

Zum Einstieg ein paar Fragen:

- **Worauf achten Sie beim Prüfen? Was ist Ihnen dabei wichtig?**
 - Vorbereitung der Prüfung / Konzeption von Prüfungsaufgaben
 - Durchführung der Prüfung
 - Auswertung der Prüfung / Bewertung der Leistung
 - Geben von Feedback

- **Was verstehen Sie unter kompetenzorientiertem Prüfen?**

Kompetenzorientiertes Prüfen

grundlegende Gestaltungsaspekte und Qualitätskriterien

Prof. Dr. Niclas Schaper

Lehrstuhl für Arbeits- und Organisationspsychologie
Universität Paderborn

Gliederung:

1. Schlaglicht auf die Prüfungspraxis an deutschen Hochschulen
2. Grundlegende Funktionen und Aspekte des Prüfens
3. Kompetenzorientiertes Prüfen: Sind Kompetenzen prüfbar?
4. Formate des kompetenzorientierten Prüfens
5. Kompetenzorientierte Bewertung von Prüfungsleistungen
6. Wechselwirkungen zwischen Prüfungen und Lernverhalten
7. Anforderungen an Qualität und Angemessenheit von Prüfungen

Allgemeine Aspekte des Prüfens in der Hochschullehre

Beschreibung der Ausgangssituation

Survey zu Prüfungen bei Lehrenden und Studierenden an der TU München (Schindler et al., 2015)

■ Prüfungen aus Sicht der Studierenden:

- im Schnitt 6 Prüfungen pro Sem. (SD=2,5)
- 94% schriftl. Prüfungen
- hohe gefühlte Belastung (71%)
- Vorbereitungsbeginn:
8 Wo vorher: 11%; 2-3 Wo vorher: 46%; 1 Wo vorher 24%
- Medien zur Vorbereitung: Skript 47%, Altklausuren 32%, Literatur 9%

Allgemeine Aspekte des Prüfens in der Hochschullehre

Beschreibung der Ausgangssituation

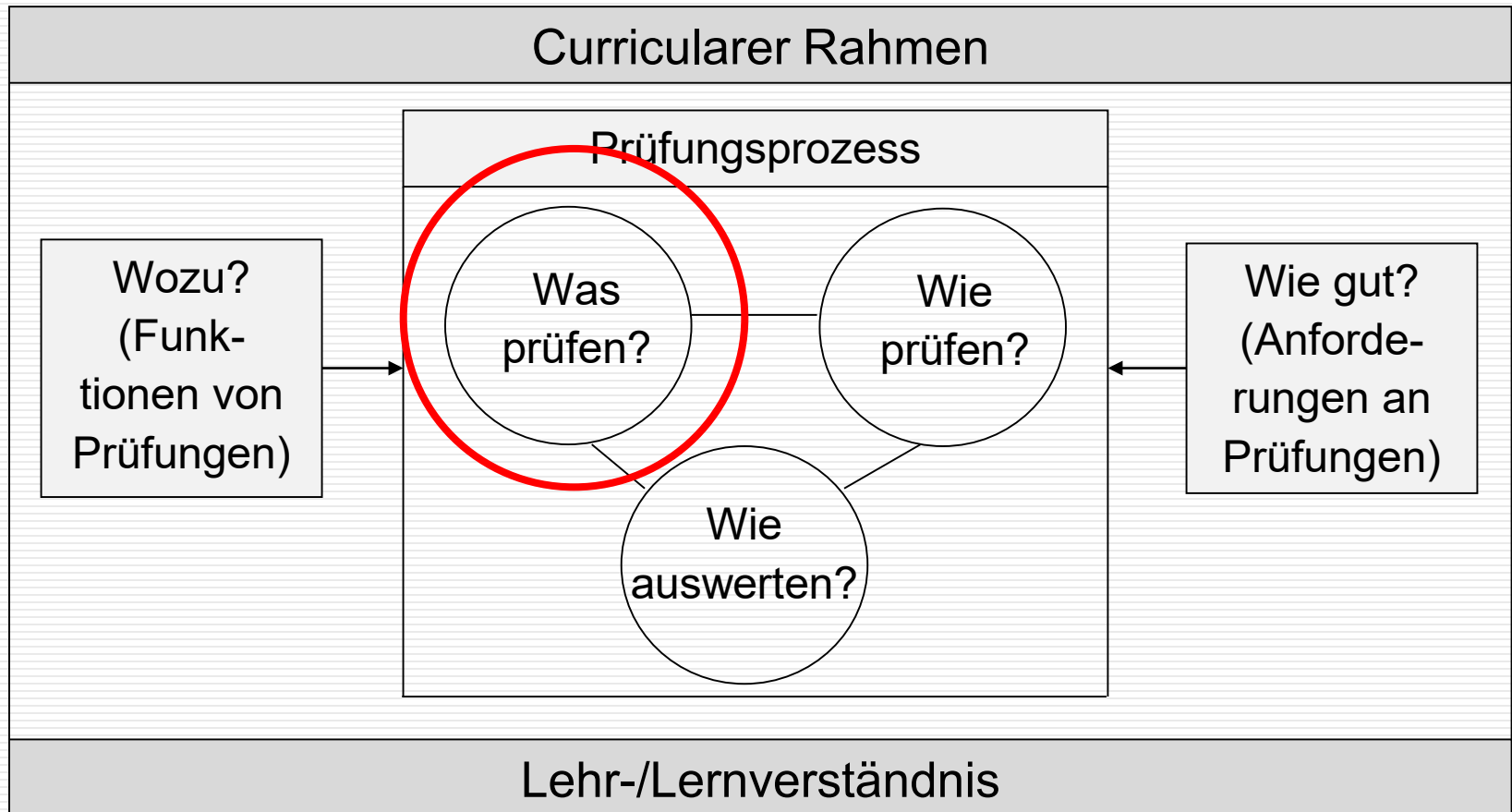
Survey zu Prüfungen bei Lehrenden und Studierenden an der TU München (Schindler et al., 2015)

■ Prüfungen aus Perspektive der Dozierenden:

- im Schnitt 3,1 Prüfungen pro Sem.
- 90% schriftl. Prüfungen (nur 10% MC; Ausnahme Medizin: 96% MC);
10 % mündl. Prüfungen
- 75% mit mehr als 60 Prüfungsfällen
- Konzeptionelle Charakteristika:
 - Vorbereitung der Prüfung: kurz vor der Prüfung (71%);
mit geringem Zeitaufwand (42% 0-5 Std.; 9% mehr als 21 Std.)
 - Prüfungsaufgaben stark orientiert an Foliensätzen und Veranstaltungsskripten
- Prüfende artikulieren Bedarf in Bezug auf Prüfungserstellung!

Allgemeine Aspekte des Prüfens in der Hochschullehre

Rahmenmodell des Prüfens in der Hochschullehre (Metzger & Nüesch, 2004)



Allgemeine Aspekte des Prüfens in der Hochschullehre

- **Was prüfen? (Konzentration auf das Wesentliche)**
 - Lernziele bzw. zu erwerbende Kompetenzen prüfen
 - Welche Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen?
 - Welches Anspruchsniveau wird geprüft?
 - Anforderungen beobachtbar bzw. beurteilbar definieren
 - Operationalisierung der Prüfungsanforderungen und Bewertungskriterien
 - handlungsorientiert und anwendungsbezogen prüfen
 - in anforderungsgerechten (und authentischen) Kontexten prüfen
 - Transfer und Reflexion fordern

- **Offene Frage:** Wie kann man das Problem überwinden, dass Lehrende ihre Prüfungen nicht bzw. unzureichend an Lernzielen ausrichten?

Lernergebnisse und Outcomeorientierung

Lernergebnis- bzw. Outcomeorientierung:

- Kernelement der Bologna-Reform
- Curricula, Module, Veranstaltungen und Lerneinheiten eines Studiengangs sind auf die Erreichung von Learning Outcomes auszurichten
- Lehren, lernen und prüfen sind in einen nachvollziehbaren Zusammenhang zu setzen

Lernergebnisse (Learning Outcomes):

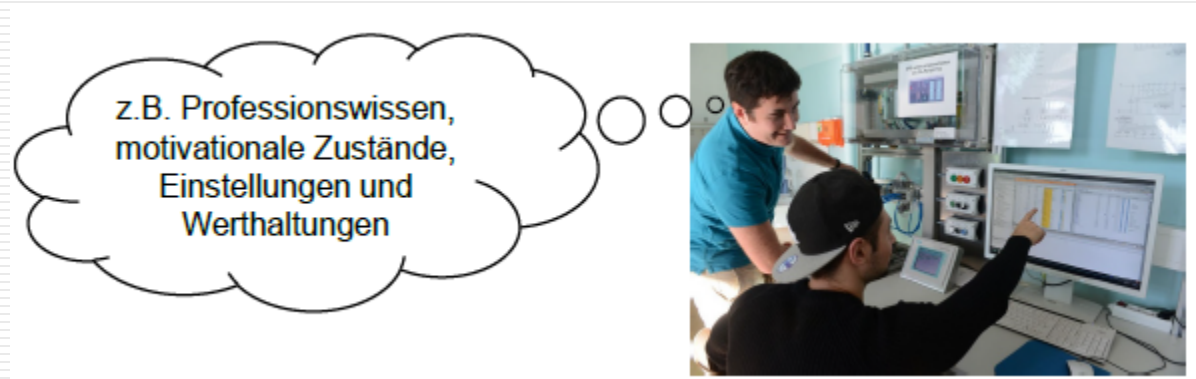
- machen Aussagen über erwartete Lernleistungen
- definieren in überprüfbarer Form was ein Studierender am Ende einer Lehreinheit/-veranstaltung weiß, versteht oder in der Lage ist zu tun
- zielen nicht nur auf Wissen und Verstehen, sondern adressieren auch Transfer und Anwendung von Wissen
- beschreiben die in einem Studiengang zu erwerbenden Kompetenzen bzw. Kompetenzelemente ergebnisorientiert



Kompetenzorientiertes Prüfen: Sind Kompetenzen prüfbar? (Verhältnis von Kompetenz und Performanz)

■ Was versteht man unter Kompetenzen? (vgl. Schindler, 2015)

- Kompetenzen befähigen eine Person in komplexen realen Situationen erfolgreich zu Handeln.
- Kompetenzen beruhen auf individuellen Ressourcen, auf die Personen bei der Bewältigung von spezifischen Anforderungen und Situationen zurückgreifen.



