage, die Entwicklung von Forschungshypothesen, ggf. die Operationalisierung der Hypothesen etc. Dieser generelle Prozess lässt sich sehr gut mit Hilfe einer Exposé-Erstellung seitens der Studierenden erlernen. (vgl. Rueß, J./Gess, C./Deicke, W., 2016, S. 33) Lehrveranstaltungen auf dieser Stufe firmieren im Allgemeinen unter dem Titel „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten“.

Stufe 7b: Forschungsprozess/rezeptiv

Der zweite Teil der Stufe „Forschungsprozess/rezeptiv“ beschäftigt sich tiefer gehend mit den Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens. Hierzu gehören Kenntnisse des wissenschaftlichen Forschungsprozesses, die in Abhängigkeit der Fachdisziplin von unterschiedlicher Bedeutung sind, wie z.B. Forschungsdesign, Operationalisierung oder Hypothesentestung. Die dazu passenden Lehrveranstaltungen werden meistens unter dem Titel „Einführung in das empirisch-wissenschaftliche Arbeiten“ im Curriculum fest geschrieben. (vgl. Rueß, J./Gess, C./Deicke, W., 2016, S. 33)

Stufe 8a: Forschungsprozess/anwenden

In der Stufe 8a steht das Erlernen der Planung von Forschungsvorhaben im Mittelpunkt. Die Studierenden sollen sich mit der Herangehensweise an ein Forschungsprojekt auseinandersetzen und den Entwurf einer Projektskizze kennen lernen. Der erarbeitete Forschungskreislauf wird nun auf ein bestimmtes Thema angewendet. Dazu

passende Lehrveranstaltungen werden oft mit „Planung eines Projektes zu ...“ betitelt. Die Planungsvorhaben werden durch tutorielle Betreuung flankiert. (vgl. Rueß, J./Gess, C./Deicke, W., 2016, S. 34)

Stufe 8b: Forschungsprozess/anwenden

Konkrete Forschungsvorhaben und die dazu gehörigen Forschungspläne werden in der Stufe 8b mit Studierenden diskutiert. Es handelt sich oft um regelmäßige, aber offene, virtuelle Veranstaltungen, in denen Studierende, Doktoranten oder Professoren ihre aktuellen Forschungsvorhaben vorstellen und mit der Gruppe zusammen diskutieren. Solche Veranstaltungen bieten Studierenden ein Diskussionsforum auf Augenhöhe, in dem sie ihr Wissen anwenden, dem Vortragenden Anregungen anbieten und aus den Forschungsvorhaben der anderen ihren eigenen Horizont erweitern können. (vgl. Rueß, J./Gess, C./Deicke, W., 2016, S. 34)

Stufe 9: Forschungsprozess/forschen

In dieser letzten und höchsten Stufe sind die Studierenden am Ende ihres Ausbildungsziels angekommen. Es gilt jetzt den Forschungsprozess selbständig zu realisieren. Von der Forschungsfrage, über die Hypothesenbildung zur Operationalisierung, der Auswahl des passenden Forschungsinstrumentes, das ggf. erstellt werden muss, über dessen Anwendung/Durchführung, Auswertung und Verschriftlichung der Ergebnisse, führt der Lernende an dieser Stelle im Curriculum alles selbständig durch. Dazu gehört auch die Einhaltung von ethischen Richtlinien und berufsrechtlichen Grundlagen. In diese Stufe sind z.B. Bachelor- und Masterarbeiten einzuordnen. Einige Qualitätsrichtlinien fordern auch die Beteiligung von Studierenden an Forschungsvorhaben der Lehrstühle. Veranstaltungen, die der Stufe 9 entsprechen werden oft als Studien- oder Forschungsprojekte bezeichnet. Ergebnisse der Stufe 9 können in Stufe 8b integriert werden. (vgl. Rueß, J./Gess, C./Deicke, W., 2016, S. 34)

Die Matrix zur Einordnung forschungsorientierter Lehre von Rueß, J./Gess, C./Deicke, W. (2016) wurde von den Autoren einer erfolgreichen empirischen Prüfung unterzogen. (vgl. Rueß, J./Gess, C./Deicke, W., 2016, S. 35)

