

Dörrenbächer, Laura; Hart, Isabella; Perels, Franziska
**Konzeption einer überfachlichen Lernwerkstatt für Lehramtsstudierende
zur Förderung des selbstregulierten Lernens**

Peschel, Markus [Hrsg.]; Kelkel, Mareike [Hrsg.]: Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2018, S. 122-137. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Dörrenbächer, Laura; Hart, Isabella; Perels, Franziska: Konzeption einer überfachlichen Lernwerkstatt für Lehramtsstudierende zur Förderung des selbstregulierten Lernens - In: Peschel, Markus [Hrsg.]; Kelkel, Mareike [Hrsg.]: Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2018, S. 122-137 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-214242 - DOI: 10.25656/01:21424

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-214242>

<https://doi.org/10.25656/01:21424>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use


This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Markus Peschel
Mareike Kelkel
(Hrsg.)

Fachlichkeit in Lernwerkstätten

Kind und Sache in Lernwerkstätten

Peschel / Kelkel

Fachlichkeit in Lernwerkstätten

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Impulse für Theorie und Praxis

Herausgegeben von

Johannes Gunzenreiner, Barbara Müller-Naendrup,

Hartmut Wedekind, Markus Peschel

und Eva-Kristina Franz

Markus Peschel
Mareike Kelkel
(Hrsg.)

Fachlichkeit in Lernwerkstätten

Kind und Sache in Lernwerkstätten

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Der vorliegende Band ist aus der 9. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten hervorgegangen, die im Februar 2016 an der Universität des Saarlandes unter dem Thema: „Zur Sache! Fachbezüge in didaktischen Lernwerkstätten“ stattfand.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Coverfoto: CC0 Creative Commons/pixabay.de.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2244-2

doi.org/10.35468/5652

Inhalt

<i>Markus Peschel und Mareike Kelkel</i> „Zur Sache!“	9
<i>Mareike Kelkel und Markus Peschel</i> Fachlichkeit in Lernwerkstätten	15
<i>Corinna Schmude und Hartmut Wedekind</i> Von der Sache aus denken und pädagogisch handeln.....	35
<i>Sandra Tänzer und Elke Hohnstein</i> Das Lernen von Kindern in gemeinsamer Verantwortung begleiten	51
<i>Pascal Kihm, Jenny Diener und Markus Peschel</i> Kinder forschen – Wege zur (gemeinsamen) Erkenntnis	66
<i>Linda Balzer</i> Die Lernwerkstatt Religion Plural	85
<i>Eva-Kristina Franz, Helga Huber, Vera Schauf und Sibylle Schwab</i> „Wer war denn nun eigentlich böse? Die Römer oder die Germanen?“	96
<i>Anja Heinrich-Dönges, Holger Weitzel, Bernd Reinhoffner und Luitgard Manz</i> Forschend Sachunterricht studieren	109
<i>Laura Dörrenbächer, Isabella Hart und Franziska Perels</i> Konzeption einer überfachlichen Lernwerkstatt für Lehramtsstudierende zur Förderung des selbstregulierten Lernens	122
<i>Matthias Handschick, Lisa Stark, Eva Biard, Laura Delitala-Möller und Andreas Möller</i> Ästhetische Bildung im Spiegel von Lernwerkstattkonzepten: Überlegungen zu interdisziplinären und übertragbaren Formaten der Kulturvermittlung für heterogene Lerngruppen	138
<i>Sabrina Schude</i> Die Entwicklung der Kasseler Lernwerkstätten und das Projekt „Verzahnung der Studienwerkstätten“	152

<i>Katrin Kaufmann, Franz-Josef Scharfenberg und Andrea Möller</i> Universitäre Lehr-Lern-Labore als multifunktionale didaktische Lernwerkstätten	167
<i>Mark Weißhaupt, Elke Hildebrandt, Maria Hummel, Barbara Müller-Naendrup, Kathleen Panitz und Ralf Schneider</i> Perspektiven auf das Forschen in Lernwerkstätten	187
<i>Barbara Holub</i> Lernwerkstatt als Herausforderung, Angebot und Chance	213
<i>Ulrike Stadler-Altmann</i> EduSpaces – Räume für kooperativen Theorie-Praxis-Transfer	227
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	247

Laura Dörrenbächer, Isabella Hart und Franziska Perels

Konzeption einer überfachlichen Lernwerkstatt für Lehramtsstudierende zur Förderung des selbstregulierten Lernens

Der folgende Beitrag¹ beschäftigt sich mit selbstreguliertem Lernen im Hochschulkontext (insbesondere bei Lehramtsstudierenden) und verdeutlicht in diesem Zusammenhang die Relevanz von Fördermaßnahmen dieser Kompetenz im Kontext von Lernwerkstätten. Selbstreguliertes Lernen (SRL) beschreibt die aktive Gestaltung von Lernprozessen durch den Lernenden und ist besonders für Studierende von hoher Wichtigkeit, da diese ihr Lernen eigenverantwortlich und zielgerichtet gestalten müssen. Gerade bei einer Hochschullehre, die durch große Freiräume bei der Wahl von Studieninhalten sowie durch hohe Autonomie des Studienverhaltens geprägt ist, ist eine solche Eigenverantwortung der Studierenden besonders bedeutsam.

Im Kontext der SRL-Förderung an Hochschulen stellen Lehramtsstudierende eine besondere Zielgruppe dar, da diese in ihrem Beruf als Lehrkraft als Modell für SchülerInnen dienen und daher zusätzlich zur eigenen Selbstregulationskompetenz auch Wissen über selbstregulative Lernstrategien und deren Anwendung sowie Kompetenzen zur Vermittlung selbstregulativer Lernkompetenzen benötigen. Da Fördermaßnahmen zur Unterstützung des SRL an deutschen Hochschulen selten institutionalisiert sind (Paetz et al. 2011), stellt der vorliegende Beitrag die Konzeption einer Lernwerkstatt zur Förderung des SRL vor. Im ersten Teil wird auf das SRL und seine Komponenten sowie ein theoretisches SRL-Modell eingegangen und seine Relevanz durch die Darlegung verschiedener empirischer Befunde unterstrichen. Im zweiten Teil wird beschrieben, wie eine Lernwerkstatt zur überfachlichen Förderung des SRL bei Lehramtsstudierenden aussehen kann und welche Komponenten gezielt gefördert werden können. Die Fachlichkeit wird in dieser Lernwerkstatt dadurch thematisiert, dass von den Studierenden in einem zweiten Schritt fachbezogene Unterrichtsmaterialien zur Förderung des SRL bei SchülerInnen konzipiert werden sollen.

