

Berichte aus der Psychologie

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

Psychologiedidaktik und Evaluation XII

Materialien aus der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie (AFW)
im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP)
Band 15

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 – Grundlegende Konzepte

MICHAEL KRÄMER

Novellierung des Psychotherapeutengesetzes – Anmerkungen zum
Arbeitsentwurf des Bundesministeriums für Gesundheit 3

ELMAR SOUVIGNIER

„Aktivieren ist besser als Erklären!(?)“
Einstellungen zum Lehren und deren Bedeutung 11

JULIA MENDZHERITSKAYA, SABINE FABRIZ, MIRIAM HANSEN,
NICOLA REIMANN, JAMIE THOMPSON, MALCOLM MURRAY,
JULIE RATTRAY UND TETI DRAGAS

Förderung der Reflexion über eigene Lehre durch interkulturellen
kollegialen Austausch im Rahmen von hochschuldidaktischen
Weiterbildungsprogrammen in Deutschland und England 19

MARIA TULIS

Da ist immer noch Luft drin! Zur Notwendigkeit einer
didaktischen Konzeption kognitiver Umstrukturierungsprozesse
im Psychologieunterricht 27

JONATHAN BARENBERG UND STEPHAN DUTKE

Drei Untersuchungen zum Testeffekt – drei Perspektiven
auf das Konzept evidenzbasierter Lehre im Lehramtsstudium 37

GESA UHDE, BARBARA THIES, HANNAH PERST UND LENA HANNEMANN

Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen
im Lehramtsstudium: Selbstreflexionskompetenzen und
Classroom-Management-Strategien fördern 45

PAUL HINNERSMANN

Warum mache ich das? Und warum ist diese Frage wichtig?
Ein Workshop zur Motivationspsychologie für Psychologielehrkräfte 55

ULI SANN UND FRANK UNGER

Konzeption und Weiterentwicklung einer wissenschaftlichen
Weiterbildungsveranstaltung zum „Umgang mit herausfordernden
Situationen“ in der öffentlichen Verwaltung 63

Psychologie studieren in unterschiedlichen Institutionen

UTE-REGINA ROEDER UND SARAH-INES MEUDT Psychologie studieren nach Bologna	73
MICHAELA ZUPANIC, JAN P. EHLERS, STEFAN J. TROCHE Auswahlgespräche im Gutachter-Tandem für den Bachelorstudiengang Psychologie der Universität Witten/Herdecke	79
NINA ZEUCH, LENA KEGEL, MARLENE MERTENS UND LEONIE SCHRÖDER Partizipative Elemente bei der Gestaltung von Lehre am Institut für Psychologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster	89
ROBERT GASCHLER UND STEFAN STÜRMER Erfahren und Üben im Browserfenster – Interaktives Lernen im B.Sc. Psychologie an der FernUniversität	99
SIEGFRIED PREISER UND TIMO STORCK Die Psychologische Hochschule Berlin – ein Ort für die Diversität von Themen, Methoden und Menschen	107

Psychologie im Kontext der Berufs- und Allgemeinbildung

GISLINDE BOVET Psychologische Bildung für Schülerinnen und Schüler	113
PAUL GEORG GEIß <i>Psychological literacy</i> als Ziel des Psychologiestudiums und des Psychologieunterrichts	121
NADJA BADR Beiträge des Psychologieunterrichts zur allgemeinen Bildung auf der Sekundarstufe II	131
HANS-PETER NOLTING Leitlinien psychologischer Allgemeinbildung	139
DAVID FRAISSL Psychologische Bildung: Für eine autonomieorientierte Psychologievermittlung – ein erster Entwurf	145

