

Berichte aus der Psychologie

**Michael Krämer, Siegfried Preiser,  
Kerstin Brusdeylins (Hrsg.)**

**Psychologiedidaktik und Evaluation XI**

Materialien aus der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie (AFW)  
im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP)  
Band 14

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**

MICHAEL KRÄMER

Novellierung des Psychotherapeutengesetzes – Stand der Dinge und Auswirkungen auf das Studium der Psychologie und die Profession 3

SIEGFRIED PREISER UND MICHAEL GIEBEL

Weiterbildungsmotivation von Studierenden der Psychologie 2012 - 2014 - 2016 11

LARS BEHRMANN

„Je höher der Frauenanteil eines Fachs, desto weniger Frauen promovieren ...“ 17

MIRIAM THYE, KATHARINA MOSEN, ULRICH WEGER UND DIETHARD TAUSCHEL

Meditation und akademische Prokrastination – eine qualitative Studie 25

HANS-PETER LANGFELDT

Kulturelle Grenzen der (Psychologie)Didaktik – Erfahrungen an einer äthiopischen Universität 35

CARL P. A. KESSELER, STEFAN TROCHE UND MICHAELA ZUPANIC

Zur Konsistenz der Erwartungen an die ideale Persönlichkeit von Psychologie-Studierenden und die Auswirkungen auf Studienzufriedenheit und Studienleistung 43

CHARLOTTE VEHOFF, MICHAELA ZUPANIC, ROBIN JÖRN SIEGEL UND STEFAN TROCHE

Die Motivationsquellen studentischer GutachterInnen im Auswahlverfahren Psychologie: Neugier, Engagement oder doch das Bedürfnis nach Macht? 53

STEPHAN DUTKE, LENA KOEPCKE UND ELMAR SOUVIGNIER

Beiträge der Psychologie zum Praxissemester in der Lehramtsausbildung 61

## **Lehren und Lernen**

HANS-PETER NOLTING

Einführung in die Psychologie: themenbezogen oder systembezogen? Das Konzept der Integrativen Didaktik 73

MARLENE WAGNER, STEPHANIE MOSER, INES DEIBL UND JÖRG ZUMBACH

Psychologiedidaktik trifft Philosophiedidaktik: Der Einsatz von Wikis im interdisziplinären Unterricht 81

SIEGFRIED PREISER UND TAMARA TURASHVILI Wissenschaftskommunikation und Experten-Laien-Kommunikation: Kompetenzerwerb durch Trainingsseminare an deutschen und georgischen Universitäten	93
JULIA MENDZHERITSKAYA UND CAROLINE SCHERER Herausforderungen, Maßnahmen und Verbesserungsindikatoren guter Methodenlehre	101
LARS BEHRMANN UND STEFANIE VAN OPHUYSEN „Forschendes Lernen“ lernen – Die Methodenausbildung für Lehramtstudierende an der WWU Münster	109
DAGMAR TREUTNER Optimierung eines Kommunikationsseminars mit Videofeedback anhand von Videoannotation	119
BASTIAN HODAPP Medienbasiertes Forschendes Lernen – ein Modellprojekt	127
INGO JUNGCLAUSSEN UND SILVIANA STUBIG „Fack ju Pädda!?“ – Neue Wege in der Didaktik der Pädagogischen Psychologie. Ergebnisse einer online-Umfrage zum Einsatz von Spielfilmen in der universitären Lehramtsausbildung am Beispiel der Schulkomödie „Fack ju Göhte“	135
INGO JUNGCLAUSSEN Die ‚Psychodynamik-Animation‘ – Ein mediengestützter Beitrag zur Didaktik der Psychoanalyse	145
MARKUS KNÖPFEL, FRANK MUSOLESI UND WILLI NEUTHINGER Konzeption eines PBL-Moduls im Rahmen des Psychologiestudiums	157
NICOLA BUCHHOLZ UND SUSANNE HILDEBRAND Selbstorganisiertes Lernen im Psychologieunterricht	167
NINA ZEUCH UND ELMAR SOUVIGNIER Wissenschaftliches Denken bei Lehramts- und Psychologiestudierenden	175
TOM ROSMAN, ANNE-KATHRIN MAYER UND GÜNTER KRAMPEN Die Förderung differenzierter epistemologischer Überzeugungen bei Studienanfängern der Psychologie: Empirische Befunde und fachdidaktische Implikationen	185

