

Berichte aus der Psychologie

**Michael Krämer, Siegfried Preiser,
Kerstin Brusdeylins (Hrsg.)**

Psychologiedidaktik und Evaluation XI

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

MICHAEL KRÄMER

Novellierung des Psychotherapeutengesetzes – Stand der Dinge und Auswirkungen auf das Studium der Psychologie und die Profession 3

SIEGFRIED PREISER UND MICHAEL GIEBEL

Weiterbildungsmotivation von Studierenden der Psychologie
2012 - 2014 - 2016 11

LARS BEHRMANN

„Je höher der Frauenanteil eines Fachs, desto weniger Frauen promovieren ...“ 17

MIRIAM THYE, KATHARINA MOSEN, ULRICH WEGER UND DIETHARD TAUSCHEL
Meditation und akademische Prokrastination – eine qualitative Studie 25

HANS-PETER LANGFELDT

Kulturelle Grenzen der (Psychologie)Didaktik
– Erfahrungen an einer äthiopischen Universität 35

CARL P. A. KESSELER, STEFAN TROCHE UND MICHAELA ZUPANIC

Zur Konsistenz der Erwartungen an die ideale Persönlichkeit von
Psychologie-Studierenden und die Auswirkungen auf
Studienzufriedenheit und Studienleistung 43

CHARLOTTE VEHOFF, MICHAELA ZUPANIC, ROBIN JÖRN SIEGEL
UND STEFAN TROCHE

Die Motivationsquellen studentischer GutachterInnen im Auswahlverfahren
Psychologie: Neugier, Engagement oder doch das Bedürfnis nach Macht? 53

STEPHAN DUTKE, LENA KOEPCKE UND ELMAR SOUVIGNIER

Beiträge der Psychologie zum Praxissemester in der Lehramtsausbildung 61

Lehren und Lernen

HANS-PETER NOLTING

Einführung in die Psychologie: themenbezogen oder systembezogen?
Das Konzept der Integrativen Didaktik 73

MARLENE WAGNER, STEPHANIE MOSER, INES DEIBL UND JÖRG ZUMBACH

Psychologiedidaktik trifft Philosophiedidaktik:
Der Einsatz von Wikis im interdisziplinären Unterricht 81

SIEGFRIED PREISER UND TAMARA TURASHVILI Wissenschaftskommunikation und Experten-Laien-Kommunikation: Kompetenzerwerb durch Trainingsseminare an deutschen und georgischen Universitäten	93
JULIA MENDZHERITSKAYA UND CAROLINE SCHERER Herausforderungen, Maßnahmen und Verbesserungsindikatoren guter Methodenlehre	101
LARS BEHRMANN UND STEFANIE VAN OPHUYSEN „Forschendes Lernen“ lernen – Die Methodenausbildung für Lehramtstudierende an der WWU Münster	109
DAGMAR TREUTNER Optimierung eines Kommunikationsseminars mit Videofeedback anhand von Videoannotation	119
BASTIAN HODAPP Medienbasiertes Forschendes Lernen – ein Modellprojekt	127
INGO JUNGCLAUSSEN UND SILVIANA STUBIG „Fack ju Pädda!?“ – Neue Wege in der Didaktik der Pädagogischen Psychologie. Ergebnisse einer online-Umfrage zum Einsatz von Spielfilmen in der universitären Lehramtsausbildung am Beispiel der Schulkomödie „Fack ju Göhte“	135
INGO JUNGCLAUSSEN Die ‚Psychodynamik-Animation‘ – Ein mediengestützter Beitrag zur Didaktik der Psychoanalyse	145
MARKUS KNÖPFEL, FRANK MUSOLESI UND WILLI NEUTHINGER Konzeption eines PBL-Moduls im Rahmen des Psychologiestudiums	157
NICOLA BUCHHOLZ UND SUSANNE HILDEBRAND Selbstorganisiertes Lernen im Psychologieunterricht	167
NINA ZEUCH UND ELMAR SOUVIGNIER Wissenschaftliches Denken bei Lehramts- und Psychologiestudierenden	175
TOM ROSMAN, ANNE-KATHRIN MAYER UND GÜNTER KRAMPEN Die Förderung differenzierter epistemologischer Überzeugungen bei Studienanfängern der Psychologie: Empirische Befunde und fachdidaktische Implikationen	185

