

Forschung in der Studieneingangsphase: Motivationen der Studierenden im Bachelor Psychologie

Nadja Wennike¹, Tomke Holtz, Jessica Bürger, Lisa Lüdders, Imke Gerkenmeier & Karina Karolina Kedzior (Universität Bremen)

Fachrichtung: Psychologie, Studienphase: Bachelor.

Hintergrund: Das Projekt ForstA (Forschend Studieren von Anfang an) bietet Studierenden die Möglichkeit, während ihres Bachelorstudiums aktiv an Forschung teilzunehmen. Das Ziel dieser Studie ist es, die Forschungsmotivationen im Rahmen des ForstA-Projektes in der Psychologie zu untersuchen. Methodik. 157 Studierende (Altersmodus 20 Jahre, 80% weiblich) des ersten bis dritten Fachsemesters haben an dem Online-Fragebogen mit 17 geschlossenen Fragen Ende 2015 teilgenommen. Ergebnisse. Die Hauptmotivationen, an dem ForstA-Projekt teilzunehmen, sind Fachenglisch zu üben (81%), Theorien anzuwenden (77%) und Statistikkenntnisse zu erweitern (74%). Diese Motivationen unterscheiden sich nicht nach dem Fachsemester oder nach der akademischen Vorbildung (die Absolvierung mindestens eines Semesters an einer Hochschule). Studierende mit akademischer Vorbildung bevorzugen das selbständige Arbeiten, während Studierende ohne Vorbildung sich dagegen eher Forschungsaktivitäten in Gruppen wünschen. Fazit. Die Motivationen, an dem ForstA-Projekt teilzunehmen, sind anwendungsorientiert und nahezu unabhängig von der akademischen Vorbildung oder Fachsemester. Die Teilnahme an Forschung könnte aber sowohl durch das Studienfach als auch durch die Länge der akademischen Vorbildung bedingt sein.

Schlagerwörter: Forschung, Motivation, Vorbildung, Psychologie, Studieneingangsphase

1 Einführung

Ein Hochschulstudium soll die Studierenden unter anderem auf ihren später angestrebten Beruf vorbereiten. Dieser Beruf kann in der Psychologie in der Forschung liegen oder muss sich zumindest mit aktueller Forschung auseinandersetzen (von Sydow, 2007). Auch wird der wissenschaftliche Aspekt der Psychologie immer relevanter und so nehmen beispielsweise die Promotionen und auch die Forschungsgelder in diesem Bereich zu, was als Indiz für einen Ausbau der Forschung gesehen werden kann (Frensch, 2013). Es liegt daher nahe, dass das Psychologiestudium viele Elemente beinhaltet, die den Studierenden die für Forschungsarbeit benötigten Kernkompetenzen nahebringen. Die Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPS) (2005) empfiehlt dementsprechend Veranstaltungen in Statistik und Methodenlehre als grundlegende Elemente in einem Bachelorstudiengang der Psychologie und passt sich damit den internationalen Lehrstandards in der Psychologie an.

¹ Korrespondenz: nwennike@uni-bremen.de.



Eine frühzeitige und nachhaltige Auseinandersetzung mit Forschung während des Studiums ist wichtig, wird aber in der Forschungsgemeinschaft zum Thema Forschendes Lernen und Studieren häufig als schwierig empfunden. Vorgegebene Strukturen des Studiums führen dazu, dass „*university education is too restrictive for some students*“ (Brew & Miles, 2016). Diese Aussage mag vor allem im Bachelorstudium begründet sein, denn Lehrinhalte werden dort oft nur theoretisch vermittelt; den Studierenden fehlt der Anwendungsbezug (Brew, 2013). Daraus folgend werden die Studierenden wenig aufgefordert, selbst aktiv und kritisch zu denken - wobei die Anregung einer solchen kritischen Denkweise eigentlich die Hauptaufgabe von universitärer Lehre sein sollte. Lediglich 35 % der Studierenden aller Fächer in Deutschland sehen die Möglichkeit, im Studium selbst zu forschen (Woisch, Willige & Grützmacher, 2014). Studentische Forschung ist aber essenziell, weil sie neben Fachwissen vor allem auch Fähigkeiten und Kompetenzen, wie zum Beispiel kritisches Denken oder verschiedene Forschungsstrategien, vermittelt (Brew, 2013; Muckel, 2016). Ein großer Vorteil studentischer Forschung ist auch, dass Studierende verschiedene *soft-skills*, zum Beispiel Kenntnisse im Präsentieren, wissenschaftlichen Schreiben, Poster-Gestaltung und wissenschaftlichen Fachenglischkompetenzen erwerben (Kedzior, 2016).

