

Lehre und Prüfung aufeinander ausrichten

Wer komplexe Lernergebnisse bei Studierenden erreichen möchte, braucht entsprechend komplexe Prüfungen, die genau diese komplexen Handlungen erfordern. Zuvor aber muss die Lehre entsprechend darauf vorbereiten. Constructive Alignment heißt das hochschuldidaktische Theorieelement dafür.

von OLIVER REIS

Prüfungen steuern das Lernen, stärker als Lernformen oder die mitgebrachten Lernstrategien.¹ Es braucht entsprechend komplexe Prüfungen, die genau diese komplexen Handlungen erfordern. Das gilt, wenn Studierende Fabriken planen, Fehler in Motoren finden, gesellschaftliche Diskurse auf Gender-Adressierungen analysieren, Konzepte miteinander vergleichen oder Mathematisierungen für die Belastungen von Baumaterialien prüfen sollen.

Wer lehrt, der prüft

Die kompetenzorientierte Prüfung orientiert sich genau an der Handlung, die die Studierenden zeigen sollen. Damit sie diese Handlung zeigen können, braucht es eine Lehre, die auf diese Handlung vorbereitet. Lehre und Prüfung sind dann aufeinander ausgerichtet: Constructive Alignment. Grundidee und Name dieses hochschuldidaktischen Theorie-Elements stammen von John Biggs:

„[T]he learning activities addressed in the intended outcomes were mirrored both in the teaching/learning activities the students undertook and in the assessment tasks. This design of teaching was called ‘Constructive Alignment’ (CA), as it was based on the twin principles of constructivism in learning and alignment in the design of teaching and assessment.“²

¹ Vgl. Tobias Raupach/Jamie Brown/Gerd Hasenfuss/Sigrid Harendza, Summative assessments are more powerful drivers of student learning than resource intensive teaching formats, in: BMC Medicine 2013, 1-10; Lukas Mitterauer u. a., ‚Exam drives Learning‘. Unterschiede im prüfungsbezogenen Lernverhalten zwischen altem und reformiertem Medizinstudium an der Medizinischen Universität Wien, in: Das Hochschulwesen 58 (4+5/2010), 173-178.

² John Biggs/Catherine Tang, Teaching for Quality Learning at University, New York 32007, 52.

Mit „constructive“ wird betont, dass das formulierte Lernergebnis, das in der Prüfung eingefordert wird, nicht von außen hergestellt wird. Nicht die Lehre produziert das Ergebnis. Das gewünschte Lernergebnis ist vielmehr ein Rahmen, der die fachlichen Anforderungen an die Handlung beschreibt. Den Rahmen füllen und sich dabei an den Anforderung orientieren, das müssen die Studierenden selbst tun. Mit „alignment“ sind die gleichgerichteten Erwartungen und Handlungsschritte von Lehre und Prüfung gemeint.

Gewünschtes Lernergebnis gibt vor, worauf die Lehre entsprechend vorbereiten muss

Das Konzept des Constructive Alignment geht von Intended Learning Outcomes (ILO) aus, die vom Output unterschieden werden müssen. Auch wenn die Outcomes Lernergebnisse sind und definieren, was am Ende eines Lehr-/Lernprozesses entstanden sein soll, müssen die Outcomes den konstruktiven Prozess der Handlungsentstehung wiedergeben. Das stellt Anforderungen an die Formulierung von Learning Outcomes, denn in ihnen muss die strukturierte Handlung erhalten bleiben. Fabrikplanung ist kein gutes Outcome. Hier fehlt die Orientierung für das Lernen.

Anschaulich

Berühmt geworden ist im Zusammenhang mit Constructive Alignment der Kurzfilm „Teaching Teaching – Understanding Understanding“ (TT&UU) mit den beiden Figuren Susan und Robert, die zwei unterschiedliche Motivationstypen zeigen.