ANNE-KATHRIN MAYER, NIKOLAS LEICHNER UND GÜNTER KRAMPEN Förderung fachlicher Informationskompetenz von Psychologie- Studierenden durch ein curricular integriertes Blended Learning-Training	193
KATRIN B. KLINGSIECK, DANIEL AL-KABBANI, CARLA BOHDICK, JOHANNA HILKENMEIER, SEBASTIAN KÖNIG, HANNA S. MÜSCHE, SASKIA PRAETORIUS UND SABRINA SOMMER Gamebasiertes Lernen in der Lehrerbildung – spielend zur diagnostisch kompetenten Lehrkraft werden	203
NATHASHA BODONYI, VIKTORIA FALKENHORST UND ULRIKE STARKER, Planspiel – Papiersternmanufaktur	213
MIRIAM THYE, DÉsirÉE RITZKA, ROSE LINK UND DIETHARD TAUSCHEL Lernst du schon oder liest du noch? – Zu der Frage, wie man als Student das akademische Lernen lernen kann	219

Psychologie an Schulen

PAUL GEORG GEIß Kompetenzorientierter Psychologieunterricht in Österreich	229
DOMINIK MOMBELLI Kompetenzorientierter Pädagogik- und Psychologieunterricht aus der gymnasialen Oberstufe in der Schweiz	239
JÜRGEN MALACH UND MARGRET PETERS Von der Input- zur Outputorientierung – Intention, Struktur und Implementation des kompetenzorientierten Kernlehrplans Psychologie für die gymnasiale Oberstufe NRW	247

Praxisbezogene Anwendung psychologischer Erkenntnisse

KERSTIN BRUSDEYLINS UND JORINTHE HAGNER PENTApus Stressprävention für Oberstufenschüler und Studierende	257
TIMO BERSE Krank vor Sorgen – Ein Workshop zur klinischen Psychologie für Psychologielehrer/innen	263

SABINE FABRIZ, LUKAS SCHULZE-VORBERG UND HOLGER HORZ „Beratung und Betreuung von Studierenden im Studium“. Konzeption & Evaluation einer Schulungsreihe für schulische Betreuer/innen und Praktikumsbeauftragte im Praxissemester	271
--	-----

Evaluation

MICHAEL KRÄMER Zufrieden und glücklich?! Zum Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und Glücksempfinden	281
---	-----

ARNOLD HINZ Wie nützlich ist Lehrevaluation durch Studierende mittels Ratingskalen?	291
--	-----

DANIELA FEISTAUER UND TOBIAS RICHTER Wie zuverlässig sind studentische Einschätzungen der Lehrqualität? Eine Analyse mit kreuzklassifizierten Mehrebenenmodellen	299
--	-----

ELISABETH DALLÜGE, MICHAELA ZUPANIC, CORNELIA HETFELD UND MARZELLUS HOFMANN Wie bildet sich das Curriculum des Studiums im Progress Test Psychologie (PTP) ab?	307
---	-----

MICHAELA ZUPANIC, JAN P. EHLERS, THOMAS OSTERMANN UND MARZELLUS HOFMANN Progress Test Psychologie (PTP) und Wissensentwicklung im Studienverlauf	315
---	-----

JONATHAN BARENBERG, EVA SEIFRIED, BIRGIT SPINATH UND STEPHAN DUTKE Die Bearbeitung schriftlicher Problemaufgaben erhöht den Lernerfolg in einer Psychologie-Vorlesung	323
--	-----

JULIANE SCHWIEREN, JONATHAN BARENBERG UND STEPHAN DUTKE Testeffekt in Psychologie-Lehrveranstaltungen? Eine metaanalytische Perspektive	331
---	-----

DOROTHEA KRAMPEN, KARL SCHWEIZER, SIEGBERT REIß UND ANDREAS GOLD Erprobung einer Kurzsкала zur Erfassung von Impulsivität	339
---	-----