Im englischsprachigen Raum ist die studentische Forschung schon seit mehreren Jahren üblich und als wichtige Voraussetzung für professionelle (wissenschaftliche) Identitätsentwicklung anerkannt (Nadelson, Warner & Brown, 2015). In den USA und im UK können Bachelorstudierende beispielsweise eigene Forschungsprojekte auf Fachtagungen während so genannter *undergraduate poster sessions* vorstellen oder sie publizieren (für Beispiele siehe Chang, 2005; Mabrouk, 2009). Diese Beispiele zeigen, dass die studentische Forschung besser in die universitäre Lehre eingebunden werden kann und als wichtiges Lehrwerkzeug benutzt werden sollte (Healey & Jenkins, 2009). Ein weiterer Vorteil solcher frühzeitigen Forschungserfahrungen besteht darin, dass den Studierenden praktisch vermittelt wird, wie sie interdisziplinär wissenschaftlich argumentieren können: Die Forschungsmethoden und die wissenschaftliche Vorgehensweise sind auf alle Universitätsfächer und viele berufliche Situationen übertragbar. Damit erhält das Studium auch eine größere Relevanz für die zukünftige projektorientierte Arbeitswelt.

An der Universität Bremen wird daher das Projekt *Forschend Studieren von Anfang an* (ForstA) auf Basis einer Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchgeführt. Bei ForstA soll Studierenden bereits in der Studieneingangsphase (Bachelorsemester 1-4) die Möglichkeit gegeben werden, selbst aktiv und freiwillig an Forschungsprojekten teilzunehmen (mehr Information unter: <http://www.uni-bremen.de/forsta.html>).

Auch der Bachelor-Studiengang Psychologie nimmt zurzeit an zwei ForstA-Projekten teil. Eines der Projekte wird in den Modulen der Statistik und Methodenlehre (Semester 1-4 Bachelor Psychologie) umgesetzt (Lüdders, Gerkenmeier & Kedzior, 2016a). Die Erfahrungen aus dem ForstA-Projekt zeigen, dass die theoretische und „restriktive Lehre“ bereits in der Studieneingangsphase mit einfachen Maßnahmen effektiv verbessert werden kann. Die Projektteilnehmenden haben eigenständig Forschungsinhalte mitentwickelt und nach nur zwei Projektsemestern schon mehrere Beiträge zur aktuellen Forschung geleistet, wie zum Beispiel wissenschaftliche Poster auf Fachkonferenzen in deutscher



(Holtz et al., 2016; Lüdders et al., 2016b; Wennike et al., 2016) oder englischer Sprache (Kedzior et al., 2016) vorgestellt.

