

Constructive Alignment in der rechtswissenschaftlichen Lehre – Überprüfung und Validierung eines Fragebogens im interdisziplinären Vergleich

Ines Deibl/Jörg Zumbach/Viola Geiger/Christine Neuner

I. Zusammenfassung	64
II. Einleitung	65
III. Theoretischer Rahmen	66
IV. Ziele und empirische Fragestellungen	71
V. Methode	72
VI. Ergebnisse	74
VII. Diskussion und Ausblick	77

I. Zusammenfassung

In der akademischen Lehre variieren unterschiedliche Formate von Lehrveranstaltungen und auch die Formate von Prüfungen weisen mitunter eine große Heterogenität auf. In der Didaktik thematisiert die Relation zwischen Lehrzielen, (fach-)didaktischen Methoden und Prüfungsmodalitäten das sogenannte »Constructive Alignment«.¹ Zur Erfassung dieses Konstrukts wurde für die in diesem Beitrag dargestellte Studie ein Fragebogen entwickelt, der valide genug sein sollte, um die Abstimmung zwischen Inhalten von Studiengängen, deren Methoden und Prüfungen zu erfassen. Dieser Fragebogen wurde in abstrahierter Form für die Bewertung ganzer Studiengänge gestaltet. Mithilfe einer adaptierten Skala von *Zumbach*,

1 *Baumert/May*, Constructive Alignment als didaktisches Konzept, Lehre planen in den Ingenieur- und Geisteswissenschaften, in: *Journal Hochschuldidaktik* 2013, S. 1, 23; *Biggs*, Enhancing teaching through constructive alignment, in: *Higher Education* 1996, p. 32, 347.

*Spinath, Schahn, Friedrich und Kögel*² wurde das Instrument zudem in Relation zur Qualitätsbewertung von Studiengängen gesetzt und zu Validierungszwecken herangezogen. Insgesamt nahmen an einer ersten Untersuchung 178 Studierende teil. Die Analysen zeigen, dass die theoretisch konzipierten Skalen sich größtenteils auch empirisch abbilden lassen, aber eine Modifikation des Fragebogens notwendig ist. Ein Vergleich zwischen Studierenden der Rechtswissenschaften und denen anderer Studiengänge zeigt, dass sich statistisch signifikante Unterschiede in allen drei Bereichen des Constructive Alignments finden lassen.

II. Einleitung

Die Qualität der Hochschullehre ist ein Wettbewerbsmerkmal im heutigen Hochschulsektor. Bei der Frage nach der Qualitätssicherung guter Lehre ist die systematische Lehrevaluation eine zentrale Methode. Diese erfolgt jedoch in aller Regel recht pauschal und differenziert selten zwischen didaktischer (Fein-)Planung und anderen Dimensionen der Lehrevaluation. Wie genau aber diese didaktische Feinplanung erfasst werden kann, ist weiterhin eine offene Frage. Diese Forschungsfrage greift der hier vorliegende Beitrag näher auf und befasst sich mit der Konstruktion sowie Validierung eines Fragebogens zur Lehrevaluation, mit der die Passung zwischen Lehrinhalten, didaktischen Methoden und der Überprüfung des Lernerfolgs erfasst werden kann. Im Mittelpunkt steht dabei das Modell des sog. »Constructive Alignments« nach *Biggs*.³

2 *Zumbach/Spinath/Schahn/Friedrich/Kögel*, Entwicklung einer Kurzsкала zur Lehrevaluation, in: Krämer/Preiser/Brudsdeylins (Hrsg.), *Psychodidaktik und Evaluation VI*, Göttingen V&R unipress 2007, S. 317–326.

3 *Biggs*, Enhancing teaching through constructive alignment, in: *Higher Education* 1996, p. 32, 347.

III. Theoretischer Rahmen

1. Gestaltung von Lehre und Instruktionsdesign

Die Gestaltung von Lernumgebungen nach professionellen Kriterien ist zentraler Gegenstand dessen, was im englischsprachigen Raum als »Instructional Design« bezeichnet wird.⁴ Im deutschsprachigen Raum hat sich der Begriff des Instruktionsdesigns durchgesetzt. Zentral ist dabei, die Rahmenbedingungen für jegliche Bildungsmaßnahmen genau zu erfassen und auf Basis dieser Informationen die wahrscheinlich effektivste und passendste Lernumgebung zu schaffen. Dies beinhaltet neben der Analyse von etwaigen Lehrzielen und zu erwerbenden Kompetenzen u.a. auch die sorgfältige Betrachtung von Lerner*innenmerkmalen (z.B. deren bereichsspezifisches Vorwissen), der zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie die detaillierte Analyse des zu vermittelnden Inhaltsbereichs und dazu passender didaktischer Methoden und Medien.⁵ Konkret werden z.B. gezielte Bedarfsanalysen durchgeführt, um etwa die Voraussetzungen von Lernenden zu ermitteln. Aber auch Konzept- und Aufgabenanalysen sowie Methoden der didaktischen Reduktion werden hier herangezogen.⁶ Auch die Gestaltung von Lernerfolgskontrollverfahren (z.B. Prüfungen und Tests), mit denen das Erreichen von konkreten Lehrzielen überprüft werden kann, ist zentraler Bestandteil des Instruktionsdesigns. Neben dem unmittelbaren Planungs- und Gestaltungsprozess ist die kontinuierliche Evaluation der eigenen Vorgehensweise zentral. Hierzu kommen Methoden der formativen wie auch summativen Evaluation zum Tragen, für die etwa auch Befunde aus Lernerfolgskontrollverfahren herangezogen werden können. Im Sinne einer sorgfältigen Planung, Gestaltung und Durch-

