

Berichte aus der Psychologie

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

Psychologiedidaktik und Evaluation X

Materialien aus der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie (AFW)
im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP)
Band 13

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 BRABLER 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 KUHBURG-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 PENTAplus-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

Self-Monitoring bei Studierenden fördern – ein standardisiertes Lerntagebuch

Sabine Fabriz, Charlotte Dignath-van Ewijk und Gerhard Büttner

Die Selbstregulation der eigenen Lernprozesse ist eine zentrale Kompetenz von Studierenden und so fand die Förderung selbstregulierten Lernens (SRL) in der Hochschule in den letzten Jahren zunehmend Beachtung. Aus Trainingsprogrammen ist der lern- und motivationsfördernde Effekt von SRL bekannt. Neben der direkten Vermittlung von Selbstregulationsstrategien gibt es Hinweise, dass bereits das Führen eines standardisierten Lerntagebuchs SRL fördern kann. Nur wenige Studien haben sich jedoch mit der Förderung von SRL, insbesondere mittels Lerntagebüchern, im Rahmen regulärer Lehrveranstaltungen beschäftigt. Im folgenden Beitrag werden Zielsetzung und Elemente eines Lerntagebuch vorgestellt, das im Rahmen eines Psychologieseminars eingesetzt wurde. Eine Kurzevaluation ($N = 44$) gab Aufschluss über Akzeptanz und Handhabbarkeit und lieferte Informationen zur Optimierung.

Lernen an der Hochschule fordert Studierende in vieler Hinsicht. Lernende sehen sich mit komplexem und umfangreichem Lernmaterial konfrontiert, das sie selbst strukturieren und sich möglichst nachhaltig aneignen müssen. Die hierfür notwendigen Kompetenzen Selbstregulierten Lernens (SRL) besitzen auch über die Hochschule hinaus als Schlüsselkompetenz für Lebenslanges Lernen eine zentrale Bedeutung (EU Council, 2002) und finden sich als eigenständiges Lernziel vieler Studiengänge wieder. Auch viele Lehrende betonen diese Bedeutung, gleichzeitig zeigt sich aber eine Diskrepanz zwischen dieser Betonung und Maßnahmen der Entwicklung und Förderung (Wild, 2000). Diese sind jedoch notwendig, da viele Studierende die Autonomieanteile im Studium nicht optimal nutzen und nur unzureichend über erfolgreiche Strategien verfügen (Sageder, 1994). Vielversprechend sind in diesem Zusammenhang Ergebnisse aus Interventionsstudien zur Förderung von SRL (vgl. Hattie, Biggs & Purdie, 1996). Als theoretische Basis beziehen wir uns auf das breit rezipierte Modell von Zimmerman (2000). Er beschreibt SRL als einen zyklischen Prozess der adaptiven Zielverfolgung, in dem Regulationsprozesse dann angeschoben werden, wenn der Vergleich des aktuellen

mit einem Zielzustand zu einem nicht befriedigenden Ergebnis führt. Neben der Optimierung von Informationsaufnahme und -verarbeitung durch kognitive Strategien sind es dabei vor allem auch metakognitive Strategien, die den Lernprozess selbst durch ihre überwachende und regulierende Funktion unterstützen (Boekaerts, 1999).

Lerntagebücher als Intervention und als Instrument der Forschung

Lerntagebücher (LTBs) werden in der Hochschule mit unterschiedlichen Funktionen für Studierende und Lehrende vorgeschlagen, z.B. zur Beobachtung eigenen Lernverhaltens (vgl. Fabriz, Dignath-van Ewijk, Poarch et al., 2013; Hübner, Nückles & Renkl, 2010). Selbstbeobachtung oder „Self-Monitoring“ kann dabei verstanden werden als notwendige Bedingung für das Erkennen von Lernenden, was zu regulieren ist (Lan, 1996; Zimmerman, 2000). LTBs können, je nach Zielsetzung, sehr unterschiedlich ausgestaltet sein, sowohl bzgl. des Inhalts als des Grads der Strukturierung und Standardisierung. Gemein ist allen Formaten der begleitende Charakter, über den die prozessunterstützende Funktion entfaltet werden soll. Über die kontinuierliche Dokumentation fallen außerdem Daten an, die Aufschluss über die Qualität von Lernprozessen geben können. Dabei können insbesondere über standardisierte Formen etablierte Skalen in wiederholter Form eingesetzt und so reliable Daten gewonnen werden (Klug, Ogrin, Keller et al., 2011). Die Prozessnähe ermöglicht außerdem eine stärkere Situierung als der häufig eingesetzte retrospektive Selbstbericht, der die notwendige Adaptivität eines Strategieeinsatzes nur unzureichend berücksichtigen kann (z.B. Veenman, 2011). Für metakognitive Strategien liegen Ergebnisse aus Trainingsstudien vor, die eine Nützlichkeit von standardisierten LTBs nahelegen (Pickl 2004; Schmitz, 2001). Diese Effekte sind meist konfundiert mit Effekten des jeweiligen Trainings, es liegen aber auch Hinweise vor, dass das alleinige Führen eines LTB an sich bereits genug Interventionscharakter besitzt („Monitoring Effekt“, vgl. Landmann, Perels, Otto et al., 2009).