Zentrale Bestimmungsmerkmale Wissenschaftlich-akademischer Kompetenzen (Schaper, 2012)

A) Befähigung zum angemessenen, verantwortlichen und erfolgreichen Handeln in komplexen, neuartigen und unbestimmten Anforderungsbereichen mit hohen Ansprüchen an die Lösungsqualität

B) Kompetenzen beinhalten integrierte Bündel von komplexem Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen und (Wert-)Haltungen in Bezug auf die genannte Befähigung

C1) wissenschaftliche Konzepte auf komplexe Anforderungskontexte anwenden können

C2) komplexe, wissenschaftliche Sachverhalte analysieren und reflektieren können

C3) neue, innovative Konzepte und Problemlösungen erschaffen und gestalten können

C4) wissenschaftliche Konzepte und Methoden anschlussfähig kommunizieren können

C5) das eigene problemlösungs- und erkenntnisgeleitete Handeln selbst regulieren und reflektieren können

Der revidierte Deutsche Hochschulqualifikationsrahmen (HQR) (KMK, 2017)

Bachelor-Ebene

■ **Wissen und Verstehen:**

- **Wissensverbreiterung:** Absolvent/innen haben ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebiets nachgewiesen.
- **Wissensvertiefung:** Absolvent/innen verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage, ihr Wissen auch über die Disziplin hinaus zu vertiefen.
- **Wissensverständnis:** Absolvent/innen reflektieren situationsbezogen die erkenntnistheoretisch begründete Richtigkeit fachlicher und praxisrelevanter Aussagen. Diese werden in Bezug zum komplexen Kontext gesehen und kritisch gegeneinander abgewogen.

Der revidierte Deutsche Hochschulqualifikationsrahmen (HQR) (KMK, 2017)

Bachelor-Ebene

- **Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen:** Absolvent/innen können Wissen und Verstehen auf Tätigkeit oder Beruf anwenden und Problemlösungen in ihrem Fachgebiet erarbeiten oder weiterentwickeln.
- **Nutzung und Transfer:** Absolvent/innen führen anwendungsorientierte Projekte durch und tragen im Team zur Lösung komplexer Aufgaben bei und leiten wissenschaftlich fundierte Urteile ab etc.
- **Wissenschaftliche Innovation:** Absolvent/innen leiten Forschungsfragen ab und definieren sie, wenden Forschungsmethoden an und legen Forschungsergebnisse dar und erläutern sie etc..
- **Kommunikation und Kooperation:** Absolvent/innen kommunizieren und kooperieren mit anderen Fachvertreter/innen sowie Fachfremden, um eine Aufgabenstellung verantwortungsvoll zu lösen und reflektieren und berücksichtigen unterschiedliche Sichtweisen und Interessen anderer Beteiligter etc..
- **Wissenschaftl. Selbstverständnis / Professionalität:** Absolvent/innen entwickeln ein berufliches Selbstbild, das sich an Zielen und Standards professionellen Handelns in vorwiegend außerhalb der Wissenschaft orientiert; und reflektieren ihr berufliches Handeln kritisch in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen und Folgen etc..

Was macht eine Kompetenz aus?

5 Schritte zur Definition einer Kompetenz:

- Welche Anforderungssituationen sollen (nach einer Lehr-/Lerneinheit bzw. -veranstaltung) bewältigt werden können?
- Welches Verhalten (fachliches Vorgehen; soziales Verhalten) führt zu einer erfolgreichen Bewältigung der identifizierten Situation?
- Gibt es verschiedene Bearbeitungsniveaus?
- Welches Wissen ist notwendig, um die Anforderungssituation erfolgreich zu bewältigen?
- Bedarf es bestimmter Haltungen bzw. Überzeugungen und motivationaler Orientierungen, um die Anforderungssituation erfolgreich zu bewältigen?

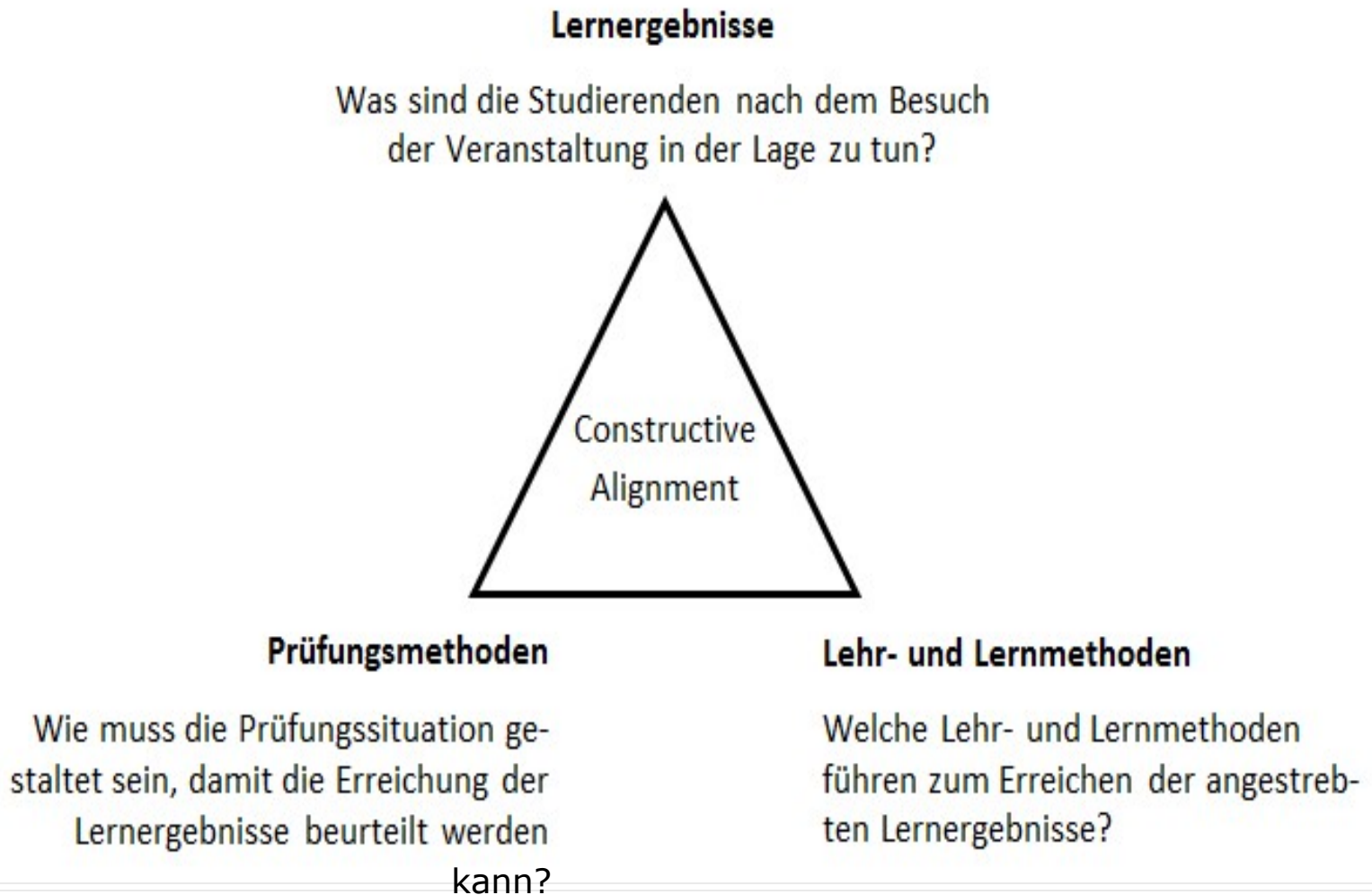
Was macht eine Kompetenz aus?

