

Constructive Alignment

Lehren und Prüfen aufeinander abstimmen

Das Modell des Constructive Alignment (dt.: „Konstruktive Abstimmung“) stammt von dem australischen Psychologen John Biggs, einem Theoretiker zum Thema „Kompetenzorientierte Prüfungen“. Mit Hilfe seines Modells konzipieren Sie Lehrveranstaltungen von der Prüfung aus: Sie beschreiben die zu erwerbenden Kompetenzen im Learning Outcome so konkret wie möglich, sorgen in den Lernräumen dafür, dass die Studierenden in passenden Schritten lernen und üben können und fordern in der Prüfung zu denjenigen Handlungen auf, mittels derer die entwickelten Kompetenzen sichtbar werden. Schließlich nutzen Sie ein Niveaustufenmodell, um eine faire und transparente Auswertung der Prüfungsleistungen vorzunehmen.

Ein Lehrszenario ohne Constructive Alignment
Lehren im Constructive Alignment.
Literatur

Verfasser*innen:

↗[Antonia Wunderlich](#)(2016),



Dieser Steckbrief ist lizenziert
unter einer ↗[Creative Commons](#)
[Namensnennung 4.0 International Lizenz](#).

*Wir freuen uns über Fragen oder
Anregungen zu unseren Steckbriefen!*

Ansprechpartnerin:

Ann-Kathrin Kaiser

Zentrum für Lehrentwicklung

Team Medien

T: 0221-8275 3067

E: ann-kathrin.kaiser@th-koeln.de

ZLE

Zentrum für

Lehrentwicklung

Technology
Arts Sciences

TH Köln

Hat Sie das Ergebnis einer Lehrveranstaltung schon einmal enttäuscht? Unselbstständige Studierende, die passiv und kaum zu motivieren sind? Die ihre schlechten Klausurergebnisse ungerecht finden? Und die Studierenden langweilen sich wegen langer Monologe, haben Angst vor der Prüfung, die sie nicht einschätzen können und verstehen ihre Noten nicht, weil es außer einem einfachen Punktesystem keine für sie klaren Kriterien gibt? Solche Lehrveranstaltungen bleiben in ihrer Komplexität hinter dem zurück, was an einer Hochschule eigentlich gefordert werden sollte und bereiten die Studierenden nicht ausreichend auf ihren späteren beruflichen Alltag vor.

Hinweis

Bitte beachten Sie auch folgende Steckbriefe:

➤ [Learning Outcomes lupenrein formulieren](#)

➤ [Lernräume konzipieren](#)

➤ [Prüfungsaufgaben formulieren](#)

➤ [Prüfungen auswerten mit dem Niveaustufenmodell](#)

Ein Lehrszenario ohne Constructive Alignment

Was verursacht, mit der Brille des Constructive Alignment betrachtet, diese Situation?

Betrachten wir zur Beantwortung dieser Frage ein Beispiel:

Ein typisches Lehr-Lern-Szenario, in dem die Abstimmung nach dem Constructive Alignment fehlt, sieht etwa so aus: Lehrende überlegen, welche Themen sie bearbeiten wollen, formulieren aber nicht, was die Studierenden am Ende der Lehrveranstaltung im Hinblick auf die Themen tun können. Ihr Lernziel heißt dann etwa „Die Studierenden kennen die Grundzüge von...“ oder „... haben verstanden, dass...“. Die Lehrenden meinen damit z.B., dass Studierende Diskurse aus der Fachliteratur herausarbeiten und sie für Diskussionen nutzen können, um selbstständig theoriegeleitete Argumente für Standpunkte zu finden. Oder etwa, dass sie Konzepte für Konstruktionen erstellen, die sie auf passende Berechnungen und Regelwerke stützen, deren Auswahl sie begründen können. Die Lehrziele, die Lehrende im Kopf haben, sind also meist im Bereich des prozeduralen Wissens („knowing how“) angesiedelt, werden aber als Aufzählungen von Inhalten präsentiert und wirken daher für die Studierenden wie deklaratives Wissen („knowing that“), das sie schlicht „kennen“ müssen.