4 Vgl. *Zumbach*, Lernen mit Neuen Medien, Instruktionspsychologische Grundlagen, Stuttgart Kohlhammer 2010, S. 29.

5 Vgl. *Schott*, Instruktionsdesign, Instruktionstheorie und Wissensdesign: Aufgabenstellung, gegenwärtiger Stand und zukünftige Herausforderungen, in: Unterrichtswissenschaft 1991, 19, S. 195.

6 Einen Überblick geben *Zumbach/Astleimer*, Effektives Lehren an der Hochschule, Ein Handbuch zur Hochschuldidaktik, Stuttgart Kohlhammer 2016.

führung von Lehrangeboten nach dem Instruktionsdesign ist es essentiell, dass alle Komponenten (z.B. Inhalte, Methoden, Medien, Prüfungen) sorgfältig aufeinander abgestimmt sind. Gerade die Synchronisation zwischen zu erwerbenden Inhalten, Methoden und Lernerfolgskontrollverfahren wird im sog. »Constructive Alignment« spezifiziert.

2. Constructive Alignment

Es gibt zahlreiche Modelle und Ansätze, die beschreiben, wie gute Lehre sinnvoll gestaltet werden kann. Ein Konzept, welches den Anspruch erhebt, unabhängig von Fachkulturen und -inhalten einsetzbar zu sein, ist jenes des »Constructive Alignment« (CA) nach *Biggs*.⁷

Lehrgestaltung nach CA geht davon aus, dass Lehr- und Lernziele, Lehr- und Lernaktivitäten sowie Prüfungen und Feedback an die Studierenden, aufeinander abgestimmt sind. Am besten lässt sich das Konzept des CA anhand eines Dreiecks erläutern (siehe Abb. 1): CA orientiert sich an drei Kernpunkten der Lehrveranstaltung: den *Lernergebnissen* (Was sind die Studierenden nach dem Besuch der Veranstaltung in der Lage zu tun?), den *Lehr- und Lernmethoden* (Welche Lehr- und Lernmethoden führen zum Erreichen der angestrebten Lernergebnisse?) und den *Prüfungsmethoden* (Wie muss die Prüfungssituation gestaltet sein, damit die Erreichung der Lernergebnisse beurteilt wird?). Diese drei Elemente des Lernprozesses werden beim CA in einen Gesamtzusammenhang eingeordnet. Jeder der drei Kernpunkte ist von den anderen beiden abhängig und sollte bestmöglich auf diese abgestimmt sein.⁸ Bei der Umsetzung des CA ist somit darauf zu achten, dass Lehrende Lehr- und Lernziele für ihre Lehrveranstaltung definieren und ihre Lehr- und Lernmethoden auf die Lernergebnisse sowie die Studierenden abstimmen. Dadurch sollte es Stu-

7 *Biggs*, Enhancing teaching through constructive alignment, in: Higher Education 1996, S. 32, 347.

8 Vgl. *Baumert/May*, Constructive Alignment als didaktisches Konzept, Lehrpläne in den Ingenieur- und Geisteswissenschaften, in: Journal Hochschuldidaktik 2013, S. 1.

dierenden möglich sein, definierte Lernergebnisse auch zu erreichen. Die Prüfung sollte dementsprechend das Erreichen der Lehrziele erfassen.

