

Wissenschaftliche Beiträge

Shall assessment drive learning? Vom Sinn und Unsinn eines ‚constructive alignment‘ des universitären Rechtsunterrichts

Steffen M. Jauß*

Zusammenfassung: Vertreter der jüngeren Rechtsdidaktik haben sich wissenschaftstheoretisch noch nicht positioniert. Für die kritische Reflexion und Begründung zur Einführung vorgeschlagener Konzepte fehlt ihr deshalb der Bezugsrahmen. Wird die Rechtsdidaktik zwischen Geisteswissenschaft und Empirie verortet, wirft dies eine Reihe von Fragen an bislang propagierte Ansätze auf. Das gilt besonders für das sogenannte constructive alignment. Mit einer sich als emanzipativ verstehenden Hochschulbildung ist es nur schwer in Einklang zu bringen. Im Übrigen ist es auch nur mäßig fundiert: Das constructive alignment versteigt sich zu normativen Aussagen, die ihm verwehrt bleiben müssen. Seine Forderungen leitet es aus monokausalen Modellen ab und reduziert Studierende so zu Trivialmaschinen. Deshalb birgt es die Gefahr, überhaupt nur ein oberflächliches Lernen zu erreichen, das es eigentlich verhindern will. Einige seiner zentralen Forderungen scheitern ferner an sprachlicher Unschärfe und epistemischen Grenzen. Vor diesem Hintergrund soll aufgezeigt werden, welchen praktischen Impetus das constructive alignment überhaupt nur haben kann.

A. Hinführung

Seit der Bologna-Reform erfreut sich das von *John Biggs* entwickelte Konzept des *constructive alignment*¹ in der deutschen Hochschuldidaktik ausgesprochener Popularität. Auch seitens der Rechtsdidaktik wird es rezipiert und zur Anwendung empfohlen.² Soweit darin die Bereitschaft zur theoretischen Reflexion und wissenschaftlichen Fundierung akademisch-juristischer Lehr- und Lernprozesse zum Ausdruck kommt, ist das grundsätzlich begrüßenswert. Wie jede Didaktik zielt nämlich auch die Rechtsdidaktik letztlich auf die Befähigung von Lehrenden zum kompetenteren Lehren und Arrangieren von Lehr-Lernprozessen, das heißt vor allem zu stimmigen Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen. Eine sich gleichermaßen an wissenschaftlichen Grundsätzen³ orientierende, wie präskriptiv auftretende Rechtsdidaktik sollte solcherlei Entwicklungen allerdings begleiten und hinterfra-

* *Steffen M. Jauß* ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Antike Rechtsgeschichte, Europäische Privatrechtsgeschichte und Zivilrecht der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main.

1 *Biggs*, in: *Higher Education* 1996, passim; *Biggs/Tang*, *Teaching for Quality Learning*, passim.

2 Für andere *Kemme*, in: *Brockmann / Pilniok* (Hrsg.), passim; *Sutter*, in: *Vereinigung deutscher Rechtslehrender* (Hrsg.), S. 108 ff.

3 Zur Krisenanfälligkeit der Didaktik als Wissenschaft in Ansehung ihrer Abhängigkeit von Konjunkturen und Flauten sowie des Fehlens klarer Denktraditionen vgl. *Jank/Meyer*, *Didaktische Modelle*, S. 32.

gen, Fehlentwicklungen aufzeigen sowie neue Anstöße geben.⁴ Hierzu muss die Rechtsdidaktik einen Dialog mit der Rechtswissenschaft einerseits und der Allgemeinen Didaktik sowie den übrigen Grundlagenwissenschaften andererseits einleiten und strukturieren. Das erfordert nicht nur ein Aufgeschlossensein aller Gesprächsteilnehmer.⁵ Soll ein langfristig erfolgreicher Diskurs geführt werden, wird die Rechtsdidaktik ihre Anstöße vielmehr transparent entwickeln, kritisch reflektieren und wissenschaftlich begründen müssen.

I. Notwendigkeit einer Fundierung der Rechtsdidaktik

Einen hilfreichen Referenzrahmen für die Begründung und Reflexion didaktischer Ansätze bieten die großen Theoriegebäude, die seitens der Erziehungswissenschaft seit den 1960er Jahren errichtet wurden. Sie sehen sich in aller Regel einer bestimmten wissenschaftstheoretischen Position verpflichtet und definieren in Abhängigkeit davon auch den Gegenstand der Didaktik als solcher.⁶ Kristallisationspunkt der damaligen Debatten war zwar die allgemeinbildende Schule, nicht die Universität.⁷ Das schließt jedoch nicht aus, Erkenntnisse der Schuldidaktik für die Hochschule fruchtbar zu machen. Die Debatten waren auch keineswegs nur auf den Handlungsraum Schule bezogen. Gerade aus den großen Theorien gingen sog. didaktische Modelle hervor. Sie ermöglichen eine Analyse und Modellierung didaktischen Handelns in schulischen, aber auch in nicht-schulischen Handlungszusammenhängen. Insbesondere zeigen sie theoretisch umfassend und praktisch folgenreich die Voraussetzungen, Möglichkeiten sowie Grenzen von Lehren und Lernen auf.⁸ Obgleich schon angemahnt,⁹ haben sich Vertreter der jüngeren Rechtsdidaktik damit noch nicht eingehend auseinandergesetzt.

Die fehlende Auseinandersetzung mit den älteren Debatten ist einerseits konsistent zu den allgemeinen Strömungen der deutschen Erziehungswissenschaft. Dort ist die Leistung dieser Allgemeinen Didaktik in den letzten Jahren mitunter scharf kritisiert worden.¹⁰ Dazu trug erstens der Aufstieg der empirischen Bildungsforschung und der psychologischen Lehr-Lernforschung bei, wodurch Fragen der Autonomie der Person, der Demokratisierung von Bildungseinrichtungen sowie der Legitimation von Zielen und Inhalten zugunsten von Qualitätssicherung und Leistungsvergleichung in den Hintergrund traten.¹¹ Zweitens konnten sich die Fachdidaktiken mit eigenständigen theoretischen Überbauten und eigenständiger Empirie von der Allgemeinen Didaktik emanzipieren. Drittens wird die Allgemeine Didaktik vom

4 *Dietrich*, in: *KritV* 2012, S. 226.

5 So *Kilian*, in: *ZDRW* 2017, S. 177.

6 Konziser Überblick bei *Gudjons*, *Pädagogisches Grundwissen*, S. 30 ff. m. w. N.

7 Kritisch zur Auflösung dieses Unterschieds schon *Giesecke*, in: *Neue Sammlung* 1991, passim.

8 Vgl. *Jank/Meyer*, *Didaktische Modelle*, S. 35.

9 *Dietrich*, in: *KritV* 2012, S. 221 ff.

10 Vgl. *Jank/Meyer*, *Didaktische Modelle*, S. 36; *Lüders*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 2014, S. 833 je m. w. N.

11 *Porsch*, *Einführung in die Allgemeine Didaktik*, S. 10 m. w. N.

Begriff der Bildung getragen,¹² der als „deutscher Sonderweg“¹³ international wenig anschlussfähig ist. Insoweit sei daran erinnert, dass weder das Englische noch das Französische einen entsprechenden Begriff kennen. Stattdessen ist die Didaktik im Ausland aufs engste mit der psychologischen Lehr-Lernforschung verbunden, der nicht zuletzt auch das *constructive alignment* entstammt. Schließlich lösten sich die klar abgegrenzten Positionen seit Anfang der 1980er Jahre ohnehin auf und wurden um zahlreiche Theorien mittlerer Reichweite und einzelne Konzepte sowie Ansätze ergänzt.

Andererseits birgt die fehlende Positionierung der Rechtsdidaktik zu solchen allgemeindidaktischen Fragen nicht unerhebliche Risiken. Ohne Rückbindung an eine Metatheorie verbleiben Diskussionen nämlich auf der Ebene einer Theorie zweiter Ordnung¹⁴. Zwar verlaufen dort die Frontlinien in der Diskussion um innovative Handlungsentwürfe und Konzepte, wie Projektunterricht, Lernwerkstatt und vielleicht¹⁵ auch das *constructive alignment*. Die meisten dieser Innovationen haben zumindest einen Hauch empirischer oder theoretischer Fundierung, während andere in der Ideologiekritik oder bloßer Esoterik gründen. Ohne Metatheorie fehlt aber ein einheitlicher Bezugsrahmen, anhand dessen solche Handlungsentwürfe und Konzepte reflektiert und fundiert erörtert werden könnten.