In der Lehrveranstaltung gelingt das von den Lehrenden gewünschte selbständige Denken in Ansätzen, weil einige wenige Studierende im – nicht deutlich kommunizierten – Sinne des Lehrenden mitarbeiten. Diese Studierenden sind es, die den Eindruck erwecken, dass das gewünschte Tiefenlernen doch für alle möglich sein müsste, wenn sie sich nur ein bisschen Mühe geben würden. Bei genauerem Hinsehen aber zeigt sich, dass diese wenigen Studierenden vielleicht 5% oder 10% der Teilnehmenden ausmachen – und dass sie hochgradig intrinsisch motiviert schon zu Beginn ihres Studiums mit akademischen Lernstrategien agieren und in nahezu jeder Umgebung lernen, ganz gleich, wie sie didaktisch konstruiert ist. Ihr Lernerfolg kann also nicht als Standard angenommen werden, sondern stellt eine Ausnahme dar.

Die meisten Studierenden begegnen einer solchen Lehrveranstaltung mit der Frage „Und was davon kommt in der Prüfung dran?“ und zeigen damit zweierlei: Erstens haben sie eine Vorstellung von Lernen, die recht eng gefasst ist. Lernen bedeutet für sie, Skripte oder andere vorgegebene Informationen auswendig zu lernen, um möglichst wenig Fehler zu machen. Und zweitens wird durch solch eine Frage deutlich, dass die Studierenden keine Klarheit darüber haben, welche Kompetenzen sie eigentlich entwickeln sollen. Wie auch? Es gibt darüber keine konkreten Informationen: „Grundzüge kennen“ beschreibt keine Handlung, die sich üben und in einer Prüfung beobachten ließe. Oder genauer: Die Handlung, die sich hinter „Grundzüge kennen“ verbirgt, ist – sowohl in der Schule als auch in der Hochschule – oftmals das Wiedergeben. Wenn Studierende korrekt wiedergeben können, was sie lernen sollten, haben sie nachgewiesen, dass sie erfolgreich „kennengelernt“ haben. Wenn dann zudem die Lehrveranstaltung nicht kompetenzorientiert konzipiert ist, sondern die Lehrenden eine große Menge Stoff in kurzer Zeit vortragen; wenn nicht mit Handlungsaufforderungen, Übungen und Transferfragen in der Präsenzzeit gearbeitet wird, „schrumpfen“ die Inhalte vollends zu deklarativem Wissen zusammen. Denn dann wird das Tiefenlernen, das die Lehrenden unausgesprochen im Kopf haben, nirgendwo im Laufe der Veranstaltung für die Studierenden erlebbar.

„Learning is constructed by what activities the students carry out; learning is about what they do, not about what we teachers do. Likewise, assessment is about how well they achieve the intended outcomes, not about how well they report back to us what we have told them.“ (John Biggs)

Eine Prüfung, wie sie in unserem Szenario typisch wäre, fragt vorrangig Wissen ab. **7 Aufgaben** wie „Nennen Sie die drei xyz!“ Oder „Warum ist abcd?“ lassen sich durch Strategien des Auswendiglernens bewältigen. Und da die Prüfung den einzigen messbaren Output für den Lernerfolg bietet und das Ziel jedes Studiums ein guter Abschluss ist, orientieren sich die Studierenden in ihrem Lernverhalten an dieser Prüfung. Also fragen sie nach einem Skript, in dem möglichst vollständig alle Inhalte der Veranstaltung zusammengestellt sein sollen, schreiben Daten und Fakten mit und erleben den von den Lehrenden immer wieder erwähnten „Transfer“, das „selbst Denken“, als abstrakte Formulierung, die sich im Laufe der Lehrveranstaltung nicht mit Leben füllt.

Ohne entsprechende Gelegenheiten zum Üben, Hinterfragen, Fehler und Erfahrungen machen, können Studierende nicht wissen, woran man aus Sicht der Lehrenden Selbstständigkeit im relevanten Fach oder Thema erkennen würde.

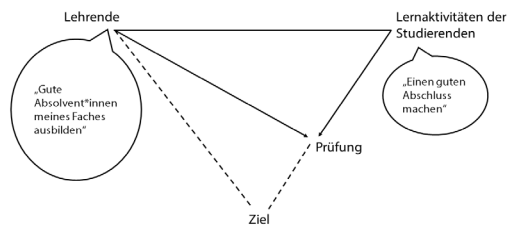
Lehren im Constructive Alignment

Wenn Sie im Constructive Alignment arbeiten, verhindern Sie solche Lücken zwischen Ihren Ansprüchen und den Leistungen der Studierenden. Sie formulieren ein **7 Learning Outcome**, das transparent macht, welches Kompetenzniveau Sie anstreben, und das sehr genau beschreibt, was die Studierenden im Laufe des Semesters tun werden. Sie richten **7 Lernräume** ein, in denen genau diese Kompetenzen von den Studierenden handelnd erlernt und geübt werden und Sie konzipieren eine Prüfung (siehe: Steckbrief **7 „Prüfungsaufgaben formulieren“** und **7 „Prüfungen auswerten mit dem Niveaustufenmodell“**), die Ihnen und den Studierenden Auskunft darüber gibt, ob sie auch wirklich die Komplexität erreicht haben, die sie erreichen sollten.

