

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

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

Praxisbezogene Anwendung psychologischer Erkenntnisse

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

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

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

Evaluation

MICHAEL KRÄMER	
Studienziele und Evaluation	225

KATJA SINGLETON, VERONIKA 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

Langfristige Auswirkungen ausbleibenden Strategieunterrichts auf das Lernverhalten von Studierenden und deren Einstellungen zur Schule

Lars Behrmann, Jasmin M. Kizilirmak und Fabian Utesch

Lernstrategien unterstützen nachweislich den Wissenserwerb. Um herauszufinden, ob und wie in den letzten Jahren Strategieunterricht an deutschen Schulen stattgefunden hat, wurden $n = 1476$ Studierende hierzu online befragt. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass systematischer Strategieunterricht selten durchgeführt wurde. Dies ist insbesondere deshalb relevant, weil der effiziente Einsatz von Lernstrategien langer und durchgehender Übungszeiten bedarf. Folgerichtig konnte gezeigt werden, dass das frühe Erlernen von Strategien in der Schulzeit dazu führen kann, dass diese auch im Studium häufiger angewendet werden. Weiterhin zeigte sich, dass die retrospektive Beurteilung des Schulunterrichts von der Qualität und Quantität des in der Schule erlebten Strategieunterrichts abhängt.

Lernstrategien können Schülerinnen und Schülern als hilfreiches Werkzeug dienen, um ihre Leistung bei der Bearbeitung kognitiv anspruchsvoller Aufgaben zu steigern (z.B. Fuchs, Fuchs, Yasdian & Powell, 2002; Souvignier & Trenk-Hinterberger, 2010). Dieser Vorteil lernstrategischer Fähigkeiten ist dabei langfristiger Natur. So konnten beispielsweise Creß und Friedrich (2000) auch bei Erwachsenen noch einen Zusammenhang zwischen lernstrategischer Kompetenz und Studienleistungen nachweisen.

Lernstrategisches Wissen entsteht demnach nicht automatisch mit zunehmendem Alter: Bis Lernstrategien effizient eingesetzt werden können, bedarf es meist längerer Phasen intensiver Übung (vgl. Wild, Hofer & Pekrun, 2001), in denen es sich als vorteilhaft erwiesen hat, wenn Lehrkräfte den Lernprozess ihrer Schülerinnen und Schüler so lange eng geführt überwachen, bis die situationsangemessene Anwendung der Strategien hinreichend gesichert ist (vgl. Pearson, 2009). In einem deutlichen Gegensatz zu dieser Empfehlung steht jedoch der über die letzten Jahrzehnte immer wieder bestätigte Befund, dass Lernstrategien so gut wie gar nicht im regulären Unterricht thematisiert

werden (z.B. Durkin 1978, 1979; Hamman, Berthelot, Saia & Crowley, 2000; Ness, 2008). Diese Befunde legen nahe, dass auch in deutschen Schulklassen kaum Strategieunterricht stattfinden dürfte. Dies wäre jedoch problematisch, weil ein Ausbleiben des Strategieunterrichts in Anbetracht der für einen effizienten Strategieeinsatz notwendigen langen Übungszeiten besonders konsequenzbehaftet erscheint. Darüber hinaus weist die nachgewiesene erhöhte Leistungsfähigkeit bei Studierenden mit lernstrategischen Kompetenzen auf die Möglichkeit hin, dass in der Schulzeit entstandene lernstrategische Defizite langfristige Auswirkungen auf die Qualität des Lernens haben könnten. Es ist somit wahrscheinlich, dass Studierende, die bestimmte Lernstrategien bereits in ihrer Schulzeit gelernt haben, diese effizienter einsetzen können als ihre Kommilitonen und somit auch eher geneigt sind, ihre Kompetenzen beim Lernen für ihr Studium zu nutzen. Weiterhin ist davon auszugehen, dass eine aus lernstrategischer Kompetenz resultierende erhöhte Leistungsfähigkeit ebenfalls Auswirkungen auf das eigene Kompetenzerleben hat (vgl. Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996). Somit sollte ein in der Schulzeit entstandenes und mit lernstrategischen Fähigkeiten assoziiertes positives Kompetenzerleben in der Folge mit einer verbesserten retrospektiven Wahrnehmung des Schulunterrichts verbunden sein.