ANNE-KATHRIN MAYER, NIKOLAS LEICHNER UND GÜNTER KRAMPEN Förderung fachlicher Informationskompetenz von Psychologie- Studierenden durch ein curricular integriertes Blended Learning-Training	193
KATRIN B. KLINGSIECK, DANIEL AL-KABBANI, CARLA BOHDICK, JOHANNA HILKENMEIER, SEBASTIAN KÖNIG, HANNA S. MÜSCHE, SASKIA PRAETORIUS UND SABRINA SOMMER Gamebasiertes Lernen in der Lehrerbildung – spielend zur diagnostisch kompetenten Lehrkraft werden	203
NATHASHA BODONYI, VIKTORIA FALKENHORST UND ULRIKE STARKER, Planspiel – Papiersternmanufaktur	213
MIRIAM THYE, DÉsirÉE RITZKA, ROSE LINK UND DIETHARD TAUSCHEL Lernst du schon oder liest du noch? – Zu der Frage, wie man als Student das akademische Lernen lernen kann	219

## **Psychologie an Schulen**

PAUL GEORG GEIß Kompetenzorientierter Psychologieunterricht in Österreich	229
DOMINIK MOMBELLI Kompetenzorientierter Pädagogik- und Psychologieunterricht aus der gymnasialen Oberstufe in der Schweiz	239
JÜRGEN MALACH UND MARGRET PETERS Von der Input- zur Outputorientierung – Intention, Struktur und Implementation des kompetenzorientierten Kernlehrplans Psychologie für die gymnasiale Oberstufe NRW	247

## **Praxisbezogene Anwendung psychologischer Erkenntnisse**

KERSTIN BRUSDEYLINS UND JORINTHE HAGNER PENTApus Stressprävention für Oberstufenschüler und Studierende	257
TIMO BERSE Krank vor Sorgen – Ein Workshop zur klinischen Psychologie für Psychologielehrer/innen	263

SABINE FABRIZ, LUKAS SCHULZE-VORBERG UND HOLGER HORZ „Beratung und Betreuung von Studierenden im Studium“. Konzeption & Evaluation einer Schulungsreihe für schulische Betreuer/innen und Praktikumsbeauftragte im Praxissemester	271
--	-----

## **Evaluation**

MICHAEL KRÄMER Zufrieden und glücklich?! Zum Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und Glücksempfinden	281
---	-----

ARNOLD HINZ Wie nützlich ist Lehrevaluation durch Studierende mittels Ratingskalen?	291
--	-----

DANIELA FEISTAUER UND TOBIAS RICHTER Wie zuverlässig sind studentische Einschätzungen der Lehrqualität? Eine Analyse mit kreuzklassifizierten Mehrebenenmodellen	299
--	-----

ELISABETH DALLÜGE, MICHAELA ZUPANIC, CORNELIA HETFELD UND MARZELLUS HOFMANN Wie bildet sich das Curriculum des Studiums im Progress Test Psychologie (PTP) ab?	307
---	-----

MICHAELA ZUPANIC, JAN P. EHLERS, THOMAS OSTERMANN UND MARZELLUS HOFMANN Progress Test Psychologie (PTP) und Wissensentwicklung im Studienverlauf	315
---	-----

JONATHAN BARENBERG, EVA SEIFRIED, BIRGIT SPINATH UND STEPHAN DUTKE Die Bearbeitung schriftlicher Problemaufgaben erhöht den Lernerfolg in einer Psychologie-Vorlesung	323
--	-----

JULIANE SCHWIEREN, JONATHAN BARENBERG UND STEPHAN DUTKE Testeffekt in Psychologie-Lehrveranstaltungen? Eine metaanalytische Perspektive	331
---	-----

DOROTHEA KRAMPEN, KARL SCHWEIZER, SIEGBERT REIß UND ANDREAS GOLD Erprobung einer Kurzsкала zur Erfassung von Impulsivität	339
---	-----

NIKOLAI ZINKE, STEFAN STÜRMER UND LAURA FROEHLICH Validierung einer deutschsprachigen Skala zur multidimensionalen Erfassung von interkulturellen Kompetenzen in der universitären Ausbildung	349
---	-----