Film online sehen

www.youtube.com/watch?v=iMZA80XpP6Y

Weitere einführende Videos zur Grundidee

www.youtube.com/watch?v=iMZA80XpP6Y

Hochschuldidaktische Einrichtungen bieten Hinweise zur Arbeit mit Constructive Alignment:

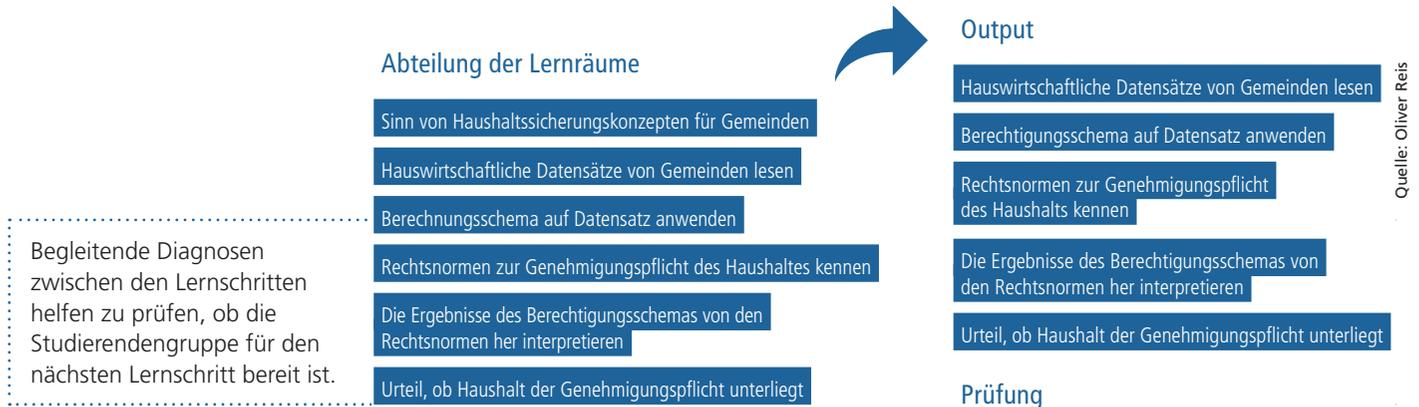
Beispiel-Lehrvideos

www.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen

www.lehren.tum.de/themen/lehre-gestalten-didaktik/

www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/steckbrief_constructive_alignment.pdf

Learning Outcome, Lernräume und Lehrveranstaltungsplanung



Drei zentrale Regeln für Learning Outcomes

Gut gebaute Learning Outcomes orientieren sich an drei zentralen Regeln³:

1. Semantische Regel

Die Learning Outcomes sind der sprachlich artikulierte Ausdruck einer konkreten und vollständigen Handlung mit einem leitenden Verb. Dieses Verb muss eine äußerlich sichtbare Handlung auslösen, sodass zwischen Studierenden und Lehrenden ein für beide in seinen Anforderungen einschätzbares Medium entsteht. Wichtig ist, dass die Handlung so beschrieben wird, dass sie eine „Aufgabenklasse“ darstellt. Das Learning Outcome beschreibt abstrakt einen Typ Aufgabe, der viele Einzelaufgaben in einer Struktur einfängt. Wie abstrakt ein Learning Outcome werden soll, hängt von der Reichweite ab, die es abdecken soll.

Beispiel

Die Studierenden interpretieren Perikopen des Neuen Testaments (oder biblische Texte oder Gleichnisse des Neuen Testaments) methodisch geleitet (oder mithilfe der historisch-kritischen Methode oder mithilfe diachroner Textmethoden). Das sichert ab, dass a) Lehrende ihre Lehre immer wieder anpassen können, ohne die Grundstruktur aufzulösen, und dass b) Learning Outcomes tatsächlich für einen ganzen Aufgabenbereich stehen.

Tipp

Was gehört nicht in ein Learning Outcome? Auch wenn die Learning Outcomes inzwischen einen gewissen Standard erreicht haben, gibt es a) immer noch inhaltliche Stichwortlisten, an die Verben angehängt werden, ohne dass eine Handlung entsteht, kommen b)

³ Vgl. ausführlich zu den Regeln: Oliver Reis, Learning Outcomes als diagnostisches und didaktisches Instrument, in: Florian Bock/Christian Handschuh/Andreas Henkelmann (Hg.), Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven nach Bologna, Münster 2015, 17-35.

Nominalgruppen vor, also Substantivierungen wie „Fabrikplanung“ oder „Ethische Urteilsbildung“ oder „Prozessbeschreibungen chemischer Reaktionen“, und finden sich c) ungeeignete Verben wie „kennenlernen“, die passivische Reaktionen auf aktive Lehrende darstellen, oder wie „verstehen“ oder „erkennen“, die nicht äußerlich sichtbar werden oder sich für das Sichtbarwerden auf andere Verben beziehen müssen.

2. Fachliche Regel

Die Learning Outcomes bilden präskriptive, also auf bestimmte Normen festgelegte Handlungsstrukturen, die fachlich begründet sind. Diese Strukturen funktionieren nach dem Muster, dass eine Handlung (Was wird getan?) über fachliche Inhalte (Womit wird etwas getan?) einen innercurricularen oder außerhochschulischen Sinn erfüllt (Wozu wird etwas mithilfe fachspezifischer Inhalte getan?). Der von seiner Bedeutung her geklärte Satz ist daraufhin zu prüfen, ob alle Satzglieder mit den drei Fragen Was-Womit-Wozu so geordnet werden können, dass eine vollständige Handlung entsteht, in der alle Satzteile funktional eingeordnet sind.

Tipp

Zu vermeiden sind solche Konstruktionen: Die Studierenden prüfen die Kostenkennzahlen eines Unternehmens und werten die Kennzahlen mithilfe betriebswirtschaftlicher Methoden aus. Besser wäre, dass die Kostenkennzahlen mit den Methoden ausgewertet werden. Dieser Analyseschritt erleichtert Lehrenden zu formulieren, welche Tätigkeiten und Inhaltsaspekte wie ineinandergreifen sollen.

3. Psychologische Regel

Was bedeutet der Aufbau des Learning Outcome für das Subjekt, den Studenten oder die Studentin selbst? Was ist das für eine Tätigkeit und welche Leistung muss das Subjekt erbringen? Ich bearbeite diese Frage vor allem mit zwei Methoden:

a) Wie lässt sich die Struktur der Tätigkeit über Lernzieltaxonomien wie zum Beispiel die von

Download-Tipp

Eine exemplarische Analyse eines Learning Outcome in den drei Analyse-Schritten findet sich hier:

www.wisshom.de/dokumente/upload/f9058_ice13_kongressband_gesamt.pdf

Literatur

Oliver Reis: Learning Outcomes als diagnostisches und didaktisches Instrument. In: Fl. Bock/Chr. Handschuh/A. Henkelmann (Hg.): Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven nach Bologna. Münster 2015 (Theologie und Hochschuldidaktik 6), 17-35.

Bloom (Kennen, Verstehen, Anwenden, Analyse, Synthese, Handeln) organisieren? b) Welche Kompetenzbestandteile (Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen) sind bei der geforderten Handlung vom Subjekt zu organisieren? Die Lernzieltaxonomien machen deutlich, welche Komplexität eine Handlung erreicht, die Kompetenzbestandteile verweisen auf die Verschiedenartigkeit der Elemente (Multimodalität) der Kompetenz, die im Learning Outcome angestrebt wird und die bei Prüfungen durchaus im Blick zu halten ist. Dieser Analyseschritt bietet drei Optionen:

1. Wenn die Anforderungen so beschreibbar werden, dann kann geprüft werden, ob die Studierenden ohne weitere fördernde Lernschritte in der Komplexität und Multimodalität die Anforderung bewältigen werden.
2. Es können aus der Analyse der Multimodalität Entscheidungen für die Prüfungsform getroffen werden. (Analyse-Handlungen, die Kenntnisse, Fertigkeiten und Handlungsfähig-

Nach drei Analyseschritten entsteht ein Learning Outcome, das Lehre und Prüfung zusammenhält

keiten erfordern, lassen sich nur schwer in reproduzierenden oder anwendenden Aufgaben einfangen.)

3. Die Analyse der taxonomischen Komplexität ermöglicht – im Zusammenspiel mit dem zweiten Analyseschritt –, die notwendigen Lernschritte abzusehen, um das Learning Outcome zu erreichen.

Im Gesamtvollzug der drei Analyseschritte schält sich ein Learning Outcome heraus, das tatsächlich Lehre und Prüfung zusammenhalten kann. Die Lehre wird vom Learning Outcome her rückwärts gedacht.⁴ Begleitende Diagnosen zwischen den Lernschritten ermöglichen zu prüfen, ob die Studierendengruppe für den nächsten Schritt bereit ist (vgl. Abb. links).

Die Prüfungsaufgabe(n) sowie die Prüfungsmethode sind der Gruppe gegenüber von Anfang an transparent. Auch die Kriterien (Niveaustufenmodell/Kriterienraster) begleiten

⁴ Vgl. Oliver Reis, Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung. Lehre „von hinten“ denken, in: Patrick Becker (Hg.): Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme. Münster 2011, 108-127.

von Beginn an den Lernprozess und bilden die Grundlage für das Feedback unterwegs.

Das Prinzip des Constructive Alignment kann also durch die vorher definierten Learning Outcomes die Validität von Prüfungen verbessern, indem klarer wird, was zu prüfen ist. Es kann auch die Entwicklung reliabler Messinstrumente unterstützen, indem genauere Kriterien an die Prüfungsmethode und die Prüfungsauswertung gestellt werden. Doch seine tiefste Bedeutung hat das Constructive Alignment aus meiner Sicht darin, dass es vielmehr die Gruppe der prüfungsorientiert-pragmatischen Studierenden erschließt, indem es deren externe Motivationsgründe auf die internen richtet.

Fazit

Natürlich bleibt auch das Prinzip des Constructive Alignment nicht ohne Widerspruch. Der wichtigste kommt aus der Beobachtung, dass mit den Learning Outcomes eine echte evidenzbasierte Steuerungseinheit entsteht, die den Lehr- und Prüfungsprozess technisieren könnte. Es ist zu beachten, dass die Learning Outcomes eine artikulierbare Beschreibung des Handlungsziels sind, die Handlung an sich aber mehr als ihre Beschreibung ist. Eine Person wird die Handlung immer auf ihre Weise ausführen und in der Beschreibung verbleibende Lücken der Handlung füllen. Das heißt, die Learning Outcomes können das Handeln nicht vollständig determinieren; es bleibt ein Rest Kontingenz.

Das betrifft Lehre und Prüfung gleichermaßen. Auch bei der Prüfung wird man von Verhaltensbeobachtungen auf die Disposition der handelnden Person schließen müssen. Durch die Singularität der Situation und die unendlichen Möglichkeiten das Verhalten zu interpretieren, ist dieser Schluss über das Learning Outcome nicht vollständig rational möglich. Kurz: Die Eindeutigkeit des Alignments ist nicht real, sondern wieder ein Konstrukt, auf das sich Lehrende und Studierende erst verständigen müssen und dessen Deutungshoheit bei den Lehrenden liegt.⁵ Diese Einwände sind berechtigt. Die Stärke des Constructive Alignment liegt aber gerade in der Heuristik, die es auslöst: Das Learning Outcome schafft für Lehrende und Lernende ein sichtbares, kommunikables Ziel, auf das beide Seiten ihre Anstrengung ausrichten können und das den Entwicklungsprozess strukturiert. Es ermöglicht koordinierte Kommunikation über die Bedeutung des Lehr- und Lernprozesses, statt sie zu verschleiern oder zu unterdrücken.

⁵ Vgl. zu dieser kritischen Perspektive Balthasar Eugster, Leistungsnachweise und ihr Ort in der Studiengangsentwicklung. Überlegungen zu einer Kritik des curricularen Alignment, in: Tobina Brinker/Tremp (Hg.), Einführung in die Studiengangsentwicklung, Bielefeld 2012, 45-62.



Foto: privat

Dr. Oliver Reis

ist Professor für Religionspädagogik/Inklusion am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn und hochschuldidaktischer Referent zu Fragen der Studienreform.

www.uni-paderborn.de