

Berichte aus der Psychologie

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

Psychologiedidaktik und Evaluation X

Materialien aus der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie (AFW)
im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP)
Band 13

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 BRABLER 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 KUHBURG-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 EWIIK 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 KUHBURG-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

Interdisziplinäres Problembasiertes Lernen im Bachelorstudium der Psychologie

Mirjam Braßler

Interdisziplinäres Problembasiertes Lernen (*iPBL*) ist ein Lehr-Lern-Konzept, das Studierende auf ihren späteren interdisziplinären Berufsalltag vorbereiten soll. Die Lehrmethode des *iPBL* begründet sich didaktisch auf der Maastrichter Lehrmethode der 7 Stufen und wird durch die 8. Stufe „Integratives Teamstatement formulieren“ und den interdisziplinären Fokus in jeder Stufe erweitert. Die Studierenden sind in jeder Stufe angehalten, sich über Fachbegriffe, Methoden, Modelle und Theorien der jeweiligen Disziplinen auszutauschen und die verschiedenen Sichtweisen zu reflektieren sowie in die Bearbeitung zu integrieren. Durchgeführt mit Studierenden der Psychologie und Betriebs- und Volkswirtschaftslehre höheren Fachsemesters, weisen erste Lehrevaluationsergebnisse auf einen Kompetenzzuwachs der Studierenden hin.

Einleitung

Anfang 2013 forderte der Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des deutschen Bundestages eine verstärkte interdisziplinäre Zusammenarbeit, um Innovationen sowohl im universitären als auch im unternehmerischen Rahmen zu generieren. Das im Zuge des Bologna-Prozesses entstandene Bachelor-Master-System eröffnet Studierenden allerdings eher selten die Möglichkeit einer interdisziplinären Zusammenarbeit. Das Curriculum der Psychologie z.B. ist bis dato nicht auf den gegenseitigen Austausch mit anderen Fächern ausgelegt. Das interdisziplinäre Problembasierte Lernen (*iPBL*) ist ein Lehr-Lern-Format, das genau diese Lücke schließen soll. Psychologie-Studierende höheren Fachsemesters erhalten die Möglichkeit mit Studierenden fachfremder Disziplinen, hier exemplarisch mit Studierenden der Wirtschaftswissenschaften², zusammenzuarbeiten. Sie erfahren sich als ExpertIn ihrer eigenen Disziplin, können bisher gelerntes Wissen praktisch anwenden, nach Interesse ihr eigenes Fachwissen vertiefen und ökonomische Grundkenntnisse erwerben. Mit hoher Wahr-

² Zur Durchführung des *iPBLs* für Studierende der Psychologie und Studierende der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre wurde eine Handreichung entwickelt, die über die Autorin bezogen werden kann.

scheinlichkeit werden Psychologie-Studierende in ihrem späteren Berufsalltag mit Kollegen anderer disziplinärer Herkunft zusammenarbeiten. Ob sie als PsychologIn in der klinischen Psychologie mit Ärzten oder Krankenpflegern, oder in der pädagogischen Psychologie mit Sozialarbeitern oder Lehrern, oder ob sie in der Arbeits- und Organisationspsychologie mit WirtschaftswissenschaftlerInnen zusammenarbeiten, ihre interdisziplinären Kompetenzen werden gefordert sein.

Einordnung in die Landschaft bisheriger Lehrformate

Das Lehrformat des interdisziplinären Problembasierten Lernens (*iPBL*) verbindet das klassische Problembasierte Lernen und das interdisziplinäre Lernen und somit potentiell auch die Vorteile beider.