Eine der vordringlichsten Aufgaben der neu gegründeten Institute für Rechtsdidaktik sollte daher sein, die Rechtsdidaktik wissenschaftstheoretisch zu verorten und Konzepte aus dieser Warte heraus zu begründen, bevor ihre Einführung empfohlen wird. Dieser Herausforderung hat man sich bisher nicht einmal im Ansatz gestellt. Stattdessen werden Konzepte auf das Jurastudium schlechterdings umgemünzt, fernab jeglichen wissenschaftlichen Anspruchs organisatorische Fragen der Juristenausbildung am jeweiligen Standort gelöst oder allenfalls Konzepte zur Praxisorientierung in der Juristenausbildung erprobt.

II. Gegenstand und Standort der Rechtsdidaktik

Immerhin tritt die Rechtsdidaktik mit dem Anspruch auf, keine reine „Verpackungswissenschaft“ zu sein.¹⁶ Sie will also einen Bezugsrahmen für praktische Entscheidungen bereitstellen und muss daher auch zu Zielen, das heißt letztlich zu normativen Fragen Position beziehen. Das ist alles andere als selbstverständlich. Dem kritischen Rationalismus nahestehende Erziehungswissenschaftler bestreiten mit Nachdruck, dass wertende Deutungen oder das Aufstellen von Normen über-

12 Zu den historischen Hintergründen *Thröler*, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2004, S. 158 f.

13 A. a. O., S. 162.

14 Begriff in Anlehnung an das Modell von *Jank/Meyer*, Didaktische Modelle, S. 130 ff. auf Grundlage der Hierarchisierung didaktischen Wissens durch *Weniger*, in: ders. (Hrsg.), passim; kritisch dazu *Giesecke*, in: Hoffmann et al. (Hrsg.), passim.

15 *Biggs* begründet sein Konzept zwar; die deutsche Hochschuldidaktik rezipiert aber weitgehend nur die konkreten Forderungen, ohne deren Begründung zu reflektieren.

16 *Brockmann et al.*, in: JURA 2009, S. 581.

haupt Gegenstand ihres Faches sein können, als dessen Teil sich die Didaktik versteht. Seinen Gegenstandsbereich beschränken sie auf die Generierung nomologischer Wissens. Sie fragen allein nach den tatsächlichen Voraussetzungen von Unterricht, zu welchen auch die konkreten Auswirkungen normativer Vorgaben rechnen, nicht aber nach den Normen selbst.¹⁷ Die Bestimmung Letzterer überlassen sie wahlweise dem philosophischen Diskurs oder der Praxis.¹⁸

Dass die Rechtsdidaktik entgegen dieser empirisch-rationalen Erziehungswissenschaft auch normative Fragen zu ihrem Gegenstandsbereich zählt, ist begrüßenswert. Es wäre doch mehr als sonderbar, würde sie als Didaktik einer normativen Disziplin normative Fragen als unwissenschaftlich aus ihren Überlegungen ausklammern. Vor allem aber kann niemand unterrichten, ohne zugleich – gewollt oder ungewollt – zu erziehen.¹⁹ Die Haltung eines Lehrenden wirkt als *hidden curriculum* stets auf die Persönlichkeitsbildung der Lernenden. Solange staatlich und institutionell organisierter Unterricht existiert, trägt daher jeder Lehrende die Verantwortung, sich seiner Haltung und Ziele bewusst zu sein, selbige herzuleiten und zu begründen und alle Entscheidungen daran zu messen. Denn es ist nicht einerlei, ob künftige Juristinnen und Juristen zu Staatsbürgern oder Volksgenossen, zu Demokratie oder Gehorsam, zu Freiheitsliebe oder zu Fundamentalismus, zu kritischer Reflexion oder zu ökonomischer Effizienz erzogen werden. Dabei darf die Rechtsdidaktik freilich nicht missachten, was Grundlagendisziplinen über menschliches Lernen erfahren haben. Ohne empirische Daten zu Lernprozessen und deren Erklärung können irgendwelche Forderungen für gelungenen Rechtsunterricht schwerlich vor dem Richtstuhl der Vernunft bestehen. Es wäre geradezu fahrlässig, Rechtsunterricht auf einem ausschließlich geisteswissenschaftlichen Fundament zu entwerfen. Stattdessen sollten Methoden empirisch überprüft, Ziele aber normativ begründet werden.

Die Frage nach dem Ziel des Jurastudiums wird durch das Hochschulrecht und die verfassungsmäßige Ordnung mit dem typisch deutschen Begriff der Bildung beantwortet.²⁰ Dieser rekurriert an den zentralen Stellen, das zeigen die bedeutendsten Arbeiten zu diesem Thema übereinstimmend,²¹ direkt unter anderem auf die Ideen von *Rousseau*, *Kant*, *Humboldt*, *Schleiermacher* und *Herbart*: Letztes Ziel der Bildung ist Mündigkeit und Emanzipation des Menschen. Bei aller Vorbereitung auf berufliche Tätigkeitsfelder – deren Notwendigkeit keineswegs bestritten wird – sollte die Universität deshalb in erster Linie ein Ort der Aufklärung sein.

17 Für andere *Brezinka*, in: Röhrs (Hrsg.), S. 75, 80.

18 *Brezinka*, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, S. 189.

19 Zutreffend *Jank/Meyer*, Didaktische Modelle, S. 46 f.

20 Dazu *Jauß*, in: *KritV* 2017, S. 105–107.

21 Vgl. *Blankertz*, Geschichte der Pädagogik, passim; *Klafki*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, passim; *Mollenhauer*, Erziehung und Emanzipation, passim.

B. Zur Einordnung des *constructive alignment*

Von diesem Standort aus sollte die Rechtsdidaktik auch das Konzept des *constructive alignment* bewerten. Dessen zentrale Botschaft ist, dass Lernziele, Lehr-Lern-Szenarien und Prüfungsformate kohärent aufeinander bezogen werden müssen.²² Auf den ersten Blick erscheint das plausibel. Niemand würde fordern, etwas anderes als das zu lehren und zu prüfen, was von den Studierenden erlernt werden soll.²³ Wieso Vorbehalte gegenüber dem *constructive alignment* dennoch berechtigt sind, wird erst offenbar, wird es in seinen Kontext eingeordnet und auf dieser Grundlage im Einzelnen näher beleuchtet:

I. Wissenschaftstheoretischer Standort

Schon der Rückgriff gerade der deutschen Hochschuldidaktik auf dieses vor allem im anglophonen Sprachraum entwickelte und verbreitete Konzept überrascht als solcher. Denn er geschieht unter weitgehender Ausklammerung derjenigen Debatten, die in der Bundesrepublik seit den 1970er Jahren um die Curriculare bzw. Lernzielorientierte Didaktik²⁴ geführt wurden. Mit deren Forderungen decken sich die Ideen *Biggs* jedenfalls in frappierender Weise: Man müsse transparente und operationalisierte Lernziele (*learning outcomes*) formulieren, die in Lernhandlungen (*teaching-learning-activities*) zu realisieren seien und deren Erreichung eine abschließende Lernzielkontrolle (*assessment*) festzustellen habe. Dass sie auf dem einem streng positivistischen Paradigma verpflichteten Behaviorismus beruht, brachte der Lernzielorientierten Didaktik viel Kritik ein.²⁵ *Biggs* hingegen beruft sich auf den psychologischen Konstruktivismus,²⁶ der in der Didaktik seit etlichen Jahren Konjunktur hat. Wenn er auf dieser Grundlage aber zu denselben Forderungen gelangt, führt das zur Frage, was an seinem *constructive alignment* denn eigentlich konstruktivistisch ist.²⁷ *Biggs* selbst gibt an, sein Konzept aus einer Verschmelzung einer kulturell-soziolinguistischen Spielart des Konstruktivismus mit dem Instruktionsdesign entwickelt zu haben.