Fragestellungen

Aus diesen Überlegungen ergeben sich folgende Fragestellungen:

1. Welche Art von Strategie- und Methodenunterricht haben Studierende in Deutschland während ihrer Schulzeit erlebt?
2. Hat sich der Strategieunterricht über die letzten zehn Jahre in der Wahrnehmung der Studierenden verändert?
3. Wenden Studierende, die Lernstrategien bereits in der Schule gelernt haben, diese auch häufiger im Studium an als Studierende, die diese erst später erlernt haben?
4. Bewerten Personen ihren Schulunterricht bzw. ihren Strategieunterricht retrospektiv in Abhängigkeit von der Art ihres Strategieunterrichts?

Methode

Durchführung und Stichprobe

In Form einer Onlinebefragung wurden Studierende aus ganz Deutschland zu ihren Erfahrungen mit Lernstrategien im Schulunterricht befragt. Insgesamt wurden 740 Fachschaften (338 verschiedene Studienfächer) aus 55 deutschen Hochschulen per E-

Mail mit der Bitte um Weiterleitung an die Studierenden angeschrieben. Auf diese Weise nahmen insgesamt 1476 Studierende (68% weiblich, 32% männlich) an der Studie teil. Diese waren 18-30 Jahre alt ($M = 23.16$, $SD = 2.78$), hatten Abiturnoten von 1.0 bis 4.0 ($M = 2.07$, $SD = .65$) und gingen zwischen 12 und 15 Jahren (Modus = 13) zur Schule.

Fragebogen

Für die Studie wurde ein Onlinefragebogen erstellt, mit dem die Studierenden danach befragt wurden, ob sie elf ausgewählte Lernstrategien kennen und ggfs. beim Lernen anwenden würden. Die Auswahl dieser Strategien basierte auf dem Fragebogen „Wie lernen Sie?“ von Souvignier und Gold (2004) sowie auf dem „Handbuch Lernstrategien“ von Mandl und Friedrich (2005). Eine Übersicht der eingesetzten Kategorien von Lernstrategien samt Beispielstrategien ist in Tabelle 1 aufgeführt. Der Fragebogen war anonym und innerhalb von ca. 10 Minuten zu beantworten.

Tab. 1: Übersicht der untersuchten Kategorien von Lernstrategien mitsamt jeweils einer Beispielstrategie.

Kategorie	Lernstrategie
Repetition	„Beim Lernen wiederhole ich alle Inhalte, bis ich sie kann.“
Elaboration	„Beim Lernen versuche ich zu erkennen, wie sich das, was ich lerne, auf meinen Alltag beziehen könnte.“
Organisation	„Wenn ich lerne, erstelle ich zur Gliederung einfache Listen, Tabellen und schematische Darstellungen, um den Lernstoff zusammenzufassen.“
Metakognition	„Wenn ich lerne, überprüfe ich regelmäßig, ob ich auch wirklich alles richtig verstanden habe.“
Zeitmanagement	„Vor dem Lernen mache ich mir Gedanken darüber, wie viel Stoff ich - realistisch betrachtet - zu einer bestimmten Zeit bewältigt haben müsste.“
Motivation	„Wenn mich ein Thema beim Lernen nicht sehr interessiert, versuche ich mich dennoch dafür zu begeistern.“

Ergebnisse

Fragestellung 1

Die teilnehmenden Studierenden wurden danach befragt, ob und inwiefern in ihrem Schulunterricht Lernstrategien thematisiert wurden. Hierzu sollten die Befragten zunächst angeben, in welchem Ausmaß dies geschehen ist („gar nicht“, „sporadisch“ oder

