

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

Eingangs- und Verlaufsdagnostik von Lernvoraussetzungen und Lernergebnissen in der Hochschullehre

Eva Seifried, Christine Eckert und Birgit Spinath

Bezugnehmend auf das Konzept des Forschenden Lehrens (vgl. Spinath & Seifried, 2012) wird in diesem Beitrag die Bedeutung von Eingangs- und Verlaufsdagnostik in der Hochschullehre dargelegt und erläutert, wie diese in eigene Lehrveranstaltungen integriert werden können. Die Vorteile für die Lehrenden und die Lernenden sowie der Nutzen für die Forschung werden praktischen und ethischen Problemen gegenübergestellt. Anschließend werden Vorschläge zur Behebung der Probleme erläutert und anhand eines aktuellen Vorgehens in einer großen Psychologie-Lehrveranstaltung ein Beispiel für eine praktische Umsetzungsmöglichkeit dargestellt.

Eingangs- und Verlaufsdagnostik von Lernvoraussetzungen und Lernergebnissen in der Hochschullehre

Die Grundlage: Das Konzept des Forschenden Lehrens

Forschendes Lehren kann als das systematische Beforschen der Wirkungen des eigenen didaktischen Handelns im Rahmen von Lehrveranstaltungen verstanden werden (vgl. Spinath & Seifried, 2012; Spinath, Seifried & Eckert, in Druck; vgl. Idee des „Scholarship of Teaching and Learning“; Boyer, 1990; Huber, 2011). Von dem Ziel des Forschenden Lehrens, die Qualität der eigenen Lehre kontinuierlich zu verbessern, sollen sowohl Lehrende als auch Lernende profitieren. Forschendes Lehren soll zudem zur Lehr-Lernforschung im Sinne eines generalisierbaren Erkenntnisgewinns über Lehr-Lernprozesse beitragen. In der (Pädagogischen) Psychologie können Forschung und Lehre didaktisch besonders gut miteinander verknüpft werden, da die Studierenden durch einen direkten Einbezug in den Forschungsprozess an die Themen und empirischen Methoden des Faches herangeführt werden.

Ein prototypischer Verlauf des Forschenden Lehrens besteht aus sieben Phasen: 1. Aufarbeitung von Theorie und Empirie zu Lehr-Lernprozessen, 2. Ausgangsevaluation, um den Status quo des eigenen didaktischen Handelns festzustellen, 3. Hypothesen- und Design-Entwicklung, um diesen Status quo zu verbessern, 4. Hypothe-

sen-Prüfung mithilfe eines adäquaten Forschungsdesigns, 5. Implementation der Elemente, die sich als gut erwiesen haben, 6. Weiterentwicklung von Theorie und Empirie, was schließlich in einem 7. iterativen Prozess endet (wiederholtes Durchlaufen der Phasen 4-6). Ziel dieses iterativen Prozesses ist es, das eigene Handeln in der Lehre durch empirische und praxisnahe Untersuchungen in realen Lehr-Lernsituationen zu verbessern.

Für eine solche Verbesserung ist Feedback nötig; dieses ist dann besonders wirksam, wenn es von den Studierenden zu den Lehrenden verläuft (vgl. Hattie, 2009; S. 173). Eine Möglichkeit, wie Lehrende von ihren Studierenden Feedback erhalten können, stellt die Diagnostik der Eingangsvoraussetzungen der Studierenden und des Verlaufs von deren Lernen, Motivation und Zufriedenheit dar. Semesterbegleitende Befragungen spielen daher im Rahmen des Forschenden Lehrens eine bedeutsame Rolle. Die Vorteile, mögliche praktische und ethische Probleme sowie eine konkrete Umsetzungsmöglichkeit eines solchen Monitorings werden im Folgenden beschrieben.

Vorteile von Eingangs- und Verlaufsdiagnostik

Der Nutzen von Eingangs- und Verlaufsdiagnostik in Lehrveranstaltungen ist gegeben 1. für die Lehrenden und 2. für die Lernenden (vgl. Thompson & Zamboanga, 2003) sowie 3. für die Forschung. So können *Lehrende* z.B. das vorhandene (richtige oder falsche) Vorwissen sowie die Motivation ihrer Studierenden einschätzen. Lehrende können außerdem die Vermittlung der Lerninhalte nach diesen Eingangsvoraussetzungen bzw. aktuellen Bedingungen ausrichten (Stichwort „Adaptivität“) und den Einfluss ihrer Lehre evaluieren.