Das klassische Problembasierte Lernen (PBL) wurde ursprünglich für die Lehre in der Medizin entwickelt (Boud & Feletti, 1997) und lässt sich in die Lern- und Lehrform des entdeckenden Lernens einordnen (Shulman, 1985). Die Methode des PBLs zeichnet sich dadurch aus, dass die Studierenden im Zentrum des Lernens stehen (Gijbels, Dochy, van den Bossche et al., 2005). Sie arbeiten selbstständig und zielgerichtet in einer kleinen Gruppe von 8 - 10 Personen. Die Tutorin bzw. der Tutor nimmt lediglich eine begleitende und beratende Rolle ein. Das zu bearbeitende Problem ist realitätsnah und komplex. Um das Problem zu lösen, muss an vorheriges Wissen angeknüpft, aber auch neue Fähigkeiten selbstständig aufgebaut werden. Dabei hilft die in Maastricht entwickelte „Methodik der 7 Stufen“ (van Til & van der Heijden, 2010). Die disziplinübergreifende Metaanalyse von Walker und Leary (2009) zeigt, dass PBL-Studierende im Vergleich zu traditionell unterrichteten Studierenden mindestens genauso gute Ergebnisse erzielen, wenn nicht sogar bessere. PBL-Studierende sind zufriedener, können Lerninhalte länger behalten und anwenden (Strobel & van Barneveld, 2009). Studierende, die mit PBL unterrichtet werden, beschäftigen sich intensiver mit den zu lernenden Inhalten (Torp & Sage, 2002) und können ihre Meinung besser äußern, sowie ihre Arbeits- und Lerntechniken verbessern (Eder, Roters, Scholkmann et al., 2011). PBL unterstützt die Fähigkeit kritisch zu denken, Probleme zu analysieren und zu lösen, den ökonomischen Umgang mit den eigenen Lernressourcen und die Kommunikationsfähigkeiten (Duch, Groh & Allen, 2001). PBL wurde sehr erfolgreich interdisziplinär bei Studierenden unterschiedlicher Studiengänge im medizinischen Be-

reich, also zukünftigen Ärzten, Krankenpflegern und Ergotherapeuten, eingesetzt. Anschließend empfanden die Studierenden ihre eigene Kompetenz und Autonomie in ihrem Fach als höher (Goelen, De Clercq, Huyghens et al., 2006; Cusack, O'Donoghue, Butler et al., 2012), einhergehend mit einer höheren Zufriedenheit und einer Verbesserung der Einstellung zur anderen Disziplin (Thompson, 2010). Interdisziplinäres Lernen an sich fördert die Fähigkeiten mit Komplexität und unterschiedlichen Ansichten umzugehen, schafft erhöhte Sensibilität für mögliche Verzerrungen durch eine Disziplin (Szostak, 2003), fördert metakognitive Fähigkeiten, kritisches Denken, kreatives Problemlösen und das Verständnis der eigenen Disziplin (Ivanitskaya, Clark, Montgomery et al., 2002). Außerdem unterstützt interdisziplinäres Lernen die Kommunikationsfähigkeiten, aktives Zuhören und es wird vermutet, dass es zu beidseitigem Vertrauen und einem Abbau an Stereotypen und Vorurteilen führt (Solomon & Salfi, 2011).

Methode

Ablauf des interdisziplinären Problembasierten Lernens

Das klassische PBL besteht aus 7 Stufen (van Til & van der Heijden, 2010), die im *iPBL* durch die 8. Stufe „Integratives Teamstatement formulieren“ und den interdisziplinären Fokus in jeder Stufe erweitert werden. Die teilnehmenden Studierenden befinden sich mindestens im 5. Semester des Bachelors. Damit ist sichergestellt, dass die Studierenden die Grundlagen ihrer Disziplin erworben und somit eine eigene professionelle Identität entwickelt haben (Calisle, Cooper & Watkins, 2004). Eine Sitzung dauert 3 Zeitstunden, wobei in der ersten Hälfte die Stufen 7 und 8 des zuvor behandelten Problems diskutiert werden, während in der zweiten Hälfte Stufe 1 bis 5 des neuen Problems behandelt werden.

