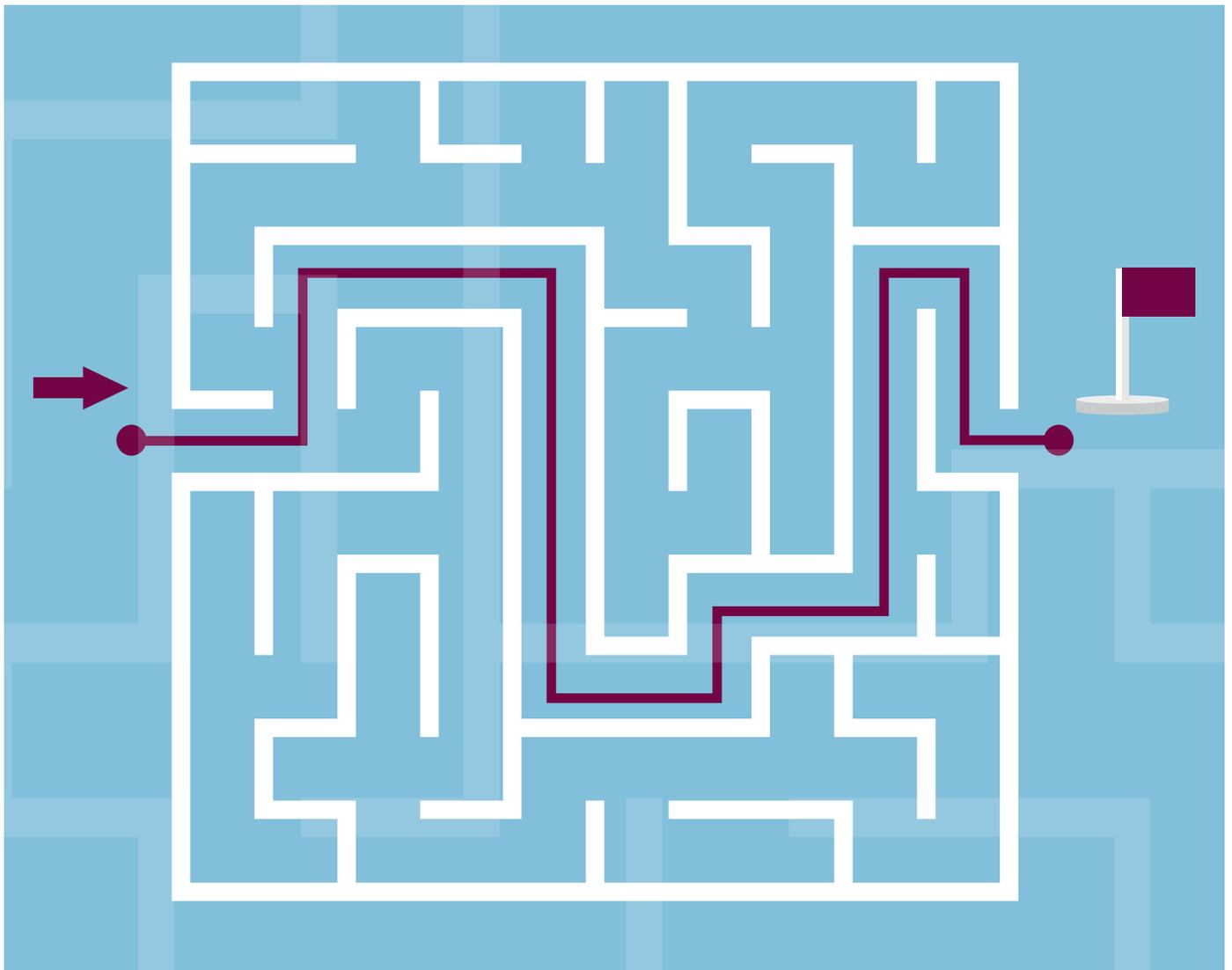


Magdeburger BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULENTWICKLUNG



Leitfaden Prüfungsentwicklung: Ein kompetenzorientierter Ansatz.

Magdeburger BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULENTWICKLUNG

Leitfaden Prüfungsentwicklung: Ein kompetenzorientierter Ansatz

Anke Manukjan und Claudia Wendt, mit einem Gastbeitrag von Julia Grüber

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	2
Abbildungsverzeichnis	2
Abstract.....	4
1. Einleitung.....	4
2. Kompetenzorientierung	6
3. Rahmenbedingungen des Prüfens	7
3.1 Gesellschaftlich-curriculare Rahmenbindungen	7
3.2 Lehr-Lernverständnis	9
4. Charakteristika des Prüfens	14
4.1 Funktionen von Prüfungen	15
4.2 Anforderungen an Prüfungen	17
5. Prüfungsprozess.....	21
5.1 Inhaltliche Schwerpunkte der Prüfung.....	21
5.1.1 Exkurs: Formulierung von Lernergebnissen	21
5.1.2 Abstimmung von Prüfung und Niveaustufen.....	27
5.2 Art der Prüfung	28
5.2.1 Wahl der geeigneten Prüfungsform	29
5.2.2 Wahl der Bearbeitungsform.....	31
5.3 Leistungsbewertung	32
6. Fazit	34
7. Ausblick: Weiterentwicklung von Studium und Lehre an der OVGU	35
8. Literaturverzeichnis	37
9. Anhang	43
9.1 Arbeitshilfen Prüfungsprozess.....	43
9.2 Arbeitshilfen: Inhaltliche Schwerpunkte	45
9.2.1 Formulierung von Lernergebnissen	45
9.2.2 Formulierungsmöglichkeiten Transferaufgaben.....	46
9.3 Arbeitshilfen: Prüfungsformate.....	47
9.4 Arbeitshilfen: Leistungsbewertung?	62
9.4.1 Kriterienkatalog zur Erstellung einer Hausarbeit/ schriftliche Abschlussarbeit	62
9.4.1 Kriterienkatalog zur Erstellung eines Lernportfolios	64
9.4.2 Bewertungsbogen einer Präsentation	67
9.4.3 Muster Prüfungsprotokolle	68

Tabellenverzeichnis

<i>Tab. 1 Überblick fachübergreifender und fachspezifischer Kompetenzen (nach Wildt 2007, S. 6f.)</i>	11
<i>Tab. 2: Funktionen von Prüfungen (angelehnt an Flechsig 1976; Müller & Bayer 2007; Müller & Schmidt 2009)</i>	15
<i>Tab. 3 Übersicht der Gütekriterien für Prüfungen (vgl. Metzger & Nüesch 2004, S. 6ff.)</i>	17
<i>Tab. 4 Fehlerquellen bei Prüfungen (vgl. Müller & Bayer 2007, S. 230f.)</i>	19
<i>Tab. 5 Kompetenzarten und ihre Definitionen (Uni Zürich 2007, S. 12 (in Anlehnung an Knauf 2003, S. 14, Orth 1999, S. 109, Sidler 2005, S. 38ff.))</i>	22
<i>Tab. 6: Die sechs Kategorien der kognitiven Prozessdimension und darauf bezogene Prozesse aus Anderson et al. 2001, S. 67 f., zitiert nach AfH (2010, S. 19ff., ergänzt um erweiterte Verbenliste nach Bloom, zitiert nach Bachmann. Aus Gröblichhoff 2015, S. 5)</i>	23
<i>Tab. 7 Taxonomie affektiver Lernprozesse nach B. Bloom und D.R. Krathwohl, ergänzt um Beispiele und Verben (Gröblichhoff 2015, S. 6)</i>	25
<i>Tab. 8 Checkliste für die Formulierung von Lernzielen (Cursio & Jahn 2013, S. 9)</i>	26
<i>Tab. 9 Zusammenstellung der dargestellten Aspekte aus lehr-lernpsychologischer Sicht mit den dazugehörigen Leitfragen (Universität Zürich 2007, S. 19f.)</i>	28
<i>Tab. 10: Überblick über verschiedene Prüfungsformen</i>	29
<i>Tab. 11 Prüfungsformen entsprechend des Anspruchsniveaus (Rapp 2014, S. 16f.)</i>	31
<i>Tab. 12: Inhaltlich-konzeptionelle und organisationsentwickelnde Schritte bzw. Phasen bei einer kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung (Schaper 2012, S. 38f.)</i>	35
<i>Tab. 13 Checkliste für die Gestaltung und Evaluation schriftlicher Prüfungen (Metzger & Nüesch 2004, S. 41f.)</i>	43
<i>Tab. 14 Checkliste für die Gestaltung und Evaluation mündlicher Prüfungen (Metzger & Nüesch 2004, S. 101)</i>	44
<i>Tab. 15 Tabelle zur systematischen Erarbeitung von Lernergebnissen (Gröblichhoff 2015, S. 7)</i>	45
<i>Tab. 16 Denkfragen (vgl. Metzger Nüesch 2004, S. 21)</i>	46
<i>Tab. 17 Auflistung verschiedener kompetenzorientierter Prüfungsformen und deren Besonderheit</i>	47

Abbildungsverzeichnis

<i>Abb. 1 Rahmenmodell des Prüfens (Metzger & Nüesch 2004, S. 4)</i>	5
<i>Abb. 2: Constructive Alignment (Wildt & Wildt 2011, S. 9)</i>	10
<i>Abb. 3: Lehrorientierung und Konzeptionen des Lehrens (Rheinsberg et al. 2001, S. 337), erweitert nach Kember 1997, eigene Anpassungen</i>	12
<i>Abb. 4: Beziehungen zwischen Lehrkonzepten, Lehransätzen und Lernergebnissen Studierender (Kember 1997, S. 269)</i>	13
<i>Abb. 5: Anforderungen an Prüfungen (angelehnt an Metzger & Nüesch 2004, S. 6; Walzik 2012, S. 81) ...</i> 17	
<i>Abb. 6: Grundschemata der Leistungsbewertung: Trennung von Beobachtung und Bewertung (vgl. Walzik 2012, S. 81)</i>	20

<i>Abb. 7: Taxonomie zur Strukturierung von Qualifizierungszielen nach Bloom 1976, Anderson et al. (2001), aus Cursio & Jahn 2013, S. 4).....</i>	23
<i>Abb. 8 Der sprachliche Aufbau von Lernergebnissen (eigene Grafik, in Anlehnung an Baldauf-Bergmann et al. 2013, S. 5, Beispiel Cursio & Jahn 2013, S. 3)</i>	26
<i>Abb. 9 Reproduktionsaufgaben (Metzger & Nüesch 2004, S. 17)</i>	27
<i>Abb. 10 Transferaufgaben (Metzger & Nüesch 2004, S. 18).....</i>	28
<i>Abb. 11 Gute und schlechte Passung von Prüfungsformat und Lernergebnis (in Anlehnung an Bergstermann et al. 2013, S. 23).....</i>	30
<i>Abb. 12 Bearbeitungsformen (Metzger & Nüesch 2004, S. 24).....</i>	32
<i>Abb. 13 Abstimmung on Lernergebnis, Prüfungsformat und Beurteilungskriterien (in Anlehnung an Bergstermann et al. 2013, S. 25).....</i>	33
<i>Abb. 14 Vorschlag für eine Orientierung bei der Quantisierung von Leistungen (Walzik 2012, S. 96).....</i>	33

Abstract

Der vorliegende Leitfaden ist Resultat einer Diskussion zur Erweiterung der Musterprüfungsordnung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) um alternative Prüfungsformen. Damit wird deutlich, dass in verschiedenen Bereichen der OVGU bereits kompetenzorientierte Prüfungsansätze vorhanden sind und Entwicklungen aktiv umgesetzt werden. Dieser Leitfaden soll dabei als Hilfe zur Einordnung und zur Umsetzung dieser neuen Prüfungsformen dienen.