Ein wichtiges Anliegen des ForstA-Projektes ist das Thema „Forschendes Studieren“ empirisch zu untersuchen. Bisher gibt es wenige Anhaltspunkte dazu, was Studierende in der Studieneingangsphase überhaupt motiviert, an aktiver Forschung teilzunehmen. Das Ziel dieser Studie ist deshalb die Identifikation der Forschungsmotivationen von Psychologiestudierenden in der Studieneingangsphase. Im Rahmen des ForstA-Projektes wurden von Studierenden wesentliche Faktoren für die Motivation erarbeitet, umfangreich diskutiert und quantitativ erfasst. Weil die Studieneingangsphase eine relativ lange Zeitspanne umfasst (1. bis 4. Fachsemester), war ein Ziel der Studie, die Motivationen der Studierenden im ersten sowie in späteren Semestern zu erkunden und zu vergleichen. Weiterhin fangen manche Studierende ihr Studium nach einer Fachausbildung an oder wechseln ihr Studienfach zu Psychologie. Deswegen war es das dritte Ziel dieser Studie, die Motivationen zwischen den Studierenden ohne und mit Vorbildung zu untersuchen und zu vergleichen. Unser Fokus liegt dabei auf der akademischen Vorbildung (definiert als die Absolvierung mindestens eines Semesters an einer Hochschule). Dabei wird vermutet, dass Teilnehmende mit akademischer Vorbildung bereits einen größeren Einblick in universitäre Strukturen und die Rolle der Forschung in anderen Fachbereichen erhalten haben als jene Studierende, die vorher noch nicht studiert haben.

2 Methoden

2.1 Studiendesign

In Kleingruppen von Studierenden aus dem ersten Fachsemester wurde ein Fragebogen entwickelt, da die Grundannahme war, dass die Studierenden selbst am ehesten Experten für diese Thematik darstellen. Auch die Datenauswertung erfolgte durch Erstsemester-Studierende parallel zur Vorlesung in Statistik, sodass hier bereits ein erster Forschungsanwendungsbezug ermöglicht wurde.

2.2 Stichprobe

157 Studierende des Bachelorstudiengangs Psychologie an der Universität Bremen, die sich im ersten oder einem höheren (hauptsächlich 3.) Semester ihres Studiums befanden, haben an der Studie teilgenommen. Die Einladung zur Studie erfolgte durch Hinweise in den Pflichtlehrveranstaltungen "Quantitative Methoden 1" und "Psychologische Methodenlehre" sowie über die Online-Kommunikationsplattformen der jeweiligen Veranstaltung. Details zu den Teilnehmenden sind Tabelle 1 zu entnehmen.

Die Einhaltung der in der *Declaration of Helsinki* festgelegten ethischen Richtlinien wurde in der Studie sichergestellt. Es gab keine Belohnung für die Teilnahme an der Studie.



Tabelle 1. Demografische Daten der Teilnehmenden

| | Alle N=157 (%) |
|-------------------------------|----------------|
| Geschlecht | |
| Weiblich | 125 (80%) |
| Männlich | 32 (20%) |
| Akademische Vorbildung | |
| Ja | 46 (29%) |
| Nein | 111 (71%) |
| Fachsemester | |
| 1. | 85 (54%) |
| >1. | 72 (46%) |
| Alter (Jahren) | |
| Mittelwert | 24 |
| Modalwert | 29 |
| Spannweite | 17-49 |

Anmerkung. Das N=157 entspricht einer Rücklaufquote von 48% aller Studierenden, die zur Studie eingeladen worden sind. Einige der Teilnehmenden befanden sich in einem höheren als dem dritten Fachsemester. Aus Gründen der Lesbarkeit werden sie im Text dem dritten Semester zugerechnet, da sie an Veranstaltungen teilgenommen haben, die regulär dem dritten Fachsemester zugeordnet sind. Die akademische Vorbildung wurde definiert als die Absolvierung mindestens eines Semesters an einer Hochschule.

2.3 Erhebungsinstrument und Methode

Die Daten wurden durch eine selbstentwickelte, anonyme Online-Umfrage im Zeitraum November bis Dezember 2015 mit dem Tool *Google Formulare* erhoben. Die Studierenden haben am Anfang der Vorlesungen "Quantitative Methoden 1" oder "Psychologische Methodenlehre" an der Studie an eigenen Computern teilgenommen. Das Bearbeiten des Fragebogens hat ca. 5-10 Minuten gedauert. Die Studierenden haben auch die Gelegenheit gehabt, sich an der Studie außerhalb der Vorlesungen zu beteiligen. Dafür ist der Link zur Studie in der internen Online-Plattform der Module "Quantitative Methoden 1" und "Psychologische Methodenlehre" von Dozentinnen zur Verfügung gestellt worden.