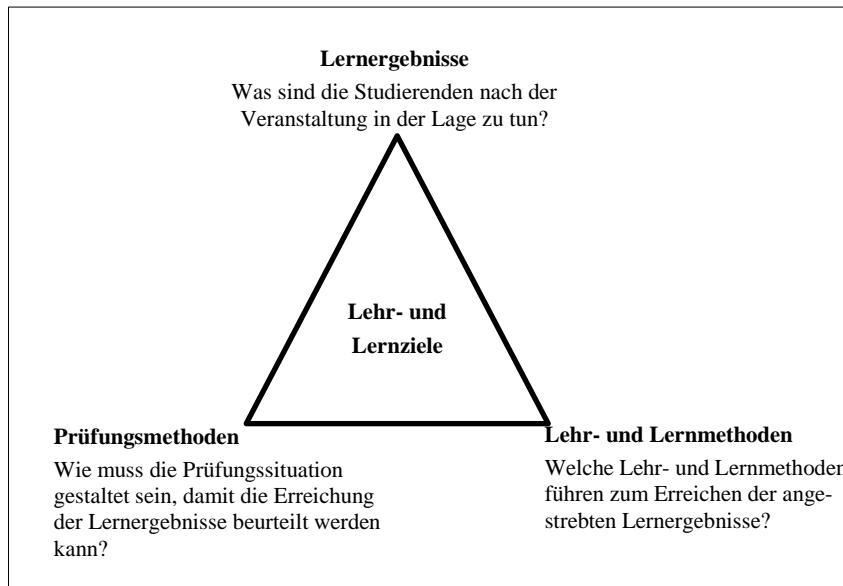


Abbildung 1: Constructive Alignment nach Biggs⁹

Ein Beispiel aus der rechtswissenschaftlichen Lehre soll die Abhängigkeit dieser drei Elemente verdeutlichen:

Ein Lehrziel im Jurastudium ist es, dass Studierende am Ende einer Lehrveranstaltung oder eines Studienabschnittes in der Lage sind, rechtswissenschaftlich zu argumentieren. Eine geeignete Lehr- und Lernmethode bzw. Lehrveranstaltungsform wäre hier z.B. ein Seminar. Studierende können im Rahmen dessen immer wieder zu entsprechenden Argumentationsübungen angehalten werden (z.B. in Form von Gruppendiskussionen, Simulationen eines Gerichtsverfahrens etc.). Zur Überprüfung dieses

9 Abbildung angelehnt an: <https://www.lehren.tum.de/themen/lehre-gestalten-didaktik/erfolgsfaktoren-guter-lehre/constructive-alignment>.

Lehrzieles ist es im Rahmen eines Seminars möglich, Studierende einen Essay zu einem expliziten Fall ausarbeiten zu lassen.

Stelle man sich dasselbe Szenario nun im Rahmen einer Vorlesung als gewählte Lehrmethode bzw. Lehrveranstaltungsform vor, wird schnell deutlich, dass man hier mit Übungen für Studierende sowie mit der Prüfungsform des Essays an Grenzen stößt. Die hohe Anzahl an Studierenden lässt Lehrende eher zu alternativen Prüfungsformaten greifen. Zur Überprüfung des rechtswissenschaftlichen Argumentierens wäre aber beispielsweise die Wahl eines vereinfachten Multiple-Choice-Verfahrens nicht angemessen. Das Lehrziel dürfte für Studierende durch diese Methode kaum erreichbar sein. Eine sorgfältige und im Voraus durchdachte Abstimmung der drei Kernelemente ist somit im Rahmen eines Lehrangebots nach den Prinzipien des CA unumgänglich.

Wie eben dargestellt, kann das Modell des CA einerseits für die Lehrplanung eingesetzt werden, andererseits bietet es aber auch Anhaltspunkte für eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Lehr- und Prüfungspraxis. Darüber hinaus kann es zur Lehrevaluation von Instituten, Fächern und Studiengängen dienen und stellt so eine Möglichkeit zur Qualitätssicherung in der Lehre dar.¹⁰

3. Qualitätssicherung in der Lehre

Eine wissenschaftliche Evaluation von Lehre fungiert als relevante Planungs- und Entscheidungshilfe hinsichtlich künftiger Lehrangebote.¹¹ So werden Lehrangebote u.a. mit bewertenden Aussagen verknüpft, um wichtige Impulse für künftige Planungen und Entscheidungen zu generieren. Kennzeichnend sind dabei eine Ziel- und Zweckorientiertheit sowie eine Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstands unter Einbezug entsprechender wissenschaftlicher Methoden, um daraus Maßnahmen fokussiert

10 Vgl. *Baumert/May*, Constructive Alignment als didaktisches Konzept, Lehre planen in den Ingenieur- und Geisteswissenschaften, in: *Journal Hochschuldidaktik* 2013, S. 26.

11 *Braun/Gusy*, Perspektiven der Lehrevaluation, in: *Krampe/Zayer* (Hrsg.), *Didaktik und Evaluation in der Psychologie*, Göttingen Hogrefe 2006, S. 152.

prüfen und anreichern zu können.¹² Vor dem Hintergrund einer Kompetenzorientierung schließt Lehrevaluation heutzutage nicht nur eine Leistungsbewertung mit ein. Sie ist Interventions- und Qualitätssicherungsinstrument zugleich.¹³

Im Hochschulbereich bestehen seit den 1990er Jahren systematische lehrbezogene Evaluationstätigkeiten, deren gesetzliche Basis keiner einheitlichen Regelung unterliegt.¹⁴ Dennoch besteht die generelle Verpflichtung, Qualitätsmanagementsysteme hochschulintern einzurichten. Insbesondere Lehrevaluationen kommen dabei zum Einsatz. Die Wirksamkeit verschiedener Lehrevaluationsansätze wird bisher angenommen, wobei sie keiner systematischen Ergebnissicherung entspringt. Rindermann und Kohler stellen für den deutschsprachigen Raum fest, dass entsprechende wissenschaftliche Untersuchungen noch fehlen.¹⁵

Im Sinne einer validen Evaluation ist die Art der Datengewinnung neben vielen anderen Aspekten von großer Relevanz. Entsprechend des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation und Sanders sollte diese den Standards der Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Korrektheit und Genauigkeit entsprechen.¹⁶

12 *Bialowas*, Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation der Lehre, in: Steirische Hochschulkonferenz (Hrsg.), *Qualität in Studium und Lehre, Kompetenz- und Wissensmanagement im steirischen Hochschulraum*, Wiesbaden Springer VS 2016, S. 263.