Seit der Bologna-Reform wird stärker eine Kompetenzorientierung in Lehren, Lernen und Prüfen gefordert. Gängige Prüfungsformate (wie z.B. Multiple-Choice-Klausuren, mündliche Frontalprüfungen) werden dieser Forderung nicht unbedingt gerecht, da sie die erlernten Kompetenzen nicht in jedem Fall adäquat abbilden. Die neuen Prüfungsformen bauen hierauf auf und schaffen damit neue Zugänge zu Kompetenzerwerb und zur Überprüfung der erworbenen Kompetenzen.

Zielstellung dieses Arbeitsberichtes ist deshalb, eine theoretisch fundierte Grundlage zum Thema „Kompetenzorientierung“ zu schaffen und konkrete Hilfestellungen und Orientierungsangebote in Form von Formulierungshinweisen für Lernergebnisse, Checklisten für Prüfungsabläufe und Mustervorlagen für Kriterienangebote zu geben. Beide Teile zusammen sollen einen reflektierten Blick auf das Prüfen ermöglichen sowie Ideen und Anregungen zur Umsetzung neuer Prüfungsformate im eigenen fachlichen Kontext geben.

1. Einleitung

Das Prüfen als formale Leistungsbewertung ist untrennbar mit dem deutschen Bildungssystem verbunden. Erst die bestandene Abiturprüfung befähigt zum Studium, erst die bestandene Bachelor- oder Masterarbeit zum Studienabschluss. Doch was wird eigentlich geprüft? Und wird wirklich das geprüft, was als Lernziel der Lehrveranstaltung zu Grunde lag? Können die Studierenden am Ende der Lehrveranstaltung etwas besser (tun) als vorher? Wie kann dieser Kompetenzerwerb durch die eigene Lehre befördert und die dazugehörige Prüfung beurteilt werden? Diese Fragen bestimmen zunehmend die Diskurse um eine Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre und fügen sich in den großen Kontext der Studiengang- und Curriculumentwicklung nahtlos ein. Sie stehen damit auch in Verbindung mit Studienabbruch- und Studienerfolgswahrscheinlichkeiten und vor allem in Zusammenhang mit den gestiegenen Anforderungen, die im Sinne einer Qualitätsentwicklung und -sicherung an deutsche Hochschule gestellt werden.

Die Hochschulrektorenkonferenz verbindet damit die Aufforderung an die Hochschulen, sicherzustellen, „dass die Hochschulangehörigen mit den Grundzügen kompetenzorientierten Lehrens und Prüfens vertraut sind. Dies erfordert den kollegialen Dialog, entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten und zeitliche wie gestalterische Freiräume für Lehre und Prüfung“ (HRK 2013, S. 17; Schaper 2016, S. 2). Der vorliegende Leitfaden soll theoretisch fundiert, praktische Handlungsempfehlungen zu einer kompetenzorientierten Prüfungsentwicklung geben und somit die Etablierung kompetenzorientierten Lehrens, Lernens und Prüfens vorantreiben.

Im Rahmen des Modells von Metzger und Nüesch (2004) wird die Prüfung als ein umfassender Prozess verstanden, der in bestimmte Rahmenbedingungen eingebettet ist. Der vorliegende Leitfaden strukturiert sich nach den einzelnen Modellkomponenten (s. Abb. 1). Zunächst erfolgt dazu in Kapitel 2 eine kurze definitorische Einordnung des Begriffs „Kompetenzorientierung“.

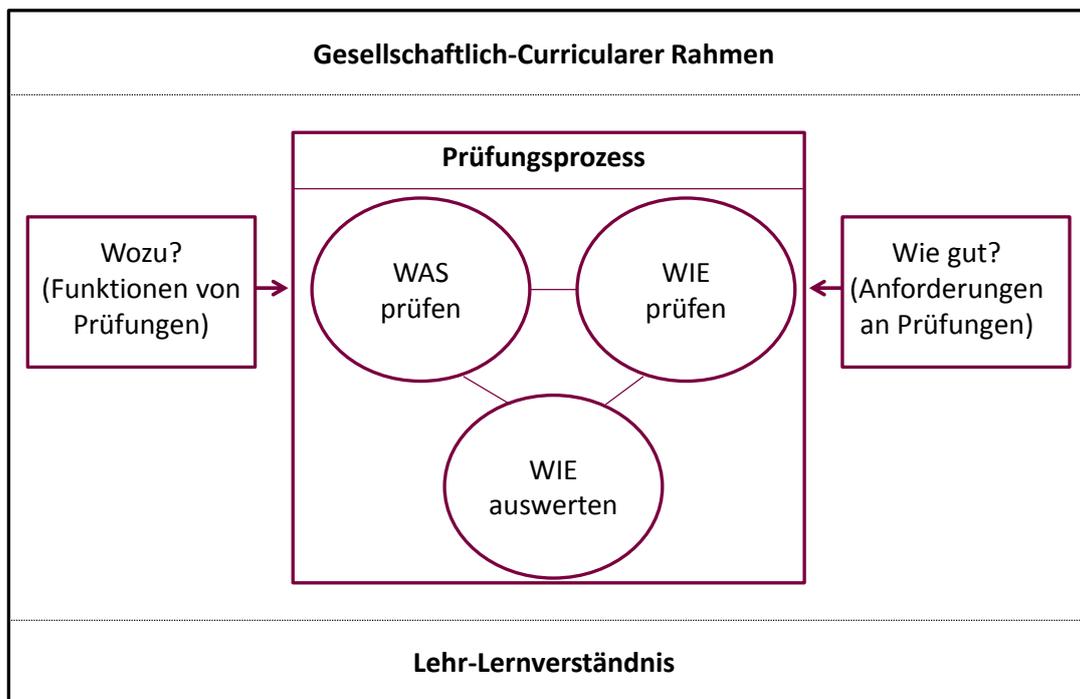


Abb. 1 Rahmenmodell des Prüfens (Metzger & Nüesch 2004, S. 4)

Kompetenzorientiertes Prüfen ist im gegenwärtigen Diskurs um Studienqualität ein wichtiger Baustein. Er vollzieht sich entlang gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, wie die mit Bologna eingeführte Stufung der Studienabschlüsse. Die damit verbundene Modularisierung des Studiums, wie sie in den ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK 2003) vereinbart sind, fügen der gesellschaftlichen eine curriculare Ebene hinzu, damit wird hier von gesellschaftlich-curricularen Rahmenbedingungen gesprochen. Eng mit dem Bologna-Prozess verbunden ist zudem das Postulat eines stärker studierenden-zentrierten Lehr- und Lernverständnisses, dem „Shift from Teaching to Learning“ (Wildt, 2007, S. 3). Vor allem wird hier der Blick auf Lernergebnisse („Learning Outcomes“) gerichtet, die als Ziel der Lehre in Form von anwendbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten auch handlungsleitend für die Prüfungsgestaltung sind. Die gesellschaftlich-curricularen Rahmenbedingungen und das ihnen inne liegende Lehr- und Lernverständnis werden in Kapitel 3 dargelegt.

Auf dieser Grundlage wird in Kapitel 4 der Bezug zu den Anforderungen und Funktionen von Prüfungen hergestellt. Es werden zunächst grundlegende Bedingungen des kompetenzorientierten Prüfens geklärt: Welchen Gütekriterien müssen Prüfungen entsprechen? Wie wirke ich als Lehrende/r auf die Prüfung ein? Und wie kann möglichst kompetenzorientiert vorgegangen werden?

Dazu werden in Kapitel 5 – welches dem Prüfungsprozess als solchem gewidmet ist – die verschiedenen Prüfungsformen (schriftlich, mündlich, praktisch) sowie deren Potentiale in Bezug auf den Kompetenzerwerb in praktischen Übersichten gegenübergestellt. In einem schrittweisen Vorgehen wird der Anwendungsbezug von kompetenzorientiertem Prüfen dargestellt. Dabei wird neben der inhaltlichen Ausgestaltung im Rahmen dessen einem Exkurs zur Formulierung von Lernergebnissen sowie der konkreten Umsetzung von Prüfungen auch auf die Art der Bewertung eingegangen. Zu diesem Kapitel gehört außerdem ein umfangreicher Anhang, der mit Handreichungen und Checklisten für die Umsetzung kompetenzorientierter Prüfformate den Transfer in die Praxis erleichtern soll. Hier werden auch einzelne Prüfungsformate vorgestellt.

Den Abschluss dieses Leitfadens bildet ein Fazit, welches in Verbindung mit den neuen Anforderungen an Qualität in Studium und Lehre und in Bezug auf die anstehende Systemakkreditierung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg steht. Dazu wird mit einem Gastbeitrag von Julia Grüber (Sachgebiet Qua-

litätssicherung an der OVGU) als Ausblick die Einführung von „Studienganggesprächen“ als Möglichkeit der dialogorientierten Studiengangentwicklung und Weiterentwicklung vorgestellt. Die Zielstellung dieser Gespräche liegt in der Optimierung bzw. Revision von Curricula bzw. Modulen. In diesem Prozess nimmt das kompetenzorientierte Prüfen einen wichtigen Stellenwert für eine gelingende Entwicklungsarbeit ein.