Der Fragebogen beinhaltete 17 Fragen, die überwiegend geschlossen gestellt wurden. Diese Studie konzentriert sich auf die Antworten zu Frage 17: "Mich würde zur Teilnahme motivieren...". Als Antwortoptionen standen die folgenden 12 Teilnahmemotivationen zur Verfügung sowie ein Freitextfeld für eigene Motivationen (eine Mehrfachauswahl war möglich):

- neue Kontakte zu meinen Kommilitonen zu knüpfen.
- die Lehrenden besser kennen zu lernen.



- die gelernten Theorien (z.B. aus Statistik) anzuwenden.
- meine Statistikkenntnisse zu verbessern.
- Forschungsprozesse und Methoden kennenzulernen.
- eigenständig zu arbeiten (vs. Input in den Vorlesungen).
- Inhalte über den Lehrplan hinaus zu lernen.
- die Thematik „Cannabiskonsum und Depression“ [ein Forschungsthema in unserem ForstA-Projekt].
- mein Fachenglisch zu verbessern.
- dass es sich gut im Lebenslauf macht.
- Kompetenzen für das derzeitige Studium zu gewinnen.
- Kompetenzen für den späteren Beruf bzw. für ein nachfolgendes Studium zu gewinnen.

Aufgrund der wenigen von den Teilnehmenden selbst genannten Aspekte im Freitextfeld wurden nur die Häufigkeiten der vorgegebenen Antwortoptionen betrachtet.

2.4 Auswertungsstrategie

Ziel dieser Studie war es, die Forschungsmotivationen von Psychologie-Studierenden explorativ zu identifizieren. Deswegen bezieht sich die Datenauswertung auf deskriptive Statistiken und quantitative Häufigkeiten, die in SPSS und R berechnet worden sind. Inferenzstatistische Methoden wurden nicht angewandt, da eine Vollerhebung angestrebt wurde. Daher wurde auf eine zufällige Auswahl der Studienteilnehmenden verzichtet.

3 Ergebnisse

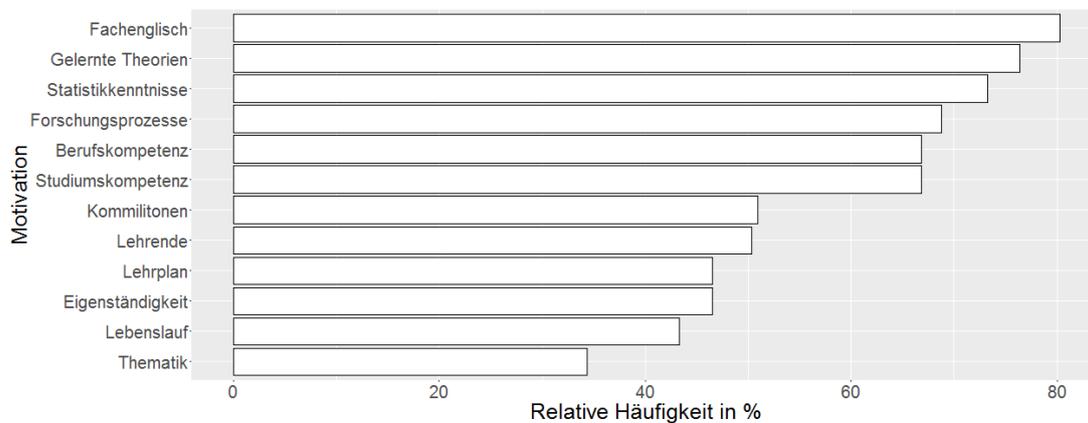
3.1 Motivationen aller Teilnehmenden

Die Mehrheit der Studierenden ($n=123$, 79%) wünscht sich eine Integration von Forschung in ihr Studium, allerdings gehen auch 71% ($n=109$) davon aus, dass dies bereits ohnehin der Fall sein wird. Bedarf und Interesse an weiteren Forschungsangeboten wird dennoch deutlich: 78% ($n=122$) der Studierenden sind bereit, sich freiwillig im Rahmen des ForstA-Projekts über die Pflichtveranstaltungen hinaus zu engagieren und an Forschungsprojekten teilzunehmen.