13 *Ernst*, *Manual Lehrevaluation*, Wiesbaden VS 2008, S. 15; *Zumbach/Astleitner*, *Effektives Lehren an der Hochschule, Ein Handbuch zur Hochschuldidaktik*, Stuttgart Kohlhammer 2016, S. 50f.

14 *Bialowas*, Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation der Lehre, in: Steirische Hochschulkonferenz (Hrsg.), *Qualität in Studium und Lehre, Kompetenz- und Wissensmanagement im steirischen Hochschulraum*, Wiesbaden Springer VS 2016, S. 266.

15 *Rindermann/Kohler*, Lässt sich die Lehrqualität durch Evaluation und Beratung verbessern, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 2003, 50, S. 71.

16 *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/Sanders* (Hrsg.), *Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, Wiesbaden VS 2006, S. 30–32.

Evaluations- und Qualitätssicherungsverfahren von Lehrveranstaltungen weisen hinsichtlich der Entwicklung verwendeter Instrumente vielfältige Gestaltungsansätze auf. Letztere reichen von offenen Befragungen bis hin zu standardisierten Fragebögen. Dies macht die große Variabilität verfügbarer Vorgehensweisen in der Qualitätssicherung von Lehre deutlich. Damit verbunden ist auch eine große Bandbreite der, den jeweiligen Evaluationsansätzen zugrundeliegenden Dimensionen oder Items (z.B. Anzahl, Bewertungskriterien). Zumbach und Kolleg*innen konstatieren markante Unklarheiten im Bereich der Entwicklung bisheriger Verfahren. Sie beziehen sich v.a. auf die gesetzten Ziele, die Anwendungsform sowie auf die Auswertung und schlagen demnach die Erarbeitung und Konstruktion einer Kurzsкала, als eine mögliche Form der Lehrevaluation mit verbesserter Praktikabilität und Ökonomie, vor.¹⁷

IV. Ziele und empirische Fragestellungen

Ziel des hier vorgestellten Beitrags war es, einen Fragebogen zu konstruieren, der die drei Dimensionen des CA in der Hochschullehre abbildet und valide erhebt. Zugleich sollte aber auch ein erster Eindruck über den Einsatz des Constructive Alignments an der Paris Lodron Universität Salzburg gewonnen werden, um in letzter Konsequenz ein weiteres Instrument für die Qualitätssicherung in der Lehre zur Verfügung zu stellen.

Hierfür wurde im Sommersemester 2015/16 sowie im Wintersemester 2016 an der Paris Lodron Universität Salzburg eine Fragebogenerhebung durchgeführt. Dabei wurden sowohl Studierende der Rechtswissenschaften als auch Studierende des Lehramts, der Erziehungs- und Ingenieurwissenschaften befragt. Im Zuge der Erhebung beurteilten die Studierenden über den o.g. Fragebogen hinaus, auch die allgemeine Lehrqualität ihres Studiums. Hierdurch sollten etwaige Auswirkungen des CA in der Lehre auf die Beurteilung dieser durch die Studierenden festgestellt wer-

17 Zumbach/Spinath/Schahn/Friedrich/Kögel, Entwicklung einer Kurzsкала zur Lehrevaluation, in: Krämer/Preiser/Brusdeylins (Hrsg.), Psychodidaktik und Evaluation VI, Göttingen V&R unipress 2007, S. 317.

den. Ausgehend davon liegen der durchgeführten Untersuchung folgende Fragestellungen zugrunde:

- Wie kann das Konstrukt »CA« gemessen und validiert werden?
- In welchem Zusammenhang steht das »CA« zur Bewertung von Lehrveranstaltungen?
- Welche Unterschiede in verschiedenen Disziplinen ergeben sich hinsichtlich der »CA-Synchronisation«?
- Was wirkt sich auf die LV-Bewertung aus?

V. Methode

1. Konstruktion und Validierung eines Fragebogens zum Einsatz des Constructive Alignments in der Hochschullehre

Mittels empirischer Erhebung sollte ein Fragebogen zur Erfassung des CA in der Hochschullehre entwickelt und validiert werden. Das Instrument beinhaltet drei Skalen zum CA (*Passung Lehrmethoden und Inhalt*, *Passung Lehrziele und Prüfungen* und *Passung Prüfungen und Methoden*). Ergänzend wurde die Kurzskala zur Lehrevaluation von Zumbach und Kolleg*innen¹⁸ eingesetzt und ein Item zur Bewertung des Studiums formuliert. Abschließend vervollständigten demographische Daten (Alter, Studium, Semesteranzahl etc.) den Fragebogen.

