



Universität Hamburg

DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

Fakultät
für
Rechtswissenschaft



Am Lernergebnis orientierter Lehr-Lernprozess: Ergebnisse einer quasiexperimentellen Unter-suchung zum Erwerb juristischer Methodenkompetenz

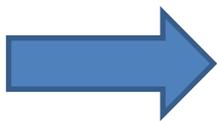
Stefanie Kemme

Universität Hamburg

Jahrestagung des Zentrums für rechtswissenschaftliche Fachdidaktik
"Prüfen auf dem Prüfstand - Prüfungskultur in der Rechtswissenschaft"
20./21. März 2012 in Hamburg

Vorbemerkungen

- Es besteht eine an Falllösungen orientierte Prüfungskultur an den juristischen Fakultäten
- Das Unterrichtsformat in Vorlesung und AG orientiert sich an einer traditionellen frontalen und dozentenorientierten Wissensvermittlung
- Zum Erwerb von Falllösungskompetenzen besteht wenig Raum
- Die Planung der Vorlesung und der sie begleitenden AGs sollte *vom Ziel* her bestimmt werden



Der Diskrepanz von in Prüfungen geforderten aber im Unterricht nicht vermittelten Kompetenzen soll nachgegangen werden



Aufbau

1. Fragestellung und Forschungsinteresse
2. Theorie und Hypothesen
3. Datengrundlage, Operationalisierung und Design
4. Ergebnisse
 - 4.1 Vorleistung (oder Intelligenz?) und Prüfungsleistung
 - 4.2 Teilnahme an Vorlesung und AG
 - 4.3 Motivation und Prüfungsleistung
 - 4.4 Förderung der Falllösungskompetenz und Prüfungsleistung
5. Zusammenfassung und Ausblick

1. Fragestellung

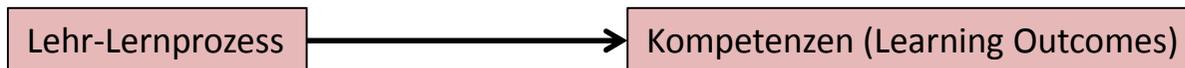
1. Zentrale Ausgangsfrage: Macht es einen Unterschied, ob die Studierenden klassischem Frontalunterricht in Vorlesung und AG ausgesetzt sind oder ob sie selbst aktiv die Lehrveranstaltung mitgestalten müssen und Falllösungskompetenzen trainieren?
2. Welche Faktoren könnten noch einen Zusammenhang mit der Prüfungsleistung aufweisen und müssen berücksichtigt werden?
3. Welchen Einfluss hat speziell die Abiturnote, die Leistung in vorhergegangenen Prüfungen oder der Fleiß im Sinne des Lernaufwands zur Vorbereitung auf die Prüfung?
4. Kann Studierenden guten Gewissens empfohlen werden, an der Vorlesung oder der AG teilzunehmen? Haben diese einen leistungserhöhenden Effekt?
5. Sind intrinsisch motivierte Studierende leistungstärker als extrinsisch motivierte?

2. „Constructive Alignment“

Biggs (2003):

The ‚constructive‘ aspect refers to the idea that students construct meaning through relevant learning activities.

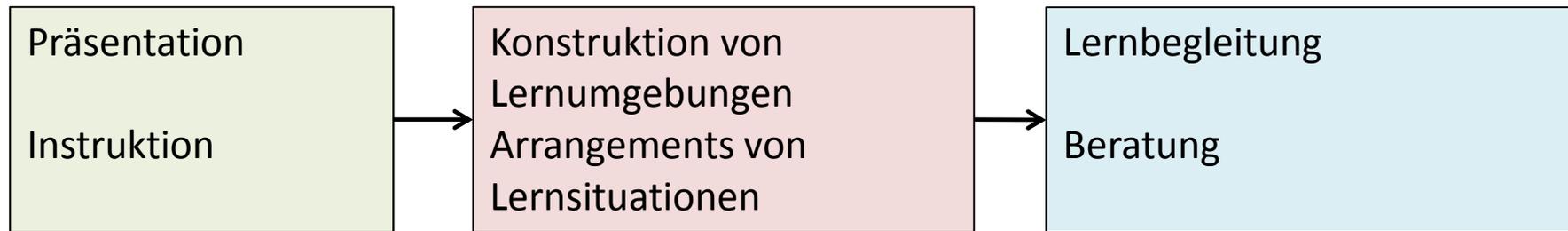
The ‚alignment‘ aspect refers to what the teacher does, which is to set up a learning environment that supports the learning activities appropriate to achieving the desired learning outcomes.



Einige Merkmale nach Wildt, 2003:

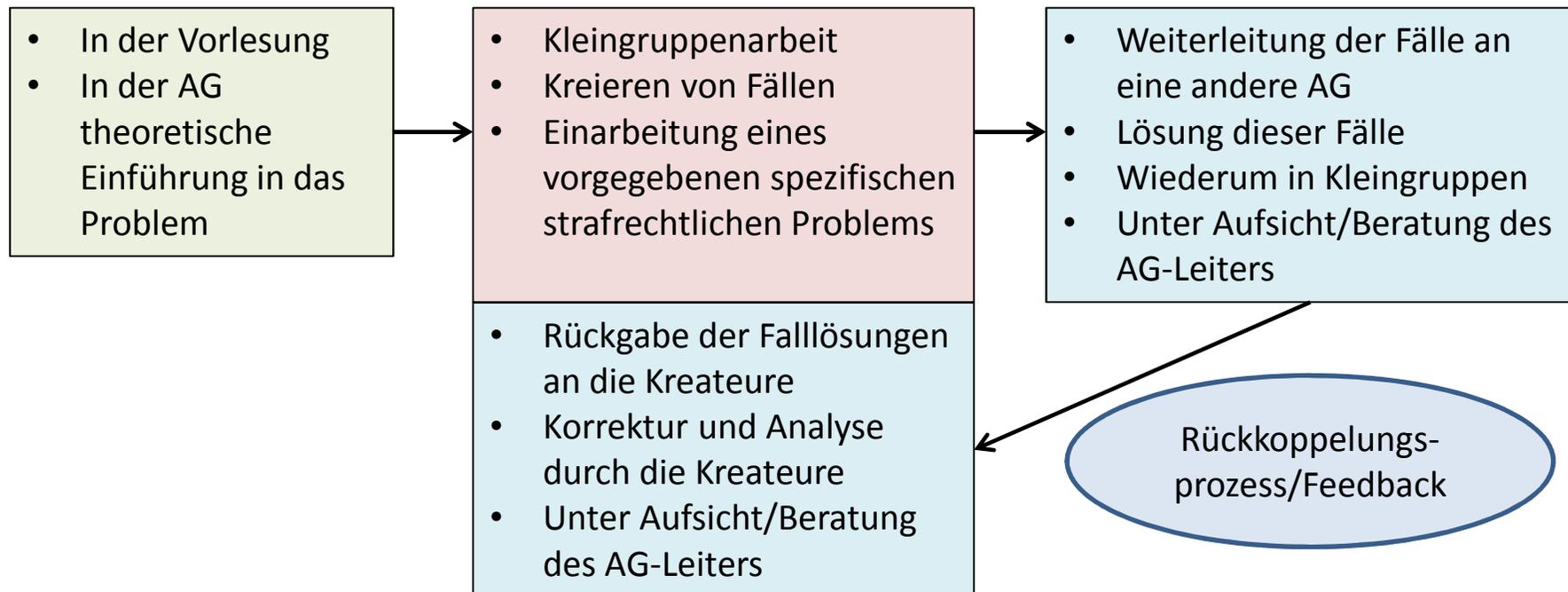
- Veränderung der Rolle des Lehrers weg von der Zentrierung auf Instruktion zum Arrangement von Lernsituationen
- Ausrichtung des Lernens auf Ziele bzw. Ergebnisse
- Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen
- Verbindung von Wissenserwerb und Lernstrategien

2. Unterrichts- und Lernkonzept



nach Wildt (2009)

Umsetzung/Konzept:





2. Hypothese

Der Prozess der Gestaltung, Lösung und Korrektur eines Falles in Kleingruppen schult das Problembewusstsein und den sicheren Umgang mit Fällen.

