

Berichte aus der Psychologie

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

**Psychologiedidaktik und Evaluation X**

Dem Wunsch mehrerer Autorinnen und Autoren folgend sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, wenn in den folgenden Beiträgen entweder nur die männliche oder nur die weibliche Sprachform genutzt wird, so sind jeweils beide Geschlechter gemeint. Es geschieht ausschließlich der besseren Lesbarkeit halber.

Um den Datenschutz zu wahren, wurde auf die Veröffentlichung der Autorenadressen verzichtet. Wenn Sie Kontakt zu einer Autorin oder einem Autor aufnehmen wollen, schreiben Sie bitte eine e-mail an folgende Adresse. Der Herausgeber leitet Ihren Wunsch gerne weiter: [kraemer@fh-muenster.de](mailto:kraemer@fh-muenster.de)

# **Inhalt**

## **Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie**

JOSUA HANDERER

Zwischen Natur- und Geisteswissenschaft. Zum Fachverständnis und zur Studienzufriedenheit von Psychologiestudierenden 3

SIEGFRIED PREISER UND MICHAEL GIEBEL

Weiterbildungsmotivation von Studierenden der Psychologie 11

STEPHAN DUTKE UND KADI EPLER

Psychology in the Academic Education of Non-Psychologists:  
A Survey among European Psychology Departments 19

PETIA GENKOVA

Interkulturelle Kompetenz und Auslandsstudium:  
Beeinflusst der Auslandsaufenthalt die Kompetenzförderung? 27

MIRJAM BRÄBLER

Interdisziplinäres Problembasiertes Lernen im Bachelorstudium  
der Psychologie 37

UTE-REGINA ROEDER UND STEPHAN DUTKE

Fortbildungen für Psychologielehrerinnen und Psychologielehrer 47

GISLINDE BOVET

Da ist noch Luft drin! Wir brauchen mehr Beiträge zur Didaktik  
des Psychologieunterrichts in der Sekundarstufe II 57

PAUL GEORG GEIß

Kompetenzmodell für den allgemeinbildenden Psychologieunterricht 65

HANS HERMSEN

37 Jahre Curriculumforschung zwischen Selbstbestimmung  
und Fremdbestimmung: ein persönliches Fazit 75

VERONIKA KUHBERG-LASSON, KATJA SINGLETON UND UTE SONDERGELD

Merkmale des Publikationsverhaltens in der Bildungsforschung 87

## Lehren und Lernen

LENIA F. BAHMANN, CHRISTINA MENNEN, LEONI RIDDER UND MICHAELA ZUPANIC POL – mit praxisnahen Problemen Psychologie lernen	97
LISA RESPONDEK, JUDITH AMANN, CORNELIA GUTMANN UND ULRIKE E. NETT Fit für die Psychologie – Mit Co-Piloten den Studieneinstieg bewältigen	105
SONJA SCHERER, JULIA BOSER UND HOLGER HORZ „Starker Start ins Studium“: Praxisbericht und Evaluation eines Moduls zur Verbesserung der Studieneingangsphase im Fach Psychologie	113
SABINE FABRIZ, CHARLOTTE DIGNATH-VAN EWIJK UND GERHARD BÜTTNER Self-Monitoring bei Studierenden fördern – ein standardisiertes Lerntagebuch	123
LARS BEHRMANN, NATALIE FÖRSTER, SARA SCHMITZ UND ELMAR SOUVIGNIER Effekte spezifischer Prompts in Lerntagebüchern – Was bewirken die Hinweise „Theorie“ und „Empirie“?	133
MIRIAM THYE, FRIEDRICH EDELHÄUSER, CHRISTIAN SCHEFFER, ULRICH WEGER UND DIETHARD TAUSCHEL Meditation und Pausentag als Instrumente zum selbstgesteuerten Lernen	141
BARBARA THIES UND ELKE HEISE (MOOC-gestützte) Online-Einheiten als Mittel der Binnendifferenzierung in heterogenen Lehrveranstaltungen: Ein Pilotprojekt	153
REGINA JUCKS, JENS HINRICH HELLMANN UND JENS RIEHEMANN E-Learning in der Hochschuldidaktik: Zum Personalisierungsgrad virtueller Lehre	161
NICOLA MARSDEN, JASMIN LINK UND ELISABETH BÜLLESFELD Psychologische Hintergründe zur Entwicklung von Personas für den Usability-Engineering-Prozess	169
LARS BEHRMANN, JASMIN M. KIZILIRMAK UND FABIAN UTESCH Langfristige Auswirkungen ausbleibenden Strategieunterrichts auf das Lernverhalten von Studierenden und deren Einstellungen zur Schule	179

