

TAGUNGSDOKUMENTATION

Prüfungspraxis im Wandel

Eine Tagung des Projekts nexus in Kooperation
mit der Hochschule Bremen



INHALT

Überblick - Dorothee Fricke, Hochschulrektorenkonferenz / nexus	3
Einführung - Dr. Peter Zervakis, Hochschulrektorenkonferenz / nexus	4
Impuls - Auf dem Weg zu gutem Prüfen - Prof. Dr. Niclas Schaper, Universität Paderborn	6
Dialogische Keynote - Konzeptwandel in der Lehre: wer? Was? Wozu? - eine Antwortfindung im Diskurs Prof. Dr. Peter Riegler & Dipl.-Päd. Kathrin Munt, Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften	8
Podium - Prüfungspraxis aus Sicht Studierender und Lehrender -	11
Abstracts der Podiumsteilnehmerinnen	13
■ Prof. Dr. Gerlinde Schreiber und Stella Mahler, Hochschule Bremen	13
■ Katharina Zilles, Ruhr-Universität Bochum	13
■ Ilka Hinzer, Ruhr - Ruhr-Universität Bochum	14
Keynote - Prüfungspraxis an Hochschulen: Wie sehen ideale Prüfungen aus? - Prof. Dr. Thomas Hoffmeister, Universität Bremen	16
nexusCamp - Prüfungspraxis im Wandel	19
Sessionsboard	20
Kurzprotokolle der Sessions	21
■ Bewertung von Prüfungen Prof. Dr. Petra Naujoks (HAW Hamburg) (Session 1 Raum 116)	21
■ Best Practice: Vom Learning Outcome zur Prüfung Prof. Dr. Petra Naujoks (HAW Hamburg) (Session 2 Raum 116)	21
■ Spicken 2.0 – rechtlicher Rahmen und Ansätze Prof. Andrea Badura (HAW Landshut) (Session 3 Raum 116)	22
■ Feedback & formative Assessments Julia Philipp (Ruhr-Universität Bochum) (Session 1 Raum 117)	23
■ Kompetenzorientierte Prüfung anhand eines Beispiels (VWL) Prof. Dr. Johannes Schmidt (Hochschule Karlsruhe – Technik und Wirtschaft) (Session 2 Raum 117)	24
■ Prüfen und Bewerten von sozialen Kompetenzen/Schlüsselkompetenzen Dr. Sascia Zielonka & Dr. Miriam Pott (Universität Münster) (Session 3 Raum 117)	24
■ Kompetenzorientierte Lehre in Großveranstaltungen Ulrike Hietsch (Universität Siegen) (Session 1 Raum 119)	25
■ Täuschungsmöglichkeiten bei Hausarbeiten Prof. Dr. Harald Wilde (Hochschule Stralsund) (Session 2 Raum 119)	26
■ Arbeit an und mit Fällen als Prüfungsformat Lisa Mende (Friedrich-Schiller-Universität Jena) (Session 3 Raum 119)	27
■ Elektronische Prüfungen/Multiple Choice und Scan-Ergebnis Dr. Werner Gronau (Hochschule Stralsund) (Session 2 Raum 122)	28
■ Bewertung von Teamleistungen Jutta Abulawi (HAW Hamburg) (Session 1 Raum 123)	28
■ Wie messe ich die Wirksamkeit didaktischer Angebote (ohne offizielle Prüfung)? Kathrin Munt (Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften) (Session 2 Raum 123)	29
■ Umsetzung von neuen Ideen im Studiengang/in der Hochschule Silvia Fath-Keiser (Johannes Gutenberg-Universität Mainz) (Session 3 Raum 123)	30

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Dokumentation auf die Nennung der männlichen und weiblichen Form verzichtet. Es sind selbstverständlich immer beide Geschlechter gemeint.

Überblick

Dorothee Fricke, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

Für Studierende wie Lehrende sind Prüfungen an der Hochschule oft ein lästiges Anhängsel von Lehrveranstaltungen. Dabei haben Prüfungen eine zentrale Steuerungsfunktion sowohl für das Lehren wie für das Lernen und nehmen so eine Schlüsselfunktion für die Lehrqualität ein.

Zusammen mit der Hochschule Bremen hatte das Projekt nexus am 3. und 4. Juli eingeladen, Prüfungen neu zu denken. Die Trias aus Lehren, Lernen und Prüfen, das sogenannte Constructive Alignment, stellte Prof. Dr. Niclas Schaper, Universität Paderborn, in den Mittelpunkt seines Impulsvortrages zu den Herausforderungen bei der Umsetzung kompetenzorientierten Lehrens und Prüfens. "Das Ergebnis einer Prüfung soll auch einen lernförderlichen Effekt haben", so Schaper zur Bedeutung von Feedback als Element von guten Prüfungen.

Keynote-Sprecher Prof. Dr. Thomas Hoffmeister, Konrektor für Lehre und Studium an der Universität Bremen, warb für mehr Flexibilität in den Assessments: "Studierende und Lehrende können sich auch über den Prüfungsmodus verständigen. Es geht schließlich darum, gemeinsam Ziele zu erreichen." Die Sichtweisen von Studierenden, Lehrenden und Didaktikern machten unter anderem deutlich, dass Lehrende immer wieder die Perspektive der Lernenden einnehmen müssen, um etwa Fehlkonzepte der Studierenden durch die Übernahme von Alltagsvorstellungen zu identifizieren.

Am zweiten Veranstaltungstag konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Rahmen des nexusCAMPs, einem themenspezifischen Barcamp, eigene Beispiele aus der Praxis vorstellen, Themen vertiefen oder das Tagungsthema um neue Aspekte erweitern. Aufgegriffen wurden dabei auch Herausforderungen wie große Lernergruppen oder rechtliche Vorgaben.

Als Fazit der Tagung nahmen die rund 120 Teilnehmenden insbesondere mit, dass die präzise Beschreibung von Lernergebnissen Voraussetzung für die Formulierung von passenden Prüfungsaufgaben ist – und umgekehrt: "Ich werde mir meine Module jetzt noch einmal genau anschauen und dann entscheiden: Muss ich die Prüfung oder die Modulbeschreibung ändern?" brachte es ein Lehrender auf den Punkt.

In dieser Tagungsdokumentation finden Interessierte die Abstracts der Vorträge sowie Kurzprotokolle der nexusCamp-Sessions. Die Präsentationen und einige Foto-Impressionen der Tagung sind auf unserer Website ([➔](#)) verlinkt.



rege Diskussionen in der Pause (© Sabrina Peters, HS Bremen)

Einführung

Dr. Peter Zervakis, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

Abstract / Zusammenfassung:



Peter Zervakis (© Sabrina Peters, HS Bremen)

Warum veranstaltet das Projekt nexus der HRK mittlerweile die dritte Fachtagung zum kompetenzorientierten Prüfen?

Wir vom Projekt nexus/HRK sind der Auffassung, dass Prüfungen eine Schlüsselstellung für die Qualität der Lehre an Hochschulen einnehmen, denn Prüfungen haben eine Steuerungsfunktion sowohl für das Lehren wie für das Lernen der Studierenden. Das ist der Grund, weshalb wir – und hier nehmen wir direkten Bezug auf den Wissenschaftsrat und seinen ehemaligen Vorsitzenden, Herrn Prof. Dr. Manfred Prenzel, – die Qualität der Prüfungen als das entscheidende Erfolgskriterium der kompetenzorientierten Lehre ansehen.

Leider gibt es in Deutschland derzeit nur sehr wenig Forschung und Daten über die Art und Weise, wie Prüfungen von den Lehrenden gestaltet und genutzt und von den Studierenden vorbereitet und bearbeitet werden. Aber soweit ist schon erkennbar, dass Steuerungsmöglichkeiten von Prüfungen für das Lehren und Lernen bisher weitgehend ungenutzt bleiben. Fünf Gründe lassen sich dafür finden:

1. Prüfungen werden von den Lehrenden oft als „lästiges Anhängsel an die Lehrveranstaltung“ angesehen. Dementsprechend wird die wohl am häufigsten genutzte Prüfungsform, die Klausur, meist erst mit dem Ende der Veranstaltung erstellt und es wird relativ wenig Zeit für die Prüfungserstellung investiert.
2. Der Korrektur- und Auswertungsaufwand wird von den Lehrenden als sehr hoch beklagt, aber es fehlt an etablierten Verfahren, um diesen abzubauen. Gemeinsame Anstrengungen zur Prüfungserstellung (z. B. Erstellung von Datenbanken, Austausch von Prüfungsfragen) finden extrem selten statt.
3. Bei der Prüfungserstellung wird vorwiegend auf Foliensätze, Vorlesungsskripte und Lehrbücher zurückgegriffen. Nur selten erfolgt eine Rückbindung an die Zielbeschreibungen in den Modulhandbüchern.
4. Bei der Korrektur und Auswertung von Klausuren bleiben einfache statistische Auswertungsverfahren ungenutzt, um Hinweise auf die Qualität der Fragen zu gewinnen (z. B. Schwierigkeit und Trennschärfe).
5. Studierende betrachten bei der Prüfungsvorbereitung das Bearbeiten von „Altklausuren“ immer noch als besonders hilfreich. Aber welche Kompetenz wird denn erfasst, wenn dieses Vorgehen erfolgreich ist?

Erinnern wir uns an ein wesentliches Merkmal der Europäischen Studienreform, auch bekannt als „Bologna-Prozess“: Der paradigmatische Wechsel in der Perspektive der Lehrenden von einer reinen Inputorientierung des faktengesättigten Lehrens „ex cathedra“ zur stärkeren Berücksichtigung der Lernergebnisse (des sog. Outputs) unter dem Stichwort „Kompetenzorientierung“ bzw. „Student Centered Learning. Hier kommt auch die mittlerweile berühmt gewordene hochschuldidaktische Formel zur Anwendung: Dem „shift from teaching to learning“ im Rahmen des „Constructive Alignment“: der Einbettung der Prüfungen in den gesamten kompetenzorientierten Lehr- und Lernprozess der Studierenden.

In Modulbeschreibungen sollte entsprechend dargelegt werden, was Studierende am Ende der Veranstaltung wissen, können und beherrschen sollten.

Mit Prüfungen (oder Testverfahren in einem weiteren Sinne) lässt sich feststellen, ob und in wie weit die Studierenden das können, was sie laut Modulbeschreibungen am Ende der Veranstaltung beherrschen sollten. Zumindest besteht die Erwartung, dass die Prüfungsanforderungen den in den Modulen beschriebenen Lernzielen entsprechen.

Das heißt: Prüfungen können als Instrument verstanden werden, mit dem curriculare Anforderungen konkretisiert und operationalisiert werden. Selbstverständlich erfassen Prüfungen immer nur einen möglichst konkreten Ausschnitt aus dem breiten Spektrum an fachlichen und außerfachlichen Lernzielen, aber sie sollten nur die für das Modul/die Lehrveranstaltung wirklich wichtigen Ausschnitte aufgreifen. Eine entsprechende Konkretisierung und Beschreibung der Ziele hilft daher entscheidend bei der Konzeption und Ausrichtung einer Lehrveranstaltung, denn Grundlegendes und Wesentliches wird leichter erkannt und bleibt im Blick. Nicht zuletzt können Prüfungen als Instrument fungieren, um festzustellen, ob die in Modulen formulierten Lernziele tatsächlich auch erreicht wurden. Darin steckt ebenfalls eine wichtige Rückmeldung für die Lehrenden zum Lernstand, so dass z.B. auch die Lehrformate entsprechend der Hinweise aus den Prüfungsergebnissen angepasst werden können, damit Lernziele in verschiedenen Kompetenzbereichen tatsächlich erreicht werden können. Insofern haben Prüfungen in der Tat eine echte Steuerungsfunktion für das Lehren und Lernen.

Dass Prüfungen auch den Lernprozess der Studierenden steuern, liegt auf der Hand. Damit geht es nicht vorrangig um die Frage nach der Prüfungsrelevanz. Auch stark intrinsisch motivierte und interessierte Studierende kommen nicht daran vorbei, dass sie die Hürden nehmen müssen, die mit Prüfungen aufgestellt werden: Mit Blick auf den angestrebten Studienerfolg müssen alle Studierenden ihr Lernen auf die Prüfungsanforderungen ausrichten. Nachdem der Prüfungserfolg letztlich entscheidend ist, richten Studierende ihr Lernen an den angekündigten, erwarteten oder unterstellten Prüfungsanforderungen aus. Dabei ist nicht nur relevant, was die Inhalte der Prüfungen sind, sondern welche Art von Wissen und Können getestet werden kann.

