

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](mailto: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 EWLIJK UND GERHARD BÜTTNER Self-Monitoring bei Studierenden fördern – ein standardisiertes Lerntagebuch	123
LARS BEHRMANN, NATALIE FÖRSTER, SARA SCHMITZ UND ELMAR SOUVIGNIER Effekte spezifischer Prompts in Lerntagebüchern – Was bewirken die Hinweise „Theorie“ und „Empirie“?	133
MIRIAM THYE, FRIEDRICH EDELHÄUSER, CHRISTIAN SCHEFFER, ULRICH WEGER UND DIETHARD TAUSCHEL Meditation und Pausentag als Instrumente zum selbstgesteuerten Lernen	141
BARBARA THIES UND ELKE HEISE (MOOC-gestützte) Online-Einheiten als Mittel der Binnendifferenzierung in heterogenen Lehrveranstaltungen: Ein Pilotprojekt	153
REGINA JUCKS, JENS HINRICH HELLMANN UND JENS RIEHEMANN E-Learning in der Hochschuldidaktik: Zum Personalisierungsgrad virtueller Lehre	161
NICOLA MARSDEN, JASMIN LINK UND ELISABETH BÜLLESFELD Psychologische Hintergründe zur Entwicklung von Personas für den Usability-Engineering-Prozess	169
LARS BEHRMANN, JASMIN M. KIZILIRMAK UND FABIAN UTESCH Langfristige Auswirkungen ausbleibenden Strategieunterrichts auf das Lernverhalten von Studierenden und deren Einstellungen zur Schule	179

MARTIN KLEIN, KAI WAGNER, ERIC KLOPP UND ROBIN STARK	
Theoretisieren für die Praxis. Eine Lernumgebung zur Förderung der Anwendung bildungswissenschaftlichen Wissens in schulischen Kontexten anhand kollaborativer Bearbeitung instruktionaler Fehler	187

## **Praxisbezogene Anwendung psychologischer Erkenntnisse**

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

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

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

## **Evaluation**

MICHAEL KRÄMER	
Studienziele und Evaluation	225

KATJA SINGLETON, VERONIKA KUHBERG-LASSON UND UTE SONDERGELD	
Wer finanziert Forschungsprojekte zur Bildung? Inhaltliche und methodische Interessen der Drittmittelgeber	235

SEBASTIAN STEHLE UND SABINE FABRIZ	
Ein Instrument zur Erfassung des Planungswissens von Hochschullehrenden	243

MICHAELA ZUPANIC, THOMAS OSTERMANN, ROBIN J. SIEGEL UND MARZELLUS HOFMANN	
Vom Wissenstest im Auswahlverfahren Psychologie der Universität Witten/Herdecke zum Progresstest Psychologie	251

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

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

## **Meditation und Pausentag als Instrumente zum selbstgesteuerten Lernens**

**Miriam Thye, Friedrich Edelhäuser, Christian Scheffer,  
Ulrich Weger und Diethard Tauschel**

Im Prozess der Reformierung des europäischen Bildungsraums (Bologna-Deklaration 1999) wurde *Lebenslanges Lernen (LLL)* als eine der Kernaufgaben der akademischen Bildung beschrieben (Prager Kommuniqué, 2001). Im LLL kommt dem selbst-regulierten Lernen (SRL) eine besondere Bedeutung zu: Die Entwicklung dieser komplexen und mehrdimensionalen Kompetenz wird als eine Hauptbildungsaufgabe, eine Voraussetzung für Wissenserwerb und als zentrales Element im Modell des dynamischen Wissenserwerbs angesehen (Baumert et al., 1999). Die vorliegenden zwei Studien untersuchen, wie sich Meditation und die Einhaltung eines Pausentages auswirken. Die qualitativen Inhaltsanalysen ergeben Auswirkungen hinsichtlich Erholung, Kognition, Emotion, Motivation und Selbststeuerung. Diese Ergebnisse geben Anlass, Meditation und Pausentag als lern- und selbststeuerungsfördernde Instrumente sowie als positive Einflussgrößen auf das SRL-Modell zu betrachten. Darauf aufbauend stellen wir ein praktiziertes didaktisches Modell zur Steigerung der SRL-Kompetenz vor und diskutieren dessen Einsetzbarkeit als Gestaltungselement im Hochschulstudium und damit als Beitrag zur Unterstützung der Hochschul(weiter)entwicklung und insbesondere der Bologna-Reform.

### **Hintergrund und Fragestellung**

*Jugendkulturforscher: „Studierende sind wie Grottenolme am Badensee ohne Weltanschauung und Widerstand!“*

*Studierende: „Wir sind langweilig, und ihr seid schuld!“*

*(Frankfurter Allgemeine Zeitung. 19./20.07.2014; S. C3)*

Nach einem kritischen Aufruf der Frankfurter Allgemeinen Zeitung an die aktuelle Studierendengeneration, weniger konform und weniger hochstaplerisch, dafür aber selbstständiger und erfinderischer zu sein, haben sich einige Studenten zu Wort gemeldet. „Kein Raum für wahre Exzellenz“, „Wir kotzen Powerpointfolien aus“, „Vom Kapitalismus besiegt“ und „Kritischer Kopf nützt nichts“ sind nur eine Auswahl von Erklä-

rungsansätzen der Studierenden, welche die Verantwortung für diese Entwicklung eindeutig in die Hände der vorherigen Generationen legen.

Universitäten und Hochschuldidaktik haben es zur Aufgabe, sich fortwährend weiter zu entwickeln. Dieses geschehe behäbig, gemessen an den Fortschritten und Veränderungen in Technologie, Demographie, Gesellschaft und Wirtschaft (Pellert, 2000). Mit der Zielsetzung, bis 2010 einen neu strukturierten europäischen Hochschulraum zu schaffen, wurden in der Bologna-Erklärung 1999 Ziele dieser Neugestaltung beschlossen (Behrenbeck 2011). 2001 wurde in der Folgekonferenz in Prag Bilanz der bisherigen Fortschritte gezogen; u.a. wurde dort ein Schwerpunkt auf die Förderung des lebenslangen Lernens, kurz LLL, gelegt (Prager Kommuniqué 2001). Eine der intendierten Wirkungen auf Studierende sollte somit die „(...) Förderung der Persönlichkeitsentwicklung (...) u.a. der Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen (...)“ sein (Witte, 2010, S. 37; Londoner Kommuniqué, 2007; Leuener Kommuniqué, 2009).

Zeitlich analog wurde die Entwicklung der Kompetenz des Selbst-regulierten Lernens (SRL) als eine Hauptbildungsaufgabe der Hochschulen beschrieben. Das SRL wird als Voraussetzung für Wissenserwerb und als zentrales Element im Modell des dynamischen Wissenserwerbs angesehen (Baumert et al., 1999). Schlüsselkompetenzen sind hierbei: konkrete Zielsetzungen, Zeitmanagement, Selbstevaluation, Selbstmotivation und intrinsisches Interesse an den Lerninhalten (Zimmermann, 2002). Die Beurteilungen der bisherigen Bologna-Reformwirkungen variieren in den 48 beteiligten Staaten. Im deutschen Hochschulraum wird eine zunehmende Verschulung der universitären Lehrumgebung beobachtet, beispielsweise durch Anwesenheitspflichten in Seminaren und wachsender Prüfungszentrierung im Studium (Kühl, 2011). Auswirkungen der Bologna-Zielsetzungen auf das konkrete Lernverhalten und damit auf das SRL sind nahelegend.

Bei Studierenden äußert sich dieser Veränderungsprozess z.B. zunehmend im Phänomen des chronischen Aufschiebens (Prokrastination). Hierbei handelt es sich um eine Nichterledigung einer intendierten Handlung (z.B. Lernen) zugunsten einer Alternativhandlung (z.B. Erledigen von Haushaltsaufgaben). Erklärend für dieses Phänomen werden Modelle der Selbststeuerungskompetenz und der Konditionierung herangezogen. Ein weiteres Erklärungsmodell beschreibt, Aufschiebeverhalten unter Studenten

könne aus einer zu geringen intrinsischen Motivation zum Lernen resultieren (Thye, 2009).

Die beiden vorliegenden Studien gehen einen Schritt im Erproben neuer Ansätze, das Selbst-regulierte Lernen zu stimulieren und damit einen Beitrag zum lebenslangen Lernen zu liefern. Es wurde untersucht, ob und inwiefern sich Meditieren und Einrichten eines Pausentages in der Woche auf Aspekte des SRL auswirken können.

## **Studie S1: Selbststeuerung und Meditation**

### **Hintergrund**

Neuropsychologische Forschungsergebnisse zeigen, dass Personen, die regelmäßig meditieren, eine Vergrößerung der Großhirnrinde (Cortex) im rechten, präfrontalen Bereich sowie im rechten anterioren Bereich des Cortex insularis (Inselcortex) aufweisen (Lazar, 2005). Diese Gebiete sind mit dem Bewusstsein und der Aufmerksamkeit assoziiert. Ebenfalls werden Selbstregulationsmechanismen beeinflusst. So zeigen sich diese bei Menschen, die sich in Meditation üben, signifikant besser ausgeprägt: Meditierende Studenten wiesen u.a. bessere Ergebnisse im Attentional Network Test auf (Tang, 2007). Studie S1 exploriert und inventarisiert Motive zum Ausführen von Meditationsübungen und erlebter Effekte, und diskutiert die Ergebnisse in Bezug auf das SRL.

### **Forschungsinstrument**

Für die Interviews wurde ein semistrukturierter Leitfaden in Form von offenen Fragen erstellt.

### **Methode**

Die Interviews wurden mit freiwilligen Teilnehmern der Radboud Universität Nijmegen durchgeführt. Einschlusskriterien der Rekrutierung waren: *Alter*: 19-35 Jahre, *Meditation*: im Zeitraum vor dem Interview aktiv praktizierend, *Ausbildung*: mindestens Abitur und *Geschlecht*: ausgewogenes Mann-Frau Verhältnis in der Stichprobe. Die transkribierten Interviews wurden inhaltsanalytisch nach Smith analysiert. Als Software wurde Atlas-TI v.6 verwendet.

## Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobe (N=17) setzt sich aus 8 weiblichen und 9 männlichen Teilnehmern im Alter zwischen 21-33 Jahren zusammen. Die Studienrichtungen variieren von Jura, Biologie, Politik, Medizin bis zu Anthropologie. Manche Teilnehmer gaben an, auch als Forschungsassistent oder in anderen Nebenberufen zu arbeiten. Alle haben an einem Meditationskurs von 5x90 min. mit theoretischen und praktisch übenden Anteilen teilgenommen. Anregungen für weitere Übungen zuhause wurden mitgegeben.

## Ergebnisse

Als Motive zur Meditation werden Kontrolle, Rekreation und Selbst-Transformation genannt. Zur Betrachtung der Selbstregulation wurde die Codefamilie „Kontrolle“ näher betrachtet.

Um ein Zitat der Codefamilie „Kontrolle“ unter zu ordnen, muss der Teilnehmer über die Intention der Erweiterung der Kontrollfähigkeit entweder psychischer oder physischer Art berichten. Folgende fokussierte Codes wurden zur Codefamilie „Kontrolle“ zusammengefasst: *Konzentration, bewusste Entscheidung, meinem Leben Richtung geben, Reaktionen steuern, Reflexion, automatisches Denken stoppen, Fokus und Struktur.*

Zusammengefasst beschreiben die Teilnehmer das Bedürfnis, mehr Einsicht in die physischen und psychischen Prozesse der Meditation zu erhalten, um somit bewusster reagieren zu können und nicht Automatismen zu folgen: „[...] *Meditation hilft mir dann ja mehr offen zu sein weniger zu urteilen und weniger automatisch zu funktionieren* [...]“ (N08). Mehrfach wird ein positiver Perspektivwechsel beschrieben: „[...] *durch den Abstand kann ich dann auch mal nicht urteilen und alles mit einer neuen Brille sehen* [...]“ (N03). Zehn von 17 Teilnehmern berichten dazu einen reorganisierenden Aspekt der Meditation: “[...] *Meditation macht was und hilft so [...] wo steh ich jetzt eigentlich und wo der andere. Wenn du das Chaos in deinem Kopf aufräumst ist doch mehr Platz für anderes. Dann hat man mehr Aufmerksamkeit* [...]“ (N04). In fast allen Interviews wurde Meditation als mentales Mittel umschrieben, welches direkten Einfluss auf die Leistungsfähigkeit habe: „[...] *Meditation ist physisch, für mich eine Art Hirntraining für Konzentration. Zum Lernen, zum Klavier spielen und auch beim Tan-*

*zen kann ich mich besser konzentrieren. Echt ja sogar körperliches Training geht besser durch konzentrieren und fokussieren[...]“ (N10).*

## **Diskussion**

Die Motivation zu Meditieren beschreiben die Studienteilnehmer in Begriffen des Bereiches der Selbststeuerung. Handlungsmotiv für die Ausführung von Meditation ist also u.a. eine Erhöhung der Selbststeuerung, welche als erlebte Wirkung der Meditationspraxis eintritt. Die von den Studienteilnehmern genannten Motive und erlebten Wirkungen legen nahe, diese als Fortsetzungsmotivator zum Meditieren anzusehen.

Durch die vertretenen verschiedensten Studienrichtungen ist die Transferierbarkeit der Ergebnisse gewährleistet, wobei die geringe Teilnehmeranzahl limitierend wirkt. Die Befragung hat in den Niederlanden stattgefunden; aufgrund der kulturellen Nähe zu Deutschland ist ein vergleichbares Ergebnis zu erwarten. Die Hochschulsysteme der Niederlande und Deutschlands haben sich im Zuge der Bologna-Reform angeglichen, folgen denselben Zielvereinbarungen und sind aus diesem Grund vergleichbar.

Zusammenfassend kann ausgesagt werden, dass sich besser zu kontrollieren und zu regulieren als Basismotivationen zur Meditation angesehen werden können. Die Motive betreffen u.a. die Selbstkontrolle, also u.a. die Fähigkeit, eine automatische, unmittelbare Reaktion zu inhibieren, beispielsweise um eine bewusste Handlung mit einem Langzeitziel ausführen zu können (Terry, 2006). Genau diese Kompetenz wird in Erklärungsmodellen der Prokrastination als gehemmt beschrieben und stellt ein Kernelement der SRL-Modelle dar.

Die weitere Beforschung der Meditation in Bezug auf das SRL und insbesondere auf Prokrastinationsverhalten im Studentenalltag scheint aufgrund dieser ersten Ergebnisse interessant und aussichtsreich.

## **Studie S2: Selbstregulation und Lernförderung durch Einlegen eines Pausentages**

### **Hintergrund und Fragestellung**

Bisherige Erhebungen zu Studienbedingungen zeigen, dass die zeitliche Erfüllbarkeit der Semestervorgaben unabhängig vom Studienfach übergreifend als gering eingeschätzt wird: nur 14-29% der Studierende schätzen sie als gut bewältigbar ein

(Ramm, 2010). Auch wenn die zeitliche Belastung im Studium, die Anforderungen an die angewendeten Messverfahren sowie die Bewertung der Ergebnisse kritisch diskutiert werden (Banscherus, 2011), so lassen Mitteilungen von Studierenden der Universität Witten/Herdecke (UWH) über ihr Studierverhalten aufhorchen: hohe zeitliche Anforderungen würden zu einem durchgehenden Lernen ohne echte Pausen führen. Pausen sind jedoch zentral für Erholung, und diese wiederum Voraussetzung für jede Art von Leistungsfähigkeit. Die erforderliche Pausenlänge bzw. Erholungsdauer hängt vom organismischen Adaptationsbedarf ab (Heckmann, 2013). Beim pausenarmen Dauerlernen darf i.R.d. Effort-Recovery-Theory (Meijman & Mulder, 1998) von negativen Effekten für die Leistungsfähigkeit und damit den Lernerfolg ausgegangen werden. Uns interessierte, welche Wirkungen Studierende durch Einrichten eines Pausentags pro Woche während des Semesters auf ihr Lernen erfahren.

### **Setting und Methodik**

Studierende werden im Rahmen einer Lernwerkstatt angeleitet, ihre Studiums- und Lernwoche grundlegend zu strukturieren. Hierzu gehört das Einrichten eines Pausentages, an welchem keinerlei studienrelatierte Handlungen ausgeführt werden. Dies geschieht durch individuelles Erstellen eines Wochenplans.

Die Erhebung zum Pausentag findet in Form einer qualitativen, anonymen paper-pencil-Befragung statt. Es werden Umsetzung sowie selbsterlebte Wirkungen des Pausentages erfragt: „*Konntest Du den geplanten Tag einhalten?*“ und „*Wenn ja, konntest Du einen Einfluss auf Dein Lernen feststellen? Welchen?*“, letzteres mit Freitext-Antwortmöglichkeit.

Die Auswertung erfolgt mittels qualitativ orientierter Inhaltsanalyse.

### **Stichprobenbeschreibung**

Ausgewertet wurden Daten von Sommersemester 2011 bis Wintersemester 2013-14. Alle Teilnehmer hatten bereits mindestens ein Semester studiert, so dass Erfahrungen mit dem Studiumsalltag und den Veränderungen des Lebens und Lernens durch das Studium vorlagen.

## Ergebnisse

N=119 Studierende haben an der Lernwerkstatt teilgenommen. Sie studieren Human-, Zahnmedizin, Psychologie, Wirtschaftswissenschaften oder im Bereich Philosophie und Kulturreflexion. N=76 Teilnehmer gaben den Fragebogen ausgefüllt ab (Rücklaufquote 63,9%). Den geplanten Pausentag mind. einmalig einhalten konnten N=49 Studierende; weiteren N=12 Teilnehmern gelang es, partielle, z.B. einen oder zwei halbe Pausentage, einzurichten. N=14 gaben an, keinen Pausentag einzulegen. N=41 antworteten mit Freitext. Für diese erlebten Wirkungen wurden folgende Kodierungen und Frequenzen gefunden (Mehrfachkodierungen möglich).

**Tab. 1: Ergebnisse S2: Codehäufigkeiten und Beispiele**

Code	Häufigkeit	Beispiele
<b>Erholung</b>	10	„Nach dem Pausentag bin ich erholter“ „mit mehr Energie ans Lernen gehen“
<b>kognitiv</b>	7	„Wenn ich ihn gemacht habe, war ich an den Lerntagen aufnahmefähiger.“ „bessere Konzentration an anderen Tagen“
<b>emotional</b>	13	„Ich freue mich auf den Pausentag, schaffe es etwas abzuschalten, was sich gut auf das Lernen danach auswirkt.“ „ich habe danach mit mehr Freude & Ausdauer gelernt. [...]“ „Ich bin entspannter beim Lernen [...]“
<b>motivational</b>	13	„[...] an dem Tag, an dem ich nix mache, kann ich mir viel Motivation abholen.“ „Ich habe den gleichen Lernstoff bewältigt wie ohne Pausentag war aber trotzdem motivierter“
<b>Sonstiges</b>	5	„habe wieder mehr Zeit für Freunde, Familie und Dinge, die ich vorher vernachlässigt habe“
<b>kein Einfluss</b>	3	„Einfluss konnte nicht festgestellt werden, da schon früher so gearbeitet.“ „kann ich leider nicht sagen, da ich mich zur Zeit nicht in einer Lernphase befinde. Ich habe viele Pausentage“

## Diskussion

Einen Pausentag während der Lernwochen im Semester einzulegen gelang 64% der Teilnehmer. Auch bei einem oder mehreren eingelegten *halben* Pausentagen konnten selbsterlebte Wirkungen beschrieben werden. Diese wurden von fast als förderlich charakterisiert; in zwei Fällen wurden teilweise einschränkende Wirkungen wahrgenom-

men: „*Hatte [...] während des Pausentags ein schlechtes Gewissen.*“ und „*den Stress den ich mir danach gemacht habe war größer als die Erholung durch den Pausentag. Aber: Ein halber Tag geht sehr gut ;)*“. Weitere negative Wirkungen wurden nicht dokumentiert.

Wirkungen im psychischen Bereich hinsichtlich Aufmerksamkeit und Konzentration, Gefühlen und verspürter Motivation konnten differenziert von den Teilnehmern beschrieben werden. Umgekehrt wurde auch genannt, was ohne Pausentag eintritt: „*müde, ineffizienter & demotivierter*“.

Beschreibungen zu Auswirkungen auf das Lernen vor dem Pausentag: „*ich hatte auf diesen freien Tag immer hingearbeitet*“ und „*weil ich an anderen Tagen dann mehr gemacht habe + mich nur auf die wichtigsten Sachen beschränke*“ illustrieren selbst-regulierende Wirkungen, die sich im Zugang auf den Tag Pause für das Lernen geltend machen.

Die gefundenen Codes „kognitiv“, „emotional“ und „motivational“ betreffen Kategorien, die Ziele der zu fördernden Selbstregulation im Rahmen der SRL-Modelle (z.B. Boekaerts, 1999) sind. Der Regulationsfähigkeit des situationellen Motivationszustands (Baumert, 2000) dürfte dabei eine besonders zentrale Bedeutung zukommen; sie war mit am häufigsten als Wirkung von den Studienteilnehmern durch Einlegen eines Pausentags beschrieben. Das oben beschriebene Dauerlernen kann mit ihm selbstgesteuert durchbrochen werden. Somit kann der Pausentag als strukturgebender und mehrdimensional wirksamer Baustein für den Lernenden und das Lernen fungieren. Er resp. die Lernwerkstatt stellt einen Beitrag für die als eine zentrale Lösung in der kritischen Studieneingangsphase empfohlenen „*Seminare für Studierende im Zeit- und Selbstmanagement*“ dar (Nickel, 2011).

## **Fazit**

*Konzentration, bewusste Entscheidung, meinem Leben Richtung geben, Reaktionen steuern, Reflexion, automatisches Denken stoppen, Fokus und Struktur* sind Motive, die Teilnehmer der Studie 1 als Motivationsfaktoren zur Meditation benennen. Diese Bedürfnisse nach Veränderung der Handlungsstrategien decken sich mit den möglichen Ursachen, die das chronischen Aufschiebeverhalten (Prokrastination) unter Studierenden zu erklären versuchen. Zudem bekräftigen die genannten Motive eine angestrebte

Stärkung der Schlüsselkompetenzen des Selbst-regulierten Lernens: konkrete Zielsetzungen, Zeitmanagement, Selbstevaluation, Selbstmotivation und intrinsisches Interesse an den Lerninhalten (Zimmermann, 2002). Neben der Erholungsförderung appellieren auch die durch die Studierenden beschriebenen positiven Effekte des Einlegens eines Pausentages (Studie 2) an eine Erhöhung der selbst-regulativen Steuerungsmechanismen innerhalb des studentischen Alltages. Geschildert werden neben einer zu erwartenden physiologischen und erlebbaren Erholung eine unmittelbare und lernbegünstigende Wirkung auf kognitive, emotionale sowie motivationale Bereiche.

Es bleiben die auch im Zuge der Bologna-Entwicklungen noch zu lösenden Frage und Herausforderung, Lernumgebungen an Universitäten zu schaffen, die SRL fördern und LLL veranlassen (Huber, 2010). An der Universität Witten/Herdecke (UWH) wurde 2009 eine Lernwerkstatt in Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Dozenten eingerichtet. Kernintention ist, das Lernen als bewusst handhabbare Fähigkeit weiter zu entwickeln. Dieses geschieht in Form von Workshops und Seminaren, welche zur Erweiterung des Wissens über Lernstrategien und -formen und zur Reflektion beizutragen versuchen. Sie zielen auf individualisierten, adäquaten und selbststeuernden Umgang mit den eigenen physiologischen Ressourcen sowie auf Verständnis und Effektivität beim Lernen. Die hier beforschten Instrumente Meditation und Pausentag sind Teil dieser Umgestaltung der Lernumgebung hin zum selbst-regulierten Lernen. Die Weiterentwicklung des Selbst-regulierten Lernens im Zusammenhang mit der Sicherung des lebenslangen Lernens ist nicht nur ein Kernziel der Bologna-Vereinbarungen, welchem Rechnung getragen werden soll; SRL und LLL sind fundamentale Wunsch, Bedürfnis und Aufgabe des Menschen. Bereits 1810 stellte Wilhelm von Humboldt die Forderung auf: Zur Ausbildung eines kritischen wissenschaftlichen Geistes sollte neben der Freiheit im Lernen die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden beitragen. Meditation, Pausentag und die Einrichtung von entsprechenden Lernumgebungen zur Förderung von SRL könnten hierbei eine wichtige Rolle spielen, denn: die Grundaufgabe der Bildung besteht nach Humboldt in der „(...) Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen“ (Wilhelm von Humboldt, 1810, S. 56).

## Literatur

- Banscherus, U. & Himpele, K. (2011). Studium heute – mehr als Workload und Kreditpunkte?! *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6 (2), 93-98.
- Behrenbeck, S. (2011). Effekte der Bologna-Reform auf die Hochschultypen. *Wissenschaftsrecht*, 44 (2), 156-179.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International journal of educational research*, 31 (6), 445-457.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., ... & Weiß, M. (2000). Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz. *Berlin: PISA Projekt Consortium*. Verfügbar unter: <https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/CCCdt.pdf> (abgerufen am 16.05.2014).
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (2014) *Wir sind langweilig, und ihr seid schuld!*. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 19./20.07.2014, Seite C3.
- Heckmann C. & Gutenbrunner C. (2013). *Funktionelle Hygiogenese. Grundlagen der adaptiven Normalisierung*. Waldkriechen: VAS-Verlag.
- Huber, L. (2010): Anfangen zu Studieren. Einige Erinnerungen zur „Studieneingangsphase“. *Das Hochschulwesen*; 58, 4-5. Verfügbar unter: <http://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-4-5-2010.pdf#page=17> (abgerufen am 27.07.2014).
- Humboldt, W. v. (1810). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten zu Berlin. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, Band 4: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Darmstadt 2002, S. 255-266
- Humboldt, W. v. (1986): *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Kühl, S. (2011). Verschulung wider Willen. Die ungewollten Nebenfolgen einer Hochschulreform. *Der Sudoku-Effekt: Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift*. Bielefeld: transcript.
- Lazar, S. W., Kerr, C. E., Wasserman, R. H., Gray, J. R., Greve, D. N., Treadway, M.T., et al. (2005) Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *Neuroreport*, 16 (17), 1893.

- Meijman, T. F., & Mulder, G. (1998). Psychological aspects of workload. *Handbook of Work and Organizational Psychology. Volume 2.*
- Nickel, S. (2011). Zwischen Kritik und Empirie–Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna- Prozess aus Sicht der Hochschulforschung: Analysen und Impulse für die Praxis* (S. 8-17). Gütersloh: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: [http://doc.utwente.nl/89220/1/Bologna\\_Prozess\\_aus\\_Sicht\\_der\\_Hochschulforschung.pdf](http://doc.utwente.nl/89220/1/Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf) (abgerufen am 20.07.2014).
- Pellert, A. (2000). Expertenorganisationen reformieren. In A. Hanft (Hrsg.), *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*. Neuwied 2000, 39-55.
- Ramm, M., Multrus, F. & Bargel, T. (2011). *Studiensituation und studentische Orientierungen: 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen (Langfassung)*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Tang, Y. Y., Ma, Y., Wang, J., Fan, Y., Feng, S., Lu, Q., ... & Posner, M. I. (2007). Short-term meditation training improves attention and self-regulation. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 104* (43), 17152-17156.
- Terry, W. (2006). *Learning and memory: Basic principles, processes, and procedures*. Boston: Pearson.
- Thye, M. (2009). *Overcoming Procrastination - A Mindfulness Based Solution*, München: GRIN Verlag GmbH.
- Wermelskirchen, A. (2014). Grottenolme am Badeseen. In Frankfurter Allgemeine Zeitung (17.07.2014). *Studenten, was geht?*. Frankfurt am Main.
- Witte, J., Westerheijden, D. & Mc Coshan, A. (2011). Wirkungen von Bologna auf Studierende: Eine Bestandsaufnahme in 48 Hochschulsystemen. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna- Prozess aus Sicht der Hochschulforschung: Analysen und Impulse für die Praxis*. Gütersloh: Bundesministerium für Bildung und Forschung (S. 36-49). Verfügbar unter: [http://doc.utwente.nl/89220/1/Bologna\\_Prozess\\_aus\\_Sicht\\_der\\_Hochschulforschung.pdf](http://doc.utwente.nl/89220/1/Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf) (abgerufen am 20.07.2014).
- Zimmermann, B. (2002) Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice, 41*, 2.