Trotz der bekannten positiven Effekte geht der Einsatz von LTBs mit Herausforderungen einher, die bei ihrer Nutzung zu berücksichtigen sind. Dies betrifft v.a. die motivationalen Herausforderungen durch die wiederholte Bearbeitung. Im Rahmen die-

ses Beitrags stellen wir ein LTB an der Schnittstelle von didaktischem Nutzen und Lernprozessfassung vor.⁶

Tab. 1: Das Lerntagebuch: Elemente, Format und Ergebnisse der Reliabilitätsprüfung

Skalen / Inhalt	Format
1. Bewertung vorangegangene Woche (8 Items)	
1.1 Erreichbare und realistische Ziele (Gürtler, 2003); Cronbachs $\alpha = .61$; Bsp.-Item: „Mein Wochenziel zu erreichen war für mich..“	4-stufig (leicht → schwierig)
1.2 Motivation/Volition (Kuhl & Fuhrmann, 1998), Cronbachs $\alpha = .71$; Bsp.-Item: „Durchzuhalten war für mich..“	
1.3 Lernzeit Wochenziel Wie viele Stunden habe ich in mein Wochenziel investiert? / Von dieser Zeit habe ich ___% effektiv genutzt	Kurzantwort
2. „Tipp der Woche“ (Metzger, 1999; Pickl, 2004; Schmitz, 2001)	
1: Schriftliche Zeitplanung / 2: Ziele formulieren / 3: Wochenplanung: Freizeit und Pausen / 4: Sich konzentrieren / 5: Kurzfristige Zeitplanung / 6: Aus Misserfolgen lernen / 7: Mit dem Schlimmsten beginnen / 8: Sich Motivieren / 9: Prioritäten setzen / 10: Sich kontrollieren / 11: Triff Entscheidungen / 12: Positiv denken / 13: Methoden des Zeitmanagements	
3. Planung und Antizipation Folgewoche	
3.1 Zielsetzung Wochenziel / Wie viele Std. werde ich in mein Wochenziel investieren? / Weitere Ziele	Kurzantwort
3.2 Planung Lernaktivitäten Trage ein, wann Du Deine Ziele umsetzen willst. / Was werde ich diese Woche beim Lernen verbessern? / Was werde ich verbessern, damit ich motivierter bin?	Wochenplaner Offen
3.3 Emotionen bzgl. des Wochenziels (nach Landmann, 2005) Positive Affektivität (2 Items), Cronbachs $\alpha = .47$ / Negative Affektivität (3 Items), Cronbachs $\alpha = .42$	4-stufig (gar nicht → sehr stark)
3.4 Einschätzung Zielerreichung (9 Items) Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999); Cronbachs $\alpha = .59$; Bsp.-Item: „Was auch geschieht, ich werde mein Wochenziel schon erreichen.“ Handlungsplanung (Landmann, 2005, angelehnt an Kuhl, 1999); Cronbachs $\alpha = .65$; Beispielitem: „Ich kenne die einzelnen Schritte, die zu meinem Wochenziel führen.“ Motivation/Volition (Landmann, 2005); Cronbachs $\alpha = .51$ Bsp.-Item: „Ich werde nicht aufgeben, auch wenn die Zielerreichung schwierig ist.“	4-stufig (stimmt nicht → stimmt)

Das Lerntagebuch

Das hier vorgestellte standardisierte LTB („Studi-Planer“) orientiert sich an bestehenden Instrumenten (Pickl, 2004; Schmitz, 2001) und hat einen Fokus auf metakog-


⁶ Dieser Beitrag fokussiert die Darstellung des Lerntagebuchs und seine Evaluation. Diese Erprobung war in eine Studie mit einem Prä-post Kontrollgruppendesign eingebettet, deren Ergebnisse an anderer Stelle berichtet werden.