Selbstverständlich bedeutet es für Lehrende zusätzlichen Aufwand, die Qualität der von ihnen genutzten Prüfungen immer wieder kritisch zu überprüfen und Stück um Stück weiter zu entwickeln. Das ist insbesondere dann eine echt harte Arbeit, wenn sich die für Module oder Studiengänge zuständigen Lehrenden zusammensetzen, um gemeinsam Prüfungsfragen zu formulieren. Als Ergebnis dieser notwendigen konzeptionellen Arbeit erhält man jedoch nicht nur eine bessere Prüfungsqualität und gezielte Lernerfolge, sondern ganz nebenbei erfolgt auch eine Verständigung über erforderliche Verfahren und gemeinsame Standards. Hierzu bedarf es allerdings zusätzlicher Ressourcen und Anreize sowie eines engeren Austausches zwischen Hochschul- und Fachdidaktik, Fortbildung und Qualitätssicherung.

Kontakt:

Dr. Peter Zervakis, Hochschulrektorenkonferenz
Inhaltlicher Koordinator des Projekts nexus
(zervakis@hrk.de) | www.hrk-nexus.de

Impuls

AUF DEM WEG ZU GUTEM PRÜFEN

Prof. Dr. Niclas Schaper, Universität Paderborn

Abstract / Zusammenfassung:

Bei der Realisierung einer kompetenzorientierten Gestaltung von Studiengängen und entsprechenden Lehr-/Lernsettings, ist das kompetenzorientierte Prüfen eines der am schwierigsten umzusetzenden Forderungen im Kontext der Bologna Reform.



Niclas Schaper (© Sabrina Peters, HS Bremen)

Grundsätzlich ist bei der Gestaltung kompetenzorientierter Prüfungsformate und -settings Folgendes zu beachten: Prüfungen sind sehr bedeutsame Elemente des Bildungsprozesses und besitzen damit auch eine zentrale Steuerungsfunktion für den Lernprozess. Auf das Bestehen der Prüfung oder den Erhalt von anerkenndem und informativem Feedback ist immer ein hoher Anteil der Lernaktivitäten gerichtet sein. Dies verhält sich auch im Kontext kompetenzorientierter Prüfungen nicht anders. Es sollte daher darauf geachtet werden, dass die Prüfungssituation angemessen in den Lernkontext eingebettet ist, so dass eindeutige Hinweise und Anreize von der Prüfungssituation ausgehen, um einen Lernprozess im Hinblick auf die zu erwerbende Kompetenz anzuregen. Dieses Prinzip entspricht dem "Constructive Alignment"-Konzept, das für ein kompetenzorientiertes Lehren,

Lernen und Prüfen von zentraler Bedeutung ist. Beim "Constructive Alignment"-Konzept geht es im Kern darum, dass die intendierten Outcomes des Lernprozesses klar definiert und den Studierenden explizit verdeutlicht werden und die Prüfungs- und Lernaktivitäten stringent auf die "Learning Outcomes" abgestimmt werden. Insbesondere die Prüfungs- und Rückmeldeformate in den Veranstaltungen bzw. Modulen sollten den Inhalten und Anforderungsniveaus der "Learning Outcomes" entsprechen, da ansonsten die Lernaktivitäten trotz einer adäquaten Lehr-/Lerngestaltung nicht auf das Outcome-Level, sondern auf das Prüfformat-Level ausgerichtet werden (z. B. nur Wissen zu reproduzieren statt Wissen auch anwenden zu können).

Damit kompetenzorientierte Prüfungen einen effektiven Kompetenzerwerb unterstützen, müssen die Prüfungsaufgaben und -anforderungen sich somit eng an den angestrebten "Learning Outcomes" orientieren. Dies bezieht sich nicht nur auf die Inhalte von Prüfungsaufgaben, sondern insbesondere auf die Art der Leistungen und das Anforderungsniveau der angestrebten "Learning Outcomes". Wenn die "Learning Outcomes" z. B. auf den Erwerb von Fähigkeiten zur Lösung von komplexen fachlichen Problemstellungen gerichtet sind, sollten entsprechende Problemlösungsanforderungen und -szenarien auch in der Prüfung vorkommen. Eine entsprechende Bezugnahme und Umsetzung in Prüfungsformaten gilt es dabei nicht nur für fachliche Kompetenzziele, sondern auch für fachübergreifende "Learning Outcomes" (z. B. in Bezug auf



aufmerksame Hörer (© Sabrina Peters, HS Bremen)

sozialkommunikative oder kooperative Lernziele) vorzunehmen. In Bezug auf die Konzeption kompetenzorientierter Prüfungsverfahren bedeutet das, dass hierfür weniger wissensreproduzierende Prüfformate, sondern vielmehr Formate zu wählen und zu gestalten sind, die die Anwendung von Wissen, dessen Umsetzung in Handlungszusammenhängen sowie die Beurteilung und Reflexion von realitätsnahen Problemstellungen fordern. Geeignet sind hierbei vor allem Prüfungsaufgaben bzw. -formate, die problem- und handlungsorientierte Anforderungen stellen und komplexe kognitive Leistungen erfordern, die jeweils den Kompetenzerfordernissen der angestrebten "Learning Outcomes" entsprechen. Im Zusammenhang mit ergebnisorientierten Prüfungskontexten sollte dies insbesondere auch sog. Situative Prüfungs- bzw. Testformate beinhalten, die die relevanten Prüfungsanforderungen anhand von situierten bzw. szenario-gestützten Aufgabenformaten (z. B. die Bearbeitung von "vollständigen" Handlungszusammenhängen in Fall-Klausuren, aber auch sog. Situative Fragen oder Minifälle in herkömmlichen Klausuren) repräsentieren. Bei prozessorientierten Prüfungskontexten sollten die Prüfungsanforderungen wenn möglich eingebettet sein in komplexere Lernaufgaben (z. B. bei der Durchführung von Experimenten, Konstruktionsaufgaben oder komplexen Berechnungen in mathematisch-natur-wissenschaftlichen Fächern oder bei der Bearbeitung von komplexen Fällen oder Projekten in wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Studienfächern).

➔ VORTRAG: AUF DEM WEG ZU GUTEM PRÜFEN VON PROF. DR. NICLAS SCHAPER

Kontakt:
Prof. Dr. Niclas Schaper, Universität Paderborn,
Institut für Humanwissenschaften
(niclas.schaper@uni-paderborn.de)
www.uni-paderborn.de

Dialogische Keynote

KONZEPTWANDEL IN DER LEHRE: WER? WAS? WOZU? -

EINE ANTWORTFINDUNG IM DISKURS

Prof. Dr. Peter Riegler & Dipl.-Päd. Kathrin Munt, Osfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften
Moderation: Margrit Mooraj, Hochschulrektorenkonferenz / nexus

Abstract:

Der Ruf nach Veränderungen in der Lehre und am System Hochschulen ist in Deutschland deutlich vernehmbar. Veränderungen erfordern auch verändertes Handeln und Denken der Akteure und ziehen diese nach sich. Veränderung von Personen ist mitunter ein sensibles Thema, ist doch die Freiheit, nach bestem Wissen und Gewissen zu lehren, in der Hochschule verbrieftes Gebot und unausgesprochener Anspruch an Lehrende. Wie verträgt sich dieses Gebot mit dem Ruf nach Veränderung? Darüber vorzutragen, wie Veränderung geschehen kann, ist daher mit Risiken und Herausforderungen verbunden. Es besteht die Gefahr, dass ein Handeln, welches Veränderung begünstigt als gewünschte Norm empfunden wird und daraus eine stereotypisierende Bewertung der Handelnden abgeleitet wird. Leicht kann dann aus der Norm ein Urteil erwachsen, das den Raum für Veränderungen im Handeln schmälert oder ganz unterbindet.



Kathrin Munt & Peter Riegler (© Sabrina Peters, HS Bremen)

Als Form dieser Keynote wählen wir daher bewusst nicht den klassischen Vortrag, sondern den Diskurs zweier Akteure einer Hochschule, zum Teil unter Beteiligung der Zuhörerinnen und Zuhörer. Wir erzählen eine Geschichte vieler Wandlungen: des Wandels von Konzepten, von Personen, von deren Sichtweisen im System Hochschule. Von Lernen als Prozess der Wandlung, von Lehre als Tätigkeit, die einen solchen Wandel unterstützt.



Margrit Mooraj

(© Sabrina Peters, HS Bremen)

Mit der Wahl des Formats übernehmen wir bewusst Anleihen vom Theater. Wir wollen den Zuhörerinnen und Zuhörern ermöglichen, Wandel mitzuerleben und sich ganz oder teilweise mit den Gedanken der Protagonisten, aber auch mit wissenschaftlichen Modellen von Wandel zu identifizieren, diese anzunehmen oder auch abzulehnen.

Die beiden Protagonisten, eine Hochschuldidaktikerin und ein Professor für Mathematik begegnen sich im Verlauf der Keynote in unterschiedlichen Situationen. Sie lernen dabei ihre jeweiligen Sehnsüchte nach Veränderungen kennen, aber auch die damit verbundenen Schwierigkeiten, besonders wenn die Veränderungen sie als Person betreffen. Im Diskurs lernen beide besser verstehen, welchen Wandel die gewünschten Veränderungen ihnen abverlangen.

Reflexion (Carolin Müller & Dr. Annika Pape, Hochschulrektorenkonferenz / nexus):

Die dialogische Keynote von Peter Riegler (Lehrender) und Kathrin Munt (Hochschuldidaktikerin) befasste sich im Rahmen eines fiktiven Diskurses unter aktiver Beteiligung der Tagungsgäste (Clicker-Abstimmungen) mit dem Thema von Fehlkzepten und einem damit verbundenen Konzeptwandel sowie dessen Auswirkungen auf die Hochschullehre. Dabei standen die Fragen, mit welchen Vorstellungen Studierende über einzelne Konzepte in die Veranstaltung kommen, wie diese Vorstellungen in der Lehre berücksichtigt werden könnten bzw. Lernen verhindern und was Anpassungen der eigenen Lehre bewirken, im Vordergrund.

Lehrende, so die Hypothese, besuchen Tagungen insbesondere aus dem Antrieb heraus, die eigene Lehre mit neuen Methoden anzureichern, um den Studierenden optimale Lernsituationen zu ermöglichen. Auch die Befragung der Lehrenden aus dem Publikum zeigte, dass diese ebenfalls auf der Suche nach neuen Lehrmethoden sind und den Abgleich eigener Lehrmethoden mit der Community als Motiv für den Besuch von Veranstaltungen sehen. Diejenigen, die nicht in die Hochschullehre eingebunden sind, motiviert vor allem der Austausch untereinander. Bei dem Diskurs um die Frage, was neue Lehrmethoden verändern sollten und wie diese Veränderungen auf Studierende wirken, wird der Versuch der reinen Aktivierung der Studierenden durch neue Lehrmethoden kritisch reflektiert. Das Einsetzen neuer Lehrmethoden führt nicht unbedingt zu dem Ziel der tiefgreifenden Auseinandersetzung und damit zum Verstehen der Lehrinhalte.



Clicker-Abstimmung (© Sabrina Peters, HS Bremen)

Studierende besitzen oft "alltagstheoretische" Vorstellungen bezüglich einiger Konzepte (z. B. des Gleichheitszeichens), die häufig in einem Widerspruch zu den wissenschaftlichen Konzepten stehen. Diese unterschiedlichen Vorstellungen von Lehrenden und Studierenden bzgl. einzelner Konzepte führen bei Letzteren zu Verständnisschwierigkeiten. Erst das bewusste Erkennen eines Konfliktes zwischen dem Vorwissen und dem neuen, zu erlernenden Inhalt ermöglicht eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten. Dieser sog. kognitive Konflikt könnte erreicht werden, wenn zunächst die plausiblen, alltagstheoretischen Erklärungsmuster der Studierenden hervorgehoben werden ("elicit"), diese dann mit tatsächlichen Ergebnissen oder Beobachtungen konfrontiert und hinterfragt werden ("confront"), um im letzten Schritt die Widersprüche zwischen den zuvor plausiblen Erklärungsmustern und den neugewonnenen Erkenntnissen aufzulösen ("resolve"). Dabei müssten nicht individuelle Verständnisschwierigkeiten betrachtet werden, sondern Fehlkzepten, die aufgrund der intrinsischen Schwierigkeiten im Stoff vorhanden sind. Dieser Systematik folgt auch die Methode der Peer Instruction, bei welcher Studierende in einem kontroversen Dialog ein neues Konzept diskutieren und den Lehrenden die Schwierigkeiten wissenschaftlicher Konzepte aus ihrer Sicht offenbaren können. Durch die aktive Einbindung des Publikums per Clicker-Abstimmungen und der Diskussion über einige Ergebnisse, haben die Tagungsgäste die Methode der Peer Instruction selbst erlebt.