Zu Beginn erhalten die Studierenden ein ausformuliertes Problem auf maximal 2 DIN-A4 Seiten. Um Konfusionen oder Missverständnisse zu vermeiden, nutzt das PBL einen ersten Schritt zum *Begriffe klären (1)*. Mit diesem Schritt wird dafür gesorgt, dass alle Teilnehmer dieselbe Grundlage für die Diskussion haben. Im *iPBL* schafft die Klärung der Begriffe eine gemeinsame interdisziplinäre Basis. Es wird deutlich, dass gleiche Begriffe in den Disziplinen unterschiedliche Bedeutungen haben. Den Studierenden wird klar, dass sie das Problem nicht ohne die Hilfe der anderen Disziplin lösen können.

Die zentrale Aufgabe der Stufe *Problem definieren* (2) ist das Problem zu benennen und das Thema auf das Problem einzugrenzen. In dieser Stufe müssen sich die Disziplinen auf eine Problemstellung einigen, indem sie sowohl wirtschaftliche als auch psychologische Facetten des Problems identifizieren.

Die Idee bei der dritten Stufe, dem *Brainstorming* (3) ist das Wissen innerhalb der Gruppe zu nutzen und bereits gelernte Inhalte zu aktivieren. Dabei sollen so viele Ideen und mögliche Erklärungen, Alternativen und Hypothesen zu dem vorliegenden Problem gesammelt werden wie möglich. Während des Brainstormings bringen die Vertreter aller Disziplinen ihr zuvor gelerntes Fachwissen ein, so dass weitere Facetten des Problems aufgedeckt werden. Das Spektrum an Methoden, Modellen und Theorien der anderen Disziplin wird deutlich und mögliche Schnittstellen werden erkannt und diskutiert.

In der Stufe *Ideen ordnen* (4) werden die Ideen aus dem Brainstorming bezüglich ihrer Inhalte und Zusammenhänge systematisch geordnet. Durch das Ordnen der Ideen hat das Team im *iPBL* die Möglichkeit fachübergreifende Verknüpfungen herzustellen.

Auf Grundlage der Übersicht der Erklärungen wird deutlich, welches Wissen noch fehlt oder unklar ist. Auf dieser Basis können die Studierenden *Lernziele formulieren* (5). Das Team formuliert im *iPBL* fachübergreifende Lernziele, die alle interessieren, das eigene Fachwissen erweitern und fachfremde Inhalte näher bringen.

Im Selbststudium zuhause eignen sich die Studierenden in der Stufe *Literatur lesen* (6) neues Wissen an, das den Lernzielen entspricht. Die Studierenden blicken kritisch auf das Gelernte und Gelesene zurück und stellen Verbindungen zwischen den Lernzielen sowie altem und neuem Wissen her. Um in der nächsten Sitzung effizient und effektiv partizipieren zu können, entscheiden die Studierenden, welche Inhalte zur Vorstellung vorbereitet werden müssen. Im *iPBL* wählen die Studierenden aus einem Quellenpool von 20 - 25 Artikeln aus Fachzeitschriften einen Artikel ihrer eigenen Disziplin und einen der Fremddisziplin aus. Zudem haben die Studierenden die Möglichkeit eigenständig Literatur zu recherchieren. Die gewählte Literatur wird dem/der TutorIn eine Woche vor der nächsten Sitzung geschickt, damit diese/r ebenso informiert ist. Inhalte werden derart aufbereitet, dass Fachfremde sie verstehen.

In der Stufe *Report (7)* befinden sich die Studierenden wieder an der Universität und arbeiten im Team. In einer Diskussion mit den anderen Teammitgliedern werden die Ergebnisse präsentiert. Fragen werden beantwortet und Unklarheiten diskutiert. Nach der Diskussion weiß jeder Studierende, ob er /sie die Inhalte verstanden hat, das Thema ausreichend behandelt wurde und das Thema auch Dritten erklärt werden könnte. Während der Diskussion helfen die Studierenden sich gegenseitig die fachfremde Literatur zu verstehen. Die Studierenden verbinden die neuen Inhalte fachübergreifend miteinander und versuchen die Lernziele zu beantworten.