1 Das dargestellte Projekt wird im Rahmen der vom BMBF geförderten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ durchgeführt und ist Bestandteil des saarländischen Verbundprojektes SaLUt (Optimierung der saarländischen LehrerInnenausbildung: Förderung des Umgangs mit Heterogenität und Individualisierung im Unterricht). Förderkennzeichen: 01JA1606A

Selbstreguliertes Lernen

Theoretische Grundlagen

Der Übergang von der weiterführenden Schule zur Universität stellt für viele Studierende eine wichtige, aber auch oftmals schwierige Lebensphase dar (Park, Edmondson & Lee 2012). Das Studium beinhaltet auf der einen Seite ein großes Maß an Freiheit und Selbstbestimmung, geht jedoch auf der anderen Seite mit einer erhöhten Eigenverantwortlichkeit einher. Um diese Anforderungen meistern zu können, benötigen Studierende Kompetenzen zur Zielsetzung, Zeitplanung, Selbstmotivation, Konzentration und Reflexion (Zimmerman 2000). All diese Kompetenzen fallen unter das Konstrukt des SRL, das als „self-generated feelings, actions, and thoughts that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals“ definiert werden kann (Zimmerman 2000: 14). SRL ist demnach ein aktiver, konstruktiver Prozess, bei dem der Lernende eigenständig sein Verhalten, seine Kognitionen und seine Motivation gemäß den eigenen Zielen beobachtet und reguliert (Pintrich 2000).

Verschiedene Autoren stimmen darin überein, dass SRL drei wichtige Komponenten beinhaltet (Landmann et al. 2009): Die kognitive Komponente umfasst das Wissen darüber, wann und auf welche Weise bestimmte Lernstrategien wie z.B. Elaboration und Organisation angewendet werden müssen. Die motivationale Komponente beschreibt Handlungen, die dazu führen, dass ein Lernprozess begonnen und kontinuierlich bis zur Lernzielerreichung verfolgt wird. Hier spielen Konstrukte wie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Selbstmotivation bzw. Kausalattribution eine bedeutende Rolle. Schließlich ist die metakognitive Komponente zu nennen. Diese betrifft die Regulation des Lernprozesses und umfasst die Intention des Lernenden, das eigene Vorgehen im Sinne der Zielerreichung zu planen, überwachen, bewerten und gegebenenfalls anzupassen.

Neben der Beschreibung zentraler Komponenten kann SRL mit Hilfe von theoretischen Modellen beschrieben werden, die eine temporäre Perspektive einbeziehen. In diesem Kontext beschreibt Zimmerman (2000) SRL in seinem Prozessmodell als zyklische Abfolge verschiedener Lernphasen, die aufeinander folgen und einen Kreislauf bilden. Dieser beginnt mit der Planungsphase, geht in die Durchführungsphase über und schließt mit der Reflexionsphase ab. Lernprozesse gestalten sich diesem Modell folgend so, dass Erkenntnisse und Schlussfolgerungen, die aus einer Lernphase gezogen werden, das Vorgehen in den darauffolgenden Lernphasen beeinflussen (vgl. Abb. 1). Aufgrund dieser Abhängigkeit zwischen den Lernphasen und der damit einhergehenden Flexibilität, kann auf Veränderungen reagiert und der Lernprozess adaptiv angepasst werden. Die Planungsphase findet vor dem Lernen statt und umfasst die Aufgabenanalyse sowie die Selbstmotivation. Im Rahmen der Aufgabenanalyse nimmt die Zielsetzung eine zentrale Rolle im Selbstregulationskreislauf ein. Hier legt der Lernende fest, was er erreichen will

und bestimmt somit zu einem gewissen Anteil die Richtung sowie den Verlauf des folgenden Lernprozesses (Pintrich 2000). Um die gesetzten Ziele erreichen zu können, muss das konkrete Vorgehen durch Strategie- und Zeitplanung organisiert werden. Neben der Zielsetzung bildet die Selbstmotivation zur Initiierung der eigentlichen Lernhandlung einen wichtigen Bestandteil der Planungsphase. Vor allem Selbstwirksamkeitsüberzeugungen spielen eine wichtige Rolle in Bezug auf die Selbstmotivation und beeinflussen den Erfolg der Lernhandlung (Richardson, Abraham & Bond 2012). Sie beschreiben dabei die Überzeugung einer Person, eine bestimmte Aufgabe erfolgreich mit den eigenen Fähigkeiten bewältigen zu können (Bandura 1986).

Die Durchführungsphase umfasst den eigentlichen Lernvorgang. Zuvor ausgewählte Lernstrategien helfen bei der Aufarbeitung des Lernstoffes (Organisationsstrategien) und der Aneignung der Lerninhalte (Wiederholungs- und Elaborationsstrategien). Strategien der volitionalen Kontrolle (z.B. Konzentrationsstrategien) werden eingesetzt, um mit äußeren und inneren Ablenkungen umzugehen und das Lernziel erreichen zu können. Zudem erfolgt während der Durchführungsphase ein stetes Überwachen des eigenen Handelns. Da die Selbstbeobachtung die Grundlage für eine spätere Verhaltensanpassung darstellt, ist sie eine essentielle Komponente dieser Phase. Nach Abschluss der eigentlichen Lernhandlung folgt die Reflexionsphase, in der das tatsächlich erreichte Ergebnis mit dem in der Planungsphase gesetzten Lernziel verglichen und bewertet wird. In Abhängigkeit davon, ob die eigene Leistung mit dem Ziel übereinstimmt oder nicht, wird das Ergebnis als Erfolg oder Misserfolg erlebt. Die Art der Ursachenzuschreibung (Kausalattribution) bestimmt daraufhin, inwiefern ein Ergebnis als für die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen förderlich oder hinderlich interpretiert wird. Wird ein Misserfolg beispielsweise auf ungenügende Anstrengung oder falsche Strategien zurückgeführt, wirkt sich dies förderlich auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung aus, da diese beiden Faktoren durch den Lernenden selbst veränderbar und daher kontrollierbar sind. Eine Ursachenzuschreibung im Hinblick auf mangelnde Begabung hingegen beeinflusst die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen negativ (Weiner 1979), da diese Komponente nicht der Kontrolle des Lernenden untersteht. Abschließend werden gemäß der Selbstbewertung und der Kausalattribution Schlussfolgerungen für den nächsten Lernvorgang gezogen und im Zuge adäquater Optimierungen mit einbezogen. Es wird somit deutlich, dass sich jede Lernhandlung aufgrund des zyklischen Charakters des Prozessmodells auf nachfolgende Lernhandlungen auswirkt und diese positiv sowie negativ beeinflussen kann.