Im zweiten Akt der Keynote erläuterte Peter Riegler, dass er positive Erfahrungen mit der elicit-confront-resolve-Methode gemacht hat und dass sich seine Lehrveranstaltung durch die Frage nach dem Grund, warum Studierende so denken, wie sie denken, gewandelt hat. Diese Erkenntnis lässt auf einen Konzeptwandel des Lehrenden bezüglich der eigenen Lehre schließen. Das Modell von Ramsden (2003) beschreibt in drei sich gegenseitig komplettierende Erklärungsmustern, eine Weiterentwicklung der Sichtweise von Lehrenden auf Lernen und Lehren. Während das erste Erklärungsmuster Probleme und mögliche Lösungsansätze beim Studierenden sieht ("What the student is"), bezieht sich das zweite Erklärungsmuster auf den Einfluss des Lehrenden auf den Lehr-Lern-Prozess durch die Wahl der Lehrmethode ("What the teacher does"). Das dritte Erklärungsmuster fokussiert den Lernzuwachs der Studierenden durch die Auseinandersetzung mit dem Stoff als entscheidendes Kriterium für die Gestaltung des Lehr-Lernprozesses ("What the student does").



Peter Riegler & Kathrin Munt (© HRK nexus)

Im letzten Akt der Keynote wurde auf die Analogie der Beziehungen von Dozent-Student und Didaktiker-Lehrender eingegangen – Lehrende sind die Studierenden der Didaktiker. Auch wenn Lehrende eigene Vorstellungen davon haben wie Lehre und Lernen funktionieren, entsprechen diese nicht zwingend den wissenschaftlichen Sichtweisen, sodass auch an dieser Stelle ein Konzeptwandel einen Lernzuwachs ermöglicht. Diesen Konzeptwandel gilt es in didaktischen Weiterbildungen durch elicit-confront-resolve zu unterstützen. Dafür muss auch den Didaktikern das Vorliegen eines kognitiven Konfliktes bewusstwerden.

In der anschließenden Diskussion im Plenum wurde das Dilemma zwischen Stoffmenge und Zeit angesprochen.

So müssten einerseits Einschränkungen des Stoffs vorgenommen werden, um Zeit zu haben, Fehlkonzepte der Studierenden zu identifizieren. Auf den anderen Seiten ergeben sich Möglichkeiten, andere Stoffinhalte zu ergänzen, sodass insgesamt eine Zielverlagerung stattfinden würde. Da jedes Modul einen Beitrag zum Erreichen des durch den Studiengang angestrebten Kompetenzprofils leistet, muss im Kollegium die Reduktion bzw. Verschiebung des Stoffes diskutiert und die daraus resultierenden Konsequenzen besprochen werden.

Diskutiert wurde auch, welche Unterstützung Lehrende von zentralen Einrichtungen benötigen, um sich detailliert mit den Gründen für Verständnisschwierigkeiten ihrer Studierenden auseinanderzusetzen. Hier wurden vor allem Vernetzungsoptionen genannt, sodass Lehrende, mit ähnlichen Vorstellungen über Lehre und dem Willen ihr Lehre ggf. zu verändern, miteinander ins Gespräch kommen können.

→ PRÄSENTATION VON PROF. DR. PETER RIEGLER & KATHRIN MUNT

Kontakt:

Prof. Dr. Peter Riegler, Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, Wolfenbüttel | Fakultät für Informatik | Prüfungsausschussvorsitzender

(p.riegler@ostfalia.de) | www.ostfalia.de

Dipl.-Päd. Kathrin Munt, Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, Wolfenbüttel | Zentrum für erfolgreiches Lehren und Lernen (ZeLL) | Leiterin Hochschulfachdidaktik

(k.munt@ostfalia.de) | www.ostfalia.de

Podium

PRÜFUNGSPRAXIS AUS SICHT STUDIERENDER UND LEHRENDER

Prof. Dr. Gerlinde Schreiber & Stella Mahler, Hochschule Bremen

M. A. Katharina Zilles & Ilka Hinzer, Ruhr-Universität Bochum

Moderation: Dr. Peter Zervakis, Hochschulrektorenkonferenz / nexus



Peter Zervakis, Gerlinde Schreiber, Stella Mahler, Katharina Zilles & Ilka Hinzer (v.l.n.r) (© HRK nexus)

LEITFRAGEN

Das Podium beleuchtete die Thematik entlang übergreifender Leitfragen aus Sicht Studierender und Lehrender:

- Faire Prüfungen: Wann ist eine Prüfung fair? Was zeichnet eine solche Prüfung aus? Welche Faktoren spielen dabei für Studierende und welche aus Sicht Lehrender eine wichtige Rolle?
- Problemfeld Prüfungen: Was bereitet bei der Planung und Durchführung von Prüfungen die größten Schwierigkeiten? Welche Schwierigkeiten sehen die Studierenden?
- Feedback über Leistungsstand: Erhalten Studierende ausreichend Feedback von Lehrenden über ihren Leistungsfortschritt? Und wenn ja: In welcher Form? Welche Vor- und Nachteile haben für die Studierenden formative Prüfungselemente?
- Kohärenz von Lehren – Lernen – Prüfen: Wie erleben es Studierende, wenn die Prüfungsanforderungen weder auf die Lernziele noch die Lernmöglichkeiten in der Lehrveranstaltung abgestimmt sind? Wie können Lehrende bei der Gestaltung von auf Lernergebnissen aufbauenden Lehr- und Prüfungsformaten unterstützt werden? Welche Prüfungsformate fördern den Kompetenzerwerb besonders?
- Transfer in die Praxis: Welche Prüfungsformate bereiten aus Sicht der Studierenden am ehesten auf den Transfer in die Praxis vor?

Zusammenfassung (Dorothee Fricke & Christian Schmollinger, Hochschulrektorenkonferenz / nexus):

Erfolgsfaktoren für Lehrkooperationen/Lehrtandems:

- Verständnis für die andere Disziplin
- Kooperation in Inhalten und Zielen
- Respektvoller Dialog auf Augenhöhe

Gute und faire Prüfungen:

- Fairness bei Bewertungen kann nie zu 100% gewährleistet werden, deswegen sollten die Kriterien zur Bewertung offengelegt werden. Dies sorgt bei den Studierenden für Vertrauen und Verständnis.
- Korrektive z. B. durch Peer Feedback oder mehrteilige Prüfungen
- Nicht alle Studierenden müssen „angetrieben“ werden. Studierende müssen in Bezug auf Prüfungen lernen bzw. wissen, mit welchen Leistungen sie welches Prüfungsniveau erreichen können.
- Prüfungen während des Semesters hindern Studierende möglicherweise daran, Dinge auszuprobieren, da jede Leistung zählt. Bei Prüfungen während des Semesters zählt jedoch nicht nur die einzelne Leistung, sondern auch die Lernkomponente, die sich aus Scheitern und – im Idealfall – dem darauffolgenden Erfolg zusammensetzt.
- Es wird bei dieser Prüfungsart mehr der Prozess als das Ergebnis bewertet. Eine gesunde Feedbackkultur ist für dieses Vorhaben der entscheidende Weg zum Ziel, da sonst die angestrebte Prozesshaftigkeit des Lernens an Funktionalität verliert.
- (Zwischen-) Noten können einen Teil der Studierenden motivieren, bei anderen wirkt sich das eher kontraproduktiv aus. Eine Lösung kann es sein, auf Wunsch mündlich einen Hinweis auf die Note zu geben.
- Das Lernen um des Lernens willen macht für Studierende keinen Sinn. Auch aus dieser Warte sind Transferleistungen gefordert, Studierende wollen Wissen anwenden.
- Lehren und Lernen, das durch Übungen begleitet wird, fordert Studierende dazu auf, sich nötiges „Handwerkszeug“ zur Bearbeitung anzueignen. Projektarbeit kann nur auf einer gewissen Wissensbasis aufgebaut werden, um erfolg- und lehrreich sein zu können.
- Spickzettel entkriminalisieren: Statt große Mengen Stoff auswendig vorauszusetzen, sollten die Studierenden Notizen mit in die Klausur nehmen dürfen. Voraussetzung, dass dies funktioniert, ist, dass der Lernstoff verstanden und durchdrungen ist.

Praxisphasen/Praxisbezüge:

- Praxisphasen bringen Austausch und demnach Auseinandersetzungen mit Themen in relevantem Kontext. Projekte mit außerhochschulischen Partnern sorgen für hohen Praxisbezug und animieren zum Lernen.
- Studierende wollen auch in Softskills geschult werden, um in Praxisphasen hinsichtlich dieser Facette vorbereitet sein zu können.
- Bewertungsrichtlinien von Praktika müssen allen Beteiligten klar sein.
- Praktika sind wichtig, aber Industriekooperationen müssen auch kritisch begleitet werden, die Anbindung an curriculare Inhalte muss da sein.
- Praxis- und Anwendungsbezug in Geistes- und Sozialwissenschaften: Sehr gut möglich, Anwendungsbezug muss ja nicht immer auf wirtschaftliche Verwertbarkeit abzielen. Beispiele: Ausstellungskonzeption oder inszeniertes Interview.

Prüfungsformen für große Kohorten:

- Unterscheidet sich das Lehren und Lernen in Bezug auf Prüfungen zwischen kleinen und großen Studiengängen? Die Fähigkeit zum Dialog ist bei großen Kohorten nicht auf so einfache Art und Weise gegeben, wie sie es bei kleinen Studiengruppen ist. Ebenfalls sind die Prüfungsformen eingeschränkt.
- Performanzprüfungen bei Kohorten mit über 50 Personen abzunehmen, ist zeitlich und personell schlichtweg nicht zu leisten. Größere Gruppen können gut mit Auswahlfragen geprüft werden.
- Feedback über den Leistungsstand kann über Inverted Classroom-Szenarien erreicht werden.
- Eine Problematik in Bezug auf Prüfungsformen ist, dass die Formate meist festgelegt sind und während des Semesters nicht geändert werden können. Hierbei kann es helfen, die Prüfungsform als „Portfolioprüfung“ festzulegen oder zu beschreiben. Was im Endeffekt eine solche Portfolioprüfung darstellt, bleibt in bestimmtem Rahmen Auslegungssache, so kann auf Bedarfe und Neigungen sowohl des Faches, der Lehrperson, aber auch der Studierenden eingegangen werden.

ABSTRACTS DER PODIUMSTEILNEHMERINNEN

Prof. Dr. Gerlinde Schreiber und Stella Mahler, Hochschule Bremen

Prof. Dr. rer. nat. Gerlinde Schreiber ist Studiengangsleiterin des Internationalen Frauenstudiengangs Informatik (IFI) an der Hochschule Bremen. Stella Mahler ist Studentin im vierten Semester. Das Exposé fasst eine Vorab-Diskussion des Bremer Tandems zu den Leitfragen der Podiumsdiskussion zusammen.

Als Studiengang einer Hochschule mit hohem Anwendungsbezug bereitet der IFI-Studiengang auf eine erfolgreiche Tätigkeit in der Praxis vor. Dazu gehört neben einer fundierten Fachkompetenz gleichermaßen eine hohe Methoden- und Individualkompetenz. Die Frage ist, wie man diese Kompetenzen prüft und ob man dies überhaupt in jeder Veranstaltung umfassend möchte und für angemessen hält. Einig sind sich die beiden, dass die Fachkompetenz vor allem in den Grundlagenfächern der ersten beiden Semester fundiert sein muss. Hier wird größtenteils auf Projektarbeit verzichtet. Jeder muss einmal durch Programmierung I und zwar alleine! Stella meint: "Die Prüfung war schwer, aber danach wusste ich, das kann ich. Das hat mich gestärkt." Wichtig ist Prof. Dr. Schreiber, dass Klausuren testen, ob der Stoff wirklich verstanden wurde und die Studentinnen fähig sind, mit fundiertem Wissen eigene Lösungen zu entwickeln. Reines Auswendiglernen ist nicht gefragt, deswegen ist ein handgeschriebener DIN-A4 Zettel mit Notizen in den Klausuren erlaubt.