Im Folgenden werden die jeweiligen Skalen nun näher beschrieben:

Drei Skalen zum CA:

Die Skala *Passung Lehrmethoden und Inhalt* beinhaltet fünf Items und erhebt die Einschätzung der Studierenden darüber, wie gut im Rahmen des Studiums die Lehrmethoden auf die jeweiligen Inhalte der Lehrveranstaltung abgestimmt werden (Bsp.: »Die Lehrmethoden werden den Inhalten und Lehrzielen des jeweiligen Kurses angepasst.«).

18 Zumbach/Spinath/Schahn/Friedrich/Kögel, Entwicklung einer Kurzskala zur Lehrevaluation, in: Krämer/Preiser/Brusdeylins (Hrsg.), Psychodidaktik und Evaluation VI, Göttingen V&R unipress 2007, S. 317–326.

Die Skala *Passung Lehrziele und Prüfungen* besteht aus fünf Items und erfasst Aussagen zur Übereinstimmung der gewählten Prüfungsmethoden mit den Lehrzielen, welche der Lehrveranstaltung zugrunde liegen (Bsp.: »Die Inhalte und Lehrziele in den Lehrveranstaltungen entsprechen dem, was in den Prüfungen abgefragt wird.«).

Anhand von fünf Items erhebt die Skala *Passung Prüfungen und Methoden*, ob die Prüfungsform je nach Lehrmethoden unterschiedlich gestaltet/adaptiert wird (Bsp.: »Prüfungen sehen immer gleich aus, auch wenn sich die Unterrichtsmethoden unterscheiden.«).

Bei der Überprüfung der internen Konsistenz zeigte sich ein Cronbachs Alpha von 0,74 für die Skala *Passung Lehrmethoden und Inhalt*, von 0,82 für die Skala *Passung Lehrziele und Prüfungen* und von 0,63 für die Skala *Passung Prüfungen und Methoden*. Mit Ausnahme der zuletzt genannten Skala, liegen demnach akzeptable Reliabilitätswerte vor. Im Bereich der *Passung von Prüfungen und Methoden* zeigte sich zudem, dass durch das Verwerfen einzelner Relevanz-Items keine Verbesserung der internen Konsistenz erfolgte. Aus diesem Grund wurden alle fünf Items der Skala vorerst beibehalten. Allen Items der drei vorgestellten Skalen lag eine fünfstufige Likertskala (»1 = Trifft überhaupt nicht zu«; »5 = Trifft völlig zu«) zugrunde.

Kurzskala zur Lehrevaluation nach Zumbach und Kolleg*innen:

Insgesamt umfasst die Kurzskala 14 Items. Anhand dieser Items soll die Qualität der Hochschullehre aus Studierendensicht mit einer fünfstufigen Likertskala (von »Trifft voll zu« bis »Trifft gar nicht zu«) beurteilt werden. Die Kurzskala setzt sich aus den Dimensionen *Form und Struktur* (4 Items, $\alpha = 0,71$; Bsp.: »Die Lehrveranstaltungen im Studium sind klar strukturiert.«), *Merkmal der Dozierenden* (4 Items, $\alpha = 0,79$; Bsp.: »Die Dozenten/die Dozentinnen in meinem Studium sind im Umgang mit Studierenden freundlich und aufgeschlossen.«), *Umfang und Relevanz* (3 Items, $\alpha = 0,62$; Bsp.: »Der Stoff der Lehrveranstaltung wird in einem angemessenen Tempo behandelt.«) sowie *Lernerfolg* (3 Items, $\alpha = 0,75$; Bsp.: »Meinen Lernzuwachs durch die einzelnen Lehrveranstaltungen im Studium schätze ich hoch ein.«) zusammen.

Benotung des Studiums:

Am Ende des Fragebogens wurden die Studierenden gebeten, ihr Studium mit einer Note von 1 bis 5 zu bewerten (österreichisches Schulnotensystem; 1 = Sehr Gut, 5 = Nicht Genügend).

2. Stichprobe

Insgesamt nahmen 178 Studierende der Paris Lodron Universität Salzburg an der Befragung teil. 99 Proband*innen waren an der juristischen Fakultät eingeschrieben, 35 Personen studierten Lehramt, 20 Personen gaben das Studium der Erziehungswissenschaften an, 22 Proband*innen waren Studierende der Ingenieurwissenschaft, eine Person studierte Chemie und Physik der Materialwissenschaften und eine Person war Student*in der Salzburger Universität 55-PLUS. Die Teilnehmer*innen waren im Durchschnitt 23,56 Jahre alt ($SD = 6,55$) und studierten durchschnittlich 4,12 Semester ($SD = 4,06$).

