

Philipp, Julia

Reflexionsfähigkeit in der interdisziplinären Lehre. Hochschuldidaktische Perspektiven auf Lernziele und Prüfungen

Braßler, Mirjam [Hrsg.]; Brandstädter, Simone [Hrsg.]; Lerch, Sebastian [Hrsg.]: Interdisziplinarität in der Hochschullehre. Bielefeld : wbv Publikation 2023, S. 149-161. - (Interdisziplinäre Lehre; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Philipp, Julia: Reflexionsfähigkeit in der interdisziplinären Lehre. Hochschuldidaktische Perspektiven auf Lernziele und Prüfungen - In: Braßler, Mirjam [Hrsg.]; Brandstädter, Simone [Hrsg.]; Lerch, Sebastian [Hrsg.]: Interdisziplinarität in der Hochschullehre. Bielefeld : wbv Publikation 2023, S. 149-161 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312756 - DOI: 10.25656/01:31275; 10.3278/174610w011

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312756>

<https://doi.org/10.25656/01:31275>

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

<http://www.wbv.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Reflexionsfähigkeit in der interdisziplinären Lehre

Hochschuldidaktische Perspektiven auf Lernziele und Prüfungen

JULIA PHILIPP

Abstract

Interdisziplinäre Lehre ist in vielerlei Hinsicht herausfordernd, von organisationalen und formalen Aspekten über eine mögliche Diversität der Studierenden und Lehrperson(en) bis hin zur Auswahl spezifischer Methoden. Diese Herausforderungen finden sich sowohl in der Lehre als auch in Prüfungsformaten. In diesem Beitrag wird anhand konkreter Beispiele aufgezeigt, wie Lehrende aus hochschuldidaktischer Sicht vorgehen können, um eine für ihre interdisziplinären Lernziele passende Prüfungsform zu konzipieren. Thematisiert werden typische Herangehensweisen in der Planung von interdisziplinärer Lehre und Prüfung, wobei ein besonderer Fokus auf der Förderung der Reflexionsfähigkeit und deren Überprüfung liegt.

1 Einleitung

Den Einstieg in diesen Beitrag bilden Begriffsdefinitionen von Constructive Alignment, Kompetenz, Reflexionsfähigkeit und Interdisziplinarität, da sich der Beitrag rund um diese Konzepte bewegt. Im zweiten Kapitel wird es konkret, indem die ersten beiden Bestandteile des Constructive Alignments, die Ziele und die Prüfung, an Beispielen interdisziplinärer Lehrveranstaltungen in bewertbare Kriterien und ein Kriterienraster überführt werden. Auch selbstreflexive Fähigkeiten werden in einem Kriterienraster beispielhaft dargestellt. Es folgt im dritten Kapitel der Blick auf die Lehre als dritter Bestandteil des Constructive Alignments inklusive einiger Leitfragen für das Anleiten Studierender hinsichtlich reflexiver Prozesse, ehe abschließend ein Fazit des Beitrags gezogen wird.

2 Grundlagen

2.1 Constructive Alignment

„Die Studierenden haben die Fähigkeit zu überfachlicher Zusammenarbeit“, „Die Studierenden können Wissen in größeren Kontexten situieren und eigenständig bearbeiten“ oder „Die Studierenden können das eigene Vorgehen dokumentieren, begründen und selbstkritisch reflektieren“ – so lesen sich Lernziele in den Modulbeschreibungen interdisziplinärer Lehrveranstaltungen aus dem Optionalbereich der Ruhr-Universität Bochum (Wahlpflichtmodule für Studierende im Zwei-Fach-Bachelor). Der Begriff des Lernziels wird hier synonym zum intendierten Lernergebnis oder Learning Outcome genutzt, da es der gängigste Begriff ist. Gemäß dem Prinzip des Constructive Alignments (Biggs & Tang, 2011) sollen Lernziele, Prüfung und Lehre aufeinander abgestimmt werden, und zwar in der genannten Reihenfolge („rückwärts gedacht“, vgl. u. a. Reis, 2018, S. 69). „Lehre erfüllt dieses Prinzip, wenn Lernziele kompetenzorientiert formuliert und die Lehr-Lern-Methoden und Prüfungsmethoden in Kohärenz mit diesen Lernzielen ausgewählt werden“ (Braßler, 2022, S. 74).

2.2 Kompetenz

Die drei Beispiele für Lernzielformulierungen sind in der oft genutzten Einteilung von Kompetenzen in Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen den methodischen, personellen und sozialen Kompetenzen zuzuordnen. Fachkompetenzen, der vierte Bereich, werden in dieser Betrachtung außen vorgelassen, mit der Annahme, dass sie im Zielspektrum interdisziplinärer Lehre eine untergeordnete Rolle spielen. Grundlegend für die Betrachtung interdisziplinärer Lehre ist die Annahme, es gebe keine per se interdisziplinäre Kompetenz, es handele sich eher um eine Zusammensetzung von Einzelkompetenzen (Lerch, 2017), was sich an Fleck (1929) und seine Auffassung von Interdisziplinarität als „Denkstil“ anbinden lässt, der zufolge Interdisziplinarität als eine bestimmte Art des Sehens und des Problemlösens anzusehen ist. Besonders im Fokus stehen dabei drei Kompetenzen: Zusammenarbeit mit anderen Menschen, Kommunikationsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur Reflexion. Die drei benannten Beispiele von Lernzielformulierungen decken diese Kompetenzanforderungen zum Teil ab: Die Kommunikationsfähigkeit wird nicht explizit adressiert, da der Wissenstransfer ein zusätzliches Learning Outcome darstellt.