In studienbegleitender Projektarbeit können praxisnahe Probleme erprobt werden. Stella: "Es motiviert mich, eigene Schwerpunkte zu setzen und über die Vorlesungsinhalte hinaus zu forschen." Allerdings ergeben sich hier ganz neue Herausforderungen für Lehrende, vor allem wenn die Themen- und Gruppenwahl frei ist. Der Frauenstudiengang Informatik als sehr kleiner Studiengang hat das Glück, individuelle Projektarbeiten durchführen zu können. Der Vorbereitungsaufwand hält sich bei einer überschaubaren Studierendenzahl (30 Erstsemester werden pro Jahr aufgenommen) in Grenzen. Dennoch ist es nicht leicht, eine faire Bewertung durchzuführen, zumal ähnliche Prüfungssituationen von den Studierenden oft unterschiedlich bewertet werden. Prof. Dr. Schreiber legt diese Verantwortung in die Hände der Studentinnen. Jede kann für sich entscheiden, ob sie lieber alleine oder im Team arbeiten möchte, ob es eine Gruppen- oder Einzelbewertung gibt. Die Studierenden definieren somit ihren eigenen Begriff von Fairness und haben Raum, diesen zu testen.

Zwei Mal im Semester haben die Studentinnen im IFI-Studiengang in den fortgeschrittenen Veranstaltungen die Möglichkeit, ihren Leistungsfortschritt in Lernkontrollen zu prüfen. Dafür muss das Gelernte auf einen Anwendungsfall übertragen werden. Um den Korrekturaufwand zu reduzieren, werden in größeren Kursen Onlinetests angeboten. Prof. Dr. Schreiber erlebt, dass es den Studierenden hilft durchzuhalten und die Prüfungsvorbereitung am Ende des Semester entzerrt. Insbesondere im Hinblick auf die hohen Durchfall- und Abbruchquoten in MINT-Fächern erscheint dieses Vorgehen vielversprechend. Stella entgegnet: "Während des Semesters möchte ich üben und Fehler machen dürfen. Werden die Lernkontrollen allerdings bewertet, habe ich Hemmungen einen anderen Lösungsweg auszuprobieren."

Katharina Zilles, Ruhr-Universität Bochum

Wie kommen Prüfungsformate eigentlich zustande? In den meisten Fällen wohl dadurch, dass Lehrende sich auf der Basis der Prüfungsordnungen, Modulbeschreibungen und anderer formaler Leitplanken eine praktikable Form der Leistungsbewertung überlegen, kommunizieren und durchführen. Dabei wird die studentische Perspektive eher selten einbezogen oder bleibt auf Rückfragen beschränkt. Ich möchte vorschlagen, Studierende grundsätzlich aktiv in die Gestaltung der Prüfungsformen einzubeziehen.

Fragen wie "Wie können wir zeigen, was wir gelernt haben?", "Welche Themen gehören unbedingt in die Prüfung, welche sind nicht so zentral?", "Was ist gerechte Bewertung?" und "Welche Vorbereitung ist noch nötig?" lassen sich gut mit Studierenden diskutieren. Sie stellen nicht zwangsläufig niedrigere Ansprüche an die eigene Leistung, sondern

haben meist ein gutes Gefühl für die Anforderungen, die aus der Lernzielbeschreibung hervorgehen. Die gemeinsame Gestaltung des Prüfungsablaufs hat zum Ziel, einen gemeinsamen Fahrplan für die Prüfungssitzung zu entwickeln und die Bewertungskriterien zur Diskussion zu stellen und nötigenfalls anzupassen. Auch Themen wie Nachteilsausgleich sollten (ggf. in Absprache mit betroffenen Studierenden) gemeinsam besprochen werden.

Am Beispiel eines Projektseminars wurde dieses Vorgehen bereits erprobt: Die Studierenden überlegten gemeinsam mit den Lehrenden, wie die vorher besprochenen Lernziele in der Prüfungssituation sichtbar werden sollten. Die relativ flexiblen formalen Vorgaben – eine mehrteilige Prüfung mit mündlichen und schriftlichen Elementen – konnten nach den Vorstellungen der Studierenden erfüllt werden. Diese diskutierten innerhalb von Gruppen und im Plenum. Welche Kompetenzen lassen sich besser schriftlich darstellen, welche eher mündlich? Wie stellt man sicher, dass unterschiedliche Gruppenleistungen vergleichbar und Einzelleistungen einer bestimmten Person zuzurechnen sind? Was, wenn die Einschätzung der Lehrenden sich mit der Wahrnehmung der Studierenden beißt? Könnten wir mit Peer Feedback zur Leistungsbeurteilung beitragen? Die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Leistungsbewertung – die ja naheliegender Weise dicht an den fachlichen Inhalten geführt wird – bietet eine gute Gelegenheit, den Stoff zu wiederholen, Inhalte zu gewichten und eventuelle Lücken für Studierende sichtbar zu machen. Der hohe Zeitaufwand (ein bis zwei Sitzungen) ist also keineswegs verschent.

Für die Studierenden bietet der Einbezug in die Prüfungsgestaltung eine Möglichkeit, in besonders ergebnisoffenen Lernformen wie projektbasiertem oder forschendem Lernen besser mit Unsicherheit umzugehen, indem sie die Prüfungssituation vorab durchspielen und Bedenken anmelden können. Sie wechseln die Rolle und lernen die Tücken der Leistungsbewertung aus Sicht der Lehrenden kennen. Fortgeschrittene Studierende haben häufig die berufliche Nutzbarkeit von Lernzielen bereits stark im Blick. Wenn sie entsprechende Bedürfnisse in die Prüfungsgestaltung einbringen – typischerweise z. B. Präsentationskompetenzen, das Meistern von Konfliktgesprächen oder das Aufarbeiten von Fehlern – bietet die Prüfungssituation und -vorbereitung zusätzliche Lernmöglichkeiten.

Lehrende schließlich erfahren viel darüber, wie Studierende ihr Wissen und Nichtwissen organisieren und welche Lerninhalte ergänzt oder vertieft werden sollten. Studentische Beiträge zur Prüfungsgestaltung können auf Lernbedarfe hinweisen, die den Lehrenden sonst entgehen würden, weil sie in Evaluationen nicht abgefragt werden und sich erst in der Diskussion herausbilden, wie im vorliegenden Beispiel der Wunsch nach konstruktivem Umgang mit Fehlern und Irrwegen der Projektarbeit.

Studentische Mitgestaltung auch bei Bewertungsprozessen zu ermöglichen, trägt zum selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Lernen bei, verändert jedoch auch die Dynamik des Lernsettings und erfordert Anstrengung auf beiden Seiten. Dennoch halte ich es für sinnvoll, die gemeinsame Gestaltung der Leistungsbeurteilung zumindest für fortgeschrittene Studierende zu ermöglichen.



aufmerksames Plenum (© Sabrina Peters, HS Bremen)

Ilka Hinzer, Ruhr - Ruhr-Universität Bochum

Im Gegensatz zur klassischen Klausur oder mündlichen Prüfung am Ende eines Semesters, für die hauptsächlich nur "stumpf" auswendig gelernte Dinge wiedergegeben werden müssen, bot das Projekt "Leben auf begrenztem Raum" ein Prüfungsformat, in das man sich als Student gut hineinversetzen und Wissen durch "forschendes Lernen" wirklich vertiefen konnte.

Studierende aus Geistes - und Naturwissenschaften haben in diesem Projekt gemeinsam verschiedene Themen rund um Helgoland und den zentralen Aspekt "Leben auf begrenztem Raum" selbstständig in Gruppen erarbeitet.

Besonders war, dass man durch die Interdisziplinarität Denkmethoden aus verschiedenen Richtungen kennenlernte. Methoden und Inhalte konnten weitestgehend selbstständig erarbeitet werden, sodass bei den Teilnehmenden das Gefühl entstand, "echte" Forschung zu betreiben.

Man hat Leistungsnachweise (Vorträge, Blogbeiträge, Exposés, wissenschaftliche Berichte) ganz anders wahrgenommen, als es bei einer klassischen Prüfung der Fall ist. Es wurden Dinge bewertet, die selbst konzipiert und erarbeitet wurden, so ist die Motivation für eine gute Bewertung natürlich ganz anders und man ist weniger unter Druck. Die "Prüfung" war in dem Sinne am Ende dann auch fair.

Natürlich ist in dem Fall auch ein persönliches Feedback der Lehrenden einfacher und wertvoller. Durch die gemeinsame Planung, Durchführung und Auswertung lernen sich Studierende und Lehrende anders kennen, als wenn man nur im Hörsaal in einer Vorlesung sitzt.

Das Gefühl, dass man Dinge einfach nur auswendig lernen muss, wie es oft bei Prüfungen (vor allem in den Naturwissenschaften) der Fall ist, kam so gar nicht erst auf. Durch das Arbeiten mit Studierenden verschiedener Fachrichtungen wurden auch Kompetenzen vermittelt, die generell nützlich sind (Teamwork, Hineinversetzen in fremde Methoden, Selbstständigkeit). Es war ein "nachhaltiges" Lernen mit dem Gefühl, dass man das Erlernte auch im echten Leben anwenden kann.

Keynote

PRÜFUNGSPRAXIS AN HOCHSCHULEN: WIE SEHEN IDEALE PRÜFUNGEN AUS?

Prof. Dr. Thomas Hoffmeister, Universität Bremen



Thomas Hoffmeister (© HRK nexus)

Abstract:

Obwohl große Einigkeit über die Wichtigkeit von prozeduralem Wissen als Lernergebnis in Modulen besteht, gibt es nach wie vor viele Prüfungen, die rein deklaratives Wissen abfragen. Das kommt denjenigen Studierenden entgegen, die zielgerichtet auf den Erwerb von Kreditpunkten hin lernen (die typische Frage lautet hier: ist das prüfungsrelevant?), da sowohl der kognitive wie auch der zeitliche Aufwand für das Lernen hierbei minimiert wird. Allerdings sind sich die meisten Studierenden und Lehrenden einig, dass es sich hierbei in der Regel nicht um einen nachhaltigen Wissenserwerb handelt, der auch zur Umsetzung des Wissens befähigt. Deutlich aufwändiger ist es für alle

Beteiligten, wenn intendierte Lernergebnisse mit den Lehrformen und der Prüfungsform korrespondieren, nach dem Modell des constructive alignments nach Biggs (2003). Der große Vorteil liegt darin, dass das Erreichen der Lernziele hierbei auch wirklich überprüft wird, die Kompetenzen also nachweislich erworben wurden. Hierbei kann und soll Wissen auch auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus adressiert werden, wie sie Blooms Taxonomie oder die SOLO (structure of the observed learning outcome) Taxonomie vorgeben. Prüfungen nach dem Constructive Alignment sind fast als ideal anzusehen, weil sie nicht nur die Lernzielerreichung überprüfen, sondern auch neben Fach- und Methodenkompetenz Selbst- und Sozialkompetenz in den Blick nehmen können. Allerdings sinkt bei solchen Prüfungen häufig die Eindeutigkeit und Reproduzierbarkeit von Bewertungen und der zeitliche Aufwand in der Prüfungsplanung steigt deutlich an.

In meinem Vortrag gehe ich auf die Erstellung eines Kompetenzportfolios ein, das wir im Studiengang Biologie an der Universität Bremen erhoben haben und möchte zwei Problemfelder adressieren und Empfehlungen geben:

1. reicht es nicht aus, nur innerhalb eines Moduls darüber nachzudenken, welche Lernziele und Kompetenzen erzeugt und geprüft werden sollten. Vielmehr sollte in den Blick genommen werden, welche Lernziele und Kompetenzen im Studiengang erreicht werden sollen und in welchen Modulen welche Fach-, Methoden-, Selbst-, und Sozialkompetenzen überprüft werden können.
2. sollte die Frequenzabhängigkeit des Nutzens guter Prüfungsformen in den Blick genommen werden. Bei Prüfungen nach dem Constructive Alignment sind häufig Portfolioprfungen adäquat. Diese werden von den Studierenden sehr gerne angenommen, wenn einzelne Module solche Prüfungsformen nutzen. Sie verlieren jedoch ihre positiven Aspekte, wenn durch parallel studierte Module mit Portfolioprfung die Prüfungsereignisse so häufig werden, dass sich Studierende in einer gefühlten Dauerprüfung befinden.

Folglich ist es wichtig, dass Lehrende eines Studiengangs über Lernziele und Kompetenzen und darüber, wie diese zu überprüfen seien, gemeinsam reden und gemeinsam entscheiden, wie und wo diese Lernziele und Kompetenzen überprüft werden.

Reflexion (Dr. Annika Pape & Dr. Christina Preusker, Hochschulrektorenkonferenz / nexus):

Die Realität an Hochschulen ist, ideale Prüfungen gibt es nicht. Unternommen werden kann aber der Versuch, die erwarteten Lernziele, die Lehr- und Lernformen und die Prüfungen aufeinander abzustimmen. Ist diese Abstimmung – im Sinne des sog. Constructive Alignment – erfolgreich, orientiert sich die Prüfung an den Kompetenzen, die gemäß den angestrebten Lernzielen in den Lehr-Lern-Settings gefördert werden sollten. Auch die Debatte um Anwesenheitspflichten kann im Zusammenhang mit den Constructive Alignment geführt werden: Ist eine Anwesenheit wirklich erforderlich, um das Lernziel zu erreichen?