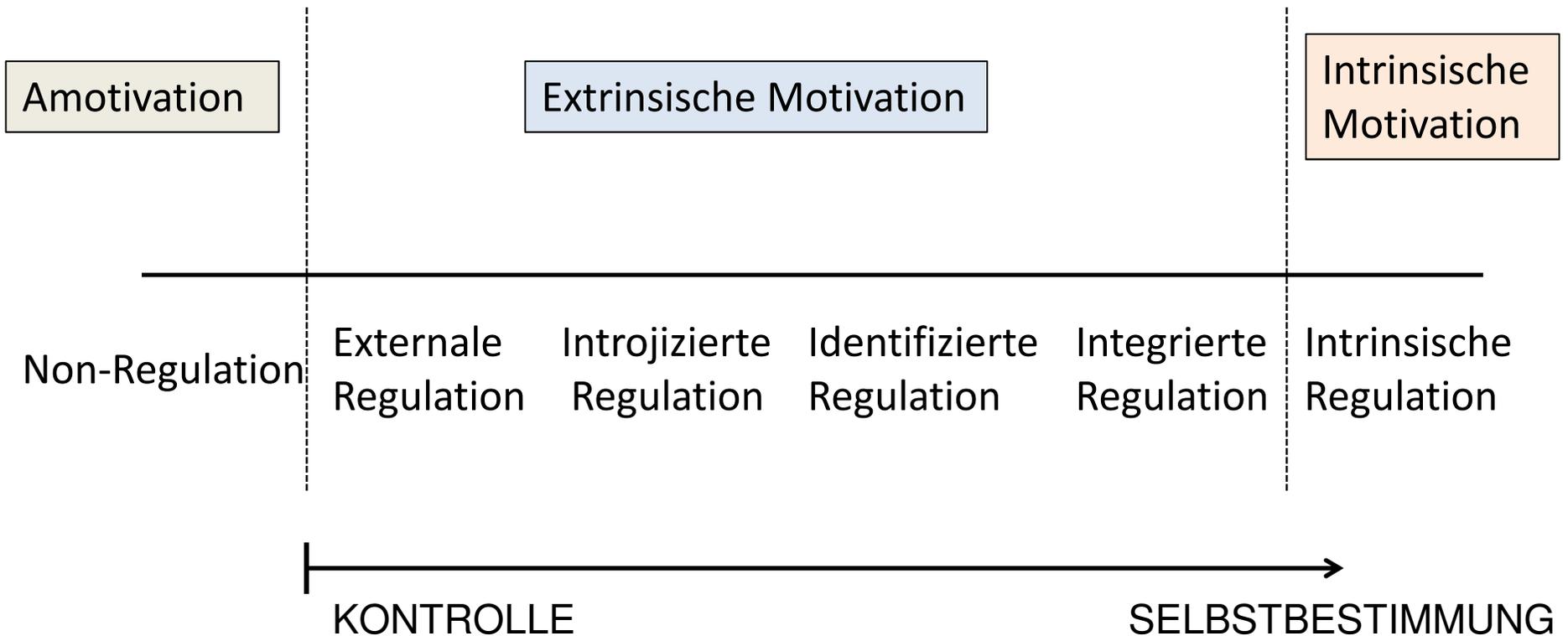
- Die Studierenden eignen sich Falllösungskompetenz an (Fachkompetenz/ Methodenkompetenz)
- Darüber hinaus auch überfachliche Kompetenzen:
Sozialkompetenz, Selbstkompetenz



2. Weitere Einflussfaktoren auf Prüfungsleistung

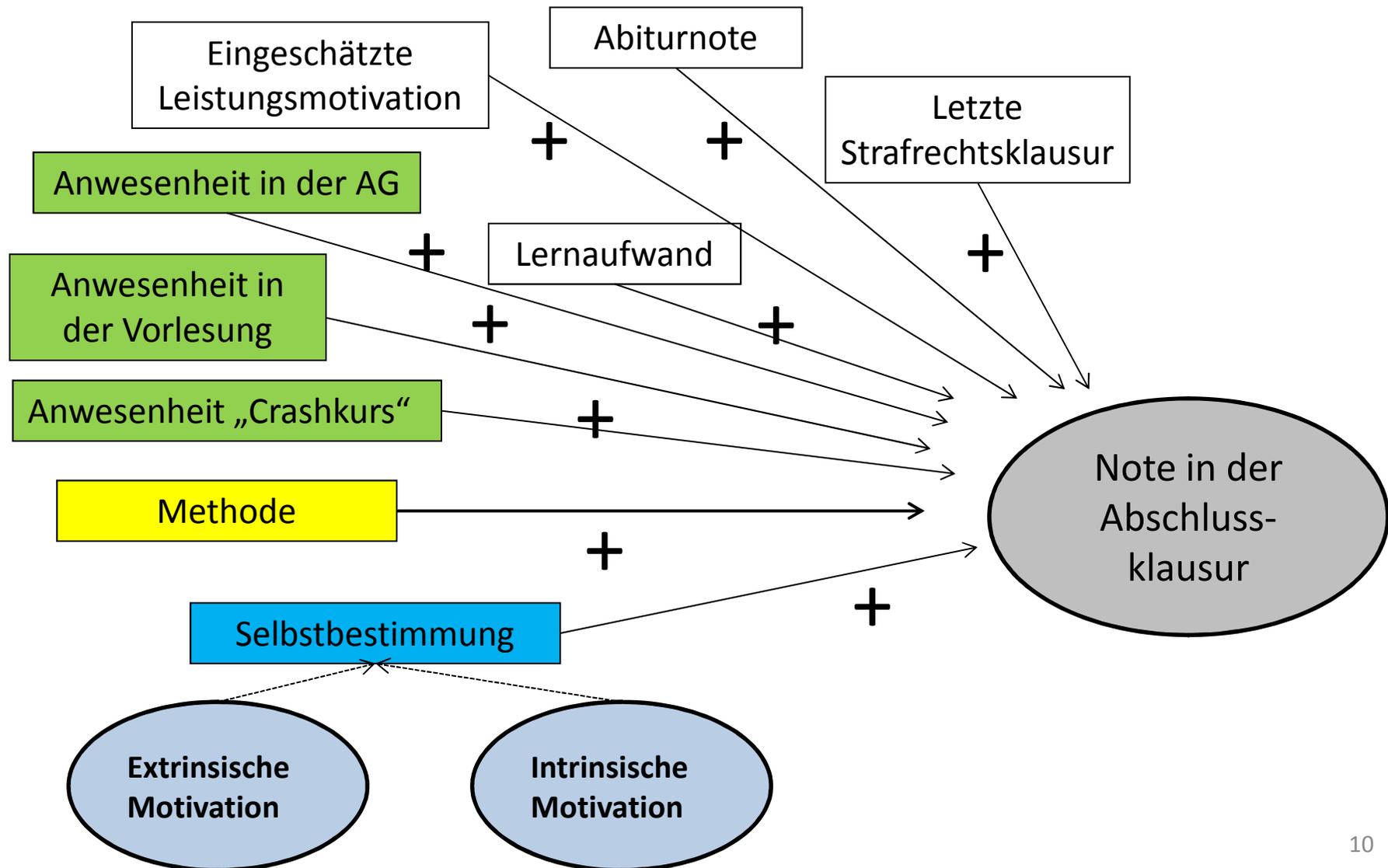
- Soziodemografische Variablen wie Geschlecht und Alter
- Anwesenheit in den Veranstaltungen
- Eingeschätzter Nutzen der Veranstaltungen
- Zufriedenheit mit der Lehrperson
- Eingeschätzte Lernmotivation
- Lernaufwand
- Intelligenz? Abiturnote, Leistung in der vorhergegangenen Klausur
- Motivation

2. Selbstbestimmtes Lernen



Das Kontinuum der Selbstbestimmung (Deci & Ryan, 2002) nach Müller, Hanfstingl & Andreatz (2007)

2. Hypothesen Prüfungsleistung



3. Stichprobe

Kriterium	Leistung in der Abschlussklausur Strafrecht III von n=263 Studierenden, die auch zur Vorlesung angemeldet waren
Befragungsmethode	Paper-and-Pencil
Stichprobenbasis	Alle Teilnehmer der AGs zur Vorlesung Strafrecht III im WS 2011/12 (n=227)
Altersgruppe	20 bis 35-Jährige
Erhebungszeitraum	19.1.-1.2.2012
erreichte Anzahl Befragte, Ausgegebene Fragebögen	157
Rücklaufquote in %	95,5%
Befragte in der Auswertung	150
Befragte, deren Abschlussklausur bewertet wurde	144

3. Quasiexperimentelles Design

	Keine AG	Neue Methode	Traditionelle Methode
355 zur Vorlesung Angemeldete (100%)	128 (36,1%)	101 (28,5%) 4 AGs	126 (35,5%) 5 AGs
263 bewertete Abschlussklausur (100%)	64 (24,3%)	83 (31,6%)	116 (44,1%)
144 Fragebogen benotet (100%)		55 (38,2%)	89 (61,8%)

3. Operationalisierung

Variable		N	Min	Max	Mean	S.D.
Leistung	Note in der Abschlussklausur	144	2	17	8,16	3,68
Geschlecht	(männlich=1, weiblich=2)	150	1	2	1,70	0,46
Alter		150	20	35	22,17	2,00
Vorbildung	Note im Abitur	149	1,1	3,5	1,98	0,44
Vorleistung	Note in der letzten Strafrechtsklausur	144	1	12	6,74	2,40
AG-Leiter	Zufriedenheit mit dem AG-Leiter 5-stufige Skala (4 Items) ($\alpha = .85$)	150	1,75	5	4,33	0,73
Nutzen der AG	Eingeschätzter persönlicher Nutzen der AG ($\alpha = .64$)	150	1,5	5	3,64	0,70
Lernmotivation	Selbsteinschätzung der Lernmotivation, 5-stufige Skala	150	1	5	3,20	0,97
Lernaufwand	Eingeschätzter Lernaufwand in Stunden pro Woche	149	0	10	2,38	2,10
Anwesenheit	In der Vorlesung	148	0	19	6,99	6,03
	In der AG	150	0	14	10,89	2,67
„Crashkurs“	Teilnahme am Crashkurs	150	0	1	0,54	0,50

3. Operationalisierung

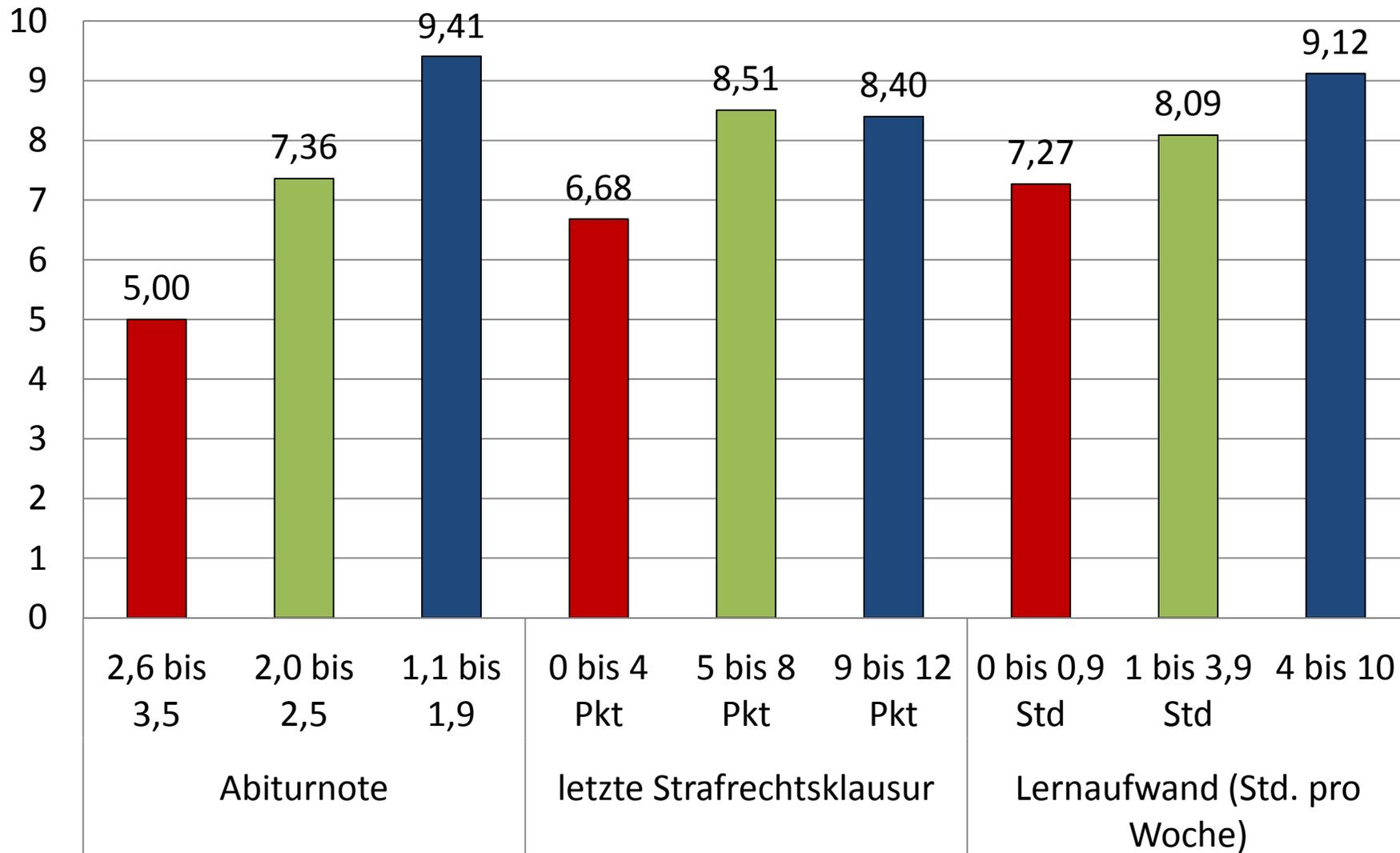
Variable	Beispielitem	Skala	N=150			
			Min	Max	Mean	S.D.
	Ich studiere Jura, ...	(auf Juristen adaptierte Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan & Connell)				
Amotivation	Ich weiß nicht, warum ich Jura studiere, und ehrlich gesagt, ist es mir auch egal.	• 4 Items ($\alpha = .74$)	1	3,5	1,35	0,49
Externale Regulation	Weil ich mit einem juristischen Examen später einen gut bezahlten Job finde.	• 4 Items ($\alpha = .80$)	1	5	3,60	0,80
Introjizierte Regulation	Weil ich mir beweisen möchte, dass ich das juristische Examen schaffen kann.	• 4 Items ($\alpha = .66$)	1	5	2,76	0,82
Identifizierte Regulation	Weil ich damit mehr Möglichkeiten bei der späteren Berufswahl habe.	• 5 Items ($\alpha = .57$)	1,8	5	3,74	0,61
Intrinsische Motivation	Weil ich neue Dinge lernen möchte.	• 4 Items ($\alpha = .70$)	2,25	5	3,88	0,63

4. Korrelationsmatrix

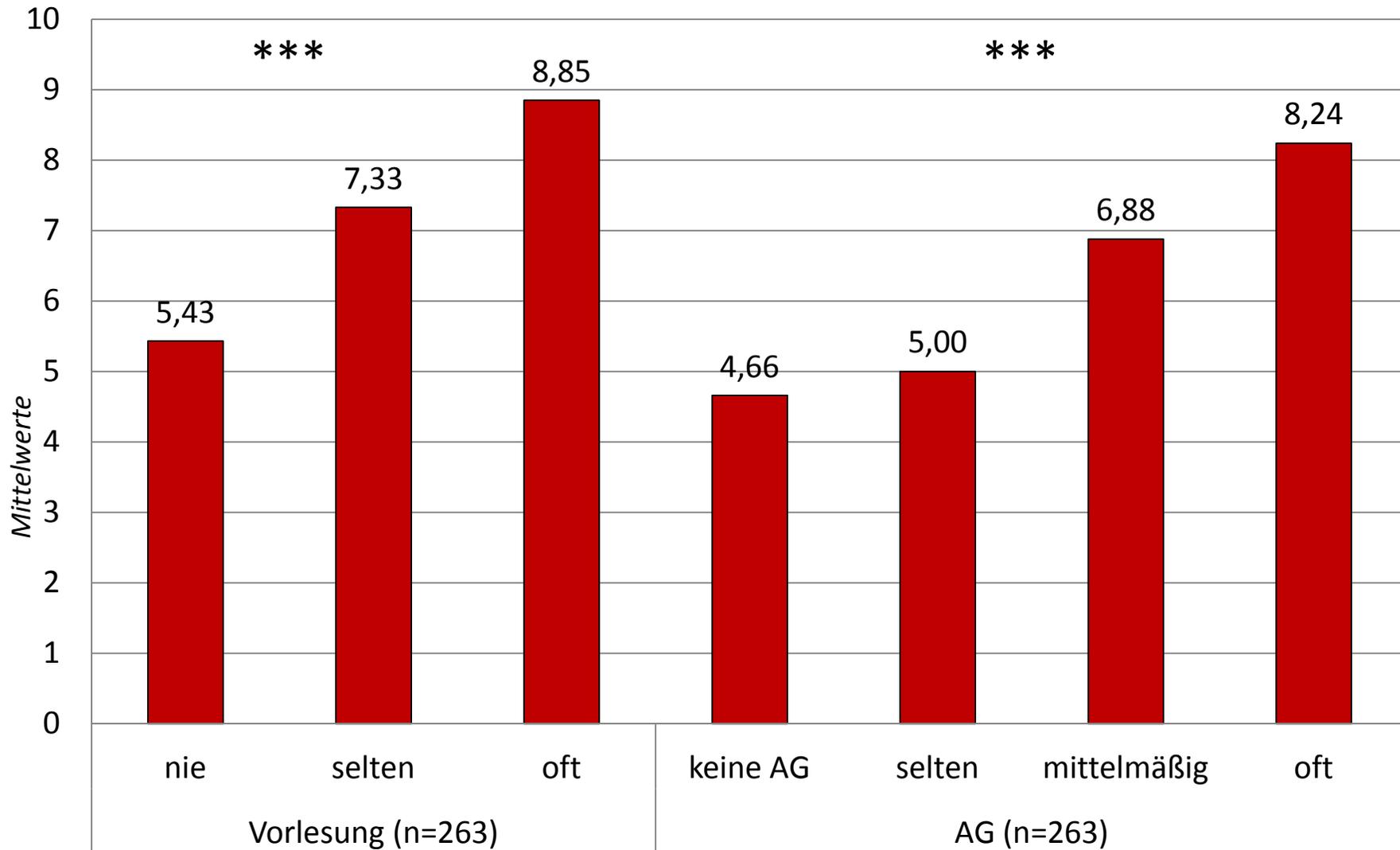
	Kriterium	3. Abi- note	4. Klau- sur	5. AG-Leit.	6. Nutzen	7. Lern- motiv.	8. Stun- den	9. Anw. Vorl.	10. Anw. AG	11. Crash
	Leistung									
1. Alter	-.104 ns									
2. Geschlecht	.045 ns									
3. Abiturnote	-.430***	1								
4. Letzte Strafrechtsklausur	.202*	-.209*	1							
5. Beurteilung des AG-Leiters	.035 ns			1						
6. Eingeschätzter Nutzen der AG	.003 ns			.502***	1					
7. Eingeschätzte Lernmotivation	.094 ns			.212**	.168*	1				
8. Stunden pro Woche für Vermögensdelikte	.089 ns					.346***	1			
9. Anwesenheit in der Vorlesung	.295***					.301***		1		
10. Anwesenheit in der AG	.422***		.231**					.186*	1	
11. Teilnahme am Crashkurs	.323***							.167*		1
12. Methode	.149+		-.202*	-.263**	-.200*		.257**		.197*	

9., 10, 11.: mit n=263

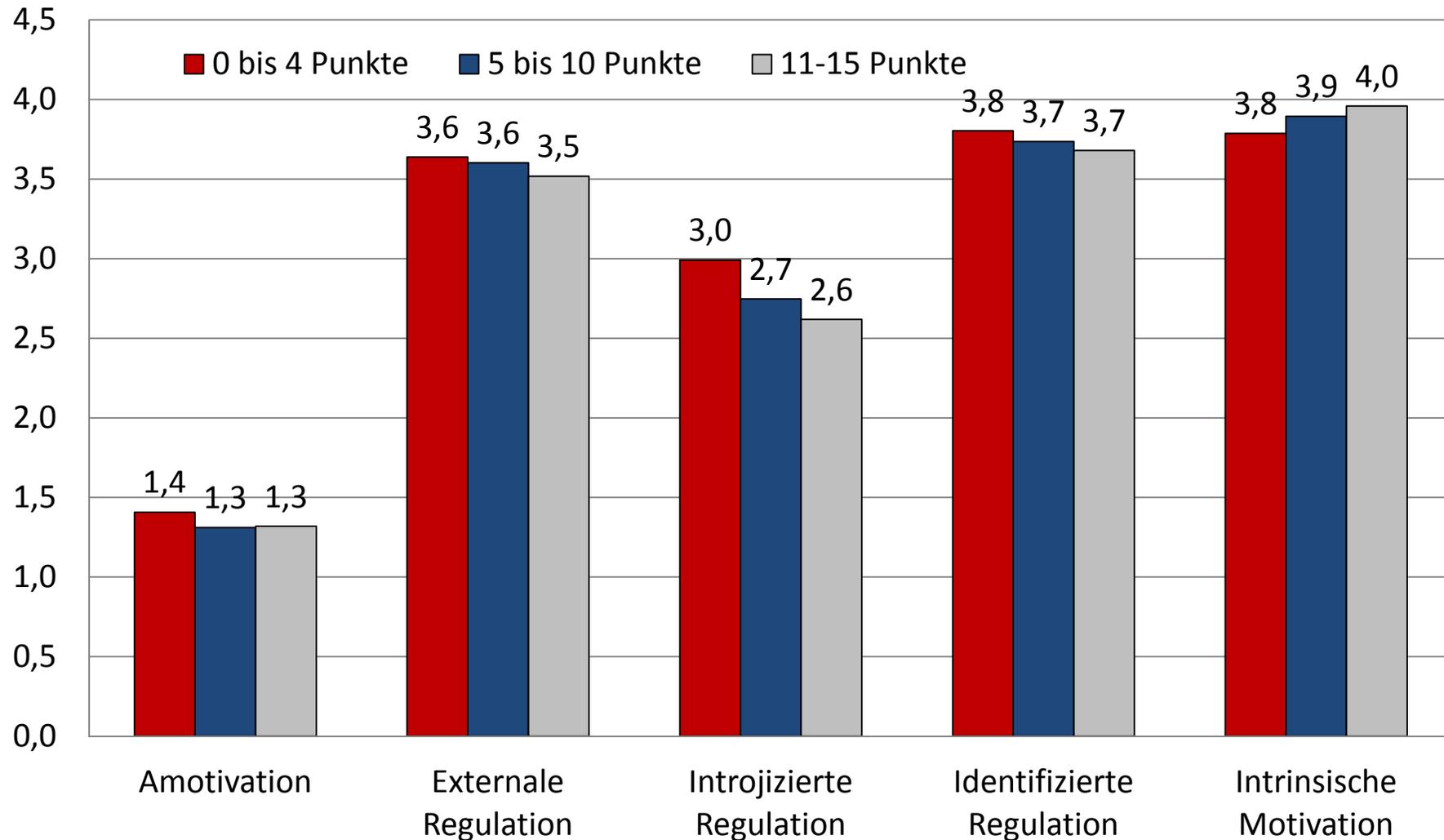
4.1 Prüfungsleistung in Abhängigkeit der Vorleistung



4.2 Prüfungsleistung in Abhängigkeit der Anwesenheit in Vorlesung und AG



4.3 Motivation in Abhängigkeit der Prüfungsleistung



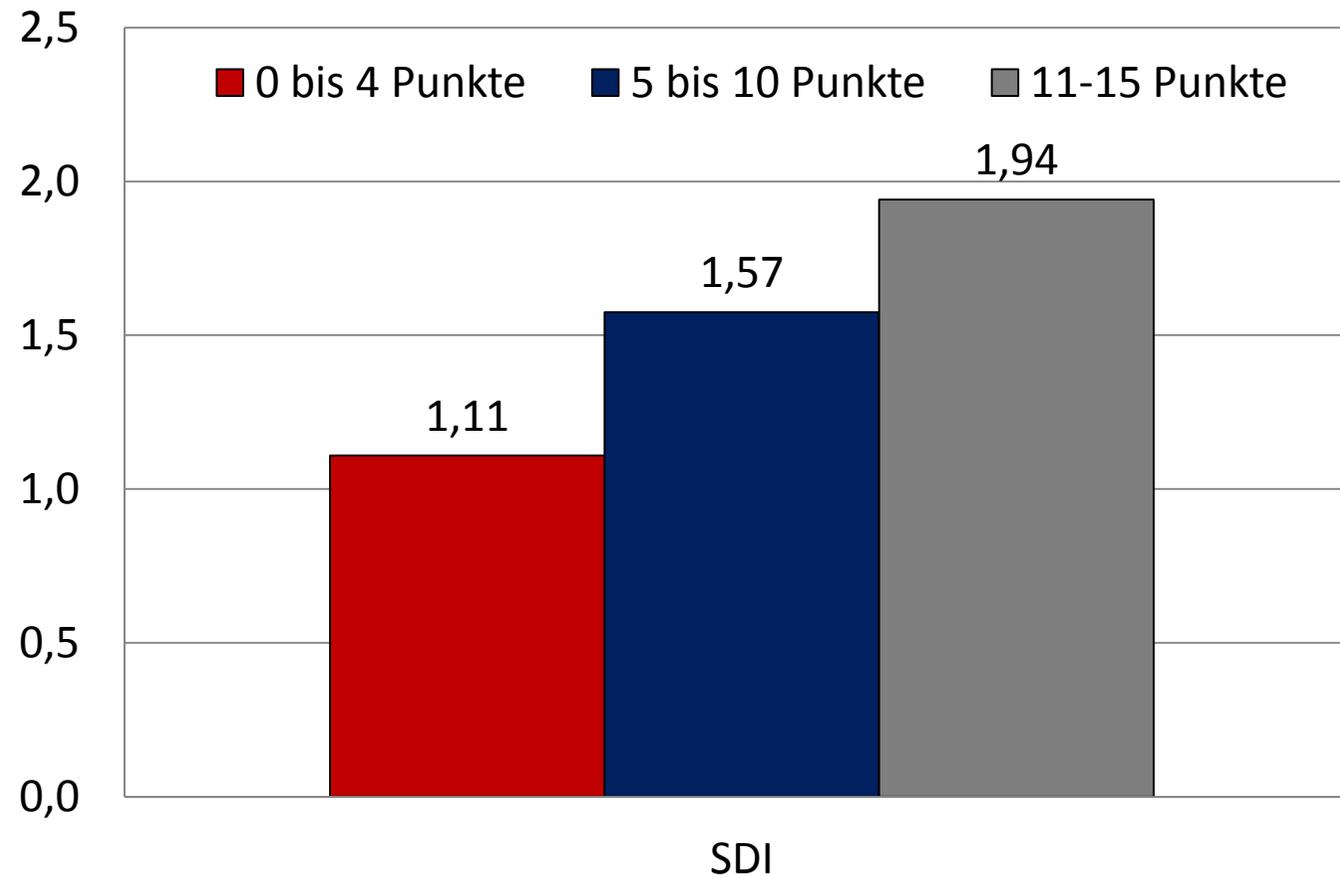
4.3 Selbstbestimmungsindex

		SDI	1. Extrinsic	2. Intro	3. Identifiziert	4. Intrinsisch
1.	Extrinsische Regulation	-.702***	1	.		
2.	Introjierte Regulation	-.471***	.317***	1		
3.	Identifizierte Regulation	-.085 ns	.592***	.196 *	1	
4.	Intrinsische Motivation	.626***	-.063 ns	.122 ns	.243**	1
5.	Anwesenheit in der Vorlesung	.151+ 0.060				.200* 0.015
6.	Anwesenheit in der AG	-.154+ 0.060				-.123 ns 0.135

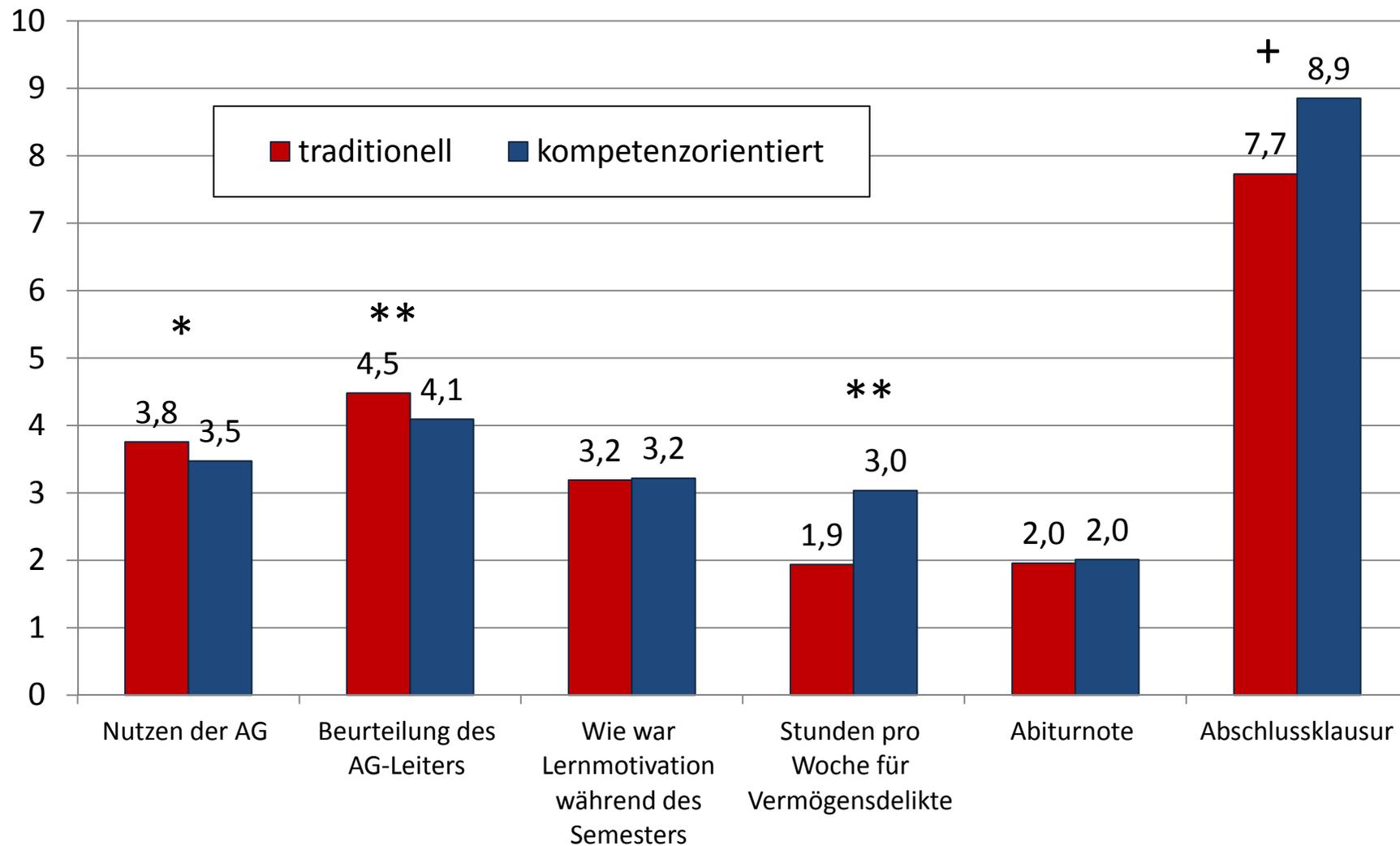
SDI = (2 x intrinsische Regulation) +
 identifizierte Regulation –
 introjierte Regulation –
 (2 x externale Regulation)

Müller et al., 2007

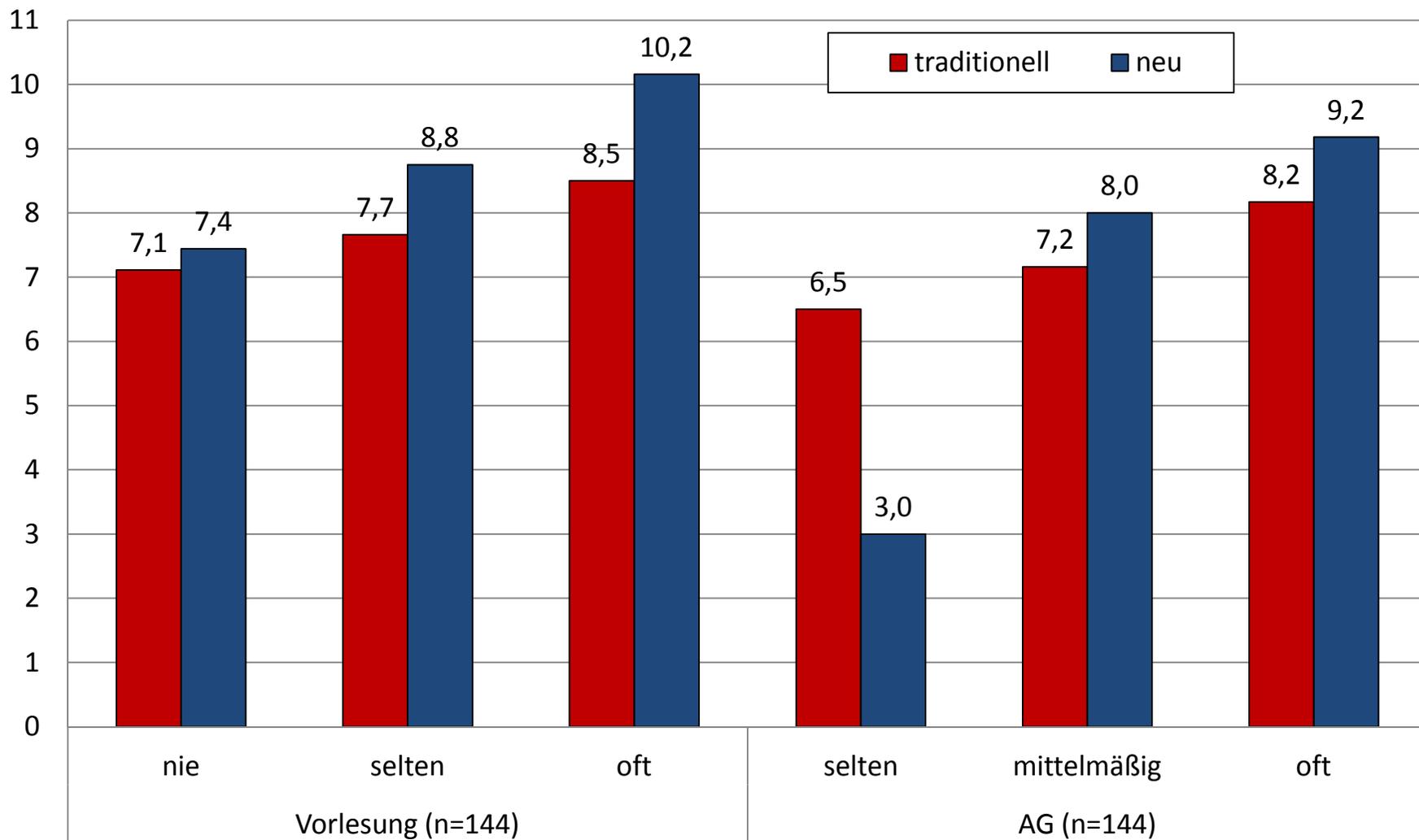
4.3 Selbstbestimmungsindex



4.4 Gruppenvergleich



4.4 Noten in Abhängigkeit der Anwesenheit (in Vorlesung und AG) und Methode



4.4 OLS Regression

Nicht standardisierte B-Koeff.	Model 1	Model 2	Model 3
Geschlecht (männlich= Ref., weiblich=2)	0.696	0.718	0.603
Alter	0.034	0.010	0.033
Abiturnote	-3.197***	-3.194***	-3.277***
Punkte in der letzten Strafrechtsklausur	0.155	0.137	0.194
Lernaufwand (Std. pro Woche)	0.127	0.153	0.069
Eingeschätzte Lernmotivation	0.173	0.138	0.199
Anwesenheit in der Vorlesung	0.013	0.005	0.002
Anwesenheit in der AG	0.163	0.188	0.131
Teilnahme am Crashkurs (nein= Ref., ja=1)	0.935	0.875	0.866
<hr/>			
Selbstbestimmungsindex		0.139	0.182
<hr/>			
Methode (traditionell= Ref., neu=1)			1.400*
Konstante	8.221*	8.490*	6.592
N	139	139	139
Änderung in F	4.509***	0.310 ns	4.926*
adj. R ²	0.186	0.186	0.211

*=p<.05; **= p<.01 ***=p<.001

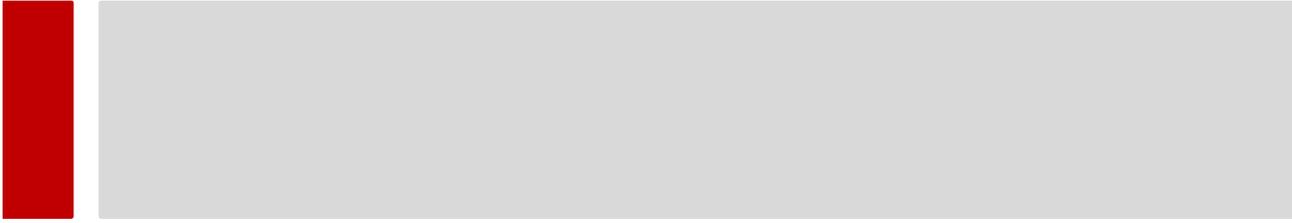
5. Zusammenfassung

- Der stärkste Prädiktor für die Prüfungsleistung ist die Abiturnote
- Die motivationale Regulation hat keinen Effekt auf die Prüfungsleistung
- Unter Kontrolle soziodemografischer Variablen, der Vorleistung, des Lernaufwands, der Leistungsmotivation und der Anwesenheit in Vorlesung und AG hat die im Unterricht angewandte Methode einen (schwachen) Effekt auf die Prüfungsleistung



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit

Dr.iur. Dipl.Psych. Stefanie Kemme
Stefanie.kemme@jura.uni-hamburg.de





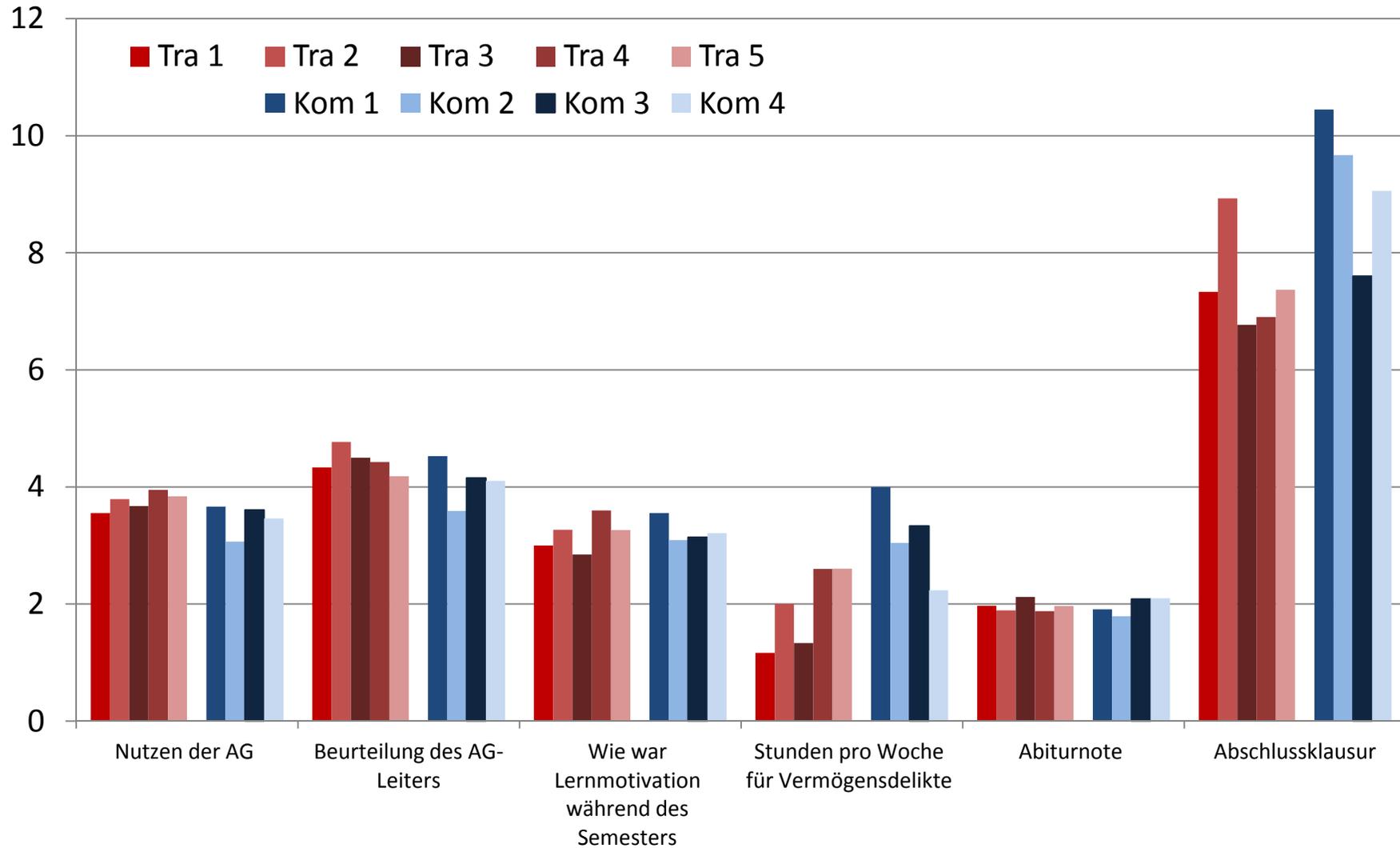
Appendix: Literatur

- Biggs, J. (2003). Teaching for Quality Learning at University, Second Edition. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), Handbook of self-determination research (pp.3-33). Rochester: University of Rochester Press.
- Müller, F.H., Hanfstingl, B. & Andreitz, I. (2007). Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern: Adaptierte und ergänzte Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan & Cornell. Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität.
- Wildt, J. (2003). „The Shift from Teaching to Learning“- Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hrsg.). Unterwegs zu einem Europäischen Bildungssystem. Düsseldorf, S. 14-18.
- Wildt, J. (2009). „Shift from teaching to Learning“ Herausforderungen einer kompetenzorientierten Studiengestaltung. Abrufbar unter <http://www.hrk.de/bologna/de/home/4038.php> (15.3.2012).

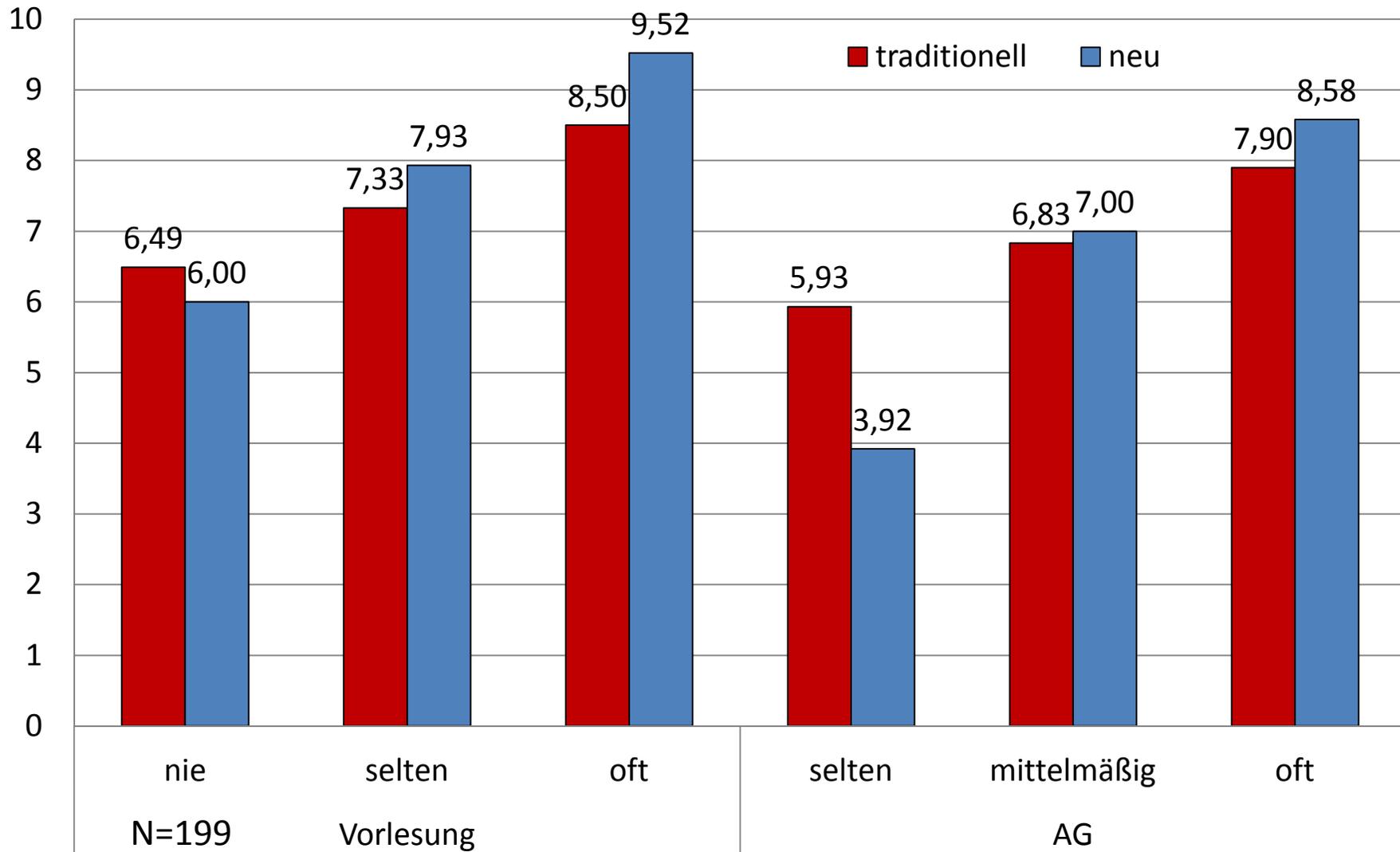
4.2 Kreuztabelle Anwesenheit Vorlesung und AG

		<i>Anwesenheit in der AG</i>				
		keine AG	selten (0-5)	mittelmäßig (6-10)	oft (11-14)	
<i>Anwesenheit in der Vorlesung</i>	nie	112	30	32	29	203 (57,5%)
	mittelmäßig	11	9	26	56	102 (28,9%)
	oft	5	0	8	35	48 (13,6%)
		128 (36,3%)	39 (11,0%)	66 (18,7%)	120 (34,0%)	353 (100%)

Unterschiede zwischen den AG-Leitern



Prüfungsleistung in Abhängigkeit der Anwesenheit und der Methode

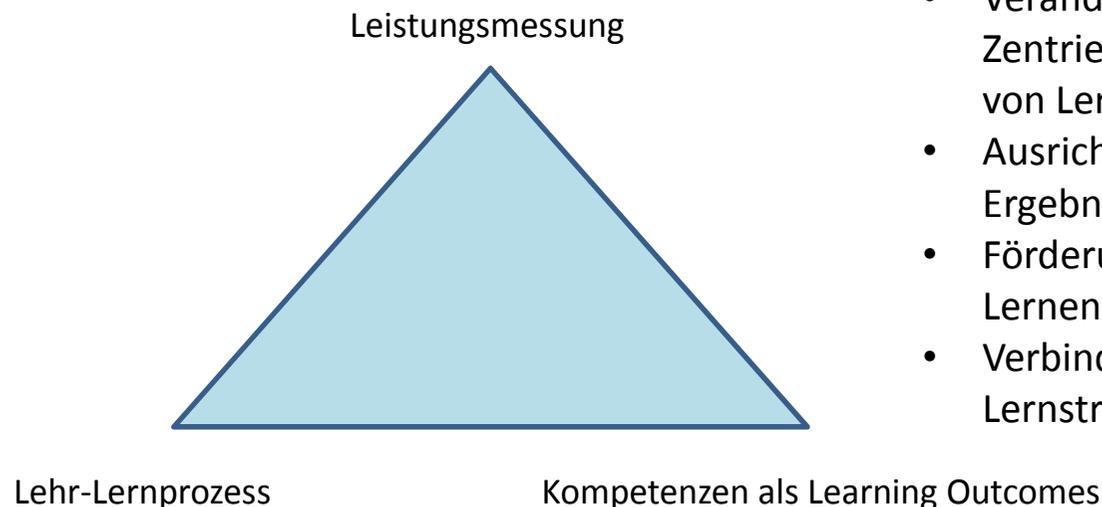


2. „Constructive Alignment“

Biggs (2003):

The ‚constructive‘ aspect refers to the idea that students construct meaning through relevant learning activities.

The ‚alignment‘ aspect refers to what the teacher does, which is to set up a learning environment that supports the learning activities appropriate to achieving the desired learning outcomes.



Einige Merkmale nach Wildt, 2003:

- Veränderung der Rolle des Lehrers weg von der Zentrierung auf Instruktion zum Arrangement von Lernsituationen
- Ausrichtung des Lernens auf Ziele bzw. Ergebnisse
- Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen
- Verbindung von Wissenserwerb und Lernstrategien



5. Weiterer Forschungsbedarf und Ausblick

- Skalen der motivationalen Regulation müssen mglw. besser adaptiert werden für Jura-Studierende
- Replikation der Ergebnisse im Rahmen kommender Vorlesungen
- Notwendig ist eine kritische Auseinandersetzung mit dem klassischen Konzept der Vorlesung und der sie begleitenden AGs sowie mit der traditionellen Methode des Frontalunterrichts ohne (bzw. mit zu geringer) Partizipation der Studierenden