NIKOLAI ZINKE, STEFAN STÜRMER UND LAURA FROEHLICH Validierung einer deutschsprachigen Skala zur multidimensionalen Erfassung von interkulturellen Kompetenzen in der universitären Ausbildung	349
---	-----

Lernst du schon oder liest du noch? **– Zu der Frage, wie man als Student das akademische Lernen lernen kann**

**Miriam Thye, Désirée Ritzka, Rose Link und
Diethard Tauschel**

Im Studium fundamentele der Universität Witten/Herdecke wurde Studierenden in den vergangenen Jahren eine longitudinale und interaktive „Lernwerkstatt“ angeboten. In wurde Wissen über allgemeine Lernprozesse und das Lernen beeinflussende Faktoren vermittelt. Methoden zur Weiterentwicklung eines förderlichen Lernstils wurden vorgestellt und er übt. Die Studierenden wurden angeregt, ihr eigenes Lernverhalten zu reflektieren, um auf dieser Basis für sie passende Strategien auszuwählen und Lernmethoden und Hilfsmittel sinnvoll. Die schriftliche Fragebogen-Evaluation zur Lernwerkstatt wurde qualitativ und statistisch nach den als am hilfreichsten für das eigene Lernen und dessen Weiterentwicklung erlebten Aspekten ausgewertet. Die meisten Nennungen fallen in den Bereich „Organisation und Struktur“. Eine zweite Datenerhebung fand durch die Auswertung von schriftlichen Reflexionsberichten von Studierenden statt, um langfristige Auswirkung zu erfassen. Die Ergebnisse zeigten eine Nachhaltigkeit u.a. für den Bereich „Organisation und Struktur“ und demonstrieren damit den Impact der Lernwerkstatt auf das Lernverhalten der Teilnehmer.

Einleitung

Lernen als lebenslanger Prozess wird im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Lernen lernen“ der Universität Witten/Herdecke auf Metakompetenzen (Selbst-reflexion, -regulation und -organisation) hin beleuchtet, da diesen mit zunehmender Beschleunigung der Ausbildung besondere Relevanz zukommt. Das Projekt forscht an dem Prozess des nachhaltigen Lernens und bietet Seminare für Studierende an, in welchen diese ihr individuelles Lernverhalten reflektieren können. Dabei kommt der Selbstregulation des Lernens eine besondere Bedeutung zu. Selbstreguliertes Lernen kann durch Selbstreflexion gefördert werden (Mazmanian & Feldmann, 2011). Dabei spielen kognitive (Wissen) und metakognitive (Selbsteinschätzung, Kenntnis des eigenen Lerntyps) Aspekte eine Rolle (Greene & Hutchison, 2012). Diese beiden

genannten Aspekte werden ebenfalls in dem detaillierten Lernprozess- und Regulationsmodell bei Zimmerman (Zimmerman, 2000) berücksichtigt. In diesem Zyklus-Modell werden Planungs-, Performance- und Reflexionsphase unterschieden. Die motivationale Komponente des selbstgesteuerten Lernens (Dyrhauge, 2014) sowie der regulative Einfluss von anderen Personen auf das eigene Lernen (Thoutenhoofd & Pirrieb, 2015) spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. Auf praktischer Ebene ist somit für den Lernenden die Frage des „Wie“ in Bezug auf Selbstreflexion und Selbstregulation zu stellen und Lösungen zu finden, die Lernende bei der Entwicklung dieser Fähigkeiten unterstützen. Das „Integrierte Begleitstudium Anthroposophische Medizin“ bietet in Kooperation mit dem Studium fundamentele der Universität Witten/Herdecke ein longitudinales und interaktives Seminar zur Entdeckung und Entwicklung individueller und förderlicher Lernstrategien an. Die „Lernwerkstatt“ setzt den Schwerpunkt auf die individuelle Exploration und Erkenntnis des eigenen Lernverhaltens und die persönliche Freiheit der Studierenden in der Wahl ihrer Methoden.