Seinem ersten theoretischen Ausgangspunkt entnimmt er den Gedanken, dass Lernende selbst ihr Wissen als subjektive Realität aufbauen, die vor allem von ihren Vorannahmen, Motiven und Zielen sowie ihrem Vorwissen als Rahmenbedingungen abhängt.²⁸ Dazu konsequent wird immer wieder ein *shift from teaching to learning* angemahnt und so zum Ausdruck gebracht, dass der Lernvorgang selbst ins Zentrum didaktischer Überlegungen rücken müsse. Der psychologische Konstruktivismus ist für *Biggs* also primär eine Theorie dessen, was die Lernenden tun

22 *Biggs/Tang*, *Teaching for Quality Learning*, S. 52; *Wildt/Wildt*, in: Berendt et al. (Hrsg.), S. 10.

23 Ebenso *Andersen*, in: *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 2010, S. 31.

24 Grundlegend *Möller*, *Technik der Lernplanung*, passim; *Robinson*, *Bildungsreform als Revision des Curriculums*, passim.

25 Überblick zur älteren Debatte *Schulz*, in: Mager (Hrsg.), passim m. w. N.

26 *Biggs*, in: *Higher Education* 1996, S. 348.

27 Ausführlich *Jervis/Jervis*, in: *Bioscience Education* 2015, passim.

28 *Biggs*, in: *Higher Education* 1996, S. 348.

und dient ihm so zur Beschreibung der Haltung, die Lehrende zu ihrer Tätigkeit einnehmen sollen.²⁹ Zu Recht weist er deshalb auch darauf hin, dass der Konstruktivismus keine Lehrmethode sein kann.³⁰ Lehrende stellt dies freilich vor ein Dilemma: Wie sollen sie ihre Studierenden zu einem Ziel führen, wenn diese ihr Lernen doch selbst bestimmen? Biggs' Antwort darauf ist das *alignment*. Dieses hat er aus dem Gedanken *Thomas J. Shuell's* entwickelt, dass Lernende effektiv zu einem gewünschten Ergebnis gelangen, wenn sie solche Lernhandlungen vollbringen, die das Erreichen eben dieses Ziels wahrscheinlich machen.³¹ Das wird gemeinhin auf die Formel gebracht, Lehrende müssten eine Umgebung schaffen, die zur selbständigen Erreichung des intendierten Lernziels beiträgt.³² Wenn diese Umgebung nur konsistent genug zu den Zielen wäre, dann würden Lernende „*entrapped*‘ *in this web of consistency, optimizing the likelihood that they will engage the appropriate learning activities*“³³.

Seine konkreten Vorschläge zur Gestaltung derart konsistenter Lernumgebungen entnimmt Biggs seinem zweiten theoretischen Ausgangspunkt, dem Instruktionsdesign. Dieser ursprünglich von *Robert Gagné* geprägte Ansatz war in seiner Frühzeit stark von der behavioristischen Lernpsychologie *Burrhus F. Skinners* beeinflusst. Die Nähe des *constructive alignment* zur Lernzielorientierten Didaktik verwundert daher nicht. Bisweilen als Alternative zur eher geisteswissenschaftlich geprägten Didaktik gehandelt, brachte das Instruktionsdesign seit Mitte des 20. Jahrhunderts unzählige Modelle zur Entwicklung von Lernumgebungen und Lernmaterialien hervor. Entsprechend seinem Selbstverständnis als Teilgebiet der Bildungstechnologie setzt es konsequent auf die empirische Überprüfung seiner Aussagen und zielt insgesamt auf eine Effektivierung von Lernvorgängen. Ähnlich der in Deutschland entwickelten kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik³⁴ war es damit vor allem für Militär und Industrie von besonderem Interesse, die seine Entwicklung maßgeblich finanzierten. Jenseits des Atlantiks haben Lernpsychologen das Instruktionsdesign zumindest ansatzweise dennoch auch für den schulischen Bereich hoffähig gemacht. Dort liegen die Wurzeln von Biggs' Forderungen, die er konkret auf das *instructional alignment* von *Alan S. Cohen* stützt. Dieses wurde in den 1980er Jahren entwickelt, nachdem *Cohen* als eine Ursache von Exzellenzproblemen an US-Schulen identifizierte, dass in Tests etwas anderes geprüft, als zuvor gelehrt wurde.³⁵

29 A. a. O., S. 349; *Biggs/Tang*, Teaching for Quality Learning, S. 52.

30 *Biggs*, in: Higher Education 1996, S. 349; *Hattie*, Visible Learning, passim zeigte, dass die im Umlauf befindlichen konstruktivistischen Lehrmethoden keinerlei nennenswerten Einfluss auf den Lernerfolg haben.

31 *Shuell*, in: Review of Educational Research 1986, S. 429.

32 Für andere *Bender et al.*, in: die hochschullehre 2015, S. 3.

33 *Biggs/Tang*, Teaching for Quality Learning, S. 54.

34 Grundlegend v. *Cube*, Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, passim; konzise *ders.*, in: Gudjons / Winkel (Hrsg.), passim.

35 *Cohen*, in: Educational Researcher 1987, S. 19.

Biggs verbindet beide Ausgangspunkte zur Idee, man müsse Lernsituationen und *assessments* aufeinander abstimmen, sodass Studierende jeweils solche Handlungen ausführen, die den intendierten Zielen entsprechen.³⁶ Damit der Lernerfolg durch ein *assessment* gesichert werden kann, müssten diese Handlungen jeweils beobachtbar und in einem Verb auszudrücken sein. Gerade darin aber scheint die für den Behaviorismus grundlegende Definition von Lernen als Verhaltensänderung auf. Ganz in dessen Sinne zielt *Biggs'* Konzept darauf ab, bei Lernenden durch ein spezielles Setting der Lernumgebung eine bestimmte Reaktion zu stimulieren. Diese Reaktion will er in eine Taxonomie einordnen, die eine qualitative Klassifikation und Evaluation der Handlungen als Lernziele ermöglicht.³⁷ *Biggs* hofft also, bei den Lernenden eine Reaktion mechanisch triggern zu können, die dazu führt, dass diese ein vordefiniertes Produkt selbst erzeugen.³⁸ Im Ergebnis erweist sich das *constructive alignment* damit aber als behavioristische Didaktik, die in eine konstruktivistische Epistemologie gekleidet wurde.³⁹

II. *Constructive alignment* und Bologna Reform

Dieser späte Erfolg eines behavioristischen Ansatzes in Deutschland dürfte nicht zuletzt dadurch befördert worden sein, dass sich das *constructive alignment* hervorragend mit zentralen Ideen der Bologna-Reform verbinden lässt. Dies im Einzelnen aufzuzeigen, würde den hiesigen Rahmen bei weitem sprengen.

Einstweilen sei jedoch darauf hingewiesen, dass einerseits die im Zuge der neuen Studiengänge deutlich erhöhte Prüfungsfrequenz zur Idee korreliert, man müsse ein konsistentes System aus *teaching-learning-activities* und *assessments* schaffen, die sich an klar definierten *learning outcomes* orientieren. Dementsprechend weisen Modulhandbücher diese *learning outcomes* detailliert aus. Nicht von ungefähr wird gerade in diesem Zusammenhang oft das *constructive alignment* zitiert.⁴⁰ In diesem Sinne wird die Vermehrung von Prüfungen dann auch oft damit begründet, dass sich Lernprozesse so besser begleiten ließen, vor allem wenn Prüfungen zur formativen Beurteilung⁴¹ genutzt würden. Andererseits und besonders hierzulande⁴² soll die Definition von *learning outcomes* von praktischen Handlungsanforderungen her erfolgen.⁴³ Das führt zu einer Operationalisierung von Lernzielen in Form unmittelbar beobachtbarer und verbal ausdrückbarer Handlungen, ganz im Sinne *Biggs'*.

36 *Biggs*, in: Higher Education 1996, S. 361.

37 *Biggs/Tang*, Teaching for Quality Learning, S. 64 ff.

38 *Andersen*, in: Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift 2010, S. 33.