# **Medienbasiertes Forschendes Lernen – ein Modellprojekt**

## **Bastian Hodapp**

Im Rahmen eines Lehr-Lern-Forschungsprojektes wird ein neues Format des Forschenden Lernens erprobt und dessen Wirkungen und Wirksamkeiten erforscht. Im Zentrum stehen hierbei von den Studierenden entworfene Videodokumentationen über die von ihnen durchgeführten Forschungsprojekte. Diese Videodokumentationen stellen gleichzeitig ein neues Prüfungsformat dar. Im Kontext der vorliegenden Studie wurden die Zusammenhänge verschiedener Dimensionen der Leistungsmotivation mit der Wahl einer Prüfungs- oder Studienleistung untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass das innovative Prüfungsformat (Videoprojekt) von den Studierenden als interessant bewertet wird. Auch wenn deskriptivstatistisch die Ergebnisse in die postulierte Richtung weisen, konnten inferenzstatistisch keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Faktoren aktueller Motivation in Lern-/ Leistungssituationen und der Häufigkeit der Wahl dieses Prüfungsformates nachgewiesen werden. Positiv formuliert handelt es sich bei dem Videoprojekt folglich um ein für die Studierenden attraktives Prüfungsformat, welches mit Blick auf die aktuelle Leistungsmotivation zu keiner Selektion von bestimmten Studierenden zu führen scheint.

## **Hintergrund**

Am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt wird aktuell ein vom QSL-Förderfonds Lehre finanziell unterstütztes Lehr-Lern-Forschungsprojekt durchgeführt. Inhaltlich lässt sich die Veranstaltungsreihe im Bereich der Emotionsforschung verorten. Die Veranstaltungen werden im Masterstudiengang Erziehungswissenschaften angeboten und umfassen drei Seminare à 2 Semesterwochenstunden, insgesamt also 6 Semesterwochenstunden. Die Seminarreihe ist so konzipiert, dass die Inhalte der einzelnen Semester (*1. Theorien der Emotionsforschung, 2. Methoden der Emotionsforschung, 3. Anwendungsbezogene Emotionsforschung*) aufeinander Bezug nehmen, wodurch eine intensive und vertiefende Auseinandersetzung mit den zentralen Themen der Emotionsforschung ermöglicht wird.

Die Besonderheit dieses Vorhabens liegt neben inhaltlichen Gesichtspunkten vor allem in seiner innovativen methodisch-didaktischen Konzeption. Im Sinne eines Modellprojekts wird ein neues Format des Forschenden Lernens erprobt. Im Zentrum stehen hierbei von den Studierenden entworfene Video-Dokumentationen. Für ihr Videoprojekt wählen die Studierenden eine sie interessierende Fragestellung aus dem Themengebiet der Emotionsforschung aus, versuchen diese in einem eigenen Forschungsprojekt zu beantworten und werden damit selbst zu Forschenden. Damit trägt das auf dem Prinzip des Forschenden Lernens basierende Konzept dem Humboldtschen Ideal Rechnung, "wonach in der Hochschulbildung Wissensgenerierung und Wissensvermittlung ineinandergreifen" (Reinmann, 2009, S. 41) und "Forschung und Lehre eine Einheit bilden" (Wickevoort Crommelin, o. J., S. 1).

Die Video-Dokumentationen dienen der Beantwortung der jeweiligen Fragestellung. Darüber hinaus soll auch der Prozess dieser Beantwortung dargestellt werden: Wie sind die Studierenden zu ihren Antworten gekommen? Wie sind sie dabei vorgegangen? Welche Quellen haben sie ausgewählt? Welche Probleme haben sich ergeben? Dabei können und sollen die Studierenden das Methodenrepertoire der empirischen Sozialforschung anwenden, indem sie u. a. auf Experteninterviews, Experimente, Gruppendiskussionen, Fragebogenerhebungen oder teilnehmende Beobachtung zurückgreifen. Ziel ist es, dass "methodisches Wissen und Können sowie Einstellungen und eine Forscherhaltung erworben, Denkprozesse höherer Ordnung eingeübt und eigene Erfahrungen gesammelt werden" (Reinmann, 2009, S. 8).

Die Konzeption, Durchführung und Dokumentation der studentischen Forschungsprojekte fordern und fördern den Einsatz kreativer Elemente. Außerdem besteht die Möglichkeit, für die Forschungsprojekte den Rahmen der Universität zu verlassen und dadurch Wissenschaft und Praxis miteinander zu verbinden. Erfahrungswissen aus dem Alltag soll dem Ansatz des Forschenden Lernens gemäß explizit mit einbezogen werden, was auch dadurch geschieht, dass die Studierenden sich direkt in Forschungssituationen begeben und den Forschungsprozess sozusagen "am eigenen Leibe" miterleben bzw. durchleben (Reinmann, 2009). Beim Forschenden Lernen sollen "die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl

und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren" (Huber, 2009, S. 11).