Fragestellung

Die schriftliche Fragebogen-Evaluation und die individuellen Reflexionschreiben der Teilnehmer an der Lernwerkstatt wurden unter der Frage: „Welche der in der Lernwerkstatt vermittelten Methoden wurden von den Studierenden als förderlich beschrieben?“ ausgewertet.

Methode und Durchführung der Studie

Studierende aus den Fakultäten für Gesundheit-, Wirtschaftswissenschaft und Kulturreflexion der Universität Witten/Herdecke wurden zunächst über die Grundlagen des Lernens unterrichtet. Anschließend wurden verschiedene Methoden zur Förderung des Lernens vorgestellt. Auf der Metaebene wurden den Studierenden Aspekte wie Reflexion von Lerninhalten Selbstreflexion des Lernens sowie Selbststeuerung des Lernens näher gebracht. Am Ende der Kurse wurden den Studierenden zur Evaluation des Seminars Fragebögen mit semiquantitativen und Freitextfragen („Kurzzeitreflexion“) ausgeteilt, die von N=79 beantwortet wurden. Nach dem Seminar, welches mit einem Kompakttag startete und dann wöchentlich über ein halbes Semester mit 90-Minuten Einheiten fortgeführt wurde, haben einige Studierende (N=22) eine

individuelle Reflexion („Langzeitreflexion“) nach Ende des Semesters angefertigt. Diese stellte den Leistungsnachweis zur Vergabe von Kreditpunkten (ECTS) und Noten dar und wurden nach dem schriftlichen Einverständnis zur Teilnahme an der Studie anonymisiert und ausgewertet. Den Studierenden wurde versichert, dass Inhalte und Teilnahme an der Studie keine Auswirkungen auf ihre Benotung haben. Die Kurz- und Langzeitreflexionen wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) untersucht und ausgewertet und mit Hilfe des Programms Atlas.ti V.7 codiert. Daraus ergaben sich die ausgewerteten Codefamilien. Mehrfachnennungen wurden in der Auswertung der Kurzzeit- und Langzeitreflexionen berücksichtigt, da diese die Gewichtung der für das eigene Lernen ausgewählten Strategien demonstrieren. Danach wurden die Codefamilien statistisch mit den im Fragebogen erhobenen sozio-demografischen Daten untersucht.

Ergebnisse

Die meisten Nennungen (insgesamt 150) in der Kurzzeitreflexion fallen in die Überkategorie „Organisation und Struktur“. Darin enthalten sind sowohl meta-organisatorische Kompetenzen wie Self-Management, aber auch die konkret inhaltliche Strukturierung (wie z.B. das Sortieren der Lernunterlagen). Das strukturierende Element „Lern- und Wochenplan“ erhält 33 Nennungen und beinhaltet das Planen des Schlafrhythmus, das Eintragen von Pausen und einen Überblick der Präsenzzeiten und selbstständigen Lernphasen. Auch in der Langzeitreflexion dominiert die Familie „Organisation und Struktur“ (159 Nennungen). Darin zu finden ist sowohl die Organisation des Arbeitsplatzes als auch das Wiederholen und die dazu hilfreiche Struktur. Die Studierenden beschrieben, dass ihnen der Wochenplan zur Einteilung von Pausen bzw. Freizeitaktivitäten eine gute Grundlage geboten habe und die Entwicklung eines gesunden Lern-, Schlaf- und Pausenrhythmus sinnvoll sei. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass der „Lern- und Wochenplan“ eine förderliche Methode zur Entwicklung und Etablierung eines gesunden Rhythmus ist.