3. Durchführung

Alle Studierenden wurden im Rahmen einer Lehrveranstaltung ihres Studiums gebeten, freiwillig an der Befragung teilzunehmen. Im Anschluss daran wurden die demographischen Daten, die Skalen zum CA und die Kurzskala zur Lehrevaluation mittels Fragebogen erhoben. Die Studierenden erhielten dazu noch die Anweisung, beim Beantworten der Skalen ihr bisheriges Studium als Ganzes zu beurteilen. Die Befragung war nicht auf einzelne Lehrveranstaltungen bezogen. Für das Ausfüllen der Fragebögen benötigen die Studierenden fünf bis maximal zehn Minuten.

Im nachfolgenden Abschnitt werden nun die Ergebnisse der Befragung dargestellt.

VI. Ergebnisse

In einem ersten Schritt wurde überprüft, ob sich Studierende der Rechtswissenschaften hinsichtlich der Lehrevaluation von anderen Studienrichtungen unterscheiden.

Die deskriptiven Werte zeigen, dass Studierende der Rechtswissenschaften sowohl bei den Skalen des CA, als auch bei den Dimensionen der Kurzskala ihr Studium etwas höher bewerten als ihre Kolleg*innen anderer Studienrichtungen (siehe Abb. 2). Bei der Gesamtbewertung des Studiums unterscheiden sich die einzelnen Studienrichtungen kaum und bewerten ihr Studium mit einer Durchschnittsnote von 2,8.

Constructive Alignment in der rechtswissenschaftlichen Lehre

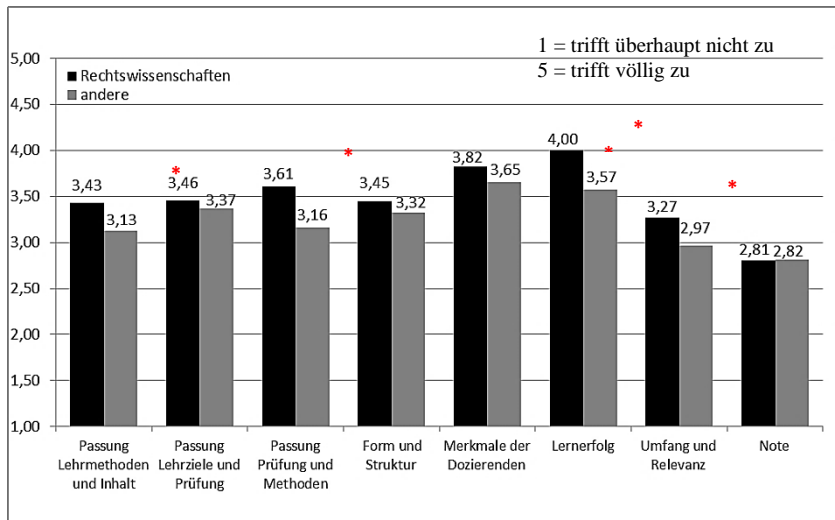


Abbildung 2: Mittelwerte der Skalen nach Gruppen

Anhand inferenzstatistischer Analysen mittels einer multivariaten Varianzanalyse zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen Studierenden der Rechtswissenschaften und Studierenden anderer Studienrichtungen bei den Skalen *Passung von Lehrmethoden und Inhalt* ($p = 0,004$; $\eta = 0,05$), *Passung von Prüfungen und Methoden* ($p < .0,001$; $\eta = 0,12$) sowie den Dimensionen *Lernerfolg* ($p < 0,001$; $\eta = 0,08$) und *Umfang und Relevanz* ($p = 0,008$; $\eta = 0,04$). Dabei bewerteten Studierende der Rechtswissenschaften die einzelnen Skalen jeweils höher als ihre Kolleg*innen anderer Studienrichtungen. Im Vergleich der einzelnen Studienrichtungen zeigt sich bei näherer Betrachtung ein differenziertes Ergebnis:

Die Skala *Passung Lehrmethoden und Inhalt* weist einen signifikanten Haupteffekt zwischen den jeweiligen Studienrichtungen auf ($p = 0,007$). Studierende der Rechtswissenschaften schätzen die Passung von Lehrmethoden und Inhalt signifikant höher ein als ihre Kolleg*innen des Lehramtsstudiums ($p = 0,005$) und der Ingenieurwissenschaften ($p = 0,015$).

Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen Studierenden der Rechtswissenschaften und anderen Studierenden hinsichtlich der Skala *Passung Lehrziele und Prüfungen*.

Bei der Skala *Passung Prüfungen und Methoden* zeigt sich wiederum ein signifikanter Unterschied der Studierenden der Rechtswissenschaften zu ihren Kolleg*innen aus den anderen Studienfächern ($p < 0,001$; $\eta = 0,15$). In den Rechtswissenschaften wird aus studentischer Sicht die Passung der gewählten Prüfungsform zu den Unterrichtsmethoden signifikant höher eingeschätzt, als von Studierenden des Lehramtsstudiums ($p = 0,007$), der Erziehungswissenschaften ($p < 0,001$) und der Ingenieurwissenschaften ($p < 0,001$).