39 Ebenso *Jervis/Jervis*, in: Bioscience Education 2015, S. 8.

40 Für andere *Walzik*, Kompetenzorientiert Prüfen, S. 18; *Wildt/Wildt*, in: Berendt et al. (Hrsg.), S. 9 ff.

41 Gemeint sind Beurteilungen des Lernfortschrittes, die auf ein konstruktives Feedback zum Lernprozess selbst zielen.

42 *Lenzen*, Hochschulstudium: Humboldt aufpoliert – Kann ein Studium Bildung und Ausbildung zugleich sein? Ja!, in: Die Zeit vom 15.03.2012, passim.

43 *Walzik*, Kompetenzorientiert Prüfen, S. 18.

Unter dem Label „Output-Orientierung“, das eher „*Measurability*-Orientierung“ heißen sollte, bilden beide Aspekte eines der Kernanliegen der Bologna-Reform. Wenn *learning outcomes* dabei vor allem von der *employability* her definiert werden und Prüfungen entgegen entsprechender Forderungen primär summativ erfolgen, führt dies indes zur Frage, welche Aufgabe der Hochschule überhaupt zukommen soll. Denn auf diese Weise werden Studierende nicht durch Wissenschaft zu mündigen Persönlichkeiten gebildet, sondern vor allem als Produkte dem abnehmenden Arbeitsmarkt zur Verfügung gestellt.⁴⁴ Der Anspruch einer wissenschaftlichen Ausbildung wird so jedenfalls nachhaltig in Frage gestellt. Das aber sind spezifische Fragen an die Bologna-Reform und ihre Umsetzung, die hier nicht im Zentrum der Überlegungen stehen sollen.

III. Einige kritische Anmerkungen

Gleichwohl führt all dies zur Frage, ob das *constructive alignment* in seiner reinen Form überhaupt ein sinnvolles Konzept der Rechtsdidaktik sein kann. In Ansehung ihres oben skizzierten Standortes ist insoweit Skepsis geboten. Dieses Konzept will letztlich durch eine spezifische Bildungstechnik Menschen mit bestimmten Fertigkeiten produzieren. Wenn Studierende hierzu in einem Netz aus Konsistenz „gefangen“ werden sollen, um so ein bestimmtes Verhalten hervorzubringen, hat dies mit Emanzipation reichlich wenig zu tun. Zweifel weckt auch die konsequente Ausrichtung der Lehre an operationalisierten und kaskadierten Lernzielen. Diese eignen sich nicht nur als hochschulpolitisches Instrument. Immerhin ermöglichen Lernziele, werden sie durch staatlich organisierte Prüfungen bestimmt⁴⁵ oder sind sie maßgeblicher Gesichtspunkt in Akkreditierungsverfahren, eine Einflussnahme auf die sonst – aus gutem Grund – dem steuernden Zugriff entzogenen Bildungsabläufe an Hochschulen.⁴⁶ Vielmehr dürfte gerade hierzulande das Abrufen beobachtbarer Einzelhandlungen in *assessments* meist mit deren zahlenmäßiger Dokumentation in Leistungsnachweisen verbunden sein. Dem potenziellen Arbeitgeber macht die Universität ihre Absolventen so gleichsam in Form von Datenblättern verfügbar. Werden Lernziele dabei vor allem von der *employability* her definiert, gerät allzu schnell aus dem Blickfeld, dass die Person als komplexer Sachverhalt weitaus mehr als die Summe der derart dokumentierten Teile ist. Eine am *constructive alignment* orientierte Lehre zielt schließlich – das ist Erbe des Instruktionsdesigns – primär auf die Befähigung zu praktischem Handeln. In diesem Sinne werden Studierende zwar zum effizienten Lösen an sie herangetragenere Probleme befä-

44 *Hanschmann*, in: KritV 2017, passim betrachtet diese Tendenz vor dem Hintergrund des Art. 7 Abs. 1 GG. Die zentrale Frage, ob Menschen so nicht zu bloßen Objekten staatlich gesteuerten Erziehungshandelns degradiert werden und die Menschenwürde damit nicht im Kern betroffen ist, tippt er allenfalls am Rande an.

45 Vgl. zu den Auswirkungen der Staatsexamina auf das Jurastudium *Hufen*, in: JuS 2017, S. 1; *Weigend*, in: ZDRW 2015, S. 41 f.

46 Auch vor diesem Hintergrund sind die seit zwei Jahren diskutierten Pläne der Justizministerkonferenz zur Schwächung des universitären Schwerpunktereichsstudiums zweifelhaft.

higt, eine für künftige Juristen zweifellos wichtige Fähigkeit.⁴⁷ Die für mündige Staatsbürger aber gleichermaßen wichtige Reflexionsfähigkeit,⁴⁸ das heißt die Fähigkeit zum Erkennen von Problemen, wird hingegen kaum gefördert.⁴⁹ Dass sich ausgerechnet die katholische Theologie als treibende Kraft in diesen Entwicklungen selbst eine besondere Innovativität bescheinigt und zum ernst zu nehmenden Faktor der deutschen Universitätslandschaft deklariert,⁵⁰ veranlasst daher zu erstauntem Augenreiben. Mit einer sich gerade auch am Ideal der Mündigkeit und Emanzipation des Menschen orientierenden Didaktik ist all dies nur schwer vereinbar.

C. Einzelfragen an das *constructive alignment*

Das Konzept des *constructive alignment* wirft noch einige weitergehende Probleme auf, die nachfolgend im Einzelnen beleuchtet werden sollen.

I. Empirie und Präskriptivität

Weil nicht einerlei ist, wohin Unterricht führt, gilt für seine Planung ein Primat der Zielorientierung. Das anerkennen auch Vertreter des *constructive alignment*, die ihr Konzept damit bewerben, dass es zum Lernen dessen führe, was gelernt werden soll.⁵¹ Zur Erreichung solcher Ziele stellt es eine Technik bereit. Über die Ziele selbst legt es jedoch keine Rechenschaft ab und kann dies als einer rein empirischen Wissenschaft entstammendes Konzept auch nicht. Denn aus Daten zur Unterrichtswirklichkeit, ihren Bedingungen und deren Folgen kann nicht unmittelbar auf das Wünschenswerte und Richtige geschlossen werden. Vielmehr bietet die Empirie nur einen Ansatzpunkt für die Einbeziehung von Normen, die mit den erhobenen Daten nicht ursächlich zusammenhängen.⁵² Deshalb sollte das *constructive alignment* als Konzept einerseits an den Zielen des Hochschul- und Jurastudiums gemessen werden. Wenn sich Vertreter des *constructive alignment* dennoch in präskriptiven Aussagen zur Gestaltung von Rechtsunterricht versteigen, scheint darin andererseits ein Problem auf, das den bildungswissenschaftlichen Diskurs als solchen betrifft: Zwischen tatsächlichen Behauptungen, Vorschriften, Werturteilen, zwischen deskriptiven, präskriptiven und normativen Aussagen wird nämlich nicht hinreichend differenziert.⁵³ Daher lohnt, die präskriptiven Aussagen des *constructive alignment* näher zu betrachten.