Die metakognitive Komponente „Selbstreflexion“ (30 Nennungen) bildet eine weitere Codefamilie und bezog sich sowohl auf das nachträgliche Beschauen der gelernten Inhalte als auch auf die Reflexion des eigenen Verhaltens. Dabei wurde der „Lerncoach“ (Reflexion wird zur Evaluation des eigenen Lernverhaltens benutzt) und

das Auseinandersetzen mit dem eigenen Chronotyp (wie die chronobiologische Einordnung als „Lerche“ oder „Eule“) als sinnvoll erachtet. In der Langzeitreflexion findet sich diese Familie in insgesamt 85 Nennungen wieder, worin die Unterkategorien „Selbstreflexion“ und „Lerncoach“ enthalten sind. Die Studierenden beschreiben eine Erfolgssteigerung durch die in der Lernwerkstatt angeleiteten Reflexionseinheiten und durch die Übertragung dieser in den Alltag (z.B. Anwendung des „Lerncoach“). Besonders auffällig ist, dass die Nennung „Reflexion“ in der Auswertung der Langzeitreflexionen deutlich zunimmt.

In den Kurzzeitreflexionen bilden die Themen „Selbstvertrauen“, „Eigenständigkeit“ und „keine emotionale Belastung“ (22 Nennungen) eine dritte erwähnenswerte Familie. In dieser werden generelle Faktoren versammelt wie „Selbstvertrauen“, welches nicht nur in Bezug auf das Lernen eine Rolle spielt, und Nebenfaktoren wie „keine emotionale Belastung“, was die momentane Abwesenheit von kritischen Lebensereignissen mit einschließt. Der Aspekt „Selbstvertrauen“ (18 Nennungen) wurde in der Langzeitreflexion seltener erwähnt. Dies muss keine Abnahme bedeuten, da die Studierenden womöglich im Zuge der Lernwerkstatt ihr Selbstvertrauen bereits aufgebaut haben könnten. Auch in den Bereichen „Eigenständigkeit“ und „keine emotionalen Belastung“ ist ein Rückgang der Nennungen zu beobachten.

Weitere Faktoren wie „Pausen einhalten und Kraft und Konzentration schöpfen“ und „Abschalten“ (insgesamt 49 Nennungen) wurden in der Kurzzeitreflexion positiv genannt. Dies setzt sich in den Langzeitreflexionen fort, indem „Pausen“ (43) und „Abschalten“ (44) sowie der „Pausentag“ (18) ebenfalls als für das Lernen förderlich und effektivitätssteigernd beschrieben wurden.

Aspekte wie „körperliches Wohlbefinden“, „Ernährung“ und „Sport“ wurden in den Kurzzeitreflexionen weniger behandelt. Anzumerken ist, dass zwar Motivations- und Konzentrationsförderung ein wichtiges Thema darstellen, damit einhergehende Methoden jedoch selten genannt wurden. Im Bereich „Körperliches Wohlbefinden“ gab es in der Langzeitreflexion eine Steigerung mit 30 Nennungen, welche sich vornehmlich mit „Ernährung“ und „Spaziergängen an der frischen Luft“ bezogen.

In der ersten Bewertung findet sich der soziale Charakter des Lernens mit der positiven Bewertung des Bereichs „Unterstützung durch Andere“ in 22 Nennungen wieder. Dieser wird in der Langzeitreflexion in anderer Art als in der Kurzzeitreflexion

genannt: Hier erfährt z.B. die Lerngruppe ein überwiegend positives Feedback (negative Nennungen treten in zwei Fällen auf).

Insgesamt dominieren positive Beurteilungen der Lernmethoden Nennungen stark. Der überwiegend als sinnvoll betrachtete Lernplan wurde z.B. nur viermal negativ bewertet. Die folgenden Grafiken zeigen die Übersicht der Nennungshäufigkeiten in Kurz- und Langzeitreflexion:

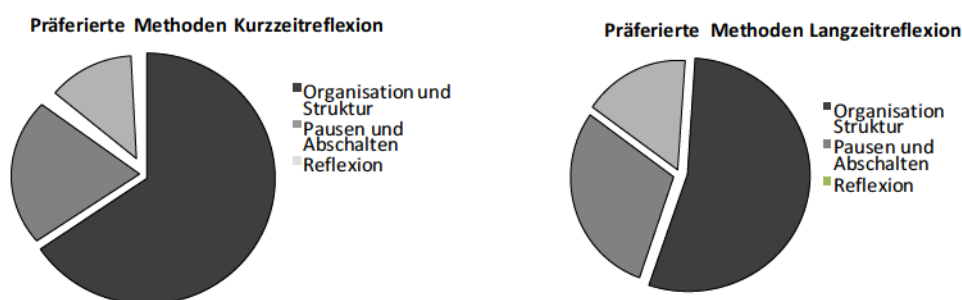


Abb.1: Grafische Gegenüberstellung der präferierten Lernmethoden in der Kurz- und in der Langzeitreflexion.