Lehren und Lernen - Praxiskonzepte

MARKUS GERTEIS	
Aufbau einer wissenschaftlichen Haltung in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen	155
BASTIAN HODAPP	
„Weniger Referate!“ – Eine empirische Untersuchung zu Brainwalking, Thesenpapier, Forschungswerkstatt und Rollenspiel	165
GUIDO BREIDEBACH	
Eine Didaktik der differenzierten Individualisierung	173
NATALIE ENDERS	
Förderung selbstregulatorischer Fähigkeiten in einem E-Learningseminar für Lehramtsstudierende	183
SINA SCHÜRER, BEA BLOH, STEFANIE VAN OPHUYSEN UND LARS BEHRMANN	
Vermittlungsstrategien zum Forschenden Lernen in der Lehrerbildung – Was nutzt der Nutzen?	191
STEFAN ZIMMERMANN, PATRICK MÜLLER UND THOMAS BÄUMER	
Projektbasierte Methodenlehre als Plattform zur Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Fragestellungen	201
MIRJAM BRÄBLER	
Interdisziplinäre Nachhaltigkeitsbildung – Eine große Chance für angehende Psycholog*innen	209
ULRIKE STARKER	
Nachhaltigkeitskompetenz fördern durch „Gaming“ – ein interdisziplinäres Lehr-Lern-Projekt	217
LARS BEHRMANN	
Die Förderung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften – Ein theoriebasiertes Seminarconcept mit praktischen Übungen	227
LARS HAUTEN UND INGO JUNGCLAUSSEN	
Kasuistik im Verfahrensdialo (KiV) – Neue didaktische Wege in der verfahrensdialogischen Psychotherapie-Ausbildung am Institut für Psychologische Psychotherapie Berlin (<i>ppt</i>)	237

MONIKA SKLORZ-WEINER	
Die Vermittlung von Grundlagen eines professionellen Therapeut-Klient-Verhältnisses im Rahmen des Psychologieunterrichts an einer Berufsfachschule für Atem-, Sprech- und Stimmlehrer/innen	245
KERSTIN BRUSDEYLINS	
Psychoedukation und Schmerzbewältigung in der multimodalen Schmerztherapie	253
AILEEN WOSNIAK	
Entwicklung und Evaluation einer Intervention für Kindergartenfachkräfte zur Förderung des Emotionswissens von Kindern	261
MARKUS KNÖPFEL, TIM KÖHLER UND FRANK MUSOLESI	
Handlungsempfehlungen für die Durchführung von Problem-Based Learning (PBL) auf Basis der Lehrevaluationsergebnisse	265
ANITA KNÖFERLE UND DOROTHEA DORNHEIM	
Entwicklungsförderliche sprachliche Intervention – ein Theorie-Praxis-Seminar für Studierende mit Unterrichtsfach Psychologie	273
BRIGITTE STEINHEIDER, VIVIAN HOFFMEISTER AND JAMES MCKENZIE	
Combining Team-based Learning with Creativity to Increase Learner Engagement in a Non-Traditional Graduate I/O Psychology Program	281
ARISTI BORN	
Mit Psychologie und Praxiserfahrung ins Lernen starten: Die Projektwerkstatt als neues Lernformat im Studiengang Soziale Arbeit	289

Evaluation der Lehre

STEPHAN DUTKE, UTE-REGINA ROEDER UND JONATHAN BARENBERG	
Findet in Psychologie-Lehrveranstaltungen verteiltes Lernen statt? Eine Untersuchung zu Einflussfaktoren und Effekten auf die metakognitive Lernleistung	299
MICHAEL KRÄMER	
Einflussfaktoren auf den Studienerfolg aus subjektiver Perspektive	307
TIMO HERDEL UND SIEGFRIED PREISER	
Trainingskompetenzen – Validierung eines Trainer-Selbstkonzept- Fragebogens und Evaluation eines Trainings	317

Evaluation des Lernens

INES DEIBL, JÖRG ZUMBACH UND VIOLA GEIGER	
Constructive Alignment im Bereich der Pädagogischen Psychologie – Entwicklung und Anwendung eines Fragebogens zur Erfassung von Constructive Alignment	327
PETIA GENKOVA UND MANUELA BÖCKENFELD	
Generation Y und Stressbewältigungsstrategien: Studiert man heute anders?	335
BASTIAN HODAPP	
Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines neuen Prüfungsformates beim Forschenden Lernen	343
HEIKE M. BUHL, CARLA BOHDICK, SABRINA BONANATI, CHRISTIAN GREINER, JOHANNA HILKENMEIER UND ROBERT KORDTS-FREUDINGER	
Fallbasierte Modulabschlussprüfungen zur Verzahnung von Theorie und Praxis im Master des Lehramtsstudiums	351
MICHAELA ZUPANIC, STEFAN J. TROCHE, JAN P. EHLERS	
Absolvierendenniveau im formativen Progress Test Psychologie: Anspruch oder Wirklichkeit?	359
FLORIAN KLAPPROTH	
Die Eignung von Mehrfachwahlaufgaben für die Lernverlaufsdagnostik	369
ANGELIKA TAETZ-HARRER, MICHAELA ZUPANIC UND STEFAN J. TROCHE	
Was würden Sie tun? - Generieren von Antwortoptionen in der Entwicklung eines <i>Situational-Judgement-Test</i> zur Erfassung sozialer Kompetenzen	377