5 Schritte zur Definition einer Kompetenz:

- Welche Anforderungssituationen sollen (nach einer Lehr-/Lerneinheit bzw. -veranstaltung) bewältigt werden können?
 - z.B. ein strukturiertes Auswahlinterview konzipieren und führen können
- Welches Verhalten (fachliches Vorgehen; soziales Verhalten) führt zu einer erfolgreichen Bewältigung der identifizierten Situation?
 - z.B. situative & biographische Fragen stellen & Antworten strukturiert bewerten können
 - z.B. Interviewablauf personenbezogen und strukturiert gestalten können
- Gibt es verschiedene Bearbeitungsniveaus?
 - z.B. in Bezug auf die Differenziertheit bei der Auswertung situativer Fragen
- Welches Wissen ist notwendig, um die Anforderungssituation erfolgreich zu bewältigen?
 - z.B. Methoden und Techniken zur Anforderungsermittlung und –beschreibung kennen
 - z.B. Techniken zur Konstruktion situativer Fragen beschreiben und anwenden können
- Bedarf es bestimmter Haltungen bzw. Überzeugungen und motivationaler Orientierungen, um die Anforderungssituation erfolgreich zu bewältigen?
 - z.B. Bewerber/-innen wertschätzend und freundlich begegnen

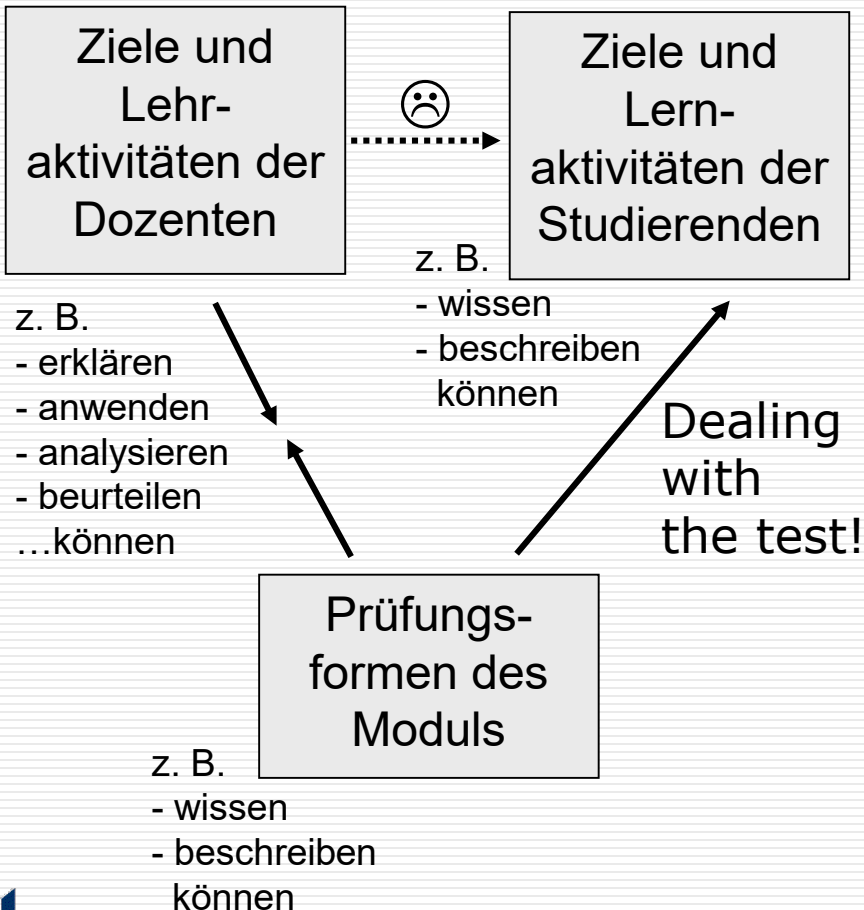


Grundidee des Constructive Alignment Ansatzes (Biggs & Tang, 2011)

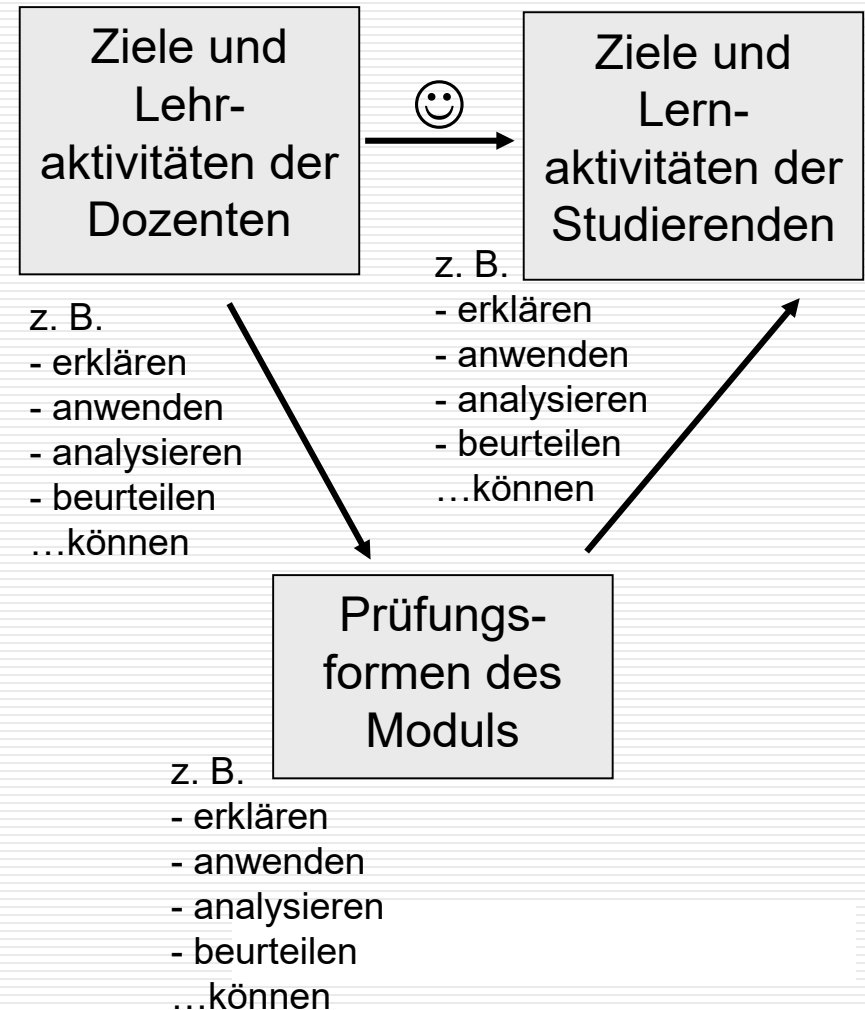


Wechselwirkungen zwischen Prüfungen und Lernverhalten: Constructive Alignment Konzept nach Biggs (1998)

Inkompatible Ziele und Prüfungen des Moduls



Kompatible Ziele und Prüfungen des Moduls



Verwendung der Lernergebnisse zur Veranstaltungsplanung: 4 Planungsschritte

- 1. Schritt: Lernergebnisse formulieren
 - Beschreiben der zu erwerbenden Fähigkeiten der Studierenden:
 - z.B. Unterschied zwischen einer erfolgsorientierten und misserfolgsorientierten Leistungsmotivation anhand von Beispielfällen erläutern können
- 2. Schritt: Lernaktivitäten der Studierenden festlegen
 - Geplante Aktivitäten (Lernaufgaben) der Studierenden (nicht der Lehrenden), um die gesetzten Ziele zu erreichen
 - z.B. In Kleingruppen die Unterschiede an Fallbeschreibungen herausarbeiten lassen
- 3. Schritt: Leistungsüberprüfung planen
 - Aufgaben und Kriterien zur Überprüfung der Lernleistungen bestimmen
 - z.B. Testat mit Fragen zur Charakterisierung der beiden Ausrichtungen und zur Klassifikation von Fällen am Ende der Vorlesung schreiben
- 4. Schritt: Alignment überprüfen und notwendige Modifikationen vornehmen