2.3 Reflexionsfähigkeit

Reflexion und Selbstreflexion werden in der Literatur nicht einheitlich definiert. Unter Reflexionsfähigkeit versteht Gruber (2008, S. 116) die „kognitive Bearbeitung, Weiterverarbeitung oder Strukturierung von komplexen Ideen oder Konzepten, kurz: die kritische Auseinandersetzung mit den Dingen und Verhältnissen unserer Welt und mit uns selbst“. Jahnke, Berding, Porath und Magh (2018) ergänzen diesen nach innen und nach außen gerichteten Blick um zwei zeitliche Dimensionen, einen auf Vergangenes, einen in die Zukunft gerichtet. Demnach umfasst das Learning Outcome „das eigene Vorgehen dokumentieren, begründen und selbstkritisch reflektieren“, die

wichtigsten Bestandteile der Reflexionsfähigkeit, die im vorliegenden Beispiel für eine interdisziplinäre Lehrveranstaltung seitens der Studierenden erlernt und/oder weiterentwickelt werden soll.

Reis (2009, S. 6) beschreibt reflexives Lernen so: „Im reflexiven Lernen werden Muster bei der Erarbeitung von Theorien, Muster bei deren Anwendung, aber auch Leistungsgrenzen, die das Lernen bestimmen, zum Gegenstand der Reflexion. Das kann intuitiv geschehen (...) oder es kann gezielt gefördert werden.“ Dabei gehe es stets um den Aufbau einer reflexiven Lernhaltung, aus der heraus das eigene Lernverhalten erfasst und gesteuert werde. Er unterscheidet zwischen Lernstands-, Person- und Lernstrategiereflexion. Bei der Lernstandsreflexion geht es „um die Relation zu den fachlichen Anforderungen“ (ebd., S. 14), d. h., das Lernverhalten wird „auf die fachliche Handlung bezogen“ (ebd., S. 12). Wenn Studierende ihre vorhandenen und die erforderlichen Lernstrategien in Beziehung zueinander setzen, handelt es sich um eine Lernstrategiereflexion, da die Lernstrategien als „Faktor des Lernverhaltens“ erkannt werden (ebd., S. 14). Die Personreflexion ist gekennzeichnet durch die Reflexion biografischer Faktoren, die wiederum Auswirkungen auf das fachliche Lernen haben (ebd., S. 13).

2.4 Interdisziplinarität

Folgt man der Definition von Boix Mansilla beschreibt interdisziplinäres Lernen einen Prozess, in dem „Lernende Informationen, Daten, Methoden, Werkzeuge, Perspektiven, Konzepte und/oder Theorien von zwei oder mehr Disziplinen integrieren, um Produkte zu erstellen, Phänomene zu erklären, oder Probleme zu lösen, in einer Art, die mit einer einzelnen Disziplin nicht möglich wäre“ (Boix Mansilla, 2010, zitiert nach Braßler, 2022, S. 72).

Nach Jungert (2013, S. 5 f.) gibt es sechs Ordnungen von Interdisziplinarität: unterschiedslose Interdisziplinarität (Nebeneinander verschiedener Einführungen), Pseudo-Interdisziplinarität (Nutzung derselben Modelle durch verschiedene Disziplinen ohne Verbindung zueinander), Hilfs-Interdisziplinarität (Gebrauch „fremder“ Methoden für die eigene Disziplin), zusammengesetzte Interdisziplinarität (Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen zur Lösung eines allgemeinen Problems), ergänzende Interdisziplinarität (in den Grenzgebieten einer Disziplin entwickelt) und vereinigende Interdisziplinarität (Annäherung der theoretischen Integrationsniveaus und Methoden verschiedener Disziplinen). Diese sind nicht als hierarchische Abfolge mit einer Wertung zu verstehen, sondern dienen Lehrenden zur Selbstvergewisserung in der Planung einer interdisziplinären Lehrveranstaltung, da diese Formen interdisziplinären Arbeitens jeweils mit unterschiedlichen Anforderungen an Lehrende und Studierende hinterlegt sind. Wenn Sie sich als Lehrperson z. B. in der Hilfs-Interdisziplinarität bewegen möchten, weil Sie die Methoden qualitativer Sozialforschung im Bereich des Software Engineerings einsetzen möchten, müssen Sie sich nicht den Ansprüchen an eine ergänzende Interdisziplinarität anpassen und im Grenzgebiet des Software Engineerings Schnittmengen mit der qualitativen Sozialforschung entwickeln.

In der Lehre sind unterschiedliche Formen von Interdisziplinarität denkbar, je nach fachlicher Herkunft der Studierenden und Lehrperson(en). Welche Typen von interdisziplinärer Lehre möglich sind, haben Denker, Terizakis und Gehring (2016, S. 49) dargestellt.

3 Constructive Alignment I + II: Ziele und Prüfung

Die Lernziele „überfachliche Zusammenarbeit“, „Wissen in größeren Kontexten situieren und eigenständig bearbeiten“ und „das eigene Vorgehen dokumentieren, begründen und selbstkritisch reflektieren“ stehen in diesem fiktiven Beispiel fest. Das entspricht Schritt eins des Constructive Alignments. Aus hochschuldidaktischer Perspektive wird jetzt der Fokus auf die Prüfung gelegt, die im vorliegenden Beispiel u. a. die überfachliche Zusammenarbeit bewertbar machen muss.

