

Ulrike Kessler (Basel, CH)

Constructive Alignment in der homöopathischen Aus- und Weiterbildung*

Lehrveranstaltungen erzielen dann den größten Lerneffekt, wenn die angestrebten Lernziele, Lehr- und Lernaktivitäten sowie Prüfungsaufgaben eng aufeinander abgestimmt sind (*Constructive Alignment*). Was eigentlich selbstverständlich klingt, wird jedoch nur selten im Unterrichtsalltag praktiziert. Letztlich hängt dies mit einem veralteten Verständnis von berufsqualifizierender Ausbildung zusammen, die vor allem auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten setzt. Inzwischen hat man jedoch erkannt, dass eine Ausbildung sicherstellen muss, dass Lernende bereits am Ende der Ausbildung über die Kompetenzen verfügen, die sie brauchen, um komplexe Anforderungen im jeweiligen beruflichen Kontext zu bewältigen. Auf die Homöopathie übersetzt heißt dies, dass eine zeitgemäße Ausbildung die Absolventinnen und Absolventen direkt für die verantwortungsvolle und erfolgreiche Praxistätigkeit befähigt.

Meine sehr verehrten Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, liebes Präsidium!

Es gibt heute ganz unterschiedliche Auffassungen darüber, wie Wissen entsteht und weitergegeben werden kann. Viele Lehrende sind noch von Theorien geprägt, nach denen Wissen unabhängig vom Lernenden existiert und gelernt wird, indem es zunächst im Unterricht vom Lehrenden dargestellt wird, um anschließend vom Studierenden im Rahmen von Prüfungen korrekt wiedergegeben zu werden (Biggs 1996; Walsh 2007). Andere gehen davon aus, dass Wissen nicht vom Lernenden getrennt werden kann. Hier ist u. a. die konstruktivistische Didaktik zu nennen. Vereinfacht formuliert, gehen Konstruktivisten davon aus, dass wir von der Realität, die uns umgibt, nur das erkennen können, was uns unsere Sinne vermitteln (Chalmers 2007). Interessanterweise scheint diese Auffassung übrigens von der Neurobiologie bestätigt zu werden. Wir konstruieren – Paul Watzlawick sagt sogar wir „erfinden“ – die Welt und uns selbst aus unserer Wahrnehmung heraus (Watzlawick 2008).

Auf das Thema Lehren und Lernen angewandt, bedeutet dies, dass Lernprozesse nicht passiv, sondern *aktiv* stattfinden (Armitage u. a. 2007; Arnold 2007). Der Besuch eines Theorieseminars – das kennen Sie sicher aus eigener Erfahrung – reicht nicht aus, um sich einen Inhalt so anzueignen, dass man ihn in der Praxis auch gebrauchen kann. Dennoch ist die homöopathische Aus- und Weiterbildung nach wie vor von einer Betonung der Inhalte geprägt. Homöopathisches Wissen wird – bevorzugt im Vorlesungsstil – von Lehrenden vermittelt, die als Experten auf ihrem Gebiet gelten, und der Lernerfolg wird daran gemessen, wie gut dieser Inhalt in den Prüfungen wiedergegeben werden kann (Kessler 2010). Wie es mit dem Umsetzen dieses Wissens in der Praxis der Prüflinge aussieht, darüber sagen diese Prüfungen jedoch nichts aus. Wenn wir als Lehrende hingegen dafür sorgen, dass die Lernenden Aktivitäten durchführen, die auf die Ziele des Unterrichts, des Seminars etc. hinführen, dann haben wir eine viel höhere Chance, dass Lernen für die Praxis auch tatsächlich stattfindet (Biggs & Tang 2011).

Der Fokus liegt dabei nicht mehr auf der Wissensvermittlung durch Experten, sondern auf den beabsichtigten Lernergebnissen.

Man spricht hier von *Outcomes-Based education* (OBE) oder auch von *student-centred learning* – studierendenzentriertem Lernen. Der Kollege Michael Leisten ist hierauf in seinem Vortrag „Methodische Einblicke in die konstruktivistische Didaktik“ bereits eingegangen (siehe seinen Beitrag in diesem Band, 52 ff.).