Lehrende müssen, um Prüfungen im Sinne des Constructive Alignment kompetenzorientiert zu gestalten, eine genaue Vorstellung davon haben, welche Kompetenz auf welchem Niveau gefördert werden soll.

Niveau von Kompetenzen

Hierzu bietet es sich an, Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen mit Hilfe von Taxonomien – bspw. der von Bloom – zu formulieren. Die Bloom'sche Taxonomie umfasst sechs Niveaustufen, die in einem Modul adressiert und geprüft werden können und sollten. Bei der Überprüfung unterschiedlicher Niveaustufen ist stets eine Abwägung zu treffen zwischen

- einem mit höheren Niveaustufen verbundenem höheren kognitiven Beitrag der Studierenden,
- einer mit niedrigen Niveaustufen verbundenen Eindeutigkeit der Bewertung und
- einem mit höheren Niveaustufen verbundenem steigendem Zeitaufwand.

Das heißt, je höher der kognitive Beitrag der Studierenden, desto aufwändiger ist die Erstellung von Prüfungsfragen und weniger eindeutig ist die Bewertung der Antworten. Höhere Kompetenzstufen zu prüfen ist sowohl für Lehrende als auch für Studierende mit zeitlichem Aufwand (Lernaufwand und Erstellungs- sowie Korrekturaufwand) verbunden: Eine Studie der TUM aus dem Jahr 2015 zeigt, dass Lehrende sich im Durchschnitt 30 Minuten auf eine Prüfung vorbereiten und Studierende erst kurz vor der Prüfung mit dem Lernen beginnen – eine Überprüfung hoher Kompetenzniveaus findet demnach nicht statt.

Zu fördernde Kompetenzen

Welche Kompetenzen sollen in einem Modul gefördert werden und in welchem Zusammenhang steht das eigene Modul mit dem Kompetenzportfolio, welches nach Abschluss des Studiums von den Absolventen und Absolventinnen erwartet wird?

Hierzu hat die Universität Bremen 2012 ein Projekt durchgeführt in welchem Lehrende von einer Studentin

- zu den Lernzielen ihres Moduls und
- zu erwarteten Kompetenzen von Absolventinnen und Absolventen nach Abschluss befragt wurden.

Die Ergebnisse wurden im Anschluss anonymisiert.

Es hat sich gezeigt, dass die Lernziele der Modulbeschreibungen zu den Veranstaltungsinhalten passten. Es konnte jedoch ein Mismatch zwischen den insgesamt erwarteten Kompetenzen und dem Beitrag der eigenen Lehrveranstaltung im Curriculum festgestellt werden. Aufzulösen wäre das Problem durch eine Konferenz der Lehrenden in einem Studiengang, um sich gegenseitig zu vergewissern, welche Kompetenzen wann und wie gefördert werden.



Blick ins Programmheft (© Sabrina Peters, HS Bremen)

Abspraken zwischen Lehrenden sind auch mit Blick auf unterschiedliche Lehr- und Prüfungsformen relevant: Die Wahl der Lehrform hat einen direkten Einfluss auf die Kompetenzen, die allein durch das Lehrsetting gefördert werden (bspw. Planspiele). Auch die Wahl der Prüfungsform bedarf der Abstimmung, um zum einen die Zeitpunkte der Prüfungen im Semester möglichst zu verteilen und zum anderen methodische Vielfalt zu generieren. Nur Teilprüfungen oder nur Abschlussprüfungen sollten vermieden werden.

FAZIT

Die "ideale" Prüfung

- nimmt Bezug auf erwartete Lernergebnisse
- fügt sich von der Form ein in ein Portfolio verschiedener Prüfungsformen im Studiengang
- adressiert Teilgebiete der Studiengangskompetenzen
- verteilt Lernverhalten über das Semester
- berücksichtigt den Lernaufwand im Studiengang.

➔ VORTRAG: PRÜFUNGSPRAXIS AN HOCHSCHULEN VON PROF. DR. THOMAS HOFFMEISTER

Kontakt:

Prof. Dr. Thomas Hoffmeister, Universität Bremen,
Konrektor für Lehre und Studium

(kon2@uni-bremen.de) | www.uni-bremen.de

nexusCamp

PRÜFUNGSPRAXIS IM WANDEL

Moderation: Nadine Portillo, portillo. prozessbegleitung und moderation.

Im Rahmen der nexus-Tagung "Prüfungspraxis im Wandel" fand am 4. Juli 2017 das nexusCAMP "Prüfungspraxis im Wandel", ein themenspezifisches Barcamp-Format, statt.



nexusCAMP-Regeln (© Nadine Portillo)

Barcamps sind sogenannte "Ad-hoc-Konferenzen", also offene, partizipative Veranstaltungen, deren Ablauf und Inhalte ausschließlich von den Teilnehmern bestimmt werden. Barcamps gehen davon aus, dass alle etwas beizutragen haben: Alle vereint das Interesse an einem übergeordneten Thema, alle kommen mit Fragen, Ideen, Beispielen und Vorschlägen auf die Tagung. Es gibt kein festes Programm und keine Unterscheidung zwischen Referenten und Zuhörern. Jeder Teilnehmer kann sich aktiv mit einer eigenen Session oder im Rahmen einer Session einbringen und die Ansatzpunkte und Erfahrungen seiner Hochschule, seines Fachbereichs oder der Fakultät diskutieren. Diese offene, dynamische Atmosphäre – bei der alle Teilnehmer einer Veranstaltung aktiv werden, einander berichten, zuhören, nachfragen, kritisieren, erläutern – wird bei Barcamps zum Prinzip.



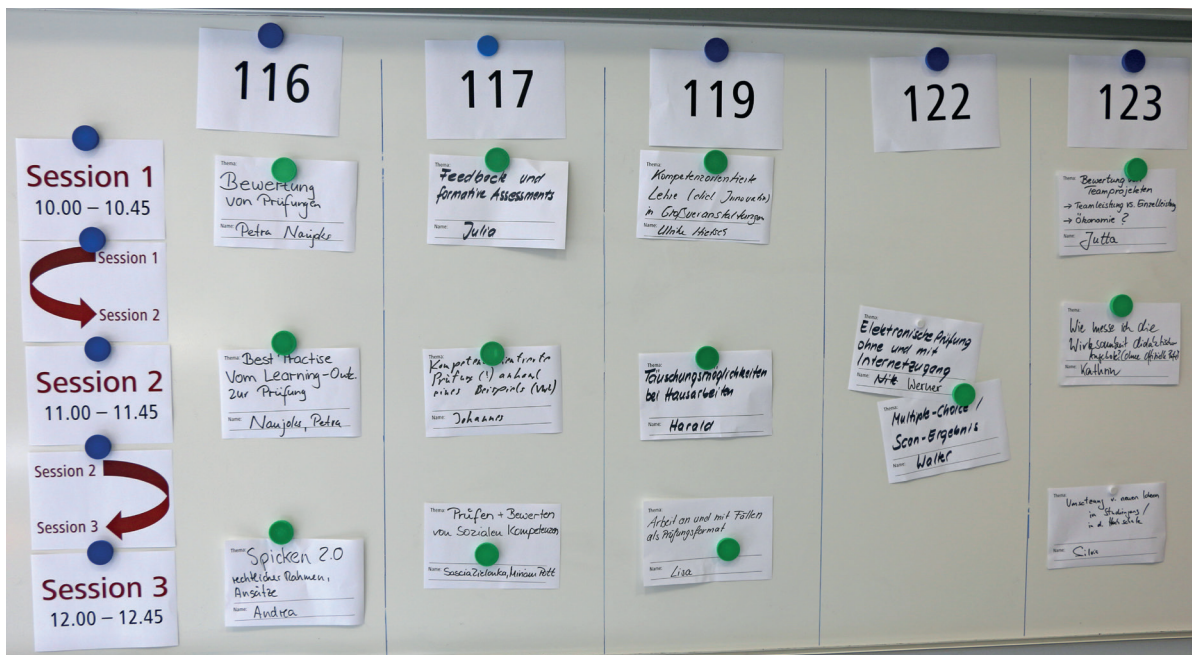
Nadine Portillo (© HRK nexus)



Warm UP zum nexusCAMP (© HRK nexus)

Das nexusCAMP startete am 3. Juli 2017 mit einem WarmUp. Barcamp-Neulinge hatten hier die Möglichkeit, sich mit dem Format vertraut zu machen, gemeinsam ihre Eindrücke des ersten Veranstaltungstags zu reflektieren und neue Ideen für das nexusCAMP zu diskutieren. Es konnten alle Themen und Fragen aufgegriffen werden, die offengeblieben sind oder noch gar nicht angesprochen wurden. Angestoßene Diskussionen konnten fortgeführt und vertieft oder ganz neue Denkanstöße gesetzt werden.

SESSIONBOARD



Sessionsboard (© HRK nexus)

Die Themenvorschläge für das nexusCAMP "Prüfungspraxis im Wandel" kamen ausschließlich von den Teilnehmern. Diese stellten – unterstützt von der Moderatorin Nadine Portillo – ihre Themen am Morgen des 4. Juli 2017 den anderen Teilnehmern vor. Das konnte ein vorbereiteter Vortrag sein, die Präsentation eines Praxisbeispiels der eigenen Hochschule oder auch die Erläuterung einer Fragestellung, eines Problems, mit dem sich jemand befasst und worüber er oder sie sich gerne austauschen wollte. Die Teilnehmer stimmten gemeinsam ab, ob sie die Session interessiert und mit wie vielen diese stattfinden könnte. So wurde der Ablaufplan für sämtliche Sessions gemeinsam erstellt.

Kurzprotokolle der Sessions

BEWERTUNG VON PRÜFUNGEN

Prof. Dr. Petra Naujoks (HAW Hamburg) (Session 1 | Raum 116)

(Protokoll: Carolin Müller, Hochschulrektorenkonferenz / nexus)

In der Session erläuterte zunächst jeder Teilnehmer Erwartungen und individuelle Probleme von Bewertungen. So bringen unterschiedliche Bewertungsformen, wie die Kriterienbewertung oder die Niveaustufenbewertung unterschiedliche Herausforderungen mit sich. Ebenso wurde die Schwierigkeit zur objektiven Bewertung, auch bei mündlichen Prüfungen, diskutiert. Als Herausforderung sahen die Teilnehmer die Festlegung der Prüfungsstufen, vor allem auch im Rahmen der Taxonomiestufen. Die Aufstellung eines Erwartungshorizonts jeweiliger Prüfungsstufen vor Bewertung der Ergebnisse sowie eine anschließende Gewichtung der Stufen, fand insgesamt Zustimmung.

Eine weitere Schwierigkeit birgt die Gewichtung zwischen Faktenwissen und Überblickswissen. Ebenso wurde das Spannungsfeld zwischen Quantität und Qualität der Antworten angesprochen. Darüber hinaus scheint die Anzahl der Widersprüche gegen Prüfungen in den letzten Jahren zugenommen zu haben, daher wurden rechtliche Herausforderungen der Prüfungen diskutiert.

Die Frage, ob eine kompetenzorientierte Prüfung Validität aufweist, bot Raum für eine rege Diskussion. Beispielhaft wurde zur Überprüfung der Validität hier das Peer Review genannt, bei dem die Aufgaben der Prüfungen durch Kollegen oder Mitarbeiter auf das gewünschte Lernziel geprüft werden. In diesem Zusammenhang wurde die Verknüpfung zwischen der Performanz und der Validität erörtert.



Diskussion in der Session (© Sabrina Peters, HS Bremen)

BEST PRACTICE: VOM LEARNING OUTCOME ZUR PRÜFUNG

Prof. Dr. Petra Naujoks (HAW Hamburg) (Session 2 | Raum 116)

(Protokoll: Carolin Müller, Hochschulrektorenkonferenz / nexus)

Anhand eines Beispiels der HAW Hamburg wurde der Weg vom Learning Outcome zur Prüfung vorgestellt und diskutiert. Basis hierfür ist das Constructive Alignment, das sich aus dem Dreiklang zwischen Lehre, Learning Outcome und Prüfung zusammenstellt.

In diesem Beispiel wurde anhand der Frage, was Studierende später mit den Lehrinhalten können sollten, das Learning Outcome definiert und in der Taxonomiestufe "Analysieren" eingestuft, sodass nur diese Stufe prüfungsrelevant ist. Diskutiert wurde in diesem Zusammenhang, ob auch niedrigere Taxonomiestufen, die beispielsweise reine Wissenswiedergabe betreffen, abgeprüft werden sollten.