Seine Aussagen betreffen nicht die Ziele von (Rechts)Unterricht unmittelbar, sehr wohl aber deren Beschaffenheit. Operationalisiert zu beobachtbaren Handlungen

47 Jauß, in: KritV 2017, S. 108 f.

48 A. a. O., S. 110 f.

49 Andersen, in: Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift 2010, S. 32.

50 Vgl. Handschuh, in: ZDRW 2017, S. 98.

51 Baumert/May, in: journal hochschuldidaktik 2013, S. 27.

52 Jank/Meyer, Didaktische Modelle, S. 108 f.

53 Vgl. Brezinka, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, S. 13 ff.

sollen sie sein. Daran verdient Zustimmung, dass die Zieldefinition von Unterricht ein eigenständiger Planungsschritt sein, Unterrichtsziele und -inhalte nicht im Sinne einer naiven Abbilddidaktik⁵⁴ einfach aus der Fachwissenschaft abgeleitet werden sollten.⁵⁵ Allerdings folgt aus dieser Operationalisierungsforderung, dass ausschließlich unmittelbar beobachtbare Handlungen überhaupt Ziele des (Rechts)Unterrichts sein können. Rein kognitive Lernziele scheinen dagegen gar nicht mehr auf. Darin begegnet abermals das Lernverständnis des Behaviorismus: Studierende werden als *black box* behandelt, deren innere Vorgänge Lehrende nichts angehen – maßgeblich soll allein das äußerlich beobachtbare Verhalten sein. Deshalb führt das *constructive alignment* nicht zu einer *Output*-orientierten Didaktik im eigentlichen Sinne. Didaktik ist ohnehin seit eh und je am Ergebnis der von ihr initiierten Bildungsprozesse orientiert. Diese *Output*-Orientierung wird nunmehr aber durch eine „*Measurability*-Orientierung“ ersetzt, wonach allein empirisch messbare Ergebnisse zählen. Das ist in mindestens dreierlei Hinsicht zweifelhaft. Erstens wird die Zulässigkeit nur langfristig erreichbarer Lernziele in Frage gestellt, denn diese sind jedenfalls nicht unmittelbar überprüfbar. Dass sich solche fernliegenden Ziele logisch stringent zu einzelnen Teilzielen deduzieren lassen, darf indes bezweifelt werden.⁵⁶ Zweitens wird übersehen, dass Inhalte und Ziele interdependent sind.⁵⁷ Die Inhaltsperspektive kann also zugunsten der Zielperspektive nicht völlig ausgeblendet werden. Drittens lässt sich schlechterdings nicht begründen, wieso nicht Ziel sein kann, was nicht unmittelbar in einer Verhaltensänderung empirisch erfassbar ist. Gerade Ziele wie Mündigkeit und Interesse sind regelmäßig nicht vollends operationalisierbar.⁵⁸ Alle dahingehenden Versuche, etwa Mündigkeit in der Fähigkeit zur Selbstregulierung zu erblicken, greifen notwendig zu kurz. Sollen Interesse und Mündigkeit deshalb keine zulässigen Ziele der Hochschulbildung sein? Tatsächlich nimmt das *constructive alignment* so mittelbar doch zu normativen Fragen Stellung, was ihm als rein empirisch begründetem Modell verwehrt bleiben muss.

Daneben trifft das *constructive alignment* Aussagen zur Gestaltung von Lernumgebungen. Hierzu greift es auf die als geradezu bahnbrechend verkaufte Erkenntnis zurück, dass Studierende vor allem dasjenige beherrschen, was in Prüfungen gefordert wird – besser, von dem sie denken, dass es in Prüfungen gefordert wird.⁵⁹ Das wird in besonders unheilträchtiger Weise auf die Formel reduziert „*what you test,*

54 Dazu *Jank/Meyer*, Didaktische Modelle, S. 32.

55 Für den akademischen Rechtsunterricht ist diese Vorstellung noch immer weit verbreitet; vgl. etwa *Bork*, in: Brockmann et al. (Hrsg.), S. 64.

56 Vgl. *Jank/Meyer*, Didaktische Modelle, S. 125.

57 *Jauß*, in: *KritV* 2017, S. 118.

58 Dazu *Blankertz*, Geschichte der Pädagogik, S. 306 f.

59 *Al-Kadri*, Does Assessment Drive Students' Learning, S. 44; *Biggs*, in: *Higher Education* 1996, S. 356 ff.; *Wormald et al.*, in: *Anatomical Sciences Education* 2009, S. 202.

is what they learn“⁶⁰, die von Biggs selbst so nie formuliert wurde.⁶¹ Empirischen Daten sind zunächst jedoch nichts weiter als Beschreibungen eines Phänomens, die sich nicht unmittelbar in Handlungen umsetzen lassen. Hierzu müssen solche Beschreibungen zunächst in nomologisches Wissen, das heißt in Gesetzesaussagen über Mittel-Zweck- oder Kausalzusammenhänge mit prognostischer Funktion umgewandelt werden. Dieses nomologische Wissen muss sodann zur Handlungsanweisung gewendet werden. Die Beobachtung „A und B treten gemeinsam auf“, muss beispielsweise in die Form „A führt zu B“ und weiter in die Form „Soll B sein, kann dies durch A hervorgerufen werden“ umgewandelt werden. Hier begegnen zweierlei Probleme. Erstens vermag die empirische Bildungsforschung keine Antwort auf die Frage zu geben, ob B überhaupt sein soll. Zweitens begegnet sie bei der Generierung solch nomologischen Wissens dem Kontingenzproblem.⁶² Unterricht ist als hochkomplexer Vorgang nicht monokausal determiniert. Schon jeder einzelne Studierende ist keine Trivialmaschine⁶³, die sich mit starren Kausalbeziehungen beschreiben ließe. Deshalb leidet jede Erziehungswissenschaft notwendig an einem Technologiedefizit. Möglich sind allenfalls Wahrscheinlichkeitsaussagen über Zusammenhänge, die erklärt werden müssen, sollen sie Prognosen erlauben.⁶⁴

II. Assessment und Lernmotivation

Wie also erklärt Biggs den von ihm genutzten empirischen Zusammenhang zwischen Prüfungsinhalt und Lernerfolg? Er nimmt einen Einfluss der Prüfungen auf das Lernen an und behandelt diesen Zusammenhang als motivationspsychologisches Phänomen. Hier bedient er sich zweier Modelle: Einerseits rezipiert er die 1983 von *Jacqueline Eccles* und *Allan Wigfield* in die pädagogische Psychologie eingeführte *Expectancy-Value-Theorie*.⁶⁵ Sie führt Motivation auf nur zwei Faktoren, Erfolgserwartung und Relevanz, zurück. Danach sei die Motivation für eine Lernhandlung umso größer, je größer auch die Erwartung, diese Handlung zeitige den angestrebten Erfolg und je größer die Wertzuschreibung zum Lerngegenstand sind. Vor diesem Hintergrund liegt durchaus nahe, einem Thema etwa dadurch eine hohe Relevanz zuzuschreiben, dass man es zum Prüfungsgegenstand macht oder dies zumindest androht.⁶⁶ Doch warnt Biggs unter Verweis auf die 1985 von *Edward Deci* und *Richard Ryan* eingeführte Unterscheidung extrinsischer und in-

60 Bspw. <https://www.lehren.tum.de/themen/lehre-gestalten-didaktik/erfolgskriterien-guter-lehre/construtive-alignment/> (25.08.2018).

61 Ausgangspunkt ist wohl *Glenn*, in: *The Chronicle of Higher Education*, 08.06.2007, passim der aber nicht an Prüfungen i. e. S. dachte.

62 Dazu *Prose*, in: *Mammes et al.* (Hrsg.), passim.

63 Dazu *Luhmann*, in: *Diederich* (Hrsg.), S. 81 ff.

64 *Jank/Meyer*, *Didaktische Modelle*, S. 106.

65 Grundlegend *Eccles*, in: *Spence* (Hrsg.), passim.

66 Vgl. *Bender et al.*, in: *die hochschullehre 2015*, S. 4.

trinsischer Motivation⁶⁷ gerade vor einer derartigen Relevanzzuschreibung.⁶⁸ Denn vor allem Letztere führt zu dauerhaftem, weil selbst-motiviertem Lernen.⁶⁹ Erstrebenswert ist demnach ein durch Freude an der Tätigkeit, Neugier gegenüber dem Gegenstand und individuelle Interessen motiviertes Lernen. Die Empirie zeigt, dass extrinsisch motivierte Studierende freilich mehr lernen als unmotivierte. Ihre Lern-tätigkeiten werden jedoch immer dann reduziert oder gar unterbrochen, wenn entsprechende externe Stimuli wegfallen.⁷⁰ Wer Studierende vor allem durch Prüfungsdruck motiviert, provoziert also gerade das oberflächliche, auf Prüfungen bezogene sog. „Bulimielernen“. Ein nachhaltiger Fähigkeitserwerb wird so kaum ermöglicht.⁷¹ Mehr noch ist der Einfluss extrinsischer Motivation auf intrinsisch motivierte Menschen nicht vollends geklärt. Dazu diskutiert die Sozialpsychologie seit Jahren den sog. Korruptionseffekt (*motivation-crowding-theory*).⁷² Er äußere sich in einer weitgehenden Verdrängung intrinsischer Motivation durch extrinsische. Wer ursprünglich aus Freude am Fach und Neugier am Gegenstand lernte, lerne infolge wiederholten Einsatzes extrinsischer Stimuli nur noch dann, wenn er dafür eine Belohnung erwartet oder andernfalls mit negativen Konsequenzen rechnet.