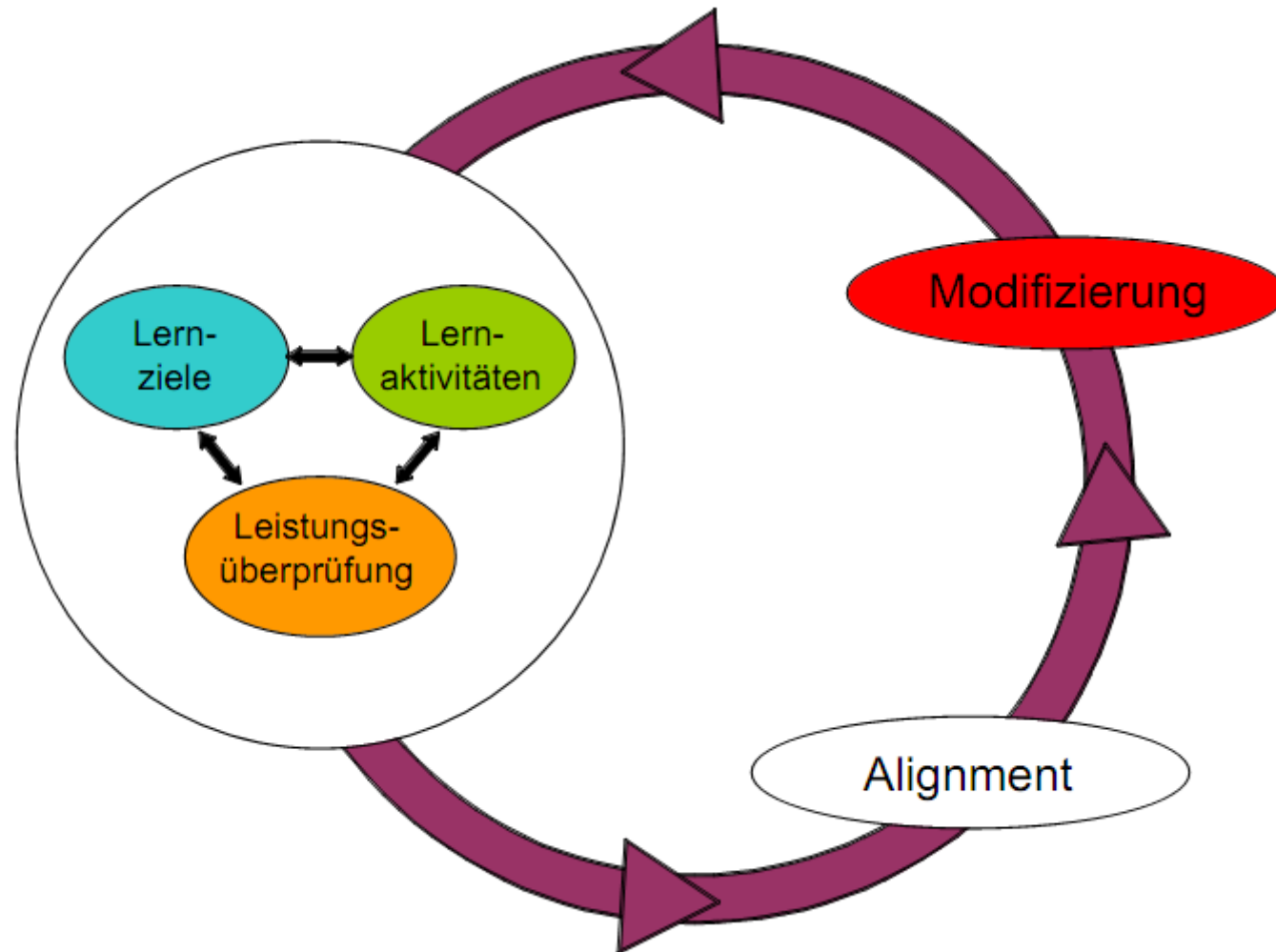


Einordnung und Abbildung der Art von Lernergebnissen/-zielen anhand der Lernzieltaxonomie von Anderson & Krathwohl (2001)

Beispiel für Miss- Alignment der drei CA-Elemente, abgebildet anhand Lernzieltaxonomie

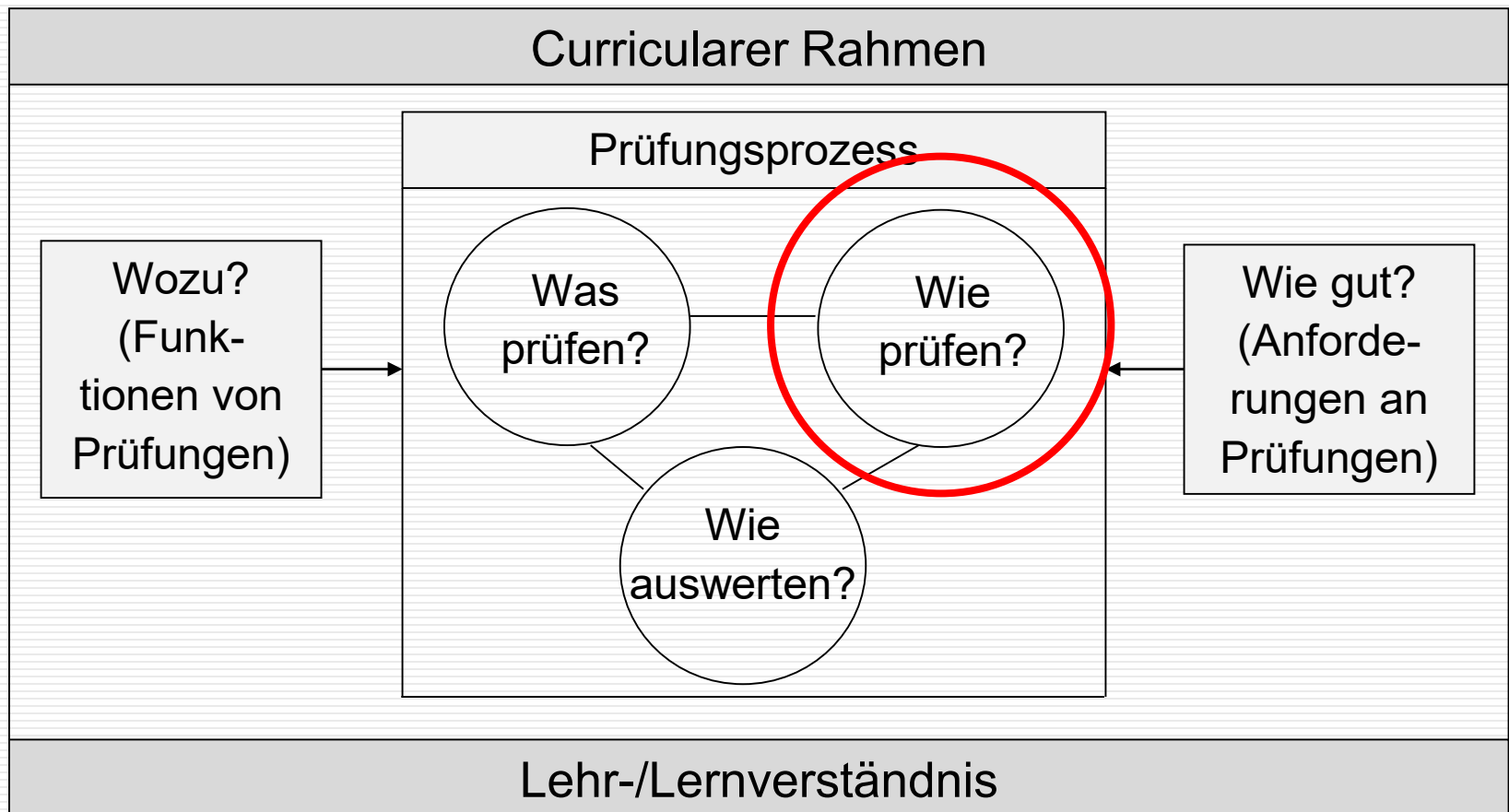
	Kognitive Prozessdimension					
Wissensdimension	Erinnern	Verstehen	Anwenden	Analy-sieren	Be-werten	Synthetisier-en/Kreieren
Faktenwissen						
Zusammenhangs-/Konzeptwissen	(3) Prüfungsaufgabe: MC Frage zur Wiedergabe von Konzeptwissen zum diagnost. Konzept	(2) Lernaktivität: Aufgaben zur Vertiefung des Verständnisses des diagnost. Konzepts	(1) Lernziel: Diagnost. Konzept bei einem Fall anwenden können			
Verfahrensorientiertes Wissen						
Metakognitives Wissen						

TAMAS: Systematik zur Verwendung von kompetenzorientierten Lernzielen zur Veranstaltungsplanung (Univ. Zürich - AfH, 2010)



Allgemeine Aspekte des Prüfens in der Hochschullehre

Rahmenmodell des Prüfens in der Hochschullehre (Metzger & Nüesch, 2004)