Gerade in psychologischen Lehrveranstaltungen können *Lernende* Einblicke in die Inhalte und Methoden der empirisch arbeitenden Psychologie erhalten – das kann v.a. für Psychologie-Studierende in frühen Semestern oder Studierende weniger empirisch arbeitender Fachgruppen (z.B. Lehramtsstudierende) gewinnbringend sein. Sie können Forschung durch direkte Teilnahme erleben und zudem durch lernbegleitende Diagnostik Rückmeldungen über ihren Lernstand und dessen Veränderung bekommen sowie die Anforderungen und Formate der Prüfungen kennenlernen.

Auch für die *Forschung* ist ein Nutzen gegeben – so können verschiedene Forschungsfragen untersucht werden, z.B. ob die Vorkenntnisse der Studierenden deren

Lernerfolg beeinflussen. Insgesamt gilt bereichsspezifisches Vorwissen als eine wichtige individuelle kognitive Lernvoraussetzung (Helmke & Schrader, 2010; Schrader, 2006), jedoch ist auch die Art des Vorwissens entscheidend: Vorwissen kann Lernen unterstützen oder hemmen (Thompson & Zamboanga, 2004). Nicht nur mangelndes Vorwissen, sondern auch falsches Vorwissen (im Sinne von Fehlkonzeptionen) kann erfolgreiches Lernen behindern (Schrader, 2006). Lehrende können im Zuge des Forschenden Lehrens beispielsweise überprüfen, ob die eigene Lehrveranstaltung dazu geeignet ist, Fehlkonzeptionen (sog. Misconceptions, d.h. weitverbreitete Überzeugungen, die wissenschaftlichen Erkenntnissen widersprechen; Gardner & Brown, 2013) abzubauen (vgl. Eckert, Seifried & Spinath, 2014). Im Rahmen der Beforschung des eigenen Lehrens können Lehrende wichtige Erkenntnisse über die vorhandenen Fehlkonzeptionen ihrer Studierenden sowie deren Abbau und die für den Abbau geeigneten Methoden erlangen und sich in ihrer Lehre daran anpassen.

Es bleibt somit festzuhalten, dass durch Eingangs- und Verlaufsdiagnostik der Wissensstand zur Verbesserung des hochschulischen Lehrens und Lernens erweitert werden kann; dies entspricht auch dem Ziel des Forschenden Lehrens (vgl. Spinath & Seifried, 2012). Dass Lehrende trotz dieser Vorteile in universitären Veranstaltungen kein solches Monitoring betreiben, liegt vermutlich auch daran, dass dem Nutzen von Eingangs- und Verlaufsdiagnostik auch einige praktische und ethische Probleme gegenüberstehen.

Praktische und ethische Probleme von Eingangs- und Verlaufsdiagnostik

Ein offenkundiges praktisches Problem, v.a. in Lehrveranstaltungen mit einer großen Teilnehmerzahl, ist der hohe Aufwand von semesterbegleitenden Befragungen. Aus ethischer Sicht muss die Frage diskutiert werden, ob die Teilnahme an semesterbegleitenden Befragungen freiwillig oder verpflichtend sein sollte. Gegen eine verpflichtende Teilnahme sprechen rechtliche Bedenken; wenn die Befragungen jedoch Teil des didaktischen Konzepts der Lehrveranstaltung sind, könnte auch die Auffassung vertreten werden, dass die Studierenden zur Teilnahme verpflichtet werden sollten. Die Regelungen bergen unterschiedliche Probleme: Bei einer freiwilligen Teilnahme könnte z.B. das Risiko bestehen, dass Studierende durch Nicht-Teilnahme an den semesterbegleitenden Befragungen einen Nachteil erhalten (zu den positiven Effekten von wiederhol-

tem Testen s. z.B. Roediger & Karpicke, 2006). Bei einer verpflichtenden Teilnahme hingegen könnte z.B. die Gefahr bestehen, dass sich die Studierenden in ihrer Entscheidungsfreiheit eingeschränkt fühlen (zur Bedeutung von Choice in Lehr-Lern-Kontexten s. z.B. Patall, Cooper & Robinson, 2008). In beiden Fällen ist zu fragen, wie gewissenhaft und ehrlich die Studierenden die Befragungen ausfüllen; denn dies hat direkte Auswirkungen auf die Validität der Befragungsergebnisse.