nitive Elementen, konkret auf Strategien zur Lernplanung. Wir verfolgten folgende Ziele: (1) Das Instrument sollte ausreichend Gelegenheit bieten, metakognitive Strategien in Bezug zum eigenen Lernverhalten zu stimulieren und verschiedene Phasen (Zimmerman, 2000) und Bereiche (metakognitiv; motivational/volitional) im Lernprozess abdecken. (2) Der Interventionscharakter sollte durch kurze Inputs unterstützt werden. (3) Das Instrument sollte gut handhabbar und möglichst reibungslos in den universitären Alltag der Studierenden integrierbar sein. (4) Die eingesetzten Kurzskalen sollten eine ausreichende Güte besitzen, um sie als Basis für weitere Analysen nutzen zu können.

Für das erste Ziel integrierten wir reflexive Elemente und kombinierten diese mit konkreten Fragen zur Planung und einem Wochenplaner (vgl. Tab. 1).

Der informierende Anteil wurde durch wöchentlich wechselnde Inputs („Tipps der Woche“) umgesetzt. Für eine niedrige Transferschwelle wurden diese kurz, möglichst konkret und mit direkter Ansprache formuliert (vgl. Abb. 1).

Tipp der Woche



Schriftliche Zeitplanung

1. Schriftlich formulierte Zeitpläne sind verbindlicher als Pläne, die man nur "im Kopf" hat und können daher nicht so einfach über "Bord geworfen" werden.
2. Schriftliche Zeitpläne entlasten das Gedächtnis. Sie schaffen Platz für das Wesentliche.
3. Schriftliche Zeitpläne begünstigen **zielorientierte Herangehensweisen**: Man konzentriert sich auf die tatsächlich notwendigen Maßnahmen und Aufgaben.
4. Ein schriftlicher Plan wirkt **motivationssteigernd**, denn man kann eigene Erfolge besser kontrollieren und Fortschritte schnell erkennen.

Abb. 4: Kurzinput zum Thema „Schriftliche Zeitplanung“

Für eine gute Handhabbarkeit entschieden wir uns für ein elektronisches Formular und einen wöchentlichen Bearbeitungsrythmus, da dieser am ehesten dem gewohnten Semesterablauf entspricht. Hinweise zur Benutzbarkeit und auch zur Akzeptanz des Instruments sollten aus der Kurzevaluation gewonnen werden. Zur Prüfung des vierten Ziels wurden Konsistenzanalysen der eingesetzten Skalen vorgenommen.

Einbettung in die Lehrveranstaltung

Der Einsatz erfolgte im Rahmen eines Seminars zum Thema SRL für Lehramtsstudierende im Fach Psychologie. Das Seminar fand als Block am Ende des Semesters

statt, zusätzlich nahmen alle an einer verbindlichen 90-minütigen Einführung teil. Während des Semesters hatten die Studierenden keine regelmäßigen Präsenztermine und somit große Autonomie in ihren Lernaktivitäten. Das LTB, das die Studierenden bei Planung, Überwachung und Regulation ihres Lernverhaltens unterstützen sollte, ließ daher auch bewusst „konkurrierende“ Lernziele anderer Veranstaltungen zu.

In der Einführung wurden Seminarthema und LTB (Funktionen, Vorteile, Konzept, Durchführung) vorgestellt und die Studierenden entschieden sich für das in Kleingruppen zu erarbeitende Thema für die Blocktermine. Während des Semesters galt für alle ein verbindlicher Beratungstermin mit der Seminarleitung und das LTB wurde wöchentlich per Email zugesandt und nach Bearbeitung zurück geschickt. Bei Fragen erhielten die Studierenden tutorielle Betreuung. Zu Beginn der Blocktermine fand eine Kurzevaluation des LTB statt und die Studierenden erhielten ein individualisiertes Feedback aus den Tagebuchdaten.

Kurzevaluation

Insgesamt 44 Studierende im Grundstudium (65,9% weiblich, Alter $M = 23,8$; $SD = 4,85$) setzten das LTB ein. Für die Evaluation der wahrgenommenen Nützlichkeit und der Akzeptanz bearbeiteten sie insgesamt 10 geschlossene (vgl. Abb. 2) sowie zwei offene Fragen („Was hat Dir am Studi-Planer gut gefallen?“, „Was würdest Du anders machen?“).