Förderung selbstregulatorischer Fähigkeiten in einem E-Learningseminar für Lehramtsstudierende

Natalie Enders

Im Rahmen ihrer universitären Ausbildungen sollen Lehramtsstudierende zum selbstregulierten Lernen befähigt und mit einschlägigen psychologischen Theorien und korrespondierenden Lernstrategien vertraut gemacht werden (KMK, 2005, 2014). Anhand einer E-Learningveranstaltung in den Masterstudiengängen der Leibniz Universität Hannover wird exemplarisch beschrieben, wie über Begleitforschung gewonnene Erkenntnisse über das Studierverhalten als Grundlage für eine konzeptionelle Überarbeitung der Lehrveranstaltung genutzt wurden. Kern des neuen didaktischen Konzepts ist ein direktes integriertes Selbstregulationstraining, innerhalb dessen die Studierenden ihre Vorgehensweise beim E-Learning mit Hilfe eines selbstentwickelten Lerntagebuchs fortlaufend dokumentieren und zusammenfassend reflektieren.

Theoretischer Hintergrund

Die Befähigung zum selbstregulierten Lernen ist ein wichtiges hochschulisches Qualifikationsziel (KMK, 2005). Dabei richten Studierende ihre Kognitionen, Emotionen und Lernhandlungen auf ein (selbstgesetztes) Lernziel aus und passen ihre Vorgehensweise strategisch an (Zimmerman, 2000). Korrespondierende psychologische Theorien stellen zudem einen zentralen Ausbildungsinhalt in den Lehramtscurricula dar (KMK, 2014).

Modelle des selbstregulierten Lernens schließen metakognitives und prozedurales Wissen über Lernstrategien und deren adäquate Anwendung ein (Boekaerts, 1999; Landmann & Schmitz, 2007; Zimmerman, B. J., 2001). Lernstrategien sind „Pläne für Handlungssequenzen, die auf Lernen abzielen“ (Klauer & Leutner, 2012, S. 162) und umfassen Verhaltensweisen und Kognitionen, die über die eigentliche Lernhandlung hinausgehen (Hasselhorn & Gold, 2013, Kap. 2.3). Selbstregulierte Lernende wählen solche Strategien aktiv aus, um Wissen und Können zu erwerben oder ihren motivational-affektiven Zustand zu regulieren (Wild, 2010).

Nach Weinstein und Mayer (1986) werden kognitive Strategien, metakognitive Strategien sowie Strategien des Ressourcenmanagements unterschieden. Zu den kognitiven Strategien gehören *Wiederholungsstrategien*, z. B. das repetitive Aufsagen von Definitionen, *Elaborationsstrategien*, z. B. das Generieren von Akronymen zum Einprägen von Listenelementen, und *Organisationsstrategien*, z. B. das Erstellen von Mind-Maps. Elaborations- und Organisationsstrategien werden als *Tiefenstrategien* bezeichnet, da sie dazu beitragen, neue Informationen vor der Integration in das Langzeitgedächtnis zu analysieren und zu ordnen (Marton & Säljö, 1984). Im Gegensatz dazu gelten Wiederholungsstrategien als *Oberflächenstrategien*, welche eine solche Transformation der Lerninhalte nicht begünstigen.

Metakognitive Strategien umfassen Denk- und Reflexionsprozesse hinsichtlich der kognitiven Aktivitäten beim Lernen und dienen der Planung, Überwachung und Bewertung der Lernhandlung. *Strategien des Ressourcenmanagements* unterstützen die Informationserarbeitungsprozesse indirekt, z. B. durch das Aufsuchen einer geeigneten Arbeitsatmosphäre.