Allgemeine Aspekte des Prüfens in der Hochschullehre

■ **Wie prüfen? (Bedingungen und Formate des Prüfens)**

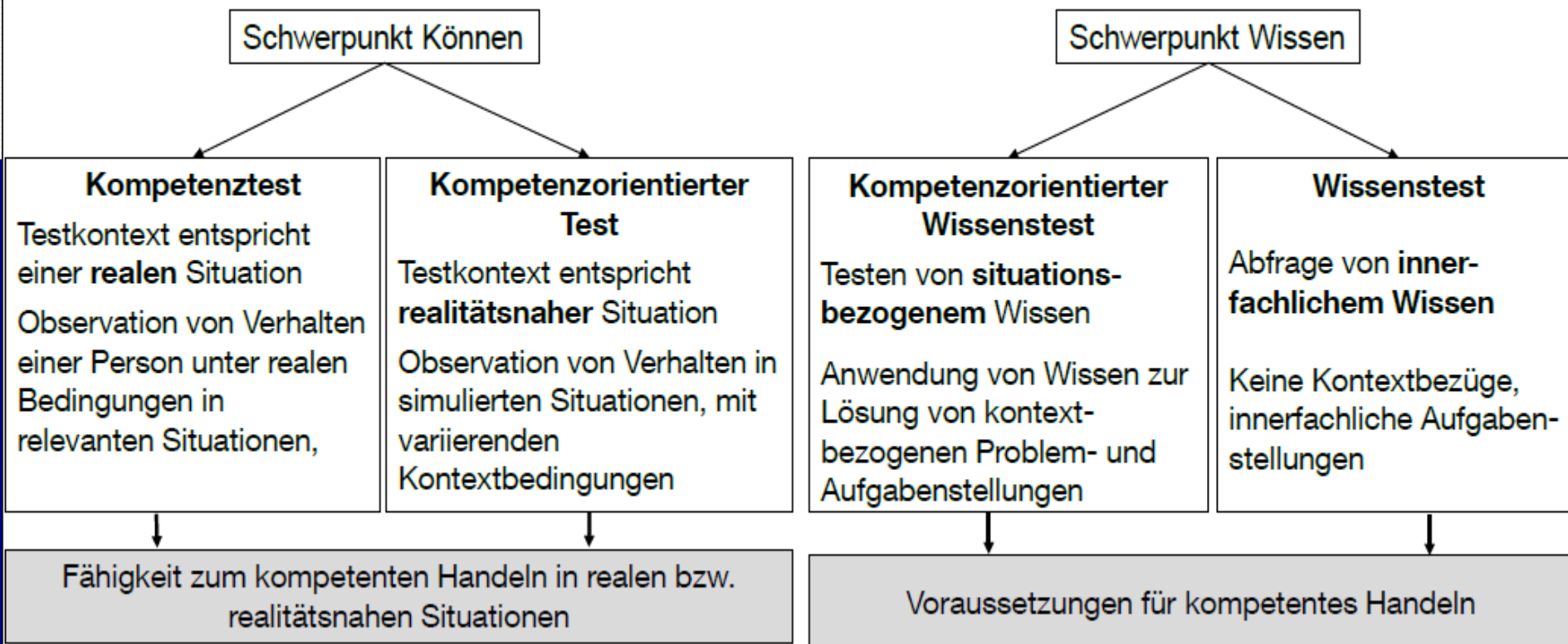
- Durchführungsformen
 - mündlich, schriftlich, praktisch
 - Bearbeitungsformen
 - Auswahlaufgaben
 - Bearbeitungsaufgaben (eingeschränkt vs. ausführlich)
 - Zeitspanne
 - zeitpunktbezogen vs. zeitraumbezogen
 - Organisationsform
 - einzeln oder in Gruppen
- **Offene Frage:** Welche Prüfungsformate sind für welche Lern-/ Kompetenzziele geeignet und wie müssen Sie gestaltet werden?

Kompetenzorientiertes Prüfen – Kompatibilität von Prüfungsformaten und Kompetenzermittlung (AfH Uni Zürich, 2007)

Prüfungsformat	Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Schriftliche Prüfungen	XX	X		
Mündliche Prüfungen	XX	X		
Referate / mdl. Präsentationen	XX	X	X	X
Schriftliche Arbeiten	XX	X		X
Poster-Präsentationen	XX	X	X	X
Wissenschaftsprakt. Tätigkeiten	XX	X	X	X
Portfolios	XX	X		X
Gruppenprüfungen	XX	X	X	
Studientagebücher/ Lernjournale	XX	X		X
Forumsbeiträge	XX	X		X
Parcour-Prüfungen (OSCE)	XX	X		X

Kompetenzorientiertes Prüfen: Sind Kompetenzen prüfbar?

Kompetenzorientierung erfordert Testformate mit unterschiedlichen Schwerpunkten



Schindler, 2015

Kompetenzorientiertes Prüfen –

Beispiel: Kompetenzniveaus und Prüfungsaufgaben im Bachelormodul „Grundlagen des Baubetriebs und Baumanagements“ (Karl, 2009)

- Prüfungsaufgaben sind in ein komplexes Anwendungsszenario eingebettet: **Ausgangsszenario zum Einrichten einer konkreten Baustelle**



Beispielhafte LOCAM Prüfungsaufgaben

Bewerten und zielgerichtet lösen:

z.B. „Bewerten Sie die für die Bauaufgabe XY ausgewählten Geräte (Anlage 1) unter Berücksichtigung der gegebenen Baustellenverhältnisse (Anlage 2).“

Analyse von Sachverhalten:

z.B. „Analysieren Sie den vorliegenden Baustelleneinrichtungsplan (Anlage 1) und geben Sie mindestens 10 Fehler an.“

Verständnisfragen:

z.B. „Bitte erklären Sie was im Rahmen des Projektmanagements die Work-Breakdown-Struktur bedeutet.“

Kompetenzorientiertes Prüfen: Beispiel für eine kompetenzorientierte Prüfungsaufgabe im Multiple Choice Format

Ein Dozent der Wirtschaftswissenschaften will in seiner Vorlesung zu Grundlagen der Produktionswirtschaft kompetenzorientierte Prüfungsverfahren einführen. In einem Vortrag eines Kollegen hat er gehört, dass sich eine Fallstudienklausur dafür gut eignet. Gedacht, getan: Er entwickelt einen komplizierten Anwendungsfall für die Planung und Kalkulation eines neuen Produktionsprozesses und macht diese Aufgabe zum Kern seiner Abschlussklausur. Nach der Klausur beschwerten sich die Studierenden, dass sie das vorher überhaupt nicht geübt haben. In seiner Vorlesung würde er doch nur die Konzepte vorstellen, aber deren Anwendung hätten sie nicht gelernt. Außerdem hätten sie das Gefühl, dass in der Fallstudie Wissen und Verfahren abgefragt werden, die sie in der Vorlesung nur am Rande behandelt hätten.

Frage: Was hat der Dozent bei der Umstellung seiner Prüfungsformate aus Sicht einer kompetenzorientierten Gestaltung von Hochschullehre nicht berücksichtigt:

Trifft zu	Trifft nicht zu	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Er hat vergessen, die Wissensinhalte der Vorlesung mit den Wissensanforderungen der Prüfungsaufgaben abzustimmen.
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Er hat die geringe Lern- und Leistungsmotivation der Studierenden bei der Konzeption der Prüfungsaufgaben nicht ausreichend berücksichtigt.
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lern- und Prüfungsanforderungen sind nicht aufeinander abgestimmt.
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Er hat vergessen, Lernziele bzw. -ergebnisse zu formulieren, um auf dieser Grundlage die Lern- und Prüfungsaufgaben abzuleiten.
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Die Inhalte der Vorlesung sollte man nicht kompetenzorientiert abprüfen, da in Vorlesungen keine Kompetenzen abgeprüft werden.

Kompetenzorientiertes Prüfen – Beispiel: Prüfungsaufgabe aus einer Klausur zur Vorlesung Arbeits- und Personalpsychologie im Bachelormodul (150 TN)

Aufgabe: Sie sind Leiter der Pader IT. Ihre Mitarbeiter zeigen geringe Leistung und geringe Arbeitszufriedenheit und bleiben der Arbeit oft fern. Welche Merkmale der Arbeit würden Sie verändern, um diesen Zustand zu verbessern? Beziehen Sie sich hierbei auf das Job-Characteristics-Modell nach Hackman & Oldham (1980):

Trifft zu	Trifft nicht zu	
<input checked="" type="checkbox"/> X	<input type="checkbox"/>	Ich ermögliche es meinen Call Center Agenten mehr Entscheidungen eigenständig zu treffen.
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> X	Ich gebe meinen Mitarbeitern mehr Urlaubstage im Jahr.
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> X	Ich zahle meinen Mitarbeitern 5% mehr Gehalt.
<input checked="" type="checkbox"/> X	<input type="checkbox"/>	Ich führe Job Rotation ein.
<input checked="" type="checkbox"/> X	<input type="checkbox"/>	Ich führe 1mal im Vierteljahr Mitarbeitergespräche durch, um Hinweise zur Verbesserung des Kundenverhaltens zu geben.

Kompetenzorientiertes Prüfen – Beispiel: Prüfungsaufgabe aus einer Klausur zur Vorlesung Arbeits- und Personalpsychologie im Bachelormodul (150 TN)

Aufgabe: Ein Merkmal bei der Leistungsbeurteilung von CallCenter Mitarbeitern der Pader IT ist das „Ausmaß der Kundenorientierung“ (*konzeptuelles Kriterium*). Dieses Beurteilungsmerkmal wird anhand der Kundenzufriedenheitsbewertungen bei den CC-Gesprächen des jeweiligen Mitarbeiters abgeleitet (*aktuelles Kriterium*). Wie relevant ist dieser Indikator für das konzeptuelle Kriterium? Welche *Kriteriumsdefizienz* weist dieser Indikator auf? Welche Arten der *Kriteriumskontamination* weist der Indikator außerdem auf?