3.1 Prüfungsformate

Wie lässt sich diese interdisziplinäre Zusammenarbeit prüfen? Infrage kommen alle Gruppenformen, von einem schriftlichen über einen mündlichen bis hin zu einem praktischen Prüfungsmodus, die Reinmann (2014) wiederum in Formate und schließlich Formen unterteilt und ihnen beispielhaft Gestaltungsdimensionen zuweist. Wenn Gruppennoten rechtlich nicht erlaubt sind, muss die Prüfungsform Einzelnoten ermöglichen.

Ähnlich groß ist das Spektrum, wenn es um die Anwendung interdisziplinären Wissens auf unterschiedliche Situationen geht. Auch hier sind alle Prüfungsmodi denkbar, sofern sie die anvisierten Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen überprüfbar machen. Für Lehrende kommen hier oft formale Anforderungen ins Spiel: Gibt die Prüfungsordnung einen bestimmten Modus vor, also z. B. schriftlich oder mündlich? Eine weitere Frage ist die nach den Ressourcen der Lehrperson. Sind aufwendige mündliche oder praktische Prüfungen umsetzbar oder ist es besser, eine schriftliche Prüfung anzusetzen und den Arbeitsaufwand so stärker über das Semester zu verteilen?

Zudem stellt sich die Frage, welche Prüfungsformen für die Überprüfung selbst-reflexiver Kompetenzen passend sind. Grundsätzlich ist auch hier ein praktischer Prüfungsmodus gemäß der Einteilung von Reinmann (2014) denkbar, wenn es sich um ein situiertes Prüfungsformat handelt (z. B. eine Demonstration). Schriftliche und mündliche Prüfungen sind in mehreren Formen für dieses Lernziel umsetzbar. In Anlehnung an die Einteilungen der Uni Zürich (2013, S. 19) und von Gerick, Sommer und Zimmermann (2018, S. 18–19) lassen sich personale Kompetenzen wie die Selbstreflexion z. B. in schriftlichen Reflexionsberichten, Posterpräsentationen, Lerntagebüchern/Portfolios oder einem Gruppenpuzzle sowie Debatten, Blogbeiträgen, Essays, Memos, semesterbegleitenden Aufgaben und anderen (wahlweise digitalen oder analogen) Formen sichtbar und damit prüfbar machen.

Somit ergibt sich aus den drei Lernzielen bislang die Anforderung, dass es sich um eine Gruppenprüfung handelt, in der es um die Anwendung von Wissen und eine

erkennbare Selbstreflexion geht, und der Prüfungsmodus kann ggf. von formalen Bedingungen und/oder Ressourcen der Lehrperson sowie dem Umfang an Kreditpunkten (ETCS) für die Studierenden eingeschränkt werden. Es ist eine häufig genutzte Option, einen individuellen Reflexionsbericht ergänzend zum Gruppenteil der Prüfung verfassen zu lassen.

Da das Spektrum noch immer sehr groß ist, sollen im Folgenden zunächst zwei typische Beispiele dargestellt werden: ein schriftlicher (Forschungs-)Bericht und eine mündliche Gruppenprüfung. Schriftliche und mündliche Prüfungen sind zumeist der Standard in Prüfungsordnungen und die beiden genannten Formen eignen sich für die Beurteilung einer studentischen Gruppenarbeit. Beide können miteinander kombiniert werden, wenn die formalen Bedingungen dies zulassen. Wonach sollen die Prüfungsformate bewertet werden? Dafür braucht es jeweils ein konkretes Kriterienraster, teils auch als Bewertungsraster und im angelsächsischen Sprachraum als Rubric bezeichnet.

3.2 Kriterienbasierte Benotung

Zur Notenfindung werden schriftliche Berichte oft nach Kriterien wie die Eigenständigkeit der Thesen, die Quellenarbeit in ihren Facetten von der Relevanz der verwendeten Literatur über deren kritische Betrachtung bis hin zur korrekten Zitation, die Schlüssigkeit der Gliederung, ein roter Faden, die Stringenz der Argumentation, die Verwendung der Fachsprache, die eigenständige Auseinandersetzung mit einem Thema und nach etlichen anderen Aspekten beurteilt. Dazu können Gesichtspunkte wie die Grammatik, Orthografie und Rechtschreibung genauso wie die Einheitlichkeit der Zitierweise und die Einhaltung formaler Vorgaben zur Bewertung herangezogen werden.

Bei mündlichen Prüfungen bieten sich Merkmale wie der Vortragsstil, die verwendeten Medien, die grafische Aufbereitung, die rhetorische Darstellung, die Dauer, der inhaltliche Fokus, die Lautstärke des Vortrags und z. B. der Blickkontakt zum Plenum an. Für Gruppenformate lassen sich zudem Aspekte wie das Aufeinandereingehen in der Argumentation, die einheitliche Verwendung von (Fach-)Begriffen, das Anknüpfen an vorherige Aussagen oder auch die Beobachtung, ob sich bei einem mündlichen Format die Prüflinge gegenseitig ausreden lassen, integrieren, die auf die Zusammenarbeit der Prüflinge schließen lassen. Braßler (2022, S. 81) schlägt zudem folgende Kriterien für interdisziplinäre Prüfungen vor: „Aufbereitung und Begründung interdisziplinärer Fragestellungen und Hypothesen“, „Grad der Elaboration der Integration der Inhalte, Perspektiven, Ergebnisse und Gegenstände der Einzelwissenschaften“ sowie „Neuheit und Nützlichkeit der kreativen Lösungen und Ideen durch die fachübergreifende Integration“.