## **Ziele, Fragestellungen & Hypothesen**

Ziel der Lehr-Lern-Forschung, die das Projekt begleitet, ist die Gewinnung neuer empirisch fundierter Aussagen zu den Wirkungen und Wirksamkeiten des medienbasierten Forschenden Lernens. Da sich in bisherigen empirischen Untersuchungen die Leistungsmotivation als für den Studienerfolg bedeutsam erwiesen hat (vgl. u.a. Kromrey, 2001), sollen im Rahmen der vorliegenden Studie verschiedene Komponenten der aktuellen Motivation in Lern-/ Leistungssituationen in den Blick genommen werden. Da es sich bei dem Videoprojekt um ein den Studierenden in der Regel unvertrautes Prüfungsformat handelt, wird untersucht, ob Studierende mit bestimmten Ausprägungen aktueller Leistungsmotivation bevorzugt dieses Prüfungsformat wählen. Dabei werden die folgenden Hypothesen inferenzstatistisch getestet:

- H. 1:** Studierende mit hoch ausgeprägter Misserfolgsbefürchtung wählen seltener das angebotene Prüfungsformat als Studierende mit schwach ausgeprägter Misserfolgsbefürchtung.
- H. 2:** Studierende mit hoch ausgeprägter Erfolgswahrscheinlichkeit wählen häufiger das angebotene Prüfungsformat im Vergleich mit Studierenden, welche ihre Erfolgswahrscheinlichkeit eher niedrig einschätzen.
- H. 3:** Studierende mit stark ausgeprägtem Interesse an dem Prüfungsformat wählen dieses häufiger als Studierende mit nur schwach ausgeprägtem Interesse.
- H. 4:** Studierende, welche das Prüfungsformat als eine Herausforderung mittleren Grades einschätzen, wählen dieses häufiger als Studierende, welche das Videoprojekt als besonders geringe bzw. besonders große Herausforderung erleben.

## **Methode**

### **Stichprobe**

Teilnehmende an der Studie sind Studierende im Master-Studiengang Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Insgesamt wurden in die Untersuchung  $n = 104$  Studierende einbezogen (Studentinnen: 92 %, Studenten: 8 %).

### **Messinstrumente**

#### **Aktuelle Motivation in Lern-/ Leistungssituationen**

Um die individuellen Ausprägungen der aktuellen Motivation in Lern-/ Leistungssituationen zu erheben, wurde der Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen (FAM; Rheinberg, Vollmeyer & Burns, 2001) eingesetzt. Aufgrund der situationsspezifischen Sensitivität des FAM war eine entsprechende Adaption des Verfahrens notwendig. Daher wurde der FAM für die vorliegende Untersuchung mit Blick auf das neue Prüfungsformat (Videoprojekt) adaptiert.

Der FAM umfasst die folgenden vier Skalen, mit welchen die unterschiedlichen Komponenten der aktuellen Motivation in Lern-/ Leistungssituationen abgebildet werden:

- a) Misserfolgsbefürchtung (FAM\_M; Beispielitem: „Ich fühle mich unter Druck, bei dem Videoprojekt gut abschneiden zu müssen.“)
- b) Erfolgswahrscheinlichkeit (FAM\_E; Beispielitem: „Ich glaube, das Videoprojekt kann jeder schaffen.“)
- c) Interesse (FAM\_I; Beispielitem: „Das Videoprojekt finde ich sehr interessant.“)
- d) Herausforderung (FAM\_H; Beispielitem: „Das Videoprojekt ist eine richtige Herausforderung für mich.“)

Die insgesamt 18 Items werden im siebenstufigen Antwortformat („trifft nicht zu“ bis „trifft zu“) vorgegeben.

#### **Prüfungs- versus Studienleistung**

Um zu erfassen, ob die Studierenden eine Prüfungs- oder Studienleistung wählen, wurde das folgende Item konstruiert: „Ich erbringe im Seminar eine a) Prüfungsleistung, b) Studienleistung/'aktive Teilnahme', c) Ich habe die Prüfungs-

leistung in Modul 2 bereits absolviert. Die dritte Antwortmöglichkeit wurde für diejenigen Studierenden geschaffen, welche die Prüfungsleistung in dem betreffenden Modul bereits erbracht hatten und somit keine Wahlmöglichkeit mehr zwischen Prüfungs- und Studienleistung hatten. Die Daten dieser Studierenden wurden in die hier berichteten Analysen nicht mit einbezogen.