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

## **Praxisbezogene Anwendung psychologischer Erkenntnisse**

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

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

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

## **Evaluation**

MICHAEL KRÄMER	
Studienziele und Evaluation	225

KATJA SINGLETON, VERONIKA KUHBERG-LASSON UND UTE SONDERGELD	
Wer finanziert Forschungsprojekte zur Bildung? Inhaltliche und methodische Interessen der Drittmittelgeber	235

SEBASTIAN STEHLE UND SABINE FABRIZ	
Ein Instrument zur Erfassung des Planungswissens von Hochschullehrenden	243

MICHAELA ZUPANIC, THOMAS OSTERMANN, ROBIN J. SIEGEL UND MARZELLUS HOFMANN	
Vom Wissenstest im Auswahlverfahren Psychologie der Universität Witten/Herdecke zum Progresstest Psychologie	251

ROBIN J. SIEGEL, MICHAELA ZUPANIC UND ULRICH WEGER	
Persönlichkeit statt NC – Evaluation des Auswahlverfahrens an der Universität Witten/Herdecke	259

EVA SEIFRIED, CHRISTINE ECKERT UND BIRGIT SPINATH Eingangs- und Verlaufsdiagnostik von Lernvoraussetzungen und Lernergebnissen in der Hochschullehre	267
JOHANNES PETER, NIKOLAS LEICHNER, ANNE-KATHRIN MAYER UND GÜNTER KRAMPEN Das Inventar zur Evaluation von Blended Learning (IEBL): Konstruktion und Erprobung in einem Training professioneller Informationskompetenz	275
JULIA BOSER, MIRIAM HANSEN UND SIEGFRIED PREISER Präsentationsfertigkeiten von Studierenden fördern – Evaluation eines Seminarkonzepts	283
CHRISTINA DUSEND, NIKOLAI WYSTRYCHOWSKI UND BORIS FORTHMANN Entwicklung eines Evaluationsbogens für die tutorielle Unterstützung im Fachbereich Psychologie	293
CHRISTIAN SCHÜRING UND STEPHAN DUTKE Was erfahrene Lehrer an der Psychologie schätzen – Ergebnisse einer Studienangebotsevaluation	301
NINA ZEUCH UND ELMAR SOUVIGNIER Entwicklung eines Fragebogens zum wissenschaftlichen Denken bei (angehenden) Lehrkräften	309
STEPHANIE MOSER, CHRISTINE KAISER, INES DEIBL UND JÖRG ZUMBACH Entwicklung und Evaluation einer Skala zur Erhebung Epistemologischer Überzeugungen Lehramtsstudierender im Bereich der Pädagogischen Psychologie	319
ULRIKE STARKER UND MARGARETE IMHOF „Komplexitätsmanagement“ in der Lehramtsausbildung: das Planspiel „Schulalltag“ und dessen Evaluation	327

# **Präsentationsfertigkeiten von Studierenden fördern – Evaluation eines Seminarkonzepts**

**Julia Boser, Miriam Hansen und Siegfried Preiser**

An der Goethe-Universität Frankfurt/Main wurde ein Seminarkonzept zur Förderung von Kommunikations-, Arbeits- und Präsentationstechniken bei Studierenden entwickelt, dessen Einfluss auf die Präsentationsfertigkeit der Teilnehmenden im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, die kein entsprechendes Treatment erhielt, untersucht wurde.

Die Präsentationsfertigkeit wurde dabei multimethodal über Selbsteinschätzung sowie Fremdeinschätzung der jeweiligen Präsentation und über einen Wissensfragebogen erfasst. In einer multivariaten Varianzanalyse zeigte sich eine signifikante Überlegenheit der Experimentalgruppe über alle Aspekte der Präsentationsfertigkeit hinweg. Von einer höheren Präsentationsfertigkeit unter den Teilnehmenden des untersuchten Seminars kann dementsprechend ausgegangen werden, wobei eine weitere Untersuchung unter Berücksichtigung langfristiger Auswirkungen durchaus empfehlenswert erscheint.

