

Berichte aus der Psychologie

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

Psychologiedidaktik und Evaluation X

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 BRÄBLER

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 KUHBERG-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 EWIJK 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

Was erfahrene Lehrer an der Psychologie schätzen – Ergebnisse einer Studienangebotsevaluation

Christian Schüring und Stephan Dutke

Wie gut bereitet das Lehrangebot der pädagogischen Psychologie im Lehramtsstudium auf die Berufstätigkeit vor? Erfahrene Lehrkräfte bewerteten die Lehrinhalte aus dem Seminarangebot des Instituts für Psychologie in Bildung und Erziehung (IPBE) der WWU Münster hinsichtlich ihrer Relevanz für den Lehrerberuf. Theoretischen Inhalten und Methoden der Lehr-Lernforschung wurden geringere Bedeutung beigemessen, insbesondere von weniger erfahrenen und männlichen Lehrkräften. Für sehr relevant wurden Inhalte erachtet, die sozialen Ausschluss, Leistungsmessung, Motivation und Klassenführung sowie kooperatives und selbstreguliertes Lernen betreffen. Zusätzlich wurden Lehrergesundheit und Lehrerpersönlichkeit als relevante Themen benannt. Die Relevanzeinschätzungen korrelierten positiv mit einem wissenschaftsorientierten Theorie-Praxis-Verständnis.

Psychologie im Lehramtsstudium

Zu den zentralen Forderungen im Rahmen des Bologna-Prozesses gehörte, die Inhalte von Studiengängen stärker an den Erfordernissen des jeweiligen beruflichen Praxisfeldes auszurichten (z. B. Rothermund, Dörr & Bodensohn, 2008). Dies gilt umso mehr, wenn Studiengänge nicht in erster Linie für eine wissenschaftliche Tätigkeit qualifizieren sollen, sondern auch auf enger gefasste, praktische Berufstätigkeiten vorbereiten sollen. Insbesondere für Lehramtsstudiengänge gilt, dass sie nicht allein Fachwissen vermitteln sollen, sondern auch Grundlagen der praktischen Berufsausübung (KMK, 2004). Insofern ist es naheliegend, das Lehrangebot durch Experten des Anwendungsfeldes evaluieren zu lassen (vgl. Kunina-Habenicht et al., 2012). In der vorliegenden Untersuchung wurden erfahrene Lehrkräfte mit den Lehrinhalten existierender Psychologie-Lehrveranstaltungen für das Lehramtsstudium konfrontiert und gebeten, deren Relevanz für die erfolgreiche Ausübung des Lehrerberufs zu bewerten.

Welche wissenschaftlichen Inhalte Praxisexperten für relevant halten, ist jedoch nicht allein von ihrer Praxiserfahrung abhängig, sondern könnte auch davon geprägt

sein, welches Verständnis die Befragten vom Verhältnis zwischen Wissenschaft und Berufspraxis haben (Vogel, 2011; Zeuch & Souvignier, in diesem Band). Aus diesem Grund erfordert eine Studienangebotsevaluation durch Praxisexperten auch Kenntnisse über deren Wissenschaft-Praxis-Verständnis, das mit Hilfe eines selbstkonstruierten Fragebogens erfasst wurde. Es wurde erwartet, dass Lehrkräfte, die eine erfolgreiche Praxis in der Berufsausübung als unabhängig von der Kenntnis (bildungs-) wissenschaftlicher Forschungsergebnisse und Theorien betrachten, insbesondere solchen Lehrinhalten geringere Relevanz beimessen, die Bezug zu Theorien oder Forschungsmethoden haben.

Methode

Basierend auf dem Lehramts-Seminarprogramm des Instituts für Psychologie in Bildung und Erziehung (IPBE) der Universität Münster aus dem Wintersemester 2012/13 wurde ein dreiteiliger Fragebogen entwickelt. Im ersten Teil sollten die Inhalte des Seminarangebots hinsichtlich ihrer Relevanz für den Lehrerberuf anhand von 74 Items bewertet werden. Für ihre Gewinnung wurden die Seminarleiter(innen) gebeten, die wichtigsten Inhalte ihrer Seminare in kurzen Aussagen zu beschreiben. Diese Aussagen wurden vereinfacht und so umformuliert, dass auch psychologische Laien eine Vorstellung vom Gegenstand erwerben konnten. Fachbegriffe wurden, wenn möglich, durch alltagssprachliche Begriffe ersetzt. Beispielsweise wurde das sozialpsychologische Thema Konformität in Gruppen abgebildet als „warum Personen sich den Normen einer Gruppe unterwerfen“ (siehe Tabelle 1 für weitere Beispiele). Zur Einschätzung der Relevanz wurde eine 6-stufigen Skala gewählt (1 = sehr unwichtig bis 6 = sehr wichtig). Im zweiten Teil wurden 14 Aussagen zum Wissenschaft-Praxis-Verhältnis getroffen, mit denen die Einstellung zur Nützlichkeit psychologischer und bildungswissenschaftlicher Forschung erfasst wurde. Die Fragen zielen darauf ab, inwieweit bildungswissenschaftlich gewonnenen Erkenntnissen eine wichtige Rolle für die erfolgreiche Ausübung des Lehrberufs zugesprochen wird. Zur Beantwortung wurde eine 6-stufigen Skala gewählt (1 = stimme überhaupt nicht zu bis 6 = stimme völlig zu). Abschließend wurde mit einer offenen Frage die Möglichkeit geboten, wichtige und nicht im Fragebogen enthaltende Lehrinhalte frei formuliert zu ergänzen.