Constructive Alignment (CA) ist nun eine interessante Variante des OBE und geht auf John Biggs und Catherine Tang zurück. Ihr Buch „Teaching for Quality Learning at University: What the student does“ ist inzwischen in 4. Auflage 2011 erschienen. Zunächst vor allem an Universitäten im anglo-amerikanischen Raum verbreitet, findet CA seit wenigen Jahren auch im deutschsprachigen Raum zunehmend Anklang. Leider gibt es bislang noch keinen allgemein akzeptierten deutschen Ausdruck, aber ein paar Umschreibungen zeigen, was damit gemeint ist: Zum Beispiel veranstaltete die Gesellschaft für Medizinische Ausbildung 2011 einen Kongress unter dem Motto „Lehren – Lernen – Prüfen. Von der Dissonanz zum Dreiklang?“ (GMS 2011), und die Ausschreibung für ein Seminar im Jahr 2012 am Berliner Zentrum für Hochschullehre lautete „Eine Lehrveranstaltung aus einem Guss (Constructive Alignment): Ziele – Methoden – Betreuung – Prüfen konstruktiv miteinander abgleichen“ (BZHL 2012). Meist wird jedoch nach wie vor der englische Begriff *Constructive Alignment* auch im deutschsprachigen Raum verwendet, wie z. B. im Titel eines Dozenten-seminars an der Technischen Universität München 2012: „Strukturieren von Lehrveranstaltungen mit *Constructive Alignment*“ (ProLehre 2012).

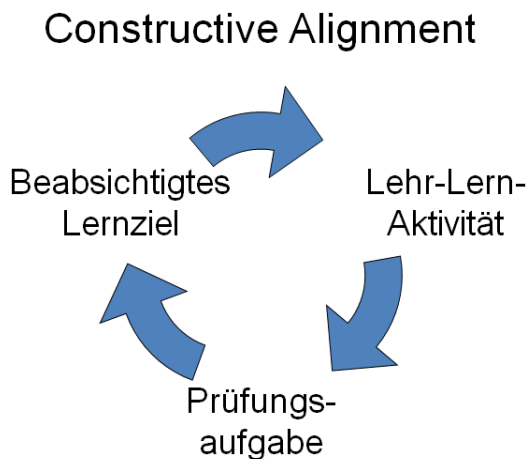
Was ist das Besondere an CA? Die Methode macht sich zunutze, dass Studierende dann besonders motiviert sind, auf die beabsichtigten Lernziele ausgerichtete Lehr-Lern-Aktivitäten durchzuführen, wenn sich diese Anstrengung auch für sie lohnt. Es ist wirklich spannend, wie sehr Studierende sich in ihrem Lernverhalten in aller Regel auf die damit verbundenen Prüfungen ausrichten – das haben empirische Untersuchungen bestätigt, z. B. (Joughin 2009).

Auch in meiner Fallstudie eines kleinen homöopathischen Lehrinstituts fand ich das mehrfach bestätigt (Kessler 2010). Die Schule, die ich untersuchte, hatte ihre Abschlussprüfung als mehrtägige Klausur konzipiert, bei der 60% der Note davon abhing, dass die Studierenden *Materia-medica*- und Theorie-Wissen *auswendig* konnten.

* Vortrag am 26. Oktober 2012 im Rahmen des ICE 12

Eine Teilnehmerin einer Fokusgruppe, die ich im Rahmen meiner Fallstudie mit mehreren Absolventen durchführte, hat die Konsequenzen für den Unterricht so beschrieben: „Das hat mich manchmal ein wenig genervt im Unterricht [...] wenn manche gesagt haben: ‚Und was muss ich jetzt aber genau lernen für die Prüfung?‘ (alle lachen) [...] Das ist für mich Kleinkinderschule [...]“

Wenn wir hingegen die Prüfungen so konstruieren, dass sie eng mit den Lernzielen und Lehr-Lern-Aktivitäten verzahnt sind, können wir ein deutlich erwachseneres Verhalten der Studierenden fördern.