2. Kompetenzorientierung

Bevor auf das Begriffsverständnis von „kompetenzorientiertem Prüfen“ eingegangen wird, muss zunächst eine Klärung des Kompetenzbegriffs erfolgen, der diesem Leitfaden zugrunde liegt. Als Ausgangspunkt soll dafür zunächst der Deutsche Qualifikationsrahmen DQR¹ herangezogen werden. Darin werden unter Kompetenzen „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen [verstanden], Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (2011, S. 8). Der DQR fokussiert auf arbeitsmarktbezogene Qualifikationen und sieht in diesem Zusammenhang Kompetenz als eine „umfassende Handlungskompetenz“ (ebd.). Mit dieser Definition wird zum Ausdruck gebracht, dass erst die reflektierte Anwendung erlernter Fähigkeiten und Fertigkeiten den Kompetenzerwerb vollzieht.

In ähnlicher Weise argumentiert auch die Bildungsforscherin Katharina Maag Merki (2009, S. 493): „Kompetenz ist – wenigstens – die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung mehr oder weniger komplexer Anforderungen in mehr oder weniger spezifischen Situationen“. Sie ergänzt den Ansatz der Handlungsfähigkeit um den Aspekt eines situationsspezifischen Kontextes, in dem Kompetenzen zum Tragen kommen. Die Kompetenzforscher John Erpenbeck und Volker Heyse stellen zudem die individuellen Eigenschaften heraus, die Einfluss auf die Ausbildung von Kompetenzen nehmen. Kompetenzen werden demnach „von Wissen fundiert, durch Werte und Haltungen konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert [und] aufgrund von Willen bzw. Motiven realisiert“ (vgl. Erpenbeck & Heyse 2007, S. 163, zitiert in: Rhein 2011, S. 218).

Der Psychologe Franz Weinert (2001, S. 27f.) nimmt weiterführend Bezug auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in die sich der bzw. die Einzelne mit den eigenen Kompetenzen einbringt. Demnach sind Kompetenzen „ein spezialisiertes System von Fähigkeiten, Können oder Fertigkeiten, die notwendig sind, um spezifische Ziele zu erreichen. Dies kann sich beziehen auf individuelle Dispositionen oder die Verteilung dieser Dispositionen in sozialen Gruppen oder Institutionen“ (ebd.). Auch Rhein (2011, S. 218) stellt fest, dass Kompetenz ein Dispositionsbegriff ist. Dispositionen werden als „die Gesamtheit der bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur psychischen Regulation der Tätigkeit“ verstanden (Kossakowski 1981, S. 58, zitiert in: Erpenbeck & Heyse 2007, S. 136).

Die vorgestellten Ansätze können als Grundlage für die Definition von Kompetenz als situationsadäquates Handeln eines Individuums im gesellschaftlichen Kontext dienen, jedoch muss für die Besonderheiten der akademischen Bildung ein gesonderter Zuschnitt auf ein akademisch orientiertes Verständnis für Kompetenz und damit auch auf kompetenzorientiertes Lehren und Prüfen erfolgen (vgl. Cursiefen & Schröder 2012, S. 2).

Der Organisationspsychologe Niclas Schaper (vgl. 2012, S. 28f., S. 93) fasst Kompetenz im akademischen Kontext als Befähigung auf, die einen angemessenen, verantwortlichen und erfolgreichen Umgang mit bestimmten Anforderungen ermöglicht, auch wenn diese Anforderungen von einem hohen Grad an Komplexität und Unsicherheit sowie von einem hohen Anspruchsniveau geprägt sind. Kompetenz wird in diesem Zusammenhang als Fähigkeit verstanden, das eigene Handeln selbstbestimmt anhand der eigenen

¹ Der DQR ist die nationale Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR). Ziel dieses Instruments ist es, die Transparenz und Bewertbarkeit verschiedener Qualifikationsstufen im deutschen Bildungssystem zu erhöhen und auch auf europäischer Ebene vergleichbar zu machen (DQR 2011, S. 3).

komplexen Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Motivationen und Werte zu steuern. Somit bilden akademische Kompetenzen ein komplexes System aus Erwerb und Kommunikation des eigenen Fach- und Methodenwissens, der Nutzung wissenschaftlicher Konzepte, lösungsorientierter Handlungsfähigkeit und einem reflektierten Umgang mit den komplexen Anforderungen des Wissenschaftsbetriebs (vgl. Cursiefen & Schröder 2012, S. 2).

Diese akademischen Kompetenzen gilt es für eine Hochschule auszubilden. Sie sollen als Grundlage für die begriffliche Verwendung dienen. Dieser Anspruch geht einher mit den gesellschaftlich-curricularen und didaktischen Anforderungen an die akademische Bildung. Daher sollte sich der dargelegte akademische Kompetenzansatz in der Studiengang- und Curriculumgestaltung sowie in Lehrveranstaltungen und letztlich in den Prüfungssituationen, die den Nachweis für erworbene Kompetenzen bilden, wiederfinden.

3. Rahmenbedingungen des Prüfens

Um den Rahmen aufzeigen zu können, in dem sich die Diskussion um die Relevanz von Kompetenzorientierung bewegt, soll im Folgenden eine Einordnung der wichtigsten Forderungen im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess und dem studierendenzentrierten Lehr-Lernverständnis erfolgen.

3.1 Gesellschaftlich-curriculare Rahmenbindungen

Die Planung, Entwicklung und Gestaltung von Studium und Lehre gehören zu den Kernaufgaben einer Hochschule. Um in diesem Bereich eine europaweite Anschlussfähigkeit zu generieren und einen einheitlichen Europäischen Hochschulraum zu erschließen, wurde mit der Umsetzung der Bologna-Reform der Studiengangentwicklung besonderes Augenmerk geschenkt (vgl. HRK 1999). Die Einführung des zweistufigen Studiensystems zielte darauf, eine Vergleichbarkeit der Abschlüsse herzustellen und dadurch bessere Transparenz und Voraussetzungen für mehr Mobilität zu schaffen, um somit internationale Anschlussfähigkeit zu gewährleisten und gleichzeitig die internationale Attraktivität der deutschen Hochschulen zu steigern. Durch Modularisierung² sollte das Studium flexibler gestaltet und sinnvoll strukturiert werden können. Mit der Veränderung der Studienstruktur war zudem der Bedarf einer Veränderung der Lehre gegeben, die auf eine Ausrichtung an Lernergebnissen und Kompetenzorientierung fokussiert wurde. Die einzelnen Module sollen seither konkret von ihren Qualifikationszielen (i.S.v. Lernergebnissen) her, den sogenannten „Learning Outcomes“ gestaltet werden. Die HRK ordnete diese Forderung wie folgt ein:

„Viele Ziele der Studienreform sind nur zu erreichen, wenn die Studiengänge und die individuelle Lehre systematisch aus der Perspektive der zu erreichenden Lernergebnisse und der gewünschten Kompetenzen der Absolventen geplant werden. [...] Curricula und Lehr-/Lernformen müssen ausreichend Freiräume geben, um auch selbstorganisiertes Arbeiten und Lernen zu stimulieren. Lehre versteht sich insofern als Unterstützung des eigenständigen Kompetenzerwerbs der Studierenden“ (HRK 2010, S. 3).

Mit dem Fokus auf Kompetenzorientierung in der Lehre und einer stärkeren Studierendenzentrierung (siehe dazu Punkt 3.2) wurde eine höhere Qualität des Studiums und Anschlussfähigkeit i.S.v. „Employability“ (Beschäftigungsfähigkeit) an den Arbeitsmarkt angestrebt und zugleich die Hinführung zu lebenslangem Lernen beabsichtigt. Zudem war mit der Umstellung des Studiensystems die Zielstellung der Verkürzung von Studienzeiten sowie der Verringerung des Studienabbruchs verbunden (vgl. KMK 2003; vgl. KMK 2004; vgl. Schaper 2016).

² Modularisierung meint konkret, dass thematisch kohärente Stoffgebiete zu abprüfbaren Einheiten zusammengefügt werden, die mit ECTS-Punkten vergütet werden. Ein Modul kann aus verschiedenen Lehrformaten, z.B. Vorlesung, Seminar und Übung bestehen (vgl. KMK, 2004, S. 2).

2013 zog die Hochschulrektorenkonferenz resümierend folgende Bilanz:

„Zwar haben die deutschen Hochschulen seit dem Beginn des Bologna-Prozesses enorme Veränderungen in Form und Inhalt ihrer Studienprogramme vorgenommen und erhebliche Verbesserungen erzielt. Die HRK stellt aber auch fest, dass die durch ‚Bologna‘ eröffneten Spielräume zu wenig genutzt und oft durch Bürokratie, Detailsteuerung und nicht immer geglückte Umsetzung wieder eingeengt wurden“ (HRK 2013, S.3; Schaper 2016, S. 2).

Diese Einschätzung muss besonders hinsichtlich der „Studierbarkeit“ der Studienprogramme nach Umsetzung der Studienreform reflektiert werden und in Verbindung mit den Standards und Leitlinien zum kompetenzorientierten Prüfen betrachtet werden. Ein wichtiges Kriterium für die Studierbarkeit eines Studienganges bildet die Berücksichtigung individueller Bedingungen zu Studienbeginn. Zudem muss eine angemessene Studienplanung ermöglicht werden. Verlässliche Angaben über den Arbeitsaufwand im Studium und eine gleichfalls angemessene Prüfungslast bilden weitere Kriterien. Nicht zuletzt sollte das Studienprogramm durch ein umfassendes Angebot an Betreuungsmaßnahmen sowie fachliche und zentrale Studienberatung flankiert werden (vgl. Akkreditierungsrat 2013, S. 12).

„Studierbarkeit“ ist ein Schlagwort seit dem Bologna-Prozess, welches sowohl auf europäischer und nationaler als auch auf institutioneller Ebene diskutiert wird, da dieses Kriterium für Studienerfolg untrennbar mit der Kompetenzorientierung des Studiums in Verbindung steht.

Auf europäischer Ebene ist dies in den European Standards and Guidelines³ (ESG) festgelegt. „Hochschulen gewährleisten, dass die angebotenen Studiengänge so durchgeführt werden, dass sie die Studierenden ermutigen, eine aktive Rolle in der Gestaltung des Lernprozesses zu übernehmen, und dass dieser Ansatz auch bei der Beurteilung der Studierenden/ bei Prüfungen berücksichtigt wird“ (HRK 2015, S. 20). Wie in dieser Beschreibung bereits anklingt, liegt ein wesentlicher Faktor von „Studierbarkeit“ in der Anwendung studierendenzentrierter Lehre. Diese wirkt sich positiv auf motivationale und reflexive Aspekte im eigenen Lernprozess aus. Daher ist laut den ESG weiterhin besonderes Augenmerk auf die Gestaltung und Umsetzung von Studiengängen sowie auf die Beurteilung von Lernergebnissen in geeigneten Prüfungsverfahren zu legen (vgl. HRK 2015, S. 20).