3.2.1 Kriterienraster

Was bei diesen Kriterien, aus denen nur einige für die Prüfung ausgewählt werden sollten, fehlt, sind Beschreibungen der Erwartungsniveaus. Klassischerweise arbeiten viele Lehrende mit Symbolen wie ++, +, o und –, um studentische Leistungen zu bewerten. Aus prüfungsrechtlicher Sicht ist es das Mindeste, dass diese symbolischen

Einordnungen mit erklärenden Kommentaren versehen werden, damit auch nach Jahren noch nachvollziehbar ist, warum eine Prüfungsleistung bewertet wurde, wie sie es wurde. Das ist ein formales Argument, das ein didaktisches stützt. Denn in der hochschuldidaktischen Literatur werden einzelne Deskriptoren pro Kriterium und Leistungsstand empfohlen (holistisches Kriterienraster, s. Kreuzer, 2018). Damit können Lehrende die einzelnen Prüfungsleistungen objektiver bewerten, da sie sich im Vorhinein genaue Gedanken gemacht haben, was ein ++, +, o oder – im Detail bedeutet. In der Literatur finden sich auch Begriffe wie „Maximalstandard“ (entspricht „Sehr gut (+)“), „Regelstandard“ (entspricht „Gut (+)“) und „Minimalstandard“ (entspricht „Akzeptabel“ (o)).

Wie kann das Kriterienraster aussehen? Im Folgenden werden in Tabelle 1 beispielhafte und mit allgemeinen Formulierungen versehene Deskriptoren vorgestellt, die Prüfenden eine Orientierung bieten können. Sprachliche und inhaltliche Anpassungen sind bei einigen Formulierungsvorlagen unabdingbar.

Tabelle 1: Beispiele für Kriterienraster für schriftliche und mündliche Prüfungen

	Sehr gut (++)	Gut (+)	Akzeptabel (o)	Nicht akzeptabel (-)
Argumentation und Begründung Wertung: .. %	Die Argumentation ist in allen Bereichen schlüssig und nachvollziehbar begründet und die getroffenen Schlussfolgerungen sind in sich korrekt	Die Argumentation ist in xx von xx Bereichen schlüssig und nachvollziehbar begründet und xx von xx Schlussfolgerungen sind in sich korrekt	Die Argumentation ist in den wichtigsten Bereichen nachvollziehbar begründet, die Schlussfolgerungen sind in Teilen korrekt	Die Argumentation ist in sich nicht schlüssig und nachvollziehbar, Begründungen und Schlussfolgerungen fehlen
Verwendung von Fachsprache Wertung: .. %	Alle relevanten Fachtermini werden korrekt verwendet und erläutert	Die meisten relevanten Fachtermini werden korrekt verwendet und auf Nachfrage erläutert	Es werden wenige relevante Fachtermini verwendet und auf Nachfrage zumeist korrekt erläutert	Die relevanten Fachtermini werden nicht verwendet und können auf Nachfrage nicht korrekt erläutert werden
Vortragsstil Wertung: .. %	frei gesprochen ohne Ablesen vom Medium, Blickkontakt zum Plenum, klare und verständliche Sprache	zumeist frei gesprochen, zumeist Blickkontakt zum Plenum, zumeist klare und verständliche Sprache	kaum freies Sprechen, Ablesen vom Medium, kaum Blickkontakt, zumeist klare und verständliche Sprache	kein freies Sprechen, Ablesen vom Medium, kein Blickkontakt, unverständliche Sprache
Bezug aufeinander Wertung: .. %	Die Studierenden beziehen sich in ihrer Argumentation stets aufeinander, formulieren stets Übergänge zwischen ihren Vortragsanteilen und bilden aus den einzelnen Teilen ein „großes Ganzes“	Die Studierenden beziehen sich in ihrer Argumentation mehrfach aufeinander und bilden aus den einzelnen Teilen ein „großes Ganzes“	Die Studierenden beziehen sich einige Male aufeinander und ein „großes Ganzes“ ist in Ansätzen erkennbar	Die Vortragsanteile sind eine Aneinanderreihung einzelner Teile ohne Bezüge zueinander

Wie aus der Tabelle 1 ersichtlich ist, empfiehlt es sich, vorab eine Gewichtung der Kriterien vorzunehmen und diese z. B. in Prozentangaben in den Bewertungsbogen aufzunehmen. Mithilfe der Gewichtung lässt sich ein Niveaustufenmodell mit Notenstufen erstellen (u. a. Wunderlich & Szczyrba, 2018).