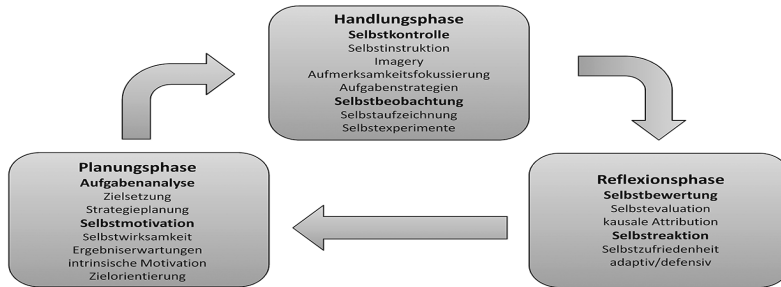


Abb. 1: Prozessmodell der Selbstregulation (Zimmerman 2000)

Relevanz für Studierende

Zahlreiche Studien sprechen für den Zusammenhang zwischen SRL und akademischer Leistung (z.B. Kitsantas, Winsler & Huie 2008). Diese Korrelation lässt sich für die verschiedensten Bildungsabschnitte finden, bei der Vorschule (z.B. Bryce & Whitebread 2012) sowie dem Primarbereich beginnend (z.B. Throndsen 2011), über den Sekundarbereich (z.B. Perels, Dignath & Schmitz 2009) bis hin zur Universität (z.B. Kitsantas 2002). Auch im Arbeitsleben spielen selbstregulative Kompetenzen eine bedeutende Rolle (z.B. Sitzman & Ely 2011). Abgeleitet aus diesen Befunden wird SRL als bedeutsamer Faktor für lebenslanges Lernen (Lüftenegger et al. 2012) und berufliche Zielerreichung (Landmann, Pöhlner & Schmitz 2005) gesehen.

Insbesondere für Studierende sind selbstregulative Fertigkeiten von großer Bedeutung. Die Verantwortlichkeit für die Aufgaben des Alltags, aber vor allem auch für das eigene Lernen nimmt beim Übergang vom Schulsystem in das Hochschulsystem stark zu (Park et al. 2012). Was zu welcher Zeit gelernt wird, müssen die Studierenden zum größten Teil selbst entscheiden und organisieren (z.B. Kurse auswählen, Lernzeiten festlegen, Lernmaterial aufarbeiten, Prüfungen koordinieren etc.). Trotz dieser Wichtigkeit scheinen Studierende SRL-Methoden, vor allem in der Vorbereitungsphase des Lernens, nur selten anzuwenden (Peverly et al. 2003). Ein Grund dafür könnte sein, dass Studierende ihr Leistungsniveau sowie die Qualität ihres Strategieeinsatzes tendenziell überschätzen (Dunlosky & Rawson 2012). Damit einhergehend wenden sie ineffektive Methoden an (z.B. massiertes statt verteiltes Lernen), die aber fälschlicherweise als effektiv angesehen werden (Bjork, Dunlosky & Kornell 2013) oder sie wenden zu wenig Zeit für den Lernvorgang auf (Koriat & Bjork 2006). Diese Überschätzung erhöht jedoch die Wahrscheinlichkeit einer schlechten Prüfungsleistung. Im Gegensatz dazu weisen Studierende, welche vor, während und nach einer Prüfung mehr SRL-Strategien anwenden, ein besseres Testergebnis auf als Studierende, die

diese Strategien nicht nutzen (Kitsantas 2002). Hochleistende² Studierende wenden insgesamt mehr selbstregulative Strategien an und setzen diese differenzierter ein als niedrigleistende Studierende (Dörrenbächer & Perels 2016b, Nandagopal & Ericsson 2012). Während Erstere vor allem Methoden wie Zielsetzung, Planung, Organisationsstrategien, Selbstbeobachtung und Selbstreflexion einsetzen, nutzen Letztere insbesondere Wiederholungs- und Memorierungstechniken, was in einem Lernverhalten resultiert, bei welchem die Lerninhalte nur oberflächlich und nicht ausreichend elaboriert verarbeitet werden.

Neben dem beschriebenen positiven Einfluss auf die akademische Leistung, wirken sich selbstregulative Kompetenzen auch positiv auf psychische Faktoren wie das Wohlbefinden (Park et al. 2012) sowie die Gesundheitsförderung (Bandura 2005) aus. In diesem Zusammenhang konnte eine Studie von Häfner, Stock und Oberst (2015) zeigen, dass sich die Vermittlung von Zeitplanungsstrategien in einer Reduktion des durch die Studierenden wahrgenommenen Stresses niederschlägt. Da Studierende mit ausgeprägten selbstregulativen Kompetenzen darüber hinaus eine geringere Testängstlichkeit (Kesici, Baloglu & Deniz 2011) zeigen, wird das Konstrukt als protektiver Faktor gegen einen möglichen Studienabbruch angesehen (Blüthmann, Thiel & Wolfgramm 2011). All diese Befunde verdeutlichen die Relevanz und den positiven Effekt von SRL im universitären Kontext, weshalb eine besondere Unterstützung und Förderung dieser überfachlichen Kompetenz notwendig ist (Bembenutty 2011).

Trotz dieser hohen Bedeutsamkeit sind Angebote zum Erlernen des SRL an deutschen Universitäten äußerst selten institutionalisiert (Paetz et al. 2011), so dass meist nur selektive Studierendengruppen an solchen Fördermaßnahmen teilnehmen. Eine umfassende Integration von Kursen zur Unterstützung des SRL in Hochschulcurricula erscheint daher wünschenswert.

Förderung des selbstregulieren Lernens an Hochschulen

Da SRL als eine erlernbare Fähigkeit angesehen wird, wird angenommen, dass diese Kompetenzen durch Trainings gefördert werden können (Kitsantas et al. 2008). Solche Interventionen sollen selbstregulatives Strategiewissen vermitteln und Übungen zum Transfer dieses Wissens auf alltägliche Lernhandlungen beinhalten (Reeves & Stich 2011). Mehrere Studien haben bereits gezeigt, dass die Förderung bestimmter SRL-Strategien (z.B. Reflexion, Attribution) die jeweiligen Kompetenzen verbessert und sich zudem positiv auf die akademische Leistung auswirkt (Masui & DeCorte 2005; Zimmerman et al. 2011). Damit übereinstimmend konnten Núñez und Kollegen (2011) zeigen, dass die Vermittlung verschiedener Selbstregulationsstrategien (Zielsetzung, Monitoring, Selbstreflexion)

2 Das Leistungsniveau wurde in den zitierten Studien auf Basis von Durchschnittsnoten im Studium festgelegt.

in einem Onlinetraining zu einem Anstieg des Strategiewissens, des Gebrauchs von Lernstrategien und der akademischen Leistung von Studierenden führt. Die beschriebenen positiven Effekte von Maßnahmen zur Förderung des SRL bei Studierenden scheinen zudem langfristig anzuhalten. Die Noten von Studierenden, die an einem Selbstregulationstraining teilnahmen, waren auch noch nach vier Semestern besser als die Noten der Studierenden, die kein Selbstregulationstraining durchliefen (Bail, Zhang & Tachiyama 2008).