Auch auf nationaler Ebene findet sich diese Forderung in allen wesentlichen hochschulpolitischen Leitlinien (vgl. HRK 2010; vgl. KMK 2010, vgl. Akkreditierungsrat 2013) und nimmt darin einen starken Bezug zu den Herausforderungen der Modularisierung nach der ersten Bilanz der HRK:

„Um ein erfolgreiches Studium zu gewährleisten, müssen Lehr-, Lern- und Prüfungsformen stärker koordiniert und aufeinander abgestimmt werden. Viele Curricula wurden zu dicht konzipiert und mit einem zu hohen Prüfungsaufwand versehen, der weder für die Studierenden, noch für die Lehrenden zu leisten ist. Die gestuften Studienstrukturen gewinnen nur dann an Attraktivität, wenn in ihrer Gestaltung die studentische Arbeitszeit, die Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt und die Einrichtung von flexiblen Modellen für Vollzeit- und Teilzeitstudierende hinsichtlich der vielfältigen Bildungswege systematisch berücksichtigt werden“ (HRK 2010, S. 4).

Ein Blick auf die institutionelle Ebene der OVGU zeigt, dass die oben angeführten Aspekte von „Studierbarkeit“ und „Kompetenzorientierung“ längst Einzug in die Entwicklungsarbeit der Hochschule gefunden haben. Diese verbindet sich mit folgender Zielstellung:

³ Die European Standards and Guidelines (ESG) wurden 2005 erstmalig als Grundlage für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (EHR) von den zuständigen Ministerien für Hochschulbildung der teilnehmenden Länder verabschiedet. Das Ziel lag in der Schaffung eines Rahmens, der zu einer gemeinsamen Orientierung für die Qualitätssicherung in Studium und Lehre im EHR beiträgt, die Sicherung und Verbesserung der Qualität der Hochschulbildung anstrebt sowie gegenseitiges Vertrauen und dadurch Anerkennung und Mobilität im EHR fördert (HRK, 2015, S. 9ff.). 2015 wurden die ESG ergänzt und erweitert, mit dem Ziel, auf Basis der europäischen Idee, eine institutionelle Qualitätskultur lokal umzusetzen (HRK 2015, S. 9).

„Unser Ziel ist es, Studierende zu kreativen und kritikfähigen Menschen auszubilden, die Problemlösungskompetenz, Teamfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein besitzen. [...] Studium und Lehre sollen insofern von Formen der Kommunikation geprägt sein, die Selbstaufklärung, relevanten Wissensgebrauch, selbständigen Wissenserwerb sowie Selbstständigkeit im Umgang mit Problemen und Aufgaben ermöglichen und herausfordern. Das umfasst einen kritischen und reflektierten Umgang mit bestehenden Wissensbeständen und Wissensangeboten, welcher durch die Förderung von selbstbestimmtem, interdisziplinärem Lernen unterstützt wird“ (OVGU 2014, S. 8f.).

Im Hochschulentwicklungsplan der OVGU wird damit ein auf die individuellen Voraussetzungen zugeschnittener, studierendenzentrierter Anspruch formuliert, der durch eine flexible Gestaltbarkeit von Studieneinheiten, Lehrveranstaltungen und Prüfungsformen eingelöst werden soll (vgl. OVGU 2014, S. 25). Mit diesem Anspruch wird auch der angestrebte Wandel im Lehr- und Lernverständnis aufgezeigt, dessen studierendenzentrierter Ansatz die Studienganggestaltung und Curriculumentwicklung einschließt. Eine Einordnung dieses Lehr-Lernverständnisses ist unter Kapitel 3.2 dargelegt.

3.2 Lehr-Lernverständnis

Mit der Modularisierung im Zuge der Studienreform ist dem Prüfen als Bestandteil der Lehre ein erheblicher Bedeutungszuwachs beizumessen (vgl. Müller 2011, S. 88). Eine Prüfung bildet den Abschluss eines Lernprozesses am Ende einer Lehreinheit. Die Prüfung dient damit als Kontrollinstrument darüber, ob die Lehrziele erreicht wurden. Da seit der Bologna-Reform jede Modulnote ab dem ersten Semester den Studienabschluss mitbestimmt, wird ein Großteil der Lernaktivitäten seitens der Studierenden daher auf die Prüfung ausgerichtet (vgl. Schaper 2016, S. 8). Prüfungen können jedoch auch selbst einen Lernanlass darstellen (vgl. Müller 2011, S. 88). Diesem Lernpotential durch Prüfungen, welches in enger Verbindung mit dem Lernkontext und den intendierten Lernergebnissen bzgl. eines Kompetenzerwerbs steht, folgt das Prinzip des „**Constructive Alignments**“ (vgl. Biggs & Tang 2007). Das Constructive Alignment, wie es in Abb. 2 dargestellt ist, veranschaulicht das interdependente Verhältnis von Lehren, Lernen und Prüfen. Alle Eckpunkte des Dreiecks haben dabei Kompetenzorientierung zum Ziel. Nach diesem Prinzip gilt es die Lernergebnisse in Einklang mit den Lehrzielen, den Lehr- und Lernprozessen und kompetenzorientierten Prüfungsformaten zu bringen. So soll nachvollziehbar werden, ob die gewünschten Lernergebnisse auch eintreten (vgl. Goller 2015, S. 1f.; vgl. Jenert 2014, S. 3). Sind die Lernergebnisse (Kompetenzen als Learning Outcomes) klar definiert, können auch die Lehr- und Lernprozesse schlüssig darauf abgestimmt werden. Gleiches gilt für die Prüfungsgestaltung: Die intendierten Lernergebnisse beeinflussen Inhalte, Anspruchshaltungen und Prüfungsformate und sind wiederum eng an die Lehr- und Lernprozesse gekoppelt (vgl. Schaper 2016, S. 8).

Mit der Gestaltung der Prüfung kann letztlich beeinflusst werden, ob die Lernergebnisse, im Sinne konkreter erworbener Kompetenzen, tatsächlich angewendet oder ob Wissensbestände lediglich abgefragt werden (ebd). Eine zeitnahe und konstruktive Rückmeldung zu der Prüfung wirkt lernförderlich und hilft die Weiterentwicklung der Kompetenzen zu unterstützen (vgl. Schaper 2016, S. 9).

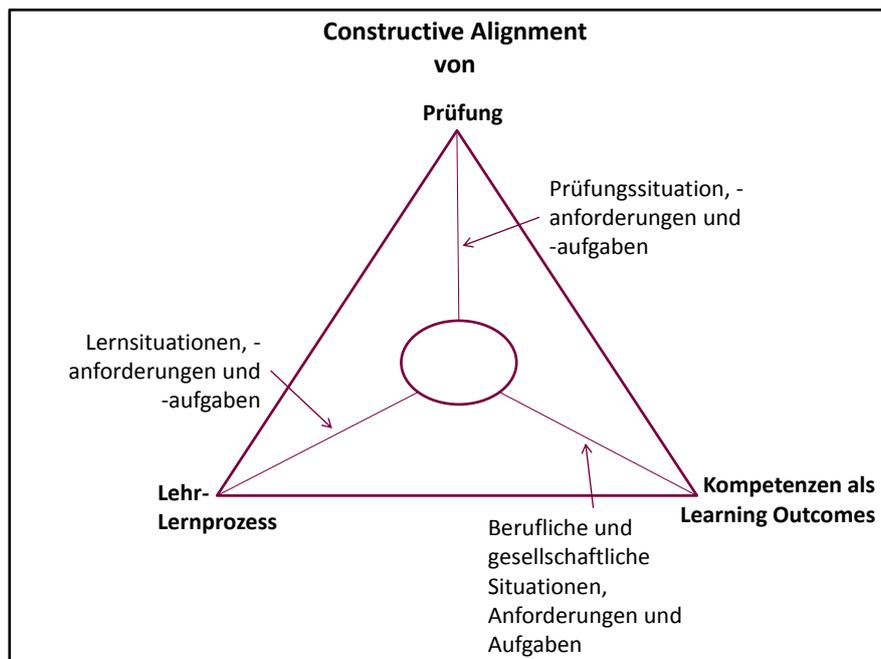


Abb. 2: Constructive Alignment (Wildt & Wildt 2011, S. 9)

Das Konzept des Constructive Alignments als Grundfolie für die Gestaltung kompetenzorientierter Lehr-, Lern- und Prüfungssituationen baut grundlegend auf dem Begriff der Lernergebnisse auf. Diese werden auch als „**Learning Outcomes**“ bezeichnet. Daher soll dieser Begriff weiter geschärft werden.

“Learning outcomes are statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate after completion of a process of learning“ (DG EAC 2004, S. 44). Lernergebnisse beschreiben das Resultat eines Lehr- und Lernprozesses unter der Zielstellung Kompetenzen auszubilden, die wiederum Handlungsfähigkeit ermöglichen. Im Hochschulkontext bedeutet Lernen aus historischer Tradition heraus vor allem das Ausbilden akademischer Einstellungen und Handlungsmuster, die es dann in Gesellschaft und Arbeitsleben zu übertragen gilt (vgl. Wildt 2007, S. 4). Studieren meint in diesem Zusammenhang den „Prozess der reflektierenden Auseinandersetzung mit der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin und ihren spezifischen Denkweisen, Konzepten, Methoden und Techniken, mit ihren Praktiken der Berufsbildung, der Generierung von Wissen und der erklärenden, verstehenden oder handelnden Erschließung von Realitätsausschnitten“ (Rhein 2011, S. 216).

Wie in Kapitel 3.1 dargestellt wurde, ist mit Einführung der Bologna-Reform größeres Augenmerk auf die Ausbildung arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen im Studium gelegt worden. Dem Studium wird damit neben dem Auf- und Ausbau wissenschaftlicher Kompetenzen, Methoden und Techniken die Funktion zur Ausbildung von „Employability“ (Beschäftigungsfähigkeit) zugewiesen, die sich auf tätigkeitsbezogene Schlüsselkompetenzen in Vorbereitung auf komplexe Handlungsanforderungen und die Ausbildung konkreter am Arbeitsmarkt orientierter Fach-, Methoden- und Medienkompetenzen beziehen (vgl. Rhein 2011, S. 220).