Neben der Gegenüberstellung in Codefamilien wurde sowohl Kurz- als auch Langzeitreflexion mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Dadurch konnten mögliche Gründe für die Präferenz einer Methode näher beschrieben und einer Interpretation zugänglich gemacht werden.

Die Codefamilie „Organisation und Struktur“ nimmt den höchsten Stellenwert ein. Somit scheinen alle darin gefassten Methoden eine elementare Komponente des studentischen Lernens zu sein. Die intensiv erarbeitete individuelle Wochenplanerstellung bildet dabei eine Schlüsselkomponente, da diese die Organisation von Arbeits- und Freizeit zulässt und so einen abmildernden bzw. ausgleichenden Effekt auf eine mögliche beim Lernen auftretende Anspannung hat und organismische Regeneration ermöglicht (Heckmann & Gutenbrunner, 2013). Zudem bietet der Wochenplan die in der Lernwerkstatt vermittelte Handhabungsmöglichkeit, den eigenen Rhythmus zu finden: Dies kann sowohl das Schlafen als auch das Einhalten von Pausen und die Organisation von Lernphasen im universitären Alltag bedeuten. Weiterhin wird über beide Erhebungszeitpunkte hinweg die „Selbstreflexion“ als lernerfolgssteigernd

genannt. Jede weitere Lerneinheit wird als effektiver als die vorherige unreflektierte beschrieben. Den dritten Punkt bilden „Pausen“ und Phasen des „Abschaltens“: Diese werden als gesundheits- und konzentrationssteigernd bewertet. Die Familie „Selbstvertrauen“, „Eigenständigkeit“ und „keine emotionale Belastung“ tritt in der Langzeitreflexion merklich in den Hintergrund. Dies könnte daran liegen, dass diese Themen gerade am Anfang der Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernverhalten eine enorme Präsenz einnehmen und sich nach einer intensiven Beschäftigung damit wieder abschwächen. So könnten die geringen Nennungen in der Langzeitreflexion interpretiert werden. Ein gegenteiliger Effekt ist in Bezug auf das „Körperliche Wohlbefinden“ zu beobachten, da diese in der Langzeitreflexion deutlich vermehrt genannt werden. Dies könnte womöglich daran liegen, dass langfristig ein ungesunder Lern- und Lebensstil bzw. das Übergehen von individuellen Bedürfnissen nicht mehr ignoriert werden kann und somit zu einem bedenkenswerten Thema wird. Daneben bewerten die Studierenden „Sport“ und „kleine Pausen an der frischen Luft“ mit motivationssteigerndem Effekt für das anschließende Lernen.

Neben der qualitativen wurde eine statistische Auswertung der Daten vorgenommen. Diese wurde in Bezug zu den im Fragebogen angegebenen soziodemografischen Daten (Alter, Geschlecht, Studiengang, Semester) und den präferierten Lernmethoden durchgeführt. In der Untersuchung der Altersgruppen wurden die Probanden in zwei Gruppen „jung“ und „alt“ mit dem Median und Mittelwert von 22 Jahren unterteilt. Der Chi-Quadrat-Test zeigte keine signifikanten Ergebnisse in der Fragestellung, ob das Alter einen Einfluss auf die vier als förderlich ausgewerteten Familien, wobei jüngere Teilnehmer den Wochenplan bevorzugten. Die Untersuchung der Geschlechtsvariablen ergab keine statistisch relevanten Ergebnisse.

Diskussion

Zusammenfassend soll zunächst erwähnt werden, dass sich die gefundenen Codefamilien (bzw. der Nennungen geeigneter/nicht geeigneter Lernmethoden) in den Kurz- und Langzeitreflexionen bei einer Gegenüberstellung in ihrer nennungsbezogene relativen Häufigkeit sehr ähnelten.