Die Lehrveranstaltungen wurden in Lernräume untergliedert und mit den jeweiligen Learning Outcomes sowie Überprüfungsmöglichkeiten (z. B. Übungsaufgaben) gefüllt, sodass alle Taxonomiestufen abgebildet werden. Diesbezüglich diskutierten die Teilnehmer der Session den Unterschied der Taxonomiestufen "Anwenden" und "Analysieren". Die beschriebene Methode schafft Transparenz und strukturiert die Learning Outcomes, welche durch "Lernstandrückmeldungen" in Verantwortung der Studenten geprüft werden können.

In der Prüfung wird die höchste zu erreichende Taxonomiestufe der Lehrveranstaltung geprüft, dabei müssen Studierende ebenfalls implizit die herunterliegende Taxonomiestufen erreicht haben. Die Bewertung erfolgt im Niveaustufenmodell, dessen Niveaus vorab qualitativ an Hand der Learning Outcomes definiert wurden.

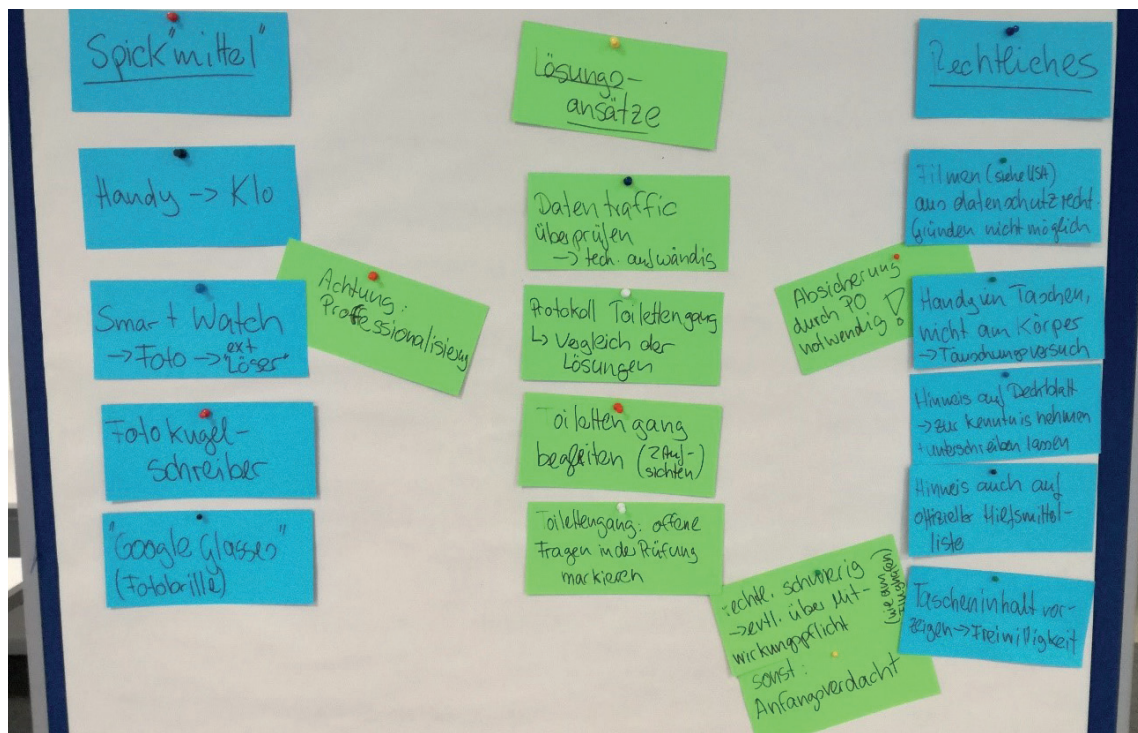
➔ PRÄSENTATION: VOM LEARNING OUTCOME ZUR PRÜFUNG & ➔ BEISPIELKLAUSUR

SPICKEN 2.0 – RECHTLICHER RAHMEN UND ANSÄTZE

Prof. Andrea Badura (HAW Landshut) (Session 3 | Raum 116)

(Protokoll: Carolin Müller, Hochschulrektorenkonferenz / nexus)

Diese Session stand unter dem Thema "Spicken 2.0" und thematisierte neue Möglichkeiten des Schummelns durch den Einsatz digitaler Medien, deren Herausforderungen sowie Lösungsansätze für Prüfer und Hochschulen. Zunächst tauschten die Teilnehmer der Session Erfahrungen aus. Beispielsweise können mit Hilfe von Smart-Watches und Smart-Glases Aufgaben an Externe versendet werden, die bei der Bearbeitung der Aufgabe unterstützen. Auch die Verwendung des Smartphones unter anderem auf der Toilette scheint zum Spicken verwendet zu werden. Weitere Formen können bereits unter professionell angelegte Kriminalität fallen: das Lösen einer oder mehrerer Aufgaben in Gruppen sozialer Netzwerke, welche vorab über Bezahlung vereinbart wurde. Häufig sind Prüfende auch mit Aufständen und Protesten der schummelnden Personen konfrontiert.



Ergebnisse der Session "Spicken 2.0" (© HRK nexus)

Die Teilnehmer der Session diskutierten unterschiedliche Lösungsansätze, um Täuschungen zu reduzieren oder diese aufzudecken. Um den Betrug während des Toilettengangs zu mindern, könnten Begleitpersonen oder Protokolle, Markierungen in der Prüfung oder auch Fotodokumentationen der bereits bearbeiteten Aufgaben Abhilfe schaffen. Diskutiert wurde ebenfalls die Überprüfung des Datentraffics zur Identifikation aktiver, smarter Geräte sowie ihre rechtliche Herausforderungen.

FEEDBACK & FORMATIVE ASSESSMENTS

Julia Philipp (Ruhr-Universität Bochum) (Session 1 | Raum 117)

(Protokoll: Dr. Annika Pape & Dr. Christina Preusker, Hochschulrektorenkonferenz / nexus)

Formative Prüfungen sind definiert als unterjährige (unbenotete) Teilleistungen eines Moduls, als ein "assessment for learning", welches vor allem der Reflexion des Lernprozesses bzw. der Kontrolle des Lernstands dient.

Eine mögliche Form, ein formatives Feedback in die Lehre zu integrieren, stellen kompetenzorientierte Portfolios dar. Je nach länderspezifischen Vorgaben, können Portfolios auch einzelne benotete Teilleistungen enthalten; hierbei sollte vor allem der Kompetenzentwicklungsprozess der Studierenden in die Bewertung einfließen. Die Möglichkeit des individuellen Feedbacks zum Lernstand der Studierenden stellt – unabhängig von der Frage der Benotung – den zentralen Aspekt formativer Portfolioprüfungen dar. Bezüglich der Integration formativer Assessments in die eigene Veranstaltung haben Lehrende Unterstützungsbedarf, den hochschuldidaktische Zentren adressieren sollten.

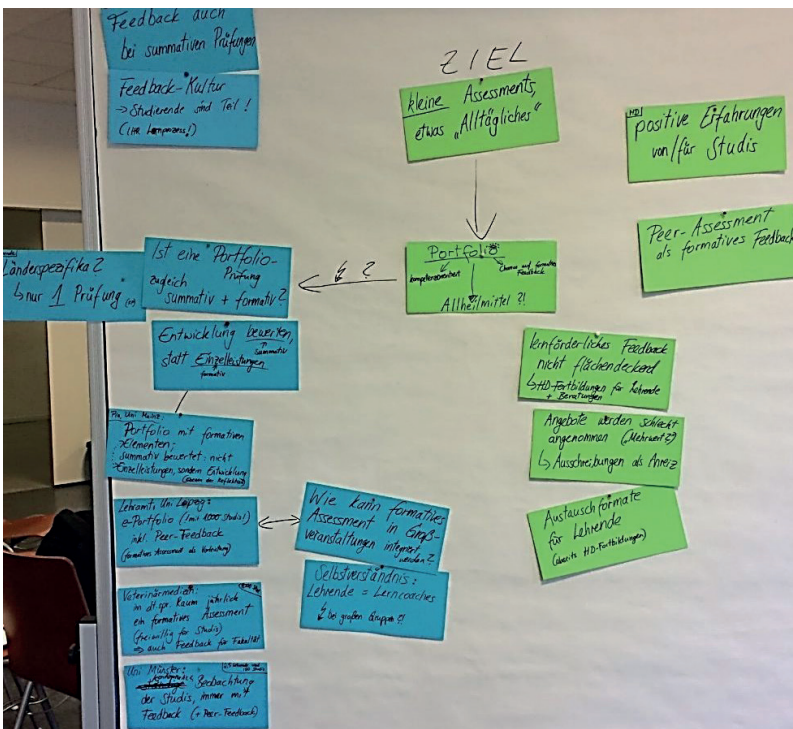


Julia Philipp

(© Sabrina Peters, HS Bremen)

Kann ein formatives Assessment auch in großen Veranstaltungen integriert werden? Vor allem die Option des Peer Feedbacks erlaubt es auch in teilnehmerstarken Gruppen, ein formatives Assessment durchzuführen; hierzu gab es mehrere Beispiele u. a. E-Portfolios in der Lehramtsausbildung an der Universität Leipzig mit mehr als 1.000 Studierenden.

Sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden sind ein Teil der Feedbackkultur in einem Studiengang, die es daher auch im Rahmen der Studiengangsentwicklung zu berücksichtigen und alle Beteiligten zu sensibilisieren gilt.



Ergebnisse der Session "Feedback & formative Assements" (© HRK nexus)

KOMPETENZORIENTIERTE PRÜFUNG ANHAND EINES BEISPIELS (VWL)

Prof. Dr. Johannes Schmidt (Hochschule Karlsruhe – Technik und Wirtschaft) (Session 2 | Raum 117)

(Protokoll: Dorothee Fricke, Hochschulrektorenkonferenz / nexus)

Prof. Schmidt stellte sein Modul, eine Pflichtveranstaltung für VWL-Studierende im zweiten Semester, aus dem Bereich der Makroökonomik, vor (Modulbeschreibung s.u.) für Studierende aus den Bereichen BWL und Wirtschaftsingenieurwesen. Die Teilnehmenden der Session hoben zahlreiche positive Aspekte wie die differenzierte Beschreibung der Lernergebnisse hervor, wiesen aber auch daraufhin, dass die Kompetenzlevel stärker voneinander abgegrenzt werden könnten und das Verhältnis von Präsenz- und Selbstphasen idealerweise angegeben werden sollte.

In einem zweiten Schritt wurde die (nicht öffentlich verfügbare) aktuelle Klausur zur Diskussion gestellt. Hier sollten u.a. aus vorgegebenen Daten gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge errechnet werden. Zudem gab es mehrere geschlossene (z. B. Aussage wahr/falsch) und auch offene Fragen. Prof. Schmidt berichtete, dass die Lösungsansätze sich durchaus unterscheiden, je nachdem, ob die BWL- oder WiIng-Studierende die Fragen beantworteten. Das Plenum regte an, die Fragestellung in einigen Punkten noch zu konkretisieren.

Insgesamt machten die angeregte Diskussion und das konstruktive Peer Feedback zu Modulbeschreibung und Klausur deutlich, dass Formate, in denen Lehrende ihre Beispiele aus der Lehrpraxis in einem geschützten Raum austauschen können, offenbar geeignet sind, das Constructive Alignment von Lehr- und Prüfungsarrangements zu fördern.

→ MODULBESCHREIBUNG

PRÜFEN UND BEWERTEN VON SOZIALEN KOMPETENZEN / SCHLÜSSELKOMPETENZEN

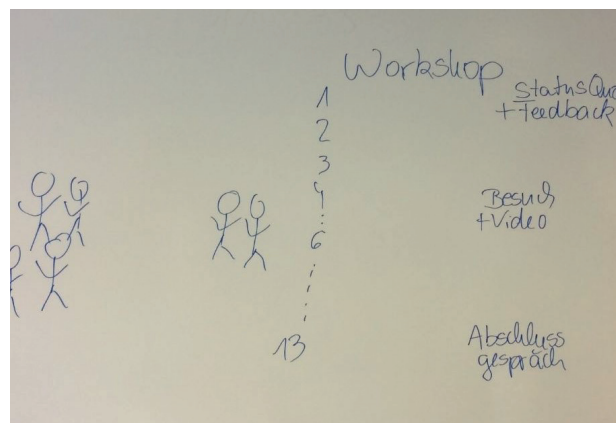
Dr. Sascia Zielonka & Dr. Miriam Pott (Universität Münster) (Session 3 | Raum 117)

(Protokoll: Dr. Annika Pape & Dr. Christina Preusker, Hochschulrektorenkonferenz / nexus)

In der Session wurde ein Beispiel der Universität Münster aus dem Fachbereich Biologie vorgestellt. In dem Pflichtmodul "Schlüsselkompetenzen" des 3./4. Semesters sollen unterschiedliche fachübergreifende Kompetenzen erworben werden, u. a. Präsentationskompetenzen, Teamfähigkeit, Konfliktmanagement, Moderationskompetenzen, Zeitplanung, Selbstorganisation und Reflexionskompetenz.