3.2.2 Kriterienraster für selbstreflexive Fähigkeiten

Spannend ist die Einbindung der selbstreflexiven Fähigkeiten in die Prüfung. Je nachdem, welchen Reflexionstyp die Lehrperson sich von den Studierenden wünscht, ist demnach eine unterschiedliche Anleitung und Aufgabenstellung notwendig. Das betrifft sowohl Prüfung als auch Lehre. Reis (2009) geht nun davon aus, dass die Reflexion prüf- und bewertbar ist, wenn basierend auf einem Kompetenzmodell passende Kriterien vorab formuliert wurden, und hinsichtlich der Zielformulierung geprüft und bewertet werden muss. „Ohne es bewerten zu können, d. h. ohne einen Maßstab, an dem die Leistung gemessen werden kann und dann auch gemessen wird, kann das reflexive Lernen selbst nur schwer gelingen, weil die Erwartungen diffus sind“ (Reis, 2009, S. 16). Konkrete Kriterien bilden diese Erwartungen als ein Maßstab ab. Denn Reflexionsleistungen können gemäß David (2018, S. 83) „allgemein in komplexe Denkleistungen und weniger komplexe Denkleistungen eingeteilt werden“. Diese Einschätzung deckt sich mit der von Bräuer (2016), der vier Ebenen der Reflexion benennt, angefangen bei der Darstellung des zu reflektierenden Sachverhaltes über eine stärkere Analyse und Interpretation sowie auf Ebene drei eine Bewertung und Beurteilung der eigenen Lernergebnisse bis hin zur höchsten Ebene „Planen“, bei der Schlussfolgerungen für das eigene Lernen gezogen werden. Ähnlich findet sich es bei Jahnke et al. (2018, S. 511): „Die (Selbst-) Reflexion entlang dieser vier strukturellen Dimensionen kann dabei auf unterschiedlichen Niveaustufen erfolgen: (0) Deskriptive Darstellung, (1) Deskriptive (Selbst-) Reflexion, (2) Begründete (Selbst-) Reflexion und (3) Verknüpfende (Selbst-) Reflexion“, was sich im vierstufigen Kriterienraster wiederfindet.

Die vier Niveaustufen müssen nun für konkrete Kriterien formuliert werden. Optionen für die Bewertung reflexiver Kompetenzen sind die Reflexion der Person und persönlichen Entwicklung, der Bezug von Beispielen auf die Reflexion, der Stil und persönliche Bezug, der Umgang mit Rückmeldungen und Feedback und der narrative Aufbau (Philipp, 2019). Weitere Vorschläge für mögliche Bewertungskriterien macht Braßler (2022, S. 81), bezogen auf interdisziplinäre Lehre: „Grad der kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit bzw. dem interdisziplinären Ergebnis“, „Grad der kritischen Auseinandersetzung mit den Grenzen in der eigenen Disziplin“, „Verweise auf andere Disziplinen“, „Reflexion des eigenen interdisziplinären Lernprozesses“ sowie „Reflexion der eigenen Lern- und Arbeitsstrategien“.

Die kriteriale Bezugsnorm, die für die obigen möglichen Kriterien genutzt wurde, ist auch bei der Formulierung von Kriterien zur Bewertung von reflexiven Fähigkeiten die anzuwendende Bezugsnorm. Auch hier bietet sich das holistische Kriterienraster mit einzelnen Deskriptoren, z. T. unterteilt in mehrere Aspekte, an, weshalb auch hier beispielhafte Formulierungen zur Orientierung für Prüfende in Tabelle 2 folgen.

Tabelle 2: Beispiele für Kriterienraster bezüglich der Bewertung der selbstreflexiven Fähigkeiten

	Sehr gut (++)	Gut (+)	Akzeptabel (o)	Nicht akzeptabel (-)
Reflexion der eigenen Lern- und Arbeitsstrategien Wertung: .. %	Reflexive Passagen zeigen das Nachdenken über die eigene Lernstrategie und Arbeitsweise – und daraus abgeleitete Erkenntnisse und Handlungen	Reflexive Passagen zeigen das Nachdenken über die eigene Lernstrategie und Arbeitsweise	Es finden sich ein bis zwei reflexive Passagen, die sich nur auf allgemeine Studieninhalte beziehen	Reflexive Passagen über die eigene Lernstrategie und Arbeitsweise fehlen
	Reflexive Passagen verdeutlichen eine Toleranz im Umgang mit eigenen Fehlern – und daraus abgeleitete Erkenntnisse und Handlungen	Reflexive Passagen verdeutlichen eine Toleranz im Umgang mit eigenen Fehlern	Es finden sich ein bis zwei Hinweise auf eine Fehlertoleranz in Bezug auf das eigene Handeln	Eine Fehlertoleranz ist nicht erkennbar
Umgang mit Rückmeldungen & Feedback Wertung: .. %	Rückmeldungen von Kommiliton:innen werden konkret beschrieben und mit dem eigenen Studium in Bezug gesetzt	Rückmeldungen von Lehrenden werden beschrieben und in Teilen mit dem Studium in Bezug gesetzt	Eine Rückmeldung von Lehrenden wird beschrieben	Rückmeldungen von Lehrenden fehlen
	Rückmeldungen werden (kritisch) reflektiert	Rückmeldungen werden teilweise reflektiert	Rückmeldungen werden beschrieben	Rückmeldungen fehlen
Stil und persönlicher Bezug Wertung: .. %	Die Reflexion wird mit aussagekräftigen persönlichen und individuellen Worten formuliert	Ein persönlicher und individueller Stil ist in der Wortwahl durchgängig erkennbar	Ein persönlicher und individueller Stil ist in mehr als 50 % des narrativen Textes erkennbar	Die Formulierungen sind formelhaft und allgemein

4 Constructive Alignment III: Lehre

Im ersten Schritt wurden die intendierten Lernergebnisse formuliert: „Die Studierenden haben die Fähigkeit zu überfachlicher Zusammenarbeit“, „Die Studierenden können Wissen in größeren Kontexten situieren und eigenständig bearbeiten“ und „Die Studierenden können das eigene Vorgehen dokumentieren, begründen und selbstkritisch reflektieren“. Im zweiten Schritt kam die Prüfung in den Fokus: Es soll eine Gruppenprüfung sein, zwecks der Zusammenarbeit und der Anwendung des Wissens, kombiniert mit einem individuellen Prüfungsteil, in dem es um die selbstreflexiven Fähigkeiten der einzelnen Studierenden geht. Ob schriftlich, mündlich oder praktisch als Prüfungsmodus, wichtig sind genaue Kriterien zur Bewertung der Prüfung.