Der aus dem Projekt erwartete Nutzen, der die meisten ($n=126$, 81%) der Studierenden zur Teilnahme motivieren würde, ist das Verbessern von Fachenglisch. Es folgen die Anwendung gelernter Theorien ($n=120$, 77%) und die Optimierung der Statistikkenntnisse ($n=115$, 74%; Abbildung 1).



Abbildung 1. Relative Häufigkeiten der Nennung der jeweiligen Teilnahmemotivation



3.2 Motivationen nach Fachsemester

Betrachtet man die Motivationen, die zu einer Teilnahme an dem ForstA-Projekt führen, nach den Fachsemestern, lässt sich feststellen, dass die Kernmotivationen gleich bleiben. Unterschiede zeigen sich nur in der Rangfolge der drei wichtigsten Motivationen (Tabelle 2). Den Studierenden im ersten Fachsemester ist die Verbesserung des Fachenglisch am wichtigsten, während in den höheren Semestern die Theorieanwendung am häufigsten als Motivation genannt wird und das Verbessern des Fachenglischs nur noch die dritthäufigste Motivation ist. Die Unterschiede in Kernmotivationen sind im höheren Semester aber gering.

Tabelle 2. Kernmotivationen des ersten und hauptsächlich dritten Fachsemesters

| 1. Fachsemester (<i>n</i> =85, 54% aller Teilnehmenden) | >1. Fachsemester (<i>n</i> =72, 46% aller Teilnehmenden) |
|---|--|
| Fachenglisch verbessern (<i>n</i> =73, 86%) | Theorien anwenden (<i>n</i> =55, 79%) |
| Theorien anwenden (<i>n</i> =65, 77%) | Statistikkenntnisse verbessern (<i>n</i> =54, 77%) |
| Statistikkenntnisse verbessern (<i>n</i> =61, 72%) | Fachenglisch verbessern (<i>n</i> =53, 76%) |

Bei den Erstsemestern fällt auf, dass ihnen zusätzlich das Kontakteknüpfen im Rahmen des Projektes sehr wichtig ist (*n*=57, 67% Zustimmung). Dieses Bedürfnis steht im dritten Semester eher im Hintergrund (*n*=23, 33% Zustimmung).

3.3 Motivationen nach akademischer Vorbildung

Betrachtet man die Motivationen, die zu einer Teilnahme an dem ForstA-Projekt führen, nach der akademischen Vorbildung, zeigt sich, dass die Kernmotivationen beider Gruppen sich teilweise unterscheiden (Tabelle 3): Die Studierenden mit akademischer Vorbildung wollen vor allem die gelernten Theorien anwenden und ihre Statistikkenntnisse verbessern. Außerdem nennen sie ganz explizit das Kennenlernen des Forschungsprozesses.



ses als eine der wichtigsten Teilnahmemotivationen. Dieser Punkt taucht in der Gruppe ohne akademische Vorbildung nicht auf. Dort liegt vor allem das Fachenglisch im motivationalen Fokus, wohingegen Teilnehmende mit akademischer Vorbildung Englisch gar nicht nennen. Die Theorieanwendung und das Verbessern der Statistikkenntnisse spielen aber auch hier eine zentrale Rolle.