Auf Basis der gelesenen Literatur kann das Team gemeinsam ein *Integratives Teamstatement formulieren (8)*. Dabei werden die relevanten Aspekte und Lösungen in Bezug auf die zuvor formulierten fachübergreifenden Lernziele schriftlich fixiert und Handlungsempfehlungen herausgearbeitet.

Die Akteure im interdisziplinären Problembasierten Lernen

Analog zum klassischen PBL gibt es im *iPBL* vier Akteure mit zuvor definierten Aufgabenprofilen: Teammitglied, DiskussionsleiterIn, SchreiberIn und TutorIn. *Teammitglieder* sind alle Studierenden des Teams. Sie machen Notizen, teilen ihr Wissen und fragen die anderen Teammitglieder nach ihrem Wissen. Im *iPBL* achten die Teammitglieder zusätzlich darauf, Fachtermini nach dem Gebrauch zu erklären und sicherzustellen, dass die Erklärungen verstanden wurden. Das Team bestimmt unter seinen Mitgliedern einen Diskussionsleiter, der folgende Aufgaben erfüllt: Vorbereiten und Strukturieren der Diskussion, Paraphrasieren, Reformulieren und Zusammenfassen der Beiträge und die Stimulierung der Diskussion. Der/die *DiskussionsleiterIn* achtet im *iPBL* zusätzlich darauf, dass Vertreter aller Disziplinen an der Diskussion beteiligt sind und der Input soweit wie möglich ausgeglichen ist. Außerdem fragt der/die DiskussionsleiterIn nach, ob die jeweils fachfremden Inhalte verstanden wurden und motiviert zur Integration der Inhalte. Der/die DiskussionsleiterIn wählt eine/n *SchreiberIn*, der/die Schlüsselbegriffe an der Tafel festhält. Der/die SchreiberIn hat im *iPBL* zusätzlich die Aufgabe, die Beiträge der verschiedenen Disziplinen an der Tafel kenntlich zu machen. Der/die *TutorIn* hat im PBL eine passive Rolle. Falls notwendig, stimuliert er/sie die Diskussion mit Fragen, korrigiert Fehler und den Zeitplan. Er/Sie beobachtet und analysiert die Diskussion und gibt Feedback. Im *iPBL* deckt der/die TutorIn zusätzlich interdisziplinä-

re Missverständnisse auf und vermittelt zwischen den Disziplinen. Außerdem gibt der/die TutorIn Feedback zur interdisziplinären Zusammenarbeit.

Die Problemkonstruktion im interdisziplinären Problembasierten Lernen

Azer, Peterson, Guerrero et al. (2012) geben Empfehlungen zur Konstruktion von Problemen im klassischen PBL, die auch im *iPBL* relevant sind. Wesentlich ist es, realistische und authentische Probleme zu formulieren, die sowohl eine Herausforderung für die Studierenden darstellen als auch an ihr zuvor gelerntes Wissen anknüpfen. Beim *iPBL* ist zusätzlich entscheidend, dass Facetten aller beteiligten Disziplinen gleichermaßen in dem Problem repräsentiert sind. Deshalb ist es notwendig, Schnittstellen zwischen den Disziplinen zu identifizieren. Um das Interesse der Studierenden zu triggern, wurden für das *iPBL* bei WirtschaftswissenschaftlerInnen und PsychologInnen in jedem Problem persönlich-individuelle, psychologische, gesellschaftspolitische, unternehmerische und ökonomische Facetten integriert. So behandelt zum Beispiel das Problem „Hand auf Herz“ zum Thema Korruption, sowohl die individuelle Reflexion bezüglich eigenem korruptivem Verhalten, unternehmerische Korruption, Korruption in der Regierung mit gesellschaftspolitischen und entwicklungsökonomischen Folgen als auch die psychologischen Ursachen für korruptives Verhalten.