Aus diesen lassen sich konkrete Anforderungen ablesen und ableiten, die für die Lehre relevant sind. Es braucht Übungsmöglichkeiten für die Studierenden, um im Semesterverlauf die später zu prüfenden Kompetenzen zu entwickeln und/oder auszubauen. Diese Lerngelegenheiten zu schaffen und die Studierenden im Lernprozess zu begleiten, ist Aufgabe der Lehrperson(en).

Konkret kann das angesichts der obigen Vorschläge für Bewertungskriterien Folgendes bedeuten: „Argumentation und Begründung“ in einem schriftlichen Bericht können im Semesterverlauf durch kürzere Schreibaufträge, die eine argumentative und begründete Herangehensweise an ein Teilthema der Lehrveranstaltung erfordern, geübt werden. Wenn in der Lehrveranstaltung z. B. ein Gegenstand aus der Perspektive unterschiedlicher Theorien betrachtet wird, kann es eine Aufgabe für Studierende sein, pro Theorie eine festgelegte Zahl von Argumenten und Gründen zu finden und diese schriftlich darzulegen. Das Kriterium „Verwendung von Fachsprache“ lässt sich dabei genauso integrieren wie in einem kurzen mündlichen Vortrag der Studierenden, bei dem das Kriterium „Vortragsstil“ in den Fokus rückt. Neben klassischen Referaten sind kurze Impulsvorträge, Darstellungen im Science-Slam-Format und andere Formen eines mündlichen Beitrags denkbar. Da die Zusammenarbeit der Studierenden unterschiedlicher Disziplinen ein Lernziel der fiktiven Lehrveranstaltung ist, kommt dem Kriterium „Bezug aufeinander“ eine wichtige Rolle zu. Im aufgeführten Beispiel geht es um eine mündliche Präsentation einer Studierendengruppe, die aus mehreren Teilen besteht. Wenn die Lernenden in der Prüfung Bezüge zueinander herstellen sollen, sowohl inhaltlich als auch sprachlich, und das Ergebnis der Präsentation ein „großes Ganzes“ deutlich machen soll, braucht es mehr als die Summe einzelner Teile. Dann ist es z. B. wichtig, die Studierenden auf entsprechende Formulierungen für Übergänge aufmerksam zu machen und sie in der Lehre üben zu lassen, wie sie als Gruppe gemeinsam ein Thema erarbeiten und präsentieren. Für diese Gruppenarbeiten braucht es mehr Zeit als für Einzelarbeiten. Vorschläge für eine methodische Herangehensweise finden sich bei Braßler (2020), z. B. das „Interdisziplinäres Ideenroulette“ (S. 98 f.), das Gruppenpuzzle mit einem Wechsel aus Interdisziplinarität und Monodisziplinarität (S. 106 f.) oder die gemeinsame Reflexion mit der „Ampel-Methode“ (S. 138 f.).

Alle im Lernprozess erarbeiteten Leistungen lassen sich als unbenotete Pflichtbestandteile in die Lehrveranstaltung integrieren. Damit der Lerneffekt groß ist, sollten alle Leistungen im Semester, die lernziel- und damit prüfungsrelevante Aspekte abdecken, von individuellem Feedback begleitet sein. Dieses Feedback ist den vorliegenden Kriterien zufolge ein Merkmal der Reflexionsfähigkeit, was es unabdingbar in der Konzeption der Lehrveranstaltung macht. Denkbar ist eine zweite Schleife nach dem Lehrendenfeedback (und ggf. Peer-Feedback) an eine schriftliche Aufgabe und/oder einen mündlichen Vortrag der Studierenden: Was nehmen die Studierenden für sich aus den Rückmeldungen mit? Woran möchten sie in Zukunft arbeiten?

Grundsätzlich gilt: Die Anleitung von Reflexionsprozessen braucht Zeit und Raum in der Lehre und viele Studierende sind diese Herangehensweise angesichts von Massenvorlesungen und „Bulimielernen“ nicht gewöhnt. Wenn die Studierenden die

eigenen Lern- und Arbeitsstrategien und den Umgang mit Rückmeldungen reflektieren und das Ganze in einem persönlichen Stil in Worte fassen sollen, müssen sie regelmäßig Lerngelegenheiten dafür bekommen. Dann ist das Prinzip des Constructive Alignments erfüllt.

