

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

Ines Deibl, Jörg Zumbach und Viola Geiger
Universität Salzburg, School of Education

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, Erhebungsinstru-

mente 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 genauere 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 breit gefasstes 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 Taxo-

nomiestufe, 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 an-

hand einer fünfstufigen Likertskala (von „Trifft voll zu“ bis „Trifft gar nicht zu“) bewertet. Die Kurzsкала 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 Kurzsкала 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 Kurzsкала 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 Kurzsкала 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.

Literaturverzeichnis

- 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 Kurzska-
la 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 Wissensüberprüfung 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.