Das Prüfungsformat im interdisziplinären Problembasierten Lernen

Als Prüfungsformat im interdisziplinären Problembasierten Lernen fungiert eine interdisziplinäre mündliche Gruppenprüfung am Ende des Semesters. Die Gruppe besteht analog zum bisherigen Unterricht aus den gleichen Teammitgliedern des *iPBL*. Die Studierenden erhalten eine Problemstellung, die einem der zuvor behandelten Probleme thematisch ähnlich ist. Die Prüfung beinhaltet zwei Abschnitte. Im ersten Abschnitt bearbeiten die Prüflinge das vorliegende Problem individuell für sich, lesen und machen sich Notizen. Im Anschluss diskutieren die Prüflinge gemeinsam das vorliegende Problem, indem sie analog zum *iPBL* zunächst Begriffe klären, das Problem definieren und im Anschluss in einem Brainstorming zuvor gelesene Artikel benennen und einen Transfer zum vorliegenden Problem leisten. Zum Schluss formuliert das Team der Prüflinge als Integratives Teamstatement Handlungsempfehlungen zur Problemlösung. Die Benotung beruht auf folgenden Kriterien: der Summe der genannten Fachartikel, des Trans-

fers und der Handlungsempfehlungen des Teams. Die kriteriums-basierte Notenvergabe ist transparent, da die Studierenden diese am Anfang des Semesters erfahren. Die Prüflinge erhalten eine Team-Note.

Die Prüfung im *iPBL* wurde im Sinne des Constructive Alignment (Biggs & Tang, 2007) konstruiert. Dabei sollen die Situationen, Anforderungen und Aufgaben im Lehr-Lern-Prozess, in den Lernzielen und Prüfungsmethoden im Einklang zueinander stehen. Die Studierenden sollen Fach-, Sozial, Methoden- und Personalkompetenzen im *iPBL* steigern, indem sie gemeinsam im Team arbeiten, voneinander lernen und kooperieren. Die Prüfungsform der interdisziplinären mündlichen Gruppenprüfung spiegelt exakt die Lernsituation im Lehr-Lern-Prozess wieder und macht erlernte Kompetenzen erfahrbar.

Ergebnisse

56 Studierende mit einem Durchschnittsalter von 24,46 Jahren ($SD = 4.13$), 50% männlich und 50% weiblich, 54% angehende WirtschaftswissenschaftlerInnen und 46% angehende PsychologInnen, haben im WiSe 13/14 (3 Teams) und SoSe 14 (5 Teams) am *iPBL* teilgenommen. Erste Lehrevaluationsergebnisse mit Hilfe des Berliner Evaluationsinstruments für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (*BEvaKomp*) von Braun, Gusy, Leidner und Hannover (2008), das Kompetenzen auf einer Likert Skala von 1 bis 5 misst, weisen darauf hin, dass Studierende ihre Kompetenzen im *iPBL* fortentwickeln. Sowohl die Fachkompetenz ($M = 4.03$, $SD = 0.54$), die Methodenkompetenz ($M = 3.33$, $SD = 0.96$), die Kommunikationskompetenz ($M = 3.64$, $SD = 0.85$), die Kooperationskompetenz ($M = 3.72$, $SD = 0.71$), als auch die Personalkompetenz ($M = 3.88$, $SD = 0.73$) ließen sich laut der Studierenden steigern.

Diskussion

Trotz der bürokratischen Herausforderungen der fachübergreifenden Kooperation lohnt sich die Durchführung des *iPBLs*. Die Nachfrage nach dem Kurs ist nach der ersten Durchführung exponentiell angestiegen, so dass nur die Hälfte der Studierenden einen Platz erhielt. Auch die Evaluationsergebnisse deuten auf eine positive Entwicklung hin. Es bedarf aber weiterer Erprobung und Begutachtung, ob diese positive Resonanz auch über die Zeit bestehen bleibt. Außerdem wäre die Erprobung mit einer Erwei-

terung durch andere Disziplinen oder auch eine Kombination anderer Disziplinen wünschenswert.