Konkrete Reflexionsfragen finden sich u. a. in der schreibdidaktischen Literatur. Nückles et al. (2010) schlagen Leitfragen vor:

- „Was habe ich heute Neues gelernt?“
- „Welche Inhalte erscheinen mir (...) besonders relevant?“
- „Welchen Aspekten möchte ich nachgehen?“
- „Welche Fragen sind offengeblieben?“
- „Wie kann ich den Lerninhalt für mich verständlich veranschaulichen?“
- „Wie kann ich meine Verständnisprobleme lösen?“
- „Was sollte ich nochmals vertiefen?“
- „Wie kann eine Vertiefung aussehen?“

Weitere Fragen finden sich bei Sommer (2018):

- „Was ist mir gut gelungen?“
- „Was hat nicht geklappt?“
- „Was würde ich im Nachhinein betrachtet anders machen, wie und warum?“
- „Welche Erklärung habe ich dafür, dass etwas nicht gelungen ist? Welche Rückschlüsse ziehe ich daraus?“
- „Welche zentralen Erkenntnisse nehme ich daraus mit?“
- „Was nehme ich mir vor?“
- „Wo und wie könnte ich weiter üben?“

Eine andere Möglichkeit sind vorgegebene Satzanfänge, die die Studierenden reflektierend vervollständigen sollen (Kruse, 2013), z. B.

- „Es wäre auch denkbar, dass...“
- „Eine alternative Sichtweise wäre...“
- „Es ließe sich auch argumentieren, dass...“
- „Naheliegend wäre es anzunehmen, dass...“
- „Es scheint mir, als ob...“
- „Ursprünglich hatte ich gedacht, dass...“
- „Aufgefallen ist mir, dass...“
- „Was mich irritiert, ist...“
- „Was ich nicht verstehe, ist...“
- „Neu ist mir, dass...“
- „Ein Aha-Erlebnis hatte ich bei...“
- „Was mir nicht logisch vorkommt, ist...“ .

Unterstützende Methoden können zudem Lehr-Lern-Methoden wie das „Interdisziplinäre Blitzlicht“ als „eine Methode zur schnellen Reflexion einer interdisziplinären Sitzung“ (Braßler, 2020, S. 144 f.) mit dem Ziel der eigenen Lernstandreflexion sein

oder das „Interdisziplinäre Minute-Paper“, das zu Beginn einer Sitzung „als Trigger des persönlichen Interesses an oder der Motivation für interdisziplinäre Lernerfahrungen“ dient (ebd., S. 152 f.).

Biografieorientierte Methoden eignen sich besonders gut, um Reflexionsprozesse anzustoßen. Ein Beispiel dafür gibt Lerch (2019, S. 12) mit der Methode „Studiumsentscheidung“. Die Lernenden sollen reflektieren, wer und was sie bei der Wahl ihres Studiums bzw. ihres Fachs beeinflusst hat – zunächst in Einzelarbeit, dann in Kleingruppenarbeit –, um biografische Faktoren, die ihr Studium beeinflussen, zu erkennen.

5 Fazit

Ausgehend von der These, dass es keine genuin interdisziplinären Kompetenzen gibt, rücken vor allem die Aspekte der überfachlichen Zusammenarbeit, die Kommunikations- und die Reflexionsfähigkeit in den Fokus interdisziplinärer Lehre. Diese müssen sich in den Lernzielen, in der Lehre und in der Prüfung wiederfinden. Die Hochschuldidaktik empfiehlt hier als ein Lernen strukturierendes Prinzip das Constructive Alignment als Vorgehen, d. h., vor der Planung der Lehre steht die Konzeption der Prüfung. Für diese bieten sich je nach formellen Vorgaben sowie Interessen und Ressourcen der Lehrenden unterschiedliche Prüfungsformen an. Unabhängig von der Gestaltung der Prüfung sollten vorab klare Kriterien in einem analytischen Bewertungsraster mit kriterialer Bezugsnorm beschrieben werden. Das gilt auch für reflexive Kompetenzen, die als Learning Outcome definiert sind. Reflexion lässt sich prüfen und bewerten, wenn klare Kriterien deskriptiv hinterlegt sind. Für die Prüfung der Reflexionsfähigkeit ist es, wie für alle anderen Kompetenzen als intendierte Lernergebnisse, wichtig, dass die Studierenden diese im Semesterverlauf durch geeignete Lehrmethoden entwickeln und üben können. Diese Methoden sind genauso vielfältig wie die denkbaren Prüfungsformen. Die Notwendigkeit des Übens im Semesterverlauf gilt unabhängig vom Typ der interdisziplinären Lehre und der genutzten Ordnung von Interdisziplinarität, die Lehrenden zu Beginn der Lehrkonzeptentwicklung bei der Selbstverortung hilft.

Zu bedenken ist: Auch das Ausrichten am Constructive Alignment löst das Problem der Performanz in Prüfungen nicht: Es muss stets aus einer Beobachtung auf die Handlungskompetenz geschlossen werden. Hierin liegt eine Stärke, wie es Reis (2018, S. 69) zusammenfasst:

Das Learning Outcome schafft für Lehrende und Lernende ein sichtbares, kommunikables Ziel, auf das beide Seiten ihre Anstrengung ausrichten können und das den Entwicklungsprozess strukturiert. Es ermöglicht koordinierte Kommunikation über die Bedeutung des Lehr- und Lernprozesses, statt sie zu verschleiern oder zu unterdrücken.