Unglücklicherweise haben Studierende häufig Schwierigkeiten bei der Bewältigung der komplexen Anforderungen des selbstregulierten Lernens (Artelt & Lompscher, 1996; Händel, Tupac-Yupanqui & Lockl, 2012), die sich insbesondere im Kontext von E-Learning offenbaren (Enders & Weinzierl, 2017). Daher benötigen sie eine didaktische Unterstützung (Gerholz, 2017). Zur Förderung der Selbstregulation haben sich direkte integrierte Trainings, in deren Rahmen Lernstrategien explizit vermittelt und anschließend mit fachspezifischen Inhalten kombiniert gefördert werden, als besonders effektiv erwiesen (Perels, Landmann & Schmitz, 2007).

Beschreibung der ursprünglichen Lehrveranstaltung

Das E-Learningseminar *Psychologische Grundlagen für Lehramtsstudierende* wird seit mehreren Jahren in den Masterstudiengängen *Lehramt an Gymnasien* sowie *Lehramt Sonderpädagogik* am Institut für Psychologie der Leibniz Universität Hannover angeboten. Themenbereiche sind die psychologisch-pädagogische *Diagnostik, Beratung* und *Lernen und Lehren*.

Die Umsetzung der Lehrveranstaltung erfolgte bis zum Sommersemester 2017 über eine selbst entwickelte Lernsoftware (Grabowski, Roos, Schmitt & Weinzierl,

2014). Diese enthielt neben Lehrtexten, Grafiken und Tabellen auch multimediale Elemente, z. B. speziell produzierte Videos und Quizaufgaben.

Das Lehrkonzept sah im Anschluss an eine Einführungsveranstaltung elf Wochen E-Learning vor, innerhalb derer vier zweiwöchige und ein dreiwöchiger Themenkomplex bearbeitet wurden. Zu Beginn einer Lerneinheit erhielten die Studierenden per E-Mail Hinweise auf die zu bearbeitenden Softwarekapitel und eine schriftliche Transferaufgabe (1–2 Seiten). Auf jede dieser Aufgaben erhielten sie von der durchführenden Lehrperson bzw. einer geschulten studentischen Hilfskraft eine individuelle schriftliche Rückmeldung anhand eigens zu diesem Zweck konzipierter Feedbackbögen. Am Semesterende wurde eine Klausur mit MC-Aufgaben und einigen offenen Fragen geschrieben.

Die Teilnehmer/innen dokumentierten ihr Lernverhalten (Lernzeit, -inhalte und -strategien) in einem standardisierten Lerntagebuch in MS Excel, sodass von jeder/m Studierender/n am Semesterende fünf Tagebücher zu den inhaltlichen Erarbeitungsphasen und ein Tagebuch zur Klausurvorbereitung vorlagen. Die Studienleistung war bestanden, wenn alle Hausaufgaben und Lerntagebücher fristgerecht eingereicht und mindestens 50% der Klausurpunkte erzielt wurden.

Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Begleitforschung

Die Lehrveranstaltung wurde einer kontinuierlichen Begleitforschung unterzogen, wobei die Lerntagebücher systematisch ausgewertet und die darin enthaltenen Angaben zum Lernverhalten in Bezug zu den Leistungsmaßen (Hausaufgaben und Klausur) gesetzt wurden (Enders & Weinzierl, 2017). Die resultierenden Ergebnisse liefern wertvolle Hinweise auf Veränderungsbedarfe in der Veranstaltungskonzeption:

- Die Studierenden investieren signifikant mehr Zeit in die Klausurvorbereitung am Semesterende als in das Durcharbeiten der Lerneinheiten und die Hausaufgabenerstellung während der Vorlesungszeit, wodurch die Workload ungünstig in die Klausurphase verlagert wird. Jedoch zeigt sich zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Zusammenhang der investierten Lernzeit mit den Leistungsmaßen. Daher ist von einem massierten Lernen vor der Klausur dringend abzuraten. Stattdessen sollten die Studierenden zum verteilten Lernen angeregt werden.
- Innerhalb der einzelnen Bearbeitungsphasen geben jeweils mindestens 75% der Studierenden die Verwendung kognitiver Lernstrategien an. Zur Bearbeitung der Lerneinheiten und Hausaufgabenerstellung werden signifikant häufiger Tiefen- als Wiederholungsstrategien eingesetzt, während die Klausurvorbereitung durch den vermehrten Einsatz von Wiederholungsstrategien gekennzeichnet ist. Die