Im Sinne des Constructive Alignments müssen sich diese Orientierungen auch in der Gestaltung von Lehrzielen und Lernergebnissen ausdrücken (vgl. Wildt 2007, S. 4). Die Lernergebnisse orientieren sich dabei an fachspezifischen und fachübergreifenden Kompetenzen, wie sie in Tab. 1 aufgelistet sind:

LEITFADEN PRÜFUNGSENTWICKLUNG: EIN KOMPETENZORIENTIERTER ANSATZ

Tab. 1 Überblick fachübergreifender und fachspezifischer Kompetenzen (nach Wildt 2007, S. 6f.)

	Fachübergreifende Kompetenzen	Fachspezifische Kompetenzen
Erste Ordnung	<ul style="list-style-type: none"> - Fähigkeit zur Analyse und Synthese - Lernfähigkeit - Problemlösen - Fähigkeit, Wissen in der Praxis anzuwenden - Fähigkeit, sich an neue Situationen anzupassen - Ausrichtung auf Qualitätssorge - Informationsmanagement - Fähigkeit, autonom zu arbeiten - Teamarbeit - Basiswissen - Erfolgszuversicht 	<ul style="list-style-type: none"> - Vertrautheit mit den Hintergründen und der Historie der Disziplin - Kommunikationsfähigkeit über das angeeignete Basiswissen in einer zusammenhängenden Weise - Einbettung neuer Informationen und Interpretation in ihrem Kontext - Verständnis der generellen Strukturen der Disziplinen und der Verbindung zwischen den Subdisziplinen - Verständnis und Anwendung der Methoden der kritischen Analyse und der Entwicklung von Theorien - sorgfältige Anwendung disziplinbezogener Methoden und Techniken - Verständnis der Qualität von disziplinbezogener Forschung - Verständnis von experimenteller oder beobachtender Überprüfung wissenschaftlicher Theorien
Zweite Ordnung	<ul style="list-style-type: none"> - Verständnis von Kulturen und Sitten anderer Länder - Wertschätzung von Verschiedenheit und multikultureller Umgebung - Fähigkeit, in internationalen Kontexten zu arbeiten - Führungsfähigkeit - Forschungsfähigkeit - Projektdesign und Management - Kenntnisse einer zweiten Fremdsprache - Kommunikation mit Experten in anderen Feldern - Fähigkeit, interdisziplinär zu arbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> - Vertrautheit mit einem speziellen Feld innerhalb der Disziplin auf einem fortgeschrittenen Level - Verstehen und kritisches Verfolgen neuer Entwicklungen in Theorie und Praxis - Anwendung der Techniken unabhängiger Forschung und Interpretation von Ergebnissen auf einem fortgeschrittenen Niveau - Originale Beiträge zum Kanon der Disziplin, z.B. in Thesenform - Originalität und Kreativität in Bezug auf den Umgang mit der Disziplin - Entwicklung von Kompetenzen auf einem professionellen Level

Der „**Shift from Teaching to Learning**“ beschreibt das didaktische Leitprinzip hinter dem Constructive Alignment. Damit ist ein Paradigmenwechsel, d.h. ein Wechsel in der Orientierung vom Lehren zum Lernen, verbunden. Dieser Wechsel bezieht sich auf die zwei grundlegenden Lehrorientierungen. Die lehrendenorientierte Informationsvermittlung steht der **studierendenzentrierten** Lernunterstützung dabei kontrastierend gegenüber. Dazwischen bestehen Entwicklungsschritte, wie die Grafik in Abb. 3 aufzeigt.

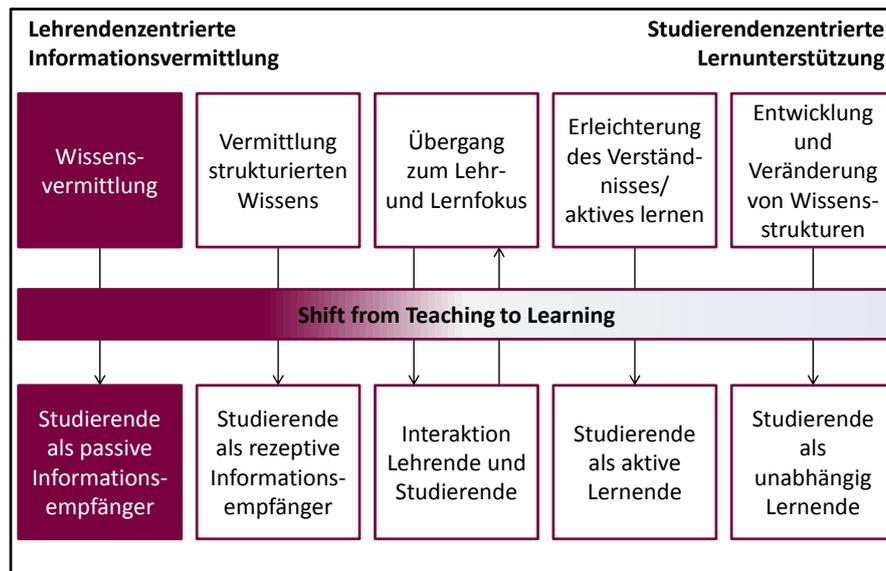


Abb. 3: Lehrorientierung und Konzeptionen des Lehrens (Rheinsberg et al. 2001, S. 337), erweitert nach Kember 1997, eigene Anpassungen

Der „Shift from Teaching to Learning“ entstammt einem konstruktivistischen Ansatz der Lehrgestaltung, der seit den 1980er Jahren stärker ins Blickfeld rückt. Konstruktivismus bedeutet, dass Lernende Informationen nicht einfach von außen aufnehmen, sondern basierend auf ihrem Vorwissen und eigenen Erfahrungswerten durch aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand selbst „konstruieren“ (vgl. Goller 2015, S. 3f.). Für die Gestaltung von Lehr- und Lernaktivitäten bedeutet dieser Ansatz, dass Gelegenheiten geschaffen werden müssen, die eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ermöglichen, um damit verbundene Probleme zu bearbeiten und anschlussfähig an das eigene Vorwissen und den eigenen Erfahrungshorizont zu machen. Nach dem konstruktivistischen Prinzip können sowohl praxisorientierte Aufgabenstellungen, die z.B. die Erstellung eines konkreten Produktes zum Ziel haben, aber auch theoretische Lerninhalte bearbeitet werden (vgl. Goller 2015, S. 4). Der Fokus wird dabei grundsätzlich auf die Lernergebnisse gerichtet und um die Ebene des verständnisgenerierenden, kompetenzorientierten Lernens erweitert, welche sich von der bloßen Reproduktion faktischen Wissens abwendet (vgl. Goller 2015, S. 1f.; vgl. Jenert 2014, S. 3). Stattdessen stehen nun vielmehr die Aktivitäten der Studierenden im Vordergrund als die der Lehrenden (vgl. Forster & Winteler 2006, S. 195):

„Wenn Lernen als aktiver und selbstgesteuerter Prozess der Wissenskonstruktion begriffen wird, dann verändern sich auch die Rollen, die Lernende und Lehrende in diesem Prozess spielen. Die Studentenrolle verändert sich vom passiven Informationsempfänger zum aktiven und unabhängigen Lernenden, die Rolle des Dozenten verändert sich vom „sage on the stage“ zum „guide by the side“, von der reinen Wissensvermittlung zur Unterstützung und Begleitung selbstregulierter Wissenskonstruktion des Studenten“ (Forster & Winteler 2006, S. 195).

Eine wesentliche Gelingensbedingung für den Shift from Teaching to Learning und die Entwicklung eines neuen Rollenbildes ist die Akzeptanz und Bereitschaft durch Lehrende und Studierende, sich von bestehenden Lehrkonzepten der Wissensvermittlung zu lösen und studierendenzentrierte, konstruktivistische Lehr- und Lernkonzepte zu etablieren (vgl. Forster & Winteler 2006, S. 195).

Es werden in diesem Zusammenhang zwei wesentliche Lernkonzeptionen unterschieden: das Oberflächenlernen (surface approach) und das Tiefenlernen (deep approach). Das Oberflächenlernen drückt sich z.B. in der reinen Reproduktion von Wissen oder durch das Auswendiglernen von Lerninhalten aus. Es findet keine tiefer gehende Beschäftigung mit den Inhalten statt. Dieser Ansatz ist eher der lehrendenzentrierten Informationsvermittlung (siehe Abb. 3) zuzuordnen, die meist durch frontale Weitergabe von Wissen realisiert

wird. Das Tiefenlernen hingegen ist ein Prozess, bei dem die Studierenden, den Bedeutungsgehalt der Lehrinhalte zu erfassen versuchen, um ein tieferes Verständnis dafür zu generieren. Das Tiefenlernen wird mit dem studierendenzentrierten Ansatz der Lernunterstützung (s. Abb. 4) angestrebt (vgl. Forster & Winteler 2006, S. 197). Welche Lernkonzepte zum Tragen kommen und wie Studierende ihre Aufgaben im Studium bewältigen, ist letztlich ein individueller Prozess. Allerdings kann die Lehrkonzeption einen positiven Einfluss auf die Lernkonzeption nehmen. Die Ergebnisse einer international angelegten Studie zu diesem Wirkungszusammenhang (vgl. Gibbs /Coffey 2002) weisen darauf hin, „dass sich die Lehrkonzeptionen der Dozenten auf die Lernkonzeptionen der Studenten dergestalt auswirken können, dass die Studenten diesen Lehrkonzeptionen entsprechende Lernkonzeptionen und Lernstrategien entwickeln“ (vgl. Forster & Winteler 2006, S. 197). Wie die Abb. 4 aufzeigt, hat dieser Zusammenhang auch Auswirkungen darauf, in welcher Güte schließlich Lernergebnisse erzielt werden. Diese Verbindung lässt den Rückschluss zu, dass sich der studierendenzentrierte Ansatz positiv auf das Tiefenlernen von Studierenden auswirkt mit dem Resultat, dass Lernergebnisse, d.h. ein konkreter Kompetenzerwerb, erreicht werden. Diese Erkenntnisse decken sich mit dem Prinzip des Constructive Alignments, welches noch den Fokus auf die Prüfungsorientierung im dargestellten Zusammenhang ergänzt.