In Zweier-Teams sind die Studierenden für die Funktionsfähigkeit einer kleineren Lerngruppe von Studierenden (ca. 14 Studierende) im 1. bzw. 2. Semester verantwortlich, für welche die Teilnahme an der Lerngruppe im Rahmen einer Grundvorlesung verpflichtend ist. Im Vordergrund steht hierbei nicht die Vermittlung fachlicher Inhalte, sondern die Organisation der Gruppe und des Gruppengefüges. Ziel ist es, soziale Kompetenzen in Realsituationen mit sozialer Verantwortung zu fördern.

Die Studierenden lernen zu Beginn der Veranstaltung unterschiedliche Methoden zur Bewältigung der



Erwerb sozialer Kompetenzen (© HRK nexus)

Aufgabe kennen; zusätzlich wird ein Status quo unterschiedlicher vorhandener Kompetenzen bei den Studierenden erhoben, sodass im Verlauf des Moduls insbesondere die Kompetenzentwicklung bewertet wird. Hierzu werden sowohl Peer Formate, Beobachtungen (auch mittels Videosequenzen), ein Lerntagebuch sowie ein Abschlussgespräch genutzt.

Diskutiert wurde, ob und wie eine Benotung dieser überfachlichen Kompetenzen erfolgen sollte. Die Gruppe war sich einig, dass eine Bewertung von "Persönlichkeit" vermieden werden muss und – für den Fall, dass zwingend eine Benotung vorgenommen werden muss – vor allem die gewählten Methoden sowie der Grad der Reflexion in die Bewertung einfließen sollten. Zur Objektivierung der Einschätzung der Kompetenzentwicklung könnten auch psychologische Fragebögen herangezogen werden.

KOMPETENZORIENTIERTE LEHRE IN GROSSVERANSTALTUNGEN

Ulrike Hietsch (Universität Siegen) (Session 1 | Raum 119)

(Protokoll: Christian Schmollinger, Hochschulrektorenkonferenz / nexus)

Eingeleitet wurde die Session mit dem Angebot, die Herausforderungen von kompetenzorientierter Lehre in Großveranstaltungen zu sammeln:

- Die Schwierigkeiten liegen bei großen Gruppen in der dauerhaften Motivation und im Aufrechterhalten des Interesses der Studierenden.
- Die Lehre im Dialog mit Studierenden ist kaum durchführbar.
- Feedback für Studierende ist ebenfalls kaum möglich.
- Das Studierendenfeld ist kaum zu überblicken, demnach ist es sehr schwer die unterschiedlichen Wissensstände auffangen zu können.

IDEALVORSTELLUNGEN

Die Sessiongeberin formulierte die Quintessenz der Problemstellungen in Idealvorstellungen um:

Ideal wäre,

- könnten alle motiviert sein
- könnte jedem Feedback gegeben werden
- könnte ein didaktisches Grundgerüst aufgebaut werden
- funktionierende Hilfsmittel für große Gruppen zu haben
- eine Form zu finden mit Heterogenität umzugehen
- technische Hilfsmittel zu haben, die funktionieren

Nachdem in Kleingruppen über mögliche Lösungsansätze diskutiert wurde, berichteten die Teilnehmenden im letzten Teil der Session über möglichen Ansätze:

- Analog zur dialogischen Keynote von Frau Munt & Herrn Riegler wurde der Dialog als Lehrmethode genannt.
- Ebenfalls wurde das Clickersystem als Möglichkeit genannt, große Studierendengruppen interaktiver und responsiver zu gestalten. Hierbei wurden Systeme auf der Basis von Smartphone-Apps als besonders benutzer- und organisationsfreundlich erwähnt.
- Möglichst breit aufgeächerte Vorsemester, Vorkurse und Selbstlernmaterialien als Methode zur Entgegenwirkung von zu großer Heterogenität sollen helfen, die Studierenden motiviert zu halten.
- Vertiefungen von Themen können zusätzlich zur großgruppigen Vorlesung in Vertiefungsseminargruppen mit anderen Lehrformaten geleistet werden.

- Die Art der Lehre muss zur Art der Prüfung passen. Mitdenken von Prüfungen direkt am Anfang der Lehrkonzeption unter Rückkopplung mit den Studierenden kann helfen, die Studierenden an den Inhalten und demnach an der Vorlesung zu begeistern.
- Der Innovationsgedanke der Lehrenden ist teilweise am "das-haben-wir-schon-immer-so-gemacht"-Gedanken gebunden. Es ist ein großer Ressourcenaufwand nötig, um Umstrukturierung von Vorlesungen und den dazugehörigen Prüfungen umzusetzen, dennoch sind die Lehrenden diejenigen Personen, die hier etwas bewirken können.
- Fallbasierte Aufgaben lassen sich in Großveranstaltungen gut implementieren.
- Flipped Classroom Methoden funktionieren gut.
- Bei Lehrmethoden muss die Alltagstauglichkeit gegeben sein, um sie flächendeckend und erfolgreich einsetzen zu können.
- So früh wie möglich sollten die Studierenden bzw. bereits die potentiellen Studierenden realistisch über die Anforderungen eines Studiums informiert und aufgeklärt werden.



Diskussion in Kleingruppen (© Sabrina Peters, HS Bremen)

TÄUSCHUNGSMÖGLICHKEITEN BEI HAUSARBEITEN

Prof. Dr. Harald Wilde (Hochschule Stralsund) (Session 2 | Raum 119)

(Protokoll: Christian Schmollinger, Hochschulrektorenkonferenz / nexus)

Die Teilnehmer tauschten sich in dieser Session zu Möglichkeiten des Täuschens bei Hausarbeiten aus und definierten Eingangs die zwei relevantesten Formen:

1. Plagiate
2. Ghostwriting

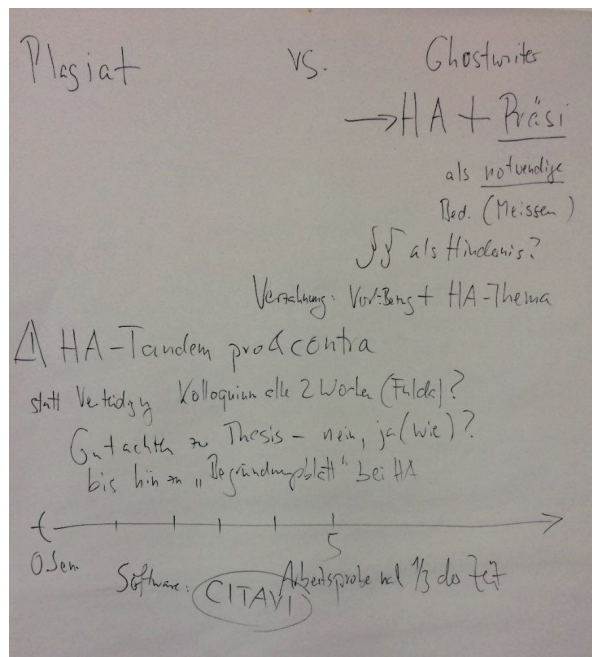
Beide Formen der Täuschung sind nur unter größerem Aufwand nachweisbar und rechtlich beweisbar. Allein der zeitliche Aufwand, um Vergehen dieser Art nachzuverfolgen ist so gut wie nicht leistbar, zumal elektronische Programme zur Plagiatsprüfung meist unbefriedigend und schlecht handhabbar sind.

Maßnahmen, um Täuschungen aufzudecken oder besser noch, die Studierenden erst gar nicht in die Position zu bringen täuschen zu müssen, wurden von den Teilnehmern ebenfalls im Rahmen dieser Session diskutiert.

Abschlussarbeiten sind im Normalfall erst mit erfolgreicher Verteidigung bestanden. Diesen Mechanismus befürworteten die Teilnehmer in Bezug auf das Aufdecken von Ghostwriting. Negativ fiel hierbei auf, dass einige Hochschulen die Verteidigung von Abschlussarbeiten abschaffen, da diese zu aufwändig in ihrer Durchführung sind. Alternativ zur klassischen Verteidigung der Abschlussarbeit, könnte ein, die Bearbeitungsphase begleitendes, verpflichtendes Kolloquium durchgeführt werden, welches Lehrende die Anfertigung der Abschlussarbeit im Verlauf besser erkennen lässt.

Für Hausarbeiten besteht der Ansatz, sich in einzelnen Kapiteln direkte Bezüge zu Vorlesungen des jeweiligen Semesters ausarbeiten zu lassen. So besteht eine Prüfung der hergestellten Bezüge und Plagiate werden in ihrer thematischen Relevanz – zumindest teilweise – entkräftet.

Während der Diskussion wurde mehrmals betont, dass davon ausgegangen werden kann, dass bewusste Täuschungsversuche eher selten vorkommen. Weiter ist der Aufwand, eine gute Täuschung anzufertigen, dem Aufwand eine Hausarbeit zu schreiben ähnlich und demnach nicht wirklich lohnenswert. Ebenfalls wurde herausgestellt, dass es für die Studierenden sehr wichtig ist, von den Professoren zu erfahren, welche Anforderungen an die Hausarbeit gestellt werden. In diesem Sinne sogar nicht ausschließlich auf das Inhaltliche, sondern auf die technische Ausarbeitung hin bezogen (wissenschaftliches Arbeiten). Durch Transparenz in dieser Hinsicht kann den Studierenden ein hohes Maß an Unsicherheit genommen werden und "ungewollte Täuschungen" aufgrund von unredlicher wissenschaftlicher Arbeit minimiert werden. Literaturverwaltungsprogramme (Citavi o.ä.) können darüber hinaus unterstützend in Bezug auf sauberes wissenschaftliches Arbeiten wirken und geben den Studierenden Sicherheit im Umgang mit dem formalen Umgang der Literatur.



Nachweis von Täuschungen (© HRK nexus)

ARBEIT AN UND MIT FÄLLEN ALS PRÜFUNGSFORMAT

Lisa Mende (Friedrich-Schiller-Universität Jena) (Session 3 | Raum 119)

(Protokoll: Christian Schmollinger, Hochschulrektorenkonferenz / nexus)

In dieser Session wurde ein konkretes Beispiel aus der Lehrerbildung besprochen und diskutiert. Als Charakteristik von Prüfungen an Fallbeispielen wurde benannt, dass diese direkt auf die Transferleistung von Gelerntem abzielen, hierbei jedoch ein fortgeschrittenes Verständnis der Sache voraussetzen. Es muss die Möglichkeit bestehen auf einen gewissen Fundus an Wissen zurückgreifen zu können, um sich mit der Aufgabe sinnvoll und sinnstiftend auseinanderzusetzen zu können. Studierende sollen auch mit dieser Art von Aufgabe dazu gebracht werden, nicht einfach alles Gelernte wiederzugeben um möglichst viele Punkte zu erreichen, es sollen konkrete Antworten zu relevanten Aspekten der Aufgabe gegeben werden.

Bei dieser Art von Prüfung ist es immens wichtig, den Studierenden die Erwartungshaltung der Lehrenden zu kommunizieren. Ebenfalls muss Fallarbeit geübt werden, die Vorlesung muss zum Prüfungsformat passen. Studierende nehmen Fallarbeiten in Prüfungen und Vorlesungen gut an, speziell in der Prüfungsvorbereitung können sie sich hier auf die Art der Aufgabenstellung vorbereiten.

Von den Teilnehmenden wurde als ein besonders wichtiger Punkt bei der Arbeit mit Fällen bemerkt, dass es gut funktioniert, Inhalte und Transferleistungen aus verschiedenen Fächern abzuprüfen. Weiter wurde darüber diskutiert, ob die Fallvignetten konstruiert oder ob Aufgaben besser anhand von realen Fällen gestellt werden sollen. Der Vorteil von konstruierten Fällen ist, dass diese Art der Fälle von den Lehrenden im Vorfeld an das Niveau der Studierenden angepasst werden kann, da es je nach Fortschritt im Studium sein kann, dass reale Fälle in ihrem Aufbau und den Aspekten die beachtet werden müssen zu komplex sind für Studierende in unteren Semestern.