Lösungsansätze

Der hohe Aufwand semesterbegleitender Befragungen wird deutlich reduziert, wenn man Online-Tools nutzt. So können die Studierenden die Befragungen leicht ausfüllen und die Lehrenden die Daten anschließend herunterladen – es ergibt sich also keine weitere Eingabearbeit o.ä..

Unabhängig davon, welche Position Hochschullehrende bezüglich einer Verpflichtung zur Teilnahme vertreten, sollten sie den Studierenden den Sinn und Zweck der Befragungen aufzeigen. Denn durch eine solche Aufklärung kann unter der Prämisse einer freiwilligen Teilnahme die Teilnahmebereitschaft der Studierenden erhöht werden bzw. unter der Prämisse einer verpflichtenden Teilnahme eine mögliche negative Einstellung der Studierenden zu den Befragungen vermindert werden. Durch die Wahrung der Anonymität der Angaben bzw. der Vermeidung eines Personenbezugs kann die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, dass die Studierenden die Befragung gewissenhaft und ehrlich bearbeiten. Für die Validität der Angaben ist es auch förderlich, wenn individuelle Rückmeldungen angeboten werden. In diesem Fall besteht kein Grund, falsche Angaben zu machen (z.B. ein höheres Wissen oder eine höhere Motivation vorzutäuschen), denn damit würde man die Chance vertun, den eigenen Lernstand zu prüfen. Eine Kombination von Anonymität und individuellen Rückmeldungen ist möglich, wenn mit persönlichen Codes gearbeitet wird (s.u.).

Somit erscheint v.a. ein offener und offensiver Umgang mit den Befragungen zur Behebung der praktischen und ethischen Probleme sinnvoll. Gerade in der Psychologie bietet sich zudem an, die Daten und Erkenntnisse direkt in die Lehrveranstaltung einzubeziehen und damit z.B. Konzepte und Methoden der (Pädagogischen) Psychologie zu erläutern.

Beispiel für eine konkrete Umsetzung

Die Vorlesung „Einführung in die Pädagogische Psychologie“ an der Universität Heidelberg wird in jedem Semester von ca. 350 Lehramtsstudierenden besucht und ist für diese Studierenden oft eine erste Gelegenheit, empirische Methoden kennenzulernen. In dieser Veranstaltung führen wir semesterbegleitende Befragungen durch und praktizieren einen offenen Umgang mit den Befragungen. Mithilfe eines Online-Systems halten wir den Aufwand der Befragungen in einem akzeptablen Umfang, erreichen gleichzeitig viele Studierende und können die Daten leicht exportieren. Indem wir im Online-System TANs generieren, können wir die Anonymität der Studierenden wahren bzw. einen Personenbezug vermeiden.

Schon in der ersten Sitzung werden die Studierenden an die Befragungen herangeführt. Neben einer persönlichen Anmeldung vor Ort mit den prüfungsrelevanten Daten bitten wir die Studierenden, an einer ersten Befragung teilzunehmen. Wir teilen den Studierenden mit, dass wir mit dieser ersten Befragung lernrelevante Eingangsvoraussetzungen (Vorleistung, Vorwissen, Motivation) erfassen und mit den nachfolgenden Befragungen die Entwicklung ihres Lernerfolgs, ihrer Motivation und ihrer Zufriedenheit verfolgen möchten.

Auch die Ziele dieses Vorgehens machen wir den Studierenden transparent: Die Lehrveranstaltung soll an die Voraussetzungen und Entwicklung der Studierenden angepasst und die aktuellen Lehr- und Prüfungsformate sollen weiterentwickelt werden. Zudem möchten wir den Studierenden individuelle Rückmeldungen über ihre Eingangsvoraussetzungen und ihre Entwicklung geben und ihnen helfen, schon sehr früh die Prüfungsanforderungen (z.B. das Format der Prüfung) und auch Fragestellungen und Methoden der Pädagogischen Psychologie kennenzulernen. Da wir im Zuge des Forschenden Lehrens jedes Semester versuchen, die Veranstaltung weiterzuentwickeln, stellen wir den Studierenden außerdem jeweils das Design der aktuellen Untersuchung vor und erklären, wozu wir im aktuellen Semester die Befragungen nutzen.