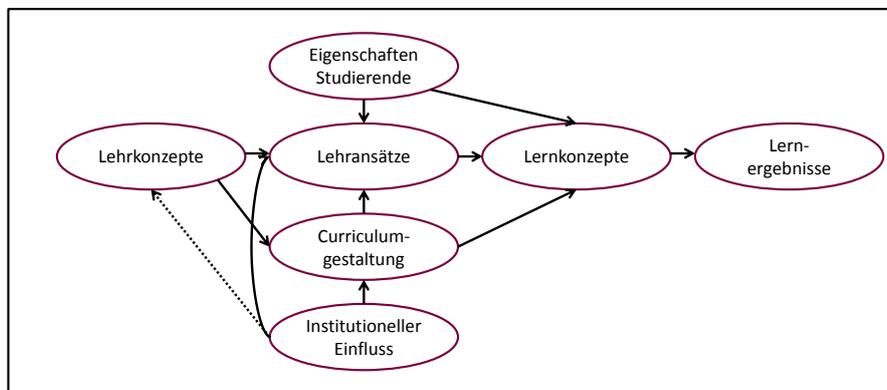


Abb. 4: Beziehungen zwischen Lehrkonzepten, Lehransätzen und Lernergebnissen Studierender (Kember 1997, S. 269)

Vor dem Hintergrund des oben skizzierten Zusammenhangs von Lehr- und Lernkonzepten wird die studierendenzentrierte Lehrorientierung auch in engem Zusammenhang mit der Modularisierung diskutiert und hat in den ESG eine herausgehobene Stellung eingenommen. Als Leitlinie zur Umsetzung von studierendenzentriertem Lehren, Lernen und Prüfen wird postuliert:

„Studierendenzentriertes Lernen und Lehren hat eine große Bedeutung für die Motivation, die Selbstreflexion und das Engagement der Studierenden während des Lernprozesses. Das setzt eine große Sorgfalt bei der Gestaltung und Durchführung der Studiengänge und bei der Beurteilung der Lernergebnisse voraus“ (HRK 2015, S. 20).

In der Praxis bedeutet das, ein adäquater Umgang mit heterogenen Studierendengruppen und deren unterschiedlichen Bedürfnissen ist wichtig und kann sich z.B. in verschiedenen unterschiedlichen Vermittlungsweisen ausdrücken. Durch den flexiblen Einsatz unterschiedlicher Lehrmethoden und eine durchgängige Evaluation können Anpassungen vorgenommen werden. Diese Voraussetzungen sind wichtig, um ein respektvolles Miteinander im Lehr- und Lernprozess zu schaffen und einen Rahmen zu bieten, der einerseits Orientierung und Unterstützung ermöglicht und andererseits Studierende zu selbständigem Lernen anregt (vgl. HRK 2015, S. 20).

Da die Beurteilung der Lernergebnisse in Form von Prüfungen in untrennbarem Zusammenhang mit dem Lernprozess steht, sind auch dafür Leitlinien in den ESG verankert:

- „Die Prüfer sind mit den vorhandenen Test- und Prüfungsverfahren vertraut und werden bei der Entwicklung ihrer Prüfungskompetenzen unterstützt;
- Die Kriterien und die Form der Prüfung sowie die Kriterien für die Notenvergabe werden im Voraus bekannt gegeben;
- Die Prüfung ermöglicht den Studierenden, zu zeigen, in welchem Umfang sie die gewünschten Lernergebnisse erreicht haben. Die Studierenden erhalten Rückmeldungen, die – falls erforderlich – mit Empfehlungen für ihren Lernprozess / das weitere Studium verbunden sind;
- Wenn möglich, wird die Prüfung durch mehr als einen Prüfer durchgeführt;
- Die Prüfungsordnung berücksichtigt mildernde Umstände;
- Die Prüfungen werden konstant, für alle Studierenden in gleicher Weise und nach den vorgegebenen Verfahren durchgeführt;
- Ein formelles Einspruchsverfahren für Studierende ist vorhanden“ (HRK 2015, S. 21).

Dass dem Prüfen in den ESG eine herausgestellte Position zukommt, lässt sich aus dem europaweiten Diskurs um Kompetenzorientierung in Studium und Lehre und dem Ziel der „Employability“ ableiten. Die gesellschaftlich-curricularen Rahmenbedingungen, die Zielstellungen der Studienreform und der Modularisierung und der Fokus auf Lernergebnisse sind tragende Säulen in diesem Diskurs. Dieser strukturelle Wandel muss sich auch in einem Wandel im Lehr- und Lernverständnis widerspiegeln, der zu einem studierendenorientierten Lehr- und Lernkonzept führt. Das Constructive Alignment bildet die wechselseitige Abhängigkeit von Lernergebnissen, Lehr- und Lernprozessen und der Gestaltung von Prüfungen dahingehend ab. In diesem Zusammenhang ist elementar, dass die Gestaltung von Prüfungen ebenfalls kompetenzorientiert gestaltet wird. Dazu braucht es einen Reflexionsprozess über Funktionen und Anforderungen von Prüfungen allgemein sowie über bestehende Prüfungsformate und deren Passfähigkeit bzgl. einer Kompetenzorientierung und der Auseinandersetzung mit alternativen Prüfungsformaten, die konkret die Kompetenzorientierung zum Ziel haben. Diese Einordnung wird nachfolgend in den Kapiteln 4 und 5 vorgenommen.

4. Charakteristika des Prüfens

Der Bologna-Prozess hat mit der Fokussierung auf Kompetenzorientierung in Studium und Lehre ein Nachdenken über Lehrformate und Lernergebnisse angeregt. Allerdings, so stellen Haertel & Schürmann (2011, S. 289) klar heraus, können „die damit einhergehenden Veränderungen der Lehrpraxis [...] ihre volle Wirkung jedoch nur dann optimal entfalten, wenn auch die Prüfungen auf die zu erwerbenden Kompetenzen zugeschnitten worden sind“.

Auch zum Thema Prüfen hat sich im Zuge der Bologna-Reform eine Debatte aufgetan. Allerdings stand in Zusammenhang mit der Umstellung der Studienstrukturen auf modularisierte Einheiten eher die Praktikabilität im Vordergrund, die nach wie vor Entwicklungspotentiale bietet. Im Sinne der „Studierbarkeit“ zeigen sich diese Potentiale besonders an dem Punkt der „adäquaten und belastungsangemessenen Prüfungsdichte und -organisation“ (Akkreditierungsrat 2013, S. 12). Diese werden als hohe Prüfungslast sowohl seitens der Lehrenden als auch der Studierenden eher kritisch betrachtet. Dabei ist die kompetenzorientierte Gestaltung von Prüfungen, wie oben beschrieben, bisher nicht ausreichend betrachtet worden.

Wenn kompetenzorientiertes Lehren und Lernen Selbstbestimmung und selbstgesteuertes Lernen zum Ziel haben, müssen auch die Prüfungsformate an diesen Zielen ansetzen. Vor diesem Hintergrund soll zunächst nachvollzogen werden, welche Funktionen Prüfungen an Hochschulen haben. Im Weiteren werden unter Punkt 4.2 die Anforderungen an Prüfungen dargestellt.

4.1 Funktionen von Prüfungen

Prüfungen im Studium werden nach verschiedenen Funktionen unterschieden. Diese Funktionen können dem Prüfungsverfahren direkt oder indirekt zugrunde liegen und in ihrer Ausprägung und Bedeutung, je nach Institution, Prüfungsperson und Prüfungsart stark variieren (vgl. Müller & Bayer 2007, S. 224). Die vier wesentlichen Funktionsgruppen sind in Tab. 2 aufgeführt.

Tab. 2: Funktionen von Prüfungen (angelehnt an Flechsig 1976; Müller & Bayer 2007; Müller & Schmidt 2009)

Herrschafts- und Sozialisationsfunktion
Initiation
Status
Legitimation
Rekrutierungsfunktion
Platzierung in Kohorte
Selektion aus Kohorte
Qualifikations- und Kompetenznachweis
Didaktische Funktion
Zeitliche und inhaltliche Gliederung des Studiengangs
Orientierung der Lehrenden und Lernenden über die Studienziele
Extrinsische Lernmotivation
Diagnoseinstrument für Lernvoraussetzungen
Rückmeldung des Lehr- Lernerfolgs an Lehrende und Lernende
Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse
Abschluss- und Qualifizierungsarbeiten

Diese erste überblicksartige Systematisierung von Prüfungsfunktionen soll nun anhand der Funktionsgruppen weiter ausdifferenziert werden:

Die erste Kategorie beschreibt die **Herrschafts- und Sozialisationsfunktion** von Prüfungen. Hochschulprüfungen übernehmen die Aufgabe der Sozialisierung, d.h. sie dienen dazu, die Zugehörigkeit zu einer Fachkultur auszuweisen. Je nachdem inwieweit sich Studierende den fachspezifischen Habitus angeeignet haben, wirkt sich das positiv oder negativ auf den Prüfungserfolg aus. Gleichzeitig helfen Prüfungen etablierte Hierarchien zu reproduzieren. Sie können somit als eine Art Initiationsritual gelten, welches den Zugang zur Fachcommunity und zu weiteren Ressourcen zulässt. Prüfungen haben zudem eine Legitimierungsfunktion für den beruflichen Status und das Prestige, welches sich mit der Ausübung des Berufs verbindet (vgl. Müller & Bayer 2007, S. 225; vgl. Müller & Schmidt 2009, S. 26).

Die **Rekrutierungsfunktion** ist Gegenstand der zweiten Kategorie. Diese ist hauptsächlich durch Selektion und Zuordnung gekennzeichnet. Prüfungen legen zum einen fest, wer studieren darf und wer nicht. Es wird eine Auslese getroffen. Anhand vorab festgelegter Kriterien wird demnach Zugang gewährt oder verschlossen. Zudem wird auf Grundlage der Prüfungsergebnisse eine Rangreihung vorgenommen, die Studierende nach dem Grad des Kompetenzerwerbs einordnet. Der zugewiesene Rang, der sich z.B. auf Grundlage der Abschlussnote des Studiums ergibt, kann sich dabei selektiv auf die zukünftige Laufbahn in Beruf und Wissenschaft auswirken. Prüfungen haben darüber hinaus die Funktion, den wissenschaftlichen Nachwuchs zu sondieren und zu rekrutieren (vgl. Müller & Bayer 2007, S. 225; vgl. Müller & Schmidt 2009, S. 26f.).