„eigenständiger Methoden- bzw. Lernstrategieunterricht“). Darüber hinaus sollten die Studierenden ihren Schulunterricht im Allgemeinen sowie ihren Schulunterricht in Bezug auf Lernstrategien jeweils auf einer Schulnotenskala von 0-15 Punkten bewerten. Die Befragten gaben hierzu mehrheitlich an, dass Lernstrategien in der Regel entweder gar nicht (40.3 % aller 1476 Befragten) oder nur sporadisch (49.6 %) im Unterricht behandelt wurden. Nur 10.1 % aller Befragten gaben an, Lernstrategien in speziell dafür vorgesehenem Methodenunterricht kennengelernt zu haben.

Wenn Lernstrategien sporadisch oder in spezifischem Methodenunterricht behandelt wurden (59.7 % = 881 Befragte), dann wurden diese meist ausschließlich in einem Fach behandelt. Ein fachübergreifendes Aufgreifen von Lernstrategien wurde von nur 55 (6.2%) der Befragten berichtet, von denen lediglich 33 Studierende angaben, dass Strategien im Sinne eines schulumfassenden Methodenkonzepts von mehr als einer Lehrkraft aufgegriffen wurden.

Fragestellung 2

Durch die Erhebung eines Querschnitts über verschiedene Abiturjahrgänge kann geschätzt werden, wie sich der Strategieunterricht in der retrospektiven Einschätzung von Studierenden über die Zeit im Mittel verändert hat. Wie in Abbildung 1 zu sehen, steigt der Anteil des berichteten spezifischen Strategieunterrichts im Vergleich mit dem sporadischen und dem nicht vorhandenen Strategieunterricht im Verlauf der Zeit zunehmend an.

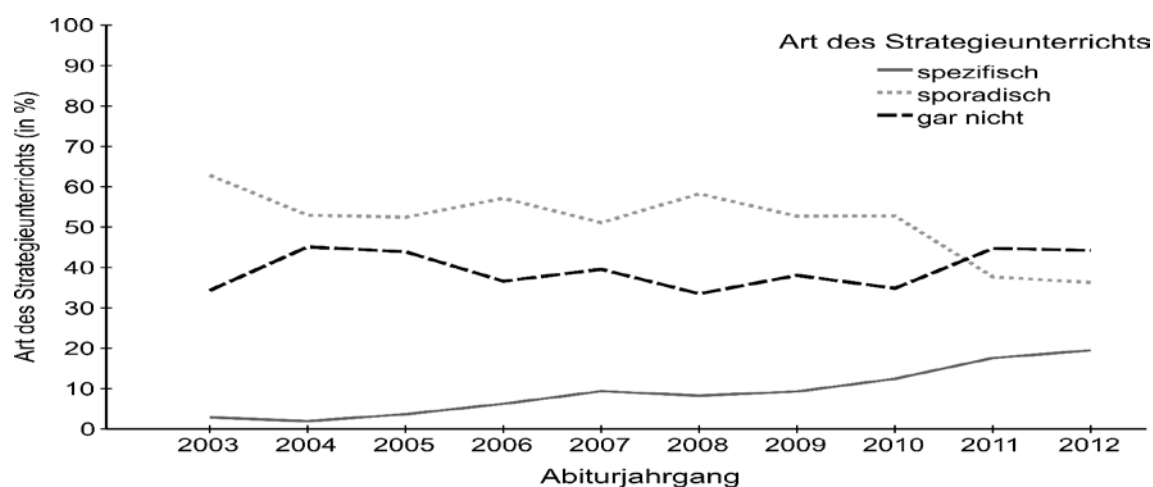


Abb. 6: Prozentuale Anteile der verschiedenen von Studierenden berichteten Arten von Strategieunterricht über die Zeit

Fragestellung 3

Um zu prüfen, ob der Zeitpunkt des Erlernens von Lernstrategien mit der Anwendungshäufigkeit dieser im Studium zusammenhängt, wurde für alle 11 Lernstrategien ein χ^2 -Unabhängigkeitstest berechnet. Es stellte sich heraus, dass die Anwendungshäufigkeit während des Studiums bei sechs dieser Strategien entweder signifikant oder tendenziell davon abhängig war, ob diese bereits im Schulunterricht erlernt wurden (siehe Tabelle 2 für eine Ergebnisübersicht).