Zusammenfassung

Das Konzept des Involvement sollte schon bei der curricularen Entwicklung von Studiengängen besonders im Fernstudium als Bindungskomponente zur Reduktion von Drop-out-Raten berücksichtigt werden. Involvement kann durch forschungsbezogene Lehre implementiert werden. Tutoren leisten mit der Gestaltung der virtuellen Präsenzveranstaltungen einen großen Beitrag zum Präsenzerleben und zur Qualitätsverbesserung. Die konsequente Nutzung von oftmals vorhandenen Tools der Profilerstellung oder Buddy-Listen steigert die Group Awareness und ihre Bedeutung für die Qualität von online Lehre. Die Gewährleistung von Anonymität kann nicht das Ziel einer Hochschule im geschützten Raum sein. Auch wenn Studierenden zur Benutzung solcher Tools nicht gezwungen werden sollten, kann durch Gruppen-/Hochschulregeln, die Bedeutung und die Haltung der Hochschule dazu vermittelt werden. Involvementförderliche Fragetechniken können mit wenig Aufwand vom Tutor implementiert werden. Als ein didaktisches Element, mit einem Minimum verbrauchender Ressourcen, bietet es eine effektive Möglichkeit das Involvement und damit das Präsenzerleben der Lernenden im virtuellen Tutorium oder im Modul zu steigern. Sinnstiftende Kommunikation (vgl. Meyer, 2004) kann durch die Erhebung der Häufigkeit entsprechender Fragestellungen (Strichliste), den Fragebogen zum Präsenzerleben sowie dem Kommunikationsverhalten der Studierenden (LogIn-Anzahl pro Woche, Kommunikationsbeiträge in Foren, Emails an den Tutor, mündliche Beiträge in Tutorien, etc.) evaluiert werden. Die forschungsbezogene Lehre (Rueß, J./Gess, C./Deicke, W., 2016) als Basiskonzept, bietet auf all ihren 12 Stufen qualitätsförderliche Ansatzpunkte zur gezielten Nutzung des virtuellen Tutoriums als didaktisches Instrument. Ohne dieses virtuelle Tutorium sind die kommunikativen Anforderungen der forschungsbezogenen Lehre im Fernstudium nicht zu erfüllen. Mit der empirisch geprüften Matrix der forschungsbezogenen Lehre und didaktisch wertvollen virtuellen Tutorien, lassen sich die Bildungs- und Bindungsqualität des Fernstudiums steigern. Durch die effektivere Nutzung vorhandener Ressourcen kann das jeweilige Fernstudium so auf der Modellskala von Mason (1998) durch eine Verbesserung des Involvements nach oben verschoben werden.

Literaturverzeichnis:

- Arnold, P./Tesch, P. (2001): Virtuelle Lernumgebungen - Einsatzkonzepte, Software und Problemfelder. In: Waldmüller-Blaum, Monika und Bromma, Annette (Hrsg.) Neue Chancen durch Weiterbildung. 15 Jahre Frauen Technik Zentren. Dreiskau-Muckern: Förderverein für soziale Projekte für Frauen und Jugendliche e.V. S. 112-125.
- Döring, N./Bortz, J. (2016) *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer Verlag, Berlin.
- Evans, J.S.B.T./Stanovich, K.E. (2013): *Dual-process theories of higher cognition: Advancing the debate*. Perspectives on Psychological Science, Heft 8, S. 223-241.
- Gerrig, R.J./Zimbardo, P. (2009): *Psychologie*. Pearson Studium-Psychologie, Hallbergmoos.
- Gómez-Mejía, L.R. (1984): *Effects of occupation on task related, contextual and jobs involvement orientation: a cross-cultural perspective*. Academy of Management Journal, 27, S. 706-720.
- Hofer, M. (2019): *The feeling of being there: Presence-Erleben als Folge kognitiver und emotionaler Verarbeitungsprozesse*. In: Schramm, H./Matthes, J./Schemer, C. (Hrsg.) Emotions or Cognitions: Zum Zusammenspiel von emotionalen und kognitiven Prozessen in der Medienrezeptions- und Medienwirkungsforschung. Springer VS, Wiesbaden.
- Eagly, A.E./Chaiken, S. (1993): *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Rueß, J./ Gess, C/ Deicke, W. (2016): *Forschendes Lernen und forschungsbezogene Lehre – empirisch gestützte Systematisierung des Forschungsbezugs hochschulischer Lehre*. ZFHE, Jg.11 / Nr.2, S. 23-44
- Gutwin, C./Greenberg, S./Roseman, M. (1996): *Workspace Awareness in Real-Time Distributed Groupware: Framework, Widgets, and Evaluation*. In: Sasse, M.A., R.J. Cunningham und R. L. Winder (Hrsg.): People and Computers XI (Proceedings of the HCI'96), Seiten 281-298, Imperial College, Springer-Verlag, London, UK.
- nssen, J., Erkens, G., Kirschner, P. A. (2011): *Group awareness tools: It's what you do with it that matters*. In: Computers in Human Behavior. Elsevier, Amsterdam.
- Kroeber-Riel, W./Weinberg, P. (1999): *Konsumentenverhalten*. 7. Auflage. Franz Vahlen GmbH, München.
- Mason, R. (1998): *Models of online courses*. In: ALN Magazine Volume 2. Issue 2.
- Meyer, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen-Scriptor Berlin.
- Petersen, J., Sommer, H. (2017): *Fragen können - Zur didaktischen Funktion der Lehrerfrage*. Didaktische Welten - Lehrkompetenzen Teil 4. Brigg Verlag, Friedberg.

- Oleimeulen, K. (2019): *Psychologische Medienrezeptionsforschung. Das kognitive Gefühl von Präsenz in medialen Tutorien – oder - Ist reale Präsenzlehre präsenter als virtuelle Präsenzlehre. Nr. 1/2019, IUBH Discussion Paper Reihe: Gesundheit & Soziales, ISSN 2512-2800.*
- van Schlippe, A./Schweitzer, J. (2016): *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I: Das Grundlagenwissen. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.*
- Walber, M. (2007): *Selbststeuerung im Lernprozess und Erkenntniskonstruktion: Eine empirische Studie in der Weiterbildung. Münster, New York, München, Berlin.*
- Wissenschaftsrat (2006). *Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Berlin.*