Wir erläutern den Studierenden, dass wir durch das TAN-Verfahren die erhobenen Daten ohne Personenbezug auswerten können. Um jedoch die Entwicklung der Studierenden über das Semester verfolgen zu können, bitten wir sie, bei jeder Befragung einen persönlichen Code anzugeben. Aufgrund dieses immer gleichen Codes können wir die Daten der Befragungen einander zuordnen, ohne die Anonymität der Studieren-

den aufzuheben. Wir betonen bei jeder Befragung, dass es den Studierenden frei steht, bestimmte Fragen nicht zu beantworten, und dass die Antworten keinerlei Auswirkungen auf die Bewertung ihrer Leistungen haben, dass wir aber davon überzeugt sind, dass die Teilnahme an den Befragungen das individuelle Lernen und die Verbesserung der Lehrveranstaltung unterstützen.

Die Ergebnisse der Eingangsbefragung beziehen wir in die zweite Sitzung ein, in der typische Fragestellungen und Forschungsmethoden der Pädagogischen Psychologie behandelt werden. Wir stellen die Ergebnisse der Befragung vor und diskutieren diese, z.B.: Welches Vorwissen, welche Motivation und welche Erwartungen liegen vor? Können die Studierenden ihr Vorwissen gut einschätzen? Wie sicher sind sie sich in ihrem Wissen? Wir nutzen die Ergebnisse der Eingangsbefragung auch, um statistische Aspekte zu erläutern, z.B. was ein (arithmetischer) Mittelwert oder eine Ratewahrscheinlichkeit ist. Außerdem stellen wir den Studierenden neben den Gesamtgruppe-betreffenden Rückmeldungen auch individuelle Rückmeldungen zur Verfügung. Indem wir in unserem Vorwissenstest das gleiche Format wie in der Abschlussklausur nutzen (Itemformat von Dutke & Barenberg, 2009; sicherheitsgewichtete Klassifikation von inhaltlichen Aussagen), lernen die Studierenden dieses frühzeitig und aktiv kennen.

Auch in die weiteren semesterbegleitenden Online-Befragungen integrieren wir wissensbezogene Items und ermöglichen damit den Studierenden zum einen, sich erneut mit dem Format und möglichen Inhalten der Abschlussklausur vertraut zu machen, und zum anderen, ihren eigenen Lernstand über das Semester hinweg zu überwachen. Dadurch sollten sich die Studierenden besser auf die Abschlussklausur vorbereitet fühlen. Wir als Lehrende können mithilfe der kontinuierlichen Angaben der Studierenden deren Lernerfolg, Zufriedenheit und Motivation verfolgen und unsere Forschungsfragen beantworten, um im Sinne des Forschenden Lehrens die Lehre mithilfe empirischer Daten kontinuierlich zu verbessern.

Literatur

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

- Dutke, S. & Barenberg, J. (2009). Ökonomisch anwendbare Wissenstests für teilnehmerreiche Psychologieveranstaltungen. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VII* (S. 367-376). Aachen: Shaker.
- Eckert, C., Seifried, E. & Spinath, B. (2014). *Psychologie Lernen im Hochschulkontext – Die Bedeutsamkeit von Vorwissenstests und wie sich das Wissen von Studierenden mit wenigen vs. vielen Misconceptions entwickelt*. Vortrag auf der 2. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Frankfurt/Main, März 2014.
- Gardner, R. M. & Brown, D. L. (2013). A test of contemporary misconceptions in psychology. *Learning and Individual Differences*, 24, 211-215.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2010). Hochschuldidaktik. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 237-279). Weinheim: Beltz.
- Huber, L. (2011). Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande? *Das Hochschulwesen*, 59, 118-124.
- Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134, 270-300.
- Roediger, H. L., III & Karpicke, J. D. (2006). The power of testing memory: Basic research and implications for educational practice. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 181-210.
- Schrader, F.-W. (2006). Kognitive Voraussetzungen. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 569-574). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Spinath, B. & Seifried, E. (2012). Forschendes Lehren: Kontinuierliche Verbesserung einer Vorlesung. In M. Krämer, S. Dutke & J. Barenberg (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IX* (S. 171-180). Aachen: Shaker.
- Spinath, B., Seifried, E. & Eckert, C. (in Druck). Forschendes Lehren: Ein Ansatz zur kontinuierlichen Verbesserung von Hochschullehre. *Journal Hochschuldidaktik*.

- Thompson, R. A. & Zamboanga, B. L. (2003). Prior knowledge and its relevance to student achievement in Introduction to Psychology. *Teaching of Psychology*, 30, 96-101.
- Thompson, R. A. & Zamboanga, B. L. (2004). Academic aptitude and prior knowledge as predictors of student achievement in introduction to psychology. *Journal of Educational Psychology*, 96, 778-784.