Tab. 2: Nach Lernstrategiekategorien zusammengefasste Ergebnisse der χ^2 -Tests.

Lernstrategien	$p < .05$	$p < .1$	ns	Anzahl Strategien
Repetition	—	—	1	1
Elaboration	—	—	2	2
Organisation	1	1	1	3
Metakognition	2	—	—	2
Zeitmanagement	—	—	1	1
Motivation	1	1	—	2
Gesamt	4	2	5	11

Fragestellung 4

Um zu untersuchen, ob die retrospektive Zufriedenheit Studierender mit ihrem Schulunterricht und ihrem Strategieunterricht abhängig davon ist, ob und wie Strategieunterricht in der Schule stattfand, wurde jeweils eine univariate ANOVA mit dreistufigem Faktor „Strategieunterricht in der Schule“ („kein“, „sporadischer“ und „eigenständiger Strategieunterricht“) berechnet. Im Anschluss wurden Bonferonni-korrigierte Post-hoc Tests berechnet. Es zeigte sich, dass die Art des erlebten Strategieunterrichts sowohl einen signifikanten Effekt auf die Zufriedenheit mit dem Schulunterricht im Allgemeinen ($F(2, 1454) = 17.46, p < .01$) als auch mit dem Strategieunterricht selbst hatte ($F(2, 1465) = 88.16, p < .01$). Die Post-hoc Tests ergaben, dass der spezielle Methodenunterricht mit einer signifikant höheren Bewertung sowohl des Schulunterrichts insgesamt ($M = 11.53; SD = 2.26$) als auch des Lernstrategieunterrichts ($M = 10.15; SD = 3.05$) einher ging (jeweils $p < .01$). Bemerkenswerterweise bewerteten Studierende, die sporadischen Strategieunterricht erlebt haben, den allgemeinen Unterricht ($M =$

10.19; $SD = 2.46$; $p < .01$) sowie den Strategieunterricht ($M = 5.60$; $SD = 3.18$; $p < .05$) signifikant schlechter als Studierende, die gar keinen Strategieunterricht berichteten ($M = 10.53$; $SD = 2.67$ bzw. $M = 6.80$; $SD = 4.71$).

Diskussion

In dieser Studie wurde anhand der Aussagen heute Studierender untersucht, in welcher Intensität ein systematisches Lehren von Lernstrategien in den letzten Jahren Bestandteil des regulären Schulunterrichts war. Darüber hinaus wurde überprüft, inwiefern sich das frühe Erlernen von Lernstrategien in der Schulzeit langfristig auf die spätere Anwendung dieser im Studium auswirkt. Es konnte gezeigt werden, dass nur knapp 10% der Studierenden systematischen Strategieunterricht erhielten, wohingegen die überwiegende Mehrheit entweder gar keinen (ca. 40 %) oder nur von sporadischem (ca. 50 %) Strategieunterricht berichtete. Über die letzten Jahre hinweg zeigte sich hier jedoch eine geringe aber stetige Zunahme systematischen Strategieunterrichts – ein Befund, der möglicherweise auf die zahlreichen „Post-PISA“- Investitionen in die Lehrerbildung zurückführbar ist.