Die Stichprobe wurde 2013 online befragt und bestand aus 262 Lehrkräften (169 Lehrerinnen) mit langer Lehrerfahrung (fast 50% unterrichteten seit mehr als 15 Jahren) aus Nordrhein-Westfalen. Geworben wurde für die Teilnahme durch Briefe an Schulen in und im Umfeld von Münster sowie durch persönliche Ansprache.

Ergebnisse

Die Items zu den Lehrinhalten wurden einer exploratorischen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Rotation) unterzogen, die mit einem Eigenwertkriterium von 1.0 acht Faktoren ergab (Tabelle 1). Die Faktoren korrelierten untereinander ausnahmslos positiv. Auf der Grundlage der Faktoren wurden Skalenwerte durch Mittelwertbildung über die Items berechnet, die hoch auf dem jeweiligen Faktor luden und keine Doppelladungen aufwiesen (zu den Kennwerten siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Inhaltsfaktoren des Lehrangebots, geordnet nach absteigender mittlerer Relevanz

Faktorbenennung	Cronbachs Alpha	<i>M</i>	<i>SD</i>	Beispiel Für wie wichtig erachten Sie, dass Lehrkräfte Wissen darüber haben, ...
Sozialer Ausschluss	.64	5.30	.66	warum einige Schüler/innen von anderen ausgeschlossen werden?
Leistungsmessung	.75	5.30	.70	welche Fehler bei der Beurteilung von Schülerleistungen auftreten können?
Motivation & Klassenführung	.85	5.25	.57	wie durch die Wortwahl beim Lehren Lernerfolg beeinflusst werden kann?
Kooperation & selbstreg. Lernen	.92	5.08	.65	wie kooperative Methoden gezielt in den Unterricht eingeplant werden können?
Gedächtnis	.78	4.75	.85	welche Rolle die Umgebung für das Abspeichern und Abrufen von Informationen spielt?
Selbstkonzept	.81	4.72	.84	wie Schüler/innen bei der Bildung ihres Selbstkonzeptes unterstützt werden können?
Gruppe & Konflikt	.88	4.63	.78	welche Phasen eine Gruppenbildung durchläuft?
Forschungsmethoden	.93	3.37	1.02	wie Hypothesen für wissenschaftliche Lehr-Lern-Studien formuliert werden?

Unmittelbar handlungsrelevanten Inhalten wurde mehr Bedeutung beigemessen als den theorie- bzw. methodenorientierten. Für besonders relevant wurden Themen zum sozialen Ausschluss, zur Leistungsmessung sowie zu Motivation und Klassenführung gehalten. Die geringste Relevanz wurde den Forschungsmethoden zugeschrieben.

Die Relevanzeinschätzungen wiesen zwei interindividuell bedeutsame Unterschiede auf. Erstens gaben Frauen (multivariat betrachtet) höhere Relevanzurteile ab als Männer, $F(8,253) = 3.02$, $p = .003$. In den univariaten Vergleichen gaben Frauen bei allen Inhaltsbereichen außer Forschungsmethoden und Gedächtnis höhere Relevanzwerte als Männer an. Die Mittelwertunterschiede betrugen 0.1 bis 0.3 Skaleneinheiten. Zweitens wurden die Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Unterrichtserfahrung unterschieden. Unterschiede ergaben sich bei den Inhaltsfaktoren Forschungsmethoden, $F(1,260) = 7.19$, $p < .01$, Selbstkonzept, $F(1,260) = 4.41$, $p < .05$, und Gedächtnis, $F(1,260) = 3.86$, $p < .05$. Erfahrenere Lehrkräfte hielten alle drei Themenbereiche für relevanter als weniger erfahrene.