Eine wesentliche Kategorie von Prüfungen bildet deren **didaktische Funktion**. Prüfungen dienen nicht zuletzt dazu, Rückschlüsse auf vollzogene Lernprozesse zu ziehen. Allerdings geht ihr Potential weit über die reine Notenvergabe hinaus. Prüfungen können zum einen den aktuellen Stand der Kompetenzentwicklung abfragen, zum anderen aber auch selbst Teil des Lernprozesses werden. Indem eine offene Rückmeldung zu den Prüfungsbestandteilen gegeben wird, können den Studierenden gleichzeitig Entwicklungspotentiale aufgezeigt werden. Solche lernfördernden Rückmeldungen wirken sich positiv auf das Selbstwirksamkeitsgefühl von Studierenden aus, indem ihnen vermittelt wird, Veränderungen selbst aktiv gestalten zu können.

nen. Prüfungsbesprechungen, die entweder individuell oder in der Gruppe stattfinden können, Prüfungssimulationen und Gruppenarbeiten, die sozialen Austausch und gemeinsame inhaltliche Reflexion fördern, sind Möglichkeiten diesen Lernprozess anzuregen. Zudem können Prüfungssituationen auch in einem Evaluationskontext betrachtet und als Anlass für weiterführende Betreuungsangebote bzw. für die Modifizierung von Lehrveranstaltungs-konzeptionen genommen werden (vgl. Müller & Bayer 2007, S. 225; vgl. Müller & Schmidt 2009, S. 27ff.).

Eine weitere Kategorie beschreibt die **Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse** als Funktion des Prüfens. Diese steht in enger Verbindung zu allen anderen Funktionen. Zum einen wird durch angesetzte Kriterien des wissenschaftlichen Arbeitens eine Selektion und Rangzuteilung vorgenommen, zum anderen werden in Bezug auf die Themenwahl bzw. wie in vielen Fächern üblich, durch Zuteilung von Themen in der jeweiligen Fachdisziplin, Zugänge zu höheren Qualifikationsstufen maßgeblich mitbestimmt (vgl. Müller & Bayer 2007, S. 226).

Eine weitere Einteilung von Prüfungsfunktionen lässt sich unter Berücksichtigung von Schnittmengen mit oben beschriebener Kategorisierung auch nach summativer oder formativer Prüfungsgestaltung vornehmen. Werden Prüfungen summativ angelegt, ist zumeist am Ende einer Lehrveranstaltung bzw. eines Moduls eine Überprüfung des Lernprozesses vorgesehen. Über die Kategorien „bestanden“ oder „nicht-bestanden“ wird so eine Studierendenauswahl getroffen bzw. greift anhand der erreichten Ergebnisse die Zuweisungsfunktion. Das Vorgehen bei der formativen Prüfungsgestaltung hingegen ist ein anderes. Im Kontext der Kompetenzorientierung werden bereits während des Lernprozesses Zwischenschritte überprüft. Damit soll gewährleistet werden, dass durch individuelle Rückmeldungen zum Leistungsstand im Verlauf des Lernprozesses Gelegenheit zur Reflexion gegeben wird (vgl. Schröder 2015, S. 2). Formative Prüfungen haben damit vor allem die Funktion, die Ausgestaltung des Lern- und Prüfungsprozesses stärker aufeinander zu beziehen und den individuellen Lernprozess nachhaltig zu fördern.

Aus der Betrachtung besonders der Sozialisierungs- und der Rekrutierungsfunktion von Prüfungen lässt sich das Fazit ziehen, dass Prüfungen einen stark selektierenden, Hierarchien reproduzierenden Charakter tragen. Diese Ausrichtung führt, wie unter Punkt 3.1 dargestellt, im Prozess der Modularisierung, stark zu einem „Teaching (and Learning) to the test“ (Haertel & Schürmann 2011, S. 291). Unter Bezugnahme auf die didaktische Funktion von Prüfungen wird jedoch deutlich, dass für ein Tiefenlernen, bei dem Wissen nicht nur aufgenommen, sondern verarbeitet wird, Betreuung und begleitende Überprüfung der Schlüssel sind. Kompetenzorientiertes Prüfen setzt daher im Lernprozess selbst an, um nachvollziehbar zu machen, wie Inhalte verstanden werden und wie Kompetenzerwerb vollzogen wird (vgl. Haertel & Schürmann 2011, S. 290f.). Dem Prüfen kommt damit eine weitere Funktion zu: eine Entwicklungsfunktion (vgl. Müller 2011, S. 73). Mit den Ansprüchen an das kompetenzorientierte Prüfen verbinden sich weitere Anforderungen an die Prüfungsgestaltung. Diese sollen in Punkt 4.2 näher betrachtet werden.

4.2 Anforderungen an Prüfungen

Nicht nur Prüfungen stellen Anforderungen, sondern auch an Prüfungen werden Anforderungen gestellt. Dabei gilt zunächst: Eine Prüfung sollte gültig, zuverlässig und objektiv (fair) sein. (vgl. Walzik 2012, S. 81). Auch zeit- und ressourcenökonomische Faktoren sind in Bezug auf die Gestaltung von Hochschulprüfungen zu bedenken, daher bildet „Ökonomie“ in der nachstehenden Grafik (Abb. 5) sowie in der weiteren Betrachtung eine eigene Kategorie.

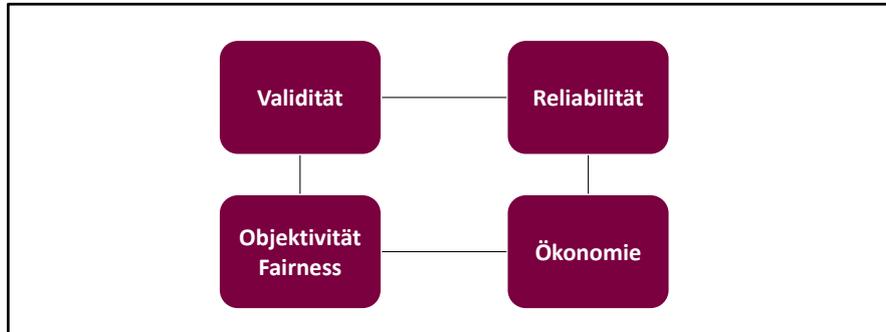


Abb. 5: Anforderungen an Prüfungen (angelehnt an Metzger & Nüesch 2004, S. 6; Walzik 2012, S. 81)

Zwischen diesen Prüfungsanforderungen bestehen zum Teil Zielkonflikte, die anhand ihrer Rangreihung jedoch unterschiedlich ins Gewicht fallen. Validität und Reliabilität bilden die Hauptkriterien. Ökonomie und Objektivität/Fairness sind diesen nachgeordnet (vgl. Metzger & Nüesch 2004, S. 6). Die Gütekriterien für das Prüfen sind jeweils mit einer kurzen Beschreibung und Einordnung in der nachfolgenden tabellarischen Übersicht zusammengestellt (Tab. 3):

Tab. 3 Übersicht der Gütekriterien für Prüfungen (vgl. Metzger & Nüesch 2004, S. 6ff.)

	Beschreibung	Einordnung
Validität (Gültigkeit)	„Eine Prüfung ist umso gültiger, je besser wirklich das geprüft wird, was gemäss den zugrundeliegenden Lernzielen auch geprüft werden soll“ (Metzger & Nüesch 2004, S. 6).	<ul style="list-style-type: none"> - Inhaltsgültigkeit: Die Prüfungsaufgaben erfassen Kompetenzen gemäß der beabsichtigten Lernergebnisse, dabei ist wichtig, dass: <ul style="list-style-type: none"> - sich die Aufgaben adäquat auf die in der Lehrveranstaltung bzw. in dem Modul vermittelten Inhalte beziehen - die Aufgaben und angestrebten Lernergebnisse ähnlich komplex und kognitiv anspruchsvoll sind. - Konstruktgültigkeit: Prüfungsaufgaben müssen die Kompetenzen erfassen, die sie zu erfassen beabsichtigen. Von Konstrukt wird deshalb gesprochen, weil die geforderte Kompetenz nicht immer direkt beobachtbar ist. - Kriteriumsgültigkeit: Die erfasste Prüfungsleistung ist ähnlich der Leistung in einer anderen Prüfung, die gleiche oder ähnliche Leistungen erfasst, d.h. die Prüfungsleistung hat Vorhersagegültigkeit für die Prüfungsleistungen im weiteren Studienverlauf.

Reliabilität (Zuverlässigkeit)	<p>„Die Zuverlässigkeit ist umso höher, je weniger Messfehler die Beurteilung und Bewertung der Prüfungsleistung verfälschen“ (Metzger & Nüesch 2004, S. 8).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interpersonelle Zuverlässigkeit: Die Prüfungsleistung wird durch zwei oder mehrere Prüfende gleich bewertet. Je höher die Übereinstimmung der Ergebnisse, umso höher ist die interpersonelle Zuverlässigkeit. - Intrapersonelle Zuverlässigkeit: Bei mehrmaliger Korrektur gelangt der/die Prüfende wieder zum gleichen Ergebnis. Je höher die Übereinstimmung von Erst- und Zweitkorrektur ausfällt, umso höher ist die intrapersonelle Zuverlässigkeit. - Konsistenz: Prüfungsaufgaben, die dieselbe Kompetenz erfassen, sollten auch ähnliche Ergebnisse hervorbringen (abgesehen von Störfaktoren wie Müdigkeit). Je höher die Übereinstimmung der Leistung in Bezug auf eine Kompetenz ist, desto höher ist die Konsistenz der Aufgaben.
Objektivität	<p>Eine Prüfung gilt als objektiv, „je unabhängiger die Durchführung und Auswertung einer Prüfung von den prüfenden Personen bzw. von deren Verhalten ist.“ (Metzger & Nüesch, 2004, S. 8).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Durchführungsobjektivität: Bedingungen der Prüfungssituation, die das Prüfungsergebnis beeinflussen: Je höher die Standardisierung der Durchführungsbedingungen einer Prüfung ist (z.B. Hilfestellungen, Fragen), umso größer ist die Durchführungsobjektivität. - Auswertungsobjektivität: Auswertung von Prüfungsergebnissen anhand festgelegter Kriterien: Je klarer die Regeln zur Beurteilung sind, umso größer ist die Auswertungsobjektivität.
Fairness	<p>Fairness im Sinne von „Chancengerechtigkeit“: „Chancengerecht ist eine Prüfung, wenn sie von allen Prüflingen unter Beachtung der vorangegangenen Lernprozesse und dem gemäss Lernzielen erreichten Leistungsstand bearbeitet werden kann“ (Metzger & Nüesch, 2004, S. 10).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lehr-Lernbedingungen an der Hochschule: Prüfungsbedingungen sollten den Bedingungen in der Lehr- und Lernsituation entsprechen, z.B. in Bezug auf verwendete Prüfungsliteratur und Dozenten. - Berücksichtigung externer Lernbedingungen der Prüfungsteilnehmenden: Externe Lernbedingungen, z.B. sozioökonomischer Status, Geschlecht, kultureller Hintergrund, Vorkenntnisse) der Prüfungsteilnehmenden sind zu berücksichtigen. Eine Aufgabe mit starkem regionalem Bezug könnte z.B. internationale Studierende benachteiligen.
Ökonomie	<p>„Eine Prüfung ist umso ökonomischer, je weniger Konstruktionsaufwand sie erfordert (Konstruktionsökonomie), je kürzer die Prüfungszeit ist, je mehr Prüflinge gleichzeitig geprüft werden (Durchführungsökonomie) und je schneller und bequemer die Prüfungsergebnisse ermittelt und bewertet werden können (Auswertungsökonomie)“ (Metzger & Nüesch, 2004, S. 9).</p>	<p>Zielkonflikt zwischen Ökonomie und Validität:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prüfungen, die adäquat die Inhalte der Module abdecken und sich inhaltlich an den angestrebten Lernergebnissen orientieren, um komplexe kognitive Prozesse zu ermöglichen, sind in ihrem Durchführungs-, Auswertungs- und Konstruktionsaufwand verhältnismäßig unökonomisch. Hier überwiegen jedoch die Vorteile der hohen Gültigkeit dieser Aufgaben. <p>Zielkonflikt zwischen Ökonomie und Reliabilität:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um hohe Werte in der interpersonellen Zuverlässigkeit bzw. Konsistenz zu erreichen, ist es notwendig, mehrere Prüfende einzusetzen bzw. mehrere Prüfungsfragen zur Erfassung einer Kompetenz zu erarbeiten und auszuwerten. Dadurch erhöht sich der zeitliche und personelle Aufwand, jedoch ist die Zuverlässigkeit einer Prüfung den ökonomischen Aspekten vorzuziehen.