Neben der Vermittlung von Strategiewissen und dem Einüben dieser Strategien kann SRL auch durch Selbstbeobachtungsmaßnahmen gefördert werden (Lan 1996). Unter Selbstbeobachtung ist eine zeitgleiche Evaluation von aktuell ablaufenden gedanklichen Prozessen und deren Ergebnissen zu verstehen (Pressley & Ghatala 1990), um nicht zielführendes Verhalten möglichst effizient optimieren zu können.

Eine Förderung von SRL durch Selbstbeobachtung kann unter anderem durch den Einsatz von Lerntagebüchern erfolgen (Schmitz & Wiese 2006). Dies sind kurze Fragebögen, die täglich vor und nach dem Lernen ausgefüllt werden und selbstregulatives Verhalten zeitnah zum Lernprozess erfassen. Studierende werden dabei angeleitet, das eigene Lernverhalten jeden Tag zu planen, zu überwachen und zu reflektieren. Einige Studien belegen die Wirksamkeit von Lerntagebüchern ohne weitere Intervention (z.B. Dignath-van Ewijk, Fabriz & Büttner 2015), wobei eine Kombination von Lerntagebuch und Training jedoch größere Effekte zeigt (Fabriz, Dignath-van Ewijk, Poarch & Büttner 2014).

Dieser Effekt konnte auch in einer Studie von Dörrenbächer und Perels (2016a) nachgewiesen werden. Die Autorinnen bedienten sich zur SRL-Förderung bei Studierenden eines ganzheitlichen Ansatzes, der verschiedene SRL-Komponenten mit einbezieht. Sie konzipierten ein Training zur SRL-Förderung bei Studierenden, das auf den drei Phasen des sozial-kognitiven Modells von Zimmerman (2000) basierte. Das Training war darüber hinaus fächerübergreifend ausgerichtet, sodass Studierende jeder Fachrichtung teilnehmen konnten. Ein Teil der Studierenden war dazu angehalten, über die sechs Wochen hinweg täglich ein Lerntagebuch zur Reflexion ihres Lernverhaltens auszufüllen.

Insgesamt gab es vier Gruppen, die sich aus verschiedenen Kombinationen der zwei Interventionen (Training/Lerntagebuch) ergaben und anschließend verglichen wurden: die kombinierte Trainingsgruppe (Training & Lerntagebuch), die Trainingsgruppe (Training, kein Lerntagebuch), die Lerntagebuchgruppe (kein Training, Lerntagebuch) sowie die Kontrollgruppe (kein Training, kein Lerntagebuch). Das SRL wurde mittels eines Fragebogens vor und nach der Intervention erfasst. Der Fragebogen war nach dem SRL-Phasenmodell (Zimmerman 2000) konzipiert und umfasste 54 Items zu Planungs-, Handlungs- und Reflexionsphase des Lernens (z.B. „Vor dem Lernen mache ich mir einen Zeitplan“; siehe auch Dörrenbächer & Perels 2016a). Diese sollten von den Studierenden auf ei-

ner vierstufigen Skala nach dem Grad des Zutreffens aus das eigene Lernverhalten beurteilt werden. Nach acht Wochen wurde eine Follow-Up-Erhebung zur Untersuchung der Stabilität der Trainingseffekte durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass das Training das SRL der Studierenden sowohl kurzfristig als auch längerfristig fördern konnte. Dieser Trainingseffekt wurde durch die zusätzliche Bearbeitung eines Lerntagebuchs gesteigert. Der Trainingseffekt in der Kombinationsgruppe war noch nach acht Wochen stabil und nahm in der Trainingsgruppe sogar weiter zu. Dies könnte auf einen verzögerten Entwicklungsansubh hindeuten (Hager & Patry 2000), der gerade bei übungsintensiven Lernstrategien häufig auftritt. Gegenläufig zu früheren Befunden zeigte die Lerntagebuchgruppe ohne Training keinen Zuwachs im SRL. Dies deutet darauf hin, dass die direkte Strategievermittlung im Rahmen eines Trainings eine notwendige Voraussetzung für den Aufbau selbstregulativer Kompetenzen darzustellen scheint. Nur wenn den Studierenden ein konzeptioneller Rahmen zur Einordnung der neu erlernten Strategien und der Selbstbeobachtung zur Verfügung steht, können Interventionen zum gewünschten Effekt führen. Die eingesetzten Trainingsmaterialien und -inhalte wurden von den Studierenden insgesamt positiv eingeschätzt: Bewertungen der Strategienützlichkeit sowie der Anwendbarkeit der vermittelten Strategien lagen im Mittel bei $M = 7.48$ ($SD = 1.07$) bzw. $M = 6.57$ ($SD = 1.22$) (Skala von 1 [niedrig] bis 10 [hoch]).

Förderung selbstregulativer Kompetenzen von angehenden Lehrkräften im Rahmen einer Lernwerkstatt

Relevanz des selbstregulierten Lernens für (angehende) Lehrkräfte

Nachdem bereits die allgemeine Relevanz des SRL für Studierende dargelegt wurde, wird im Folgenden die besondere Relevanz dieser Kompetenz für (angehende) Lehrkräfte dargestellt. Da Lehrkräfte als Modell für ihre SchülerInnen dienen, benötigen sie einerseits Wissen über selbstregulatives Lernen an sich und andererseits über Möglichkeiten zur Vermittlung selbstregulativer Lernkompetenzen (Dembo 2001). Nur wenn Lehrkräfte selbst effiziente Lerner sind, können sie Strategien entwickeln, um ihre SchülerInnen zu effizienten Lernern auszubilden (ebd.) So deutet eine Studie von Gordon, Dembo und Hocevar (2007) darauf hin, dass die SRL-Kompetenzen von Lehrkräften die Art des Unterrichtens positiv beeinflussen und z.B. mit der Vermittlung von optimalen Zielorientierungen zusammenhängen. Verschiedene Studien zeigen jedoch, dass SRL-Strategien bislang auch an Schulen nur selten vermittelt werden (Buzza & Allinotte 2013). Dies liegt nicht unbedingt daran, dass den Lehrkräften die Motivation dazu fehlt – ganz im Gegenteil. Lehrkräfte sind motiviert, mehr Methoden des offenen, aktiven und