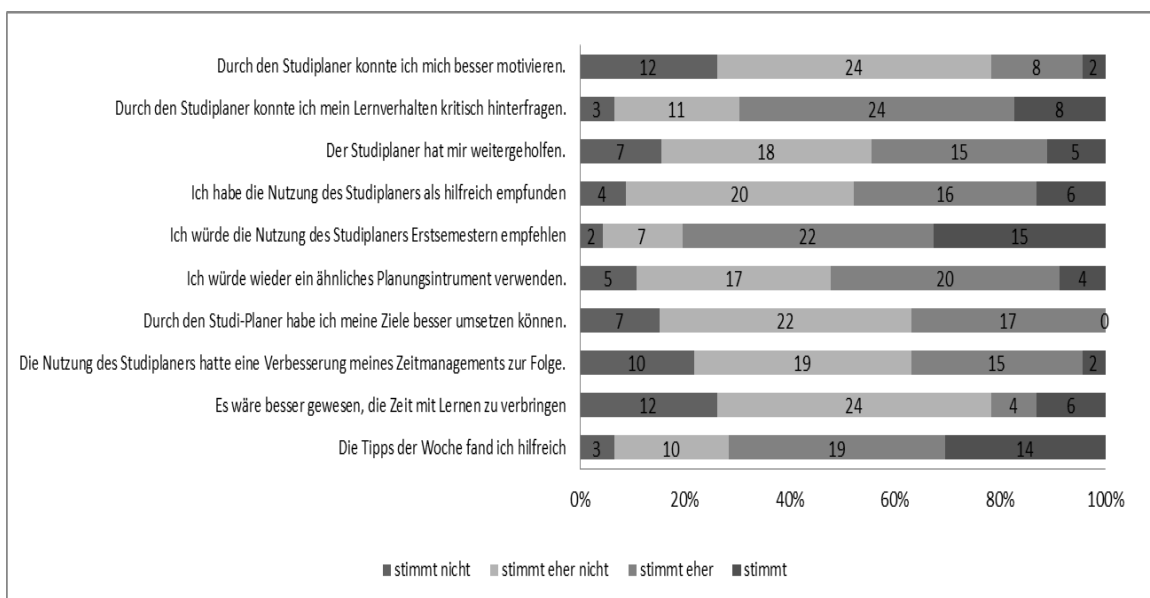


Abb. 5: Ergebnisse der Evaluation

Die Ergebnisse fielen insgesamt positiv aus. Beispielsweise beurteilte über die Hälfte die Bearbeitung als hilfreich und über 70% gaben eine positive Einschätzung der Nützlichkeit der wöchentlichen Tipps an. Ebenfalls sehr positiv wurde die Anregung zur kritischen Reflexion bewertet, während die am kritischsten bewertete Frage die nach der motivierenden Wirkung des LTB war. Die Ergebnisse der offenen Fragen zeigten durchgehend ähnliche Ergebnisse: positiv wurden die „Tipps der Woche“ erwähnt, ebenso die Gestaltung und die Handhabbarkeit des Formulars. Als kritisch wurden die wiederholte Bearbeitung und die (fehlende) Freiwilligkeit der Teilnahme angemerkt.

Diskussion und didaktische Implikationen

Der Einsatz des entwickelten LTB in der geschilderten Lehrveranstaltung kann auf Basis der Evaluationsergebnisse als gelungen eingeschätzt werden. Gleichzeitig konnten Informationen zur Optimierung des Instruments und seiner Implementation gewonnen werden. So wurde die eingesetzte Formularform weitestgehend gut angenommen, jedoch traten auch immer wieder technische Schwierigkeiten auf. Alternative Möglichkeiten bieten hier spezifische Tools wie webbasierte LTBs (Winter & Hofer, 2007). Ohne den Einsatz zusätzlicher Software kommt die Nutzung von Lernplattformen aus. Hier können Tools wie Self-Assessments, oder E-portfolios genutzt werden, um metakognitive Elemente in Lehrveranstaltungen ohne größeren Aufwand einzubinden und gleichzeitig Informationen über Lernprozesse zu sammeln (Azevedo, 2005).