Musterlösung (Ausschnitte):

1. Relevanz des Indikators für konzeptuelles Kriterium: (2 Pkt.)

Kundenorientierung beinhaltet auch vor- und nachbereitende Aspekte des Gesprächs; hierauf nimmt die Kundenzufriedenheitsbewertung nicht Bezug; die Bewertung ist daher nur teilweise relevant als Indikator für das Kriterium Kundenorientierung

2. Kriteriumsdefizienz des Indikators: (2 Pkt.)

Kunden haben möglicherweise nur unklare, lückenhafte oder verzerrte Vorstellungen über qualitativ gutes bzw. unzureichendes kundenorientiertes Verhalten

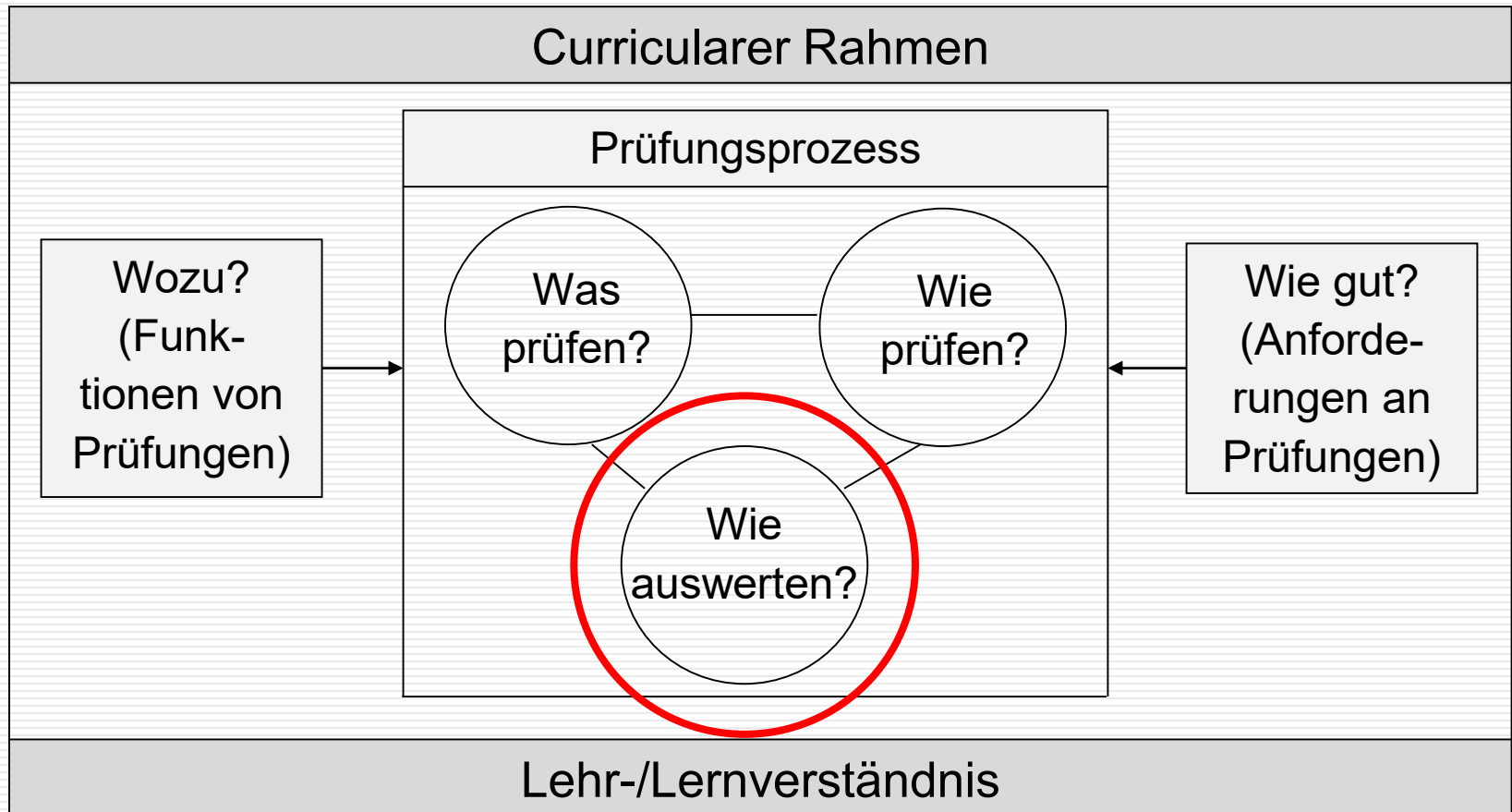
3. Möglichkeiten der Kriteriumskontamination bei dem Indikator: (2 Pkt.)

Die Kundenzufriedenheitsbewertung kann bspw. durch die Zufriedenheit des Kunden mit dem Produkt oder dem Unternehmen als Ganzes kontaminiert sein



Allgemeine Aspekte des Prüfens in der Hochschullehre

Rahmenmodell des Prüfens in der Hochschullehre (Metzger & Nüesch, 2004)



Allgemeine Aspekte des Prüfens in der Hochschullehre

- **Wie auswerten? (Formen, Maßstäbe und Verfahrensweisen)**
 - Beurteilungsverfahren
 - global vs. analytisch
 - aufgabenübergreifend vs. aufgabenspezifisch
 - Analyse des Ergebnisses
 - quantitativ vs. qualitativ
 - Bewertungsmaßstab
 - aufgabenbezogen (kriteriale Norm), gruppenbezogen (soziale Norm), individuumsbezogen (individuelle Norm)
 - Formen der Beurteilung
 - Noten vs. differenzierte Rückmeldung
 - Fremd- vs. Selbstbeurteilung
 - Rolle von Beurteilungsfehlern

 - **Offene Frage:** Wie können fachübergreifende Prüfungsleistungen objektiv und valide bewertet werden?

Beurteilungsaspekte bei der Bewertung einer Fallstudienpräsentation im Kontext „Übung der Arbeits- und Personalpsychologie“

Fachliche Bewertungskriterien	Beurteilung
Kenntnis und Verständnis theoretischer bzw. konzeptioneller Aspekte	(1) Gute bis sehr gute / (2) Befriedigende / (3) Unzureichende Kriterien-Erfüllung
Angemessenheit der Anwendung von theoretischen Konzepten auf den Fall	
Etc.	
Überfachliche Bewertungsaspekte	
Inhaltsgerechter Methodeneinsatz bei der Darstellung	
Wirkungsvolle Interaktion mit Plenum	
Etc.	

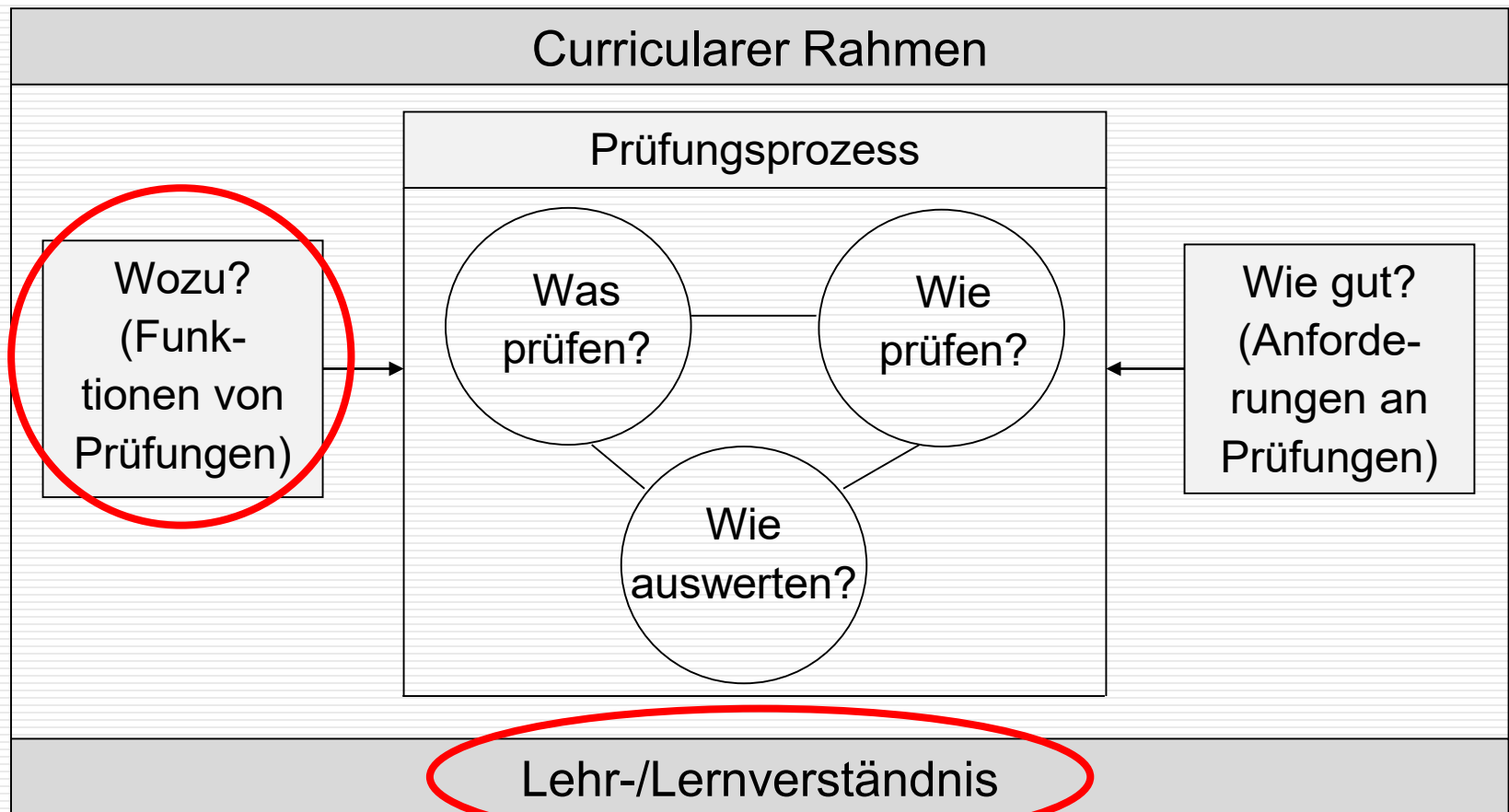
Kompetenzorientiertes Bewerten von Prüfungsleistungen: (Rubrics Ansatz)