damit selbstregulierten Lernens im Unterricht anzuwenden (Niemi 2002). Oftmals mangelt es jedoch an Wissen über konkrete Strategien und über didaktische Kompetenzen, um den SchülerInnen die SRL-Strategien angemessen vermitteln zu können (Perry & VandeKamp 2000). Ein möglicher Grund dafür ist, dass angehende Lehrkräfte während ihres Studiums nur wenige Möglichkeiten zur Verfügung haben, diese Methoden selbst auszuprobieren und sich anzueignen (Niemi 2002), wie es zum Beispiel in SRL-Lernwerkstätten der Fall ist (s. unten). Bestand jedoch im Studium die Möglichkeit, SRL-Strategien kennenzulernen und anzuwenden, wurde dies von den angehenden Lehrkräften als sehr positiv bewertet, unter anderem auch deshalb, weil dies als ein wichtiger Teil der beruflichen Entwicklung angesehen wurde (Niemi 2002). Eine weitere Hürde im Zuge der Anwendung von SRL-Methoden im Unterricht stellt der erhöhte Aufwand für deren Vermittlung dar. Entsprechende Unterrichtsmaterialien sind bisher noch selten frei verfügbar und müssen daher häufig erst erstellt und neu gestaltet werden. Da diese Aufgabe vor allem Berufseinsteiger häufig überfordert, ist es hilfreich, Vorlagen und Anregungen bereits während der Lehrerbildung bereitzustellen (wie es z.B. im Grundschoollabor für Offenes Experimentieren (GOFEX) bereits geschieht, in dem angehende Lehrpersonen Anregungen für die experimentelle Erweiterung ihres Unterrichts erhalten; s. Kelkel & Peschel in diesem Band).

Insgesamt erscheint es notwendig, im universitären Kontext und besonders im Rahmen des Lehramtsstudiums auf die Förderung selbstregulativer Kompetenzen einzugehen. Um den Transfer der neu erworbenen SRL-Kompetenzen auf den eigenverantwortlichen Unterricht zu fördern, können Lernwerkstätten geeignete Modelle für ein solches didaktisches Vorgehen bieten. Im Folgenden soll daher näher erläutert werden, wie die SRL-Förderung sowie die Erstellung von Materialien für die Vermittlung von SRL im Unterricht in Lernwerkstätten erfolgen kann.

Lernwerkstätten als Orte selbstregulierten Lernens

Hochschullernwerkstätten sind universitäre Lernorte bzw. Lernumgebungen, die eigenständiges, problemorientiertes und entdeckendes Lernen in kooperativen Settings ermöglichen und zu einer konstruktivistischen Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lerninhalten anregen (Wedekind 2013). Studierende können sich in Hochschullernwerkstätten zugleich als Lernende und Lehrende erfahren und diese beiden Rollen theoretisch hinterfragen und reflektieren (Schmude & Wedekind 2014). Durch die Kombination aus Performanzorientierung und Selbstreflexion können diese Lernumgebungen so zur Entwicklung der pädagogischen Handlungskompetenz bereits während des Studiums beitragen (Wedekind 2013). Zu den Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten gehört, dass das Lernangebot in Form von Lernstationen oder Materialien zum Experimentieren und Ausprobieren gestaltet ist, weshalb der Raum als Material- und Ideenbörse fungieren und Lernimpulse geben soll (VeLW 2009, Wedekind 2011). Diese offene Gestaltung

der Lernumgebung kann einerseits der Austausch zwischen den Studierenden fördern, andererseits können gleichzeitig Nischen zum Zurückziehen ermöglicht werden. Insgesamt soll die Atmosphäre kommunikativ gestaltet sein und der Zeitrahmen flexibel bleiben (ebd.). Aufgrund der Reduktion von Instruktionen auf ein Minimum soll darüber hinaus ein individueller Zugang gewährleistet werden. Neben dieser offenen Gestaltung ist eine professionelle Lernbegleitung für erfolgreiches Lernen in der Lernwerkstatt zentral (ebd.). Gerade in solchen Lernumgebungen, in denen der Lernende sich selbst Ziele setzen und seinen Lernprozess aktiv gestalten muss, ist das SRL von hoher Relevanz (Zimmerman 2000). Durch eine angemessene Planung, eine ausreichende Selbstmotivation, die Beobachtung des eigenen Lernens sowie sich daran anschließende Reflexionen über den Lernprozess sollte die optimale Aneignung neuer Lerninhalte gefördert werden. SRL stellt somit also einerseits eine Voraussetzung zur Gestaltung von Lernumgebungen dar, die Studierenden eigenverantwortliches Lernen ermöglichen. Andererseits zielen Lernwerkstätten durch ihre didaktische Konzeption auf eine SRL-Förderung ab und helfen dabei, eigenständige und selbstgesteuerte Lernprozesse zu unterstützen.

An Hochschulen erfüllen Lernwerkstätten für Lehramtsstudierende eine Doppelfunktion: Zum einen dienen sie der Aus- und Weiterbildung von angehendem Lehrpersonal, zum anderen unterstützen sie die Förderung des Lern- und Arbeitsverhalten von SchülerInnen, indem sie den Lehramtsstudierenden innovative didaktische Konzepte vermitteln („teaching and learning“, vgl. Abschnitt „Relevanz des selbstregulierten Lernens für (angehende) Lehrkräfte“). Nach Coelen und Müller-Naendrup (2013) wirken Lernwerkstätten in der Lehrerbildung in den drei Bereichen Studium und Lehre, Schulpraxis sowie Forschung. Diese Wirkungsweise soll im Folgenden für die Punkte Studium und Lehre sowie Schulpraxis kurz dargestellt werden. Da Studierende in Lernwerkstätten theoretische Inhalte ihres Studiums praktisch anwenden können, unterstützen diese Lernorte die Verknüpfung von Theorie und Praxis (Wedekind 2013). Darüber hinaus stellen sie einen wichtigen Ort zur Kommunikation zwischen Studierenden verschiedener Fächer sowie verschiedener Studienabschnitte dar und ermöglichen so einen Erfahrungsaustausch (Gruhn & Müller-Naendrup 2014).

Zudem stellen Lernwerkstätten innovative Lernorte im Rahmen der Lehrerbildung dar und haben somit bezogen auf die Schulpraxis vielfältige positive Eigenschaften (Gruhn & Müller-Naendrup 2014): Durch die Arbeit in Lernwerkstätten und die Beschäftigung mit Materialien kann eine positive Einstellung bzw. Lehrhaltung bezüglich alternativen und praktischen Lernangeboten gefördert werden, was sich wiederum positiv auf den späteren, eigenverantwortlichen Unterricht auswirken kann. Darüber hinaus können Lernwerkstätten zur Reflexion der Studierenden über sich selbst anregen und zwar in Bezug auf Lernverhalten, Einstellung und Erfahrungen mit Lernen sowie die Aufgaben im zukünftigen Beruf (Wedekind

2013). Lernwerkstätten sollten aufgrund dieser didaktischen Prinzipien positiv zur Professionalisierung von Lehrpersonen bereits während des Studiums beitragen (Franz 2013). Da Studierende durch die Arbeit in Lernwerkstätten praktische Ideen für die spätere Ausübung ihres Berufs erhalten können, dienen Lernwerkstätten zur „Professionalisierung angehender Lehrpersonen“ (Hildebrandt et al. 2014: 96).