Nichtsdestotrotz kann noch nicht von einer bereits zufriedenstellenden Gesamtsituation ausgegangen werden, da Strategieunterricht – wenn vorhanden – kaum fachübergreifend unterrichtet wurde, sondern eher auf die Bemühungen einzelner Lehrkräfte zurückzuführen war. Insofern scheint es einen deutlichen Bedarf für flächendeckende Weiterbildungen von Lehrkräften zu systematischem Lernstrategieunterricht zu geben. Dies deswegen, weil gezeigt werden konnte, dass ein frühes Erlernen von Lernstrategien in der Schule dazu führen kann, dass diese signifikant häufiger beim Lernen für das Studium angewendet werden. In Anbetracht der allgemein positiven Wirkung lernstrategischer Kompetenz auf das Leistungsvermögen ist hier also auch von positiven Effekten auf den Studienerfolg auszugehen. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass die Art des erlebten Strategieunterrichts deutlich mit der retrospektiven Beurteilung des Schulunterrichts im Allgemeinen sowie mit der Beurteilung des Strategieunterrichts zusammenhängt: Diejenigen Studierenden, die von systematischem Strategieunterricht berichteten, waren sowohl mit dem Schulunterricht als auch dem Strategieunterricht signifikant zufriedener als jene, die sporadischen oder gar keinen Strategieunterricht angaben. Da die Qualität des Strategieunterrichts also die retrospektive Beurteilung des Schulun-

terrichts beeinflusst, ist es denkbar, dass eine Verbesserung des Strategieunterrichts langfristig auch mit einer Verbesserung der allgemeinen Wahrnehmung von Schule und Lehrkräften in der Bevölkerung einhergehen könnte.

Etwas kontraintuitiv erscheint zunächst der Befund, dass die Studierenden, die angaben, in der Schule nur sporadischen Strategieunterricht genossen zu haben, tendenziell weniger mit dem allgemeinen Schulunterricht sowie signifikant weniger zufrieden mit dem Strategieunterricht waren als diejenigen Studierenden, die einen solchen gar nicht erlebt hatten. Dies kann dadurch erklärt werden, dass vor allem komplexere Lernstrategien einer recht langen und intensiven Übungsphase bedürfen. Das sporadische und möglicherweise unsystematische Erläutern von Lernstrategien im Unterricht könnte demnach eher dazu geführt haben, dass Schülerinnen und Schüler zwar Lernstrategien „kennen“ gelernt, die Vorzüge gut eingeübter Lernstrategien jedoch nicht erlebt haben. Dieser Befund weist somit deutlich auf die Wichtigkeit hin, Strategien möglichst systematisch und mit langfristiger Perspektive zu unterrichten. Da das Vermitteln von Lernstrategien jedoch ein komplexes Unterfangen ist, das auch für Lehrkräfte einer langen Übungszeit bedarf (Duffy, 1993), sollten Lernstrategien und deren adäquate Instruktion flächendeckend in der lernpsychologischen Ausbildung von Lehrkräften berücksichtigt werden.

Literatur

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Creß, U. & Friedrich, F. (2000). Selbst gesteuertes Lernen Erwachsener. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 194-205.
- Duffy, G.G. (1993). Teachers' progress toward becoming expert strategy teachers. *The Elementary School Journal*, 2, 109-120.
- Durkin, D. (1978-79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Yasdian, L. & Powell, S.R. (2002). Enhancing first-grade children's mathematical development with peer-assisted learning strategies. *School Psychology Review*, 31, 569-583.

- Hamman, D., Berthelot, J., Saia, J. & Crowley, E. (2000) Teachers' coaching of learning and its relation to students' strategic learning. *Journal of Educational Psychology*, 92, 342-348.
- Mandl, H. & Friedrich, H.F. (2005). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Ness, M.K. (2008). Supporting secondary readers: when teachers provide the "what", not the "how". *American Secondary Education*, 37, 80-95.
- Pearson, P.D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S.E. Israel & G.D. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 3-31). New York: Routledge.
- Souvignier, E. & Gold, A. (2004). Lernstrategien und Lernerfolg bei einfachen und komplexen Leistungsanforderungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 309-318.
- Souvignier, E. & Trenk-Hinterberger, I. (2010). Implementation eines Programms zur Förderung selbstregulierten Lesens. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, 207-220.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2001). Psychologie des Lerners. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (207-270). Weinheim: Beltz.