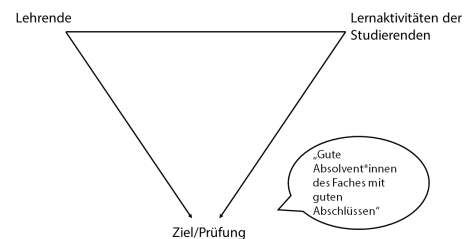


Das Modell des Constructive Alignment lässt sich mit einem Dreieck verdeutlichen, das drei Elemente des Lernprozesses zueinander in Beziehung setzt: Sie als Lehrende, die Studierenden und das Ziel der Veranstaltung.

OHNE Constructive Alignment



MIT Constructive Alignment



Beziehung Lehrende-Ziel

Lehrende als Expert*innen wissen, was Studierende können müssen, um gute Absolvent*innen ihres Fach zu werden: welches Wissen sie brauchen und mittels welcher Denklögen, kognitiven und motivationalen Prozesse sie dieses Wissens bearbeiten können sollen. Sie als Lehrende haben einen breiten Überblick über alle wichtigen Themengebiete sowie ein tiefes Verständnis für die fachspezifischen Handlungsanforderungen, die beide als Grundlagen für Ihre Veranstaltungskonzepte dienen. Ihre Aufgabe ist es, den Studierenden den Weg dorthin zu ermöglichen.

Beziehung Studierende-Ziel

Die Studierenden haben eine Vorstellung vom Thema und von den Inhalten, sind aber noch nicht zu kompetentem Handeln im Rahmen dieser Inhalte fähig – genau das soll ja Ihre Lehrveranstaltung erst leisten. Ihre Lehre sollte so konzipiert sein, dass die Studierenden als Novizen/Neulinge im Fach in eine Haltung des selbstverantwortlichen, motivierten Lernens finden, damit sie neue Kompetenzen erwerben und in schon bestehende integrieren können. Die typische Ausrichtung der Studierenden auf die Prüfung hilft dabei dieser Integration, wenn die Prüfung mit dem **Learning Outcome** so verkoppelt ist, dass das Lernen für die Prüfung genau das Lernen ist, das Sie im **Learning Outcome** beschrieben haben. Die Frage „Kommt das in der Prüfung dran?“ ist dann nicht länger ein Störfaktor, sondern bietet Ihnen Gelegenheit, Ihre Anforderungen nochmals deutlicher zu zeigen.

Beziehung Lehrende-Studierende

Gestalten Sie die Lernaktivitäten der Studierenden so, dass diese die nötigen Kompetenzen handelnd erwerben können. Sie haben diesen Lernprozess in Ihrer Lernbiographie bereits durchlaufen, daher stellt es häufig eine Herausforderung dar, erstens ein konkretes Thema so aufzuteilen, dass Studierende Schritt für Schritt handlungsfähig werden können, und zweitens einen tragfähigen Arbeitskontrakt mit den Studierenden zu entwickeln (vgl. **Steckbrief Motivation**). Aus einem gut formulierten **Learning Outcome** lassen sich die wesentlichen Elemente ableiten, die diese einzelnen Schritte ermöglichen. Mit abgestimmt konstruierten **Lernräumen** bieten Sie einen Rahmen, der mittels **Feedback**, Ausprobieren, Üben und selbständigem Arbeiten wirklichen Kompetenzerwerb ermöglicht.

Literatur

<http://www.johnbiggs.com.au/academic/constructive-alignment/> (Abruf: 22.10.2014)

Biggs, J.; Tang, C. (2011): Teaching for Quality Learning at University. 4. Auflage, Open University Press, New York.

Reis, O. (2011): Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung – Lehre „von hinten“ denken. In: Patrick Becker: Studiereform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme. Münster, S. 108-127.