Beispiel für ein kompetenzorient. Bewertungsschema von Fallpräsentationen

Bewertungs-kriterien	Gute bis sehr gute Kriterienerfüllung	Befriedigende Kriterienerfüllung	Unzureichende Kriterienerfüllung
Darstellung fallrelevanter theoretischer Konzepte	Theoretische Konzepte werden strukturiert und gut nachvollziehbar vermittelt; Relevanz für den Fall wird sehr gut deutlich	Theoretische Konzepte werden nachvollziehbar vermittelt; Relevanz für den Fall ist erkennbar	Theoretische Konzepte werden unverständlich und nicht nachvollziehbar vermittelt; Relevanz für den Fall wird nicht deutlich
Herleitung der Fallstudienlösung auf Basis der Theorie	Fallstudienlösung ist nachvollziehbar aus den vorgestellten theoretischen Grundlagen abgeleitet	theoretische Herleitung der Lösung ist in Grundzügen erkennbar aber nicht stringent	Fallstudienlösung weist kaum Bezüge zu theoretischen Konzepten auf
Berücksichtigung des Kontextes bei Maßnahmen-gestaltung	Zur Fallstudienlösung verwendete Maßnahmen sind konkret und passend zum Kontext	Zur Fallstudienlösung verwendete Maßnahmen sind zwar passend aber wenig konkret	Verwendete Maßnahmen zur Fallstudienlösung sind oberflächlich und nicht passend zum Kontext
Aktive Einbindung der Zuhörer in Fallstudien-bearbeitung	Ziele und Aufgaben der Gruppenarbeit(en) sind passend in das Konzept der Fallstudienlösung eingebunden	Ziele und Aufgaben der Gruppenarbeit sind passend, weisen aber eher vage Bezüge auf	Die Funktion der Kleingruppenarbeit(en) im Kontext der Fallstudie und Präsentation ist unklar
Qualität der mündlichen Präsentation	Differenzierte Ausdrucksweise, flüssig und frei gesprochen, etc.	stark den Regeln des Geschriebenen (Aufsatzes) folgend	stockend, unsichere und undeutliche Ausdrucksweise, zu umgangssprachl.

Allgemeine Aspekte des Prüfens in der Hochschullehre

Rahmenmodell des Prüfens in der Hochschullehre (Metzger & Nüesch, 2004)



Allgemeine Aspekte des Prüfens in der Hochschullehre

■ Wozu prüfen? (Funktionen von Prüfungen)

- Leistungs- bzw. Kompetenznachweis und Selektionsfunktion
 - Summative Aspekte und Formen des Prüfens
- Lenkung des Lehr-/Lernprozesses
 - Formative Aspekte und Formen des Prüfens

■ Funktionen von Prüfungen nach Akteuren (Schindler et al., 2015):

- **Hochschulen:** Rechenschaftslegung über Studienerfolg ihrer Studierenden, Sicherung von Standards, Evaluation/Monitoring der Prüfungspraxis (QM-Element)
- **Lehrende:** Infos über Erreichen von Lehrzielen, Nutzung für Anpassung des Unterrichts, Infos über Passung von Lehrinhalten und Voraussetzungen der TN
- **Studierende:** Prüfungsergebnisse entscheiden über Studienerfolg, Prüfungsinhalte signalisieren Wichtigkeit der Lerninhalte, Rückmeldung über Leistungsstand, Konzentration des Lernens auf Prüfungsinhalte

Wechselwirkungen zwischen Prüfungen und Lernverhalten.

Kriterien bzw. Merkmale eines lernförderlichen Assessments (vgl. Carless, 2006)

- Assessment- bzw. Prüfungsformate sollten so konzipiert sein, dass (sie) ...
 - wirkungsvolle Lernaktivitäten stimulieren
(*Constructive Alignment-Konzept*)
 - die Studierenden in die Auseinandersetzung mit den Beurteilungskriterien und die Qualität der eigenen kompetenzbezogenen Performanz sowie der Performanz der Mitlernenden involvieren
(*Transparenz*)
 - die Studierenden zu ihren Lernleistungen bzw. zum Stand ihrer Kompetenzentwicklung in informativer Form und zeitnah Feedback erhalten, um ihren Lernprozess zu optimieren
(*Feedback*)

Wechselwirkungen zwischen Prüfungen und Lernverhalten

■ Rolle der Transparenz von Prüfungsanforderungen

- Hohe Transparenz von Prüfungsanforderungen lenkt das Lernverhalten und die Anstrengungen wirkungsvoll auf das Erreichen von Lernzielen
- Unterschiedliche Formen bzw. Stufen der Anforderungstransparenz und der Auseinandersetzung mit Prüfungsanforderungen:
 - (1) Information der Studierenden über die zu erreichenden Kompetenzziele, Prüfungsanforderungen und Bewertungskriterien
 - (2) Involvierung der Studierenden in die aktive Auseinandersetzung mit den Prüfungsanforderungen (z.B. durch Selbstbewertungselemente)
 - (3) Involvierung der Studierenden in die eigene Anwendung der Bewertungskriterien (z.B. im Rahmen von Peer-Assessment- oder Peer-Feedback-Verfahren)
 - (4) Partizipation der Studierenden bei der Auswahl und Gestaltung der Bewertungskriterien und Prüfungsaufgaben (z.B. Studierende die Bewertungskriterien und/oder Prüfungsaufgaben selbst entwickeln lassen)

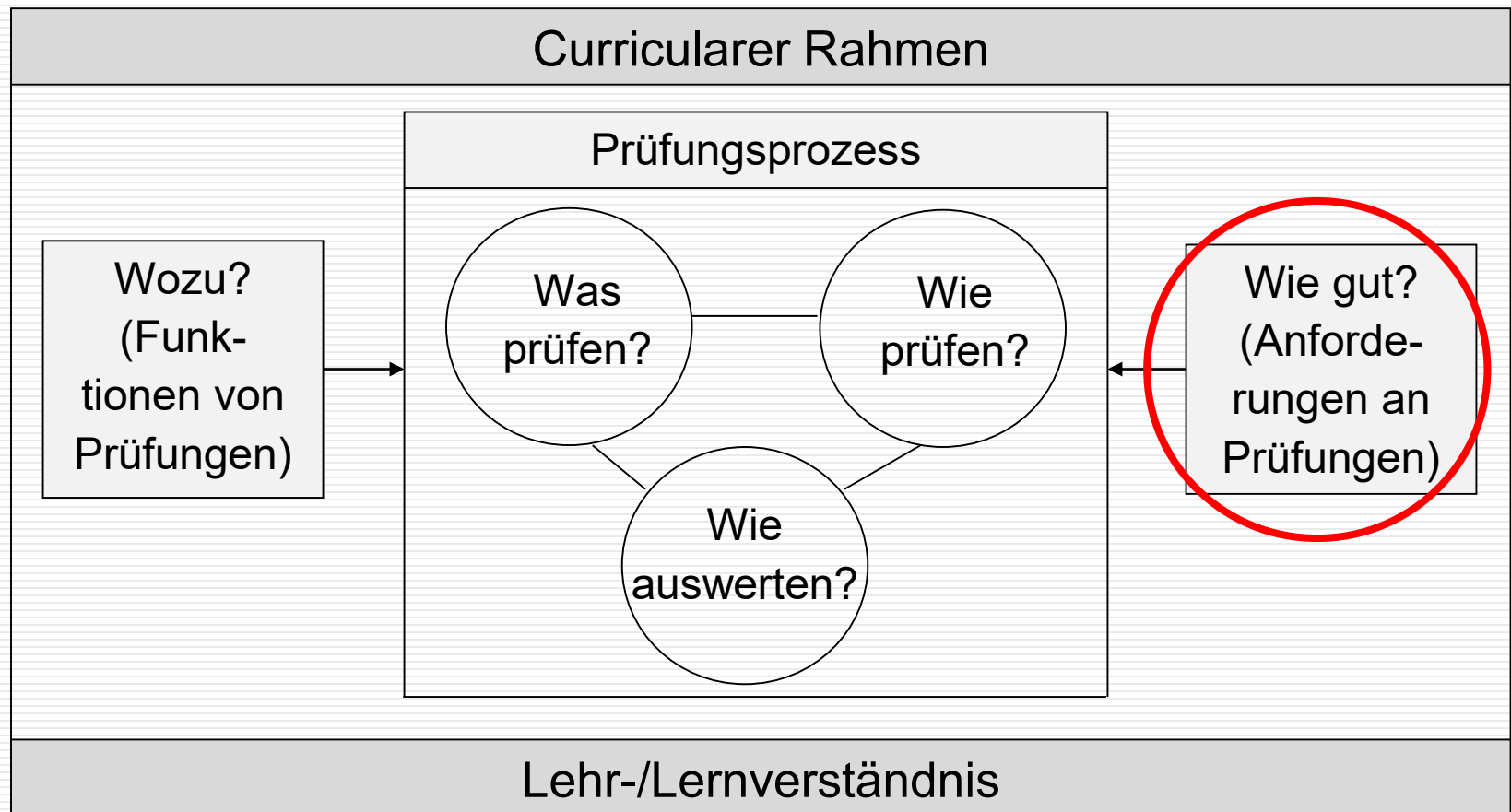
Wechselwirkungen zwischen Prüfungen und Lernverhalten