Die besondere Relevanz der Themen „Organisation und Struktur“ tritt deutlich in den Vordergrund. darin wird insbesondere dem im Allgemeinen als wichtiges

Instrument erachtete Wochen- oder Tagesarbeitsplan (z.B. Schott, 2015) Aufmerksamkeit geschenkt. Dies deckt sich mit Forschungsergebnissen, welche auf Lernerfolg in der Überkategorie „Organisation“ hinweisen (vgl. Dyrhauge, 2014; Zimmerman, 2000). In dieser erhält der Wochenplan eine besondere Rolle. Ebenfalls in der Literatur (Zimmerman, 2002; Boekaerts, 1999; Dyrhauge, 2014) wird der Erfolgssteigerung durch Selbstreflexion ein besonderer Stellenwert zugemessen; in Bereichen mit Patientenversorgung kommt der Fähigkeit der Reflexion ein besonders hoher Stellenwert zu (Lutz, 2013). In anderen Forschungsarbeiten (Thye, 2014) wird die dritte Familie „Pausen“ und „Abschalten“ als motivations-, aufmerksamkeits- und selbststeuerungssteigernd beschrieben. Anzumerken ist, dass in der Fragestellung der vorliegenden Untersuchung der selbsterlebte und - eingeschätzte Lernerfolg von Studierenden durch die Anwendung der beschriebenen Methoden im Vordergrund steht. Prüfungsergebnisse zur verifizierenden Messung von Lernerfolg wurden nicht mit einbezogen.

Aus den Ergebnissen lassen sich nicht nur Hinweise für die individuelle Verbesserung eines nachhaltigen Lernens entnehmen: Für die universitäre Gestaltung der Lehre stellen die Ergebnisse wichtige Indikatoren dar. So stellt die Präferenz eines individualisierten, strukturierten Lernens insbesondere der jüngeren Studierenden (<22 Jahre) einen wichtigen Bereich zur weiteren Entwicklung und Erforschung, wie lernförderliche Rahmenbedingungen für Studierende geschaffen werden können, dar. Die Wechselwirkung von Selbstreflexion und Förderung eines individuellen Lernstils im Sinne der Ausbildung des selbst-regulierten Lernens bilden ein vielversprechendes Gebiet zur weiteren Evaluation.

Literatur

- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-475.
- Dyrhauge, H. (2014). Teaching qualitative methods in Social Science: A problem-based learning approach. *J. of Contemporary European Research*, 10(4), 442-455.
- Greene, J.A., Hutchison, L.A., Costa, L.-J. & Crompton, H. (2012). Investigating how college students' task definitions and plans relate to self-regulating learning processing and understanding of a complex science topic. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 307-322.

- Heckmann, C. & Gutenbrunner, C. (2013). *Funktionelle Hygiogenese: Grundlage der adaptiven Normalisierung*. VAS Vlg f. Akad. Schriften.
- Lutz, G., Scheffer, C., Edelhaeuser, F., Tauschel, D. & Neumann, M. (2013). A reflective practice intervention for professional development, reduced stress and improved patient care - A qualitative developmental evaluation. *Patient education and counseling*, 92(3), 337-345.
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Forum: *Qualitative Social Research*, 1(2).
- Mazmanian, P., Feldman, M. (2011). Theory is needed to improve education, assessment and policy in self-directed learning. *Medical Education*, 45, 324-225.
- Schott F. (2015). *Lernen, Verstehen, Prüfungen meistern*. Münster: Waxmann Verlag.
- Thoutenhoofd, E.D., Pirrieb, A. (2015). From self-regulation to learning to learn: observations on the construction of self and learning. *British Educational Research Journal*, 41(1), 71-84.
- Thye, M., Edelhäuser, F., Scheffer, C., Weger, U. & Tauschel, D. (2014): Meditation und Pausentag als Instrumente zum selbstgesteuerten Lernen. In M. Krämer, U. Weger & M. Zupanic (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation X* (S. 141-151). Aachen: Shaker Verlag.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.