könnte auf den strategischen Einsatz von Lernstrategien hindeuten. Allerdings ist aus theoretischer Sicht auch zur Klausurvorbereitung die Anwendung von Tiefenstrategien anzuraten (Wild, 2005). Zudem korreliert der vermehrte Einsatz von Wiederholungsstrategien zur Prüfungsvorbereitung positiv mit dem Belastungserleben im Studium (Artelt & Lompscher, 1996). Daher sollten die Studierenden über den Nutzen unterschiedlicher Lernstrategien informiert und zur bewussten Reflexion ihres Studierverhaltens angeregt werden.

- Der Klausurerfolg lässt sich über die Anzahl der beim Lernen eingesetzten Elaborations- und Wiederholungsstrategien vorhersagen. Dies deutet auf die Effektivität dieser Strategiearten hin. Dennoch gibt es innerhalb einer jeden Lernphase einen bestimmten Prozentsatz (8–25%) der Studierenden, der keine Lernstrategien einsetzt. Daher sollte der Einsatz von Lernstrategien über das didaktische Design der Lehrveranstaltung angeregt werden.

Darüber hinaus bestanden weitere pragmatische Gründe für die Überarbeitung der Veranstaltung: Die flashbasierte Lernsoftware hatte den Nachteil, dass die Bearbeitungsmöglichkeiten für Laien ohne einschlägige Programmierkenntnisse stark begrenzt waren. Änderungen oder Fehlerbehebungen im laufenden Semester waren kaum umsetzbar. Auch musste für die E-Mailkommunikation, die Aufgabenabgabe und ein Forum auf externe Anwendungen zurückgegriffen werden.

Beschreibung des neuen Veranstaltungskonzepts

Vor der inhaltlichen Überarbeitung wurden die Softwarekapitel in die Lernplattform ILIAS überführt. Dieses Learning Management System hat den Vorteil, dass alle erforderlichen Funktionen, z. B. Hausaufgabenordner und Foren, auf einer Plattform bereitgestellt werden und die Seminarinhalte unkompliziert während des laufenden Semesters adaptiert werden können (Kunkel, 2011).

Zur Förderung der Selbstregulation wurde ein direktes Training konzipiert und in das Seminar integriert, dessen Kern ein standardisiertes Lerntagebuch (Fabriz, Dignath, Poarch & Büttner, 2007) darstellt. Trainingsziele sind insbesondere die Anregung des verteilten Lernens und des Einsatzes von Tiefenverarbeitungsstrategien.

Hierzu wurde eine neue thematische Einheit zum Thema *Selbstreguliertes Lernen und Lernstrategien* entwickelt. Die exemplarische Auswahl der thematisierten Lernstrategien beinhaltet dabei solche Techniken, die sich besonders gut zum E-Learning eignen. Am Ende des Kapitels werden Lerntagebücher als Möglichkeit zur Selbstreflexion vorgestellt. Hierüber erwerben die Studierenden das erforderliche metakognitive Grundlagenwissen zum korrekten Einsatz des Lerntagebuchs zur Dokumentation und Selbstreflexion.

Die neue Lerneinheit wird von den Seminarteilnehmer/innen zu Veranstaltungsbeginn innerhalb der ersten vierzehn Tage bearbeitet. Die zugehörige Hausaufgabe besteht im Entwurf eines eigenen Konzepts für ein Lerntagebuch. Hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung bestehen Wahlmöglichkeiten: Neben obligatorischen Bausteinen (Datum und Zeitaufwand, Auflistung der Lernhandlungen und Lernstrategien) sollen mindestens drei weitere eigene Bestandteile ausgewählt und die Auswahl schriftlich begründet werden. Hierbei bleibt den Studierenden, die als Expert/innen für ihren eigenen Lernprozess angesehen werden, überlassen, unter welchen Gesichtspunkten sie ihr Lernen dokumentieren und reflektieren möchten. Die Unterschiede zum zuvor eingesetzten Lerntagebuch bestehen somit in der Bereitstellung von Information über Lerntagebücher als Selbstreflexionsinstrument, den freien Gestaltungsmöglichkeiten für die Studierenden und der verpflichtenden Selbstreflexion. Jede/r Seminarteilnehmer/in erhält auf den Lerntagebuchentwurf ein individuelles Feedback und hat im Anschluss daran die Möglichkeit zur Überarbeitung. Im weiteren Seminarverlauf setzen die Teilnehmer/innen das Instrument ein, um ihr Studierverhalten während des Semesters zu dokumentieren. Ihnen ist bekannt, dass sie am Semesterende auf der Basis ihrer Aufzeichnungen und der Feedbacks von der Seminarleitung eine Abschlussreflexion vornehmen sollen. Hierüber soll ihre Motivation erhöht werden, sich mit dem Lerntagebuch auseinanderzusetzen und es gewissenhaft zu führen. Die Abschlussreflexion stellt die letzte schriftliche Transferaufgabe dar und schließt damit den thematischen Bogen zum ersten Kapitel.