### **Untersuchungsdesign & statistische Analysen**

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Längsschnittuntersuchung mit zwei Messzeitpunkten im Abstand von zwei Wochen. Zum ersten Messzeitpunkt (t1), der ersten Seminarsitzung im Semester, wurde den Studierenden nach der Präsentation der Prüfungsleistungsanforderungen der FAM präsentiert. Zwei Wochen später (t2) mussten die Studierenden sich verbindlich entscheiden, ob sie in dem Seminar eine Prüfungs- oder eine Studienleistung erbringen möchten.

Die statistischen Analysen umfassen bivariate Korrelationsanalysen und t-Tests für unabhängige Stichproben. Damit sollen die Hypothesen überprüft werden, also ob die Wahl einer Studien- bzw. Prüfungsleistung von den individuellen situationsspezifischen Ausprägungen verschiedener Dimensionen der Leistungsmotivation – gemessen mit dem FAM – abhängig ist.

### **Ergebnisse**

Die internen Konsistenzen der einzelnen Skalen des FAM liegen in der vorliegenden Untersuchung im guten bis akzeptablen Bereich und sind teilweise höher als die Werte in der Originalstudie (Rheinberg, Vollmeyer & Burns, 2001): FAM\_I:  $\alpha = .80/.82$ ; FAM\_E:  $\alpha = .71/.69$ ; FAM\_M:  $\alpha = .82/.81$ ; FAM\_H:  $\alpha = .72/.81$ .<sup>7</sup>

Die Akzeptanz des neuen Prüfungsformates (Videodokumentation) durch die Studierenden kann anhand eines Items der Skala "Interesse" des FAM aufgezeigt werden. Der Mittelwert des Items „Das Videoprojekt finde ich sehr interessant“ liegt bei AM = 5.82.

---

<sup>7</sup> Die Ergebnisse vor dem Schrägstrich beziehen sich auf die Ausgangsstichprobe zu t1 (n = 104). Die Werte nach dem Schrägstrich beziehen sich auf die für die Analyse verwendete Stichprobe, für die sowohl Daten zu t1 als auch zu t2 vorlagen (n = 48 bis n = 50).

**Tab.1: Korrelationen (n = 50) zwischen den Skalen des FAM und der Wahl des neuen Prüfungsformates (Videoprojekt)**

	FAM_I	FAM_E	FAM_M	FAM_H	PRUEF
FAM_I	1	.54**	-.38**	.61**	.21
		.000	.007	.000	.141
FAM_E	.54**	1	-.59**	.11	.25
	.000		.000	.440	.086
FAM_M	-.38**	-.59**	1	.05	-.18
	.007	.000		.744	.221
FAM_H	.61**	.11	.05	1	.10
	.000	.440	.744		.472
PRUEF	.21	.25	-.18	.10	1
	.141	.086	.221	.472	

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Um mögliche Zusammenhänge zwischen der individuellen, situationsspezifischen Leistungsmotivation und der Wahl des neuen Prüfungsformates zu überprüfen, wurden zunächst bivariate Korrelationsanalysen durchgeführt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 1 dargestellt. Für keine der vier Skalen des FAM zeigten sich signifikante Korrelationen mit der Wahl der Prüfungsleistung.

**Tab. 2: T-Test für unabhängige Stichproben (df = 48)**

	F	Sig.	T	Sig. (2-tailed)	mean difference
FAM_M	.04	.844	1.24	.221	2.54
FAM_I	1.23	.273	-1.50	.141	-2.92
FAM_E	4.32	.043	-1.75	.086	-2.08
FAM_H	.69	.410	-.73	.472	-1.01
FAM_H_dev	2.24	.141	.78	.441	.71

In einer zweiten Analyse wurden Studierende, welche sich für das Prüfungsformat entschieden hatten, hinsichtlich ihrer Ausprägungen der Leistungsmotivation verglichen mit Studierenden, die eine Studienleistung erbringen wollten. Anhand dieser zwei Gruppen wurden für die vier Skalen des FAM t-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt. In Tabelle 2 sind die Ergebnisse der t-Tests dargestellt.