ELEKTRONISCHE PRÜFUNGEN/MULTIPLE CHOICE UND SCAN-ERGBNIS

Dr. Werner Gronau (Hochschule Stralsund) (Session 2 | Raum 122)
(Protokoll: Dr. Christina Preusker, Hochschulrektorenkonferenz / nexus)

Elektronische Prüfungsformate gewinnen in Zeiten großer Studierendenzahlen und fortschreitender Digitalisierung zunehmend an Bedeutung. In der Session, in der sich die Teilnehmer über ihre bisherigen Erfahrungen mit unterschiedlichen Formaten (z. B. E-Portfolios, E-Assessments, elektronische Tests mit Multiple-Choice- oder Freitextantworten) und Systemen (z. B. EvaExam, IMS) austauschten, zeigte sich, dass insbesondere in drei zentralen Bereichen von E-Prüfungen noch deutlicher Klärungs- und Handlungsbedarf besteht:

- Zum einen bei der didaktischen Gestaltung von E-Prüfungen – die Entscheidung über das richtige, entsprechend der Lernergebnisse des Moduls oder der Veranstaltung gestaltete Format, bedarf der Kenntnis prüfungsdidaktischer Konzepte und der Unterstützung von Lehrenden durch Fortbildungen.
- Zweitens existieren noch erhebliche Unsicherheiten bezüglich der rechtlichen Rahmenbedingungen von E-Prüfungen (z. B. Fragen der Archivierung oder dem Vorgehen bei einer Unterbrechung der Prüfung bei technischem Versagen oder dem Verhindern von Manipulationen, ebenso wie die Verankerung elektronischer Prüfungsformate in Prüfungsordnungen).
- Drittens stellt die konkrete Umsetzung von elektronischen Prüfungsformaten Hochschulen, insbesondere bei großen Studierendengruppen, vor enorme technische und personelle Herausforderungen. In diesem Zusammenhang stellen auch Scan-Ergebnisse keine störungsfreie Lösung dar.

Um diesen Herausforderungen begegnen zu können, wurde deutlich, dass der Erfahrungsaustausch über Umsetzungsmöglichkeiten und Methoden zwischen den Hochschulen und Fachbereichen im Fokus stehen müsse. Gute Ideen müssen zunächst technisch und rechtlich gestaltet werden.

BEWERTUNG VON TEAMLEISTUNGEN

Jutta Abulawi (HAW Hamburg) (Session 1 | Raum 123)
(Protokoll: Margrit Mooraj, Hochschulrektorenkonferenz / nexus)

Für die Bewertung von Teamleistungen sind zwei Aspekte von hoher Relevanz für die Qualität der Arbeit: Gerechtigkeit und Teamgeist. Die Erfahrung mit studentischen Teams zeigt, dass es von enormer Bedeutung für die spätere Sicht der Studierenden auf Teamarbeit ist, dass die erste Erfahrung mit Teamarbeit positiv erlebt wird. Gerade das Thema Benotung führt oft und leicht zu Spannungen im Projektteam. Die Auswahl der TeampartnerInnen kann entscheidend sein. Die Sessiongeberin lässt ihren Studierenden die Wahl, sich so zusammenzufinden, dass alle auf dem gleichen Niveau sind.

Im Lauf der Session wurden folgende Aspekte thematisiert:

- **Was wird bewertet: Prozess oder Ergebnis?** Der Prozess. Vor allem, wenn die Studierenden sehr heterogen sind, weiß die Lehrende/der Lehrende nicht, wer welche Vorerfahrungen mitbringt, deshalb bewertet sie den Prozess. Der Faktor "Teamgeist" leidet, wenn die Einzelnote zu stark thematisiert wird.



Jutta Abulawi

(© Sabrina Peters, HS Bremen)

- **Wird die Gruppenarbeit reflektiert?** Lehrende spricht die Gruppen an, bei denen sie Probleme wahrnimmt und wirkt auf eine Klärung der Konflikte hin.
- **Benotung:** Wenn sich alle in der Gruppe einig sind, dass alle gleich viel zur Gruppenarbeit beigetragen haben, kann das Team schriftlich und mit Unterschrift aller beantragen, dass alle eine Gruppenbewertung erhalten. Sonst ist die Einzelnote der Normalfall (prüfungsrechtlich ist die Gruppennote anfechtbar). Wenn ein Team die Gruppenbenotung beantragt, sie aber Unterschiede in der Qualität der einzelnen Beiträge der Teammitglieder wahrnimmt, überprüft sie anhand des Portfolios, ob und welchen Unterschied das für die Gesamtleistung der Gruppe ausmacht (in der Regel: kein gravierender Unterschied). Wenn sie nur die Präsentation am Ende der Veranstaltung bewerten würde, wäre das nicht möglich. Deshalb müssen im Projekt viele unterschiedliche Einzelleistungen erbracht werden.
- **Prüfungsökonomie:** Vorgehen ist sehr gut in puncto "Gerechtigkeit", aber sehr belastend mit Blick auf die Prüfungsökonomie. Wie lässt sich dieses Format in mehreren Lehrveranstaltungen parallel im Semester umsetzen?

Zwei Vorschläge:

- Methode umkehren: fertige Konstruktionspläne mit Fehlern an die Studierenden verteilen und sie die Fehler finden lassen.
- Peer Feedback einführen, nicht als Note, sondern als zusätzliche didaktische Arbeit

FAZIT

Ein tolles Konzept, aber ohne einen Ansatzpunkt, den Prüfungsaufwand zu reduzieren.

WIE MESSE ICH DIE WIRKSAMKEIT DIDAKTISCHER ANGEBOTE (OHNE OFFIZIELLE PRÜFUNG)?

Kathrin Munt (Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften) (Session 2 | Raum 123)

(Protokoll: Margrit Mooraj, Hochschulrektorenkonferenz / nexus)

Die Sessiongeberin hat zwei Anliegen, die sie dazu motiviert haben, das Thema vorzuschlagen:

- Abgleich zu ihren subjektiven Theorien
- Frage: Wie könnte eine evidenzbasierte Didaktik aussehen: Verschriftlichung der Erfahrungen, um sie anderen zugänglich zu machen; Weiterentwicklung der Evaluationsinstrumente; Spannungsfeld zwischen praktisch-konkreter Handlung und theoretisch-kosmopolitischen Möglichkeiten und Notwendigkeiten

Zunächst stellt sie den Kontext für ihre Fragen vor:

- Hochschulinterner Beschluss: 30 % der Lehre in allen Fakultäten studierendenzentriert zu gestalten
- Dazu das Weiterbildungsformat: 8 Treffen á 3 Stunden und in ganzer Tag didaktische Qualifizierung außerhalb der Hochschule. Pro Gruppen ca. 7 TeilnehmerInnen; alle Statusgruppen, die lehren. Professorinnen und Professoren erhalten für die Teilnahme eine Lehrentlastung von 2 Semesterwochenstunden.
- In Kooperation mit einer israelischen Hochschule hat sie einen Fragebogen entwickelt, der die Einstellung gegenüber aktivierender Lehre (student engagement) pre und post misst.
- Außerdem gibt es Beobachtungsdaten, ausgehend von der Überlegung, dass sich die didaktische Weiterbildung beobachtbar im Lehrhandeln niederschlagen müsste. Es wurde ein Bogen entwickelt, der die Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden erfasst.
- Während der Weiterbildung erfolgt die Hospitation zweimal, ein Jahr nach Abschluss erneut zwei Besuche in der Lehrveranstaltung.
- Studierende werden nicht befragt; es gibt keine Kontrollgruppen

- Es fehlt ein Messinstrument, das in verschiedenen Fächern den Lernzuwachs misst. Zufriedenheitsabfragen sind ungeeignet, weil die Studierenden für einen Lernzuwachs aus ihrer Komfortzone rausmüssen. Didaktisch gut wäre in diesem Zusammenhang eine Prüfung am Beginn und am Ende der Lehrveranstaltung. Eine gute Prüfung misst den Lernzuwachs.
- Die Motivation Lehrender eine hochschuldidaktische Weiterqualifizierung zu absolvieren, besteht häufig darin, dass sie Methoden kennenlernen möchten ► dies wird auch ein Stück weit bedient.

Im Lauf der Session werden folgende Aspekte thematisiert:

- Lehre zu verändern, braucht Zeit. Sie hat festgestellt, dass die Umstellung auf studierendenzentrierte Lehre ca. zwei Jahre braucht, bis alles (Curriculum, Modul, Materialien, etc.) umgestellt ist. ► Das ist ein guter Indikator für Veränderung!
- Arbeit mit selbstreflexiven Aussagen der Lehrenden? Zum Beispiel als qualitatives Interview (möglicherweise mit strukturierenden Leitfragen) oder als schriftliche Reflexion. Incentive für die schriftliche Reflexion könnte ein Zertifikat sein. Ein Zertifikat wird den Lehrenden an der Ostfalia nicht gegeben, weil keine Prüfung abgelegt wird. Es wird ein mündliches Interview zwei Jahre nach Anschluss geführt.
- Vorschlag: HochschuldidaktikerInnen sollten ihr Interesse an der Evaluation als Forschungsinteresse darstellen. Das nimmt den Fokus von den Lehrenden, richtet das Gespräch anders aus: Die Hochschuldidaktik will sich selbst evaluieren. Was könnte bei der Weiterqualifizierung besser gemacht werden? ► Haltung: Etwas in Erfahrung bringen, nichts bewerten. Die Interviews sollten relativ offen geführt werden und KM sollte sie selbst führen.
- Umgang mit der Haltung "Ich will mich nicht beforschen lassen"? ► Der ausgegebene Fragebogen wird in der Regel ausgefüllt. Er ist so konstruiert, dass die Intention hinter den Fragen nicht so offensichtlich ist.
- Andere Teilnehmerinnen berichten, dass sie kein Instrument für die Erfassung der Wirksamkeit haben.
- Eine Teilnehmerin erzählt von einem Fragebogen, den sie zwei Monate nach der Weiterbildung per E-Mail an die TeilnehmerInnen versendet. Dieser umfasst sieben Fragen. Bezogen auf den Rücklauf hat sie gute Erfahrungen damit gemacht und angeboten, ihn an Interessierte zu versenden.
- Es fehlt an Personal und finanziellen Mitteln für die Evaluation.
- Aber: es könnte helfen die eigene Anspruchshaltung zu hinterfragen: es braucht nicht unbedingt quantitative Daten; qualitative Daten selbstbewusst vertreten!
- Weiterer Vorschlag: Peer Review auch in der Lehre etablieren: Gegenseitige Besuche von Lehrenden in den Lehrveranstaltungen fördern.

UMSETZUNG VON NEUEN IDEEN IM STUDIENGANG/IN DER HOCHSCHULE

Silvia Fath-Keiser (Johannes Gutenberg-Universität Mainz) (Session 3 | Raum 123)

(Protokoll: Dorothee Fricke, Hochschulrektorenkonferenz / nexus)

Leitfrage 1:

Wie können zentrale Stellen in der Hochschule engagierte Lehrende unterstützen? Wie kann ein Kulturwandel in der Lehre zentral unterstützt werden? Wie können Projekte weitergeführt/nachhaltig implementiert werden, wenn Fördergelder wegfallen (z. B. nach Auslaufen des QPL 2020)?

Mögliche Lösungen können sein:

- Förderpreise
- Stärkung von Akteuren in zentralen Kommissionen (wie etwa Studienkommission)
- Professionalisierung von Dekanaten
- Curricularmanager in den Studiengängen

- Plattformen für Lehrende, auf denen sie ihre Lehrideen vorstellen können
(z. B. [Lehrideen vernetzen](#), Uni Mainz)
- Good Practice in der Lehre herausstellen und kommunizieren
- Austausch auf Augenhöhe – Professoren mit Professoren, aber auch Hierarchien aufbrechen
- Freisemester für die Lehre
- Koordinierungsstellen fürs Studium in den Fakultäten einrichten als Entlastung für die Lehre

Leitfrage 2:

Wie können zentrale Stellen die Prüfungen begleiten? Wie kann die Hochschuldidaktik zum Bindeglied werden?

Lösungsansätze:

- Fächer kommen selten auf zentrale Stellen zu: Vertrauen muss erarbeitet werden
- Verwaltung sollte sich als Dienstleister zeigen und nicht mit immer neuen Anforderungen nerven
- Muster-Prüfungsordnungen sind hilfreich
- Lehrzertifikate kommen gut an (z. B. [ReflActive Teaching](#), Uni Flensburg)



Aus der Feedbackrunde nach den Sessions (© HRK nexus)

Kontakt

Projekt nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern

Ahrstraße 39, 53175 Bonn

+49 (0)228 887-0

Margrit Mooraj / Dr. Christina Preusker / Christian Schmollinger

+49 (0)228 887-105 / -195 / -202

mooraj@hrk.de / preusker@hrk.de / schmollinger@hrk.de

www.hrk-nexus.de

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung