

Berichte aus der Psychologie

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

**Psychologiedidaktik und Evaluation XII**

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 – Grundlegende Konzepte**

MICHAEL KRÄMER

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

ELMAR SOUVIGNIER

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

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

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

MARIA TULIS

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

JONATHAN BARENBERG UND STEPHAN DUTKE

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

GESA UHDE, BARBARA THIES, HANNAH PERST UND LENA HANNEMANN

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

PAUL HINNERSMANN

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

ULI SANN UND FRANK UNGER

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

## **Psychologie studieren in unterschiedlichen Institutionen**

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

## **Psychologie im Kontext der Berufs- und Allgemeinbildung**

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

## **Lehren und Lernen - Praxiskonzepte**

MARKUS GERTEIS

Aufbau einer wissenschaftlichen Haltung in der Ausbildung  
von angehenden Lehrpersonen 155

BASTIAN HODAPP

„Weniger Referate!“ – Eine empirische Untersuchung zu  
Brainwalking, Thesenpapier, Forschungswerkstatt und Rollenspiel 165

GUIDO BREIDEBACH

Eine Didaktik der differenzierten Individualisierung 173

NATALIE ENDERS

Förderung selbstregulatorischer Fähigkeiten in einem E-Learningseminar  
für Lehramtsstudierende 183

SINA SCHÜRER, BEA BLOH, STEFANIE VAN OPHUYSEN UND  
LARS BEHRMANN

Vermittlungsstrategien zum Forschenden Lernen in der Lehrerbildung –  
Was nutzt der Nutzen? 191

STEFAN ZIMMERMANN, PATRICK MÜLLER UND THOMAS BÄUMER

Projektbasierte Methodenlehre als Plattform zur  
Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Fragestellungen 201

MIRJAM BRÄBLER

Interdisziplinäre Nachhaltigkeitsbildung –  
Eine große Chance für angehende Psycholog\*innen 209

ULRIKE STARKER

Nachhaltigkeitskompetenz fördern durch „Gaming“ –  
ein interdisziplinäres Lehr-Lern-Projekt 217

LARS BEHRMANN

Die Förderung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften –  
Ein theoriebasiertes Seminarkonzept mit praktischen Übungen 227

LARS HAUTEN UND INGO JUNGCLAUSSEN

Kasuistik im Verfahrensdiallog (KiV) – Neue didaktische Wege in der  
verfahrensdialogischen Psychotherapie-Ausbildung am Institut für  
Psychologische Psychotherapie Berlin (*ppt*) 237

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

## **Evaluation der Lehre**

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

## Evaluation des Lernens

INES DEIBL, JÖRG ZUMBACH UND VIOLA GEIGER

Constructive Alignment im Bereich der Pädagogischen Psychologie –  
Entwicklung und Anwendung eines Fragebogens zur Erfassung von  
Constructive Alignment 327

PETIA GENKOVA UND MANUELA BÖCKENFELD

Generation Y und Stressbewältigungsstrategien: Studiert man heute anders? 335

BASTIAN HODAPP

Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines neuen Prüfungsformates  
beim Forschenden Lernen 343

HEIKE M. BUHL, CARLA BOHNDICK, SABRINA BONANATI, CHRISTIAN GREINER,  
JOHANNA HILKENMEIER UND ROBERT KORDTS-FREUDINGER

Fallbasierte Modulabschlussprüfungen zur Verzahnung von  
Theorie und Praxis im Master des Lehramtsstudiums 351

MICHAELA ZUPANIC, STEFAN J. TROCHE, JAN P. EHLERS

Absolvierendenniveau im formativen Progress Test Psychologie:  
Anspruch oder Wirklichkeit? 359

FLORIAN KLAPPROTH

Die Eignung von Mehrfachwahlaufgaben für die Lernverlaufsdiagnostik 369

ANGELIKA TAETZ-HARRER, MICHAELA ZUPANIC UND  
STEFAN J. TROCHE

Was würden Sie tun? - Generieren von Antwortoptionen in der  
Entwicklung eines *Situational-Judgement-Test* zur Erfassung  
sozialer Kompetenzen 377

# **Constructive Alignment im Bereich der Pädagogischen Psychologie - Entwicklung und Anwendung eines Fragebogens zur Erfassung von Constructive Alignment**

**Ines Deibl, Jörg Zumbach und Viola Geiger**

In der Didaktik wird die Beziehung zwischen Lehr- und Lernzielen, Instruktionsmethodik und Prüfungsmodalitäten als *Constructive Alignment* (CA) bezeichnet und ist im Bereich der Hochschuldidaktik als Kurskonzept weit verbreitet. Eine Kursevaluation, welche die drei Bereiche dieses Konzepts berücksichtigt und aus Studierendensicht erhebt, fehlt bislang. Ziel dieser Studie war es, ein Instrument zu entwickeln, das sensitiv genug ist, CA aus Studierendensicht abzubilden. Zusätzlich wurde das Erhebungsinstrument in Relation zu einer allgemeinen Kursevaluation gesetzt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Vorhersage der Kursevaluation mit Bezug auf die Passung zwischen Kurszielen und Instruktionsmethodik möglich ist. Der entwickelte Fragebogen kann als Ergänzung zu traditionellen Kursentwicklungsinstrumenten herangezogen werden.

## **Theoretischer Hintergrund**

In den letzten Jahren hat sich die Erforschung und Evaluierung akademischer Lehre zu einem zentralen Aspekt hochschuldidaktischer Qualitätssicherung entwickelt und stellt nun ein bedeutsames Hochschulelement dar (Wang, Su, Cheung, Wong & Kwong, 2013). Diese Relevanz schlägt sich auch in der universitären Implementierung spezifischer Regelwerke zur Steigerung der Qualität von Lehre, Lernen sowie Evaluationsstrategien nieder. Die Lehrqualität ist dadurch zu einem kompetitiven Faktor am Hochschulsektor geworden. Im akademischen Qualitätsmanagement steht daher fortwährend die Frage im Raum, wie eine bestmögliche Kursevaluation entwickelt und durchgeführt werden kann. Eine weit verbreitete Methode zur Erfassung der Lehrqualität ist die Nutzung der Lehrevaluation durch Studierende (student evaluation of teaching, SET; Zabaleta, 2007). Hinsichtlich SET existiert eine große Variabilität empirischer Ansätze und Anwendungen. So können Methodik, aber auch Kontrollvariablen, Erhebungsinstrumente und weitere Faktoren voneinander abweichen. Spooren et al. (2013) konstatieren, dass der erhebliche Variationsgrad die Generalisierbarkeit erzielter Befunde infrage stellen kann. Demgegenüber existieren Befunde, die



Verzerrungsfaktoren im Rahmen von SET als gering einstufen. Ein genauerer Blick auf SET-Wertungen zur Beurteilung der Effizienz und der Qualität von Lehre führt zur Fragestellung, wie SET-Instrumente gestaltet sein sollten, um die studentische Perspektive auf qualitativ hochwertige universitäre Lehre in angemessener Form abzubilden. Methoden der Kursevaluation variieren teilweise stark (vgl. Pereira, Flores & Niklasson, 2016) und wirken eher auf allgemeiner Ebene, statt sich auf die Kernaspekte instruktionsbezogener Entscheidungen – wie etwa im Bereich der Kursplanung – zu fokussieren. Evaluationsansätze, die beschriebene Lücken füllen könnten, wären etwa die Anpassung zwischen dem erwarteten Lernziel, der Lehrmethodik sowie der Prüfungsmodalität. Basierend auf Biggs Modell des *Constructive Alignment* (1996), wird in der vorliegenden Studie ein Fragebogen vorgestellt, welcher die Studierendenperspektive hinsichtlich der Bewertung einer Passung zwischen erwarteten Lernergebnissen, Lehrmethoden und Prüfungsmodalitäten abbildet.

## **Constructive Alignment**

Unter zahlreichen bestehenden Modellen zum Design guter Lehre stellt das Konzept Constructive Alignment (CA) einen Ansatz dar, der auf die Steigerung von Lehr-/ Lernqualität hinzielt (Biggs & Tang, 2007; Wang et al., 2013). Zwei Aspekte stehen dabei im Fokus: Der Begriff *konstruktiv* betrifft die Idee, dass Studierende Bedeutung durch relevante Lernaktivitäten selbst konstruieren. Diese wird also nicht vom Lehrpersonal an die Lernenden vermittelt, sondern muss von den Lernenden selbst geschaffen werden. Der Begriff *Alignment* (dt.: *Abstimmung*) betrifft die Lehrtätigkeit und somit die Einrichtung einer unterstützenden und geeigneten Lernumgebung hinsichtlich festgesetzter Lernziele. Die Grundidee ist es, dass die einzelnen Komponenten im Lehrsystem – und hier im Besonderen die Lehrmethodik sowie die Prüfungsmethoden – mit den gesetzten Lernresultaten übereinstimmen (Biggs, 2012). Das Konzept des CA kann also einen wichtigen Beitrag zur Qualität eigener Lehrplanung und eigener Praxis leisten, sowie darüber hinaus auch zur professionellen Kursevaluation von Institutionen, Disziplinen oder Studiengängen herangezogen werden. Somit leistet CA einen Beitrag zur bildungsbezogenen Qualitätskontrolle in der akademischen Lehre.

Wang et al. (2013) beschreiben CA als einen pädagogischen Ansatz, der in der konstruktivistischen Lerntheorie verortet ist und die Abstimmung von erwarteten

Lernzielen, lehr- und lernbezogener Aktivität sowie Prüfungsmethodik betont. Ein Dreieck illustriert die Ausrichtung von CA auf die drei genannten Schlüsselaspekte jedweder Lehrveranstaltung hin: erwartete Lernziele, die Lehr- und Lernmethodik sowie die Prüfungsmethodik. Biggs und Tang (2007) zeigen auf, dass eine hinsichtlich dieser Grundaspekte koordinierte Lernumgebung die Lernergebnisse Studierender fördert und ihre Lernerfahrungen stärkt.

Bezüglich der Kursgestaltung im Sinne des Konstruktes CA sollte der erste Schritt eine klare Entscheidung bezüglich dessen sein, was Lernende im betreffenden Kurs lernen sollten, gefolgt von einer hierzu passenden Instruktion beziehungsweise Lehre und Prüfungsmethodik (Biggs, 1996). In diesem Sinne handelt es sich um ein kriteriumsorientiertes Schema, da die gesetzten Ziele definieren, was und wie gelehrt werden soll beziehungsweise wie die Zielerreichung abgeprüft werden kann (Biggs, 2012). Wie im Dreieck veranschaulicht, sind diese Aspekte in einen allumfassenden Gesamtzusammenhang eingebettet und somit wechselseitig voneinander abhängig. Ziel ist es, alle Faktoren optimal zu synchronisieren.

### **Constructive Alignment im Bereich psychologiebezogener Lehre**

Im deutschsprachigen Raum fand die Forschung zu akademischer Lehre bislang wenig Beachtung. Demzufolge existiert eine geringe Anzahl an Studien zur Evaluation höherer Bildung im Bereich der Psychologie. Obwohl mehrere Fragebögen zur Erfassung von SET entwickelt und veröffentlicht wurden (z.B. Spinath & Stehle, 2011), bleibt sowohl die Verbindung zwischen empirischer Forschung und der Nutzung von SET zur Verbesserung von Lehrqualität als auch die Verbindung zu didaktischer Theorie verborgen. Hier könnte CA als adäquates Überbrückungskonzept fungieren. Während es als eher breitgefasstes Konstrukt unabhängig von einzelnen Disziplinen nutzbar ist, liegt der Umsetzungsbedarf im Bereich psychologischer Lehre auf der Hand. Wie auch in anderen akademischen Disziplinen variieren Inhalt beziehungsweise Lernziele, Instruktionsansatz sowie die Prüfungsmethodik stark und hängen zudem sehr von den Voraussetzungen der RezipientInnen ab. Implizit und explizit basieren die meisten Kursformate auf Lerntaxonomien (z.B. Krathwohl, 2002). In Abhängigkeit von der jeweiligen Taxonomiestufe, dem unterschiedlichen Kursformat und Bedingungen des (pädagogischen) Umfelds, können die resultierenden Freiheitsgrade des Instruktionsdesigns begrenzt sein. Der Bedarf nach einer Abstimmung der Instruktionselemente betrifft alle psychologischen Themenfelder. Was gelernt werden soll, muss konsequent

auch gelehrt werden – Lernende, die Forschungskompetenz entwickeln sollen, müssen selbst aktiv forschen und können nicht mittels eines standardisierten schriftlichen Verfahrens evaluiert werden. Die Planung von Instruktion und die Synchronisierung von Lernzielen, Instruktion und der Überprüfung von Lernzielen, stellen einen relevanten Teilbereich von Lehre dar.

Das Ziel der hier vorgestellten Studie war daher die Entwicklung eines Instrumentes, das die Perspektive Studierender auf die Umsetzung der drei Dimensionen von CA innerhalb eines Kurses abbilden kann. Zudem sollte untersucht werden, wie die Bewertung des CA in Relation zur allgemeinen Kursevaluation steht.

### **Ein Fragebogen zur Erfassung der Dimensionen des CA**

Für jede Dimension des CA wurden fünf Items konstruiert, welche das dahinterstehende Konstrukt bestmöglich abbilden sollten. Zusätzlich wurde noch eine vierte Skala entwickelt, welche den flexiblen Einsatz von Unterrichtsmethoden von Lehrenden erhebt. Dadurch sollte nicht nur der Einsatz von Methoden erhoben werden, sondern auch die Variabilität des Einsatzes der Methoden innerhalb eines Kurses angepasst an die sich ändernden taxonomischen Ebenen der jeweiligen Lernziele. Um den entwickelten Fragebogen zu erproben und zu validieren, entschieden wir uns zu einer Fragebogenuntersuchung mit Lehramtsstudierenden zu den Themenbereichen Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Der Fragebogen (siehe Anhang) enthält die Subskalen *Passung der Unterrichtsmethoden und der intendierten Lehr-Lernziele* (Cronbach's Alpha = 0,75), *Passung der intendierten Lehr-Lernziele und Prüfungsaufgabe / Prüfungsmethode* (Cronbach's Alpha = 0,75), *Passung Prüfungsaufgaben / Prüfungsmethode und Unterrichtsmethode* (Cronbach's Alpha = 0,76) und *Variation der Unterrichtsmethoden durch den Lehrveranstaltungsleiter / die Lehrveranstaltungsleiterin* (Cronbach's Alpha = 0,82). Zusätzlich wurde eine Kurzskala zur Lehrevaluation von Zumbach und KollegInnen (2007) ergänzt. Diese umfasst vier Dimensionen, welche die Qualität der Hochschullehre aus Studierendensicht beurteilen. Alle Items werden anhand einer fünfstufigen Likertskala (von „Trifft voll zu“ bis „Trifft gar nicht zu“) bewertet. Die Kurzskala setzt sich aus den Dimensionen *Form und Struktur* (Cronbach's Alpha = 0,76), *Merkmale der Dozierenden* (Cronbach's Alpha = 0,80), *Umfang und Relevanz* (Cronbach's Alpha = 0,44) und *Lernerfolg* (Cronbach's Alpha = 0,76) zusammen.

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

Die Studie wurde mit 129 Studierenden (96 weiblich, 32 männlich) an einer deutschsprachigen Universität am Ende des Sommersemesters 2017 durchgeführt. Die TeilnehmerInnen waren im Durchschnitt 23,02 ( $SD = 4,60$ ) Jahre alt und besuchten im Durchschnitt bereits 4,38 ( $SD = 2,16$ ) Semester an der Universität. Alle Studierenden besuchten eine Einführungslehrveranstaltung zu den Themengebieten Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie.

## Ergebnisse der Kursevaluation

Ein Blick auf die deskriptiven Daten zeigt, dass die Studierenden alle Skalen des Constructive Alignments mit Werten im eher mittleren Bereich bewerteten. Die Mittelwerte reichen von 3,23 bis 3,87. Am höchsten bewerteten die Studierenden von den vier Subskalen zu CA die Skala „*Passung der intendierten Lehr-Lernziele und Prüfungsmethode*“ mit 3,87 ( $SD = 0,81$ ). Aus der Kurzskala zeigt sich, dass die Studierenden die höchsten Werte für die Skalen „*Form und Struktur*“ (Mittelwert = 4,09;  $SD = 0,74$ ) sowie „*Merkmale der Dozierenden*“ (Mittelwert = 4,24;  $SD = 0,74$ ) vergaben. Den Lernerfolg schätzen Studierende mit einem Wert von 3,78 ( $SD = 0,84$ ) ein. Insgesamt geben die ProbandInnen den Lehrveranstaltungen eine Durchschnittsnote von 2,74 ( $SD = 1,10$ ).

Da von der Theorie ausgehend anzunehmen ist, dass die drei Dimensionen des CA sich gegenseitig beeinflussen, wurde zusätzlich noch ein Summenwert aus den drei Skalen berechnet ( $M = 3,61$ ;  $SD = 0,49$ ).

Anhand einer Regressionsanalyse wurde überprüft, welche weiteren Faktoren einen Einfluss auf die Benotung der Lehrveranstaltung nehmen. Hierfür wurde als abhängige Variable die Note, als unabhängige Variablen wurden die vier Subskalen des CA sowie die Dimensionen der Kurzskala miteinbezogen.

Die Ergebnisse zeigen, dass anhand des Prädiktors „*Passung der intendierten Lehr-Lernziele und Prüfungsmethode*“ 15% der Varianz ( $R^2 = 0,15$ ,  $p < 0,01$ ) erklärt werden können (*standardisiertes Beta* = 0,38;  $t_{(108)} = -4,28$ ;  $p < 0,01$ ). Weitere Skalen zum CA oder der Kurzskala zur Lehrevaluation weisen keine statistisch bedeutsamen Vorhersagekraft auf.



## Diskussion und Ausblick

Ziel unserer Arbeit war, ein Instrument zu entwickeln und zu validieren, welches die Sicht der Studierenden auf die Passung der einzelnen Dimensionen des Constructive Alignments (Biggs, 1996), und nicht einzelne Aspekte, zur Lehrveranstaltung misst. Ein Blick auf die interne Konsistenz der einzelnen Dimensionen zeigt akzeptable Werte für alle vier entwickelten Skalen. Zusätzlich sollten die CA-Skalen validiert werden, indem Studierende auch eine allgemeine Lehrveranstaltungsevaluation bearbeiteten. Die Ergebnisse zeigen allerdings, dass keine der Subskalen das Ergebnis der Gesamtevaluation vorhersagen konnten. Als einziger signifikanter Prädiktor erweist sich die Subskala *Passung zwischen Passung der Unterrichtsmethoden und der intendierten Lehr-Lernziele*. Es scheint fast so, als würden Studierende die Prüfung getrennt von der Lehrveranstaltung wahrnehmen, unabhängig von den Lehrmethoden die gewählt wurden. Ein Vergleich mit alternativen Prüfungsmethoden kann hier leider nicht gezogen werden, da es keine Vergleichswerte gibt. Das hier gewählte Instrument unterscheidet nicht zwischen Studiengängen und Kursformaten. Dies ermöglicht einen breiten Einsatz des Instruments, unabhängig von Disziplinen, Kursformaten (Vorlesung, Proseminar, Praktikum, etc.) und kann somit als Ergänzung zu „traditionellen“ Kursevaluationen herangezogen werden.

Einschränkungen resultieren einerseits aus der kleinen Stichprobe sowie dass möglicherweise zum Zeitpunkt der Durchführung (letzte Einheit im Semester) die Lehr- und Lernziele des Kurses für die Studierenden nicht mehr präsent waren. Zukünftig müsste vor einer Lehrevaluation den Studierenden die Lehr- und Lernziele nochmals präsentiert werden, damit sie diese beim Durchführen der Lehrevaluation mitberücksichtigen und mit dem Konzept des Constructive Alignments in Beziehung setzen können.