■ Rolle von Rückmeldungen bei Prüfungen

- Rückmeldungen spielen eine zentrale Rolle beim Lernen; (formative) Prüfungen bzw. Prüfungsergebnisse vermitteln Informationen über den Stand des Wissens-/Kompetenzerwerbs und ggf. weitere Lernschritte
- lernförderliche Rückmeldungen beinhalten vor allem Informationen, wie die Diskrepanz zwischen aktuellem Lernstand und zu erreichendem Lernziel überwunden werden kann (in Bezug auf Aufgabe, Prozess der Aufgabenbearbeitung und Selbstregulation)
 - z.B. korrigierte Übungsaufgaben mit inhaltsbezogenen Hinweisen zur Art der Fehler und Möglichkeiten zur richtigen Lösung
- der Einsatz von formativen Assessment-Formen hat einen hohen positiven Einfluss auf die Lerneffektivität (Hattie et al., 2013)

Allgemeine Aspekte des Prüfens in der Hochschullehre

Rahmenmodell des Prüfens in der Hochschullehre (Metzger & Nüesch, 2004)



Allgemeine Aspekte des Prüfens in der Hochschullehre

■ **Wie gut prüfen? (Anforderungen an Prüfungen)**

- Objektivität und Zuverlässigkeit (Reliabilität)
 - Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität
- Gültigkeit (Validität)
 - Inhalts-, Konstrukt- und Kriteriumsvalidierung
- Chancengleichheit (Fairness)
- Transparenz
- Akzeptanz
- Ökonomie und Handhabbarkeit
- Lernförderlichkeit
- Offene Frage:** Wie kann die Erfüllung widersprüchlicher Anforderungen an die Qualität von Prüfungen zufriedenstellend austariert werden?

Gewährleistung der Qualität und Angemessenheit von Prüfungen

	Gütekriterium wird ...	
	erfüllt	nicht erfüllt
Objektivität	Die Bewertung der Prüfungsleistungen erfolgt nach definierten Kriterien und Regeln.	Die Bewertung der Prüfungsleistung erfolgt eher intuitiv und nicht Kriterien geleitet.
Reliabilität	Die wiederholte Bewertung von Prüfungsleistungen unter denselben Bedingungen kommt zu vergleichbaren Ergebnissen.	Zwei Bewertungen von vergleichbaren Leistungen bei denselben Prüfungsanforderungen weichen deutlich voneinander ab.
Inhaltliche Validität	Die Prüfungsaufgaben bilden typische und repräsentative Anforderungen der Domäne ab.	Die Prüfungsaufgaben/-anforderungen sind mehrheitlich zu leicht oder zu schwer.
Konstruktvalidität	Die Prüfungsaufgaben entsprechen den in Learning Outcomes beschriebenen Anforderungen.	Die Prüfungsaufgaben haben keinen Bezug zu den in den Learning Outcomes beschriebenen Anforderungen.
Kriteriumsvalidität	Die Testaufgaben sind in der Lage, Leistungen in realistischen Situationen vorherzusagen.	Die Testaufgaben haben keinen Bezug zu Leistungsanforderungen in realistischen Situationen.

Gewährleistung der Qualität und Angemessenheit von Prüfungen

■ Welche Ergebnis- und welche Prozesskriterien sind relevant?

□ Relevante Ergebniskriterien:

- Objektivität und Zuverlässigkeit, Validität, Akzeptanz, Ökonomie, etc.

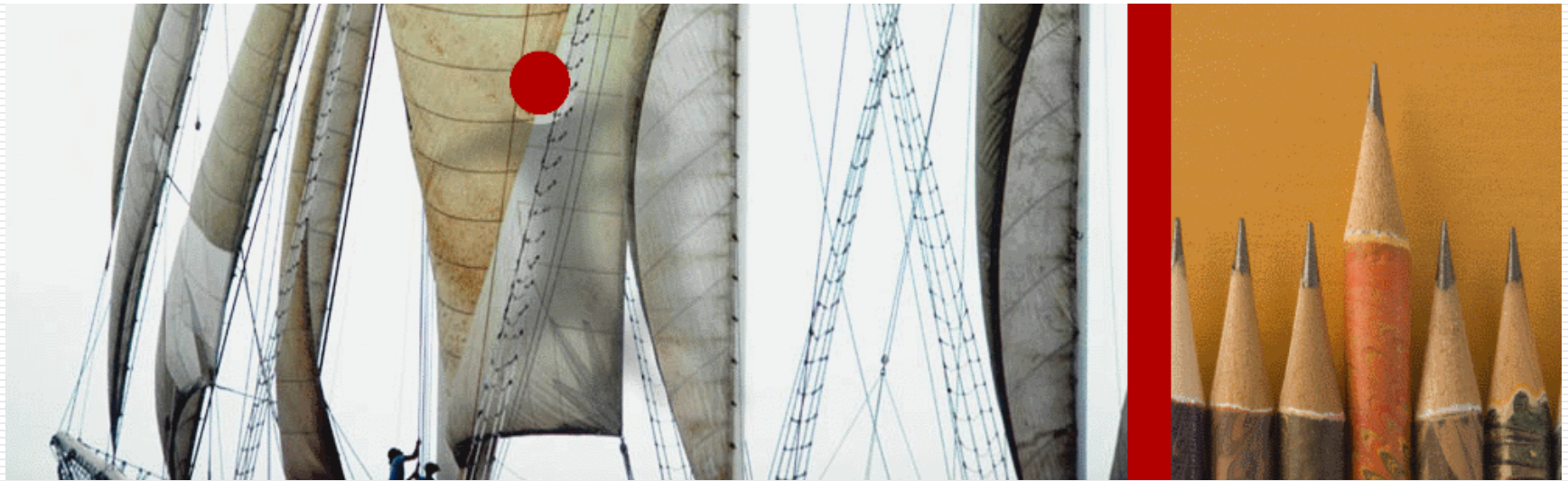
□ Relevante Prozesskriterien:

- angemessene Vorbereitung (und Schulung) von Prüfern
(z.B. zur Gestaltung von Prüfungsaufgaben, zur Auswertung und Bewertung von Prüfungsleistungen oder zum Gesprächsverhalten in mündlichen Prüfungen)
- angemessene Vorbereitung von Prüflingen
(z.B. über Prüfungsanforderungen, die relevanten Lerninhalte, den Prüfungsmodus oder angemessenes/erfolgreiches Prüfungsverhalten)
- angemessene Rahmen- und Durchführungsbedingungen bei Prüfungen
- nachvollziehbare und faire Auswertungsprozeduren
- Abstimmung der Prüfer in Bezug auf Prüfungsanforderungen und -modi
- Auswertung und Nutzung der Prüfungsergebnisse zur Verbesserung der Lehre
- Etc.

Gewährleistung der Qualität und Angemessenheit von Prüfungen

- **Empfehlungen zur Gewährleistung qualitativ guter Prüfungen in Anlehnung an Schindler et al. (2015):**
 - Festlegung des Prüfungsgegenstandes (anhand von Lehrzielen und Anforderungssituationen)
 - Erstellung von Prüfungsaufgaben (Abbildung der Lehrziele unter Berücksichtigung formaler Gestaltungsmerkmale: Itemstamm und Antwortformat)
 - Rückbindung der Aufgaben an den Prüfungsstand (Überprüfung der Inhaltsvalidität, Durchführen kognitiver Aufgabenanalysen)
 - Bewertung von Prüfungsantworten (Erstellung eines kompetenzorientierten Bewertungsrasters; ggf. Vorgabe von Musterantworten und deren Bewertung; Schulung der Korrektoren)
 - Punkte- und Notenvergabe (inhaltliche Gewichtung der Aufgaben; Festlegung eines Referenzmaßstabs)
 - Nutzung von Prüfungsergebnissen zur Optimierung von Prüfungen und Lehrkonzeption

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit!



Allgemeine Aspekte des Prüfens in der Hochschullehre

Beschreibung der Ausgangssituation

- **Gibt es eine Prüfungsforschung im Bereich der allgemeinen Hochschuldidaktik?**
 - insgesamt kaum entwickelt, insbesondere in Bezug auf empirische Studien
 - mögliche Gründe: stark ver-regeltes Terrain, Tabuzone der Hochschullehre
 - punktuelle Prüfungsforschung in folgenden Bereichen erkennbar:
 - Einführung von Bologna bzw. kompetenzorientiertes Prüfen
 - eAssessment
- bei der Prüfungskonzeption bedient man sich Erkenntnissen zur pädagogischen Diagnostik aus anderen Bereichen (pädagogische Psychologie, Schulpädagogik, Eignungsdiagnostik)
- international wird dieser Bereich wissenschaftlich intensiver bearbeitet (siehe z.B. Beiträge in „Assessment & Evaluation in Higher Education“)

Innovatives Prüfen – Was kann man darunter verstehen?

- Zeitungsartikel analysieren und verfassen
- Softwareprodukte erstellen
- Lexikonbeitrag schreiben
- Poster(konferenz)
- Mündliche Gruppenprüfung in problemorientierten Lernformaten
- Portfolioprüfung
- Lerntagebuch
- E-Klausuren
- OSCE
- Multiple Choice Aufgaben
- Hausarbeiten
- Mündliche Einzelprüfung

Beispiele entnommen aus Gerick et al. (2018): Kompetent Prüfungen gestalten.