Es gibt darüber hinaus einen signifikanten Unterschied zwischen den jeweiligen Studienrichtungen bei der Bewertung von *Form und Struktur* ($p = 0,003$; $\eta = 0,08$). So unterscheiden sich Jurastudent*innen signifikant von Studierenden der Ingenieurwissenschaften ($p = 0,01$). Sie bewerten die Form und Struktur ihres Studiums signifikant höher als Ingenieurwissenschaftler*innen.

Hinsichtlich der Dimension *Merkmale der Dozierenden* ergibt sich ein signifikanter Unterschied innerhalb der Gruppen ($p = 0,001$; $\eta = 0,10$). Studierende der Rechtswissenschaften unterscheiden sich von Studierenden der Ingenieurwissenschaften ($p = 0,01$) signifikant in der Bewertung ihrer Dozent*innen. Sie bewerten diese höher.

Ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen konnte auch hinsichtlich der Bewertung des *Lernerfolges* im Studium gefunden werden ($p = 0,001$; $\eta = 0,10$). Studierende der Rechtswissenschaften beurteilen ihren Lernerfolg im Studium signifikant höher, als Studierende des Lehramts ($p < 0,001$) oder der Ingenieurwissenschaften ($p = 0,007$).

Bei der Dimension *Umfang und Relevanz* und der generellen Bewertung des Studiums konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden.

In einem weiteren Schritt wurde anhand einer Regressionsanalyse überprüft, welche Faktoren Einfluss auf die Benotung des Studiums (Note) nehmen. Als abhängige Variable wurde die Note, als unabhängige Variablen die drei Skalen zu CA und die Dimensionen der Kurzskala zur Lehrevaluation einbezogen. In die Analyse wurden 94 Proband*innen eingeschlossen. Als Ergebnis der Regressionsanalyse wurden zu Vergleichszwecken zwei Modelle berechnet: ein Modell für die Rechtswissenschaften und ein Modell für die Erziehungswissenschaften.

Die Ergebnisse für das Modell der Regressionsanalyse der Rechtswissenschaften zeigen, dass anhand des Prädiktors *Passung zwischen Prüfungen und Methoden* 4,9 % der Varianz erklärt werden können ($R^2 = 0,05$, $F_{(1,92)} = 4,696$, $p = 0,03$). Weitere Skalen zum CA oder der Kurzskala zur Lehrevalua-

tion weisen keine statistisch bedeutsame Vorhersagekraft auf. Die Ergebnisse für das zweite Modell im Bereich der Erziehungswissenschaften verdeutlichen, dass anhand des Prädiktors *Form und Struktur* 22 % der Varianz erklärt werden können ($R^2 = 0,22$, $F_{(1,17)} = 4,783$, $p = 0,04$). Auch bei diesem Modell weisen weitere Skalen zum CA oder Dimensionen der Kurzskala zur Lehrevauation keine zusätzliche Vorhersagekraft auf.

VII. *Diskussion und Ausblick*

Ziel des hier vorgestellten Beitrags war die Konstruktion und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung des CA in der Hochschullehre. In einem ersten Schritt wurden daher für die drei Dimensionen des Modells nach Biggs¹⁹ jeweils fünf Items formuliert. Ein Blick auf die interne Konsistenz der Skalen des CA zeigte, dass mit Ausnahme der Skala *Passung von Prüfungen und Methoden* der Fragebogen akzeptable Skalenwerte aufweist. Eine Überarbeitung der drei Skalen ist für weitere Erhebungen dennoch notwendig, um alle Skalen reliabel erfassen zu können.

In einem ersten Schritt wurde der Fragebogen für alle Studierrichtungen allgemein gehalten, auf eine Adaptierung des Fragebogens für einzelne Studienrichtungen wurde zunächst verzichtet. Die Ergebnisse erster Analysen zeigen dennoch, dass das Instrument sensibel genug ist, zwischen einzelnen Studiengängen zu differenzieren. So werden sowohl in der Bewertung einzelner Subskalen, als auch bei der generellen Bewertung von Studiengängen durchaus fachspezifische Besonderheiten sichtbar. Gerade in den Rechtswissenschaften fällt die allgemeine Bewertung der Skala *Passung Lehrmethoden und Inhalt* besser aus als in den hier verglichenen Disziplinen. Dies trifft ebenso auf die Skala *Passung von Prüfungen und Methoden* zu. Eine wesentliche Ursache dafür könnte in der zum Teil doch recht homogenen Methodik in der juristischen Lehre liegen: Es dominieren gegenstandszentrierte Vorgehensweisen, bei denen kaum eine lehrmethodische Streuung vorliegt. Entsprechend angepasst sind auch die Prüfungen, welche den vermittelten Gegenstand wieder genau in dieser Form ab-