Konzeption einer Lernwerkstatt zur Förderung des selbstregulierten Lernens

Angebote zum Erlernen überfachlicher Kompetenzen wie dem SRL gibt es an Universitäten nur selten (Paetz et al. 2011), obwohl ein erhöhtes Bedürfnis an Unterstützung im Bereich des SRL besteht (Bembenutty 2011). Eine Lernwerkstatt zur Förderung des SRL der Lehramtsstudierenden könnte hier die Funktion einer institutionalisierten Unterstützungsmaßnahme erfüllen. Diese dient zum einen der direkten SRL-Förderung der Studierenden, zum anderen bietet sie Raum für die Entwicklung von fachbezogenen Unterrichtsmaterialien und ermöglicht den Transfer eigener SRL-Kompetenzen auf zukünftige eigenverantwortliche Unterrichtsprozesse. SRL wird dabei als fächerübergreifende Kompetenz angesehen, die Studierende bei der Planung, Durchführung und Reflexion ihrer Lernprozesse unterstützt und fachungebunden eingesetzt werden kann (s.o.).

Im Folgenden soll eine mögliche Konzeption samt denkbarer Inhalte einer solchen Lernwerkstatt für SRL vorgestellt werden. Zu jeder der drei Phasen des Selbstregulationskreislaufes (Vorbereitungs-, Durchführungs- und Reflexionsphase) sollen den Studierenden Wissen und Praxiserfahrungen hinsichtlich verschiedener Methoden und Strategien vermittelt werden. Die Inhalte erarbeiten sich die TeilnehmerInnen selbst, indem sie ein Programm von Lerninhalten durchlaufen, das ihnen theoretische Hintergrundinformationen vermittelt. Das Verständnis sowie der Transfer dieser Strategien auf den eigenen Lernprozess sollen mittels Übungen vertieft werden. Insgesamt können sechs Module umgesetzt werden, die verschiedene Abschnitte des Selbstregulationskreislaufs thematisieren. Jedes Modul besteht dabei aus zwei Ebenen: Auf der ersten Ebene geht es um die überfachliche Förderung der selbstregulativen Kompetenzen der Studierenden selbst. Auf der zweiten Ebene sollen die Studierenden dazu angeleitet werden, dieses neu erworbene Wissen zu nutzen, um Unterrichtsmaterialien zur SRL-Förderung der SchülerInnen zu entwickeln. Die Entwicklung der Materialien geschieht in Kleingruppen, um dem kooperativen Charakter und der sozialen Komponente der Lernwerkstatt gerecht zu werden und individuelle Zugänge zu vereinen. Die zweite Ebene dient damit der Übertragung der überfachlichen SRL-Strategien auf konkrete fachliche Inhalte und erleichtert somit den Transfer der überfachlich erworbenen Kompetenzen auf den späteren Unterrichtsalltag (siehe unten). Diese Kombination aus überfachlichen und fachlichen Anteilen erhöht die Praxistaug-

lichkeit der SRL-Lernwerkstatt, da auch die Kompetenzorientierung im Unterricht beide Ebenen vereint.

Ein großer Teil der Lernwerkstattinhalte widmet sich der Planungsphase des Lernens. In Modul I sollen die Zielsetzungsfähigkeiten im Mittelpunkt stehen. Dazu befassen sie sich zum einen mit hierarchischer Zielsetzung und zum anderen mit den SMART-Prinzipien. Erstere umfasst die Untergliederung der eigenen Ziele in Teilziele, die gemäß der Wichtigkeit in eine Rangreihe eingeordnet werden. Die SMART-Prinzipien helfen dabei die eigenen Ziele angemessen zu formulieren gemäß den fünf Kriterien spezifisch, messbar, anspruchsvoll, realistisch und terminiert (Doran 1981). Zudem werden potentielle Faktoren, welche die Zielerreichung erschweren, identifiziert, und der Umgang mit ihnen beleuchtet. Modul II widmet sich der Zeit- und Strategieplanung. Neben der Analyse der eigenen tatsächlichen als auch der erwünschten (Lern-)Zeiteinteilung werden Methoden vermittelt, um die Zeitplanung zu optimieren. Die Studierenden lernen in diesem Rahmen, Prioritäten zu setzen, Pufferzeiten einzuplanen, die benötigte Zeit angemessen einzuschätzen sowie Tages- und Wochenpläne zu erstellen. Anschließend werden den TeilnehmerInnen in Modul III verschiedene Selbstmotivationsstrategien, wie z.B. die Strategie des persönlichen Nutzens, vermittelt. Diese dienen dazu, die Motivation für langweilige oder zunächst sinnlos erscheinende Aufgaben zu steigern. Basierend auf den Strategien aus den Modulen I-III können die Lehramtsstudierenden Materialien und Unterrichtskonzeption für Förderung von SRL-Kompetenzen der Planungsphase entwickeln. Zielsetzungsübungen, Zeitpläne sowie Strategien zur Selbstmotivation stellen die Grundlage dieser Transferübungen dar.

Die nächsten beiden Module beziehen sich auf die Durchführungsphase. Die Studierenden beschäftigen sich in Modul IV mit Problemen, die während des Lernens auftreten können. Sie identifizieren ihre persönlichen Stressoren, um auf deren Grundlage Präventionsstrategien zu entwickeln. Des Weiteren werden die TeilnehmerInnen mit Entspannungsübungen (z.B. progressive Muskelrelaxation nach Jacobson), kognitiver Umstrukturierung zur Relativierung von Stresssituationen sowie Konzentrationsstrategien zur Verringerung von Ablenkern während des Lernprozesses vertraut gemacht. Im Rahmen von Modul V befassen sich die Studierenden mit verschiedenen kognitiven Lernstrategien, indem sie sich die Grundprinzipien der einzelnen Methoden aneignen und auf ihr Lernmaterial anwenden. Es werden drei Lernstrategien vorgestellt: Wiederholung (Loci-Methode), Organisation (Mind-Mapping) und Elaboration (Gebrauch von Analogien). Aufbauend auf den erlernten Strategien zum Umgang mit Ablenkungen und der Verarbeitung des Lernstoffes werden die TeilnehmerInnen dazu angehalten, Unterrichtsmaterialien zur Unterstützung der Handlungsphase des Lernens zu entwickeln. Gerade im Bereich der Lernstrategien bietet sich eine Übertragung der neu erlernten überfachlichen Konzepte auf die unterrichteten Fächer der Lehr-

amtsstudierenden an, da hier besondere Transfereffekte aufgrund einer Kopplung bestimmter Strategien an Lerninhalte zu erwarten sind.