Eine explorative Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Rotation) über die Aussagen zum Wissenschaft-Praxis-Verhältnis ergab zwei Faktoren (Tabelle 2). Der Faktor *Wissenschaftsunabhängigkeit* repräsentiert die Einstellung, dass wissenschaftliche Erkenntnisse wenig zur praktischen Lehrtätigkeit beitragen und die Lehrexpertise sich weitgehend unabhängig von der Kenntnis wissenschaftlicher Befunde entwickle. Im Gegensatz dazu repräsentiert der Faktor *reflektierende Praktiker* die Einstellung, dass wissenschaftliche Theorien Entscheidungshilfen für das schulische Handeln bieten können und ihre Kenntnis die Reflexion eigenen Handelns fördere.

Tab. 2: Faktoren des Wissenschaft-Praxis-Verständnisses

Faktorbenennung	Cronbachs Alpha	<i>M</i>	<i>SD</i>	Beispiel
Reflektierende Praktiker	.71	4.10	.76	Wissenschaftliche Theorien liefern Entscheidungshilfen für das schulische Handeln.
Wissenschaftsunabhängigkeit	.75	3.05	.88	Wenn man als Lehrkraft praktisch im Beruf arbeitet, braucht man kein Wissen über wissenschaftliche Forschungsmethoden.

Den Aussagen zum Faktor reflektierende Praktiker wurde im Mittel stärker zugestimmt, $M = 4.09$, $SD = .76$, als den Aussagen zum Faktor Wissenschaftsunabhängigkeit, $M = 3.05$, $SD = .88$, $t(251) = 11.32$, $p < .001$. Die Faktoren korrelieren signifikant negativ miteinander, $r = -.56$, $p < .001$, und weisen keine Unterschiede hinsichtlich Geschlecht und Lehrerfahrung auf (alle F-Werte < 1.0). Der Faktor reflektierende Praktiker korreliert positiv mit dem mittleren Relevanzurteil jedes Inhaltsbereichs, der Faktor Wissenschaftsunabhängigkeit korreliert signifikant negativ mit den Relevanzurteilen (Tabelle 3).

Tab. 3: Korrelationen zwischen Lehrinhalten und Faktoren des Wissenschaft-Praxis-Verständnisses

Inhaltsfaktoren	Reflektierende Praktiker	Wissenschafts- unabhängigkeit
Sozialer Ausschluss	.21**	-.21**
Leistungsmessung	.15 *	-.15 *
Motivation & Klassenführung	.33**	-.32**
Kooperatives & selbstreg. Lernen	.39**	-.29**
Gedächtnis	.43**	-.39**
Selbstkonzept	.33**	-.34**
Gruppe & Konflikt	.33**	-.34**
Forschungsmethoden	.52**	-.52**

Anm.: * $p < .05$, ** $p < .01$

Die Antworten auf die offene Frage, welche wichtigen Lehrthemen nicht genannt wurden, gaben mehrfach Hinweise auf Lehrergesundheits mit den Themen Burn-out-Prävention und Selbstorganisation sowie Lehrerpersönlichkeit mit den Themen Selbstwahrnehmung und das Arbeiten an „eigenen Baustellen“.

Diskussion

Generell wurde psychologischen Themen hohe Relevanz für die erfolgreiche Ausübung des Lehrerberufs zugeschrieben. Die mittleren Relevanzwerte liegen bei allen Inhaltsfaktoren in der oberen Hälfte der Antwortskala. Dies deckt sich mit Ergebnissen einer früheren Erhebung, bei der erfahrene Lehrkräfte die Relevanz von Inhalten des Rahmencurriculums Psychologie in den Lehramtsstudiengängen (Deutsche Gesellschaft für Psychologie, 2002) einschätzten (Dutke & Singleton, 2006). Ebenfalls übereinstimmend mit Dutke und Singleton wurden methoden- und theorieorientierten Inhalten eine geringere Relevanz zugesprochen als stärker handlungsorientierten Inhalten – insbesondere von weniger erfahrenen und männlichen Lehrkräften.