Literatur

- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4. Auflage). The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Braßler, M. (2020). *Praxishandbuch Interdisziplinäres Lehren und Lernen. 50 Methoden für die Hochschullehre*. Beltz Juventa.
- Braßler, M. (2022). Die Prüfung von interdisziplinären Kompetenzen im Rahmen des Prinzips des Constructive Alignments. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17(1), 69–86.
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (2. Auflage). UTB.
- David, L. (2018): *Gedanken über das Lehren. Abschied von Rezepten in der Erwachsenenbildung*. Springer VS.
- Denker, K., Terizakis, G. & Gehring, P. (2016). Typen der Interdisziplinaritäten und Good Practices in der interdisziplinären und fachübergreifenden Lehre. *Broschüre des Projekts „Kompetenzentwicklung durch interdisziplinäre Vernetzung von Anfang an (KIVA)“*, 48–49. Abgerufen unter: https://www.kiva.tu-darmstadt.de/media/kiva/responsive_design_2020/ki_va_start/KIVA_Broschuere_kleiner.pdf [23.05.2023].
- Fleck, L. (1929). Zur Krise der „Wirklichkeit“. In L. Fleck (1983), *Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze* (S. 46–58). Suhrkamp.
- Gerick, J., Sommer, A. & Zimmermann, G. (2018). *Kompetent Prüfungen gestalten. 53 Prüfungsformate für die Hochschullehre*. UTB/Waxmann Verlag.
- Gruber, E. (2008). Verträgt die Erwachsenenbildung noch Kritik? In I. Erler, D. Holzer, C. Kloyber & E. Ribolits (Hrsg.), *Kritisch denken: für eine andere Erwachsenenbildung* (S. 108–119). Studienverlag.
- Jahnke, H., Berding, F., Porath, J. & Magh, K. (2018). Einfluss von Feedback auf die (Selbst-) Reflexion von Lehramtsstudierenden. *die hochschullehre*, 4, 505–530.
- Jungert, M. (2013). Was zwischen wem und warum eigentlich? Grundsätzliche Fragen der Interdisziplinarität. In M. Jungert, E. Romfeld, T. Sukopp & U. Voigt (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme* (2. Auflage, S. 1–12). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kreuzer, P. (2018). *Kriterienraster. Handreichung der Prüfungswerkstatt*. Johannes-Gutenberg-Universität.
- Kruse, O. (2013). Schreiben und kritisches Denken. Systematische und didaktische Verknüpfungen. In U. Doleschal et al. (Hrsg.), *Writing across the curriculum at work. Theorie, Praxis und Analyse* (S. 39–66). Lit Verlag.
- Lerch, S. (2017). *Interdisziplinäre Kompetenzen. Eine Einführung*. UTB/Waxmann Verlag.
- Lerch, S. (2019). *nexus impulse für die Praxis. Nr. 18: Interdisziplinäre Kompetenzbildung – Fächerübergreifendes Denken und Handeln in der Lehre fördern, begleiten und feststellen*. Hochschulrektorenkonferenz. Abgerufen unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/impulseNr.18_InterdisziplinaereKompetenzbildung.pdf [23.05.2023].

- Nückles, M., Hübner, S., Glogger, I., Holzäpfel, L., Schwonke, R. & Renkl, A. (2010). Selbstreguliert lernen durch Schreiben von Lerntagebüchern. In M. Gläser-Zirkuda (Hrsg.), *Lerntagebuch & Portfolio aus empirischer Sicht* (S. 35–58). Verlag empirische Pädagogik.
- Philipp, J. (2019). *Prüfen reflexiver Praxis. Ein Kriterienraster zur Bewertung aus hochschuldidaktischer Perspektive*. Disqspace-Beitrag bei der Tagung „Prüfungen gestalten – Kompetenzen abbilden“ der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Universität Marburg. Poster aufgerufen unter https://www.zfw.rub.de/hd/sites/default/files/poster_Pr%C3%BCfen%20Reflexion_Philipp_Marburg_web.pdf [23.05.2023].
- Reinmann, G. (2014). *Prüfungen – einfach in der Kategorisierung – komplex in der Ausgestaltung*. Aufgerufen unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2014/05/Pr%C3%BCfungsformen_Mai2014.pdf [23.05.2023].
- Reis, O. (2009). Vom Reflex zur Reflexion – Prüfen und Bewerten von Prozessen reflexiven Lernens. *Neues Handbuch Hochschullehre*, H3.2.
- Reis, O. (2018). Lehre und Prüfung aufeinander ausrichten. *Deutsche Universitätszeitung*, 67–69.
- Sommer, A. (2018). Reflexionsbericht. In J. Gerick, A. Sommer & G. Zimmermann (Hrsg.), *Kompetent Prüfungen gestalten. 53 Prüfungsformate für die Hochschullehre* (S. 198–201). UTB/Waxmann Verlag.
- Uni Zürich (2013). *Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen*. Universität, Hochschuldidaktik.
- Wunderlich, A. & Szczyrba, B. (2018). Kompetenzorientiertes Prüfen – transparent, komplex und fair. In *Neues Handbuch Hochschullehre*, H 6.5.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Beispiele für Kriterienraster für schriftliche und mündliche Prüfungen	154
Tab. 2	Beispiele für Kriterienraster bezüglich der Bewertung der selbstreflexiven Fähigkeiten	156

Autorin

Julia Philipp, M.A.

Julia Philipp, M. A., ist Mitarbeiterin im Zentrum für Wissenschaftsdidaktik der Ruhr-Universität Bochum. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist Prüfungsdidaktik und sie verantwortet das hochschuldidaktische Portal LEHRELADEN.