## Literatur

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Biggs, J. (2012). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 39-55.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice, 41*, 212-218.
- Pereira, D., Flores, M.A., & Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 41*(7), 1008-1032.
- Spinath, B. & Stehle, S. (2011). Evaluation von Hochschullehre. In L. Hornke & M. Amlang (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Psychologische Diagnostik und Evaluation, 1*, 617-667.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. *Review of Educational Research, 83*(4), 598-642.
- Wang, X., Su, Y., Cheung, S., Wong, E., & Kwong, T. (2013). An exploration of Biggs' constructive alignment in course design and its impact on students' learning approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38*(4), 477-491.
- Zabaleta, F. (2007). The use and misuse of student evaluations of teaching. *Teaching in Higher Education, 12*, 55-76.
- Zumbach, J., Spinath, B., Schahn, J., Friedrich, M., & Kögel, M. (2007). Eine Kurzskala zur Lehrevaluation. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VI* (S. 317-126). Göttingen: V&R unipress.

## **Anhang: Fragen zur Erfassung des CA**

### **Lehrmethoden und Lernziele:**

Die Lehrmethoden orientieren sich wenig bis kaum an den Lernzielen, also dem, was inhaltlich gelernt werden soll.

Wenn ich an die Methoden zur Wissensvermittlung denke, sind diese eng mit den Inhalten verknüpft und an diese angepasst.

Die Lehrmethoden sind sehr vielfältig und stets in Abhängigkeit zum Lernziel/ zu den Inhalten. Wenn ich an die Inhalte und Lernziele denke, glaube ich, dass nicht die passende Lehrmethode gewählt wurde.

Die Lehrmethoden werden den Inhalten und Lernzielen angepasst.

### **Lernziele und Prüfungen:**

Die Inhalte und Lernziele in der Lehrveranstaltung entsprechen dem, was in der Prüfung abgefragt wird.

In der Lehrveranstaltung werden Inhalte und Lernziele behandelt, die überhaupt nicht abgeprüft werden.

In der Prüfung wird Wissen abgefragt, das gar nicht in der Lehrveranstaltung behandelt wurde. Inhalte und Lernziele von der Lehrveranstaltung und der Prüfung passen gut zueinander.

Inhalte von der Prüfung und das, was in der Lehrveranstaltung behandelt wurde, stimmen nicht überein.

### **Prüfungen und Unterrichtsmethoden:**

Die Inhalte der Prüfung entsprechen der Art, wie die zugrunde liegenden Inhalte auch vermittelt wurden.

Wurden praktische Inhalte in der Lehrveranstaltung vermittelt, wurden diese auch praktisch geprüft; wurden theoretische Inhalte in der Lehrveranstaltung vermittelt, wurden diese auch theoretisch geprüft.

Die Wissenstüberprüfung wird immer an die Unterrichtsmethode angepasst.

Wurde in der Lehrveranstaltung ein hoher Wert auf Verstehen von Inhalten gelegt, dann wurde in der Prüfung auch das Verstehen geprüft.

Wechselt der / die Dozierende in der Lehrveranstaltung die Unterrichtsmethode, wird dies auch in der Prüfung berücksichtigt.

### **Methodenvielfalt:**

Je nachdem welche Inhalte vermittelt werden, verändert der Lehrveranstaltungsleiter / die Lehrveranstaltungsleiterin seine / ihre Lehrmethoden und passt diese an die zugrunde liegenden Inhalte an.

Auch wenn die zu lernenden Inhalte innerhalb der Lehrveranstaltung variieren, die Lehrmethode bleibt immer gleich.

Der Lehrveranstaltungsleiter / die Lehrveranstaltungsleiterin setzt didaktische Methoden flexibel ein.

Der Lehrveranstaltungsleiter / die Lehrveranstaltungsleiterin variiert kaum bis gar nicht seine / ihre Lehrmethoden.