Die Mittelwertunterschiede in der letzten Spalte der Tabelle beziehen sich auf den Gesamtsummenscore der jeweiligen Skala des FAM. Die Ergebnisse werden an dieser Stelle beispielhaft für die ersten beiden Skalen erläutert: So wiesen Studierende, die sich für eine Studienleistung entschieden hatten, im Durchschnitt einen um 2.54 Punkte höheren Mittelwert in der Skala "Misserfolgsbefürchtung" des FAM auf im Vergleich mit Studierenden, die eine Prüfungsleistung ausgewählt hatten. Studierende, die eine Studienleistung im Seminar erbringen wollten, zeigten ein im Durchschnitt um 2.92 Punkte niedrigeren Wert auf der Skala "Interesse" des FAM im Vergleich mit Studierenden, die sich für eine Prüfungsleistung entschieden hatten. Zur Überprüfung der vierten Hypothese (Skala "Herausforderung" des FAM) wurde eine zusätzliche Variable "FAM\_H\_dev." gebildet. Damit wurde erfasst, wie weit die einzelnen Personen in ihren Ausprägungen auf der Skala "Herausforderung" vom Mittelwert entfernt lagen. Die Hypothese lautete hier, dass Personen mit mittleren Werten die Prüfungsleistung häufiger wählen, als Personen mit besonders niedrigen oder hohen Werten. Deskriptivstatistisch konnte diese Hypothese bestätigt werden, da Studierende, die sich für eine Studienleistung entschieden hatten, eine um 0.71 Punkte höhere durchschnittliche Abweichung vom Mittelwert aufwiesen als Studierende, die eine Prüfungsleistung erbringen wollten. Deskriptivstatistisch betrachtet stützen die Ergebnisse die vermuteten Gruppenunterschiede. Inferenzstatistisch konnte jedoch keine der vier postulierten Hypothesen bestätigt werden.

## **Diskussion**

Bei der skizzierten Videodokumentation eines von den Studierenden selbst durchgeführten empirischen Forschungsprojektes handelt es sich um ein innovatives Prüfungsformat, welches von den Studierenden als interessant bewertet wird. Auch wenn deskriptivstatistisch die Ergebnisse in die postulierte Richtung weisen, konnten inferenzstatistisch keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Faktoren aktueller Motivation in Lern-/ Leistungssituationen und der Häufigkeit der Wahl dieses Prüfungsformates nachgewiesen werden. Die Hypothesen eins bis vier wurden nicht bestätigt. Positiv formuliert handelt es sich bei dem Videoprojekt folglich um ein für die Studierenden attraktives Prüfungsformat, welches mit Blick auf die

aktuelle Leistungsmotivation zu keiner Selektion von bestimmten Studierenden zu führen scheint.

In die zukünftige Begleitforschung dieses Lehrforschungsprojektes werden neben der aktuellen Motivation in Lern-/ Leistungssituationen auch Persönlichkeitsmerkmale, die Ungewissheitstoleranz, das Kompetenz- und Autonomieerleben sowie die soziale Eingebundenheit der Studierenden mit einbezogen. Anhand qualitativer Methoden wie etwa dem Gruppendiskussionsverfahren soll darüber hinaus eine erweiterte Forschungsperspektive eingenommen werden.

## Literatur

- Huber, L. (2004). Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. *Die Hochschule*, 2, S. 29-49.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-35). Bielefeld: UVW.
- Kromrey, H. (2001). Evaluation von Lehre und Studium - Anforderungen an Methodik und Design. In C. Spiel (Hrsg.), *Evaluation universitärer Lehre - zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck* (S. 21-60). Münster: Waxmann.
- Reinmann, G. (2009). Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum Forschenden Lernen mit digitalen Medien. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 36-51). Bielefeld: UVW.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Burns B. D. (2001). FAM: Ein Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen. *Diagnostica*, 47, 57-66.
- Wickevoort Crommelin, A. v. (o. J.). *Forschendes Lernen – Genese, Ansätze und geeignete Formate*. Verfügbar unter: [http://www.uni-greifswald.de/fileadmin/mp/1\\_studieren/Qualitaetssicherung/interStudies/FLL/Genese\\_Ansa\\_\\_tze\\_forschendesLernen.pdf](http://www.uni-greifswald.de/fileadmin/mp/1_studieren/Qualitaetssicherung/interStudies/FLL/Genese_Ansa__tze_forschendesLernen.pdf) (abgerufen am 07.06.2016).