## **Einleitung**

Persönliche Weiterentwicklung, das Erlernen von sozialen sowie Methodenkompetenzen wurden an Universitäten lange Zeit bestenfalls *en passant* vermittelt, während der Fokus universitärer Lehre meist auf Fachkompetenzen und dem Erwerb theoretischen Wissens lag. Im Rahmen der tiefgreifenden Strukturreformen der Hochschullandschaft im Zuge des Bologna-Prozesses rücken diese als Komponenten einer „umfassende[n] Handlungskompetenz“ (Wildt & Eberhardt, 2010; S. 16) zunehmend in den Fokus der Lehre. Dass dabei auch ein tieferes Verständnis für Lerninhalte, Anwendungs- sowie weitere Kompetenzen, die das Fachwissen ergänzen, eingefordert werden, zeigt beispielsweise die wachsende Kritik am sogenannten „bulimischen Lernen“ (vgl. z.B. Moschner, 2010).

Im Bereich der Pädagogischen Psychologie der Goethe-Universität Frankfurt/Main wurde bereits 1996 das hier vorgestellte KOMPASS-Seminar (Kommunikations-, Präsentations- und Arbeitstechniken im selbstorganisierten Studium; Buchholz, 2002) entwickelt, das als innovatives Lehrformat explizit solche ergänzenden Metho-

denkompetenzen (Präsentationstechniken, Kommunikationstechniken etc.) fokussieren und entwickeln soll.

## **Darstellung des Seminarkonzepts**

### **Theoretische Grundlagen**

Der beschriebenen Lehrveranstaltung liegt ein konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis zu Grunde, wonach die Lernenden aktiv am eigenen Wissensaufbau beteiligt sind. Die Aufgabe der Lehrenden (im hier beschriebenen Seminar sowohl die Seminarleitung als auch Co-Trainer/innen und Trainer/innen) ist damit nicht primär die reine Wissensweitergabe, sondern die Bereitstellung geeigneter Angebote für die Lernenden (vgl. z.B. Barr & Tagg, 1995; Biggs & Tang, 2011). Durch den Einsatz vielseitiger Seminarmethoden, die anderweitig in erster Linie aus Workshops und Trainings bekannt sind, soll einerseits eine tiefere Verarbeitung von Informationen erreicht und damit der Aufbau von theoretischem Wissen unterstützt werden (vgl. Marton & Säljö, 1976). Andererseits sollen sich die Studierenden direkt in der Anleitung solcher Methoden üben, um sie anschließend außerhalb der KOMPASS-Gruppe ebenfalls anwenden zu können (etwa als Seminarleiter/innen, Trainer/innen, Tutor/innen etc.).

Im Rahmen des untersuchten Seminars haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, verschiedene Modelle (Trainer/innen, Co-Trainer/innen aber auch andere Seminarteilnehmer/innen) zu beobachten und aus dieser Beobachtung zu lernen (vgl. Bandura, 1969). Die Feedbackphasen im Anschluss an Präsentationen durch andere Teilnehmende unterstützen damit nicht nur den Studierenden, der das Feedback erhält, sondern auch die anderen Seminarteilnehmer/innen insofern, als das beobachtete Verhalten anhand der Rückmeldung quasi als imitationswürdig oder nicht bewertet wird. Die Teilnehmenden werden darüber hinaus regelmäßig dazu angeleitet, den eigenen Lernprozess (unterstützt durch ein Lerntagebuch) im Sinne des selbstregulierten Lernens zu überwachen und zu regulieren. Sie werden dabei von der Zielsetzung und Planung über den Einsatz von Strategien und dessen Überwachung bis hin zur Bewertung dieses Einsatzes und des eigenen Lernverhaltens insgesamt geführt, bevor wiederum ein neues Ziel gesetzt oder angepasst wird. Die relevanten Stationen des Selbstregulationszyklus nach Zimmerman (1998) werden damit im Rahmen des Seminars aufgegriffen und wiederholt durchlaufen. Um ein solches selbstbestimmtes Ziel zu erreichen, müssen zunächst



Subziele generiert werden, deren Regulation unterschiedlich stark kognitive Ressourcen binden kann (vgl. Volpert, 1987). Da die Kapazität der bewusst zu steuernden Regulationsebenen begrenzt ist (Miller, 1956; zitiert nach Parkin, 1996), ist es sinnvoll, Handlungsmuster durch wiederholtes Üben, wie es der Seminarplan vorsieht, zu generieren und diese dann an tieferliegende Regulationsebenen (wo bspw. Handlungsmuster oder -schemata koordiniert werden; vgl. Hacker, 1973; 2009) zu delegieren bzw. zu *automatisieren* (Greif, 1996).