Weiterhin positiv war die grundsätzliche Akzeptanz der Studierenden, sich mit dem eigenen Lernen zu beschäftigen. Gleichzeitig zeigten sich die bekannten motivationalen Herausforderungen durch die wiederholte Bearbeitung. Da diese Form des Einsatzes jedoch notwendig ist, um Lernen zu reflektieren und es davon ausgehend (erfolgreich) regulieren zu können, muss sich dieser zusätzliche Aufwand für Studierende lohnen, um als nützliche Strategie wahrgenommen zu werden (Pressley & Ghatala, 1990). Es scheint daher günstig, den Einsatz in Lehrveranstaltungen besonders bei komplexen und umfangreichen Aufgaben zu forcieren.

Um das LTB auch zur Gewinnung von Prozessdaten einsetzen zu können, ist eine ausreichende psychometrische Qualität der Daten unabdingbar. Die Reliabilitätsanalyse der Kurzskalen fiel weitgehend befriedigend aus, wobei einzelne Skalen (Positive/Negative Affektivität; Selbstwirksamkeitserwartung; Motivation/Volition) nur unzu-

reichende interne Konsistenzen aufwiesen. Dies spricht bei einem zukünftigen Einsatz für eine Vernachlässigung dieser Skalen bzw. für eine vorangehende Revision.

Insgesamt bietet der Einsatz von standardisierten LTBs die Gelegenheit, selbstgesteuerte Lernprozesse in Lehr-Lernsettings hypothesengesteuert untersuchen und damit auch für die Weiterentwicklung der (eigenen) Lehre nutzen zu können (Lehrende als „Scientist Educator“; Cranney, 2013).

Literatur

- Azevedo, R. (2005). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 40, 199-209.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-475.
- Cranney, J. (2013). Toward psychological literacy: A snapshot of evidence-based learning and teaching. *Australian Journal of Psychology*, 65, 1-4.
- EU Council (Juli 2002). Council resolution of 27 June 2002 on lifelong learning. *Official Journal of the European Communities*, 9.
- Fabriz, S., Dignath-van Ewijk, C., Poarch, G. & Büttner, G. (2013). Fostering self-monitoring of university students by means of a standardized learning journal – a longitudinal study with process analyses, *European Journal of Psychology of Education*. doi: 10.1007/s10212-013-0196-z
- Gürtler, T., Perels, F., Schmitz, B. & Bruder, R. (2002). Training zur Förderung selbst-regulativer Fähigkeiten in Kombination mit Problemlösen in Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. Beiheft, 222-239.
- Hattie, J., Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 99-136.
- Hübner, S., Nückles, M. & Renkl, A. (2010). Writing learning journals: Instructional support to overcome learning-strategy deficits. *Learning & Instruction*, 20, 18-29.
- Klug, J., Ogrin, S., Keller, S., Ihringer, A. & Schmitz, B. (2011). A plea for self-regulated learning as a process: Modelling, measuring and intervening. *Psychological Test & Assessment Modeling*, 53, 51-72.

- Kuhl, J., & Fuhrmann, A. (1998). Decomposing self-regulation and self-control: The volitional components inventory. In J. Heckhausen, & C. S. Dweck (Eds.), *Motivation and selfregulation across the life span* (pp. 15-49). New York: Cambridge University Press
- Lan, W. Y. (1996). The effects of self-monitoring on students' course performance, use of learning strategies, attitude, self-judgment ability, and knowledge representation. *Journal of Experimental Education*, 64, 101-115.
- Landmann, M. (2005). *Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und berufliche Zielerreichung*. Aachen: Shaker Verlag.
- Landmann, M., Perels, F., Otto, B. & Schmitz, B. (2009). Selbstregulation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S.49-72). Heidelberg: Springer.
- Metzger, C. (1999). *WLI-Hochschule: Lern- und Arbeitsstrategien*. Aarau: Verlag Sauerländer.
- Pickl, C. (2004). *Selbstregulation und Transfer*. Weinheim: Beltz.
- Pressley, M. & Ghatala, E. S. (1990). Self-regulated learning: Monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, 25, 19-33.
- Sageder, J. (1994). Lernmotivation, Attributionstendenzen und Lernmethoden von Studienanfängern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 41, 120-133.
- Schmitz, B. (2001). Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. Eine prozessanalytische Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 181-197.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: FU Berlin.
- Veenman, M. V. (2011). Alternative assessment of strategy use with self-report instruments: a discussion. *Metacognition & Learning*, 6, 205-211.
- Wild, K.-P. (2000). *Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen*. Münster-Waxmann.
- Winter, C. & Hofer, M. (2007). Das Self-Monitoring-Tool: Ein Selbstbeobachtungstraining zur Förderung selbstgesteuerten Lernens. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (S.269-289). Stuttgart: Kohlhammer.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeider (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.