Außerdem konnten Tendenzen in der bevorzugten Arbeitsweise festgestellt werden: Während Studierende ohne vorherige Vorbildung eine angeleitete Arbeit bevorzugen ($n=83$, 75%), ist das selbstständige Arbeiten die favorisierte Arbeitsweise der Studierenden mit akademischer Vorbildung ($n=28$, 62%).

Tabelle 3. Kernmotivationen der Studierenden mit und ohne akademischer Vorbildung

| Ohne akademischer Vorbildung ($n=111$, 71% aller Teilnehmenden) | Mit akademischer Vorbildung ($n=46$, 29% aller Teilnehmenden) |
|--|--|
| Fachenglisch verbessern ($n=89$, 81%) | Theorien anwenden ($n=36$, 80%) |
| Theorien anwenden ($n=84$, 76%) | Statistikkenntnisse verbessern ($n=35$, 78%) |
| Statistikkenntnisse verbessern ($n=80$, 73%) | Forschungsprozesse kennenlernen ($n=33$, 73%) |

Anmerkung: Die akademische Vorbildung wurde definiert als die Absolvierung mindestens eines Semesters an einer Hochschule.

4 Diskussion

Mit dieser Studie wurde gezeigt, dass Psychologiestudierende in der Studieneingangsphase sich, unabhängig von akademischer Vorbildung und dem Fachsemester, die Integration von Forschung in das Studium wünschen und diese erwarten. Obwohl das Bachelor-Studium als zeitaufwendig gilt, gibt es auch eine hohe Bereitschaft der Studierenden, sich an Forschung in extracurricularen Projekten, wie dem ForstA-Projekt, zu engagieren. Diese Kenntnisse bestätigen, dass *“universities need to set as a mission goal the improvement of the nexus between research and teaching”* (Hattie & Marsh, 1996, S. 533), um die Qualität der Bachelorlehre zu verbessern (Kedzior, 2016).

Die Kernmotivationen der Teilnehmenden weisen darauf hin, dass sich die Studierenden in der Studieneingangsphase forschungsbasierte und -orientierte Lehre wünschen (Brew, 2013; Huber, 2014). Beispielsweise wollen die Studierenden ihr theoretisch erworbenes Wissen, Statistikkenntnisse und gelernte Theorien anwenden und ihr Fachenglisch verbessern. Diese Wünsche können vermutlich während dem aktiven Kontakt mit der Forschung (z.B. Lösung von praktischen Aufgaben in Statistik) und dem Lesen und Diskutieren wissenschaftlicher Artikeln aus Fachzeitschriften erfüllt werden. Extracurriculare Projekte (wie das ForstA-Projekt) können den Studierenden darüber hinaus ein Medium für weiteres, nämlich forschendes, Lernen bieten und zwar schon in der Studieneingangsphase (Lüdders et al., 2016a; Lüdders et al., 2016b). Damit könnten Studierende nicht nur als Wissenskonsumenten (*audience*) gelten, sondern sich aktiv (als *participants*) an dem Gewinn von Wissen beteiligen (Brew, 2013; Huber, 2014).



Interessanterweise gibt es jedoch Unterschiede darin, was sich Studierende von Lehrenden während des Forschungsprozesses wünschen. Unsere Daten zeigen, dass sich Studierende mit akademischer Vorbildung eine selbstständigere Forschung vorstellen, während die Studierenden ohne akademische Vorbildung einen angeleiteten Forschungsprozess bevorzugen. Diese Ergebnisse können mit dem *self-authorship framework* (Baxter Magolda, 2009) erklärt werden. Laut dieses Frameworks brauchen Studierende mit weniger akademischer Erfahrung externe Impulse, um ihre wissenschaftliche Entwicklung zu fördern. Mit wachsender Erfahrung entwickeln Studierende dann die *self-authorship*: *“They were able critically to analyze and evaluate information and expectations from external sources, compare perspectives with their internally generated beliefs, cope with ambiguity, and choose wise courses of action”* (Baxter Magolda, 2009, S. 2). Während des selbständigen Forschens entwickeln die Studierenden sich auch affektiv und werden somit sicherer, ausdauernder, und geduldiger (Nadelson et al., 2015). Deswegen fördert die aktive Beteiligung an Forschung von Anfang an die Entwicklung der wissenschaftlichen Identität von Studierenden (Nadelson et al., 2015).

Es gibt mehrere Limitationen in dieser Studie. Zuerst ist die Untersuchung der Kernmotivationen mittels geschlossener Fragen ermittelt worden. Diese wurden von Studierenden selbst entwickelt um die Umfrage repräsentativ für die Zielgruppe zu gestalten. Es könnten aber noch weitere Motivationen bestehen, die mit der Hilfe von qualitativen (offenen Fragen) oder Mixed-Methods zu ergründen sind. Außerdem beziehen sich unsere Ergebnisse nur auf eine Gelegenheitsstichprobe von Bachelor-Psychologie-Studierenden in der Studieneingangsphase (hauptsächlich erstes bis drittes Semester). Zukünftig wäre es sinnvoll, die Befragung auf alle Psychologiestudierenden und auch auf andere Studiengänge zu erweitern, um eine repräsentativere Stichproben sowohl für Psychologiestudierende als auch für die studentische (Bachelor-)Gemeinschaft zu erhalten, da Forschung und ihre Umsetzung in anderen Studienphasen und Studiengängen unterschiedlich wahrgenommen werden kann. Außerdem besteht unsere Stichprobe der Psychologiestudierenden größtenteils aus weiblichen Teilnehmenden, ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis wäre in einer weiteren Studie zu beachten. Auch sollte die Definition von akademischer Vorbildung zukünftig besser operationalisiert werden. Unsere Definition ist wahrscheinlich nicht ausreichend gewesen, um einen Unterschied in den Forschungsmotivationen zu entdecken. Deshalb ist unklar, ob die Ergebnisse bezüglich des selbstständigen Arbeitens nur durch die akademische Vorbildung erklärt werden können oder auf einem Sekundäreffekt des höheren Alters (und deshalb mehr Erfahrung) der Gruppe beruhen.

Zusammenfassend hat unsere Studie gezeigt, was Psychologiestudierende dazu motiviert, sich in der Studieneingangsphase aktiv an Forschung zu beteiligen. Bachelorstudierende im Fach Psychologie wollen ihr Fachenglisch verbessern, gelernte Theorien praktisch anwenden und eigene Statistikkenntnisse verbessern, unabhängig von Fachsemester oder akademischer Vorbildung. Das zeigt, dass forschungsbasierte und -orientierte Lehrformen ausdrücklich gewünscht werden, da diese eine Anwendung der theoretischen Inhalte des Studiums beinhalten.



5 Literaturverzeichnis

Baxter Magolda, M. B. (2009). Promoting Self-Authorship to Promote Liberal Education. *Journal of College and Character*, 10(3), 1-6.

Brew, A. (2013). Understanding the scope of undergraduate research: A framework for curricular and pedagogical decision-making. *Higher Education*, 66(5), 603-618.

Brew, A., & Miles, A. (2016). *Talking about the research game in academic life: Undergraduate and Experienced researcher perspectives from Australia*. Vortrag gehalten am 09.06.2016 auf der Konferenz für forschungsnahes Lehren und Lernen, Oldenburg, Deutschland.

Chang, H. (2005). Turning an undergraduate class into a professional research community. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 387-394.

Deutsche Gesellschaft für Psychologie. (2005). Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie e.V. (DGPs) zur Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Psychologie an den Universitäten (Revision)*. Abgerufen am 20.06.2016: <https://www.dgps.de/uploads/media/BMEmpfehlungDGPs-rev.pdf>

Frensch, P. A. (2013). Zur Lage der Psychologie als Fach, Wissenschaft und Beruf: Erste Entwicklungstendenzen nach Einführung der Bologna-Reformen. *Psychologische Rundschau*, 64(1), 1-15.

Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). The Relationship between Research and Teaching: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542.

Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. York, UK: The Higher Education Academy.

Holtz, T., Bürger, J., Wennike, N., Lüdders, L., Kedzior, K. K., & Gerkenmeier, I. (2016). Einfluss der akademischen Vorbildung auf Forschungsmotivationen im Rahmen des ForstA-Projektes: Eine Umfrage unter Psychologiestudierenden der Studiengangphase. Poster präsentiert am 08.06.2016 auf der Konferenz für Studentische Forschung, Oldenburg, Deutschland.

Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62, 22-29.

Kedzior, K. K. (2016). *Tricks of the trade: publishing with bachelor students in psychology*. Vortrag gehalten am 09.06.2016 auf der Konferenz für forschungsnahes Lehren und Lernen, Oldenburg, Deutschland.

Kedzior, K. K., Gerkenmeier, I., Lüdders, L., Hofmann, L., & Engelhardt, T.-C. (2016). *What do we know about the relationship between cannabis use and depression or anxiety in the general population? A summary of results from systematic reviews*. Poster präsentiert am 21.09.2016 auf dem 50. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs), Leipzig, Deutschland.



- Lüdders, L., Gerkenmeier, I., & Kedzior, K. K. (2016a). „Forschend Studieren von Anfang an (ForstA)“ effektiv fördern: Konzept und Praxis im Bachelor Psychologie an der Universität Bremen. Vortrag gehalten am 10.06.2016 auf der Konferenz für forschungsnahes Lehren und Lernen, Oldenburg, Deutschland.
- Lüdders, L., Gerkenmeier, I., Kedzior, K. K., Wennike, N., & Holtz, T. (2016b). Was bedeutet „Forschend Studieren von Anfang an (ForstA)“? Eine Umfrage unter Psychologiestudierenden der Studieneingangsphase im Rahmen des ForstA-Projektes. Poster präsentiert am 22.09.2016 auf dem 50. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs), Leipzig, Deutschland.
- Mabrouk, P. A. (2009). Survey study investigating the significance of conference participation to undergraduate research students. *Journal of Chemical Education*, 86(11), 1335-1340.
- Muckel, P. (2016). Lernen zu forschen: Ideen der Grounded Theory-Methodologie für eine Konzeption des Forschungsprozesses im forschungsbasierten Lernen. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Forschendes Lernen 2.0*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nadelson, L. S., Warner, D., & Brown, E. (2015). Life's lessons in the lab: a summer of learning from undergraduate research experiences. *Journal of STEM Education*, 16(3), 5-12.
- Von Sydow, K. (2007). Das Image von Psychologen, Psychotherapeuten und Psychiatern in der Öffentlichkeit: Ein systematischer Forschungsüberblick. *Psychotherapeut*, 52(5), 322-333.
- Wennike, N., Holtz, T., Bürger, J., Lüdders, L., Gerkenmeier, I., & Kedzior, K. K. (2016). Forschend Studieren von Anfang an (ForstA): Hat das Fachsemester einen Einfluss auf Forschungsmotivationen bei Psychologiestudierenden der Studieneingangsphase? Eine Umfrage. Poster präsentiert am 08.06.2016 auf der Konferenz für Studentische Forschung, Oldenburg, Deutschland.
- Woisch, A., Willige, J. & Grützmacher, J. (2014). Studienqualitätsmonitor 2013. Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen. Hannover: DZHW.

6 Danksagung

Wir bedanken uns bei den Teilnehmenden an unserem ForstA-Projekt. Besonderer Dank an Ines Busch¹, Theresa Johannßen¹, Denis Prokopkin¹, Hanna Sell¹, Jasper Wirtz^{1,2}, Marcel Körner^{1,2}, Nadine Mussehl², JoelynTjaden², Lea Wilczok² (¹Mitarbeit an der Fragebogenerstellung; ²Auswertung der Ergebnisse).