Im abschließenden Modul VI wird die Reflexionsphase behandelt, welche Selbstreflexion und Kausalattribution umfasst. Strategien zur Evaluation des eigenen Lernergebnisses sollen die Selbstreflexion verbessern und die Vermittlung verschiedener Attributionsstile eine lern- und selbstwertförderliche Attribution fördern. In diesem Zusammenhang lernen die Studierenden zudem unterschiedliche Bezugsnormorientierungen (sozial, kriterial, individuell) und deren Auswirkung auf das eigene Lernen kennen. Abschließend wird darüber reflektiert, wie mit Misserfolg am besten umgegangen wird. Modul VI dient ebenfalls als Grundlage zur Konzeption von Unterrichtsentwürfen, indem die Lehramtsstudierenden Übungen und Materialien zum Thema Selbstreflexion und Kausalattribution entwerfen. Eine Fallgeschichte zur Identifikation der SchülerInnen mit einer fiktiven Figur könnte hierbei einen vielversprechenden Ansatz darstellen.

Die oben angesprochene Entwicklung der Unterrichtsmaterialien als zweites Ziel der Lernwerkstatt soll von den Studierenden im Rahmen kooperativer Lernsettings vorgenommen werden, um auch Prozesse der Ko-Konstruktion von Lerninhalten zu ermöglichen. Die Zusammenarbeit von mindestens zwei Studierenden zur Erstellung konkreter Übungen zum SRL soll dabei von ausgebildeten Tutoren³ in der Lernwerkstatt unterstützt werden. Die Ergebnisse der gemeinsam erstellen Unterrichtsmaterialien können in einer abschließenden Sitzung mit mehreren KommilitonInnen diskutiert und kritisch reflektiert werden. Darüber hinaus sollen die entwickelten fachbezogenen Materialien für die einzelnen Unterrichtskonzeptionen allen TeilnehmerInnen der Lernwerkstatt zur Verfügung gestellt werden. Wie oben bereits dargelegt, besitzt die Selbstbeobachtung im Rahmen von Maßnahmen zur SRL-Förderung eine besondere Relevanz. Daher sollen die Studierenden ihren Lernfortschritt während der Bearbeitung der einzelnen Module in einem Logbuch bzw. Portfolio festhalten. Dies kann zur Fortschrittskontrolle in Bezug auf die Aneignung von SRL-Kompetenzen sowie als Diskussionsgrundlage zum Austausch mit Kommilitonen dienen.

Fazit

Abschließend lässt sich festhalten, dass der SRL-Förderung im Hochschulkontext und insbesondere im Rahmen der Lehramtsausbildung ein hoher Stellenwert zukommt. Lernwerkstätten bieten hierbei aufgrund ihrer offenen und konstruk-

³ Die Tutoren sind in diesem Fall studentische Hilfskräfte (B.Sc. Psychologie), die in die Konzeption der SRL-Lernwerkstatt einbezogen waren und somit eingehend mit der Thematik und den Lernwerkstattinhalten vertraut sind.

tivistischen Gestaltung einerseits einen geeigneten Rahmen zur überfachlichen Vermittlung von SRL-Strategien für die angehenden Lehrkräfte selbst (siehe dabei zum Beispiel die Lernwerkstatt SRL – www.lernwerkstatt.saarland). Andererseits stellen sie eine vielversprechende Möglichkeit zur Erstellung von Unterrichtskonzeptionen und zur Entwicklung von fachspezifischen Unterrichtsmaterialien dar, die von den Studierenden im späteren Berufsalltag genutzt werden können. Diese Verbindung von überfachlichen und fachbezogenen Inhalten in Hochschullernwerkstätten bieten gute und erfolgversprechende Möglichkeiten der verbindenden und fächerübergreifenden Lehrerbildung an Universitäten und Hochschulen (siehe auch www.salut.saarland).

Literatur

- Bail, Frederick T; Zhang, Shuqiang & Tachiyama, Gary T. (2008): Effects of a self-regulated learning course on the academic performance and graduation rate of college students in an academic support program. *Journal of College Reading and Learning*, 39. Jg., Heft 1, 54-73.
- Bandura, Albert (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, Albert (2005): Growing centrality of self regulation in health promotion and disease prevention. *European Health Psychologist*, Heft 1, 11-12.
- Bembenutty, Héfer. (2011): New directions for self-regulation of learning in postsecondary education. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011. Jg., Heft 126, 117-124.
- Bjork, Robert A.; Dunlosky, John & Kornell, Nate (2013): Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual Review of Psychology*, 64. Jg., 417-444.
- Blüthmann, Irmela; Thiel, Felicitas & Wolfgramm, Christine (2011): Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelnde Studienbedingungen. *Die Hochschule*, Heft 1, 110-126.
- Bryce, Donna & Whitebread, David (2012): The development of metacognitive skills: evidence from observational analysis of young children's behaviour during problem-solving. *Metacognition and Learning*, 7. Jg., Heft 3, 197-217.
- Buzza, Dawn & Allinotte, Trina (2013): Pre-Service Teachers' Self-Regulated Learning and Their Developing Concepts of SRL. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 23. Jg., Heft 1, 58-76.
- Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (2013): Studieren in Lernwerkstätten – Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung: Rücksicht – Einsicht – Ansicht. In: Coelen H. & Müller-Naendrup B. (Hrsg.) (2013): *Studieren in Lernwerkstätten*. Springer VS: Wiesbaden, 9-17.
- Dembo, Myron H. (2001): Learning to teach is not enough – Future teachers also need to learn how to learn. *Teacher Education Quarterly*, 28. Jg., Heft 4, 23-35.
- Dignath-van Ewijk, Charlotte; Fabriz, Sabine & Büttner, Gerhard (2015). Fostering self-regulated learning among students by means of an electronic learning diary: A training experiment. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14. Jg., Heft 1, 77-97.
- Dörrenbächer, Laura & Perels, Franziska (2016a): More is more? Evaluation of interventions to foster self-regulated learning in college. *International Journal of Educational Research*, 78. Jg., 50-65.
- Dörrenbächer, Laura & Perels, Franziska (2016b): Self-regulated learning profiles in college students: Their relationship to achievement, personality, and the effectiveness of an intervention to foster self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 51. Jg., 229-241.

- Doran, George T. (1981): There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70. Jg., Heft 11, 35-36.
- Dunlosky, John & Rawson, Katherine A. (2012): Overconfidence produces underachievement: Inaccurate self-evaluations undermine students' learning and retention. *Learning and Instruction*, 22. Jg., Heft 4, 271-280.
- Fabriz, Sabine; Dignath-van Ewijk, Charlotte; Poarch, Gregory & Büttner, Gerhard (2014): 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*, 29. Jg., Heft 2, 239-255.
- Franz, Eva-Kristina (2013): Lernwerkstattarbeit – mögliche Wirkungen einer hochschuldidaktischen Rahmung. In: Coelen H. & Müller-Naendrup B. (Hrsg.) (2013): *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Springer: Wiesbaden, 141-150.
- Gordon, Scarlett, C.; Dembo, Myron H. & Hocevar, D. (2007): Do teachers' own learning behaviours influence their classroom goal orientation and control ideology? *Teaching and Teacher Education*, 23. Jg., 36-46.
- Gruhn, Annika & Müller-Naendrup, Barbara (2014): „We don't need no education!“ – Hochschullernwerkstätten zwischen Angebot und Nachfrage. In: Hildebrandt E. et al. (Hrsg.) (2014): *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 146-159.
- Häfner, Alexander; Stock, Armin & Oberst, Verena (2015): Decreasing students' stress through time management training: an intervention study. *European Journal of Psychology of Education*, 30. Jg., Heft 1, 81-94.
- Hager, Willi & Patry, Jean L. (2000): *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: Ein Handbuch*. Bern: Hans Huber.
- Hildebrandt, Elke; Nieswandt, Martina; Schneider, Ralf; Radtke, Monika & Wildt, Johannes (2014): Werkstätten als Raum für „Forschendes Lernen“ in der Hochschulbildung. In: Hildebrandt E. et al. (Hrsg.) (2014): *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 80-99.
- Kesici, Şahin; Baloglu, Mustafa & Deniz, M. Engin (2011): Self-regulated learning strategies in relation with statistics anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21. Jg., Heft 4, 472-477.
- Kitsantas, Anastasia (2002): Test preparation and performance: A self-regulatory analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70. Jg., Heft 2, 101-113.
- Kitsantas, Anastasia; Winsler, Adam & Huie, Faye (2008): Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20. Jg., Heft 1, 42-68.
- Koriat, Asher & Bjork, Robert A. (2006): Mending metacognitive illusions: a comparison of mnemonic-based and theory-based procedures. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 32. Jg., Heft 5, 1133-1145.
- Lan, William Y. (1996): The effects of self-monitoring on students' course performance, use of learning strategies, attitude, self-judgement ability, and knowledge representation. *The Journal of Experimental Education*, 64. Jg., Heft 2, 101-115.
- Landmann, Meike; Perels, Franziska; Otto, Barbara & Schmitz, Bernhard (2009): Selbstregulation. In: Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.) (2009): *Pädagogische Psychologie*. Springer: Heidelberg, 49-70.
- Landmann, Meike; Pöhl, Andrea & Schmitz, Bernhard (2005): Ein Selbstregulationstraining zur Steigerung der Zielerreichung bei Frauen in Situationen beruflicher Neuorientierung und Berufsrückkehr. *Zeitschrift Für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 49. Jg., Heft 1, 12-26.
- Lüftenegger, Marko; Schober, Barbara; van de Schoot, Rens; Wagner, Petra; Finsterwald, Monika & Spiel, Christiane (2012): Lifelong learning as a goal – Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22. Jg., Heft 1, 27-36.

- Masui, Chris & De Corte, Erik (2005): Learning to reflect and to attribute constructively as basic components of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 75. Jg., Heft 3, 351-372.
- Nandagopal, Kiruthiga & Ericsson, K. Anders (2012): An expert performance approach to the study of individual differences in self-regulated learning activities in upper-level college students. *Learning and Individual Differences*, 22. Jg., Heft 5, 597-609.
- Niemi, Hannele (2002): Active learning – a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and teacher education*, 18. Jg., Heft 7, 763-780.
- Núñez, José Carlos; Cerezo, Rebeca; Bernardo, Ana; Rosário, Pedro; Valle, Antonio; Fernández, Estrella & Suárez, Natalia (2011): Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of an experience in higher education. *Psicothema*, 23. Jg., Heft 2, 274-281.
- Paetz, Nadja-Verena; Ceylan, Firat; Fiehn, Janina; Schworm, Silke & Harteis, Christian (2011): Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Park, Crystal L.; Edmondson, Donald & Lee, Joshua (2012): Development of self-regulation abilities as predictors of psychological adjustment across the first year of college. *Journal of Adult Development*, 19. Jg., Heft 1, 40-49.
- Perels, Franziska; Dignath, Charlotte & Schmitz, Bernhard (2009): Is it possible to improve mathematical achievement by means of self-regulation strategies? Evaluation of an intervention in regular math classes. *European Journal of Psychology of Education*, 24. Jg., Heft 1, 17-32.
- Perry, Nancy E. & VandeKamp, Karen J. O. (2000): Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33. Jg., Heft 7, 821-843.
- Peverly, Stephen T.; Brobst, Karen E.; Graham, Mark & Shaw, Ray (2003): College adults are not good at self-regulation: A study on the relationship of self-regulation, note taking, and test taking. *Journal of Educational Psychology*, 95. Jg., Heft 2, 335-346.
- Pintrich, Paul R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts M. et al. (Hrsg.) (2000): *Handbook of self-regulation*. Academic Press: San Diego, 451-502.
- Pressley, Michael & Ghatala, Elizabeth S. (1990): Self-regulated learning: Monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, 25. Jg., Heft 1, 19-33.
- Reeves, Todd D. & Stich, Amy E. (2011): Tackling suboptimal bachelor's degree completion rates through training in self-regulated learning (SRL). *Innovative Higher Education*, 36. Jg., Heft 1, 3-17.
- Richardson, Michelle; Abraham, Charles & Bond, Ros (2012): Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 138. Jg., Heft 2, 353-387.
- Schmitz, Bernhard & Wiese, Bettina S. (2006): New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31. Jg., Heft 1, 64-96.
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Hildebrandt, E., Peschel, M. & Weißhaupt, M. (Hrsg.) (2014): *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 103-122.
- Sitzmann, Traci & Ely, Katherine (2011): A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: what we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137. Jg., Heft 3, 421-442.
- Thronsdon, Inger (2011): Self-regulated learning of basic arithmetic skills: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81. Jg., Heft 4, 558-578.
- VeLW (Hrsg) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Berlin.

- Wedekind, Hartmut (2011): Eine Geschichte mit Zukunft. 30 Jahre Lernwerkstatt. Grundschule, 43. Jg., Heft 6, 6-10.
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Coelen H. & Müller-Naendrup B. (Hrsg.) (2013): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Springer: Wiesbaden, 21-30.
- Weiner, Bernard (1979): A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71. Jg., Heft 1, 3-25.
- Zimmerman, Barry J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts M. et al. (Hrsg.) (2000): *Handbook of self-regulation*. Academic Press: San Diego, 13-41.
- Zimmerman, Barry J.; Moylan, Adam; Hudesman, John; White, Niesha & Flugman, Bert (2011): Enhancing self-reflection and mathematics achievement of at-risk urban technical college students. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53. Jg., Heft 1, 108-127.