Ein einfaches Beispiel soll verdeutlichen, was gemeint ist: Wenn Sie den Führerschein machen wollen, dann könnte man das von Ihnen beabsichtigte Lernziel als *Fahren können* formulieren. Die entsprechende Lehr-Lern-Aktivität wäre *Fahren unter Supervision*, außerdem Theorie-Unterricht, damit Ihnen die Verkehrsregeln bekannt sind. Als Prüfungsaufgabe stehen zwei Aktivitäten auf dem Plan: eine Klausur, um die Kenntnis der Verkehrsregeln zu überprüfen, und die Fahrprüfung, während derer die Studierenden *demonstrieren*, dass sie – unter Einhaltung der Verkehrsregeln – *fahren können*. Wäre es möglich, dass Fahrschüler lediglich eine Klausur schreiben müssen, um den Führerschein zu erhalten, dann hätten Sie ein Motivationsproblem, denn die meisten würden dann wohl die Kosten und den Zeitaufwand für die Fahrstunden scheuen. Stellen Sie sich mal vor, was das für Auswirkungen auf die Verkehrssicherheit hätte.

Ich glaube, man kann unschwer erkennen, wo die Probleme nicht nur bei vielen Hochschulstudiengängen, sondern auch bei der homöopathischen Ausbildung liegen. Daher meine ich, dass CA ein didaktischer Ansatz ist, der sich bestens dazu eignet, die Ausbildung von Homöopathinnen und Homöopathen so zu gestalten, dass nicht nur die Lernenden sich dort das Wissen, die Fähigkeiten und die Kompetenzen aneignen, die sie später im Beruf benötigen, sondern dass Lehrende darüber hinaus auch beurteilen können, ob unsere Absolventen das, was wir ihnen beibringen wollten, auch gelernt haben.

Und weil die Aktivität der Studierenden entscheidend ist für das Lernen, spricht man im CA auch nicht von Lernzielen – das wäre wieder passiv und aus der Perspektive der Lehrenden gesehen – sondern von *beabsichtigten Lernergebnissen*. Aus dem gleichen Grund spricht man nicht von Unterricht, sondern von

Lehr-Lern-Aktivitäten. Auch Prüfungen heißen in diesem Konzept etwas anders, nämlich *Prüfungsaufgaben*. Damit soll darauf hingewiesen werden, dass nicht Lehrende Prüfungen durchführen, sondern dass die Prüflinge aktiv *zeigen*, dass sie das beabsichtigte Lernergebnis erreicht haben.

Als Beispiel dafür soll ein Thema dienen, das bislang in der homöopathischen Ausbildung, wenn überhaupt, nur eine marginale Rolle gespielt hat: die Falldokumentation (Kessler 2011). Wir sind in der Praxis ja erst einmal darauf angewiesen, die Daten des Patienten zu Behandlungszwecken zügig rekonstruieren zu können. Wenn man darüber hinaus die eigenen Behandlungsergebnisse auswerten und reflektieren, oder den Fall mit Kolleginnen/Kollegen oder Studierenden diskutieren möchte, gar zur Weiterentwicklung der homöopathischen Theorie und Materia medica sowie zur Erforschung der Wirksamkeit der homöopathischen Behandlung beitragen will, dann steigen die Ansprüche an die Art und Weise der Falldokumentation weiter.

Als *beabsichtigte Lernziele* könnte man für einen Kurs zum Thema Falldokumentation also formulieren, dass die Teilnehmenden am Ende des Kurses in der Lage sein werden,

- für unterschiedliche Zwecke geeignete Formen der Falldokumentation zu *identifizieren*, sowie
- Praxisfälle valide und so zu *dokumentieren*, dass die Informationen für unterschiedliche Zwecke zur Verfügung stehen.