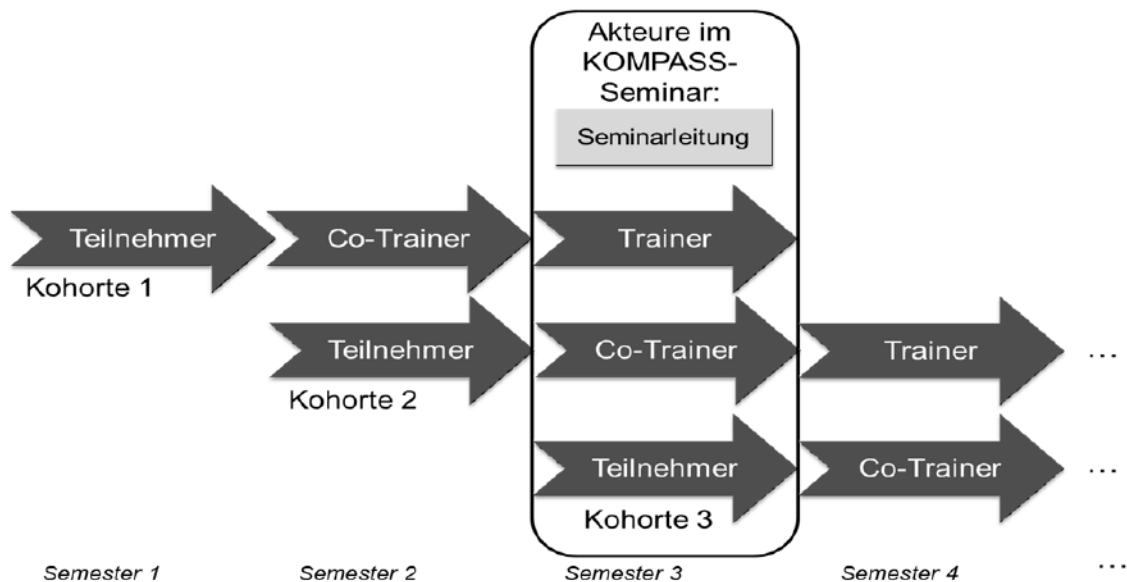
Auch in den Rollen als Co-Trainer/innen und Trainer/innen sollen die Studierenden sich sowohl Wissen als auch Fertigkeiten aneignen (Evaluationsergebnisse hierzu s. Preiser, Buchholz & Fleckenstein, 2011). Da sich die folgende Evaluation allerdings lediglich auf den Kompetenzerwerb unter den Seminarteilnehmer/innen bezieht, beschränken sich die hier beschriebenen Lernprozesse vorwiegend auf die Teilnehmenden.

### **Beschreibung des untersuchten Seminars**

Studierende nehmen im Rahmen des KOMPASS-Seminars über mehrere Semester verschiedene Rollen ein (Abb. 1). Nachdem das Seminar ein Semester lang in der Rolle eines Teilnehmenden besucht wurde, können sich interessierte Studierende für das kommende Semester als Co-Trainer/innen bewerben. In dieser Position übernehmen sie die Aufgabe, das Seminar inhaltlich mitzugestalten und Lehrgespräche zu halten. In einem dritten Semester nehmen die Studierenden dann die Rolle der Trainer/innen ein und tragen als solche die Verantwortung für die Seminardurchführung in einer Kleingruppe. Sie leiten die Co-Trainer/innen an und werden mit ihnen zusammen durch die Seminarleitung regelmäßig supervidiert. Im Rahmen dieser Supervisionssitzungen können Co-Trainer/innen und Trainer/innen gemeinsam den bisherigen Seminarverlauf besprechen und reflektieren, wobei auch notwendige Absprachen zur Planung des weiteren Ablaufs der Seminartermine erfolgen. Darüber hinaus wird durch die Seminarleitung eine Möglichkeit zur Reflexion des eigenen Verhaltens bzw. der eigenen Rolle sowie der Interaktion mit Gruppen und einzelnen Teilnehmenden angeboten.

Für die Teilnehmer/innen während des ersten Semesters liegt der Fokus des Seminars auf der Entwicklung von Präsentationsfertigkeiten. In mehreren Durchgängen werden dazu kurze Vorträge vorbereitet und auf Video aufgezeichnet. Eine anschließende videogestützte Feedbackrunde zeigt den Studierenden neben einem Einblick in die

Fremdwahrnehmung ihrer Präsentation auch Optimierungsvorschläge auf. Zum Zweck der persönlichen Weiterentwicklung wird ein Lerntagebuch geführt, in dem individuelle Lernziele definiert und deren Erreichung überprüft werden soll.



**Abb. 1: Schematische Darstellung des KOMPASS-Seminars über verschiedene Semester und Kohorten hinweg**

Das KOMPASS-Seminar wurde zunächst in zwei Varianten mit unterschiedlichem Schwerpunkt entwickelt: als handlungsorientiertes Training mit Expertenanleitung (HOT) und als selbstorganisiertes Lernen (SOL). Buchholz (2009) konnte in einem Prä-Post-Design zeigen, dass beide Seminarversionen eine signifikante subjektive Verbesserung der Teilnehmenden in allen Seminarthemen über den Verlauf des Seminars hinweg bewirkten. Ausgehend von diesen Ergebnissen, wurden Bestandteile beider Versionen zu einer integrierten Form von KOMPASS zusammengefasst. So sollten möglichst gute Lernbedingungen geschaffen werden, unter denen sowohl von den Vorzügen der Experteninstruktion (HOT) als auch vom selbstorganisierten Lernen (SOL) profitiert werden kann.

Die vorliegende Evaluation (ebenso wie die vorangegangene Beschreibung und die theoretischen Grundlagen) bezieht sich nun auf dieses integrierte KOMPASS-Seminar. Da der Fokus für die Seminarteilnehmer/innen vorwiegend auf der Entwicklung der Präsentationskompetenz liegt, beschränkt sich diese Evaluation vorerst auf die

Erfassung des Lerneffekts im Hinblick auf diese Fertigkeiten. Dabei wurde der Frage nachgegangen, ob sich die positiven Effekte des Seminarbesuchs in den Versionen HOT und SOL für das zusammengeführte KOMPASS-Seminar replizieren lassen. Aufgrund der bisherigen Ergebnisse wurde angenommen, dass diejenigen Studierenden, die am Seminar teilgenommen haben, im Vergleich mit Studierenden, die kein entsprechendes Seminar besucht haben, im Anschluss an das Seminar höhere Präsentationsfertigkeiten aufweisen.

## **Evaluation**

### **Vorgehensweise**

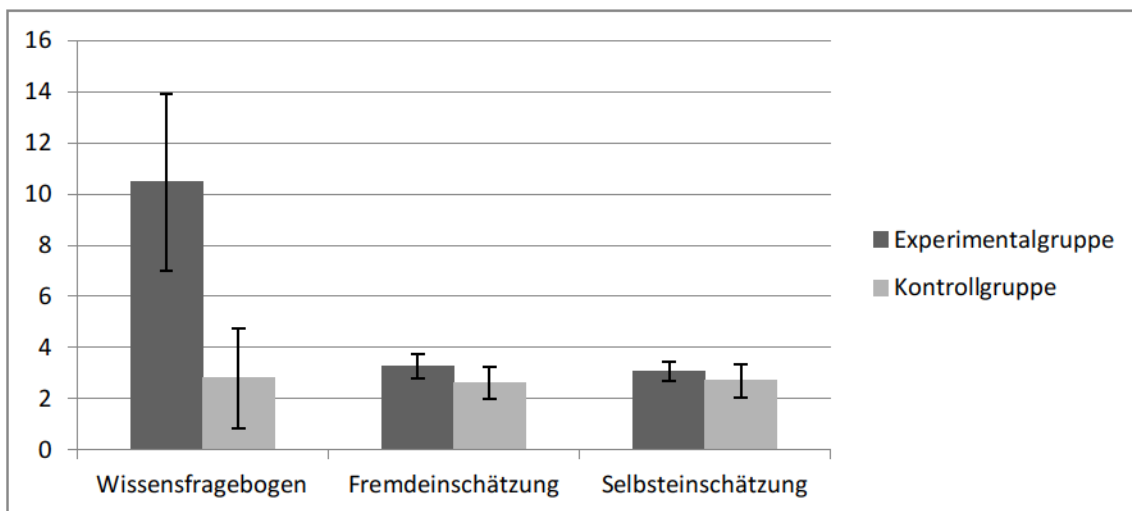
Die Präsentationskompetenz der Studierenden wurde entsprechend der Taxonomie von Kirkpatrick (vgl. beispielsweise Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) auf den Ebenen *Reaktion*, *Lernen* und *Verhalten* in Form einer Selbsteinschätzung, eines Wissensfragebogens sowie einer Fremdeinschätzung anhand eines Beobachtungsbogens (angelehnt an BeoLeit; Buchholz, 1997; Preiser, 1997) erfasst.

Alle Daten der Seminarteilnehmer/innen wurden gegen Ende des Seminars im Rahmen der Präsentationen während der Veranstaltung erhoben. Die Probanden der Kontrollgruppe wurden entsprechend gebeten, eine äquivalente Präsentation vor einer Gruppe von Studierenden zu halten, die ebenfalls auf Video aufgezeichnet und als Basis für Fremd- und Selbsteinschätzung genutzt wurde. Auch das theoretische Wissen wurde zum selben Zeitpunkt erfasst.

An der Untersuchung nahmen insgesamt 41 Studierende (32 weiblich, 9 männlich) unterschiedlicher Fachbereiche der Goethe-Universität in Frankfurt/Main im Alter zwischen 19 und 46 Jahren teil. Darunter waren 24 Teilnehmer/innen des KOMPASS-Seminars, die die Experimentalgruppe bildeten, und 17 Proband/innen, die als Kontrollgruppe erhoben wurden. Aufgrund unvollständiger Datensätze konnte nur eine Stichprobe von insgesamt 26 Versuchspersonen berücksichtigt werden. Davon gehörten 11 Proband/innen (8 weiblich, 3 männlich) der Experimental- und 15 der Kontrollgruppe (12 weiblich, 3 männlich) an.

## Ergebnisse

Deskriptiv zeigen sich sowohl für den Wissensfragebogen als auch für Fremd- und Selbsteinschätzung jeweils höhere Mittelwerte in der Experimentalgruppe als in der Kontrollgruppe (vgl. Abb. 2). Die Studierenden, die das KOMPASS-Seminar besucht haben, schneiden also im Durchschnitt auf allen Variablen besser ab, als diejenigen, die kein entsprechendes Seminar besucht haben.



**Abb. 2: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Ebenen Lernen, Verhalten, Reaktion für Experimental- und Kontrollgruppe**

Eine inferenzstatistische Überprüfung anhand einer multivariaten Varianzanalyse über alle abhängigen Variablen hinweg (Wissensfragebogen, Fremd- und Selbsteinschätzung) zeigt einen höchst signifikanten Effekt der Gruppenzugehörigkeit ( $F[3, 16] = 17.062$ ;  $p < .001$ ; *partielles*  $\eta^2 = .762$ ), sodass sich die Seminarteilnehmenden über alle Variablen hinweg signifikant von der Kontrollgruppe unterscheiden. Auch die Überprüfung der einzelnen abhängigen Variablen zeigt einen höchst signifikanten Effekt der Gruppenzugehörigkeit für den Wissensfragebogen ( $F[1, 18] = 52.815$ ;  $p < .001$ ; *partielles*  $\eta^2 = 0.746$ ) sowie einen signifikanten Effekt für die Fremdeinschätzung ( $F[1, 18] = 6.911$ ;  $p < .05$ ; *partielles*  $\eta^2 = .277$ ). Lediglich der Effekt der Gruppenzugehörigkeit auf die Selbsteinschätzung ist nicht signifikant ( $F[1, 18] = 2.891$ ;  $p > .05$ ; *partielles*  $\eta^2 = .138$ ).



## Ausblick

Insgesamt zeigen die berichteten Ergebnisse deskriptiv diejenigen Tendenzen, die vermutet worden waren. So erreichte die Experimentalgruppe für Wissensfragebogen, Fremdeinschätzung und Selbsteinschätzung höhere Mittelwerte als die Kontrollgruppe, wobei dieser Effekt über alle Variablen zusammen betrachtet höchst signifikant war. Auch die Betrachtung der einzelnen abhängigen Variablen zeigte signifikante Effekte der Gruppenzugehörigkeit für den Wissensfragebogen und die Fremdeinschätzung – nicht aber für die Selbsteinschätzung. Die berichteten Ergebnisse weisen demnach darauf hin, dass auch die Teilnehmenden des integrierten KOMPASS-Seminars im Hinblick auf die Präsentationsfertigkeiten durchaus einer Kontrollgruppe überlegen waren.

Um eventuelle Selektionseffekte im Hinblick auf die Gruppenzugehörigkeit künftig ausschließen zu können, bietet sich für weitere Evaluationen eine Ausweitung der Erhebung auf mehrere Messzeitpunkte an (bspw. eine *prä*-, eine *post*-Messung und eine *delayed-post*-Messung). Darüber hinaus sollten in einer solchen Ausweitung auch weitere Kompetenzen (über die Präsentationskompetenz hinaus) sowie zusätzlich zu den Seminarteilnehmenden auch Entwicklungen unter den Co-Trainer/innen und Trainer/innen Beachtung finden.

Abschließend bleibt darauf hinzuweisen, dass, unter anderem aufgrund dieser bisherigen positiven Ergebnisse für das KOMPASS-Seminar, ein verwandtes Veranstaltungskonzept für Psychologiestudierende in der Studieneingangsphase an der Goethe-Universität Frankfurt/Main entwickelt und erfolgreich eingeführt wurde (vgl. Höhler et al., 2012; Scherer, Boser & Horz, in diesem Band).

## Literatur

- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Barr, R.B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning - New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27, 12-25.
- Biggs, J.B. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. (4<sup>th</sup> ed.). Berkshire: McGraw-Hill.
- Buchholz, N. (1997). *BeoLeit7 – Fremdeinschätzungsbogen*. Unveröffentlichtes Evaluationsinstrument. Frankfurt am Main: Institut für Pädagogische Psychologie.

- Buchholz, N. (2002). *KOMPASS-Lernmaterialien*. Unveröffentlichte Seminarunterlagen. Frankfurt am Main: Institut für Pädagogische Psychologie.
- Buchholz, N. (2009). Handlungsorientiertes Training oder selbstorganisiertes Lernen? Eine Evaluationsstudie zum Erwerb studienbezogener Kompetenzen zu Projektarbeit und Präsentation. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VII* (S. 347-358). Aachen: Shaker Verlag.
- Greif, S. (1996). Selbstorganisationsspiele und Video-Selbstkonfrontation. In S. Greif & H.-J. Kurtz (Hrsg.), *Handbuch selbstorganisiertes Lernen* (2. unveränderte Auflage, S. 283-299). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Hacker, W. (1973). *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Hacker, W. (2009). *Arbeitsgegenstand Mensch: Psychologie dialogisch-interaktiver Erwerbsarbeit*. Lengerich : Pabst Science Publishers.
- Höhler, J., Horz, H., Hansen, M., Fabriz, S., Stehle, S., Heckmann, C. et al. (2012): Verbesserte fachliche und soziale Integration von Studienanfängern durch Peerteaching im Bachelorstudiengang Psychologie. In M. Krämer, S. Dutke & J. Barenberg (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IX* (S. 315-321). Aachen: Shaker.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. (3<sup>rd</sup> ed.). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Moschner, B. (2010). Möglichkeiten und Grenzen in modularisierten Studiengängen. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik – Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 11-23). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Parkin, A. J. (1996). *Gedächtnis: Ein einführendes Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Preiser, S. (1997). Evaluation in der Erwachsenenbildung: Probleme und Lösungsansätze [Abstract]. In H.-P. Langfeldt (Hrsg.), *6. Tagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie in der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Frankfurt am Main, 1997. Informationen, Programm und Abstracts*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Preiser, S., Buchholz, N. & Fleckenstein, C. (2011). Ausbildung von Kommunikationstrainern im Studium – Eine retrospektive Evaluation. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VIII* (S. 49-56). Aachen: Shaker.
- Scherer, S., Boser, J. & Horz, H. (in diesem Band). „*Starker Start ins Studium*“: Praxisbericht und Evaluation eines Moduls zur Verbesserung der Studieneingangsphase im Fach Psychologie.
- Volpert, W. (1987). Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie III, Band 1 Arbeitspsychologie* (S. 1-42). Göttingen: Hogrefe.
- Wildt, J. & Eberhardt, U. (2010). Einleitung: Neue Impulse? In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik – Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 11-23). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational psychologist*, 33, 73-86.