Literatur

- Azer, A. A., Peterson, R., Guerrero, A. P. S., & Edgren, G. (2012). Twelve tips for constructing problem-based learning cases. *Medical Teacher, 34*, 361-367.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. New York: McGraw Hill.
- Boud, D., & Feletti, G. (1997). *The challenge of problem-based learning* (2nd ed.). London: Kogan Page.
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Kompetenzorientierte Lehr-evaluation - Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica, 54* (1), 30-42.
- Calisle, C., Cooper, H., & Watkins, C. (2004). "Do none of you talk to each other?" The challenges facing the implementation of inter-professional education. *Medical Teacher, 26* (6), 545-552.
- Cusack, T., O'Donoghue, G., Butler, M., Blake, C., O'Sullivan, C., Smith, K., Sheridan, A., & O'Neill, G. (2012). A Pilot Study to Evaluate the Introduction of an Interprofessional Problem-based Learning Module. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 6* (2), 31-45.
- Duch, B. J., Groh, S. E., & Allen, D. E. (2001). Why problem-based learning? A case study of institutional change in undergraduate education. In B. Duch, S. Groh, & D. Allen (Eds.), *The power of problem-based learning*. VA: Stylus.
- Eder, F., Roters, B., Scholkmann, A., & Valk-Draad, M. P. (2011). *Wirksamkeit problembasierter Lernens als hochschuldidaktische Methode. Ergebnisbericht einer Pilotstudie mit Studierenden in der Schweiz und Deutschland*. Technische Universität Dortmund: Hochschuldidaktisches Zentrum (HDZ). Verfügbar unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/28893/1/ErgebnisberichtPilotstudie.pdf>
- Gijbels, D., Dochy, F., van den Bossche, P., & Segers, M. (2005). Effects of Problem-Based Learning: A Meta-Analysis From the Angle of Assessment. *Review of Educational Research, 75* (1), 27-61.

- Goelen, G., De Clercq, G., Huyghens, L., & Kerckhofs, E. (2006). Measuring the effect of interprofessional problem-based learning on the attitudes of undergraduate health care students. *Medical Education*, 40, 555-561.
- Ivanitskaya, L., Clark, D., Montgomery, G., & Primeau, R. (2002). Interdisciplinary learning: process and outcomes. *Innovative Higher Education*, 27 (2), 95-111.
- Shulman, L.S. (1985). On teaching problem solving, and solving the problem of teaching. In E.A. Silver (Ed.), *Teaching and learning mathematical problem solving: Multiple research perspectives* (pp. 439-480). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Solomon, P., & Salfi, J. (2011). Evaluation of an Interprofessional Education Communication Skills Initiative. *Education for Health*, 24 (2), 616-626.
- Strobel, J., & van Barneveld, A. (2009). When is PBL More Effective? A Meta-synthesis of Meta-analyses Comparing PBL to Conventional Classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3 (1), 44-58.
- Szostak, R. (2003). *A Schema for unifying human science: Interdisciplinary perspectives on culture*. Cranbury, NJ: Rosemont Publishing & Printing Cooperation.
- Thompson, C. (2010). Curriculum: Do interprofessional education and problem-based learning work together? *The Clinical Teacher*, 7 (3), 197-201.
- van Til, C., & van der Heijden, F. (2010). *PBL Study Skills – an overview*. Department of Educational Development & Research, Maastricht University.
- Torp, L., & Sage, S. (2002). *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-16 education* (2nd ed.), Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Walker, A., & Leary, H. (2009). A Problem Based Learning Meta Analysis: Differences Across Problem Types, Implementation Types, Disciplines, and Assessment Levels. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3 (1), 12-43.