Tatsächlich zeigt sich hier eine strukturelle Schwäche in Biggs' Ansatz. Diesen Gegensatz zwischen dem empirisch gut gesicherten Relevanzzuschreibungseffekt durch Prüfungen einerseits und die Vermeidung bloß extrinsischer Motivationsfaktoren andererseits will er durch ein zweites *alignment* auflösen: Unterricht und Prüfung will er nicht nur auf Lernziele abstimmen. Vielmehr sollen diese ihrerseits mit Erwartungen, Interessen und Zielen der Studierenden in Einklang gebracht werden. Ein Thema solle gelehrt und geprüft werden, weil es relevant ist und das sei vor allem bei lebensweltorientierten Problemen der Fall.⁷³ Daran ist erstens falsch, dass Studierenden in letzter Konsequenz rein theoretische Probleme unter Verweis auf die Lebens- oder Berufspraxis vorenthalten werden sollen. Wer das fordert, verkennt, dass der Erfolg aller westlichen Gesellschaften auf ihrer Wissenschaft, besonders darauf beruht, dass Menschen sich immer wieder zur Behandlung von Problemen motivieren konnten, deren lebensweltlicher Bezug zunächst nicht einmal absehbar war. Ein wissenschaftliches Studium sollte daher gerade auch solche Probleme zum Gegenstand haben. Zweitens nimmt Biggs so eine Zielperspektive ein, die einer empirisch arbeitenden Didaktik verwehrt bleiben muss. Wer seine Forderung zu Ende denkt, wird gesetzliche Vorgaben und Studienordnungen an empirischen Erkenntnissen ausrichten; einer normativen Didaktik bedürfte es nicht. Das kann nicht überzeugen. Vielmehr erweist sich das zweite *align-*

67 Grundlegend Deci/Ryan, Intrinsic motivation, passim.

68 Biggs/Tang, Teaching for Quality Learning, S. 36; kritisch auch Andersen, in: Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift 2010, S. 32.

69 Harlen/Deakin Crick, in: Assessment in Education 2003, S. 175.

70 Ebd.

71 Vgl. Andersen, in: Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift 2010, S. 31 f.; Salmijärvi, S. 9.

72 Dazu Frey/Jegen, in: journal of economic surveys 2001, passim.

73 Angedeutet von Biggs/Tang, Teaching for Quality Learning, S. 36 f.

ment als Verstoß gegen das Verbot, von einem Sein auf ein Sollen zu schließen. Umso dringender stellt sich die Frage, welche Folgen die bloß extrinsische Relevanzzuschreibung durch Prüfungen hat. Vor diesem Hintergrund sollte man sich jedenfalls nicht wundern, wenn Studierende im *constructive alignment* so abgerichtet werden, dass sie nur noch auf das Stichwort „Prüfung“ in akute und panische, vor allem aber rasch vorübergehende Lernwut verfallen.

III. Sog. *Output*-Orientierung als epistemisches Problem

Zweifel richten sich auch gegen die sog. *Output*-Orientierung im Sinne einer Ausrichtung an operationalisierten *learning outcomes*. Sie führt zunächst zum Problem begrifflicher Unschärfe.⁷⁴ Diese macht die zweifelsfreie interindividuelle Verständigung über intendierte Lernziele und damit ihre von Biggs geforderte Transparenz schlechterdings unmöglich. Selbst die im Rahmen des Zentralabiturs von einigen Ländern eingeführte lächerliche Praxis, sogenannte Operatoren zu definieren und diese Definition auswendig lernen zu lassen, vermag das Problem nicht zu lösen. So wird die Unschärfe nur auf die Ebene der Definition verschoben, um der Sprache den Schein von Eindeutigkeit zu verleihen – ein der Jurisprudenz nur allzu bekanntes Problem.

In epistemischer Hinsicht führt die *Output*-Orientierung ferner zu dem Problem, dass sich die eigentlich zu erwerbenden Fähigkeiten immer nur in konkreten Einzelhandlungen aktualisieren können, selbst aber nie unmittelbar erkennbar werden.⁷⁵ Lernhandlungen und Lernzielkontrollen können also niemals die eigentliche Substanz der zu überprüfenden Fähigkeiten, sondern immer nur deren Akzidentien erfassen. Darin scheint die Gefahr auf, dass das eigentliche Ziel hochschuldidaktischer Bemühungen aus dem Blick gerät. Sie ist umso größer, je umfassender die Kataloge beobachtbarer Einzelhandlungen angelegt sind, in welche man das komplexe Ziel zerlegt. Nicht zuletzt deshalb war den Lernzielfetischisten der 1960er und 1970er Jahre letztlich kein Erfolg beschieden.

D. Was bleibt vom *constructive alignment*?

Ist deshalb das Konzept des *constructive alignment* in Gänze über Bord zu werfen? Mitnichten! Werden die notwendige normative Perspektive einerseits und die empirische Datenbasis andererseits einbezogen, kann es durchaus einen sinnvollen Beitrag zur Konzeption von Lehre und besonders von Prüfungen leisten. Das führt zu einer anderen Nuancierung, ohne dass das Kind mit dem Bade ausgeschüttet würde.

74 Eugster, in: Brinker/Tremp (Hrsg.), S. 53; Salmijärvi, S. 5 f.

75 Eugster, in: Brinker/Tremp (Hrsg.), S. 52.

I. Implikationen für den Rechtsunterricht

Eine erste wichtige Konsequenz lautet dann, dass Prüfungen nicht im Sinne eines *assessment drives learning* als Mittel missbraucht werden sollten, Studierende zu bestimmten Lernhandlungen zu zwingen. Denn Ziel ist jedenfalls, dass Studierende nachhaltig lernen. Die Empirie aber zeigt, dass klassische Prüfungen bei den Studierenden Angst und Stress erzeugen, die als extrinsische Motivationsfaktoren für ein solches Lernen hinderlich sein können.⁷⁶ Gerade hinsichtlich der Wirksamkeit eines so verstandenen *constructive alignment* stellt sich ohnehin bereits Ernüchterung ein.⁷⁷ Wird Studierenden hingegen aufgrund nicht-bewertender Lernerfolgskontrollen und Lernangabeevaluierungen aufgezeigt, wo sie stehen und wie sie ihre Ziele erreichen,⁷⁸ kann dies der Anstoß für ein sinnvolles und vielseitiges Lernen sein. Nicht von ungefähr setzen die sog. Elite-Universitäten auf ein solches individuelles Feedback. In diesem Sinne ist ein formatives Feedback anzustreben.⁷⁹ Das setzt zweierlei voraus:

Einerseits sollte dieses konstruktive Feedback nichts mit Prüfungen im herkömmlichen Sinne zu tun haben. Es dient nicht der Leistungsmessung, sondern der individuellen Förderung und Beratung. Dann ist ein *alignment* zwischen jeweils intendierten Zielen, den hierzu ausgeführten Handlungen und ihrer Evaluation auch durchaus sinnvoll. Freilich lässt sich dies nur bei einer angemessenen Betreuungsrelation und interaktivem Unterricht realisieren. Auch unter diesem Gesichtspunkt spricht viel dafür, die wichtigsten Lernprozesse in Seminaren, Übungen, Arbeitsgemeinschaften und dergleichen zu begleiten.⁸⁰ Wer dagegen auf die teilnehmerstarke Jura-Vorlesung setzt, sollte von diesem Konzept besser Abstand nehmen!

Andererseits ist die bisweilen geäußerte Idee, man könne herkömmliche Prüfungen mit didaktischen Funktionen aufladen,⁸¹ entschieden zurückzuweisen. Solange Noten der Dokumentation des Leistungsstandes nach außen dienen,⁸² solange sie über den Werdegang entscheiden, sollten Prüfungen allein den tatsächlichen Leistungsstand erheben. Entscheidend für die Auswahl eines Bewerbers ist in der Regel immer noch, ob er die wesentlichen fachlichen Ziele seines Studiums erreicht hat, nicht nur ob er sich entsprechende Kenntnisse bei Bedarf aneignen kann. Ein Richter muss schließlich Grundzüge des Rechts kennen und anwenden können, nicht nur wissen, wo etwas im Palandt oder Fischer steht. Genauso muss ein Chirurg mit Anatomie und Physiologie des Menschen vertraut sein und kann intraoperativ nicht erst noch nachschlagen, welche Organe er im Bauchraum vorfindet. Je mehr Prüfungen mit weiteren Funktionen aufgeladen werden, je mehr Noten zusätzliche

76 Al-Kadri, Does Assessment Drive Students' Learning, S. 53, 64.

77 Bender et al., in: die hochschullehre 2015, S. 6.

78 Al-Kadri, Does Assessment Drive Students' Learning, S. 10.

79 A. a. O., S. 80.

80 Jauß, in: KritV 2017, S. 119.

81 Schwirth/van der Vleuten, in: Medical Education 2004, S. 1209; Wildt/Wildt, in: Berendt et al. (Hrsg.), S. 27.

82 Zutreffend Reis, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 30.

Aspekte in sich vereinen, umso weiter schrumpft ihr ohnehin schon geringer Aussagegehalt. Als Grundlage für Entscheidungen über den Werdegang, kommen sie dann nicht mehr in Betracht.

II. Implikationen für die Prüfungsgestaltung

Im Übrigen kann das *constructive alignment* vor allem ein sinnvolles Konzept zur Prüfungsgestaltung sein. Es sollte zwar keine Aussage darüber treffen, was geprüft werden soll. Sehr wohl kann es aber wesentliche Anstöße zu besseren Prüfungen geben.

Im Besonderen verdient die auch für *Biggs* zentrale Erkenntnis Beachtung, dass sich eine überhaupt nicht an den Lernzielen orientierte Prüfung für deren Erreichung als hinderlich erweisen kann.⁸³ Das heißt nicht, dass jedes angestrebte Ziel auch Gegenstand einer Prüfung sein muss, sondern nur, dass die Prüfung nicht im Widerspruch zu den Zielen stehen darf. In diesem Sinne sind die derzeitigen juristischen Staatsexamina nachdrücklich zu kritisieren. Gerade die Examensklausuren erfordern ein schnelles und oberflächliches Lösen komplexer und umfangreicher Rechtsfragen. Etwas ketzerisch ließe sich sogar fragen, ob die Examensklausur nicht vor allem dem Nachweis dient, dass angehende Juristen trotz redlichen Bemühens der Universität noch immer jegliche Grundsätze wissenschaftlichen Arbeitens missachten. Hier wäre ein *alignment* mit dem gesetzlichen Ziel des kritisch und aufgeklärt-rational handelnden Juristen wünschenswert. Die Frage, ob die Rechtsdidaktik deshalb nicht letzten Endes für eine Universitätsprüfung eintreten sollte, wie sie sich seit Jahrhunderten in fast allen anderen Studiengängen bewährt, sei auch insofern zur Diskussion gestellt.

Daneben kann das Konzept des *constructive alignment* auch das Bewusstsein für sinnvolle Leistungsanforderungen in Prüfungen schärfen. Denn dort sollen Fähigkeiten und Kenntnisse festgestellt, das heißt empirisch erhoben werden. Deshalb bedürfen Lernziele in der Prüfungssituation einer Operationalisierung, wobei beachtet werden muss, dass Fähigkeiten selbst kaum erkennbar werden. Hier liegt auch die Stärke von *Biggs'* Lernzieltaxonomie, die Grundlage für eine an klaren Kriterien orientierte Notendefinition sein kann.⁸⁴ Sie ermöglicht, Noten zumindest im Ansatz mit einem materiellen Aussagegehalt zu versehen. Insoweit sind freilich noch zwei einschränkende Faktoren zu bedenken: Erstens garantiert die Ausrichtung von Prüfungen an operationalisierten Lernzielen allein noch keine objektive und valide Leistungsdiagnose. Es bleibt zu reflektieren, welche impliziten und nicht-intendierten Anforderungen Prüfungen stellen und stellen sollten. Zweitens bleibt zu bedenken, dass Prüfungen auch eine rechtlich festgelegte Zielrichtung haben. Die erste juristische Prüfung dient etwa der abschließenden, summativen Leistungsstanderhebung und sollte sich deshalb an der Zielsetzung des Jurastudiums orientieren. Dagegen dient die Zwischenprüfung der Studienerfolgsprognose, so-

83 *Shuell*, in: *Review of Educational Research* 1986, S. 429.

84 *Biggs*, in: *Higher Education* 1996, S. 353.

dass Maßstab nicht das Ziel des Jurastudiums, sondern seine Voraussetzungen sein sollten. Welche Folgen dies für die Gestaltung der Prüfungen im Einzelnen hat, bedarf ebenfalls noch näherer Untersuchung.

E. Fazit

In seiner reinen Form ist das *constructive alignment* kein sinnvolles Konzept der Rechtsdidaktik. Die daran zu übende Kritik trifft in vielerlei Punkten bereits auf das Jurastudium in seiner gegenwärtigen Form zu und sollte deshalb zu Veränderungen anregen:⁸⁵ So ist die zunehmende Ausrichtung der Lehre an der Prüfungssituation als demotivierend abzulehnen. Vielmehr gilt es, Unterrichtsinhalte und -formen im Sinne eines *constructive misalignment* von den Grenzen der Prüfungsformen und -inhalte zu lösen.⁸⁶ Auch der Einsatz von Prüfungen als Druckmittel sollte sich verbieten. Eine um die Examina errichtete Drohkulisse mag zwar den pekuniären Interessen kommerzieller Repetitorien dienen. Die Universität indes sollte diesem schlechten Beispiel nicht folgen. Ebenso ist die verbreitete Praxis aufzugeben, Prüfungen so zu gestalten, dass sie in der verfügbaren Zeit von vornherein nicht zufriedenstellend lösbar sind. Positiv gewendet lassen sich dem Konzept des *constructive alignment* allerdings auch hilfreiche Anstöße entnehmen: Es kann einerseits den Nutzen individuellen Feedbacks betonen, der bei der Studiengestaltung berücksichtigt werden sollte. Vor allem jedoch kann es einen Beitrag zur Gestaltung und Bewertung von Prüfungen leisten, sodass diese einem sinnvollen Lernen nicht mehr entgegenstehen.

Literaturverzeichnis

- Al-Kadri, Hanan M. F., Does Assessment Drive Students' Learning? Clinical Context Assessment and Students' Approaches to Learning, Maastricht 2012.
- Andersen, Hanne L., »Constructive alignment« og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik, in: Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift 2010, S. 30–35.
- Baumert, Britta/May, Dominik, Constructive Alignment als didaktisches Konzept – Lehre planen in den Ingenieur- und Geisteswissenschaften, in: journal hochschuldidaktik 2013, S. 23–27.
- Bender, Elena/Hilkenmeier, Frederic/Schaper, Niclas, Zusammenhänge von kontinuierlichen Lernanreizen und der Erreichung kompetenzbasierter Lernziele in der Hochschule, in: die hochschullehre 2015, S. 1–12.
- Biggs, John B., Enhancing teaching through constructive alignment, in: Higher Education 1996, S. 347–364.
- Biggs, John B./Tang, Catherine, Teaching for Quality Learning at University, 4. Aufl., Maidenhead 2011.
- Blankertz, Herwig, Geschichte der Pädagogik – Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, 10. Aufl., Wetzlar 2011.
- Bork, Reinhard, Rahmenbedingungen der Juristenausbildung für eine rechtswissenschaftliche Fachdidaktik, in: Brockmann, Judith/Dietrich, Jan-Hendrik/Pilniok, Arne (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium, Baden-Baden 2011, S. 59–65.

85 Zum Folgenden Harlen/Deakin Crick, systematic review, S. 70; Dies., in: Assessment in Education 2003, S. 204.

86 Ebenso Eugster, in: Brinker/Tremp (Hrsg.), S. 58.

- Brezinka, Wolfgang*, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim 1971.
- Brezinka, Wolfgang*, Empirische Erziehungswissenschaft und andere Erziehungstheorien – Differenzen und Verständigungsmöglichkeiten, in: Röhrs, Hermann (Hrsg.), Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung, Frankfurt am Main 1989, S. 71–82.
- Brockmann, Judith/Dietrich, Jan-Hendrik/Pilniok, Arne*, Von der Lehr- zur Lernorientierung, in: JURA 2009, S. 579–585.
- Cohen, Alan S.*, Instructional alignment – Searching for a magic bullet, in: Educational researcher 1987, S. 16–20.
- von Cube, Felix*, Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, Stuttgart 1965.
- von Cube, Felix*, Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik, in: Gudjons, Herbert/Winkel, Rainer (Hrsg.), Didaktische Theorien, 11. Aufl., Heidelberg 2002, S. 57–74.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M.*, Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, New York 1985.
- Dietrich, Jan-Hendrik*, Reflexive Rechtswissenschaft – Zur Notwendigkeit einer rechtswissenschaftlichen Didaktik, in: KritV 2012, S. 217–229.
- Eccles, Jacqueline*, Expectancies, values and academic behaviors, in: Spence, Janet T. (Hrsg.), Achievement and achievement motives – Psychological and Sociological Approaches, San Francisco 1983, S. 75–146.
- Eugster, Balthasar*, Leistungsnachweise und ihr Ort in der Studiengangentwicklung – Überlegungen zu einer Kritik des curricularen Alignments, in: Brinker, Tobina/Tremp, Peter (Hrsg.), Einführung in die Studiengangentwicklung, Bielefeld 2002, S. 45–62.
- Frey, Bruno S./Jegen, Reto*, Motivation Crowding Theory, in: journal of economic surveys 2001, S. 589–611.
- Giesecke, Hermann*, Die pädagogische Vernichtung des Studierens, in: Neue Sammlung 1991, S. 544–552.
- Giesecke, Hermann*, Lob des Zwischenhandels 2 – Zur Handlungsrelevanz von Erziehungswissenschaft, in: Hoffmann, Dietrich / Gaus, Detlev / Uhle, Reinhard (Hrsg.), Pädagogische Theorien und pädagogische Praxis, Hamburg 2005, S. 97–105.
- Glenn, David*, You Will Be Tested on This, in: The Chronicle of Higher Education, 8. Juni 2007.
- Gudjons, Herbert*, Pädagogisches Grundwissen, 12. Aufl., Bad Heilbrunn 2016.
- Handschub, Christian*, Zeit für den nächsten Schritt – Zum Stand der Hochschuldidaktik in der katholischen Theologie, in: ZDRW 2017, S. 98–111.
- Hanschmann, Felix*, Kompetenzorientierung oder die Reduktion des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags, in: KritV 2017, S. 76–100.
- Harlen, Wynnie/Deakin Crick, Ruth*, A systematic review of the impact of summative assessments and tests on students' motivation for learning, London 2002.
- Harlen, Wynnie/Deakin Crick, Ruth*, Testing and Motivation for Learning, in: Assessment in Education 2003, S. 169–207.
- Hattie, John*, Visible Learning – A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, London 2009.
- Hufen, Friedhelm*, Der wissenschaftliche Anspruch des Jurastudiums, in: JuS 2017, S. 1–6.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert*, Didaktische Modelle, 9. Aufl., Berlin 2009.
- Jauß, Steffen M.*, Quo vadis, Juristen(aus)bildung? – Zu den theoretischen Grundlagen zeitgemäßen Rechtsunterrichts, in: KritV 2017, S. 101–120.
- Jervis, Loretta M./Jervis, Les*, What is the Constructivism in Constructive Alignment?, in: Bioscience Education 2015, S. 1–14.

- Kemme, Stefanie*, Führt eine Lehre, die sich an den in Prüfungen geforderten Kompetenzen ausrichtet, zu besseren Leistungen? Ergebnisse einer quasiexperimentellen Untersuchung an Studierenden der Rechtswissenschaft, in: Brockmann, Judith / Pilniok, Arne (Hrsg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft, Baden-Baden 2013, S. 120–143.
- Kilian Wolfgang*, Ansätze zu einer juristischen Fachdidaktik – Unveränderter Nachdruck des 1970 erschienen Beitrags in: Loccumer Arbeitskreis (Hrsg.), Neue Juristenausbildung, Neuwied/Berlin 1970, S. 62–76, in: ZDRW 2017, S. 174–186.
- Klafki, Wolfgang*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 6. Aufl., Weinheim 2007.
- Lenzen, Dieter*, Hochschulstudium: Humboldt aufpoliert – Kann ein Studium Bildung und Ausbildung zugleich sein? Ja!, in: Die Zeit, 15. März 2012.
- Lüders, Manfred*, Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien, in: Zeitschrift für Pädagogik 2016, S. 832–849.
- Luhmann, Niklas*, Erziehender Unterricht als Interaktionssystem, in: Diederich, Jürgen (Hrsg.), Erziehen der Unterricht – Fiktionen und Fakten, Frankfurt am Main 1985, S. 77–93.
- Mollenhauer, Klaus*, Erziehung und Emanzipation, 7. Aufl., München 1977.
- Möller, Christine*, Technik der Lernplanung – Methoden und Probleme der Lernzielerstellung, Weinheim 1969.
- Porsch, Raphaela*, Einführung in die Allgemeine Didaktik, Münster 2016.
- Prose, Matthias*, Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontinenz – Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze, in: Mammes, Ingelore/Rahm, Sibylle/Schratz, Michael (Hrsg.), Schulforschung – Unterrichtsforschung – Perspektiven innovativer Ansätze, Innsbruck 2006, S. 141–154.
- Reis, Oliver*, Prüfen aus Sicht der Hochschuldidaktik – Ein Blick auf das rechtswissenschaftliche Studium, in: Brockmann, Judith/Pilniok, Arne (Hrsg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft – Probleme, Praxis und Perspektiven, Baden-Baden 2013, S. 29–53.
- Robinson, Saul B.*, Bildungsreform als Revision des Curriculums und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Neuwied 1967.
- Salmijärvi, Susanna*, En reflektion kring constructive alignment, Göteborg 2015, https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/39208/1/gupea_2077_39208_1.pdf (25.08.2018).
- Schulz, Wolfgang*, Drei Argumente gegen die Formulierung von „Lernzielen“ und ihre Widerlegung, in: Mager, Robert F. (Hrsg.), Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1965, S. XII–XV.
- Schuwirth, Lambert/van der Vleuten, Cees*, Merging views on assessment, in: Medial Education 2004, S. 1208–1210.
- Shuell, Thomas J.*, Cognitive conceptions of learning, in: Review of Educational Research 1986, S. 411–436.
- Sutter, Carolin*, „Kleine Methoden“ – Didaktische Vielfalt als Grundlage einer kompetenzorientierten Juristenausbildung, in: Vereinigung deutscher Rechtslehrender (Hrsg.), Rechtslehre – Jahrbuch der Rechtsdidaktik 2012, Berlin 2013, S. 105–132.
- Thröler, Daniel*, Allgemeine Didaktik revisited, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2004, S. 157–170.
- Walzik, Sebastian*, Kompetenzorientiert Prüfen – Leistungsbeurteilung an der Hochschule in Theorie und Praxis, Opladen 2012.
- Weigend, Thomas*, Die Zwickmühle – Juristische Ausbildung zwischen wissenschaftlichem Anspruch und Examensvorbereitung, in: ZDRW 2015, S. 41–47.
- Weniger, Erich*, Theorie und Praxis in der Erziehung, in: Ders. (Hrsg.), Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim 1953, S. 7–22.

Wildt, Johannes/Wildt, Beatrix, Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“ – Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems, in: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre, H. Prüfungen und Leistungskontrollen – Weiterentwicklung des Prüfungssystems in der Konsequenz des Bologna-Prozesses, Berlin 2011, S. 1–46.

Wormald, Benjamin W./Schoeman, Scarpa/Somasunderam, Arnold/Penn, Michelle, Assessment Drives Learning? – An Unavoidable Truth?, in: *Anatomical Sciences Education* 2009, S. 199–204.