Die Teilnehmer/innen antworteten sehr konsistent. Die Relevanzurteile über Lehrinhalte korrelierten ausnahmslos mit der Einstellung zum Theorie-Praxis-Verhältnis. Lehrkräfte, die dem Modell des reflektierenden Praktikers zuneigten, hielten alle Inhaltsgebiete – ganz besonders forschungsmethodische Inhalte – für relevanter als Personen mit geringeren Werten auf diesem Faktor. Lehrkräfte, die eine erfolgreiche Berufspraxis nicht in erster Linie als Funktion wissenschaftlichen Wissens sahen, hielten alle Inhaltsgebiete – vor allem Forschungsmethoden – für weniger relevant als Personen mit geringen Werten auf diesem Faktor. Es gibt also einen sehr klaren Zusammenhang zwischen der Bewertung konkreter psychologischer Lehrinhalte und einem grundlegenden Wissenschaft-Praxis-Verständnis. Dieser Zusammenhang lässt die Grenzen der Nützlichkeit einer Studienangebotsevaluation durch Praxisexperten erkennen. Im vorliegenden Falle reflektieren die Relevanzurteile einiger Praxisexperten genau jene Aspekte der Berufspraxis, die das zu evaluierende Lehrangebot mithelfen sollen zu verändern – nämlich die Vorstellung, dass Lehren eine ausschließlich erfahrungsbasierte Tätigkeit ist, deren Entwicklung nicht von der Kenntnis psychologischer Theorien über das Erleben und Verhalten von Menschen profitieren kann und die folglich ohne ein Verständnis diesbezüglicher Forschung gut auskommt. Vielmehr soll die Fähigkeit von Praktikern, das Verhalten anderer im Zusammenhang mit ihrem eigenen Handeln vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnis reflektieren zu können, gestärkt werden: „eine Praxis ohne theoretische Reflexion ist letztlich ebenso kritisch zu beurteilen wie theoretische Überlegungen, denen eine Anbindung an die Alltagspraxis nicht anzumerken ist“ (Vogel, 2011, S. 9). Dabei sollen Theorien nicht als unmittelbare, praxis-

taugliche ‚Rezepte‘ verstanden werden, sondern vielmehr als Konstrukte, „die eine veränderte kognitive Rekonstruktion beruflicher Situationen ermöglichen“ (Singleton & Dutke, 2006, S. 13). Für den Transfer von Theorien in die komplexe Schulpraxis ist ein Minimum forschungsmethodischer Kenntnisse unabdingbar. Es muss die Kompetenz entwickelt werden, eine geeignete Theorie auszuwählen und den Effekt der vor diesem Hintergrund entwickelten Maßnahmen zu bewerten (Imhof, 2012, S. 12). Dieser Umsetzungsprozess erfordert ein vertieftes Verständnis der zu beeinflussenden psychischen Prozesse. Genau jene Lehrinhalte, die zur Entwicklung dieser Kompetenz beitragen sollen, werden von Praktikern, die von einem anderen Theorie-Praxis-Verständnis geprägt sind, als wenig relevant erachtet. Die Evaluation eines Lehrangebots durch Personen aus der Berufspraxis ist also nur dann zielführend, wenn diese Berufspraxis dem angestrebten Zielzustand bereits nahe kommt.

Jenseits der in der Untersuchung vorgegebenen Themen wurden Fragen der Lehrergesundheit oft zusätzlich genannt. Lehrergesundheit wird von dem hier untersuchten Psychologielehrangebot wie auch im Rahmencurriculum (Deutsche Gesellschaft für Psychologie, 2002) nicht explizit berücksichtigt. Dabei sind psychische Beeinträchtigungen häufige Dienstunfähigkeitsgründe, deren Ursachen (z. B. Schaarschmidt, 2011) und hierauf gerichtete Präventions- bzw. Interventionsmöglichkeiten (z. B. Krause & Dorsemagen, 2011) relativ gut erforscht und publiziert sind.

Literatur

Deutsche Gesellschaft für Psychologie (2002). *Psychologie in den Lehramtsstudiengängen. Ein Rahmencurriculum*. Verfügbar unter:

http://www.dgps.de/fileadmin/documents/Rahmencurriculum_2008.pdf (abgerufen am 15.07.2014)

Dutke, S. & Singleton, K. (2006). Psychologie im Lehramtsstudium: Relevanzurteile erfahrener Lehrkräfte. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 226-231.

Imhof, M. (2012). *Psychologie für Lehramtsstudierende: Basiswissen Psychologie* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Verfügbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/KMK-Beschluesse/Standards-Lehrerbildung.pdf> (abgerufen am 03.03.2014)
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2011). Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer. In E. Bamberg, A. Ducki & A.-M. Metz (Hrsg.), *Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt* (S. 561-579). Göttingen: Hogrefe.
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J. et al. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 649-682.
- Rotermund, M., Dörr, G. & Bodensohn, R. (Hrsg.). (2008). *Bologna verändert die Lehrerbildung: Auswirkungen der Hochschulreform* (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 3). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Schaarschmidt, U. (2011). Lehrerinnen und Lehrer zwischen Belastung und Entlastung. In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln* (S. 105-123). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Vogel, T. (2011). *Zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung als Übergangsproblem*. Verfügbar unter: <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws14/vogel/> (abgerufen am 07.07.2014).
- Zeuch, N. & Souvignier, E. (in diesem Band). *Entwicklung eines Fragebogens zum wissenschaftlichen Denken bei (angehenden) Lehrkräften*.