19 Biggs, Enhancing teaching through constructive alignment, in: Higher Education 1996, S. 32, S. 347.

fragen.²⁰ In den Ingenieurs- und Erziehungswissenschaften, in denen neben Kerndisziplinen durchaus auch Randfächer integriert sind (z.B. Physik, Psychologie etc.), lässt sich eine solche Homogenität über das gesamte Studium hinweg wohl eher weniger herstellen. Entsprechend schwieriger ist hier dann auch die übergreifende Passung zwischen Lehrinhalten, Methoden und Prüfungen. Ein weiteres Indiz für diese unterschiedliche Varianz in der Ausprägung des Studiums findet sich in der Analyse der Lehrevaluation: So wird der *Umfang* und die *Relevanz* der behandelten Inhalte in dieser Studie ebenfalls am besten von Jurastudierenden bewertet. Es wird deutlich, dass der Gegenstand der Rechtslehre – nämlich das Gesetz *per se* und dessen Auslegung – gleichermaßen als Studieninhalt wahrgenommen wird.²¹ Dieser Zusammenhang wird den Studierenden in den Studiengängen mit eher breiterer inhaltlicher und methodischer Streuung weniger bewusst. Entsprechend wird durch die Passung von Inhalten und Prüfungen auch der Lernerfolg bei den Rechtswissenschaften höher eingestuft.

Schließlich zeigen auch die beiden Regressionsmodelle, dass die subjektiv empfundene Qualität des Studiums in den unterschiedlichen Disziplinen anhand unterschiedlicher Kriterien bewertet wird: So wird die Bewertung in den Erziehungswissenschaften in erster Linie durch die didaktische Gestaltung beeinflusst. In den Rechtswissenschaften ist dies primär die Passung zwischen didaktischer Methode und den Prüfungsformaten.

20 *Gütz/Urbaneck*, Herausforderungen für das rechtswissenschaftliche Studium aus Sicht der Studierenden, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft, Probleme, Praxis und Perspektive, Baden-Baden Nomos 2013, S. 177–178; *Kemme*, Führt eine Lehre, die sich an den in den Prüfungen geforderten Kompetenzen ausrichtet, zu besseren Leistungen? Ergebnisse einer quasiexperimentellen Untersuchung an Studierenden der Rechtswissenschaft, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft, Probleme, Praxis und Perspektive, Baden-Baden Nomos 2013, S. 120–143.

21 *Kaulbach/Wessel*, Neue Wege in der Juristenausbildung, in: Watto/Zumbach/Lagodny/Astleitner (Hrsg.), Rechtsdidaktik – Pflicht oder Kür. 1. Fachtagung Rechtsdidaktik in Österreich, Baden-Baden Nomos 2017, S. 169–182; Vgl. §8-§10 des Curriculum für das Diplomstudium der Rechtswissenschaften an der Universität Salzburg (Version 2016).

Konkret bedeutet das, dass eine positive Bewertung der rechtswissenschaftlichen Ausbildung damit einhergeht, dass die gewählte Prüfungsmodalität der didaktischen Vorgehensweise entspricht.

Einschränkend ist hier anzumerken, dass bei allen Studienrichtungen noch Steigerungspotential hinsichtlich der Dimensionen des CA vorhanden ist. Zusammenfassend betrachtet liegt mit dem hier präsentierten Fragebogen ein Instrument zur Lehrevaluation vor, welches die drei Dimensionen des CA berücksichtigt. Einzelne Skalen sollten dennoch zukünftig sowohl fach- als auch lehreveranstaltungs-spezifisch adaptiert werden, da den unterschiedlichen Lehrveranstaltungsformaten (prüfungsimmanent vs. nicht-prüfungsimmanent, unterschiedliche Lehrveranstaltungstypen: Seminar, Vorlesung, Praktikum; unterschiedliche Credits mit variierendem Arbeitsaufwand für die Lehrveranstaltung; etc.) unterschiedliche Voraussetzungen und Möglichkeiten zugrunde liegen. Dies konnte hier aufgrund des über alle Lehrveranstaltungsformate gleich gehaltenen Fragebogens nicht berücksichtigt werden.

In weiterer Folge sollte die Frage nach möglichen unterschiedlichen Auffassungen von Lehrqualität zwischen den Studienrichtungen sowie innerhalb einzelner Lehrveranstaltungen thematisiert werden. Ebenso muss eine intensivere Auseinandersetzung mit weiteren Einflussquellen auf die Lehrevaluation selbst stattfinden. So bildet eine Lehrevaluation nicht nur die Qualität der Lehre ab. Auch der Veranstaltungskontext, der Veranstaltungsverlauf und die Zusammensetzung der Teilnehmer*innen fließen mit in die Bewertung ein.²² Mit dem hier präsentierten Fragebogen steht nun ein Instrument zur Verfügung, was diese Zusammenhänge durch eine weitere Nuance untersuchen lässt.

22 *Wolbring*, Fallstricke der Lehrevaluation: Möglichkeiten und Grenzen der Messbarkeit von Lehrqualität, Frankfurt am Main Campus 2013.