Geeignete *Lehr-Lern-Aktivitäten* wären u. a., dass Studierende in einem geeigneten Unterrichtsetting – Lehrpraxis, Ambulatorium, Klinik – unter Anleitung

- unterschiedliche Zielsetzungen von Falldokumentation für die Homöopathie *beschreiben*,
- Praxisfälle valide und so *dokumentieren*, dass die Informationen für unterschiedliche Zwecke (Praxis, Supervision, Veröffentlichung, Theoriebildung, Forschung ...) zur Verfügung stehen,
- etc.

Solche und ähnliche Lehr-Lern-Aktivitäten finden sicherlich in manchen Ausbildungskursen bereits statt. Aber wenn wir zulassen, dass die Studierenden anschließend lediglich ein paar theoretische Klausurfragen beantworten müssen, um diesen Kurs zu bestehen, dann werden Sie nur sehr wenige Studierende erleben (nämlich genau die, die ohnehin sehr verantwortungsbewusst sind), die diesen Aufwand freiwillig betreiben wollen. Wir müssen also tatsächlich die Art der Prüfung ändern. Die Studierenden sollen – anders als bisher - in der Prüfung ihr Können demonstrieren, z. B. dass sie die

- unterschiedliche Zielsetzungen von Falldokumentation *beschreiben können*,
- Praxisfälle valide und strukturiert für unterschiedliche Zwecke *dokumentieren können*,
- Falldokumentationssoftware auf ihre Eignung für die homöopathische Praxis hin beurteilen *können*,
- etc.

Die beabsichtigten Lernziele werden in Form von Tätigkeiten formuliert, die die spätere Praxis realistisch abbilden und die die Studierenden am Ende der Lehrveranstaltung beherrschen sollen. Darauf abgestimmt werden Lehr- und Lernaktivitäten gewählt,

die den Studierenden Gelegenheit geben, die in den Lernzielen definierten Tätigkeiten unter Anleitung zu erlernen und einzuüben. Schließlich wird überprüft, ob und inwieweit die Studierenden eben diese Tätigkeiten beherrschen.

Genau das bedeutet *Constructive Alignment*.

Praktisch kann eine solche Prüfung so durchgeführt werden, dass die Studierenden eine in ihren Augen gut gelungene eigene Falldokumentation wählen und diese in Auszügen in ihr Prüfungsportfolio übernehmen. Vielleicht legen sie noch einen kleinen reflexiven Kurzesay dazu, in dem sie beschreiben, was sie bei dieser Dokumentation für sich gelernt haben.

Eine andere Möglichkeit ist, während des Kurses ein Lerntagebuch zu führen, aus dem ein paar ausgewählte Abschnitte zeigen, wie sie sich mit Falldokumentationssoftware auseinandergesetzt haben. Auch Ton- oder Video-Abschnitte, oder gar selbst programmierte Falldokumentationssoftware lassen sich über ein Portfolio dokumentieren. Jedes Portfolio kann da anders aussehen. Entscheidend bei einem Prüfungsportfolio ist jedoch, dass jedes „Item“, also jedes Element, aus dem das Portfolio zusammengesetzt ist, einen direkten Bezug zu den beabsichtigten Lernzielen aufweist. Das muss den Studierenden zu Beginn des Kurses kommuniziert werden. Auch die Prüfungskriterien müssen fair sein und transparent vermittelt werden. Dies geschieht am besten mit Hilfe eines ausführlichen Handbuches für Studierende.

So zu unterrichten ist natürlich recht anspruchsvoll. Andererseits macht diese Art der praxisnahen Ausbildung viel mehr Spaß und ist viel befriedigender als der herkömmliche Frontalunterricht, auch weil man das Ergebnis direkt sieht. Eine solche praxisnahe und berufsqualifizierende Ausbildung ist dabei natürlich auch im Sinne der Studierenden, sehen diese sich doch mit der äußerst anspruchsvollen beruflichen Situation konfrontiert, sich von Anfang an in der Praxis bewähren zu müssen. Die dazu benötigte so genannte Handlungskompetenz hat die deutsche Kultusministerkonferenz definiert als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen [...] Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (BMBF/KMK 2011). Um sich in den komplexen Situationen zu behaupten, wie sie eben in der Praxis vorkommen, die meist gerade nicht nach Lehrbuch verlaufen und nicht mit einfachen Patentrezepten zu lösen sind, muss man eben viel mehr mobilisieren können als homöopathisches Fachwissen (Schön 1987; Schön 1991).

Last, but not least, ist eine solche Ausbildung vor allem auch im Sinne der *Patienten*. Und das ist meines Erachtens der wichtigste Grund, weshalb wir sicherstellen müssen, dass Absolventinnen und Absolventen am Ende ihrer Ausbildung in der Lage sind, die komplexen Anforderungen in der homöopathischen Praxis kompetent zu bewältigen.

Danke für Ihre Aufmerksamkeit!

Referenzen

Armitage, A., Bryant, R. & Dunnill, R., 2007. Teaching and training in post-compulsory education. 3. Aufl., Maidenhead: Open University Press.

Arnold, R., 2007. Ich lerne, also bin ich: Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik, Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Biggs, J., 1996. Enhancing teaching through constructive alignment. In: Higher Education, 32. 347-364.

Biggs, J. & Tang, C., 2011. Teaching for Quality Learning at University. 4. Aufl., Maidenhead: Open University Press.

BMBF/KMK, 2011. Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.
<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/>

BZHL, 2012. Workshop: Eine Lehrveranstaltung aus einem Guss (Constructive Alignment): Ziele – Methoden – Betreuung – Prüfen konstruktiv miteinander abgleichen.
http://www.bzhl.tu-berlin.de/en/veranstaltungen/sose-2012/details/?tx_seminars_pi1%5BshowUid%5D=31

Chalmers, A., 2007. Wege der Wissenschaft: Einführung in die Wissenschaftstheorie. 6., verb. Auflage. In: N. Bergemann & C. Altstetter-Gleich (Hrsg.). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

GMS, 2011. Lehren – Lernen – Prüfen: Von der Dissonanz zum Dreiklang?
<http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/26990>

Joughin, G., 2009. Assessment, Learning and Judgement in Higher Education: A Critical Review. In: G. Joughin (Hrsg.). Assessment, Learning and Judgement in Higher Education. Dordrecht: Springer. 1-15.

Kessler, U., 2010. A single case study investigation of a Swiss homeopathic teaching institution's aims and objectives, and their realization in practice (Three dimensions of quality). Masterarbeit.

Kessler, U., 2011. Forschende Praktiker? Falldokumentation in der homöopathischen Praxis. Zeitschrift für Klassische Homöopathie, 55(4). 191-200.

ProLehre, T.M., 2012. Strukturieren von Lehrveranstaltungen mit Constructive Alignment. München.
http://de.amiando.com/prolehre_v117.html

Schön, D., 1987. Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning. Reprint. San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D., 1991. The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Aldershot: Ashgate.

Walsh, A., 2007. An exploration of Biggs' constructive alignment in the context of work-based learning. Assessment & Evaluation in Higher Education, 32. 79–87.

Watzlawick, P. (Hrsg.), 2008. Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? 4. Aufl., München: Piper.

Ulrike Kessler, MSc

Geboren 1956, hat Ulrike Kessler in Freiburg im Breisgau Chemie studiert, praktizierte jedoch 27 Jahre lang Homöopathie in Deutschland und der Schweiz.

Langjährige Unterrichtstätigkeit, zahlreiche Vorträge, Seminare und Publikationen, Leitung von Praktikumskursen, Supervisionsgruppen und Einzelsupervisionen.

2007 bis 2010 Studium an der University of Central Lancashire (Großbritannien), Abschluss als MScHom mit einer Arbeit über die Qualität homöopathischer Ausbildung. 2010 bis 2012 stellvertretende Sprecherin der Sektion Forschung der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Homöopathie (WissHom), seit 2012 WissHom-Vorstand Finanzen. Ebenfalls seit 2012 selbständige Tätigkeit als Beraterin für Aus- und Weiterbildung.

Kontakt: info@ulrikekessler.ch
Website: www.ulrikekessler.ch