Auch die anderen bereits existierenden Kapitel des Lernmoduls wurden grundlegend überarbeitet und mit neuen Inhalten angereichert. Insbesondere wurden für alle Themenbereiche zusätzliche Quizaufgaben zur Selbstüberprüfung erstellt, die nun verpflichtend bearbeitet werden müssen. Hierüber sollen die Studierenden zum semesterbegleitenden verteilten Lernen angehalten werden. Aus dem alten Seminarkonzept wurde bewusst beibehalten, dass die Studierenden über die Bearbeitung von Transferaufgaben im Semesterverlauf häufigindividuelles Feedback erhalten. Da die Überprüfung des Lernfortschritts formativ über die verpflichtende Bearbeitung der Quiz und der Transferaufgaben im Semesterverlauf erfolgt, kann die Klausur am Semesterende entfallen.

Literatur

- Artelt, C. & Lompscher, J. (1996). Lernstrategien und Studienprobleme bei Potsdamer Studierenden. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten* (1. Aufl., S. 161-184). Bern: Huber.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning. Where are we today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457.
- Enders, N. & Weinzierl, C. (2017). Lernstrategienutzung beim E-Learning: Strategische Vorbereitung auf unterschiedliche Lern- und Prüfungsanlässe. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 1(1), 5-23.
- Fabriz, S., Dignath, C., Poarch, G. & Büttner, G. (2007). Förderung von Selbstregulationskompetenz mit standardisierten Lerntagebüchern. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VI* (S. 95-104). Göttingen: V&R unipress.
- Gerholz, K.-H. (2017). Der Weg zu selbstreguliertem Lernen als didaktische Herausforderung. In K. Armbrorst-Weihs, C. Böckelmann & W. Halbeis (Hrsg.), *Selbstbestimmt lernen - Selbstlernarrangements gestalten. Innovationen für Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit* (1. Aufl., S. 27-37). Münster: Waxmann.
- Grabowski, J., Roos, J., Schmitt, M. & Weinzierl, C. (2014). *Psychologische Grundlagen für Studierende der Lehrämter. Lernsoftware für ein virtuelles Seminar [computer software]*.
- Händel, M., Tupac-Yupanqui, A. & Lockl, K. (2012). *Metakognitives Wissen und der Einsatz von Lernstrategien bei Studierenden* (NEPS Working Papers, Bd. 20). Bamberg: National Educational Panel Study.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen* (3., vollständig überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klauer, K. J. & Leutner, D. (2012). *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- KMK. (2005). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf (abgerufen am 18.10.2015).

- KMK. (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (abgerufen am 12.02.2015).
- Kunkel, M. (2011). *Das offizielle ILLIAS 4-Praxisbuch. Gemeinsam online lernen, arbeiten und kommunizieren*. München: Addison-Wesley.
- Landmann, M. & Schmitz, B. (Hrsg.). (2007). *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (1. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Marton, F. & Säljö, R. (1984). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp. 36-55). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Perels, F., Landmann, M. & Schmitz, B. (2007). Trainingskonzeption und Selbstregulation. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (1. Auflage, S. 19-32). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Wild, K.-P. (2005). Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(2), 191-206.
- Wild, K.-P. (2010). Lernstrategien und Lernstile. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (4., überarb. und erw. Aufl., S. 479–485). Weinheim: Beltz.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 13–39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.