Die Gütekriterien für Prüfungen bieten wichtige Indikatoren zur Gestaltung eines Prüfungsprozesses. Sie können zur Orientierung für die eigene Prüfungsgestaltung dienen, indem sie helfen, das eigene Prüfungsverhalten zu reflektieren sowie Prüfungsformate und -aufgaben entsprechend weiterzuentwickeln. Zwar wird es kaum gelingen, eine vollkommene Objektivität zu erreichen, dennoch ist bereits die Kenntnis um zugrundeliegende Bezugsnormen und eine kritische Auseinandersetzung mit Fehlerquellen bei Prüfungen, wie z.B. persönlichen Tendenzen, ein wichtiger Schritt.

Bezugsnormen bilden den Bewertungsmaßstab, nach dem Leistungen gemessen werden. Es werden drei Bezugsnormen unterschieden (vgl. Müller & Bayer, 2007, S. 228):

- Die *soziale Bezugsnorm* nimmt die Leistungsbeurteilung am Maßstab der gesamten zu bewertenden Gruppe vor, d.h. die Leistung von Einzelnen wird in Bezug zu den Prüfungsergebnissen der anderen Studierenden gesetzt.
- Die *individuelle Bezugsnorm* bezieht das Abschneiden der Prüfungsteilnehmenden bei vorherigen Prüfungen hinsichtlich einer Verbesserung oder Verschlechterung mit ein. Als Grundlage dienen also eigene bereits erbrachte Leistungen.
- Bei der *kriteriumsbezogenen* (lernzielorientierten) Bezugsnorm stützt sich die Leistungsbewertung auf vorher festgelegte Kriterien. So kann in Bezug auf die beiden erstgenannten Bezugsnormen zumindest eine gewisse inter- und intraindividuelle Objektivität hergestellt werden.

Die kriteriumsbezogene Bezugsnorm sollte als Standard dienen, dennoch lassen sich persönliche Tendenzen im Prüfungsprozess nicht ganz ausschließen. Diese Tendenzen laufen zum Teil unbewusst ab, können jedoch in erheblichen Bewertungs- und Beurteilungsfehlern resultieren (vgl. Müller & Bayer 2007, S. 229, 231). Eine Auflistung relevanter Fehlerquellen bei Prüfungen findet sich in Tab. 4:

Tab. 4 Fehlerquellen bei Prüfungen (vgl. Müller & Bayer 2007, S. 230f.)

Verteilungsfehler beschreiben Beurteilungstendenzen, bei denen die Notenskala der Leistungsbeurteilung nicht vollkommen ausgeschöpft wird, obwohl die Spanne der Prüfungsleistungen von sehr gut bis völlig ungenügend reicht.	
Mildefehler	Tendenz der Prüfenden vorwiegend positive Bewertungen vorzunehmen (Unterschiede in den Fächerkulturen sind möglich).
Strengfehler	Tendenz der Prüfenden vorwiegend negative Bewertungen zu geben.
Extremfehler	Neigung der Prüfenden, entweder sehr gut oder sehr schlecht zu bewerten; mittlere Abstufungen werden vermieden, da diese Abstufungen schwer zu treffen sind. Die Vermeidung der Mitte kommt besonders dann vor, wenn zuvor kein Bewertungsschema festgelegt wurde.
Zentralfehler/ Neigung zur Mitte	Tendenz der Prüfenden, nur mittlere und keine extremen Urteile abzugeben.
Verlaufsfehler sind Fehler, die Prüfende meist unbewusst begehen. Diese Fehler ergeben sich meist unbewusst aus der Dauer mündlicher/ praktischer Prüfungen oder der Korrektur schriftlicher Prüfungen.	
Primacy Effekt	Der erste Eindruck dominiert und überstrahlt spätere Eindrücke.
Regency-Effekt	Im Gegensatz zum Primacy Effekt setzt sich der zuletzt gewonnene Eindruck nachhaltig fest und dominiert die Leistungsbewertung (auch wenn es eine starke Diskrepanz z.B. gegenüber früherer Leistungen gibt).
Positions-Effekt	Es zeichnen sich periodische Verläufe in der Notengebung ab, wenn über größere Zeiträume geprüft oder korrigiert wird.
Kontrastfehler	Tendenz der Prüfenden, auf eine sehr gute Bewertung eine schlechtere Bewertung folgen zu lassen und umgekehrt.
Prüfungsdauer/ Reihungseffekt	Wenn mehrere Prüfungen oder Korrekturen hintereinander stattfinden, geht der Trend dahin, dass die ersten Prüfungsteilnehmenden strenger beurteilt werden. Mildere Urteile, die später getroffen werden, können nachlassende Konzentration als Ursache haben.
Soziale Wahrnehmungsfehler resultieren aus der Wahrnehmung bestimmter (Persönlichkeits-) Eigenschaften der Prüfenden bei den Prüfungsteilnehmenden, die zu Fehlern in der Leistungsbeurteilung führen können.	
Halo-Effekt	Tendenz der Prüfenden von einzelnen Persönlichkeitseigenschaften auf andere zu schließen. So können z.B. Eloquenz oder saubere Schrift fachliche Unsicherheit überdecken.
Sympathie/ Antipathie	Sympathie/ Antipathie beeinflussen sowohl den Prüfungsverlauf als auch die Bewertung.

Antipathie	
Vorurteil	Tendenz, sich in der Bemessung der aktuellen Leistung von früheren Leistungen eines/einer Studierenden beeinflussen zu lassen.
Persönlichkeit	Der Gesamteindruck einer/eines Studierenden beeinflusst sowohl den Prüfungsverlauf sowie die Beurteilung.
Erwartungs- und Bestätigungseffekt (Pygmalion-Effekt/ Self-Fulfilling-Prophecy)	Erwartungshaltungen von Lehrenden und Prüfungsteilnehmenden beeinflussen Prüfungsverlauf und Leistungsbewertung. Eine positive Erwartungshaltung kann durch nonverbale Signale ausgedrückt werden, den Prüfungsverlauf positiv beeinflussen und Prüfungsteilnehmende zu mehr Leistung motivieren. Negative Erwartungshaltungen können hingegen zu schlechteren Prüfungsergebnissen beitragen.

Der reflektierte Umgang mit möglichen Tendenzen in der Beurteilung kann des Weiteren durch die Verwendung von transparenten Kriterienrastern reduziert werden. Im Anhang (Kap. 9.4) wird eine Auswahl an verschiedenen Kriterienkatalogen zu unterschiedlichen Prüfungsformen gegeben, die zur Umsetzung einer objektiven Prüfungsbeurteilung herangezogen werden können. Darüber hinaus kann das Beurteilungsverfahren als ein Prozess angelegt werden, in dem Beobachtung und Bewertung getrennt voneinander verlaufen (vgl. Walzik 2012, S. 81). Auch dadurch kann erreicht werden, dass subjektive Einflüsse vermindert werden. Für schriftliche Prüfungen kann z.B. das Schema, dargestellt in Abb. 6, zum Einsatz kommen:

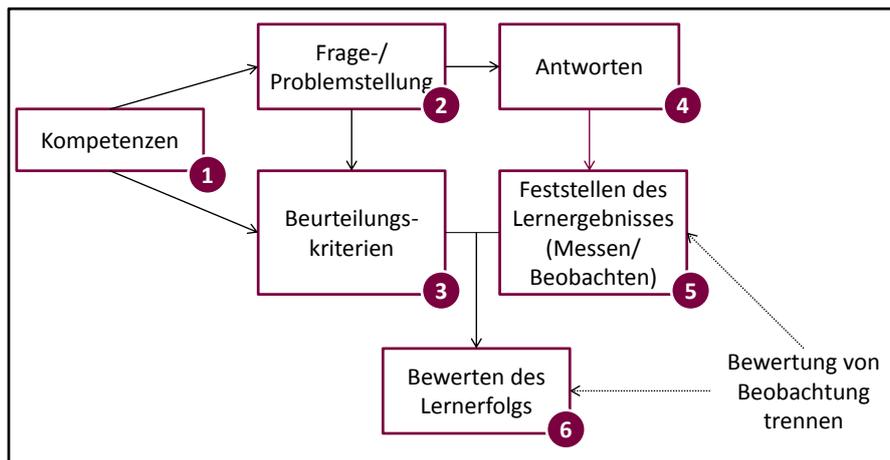


Abb. 6: Grundschemata der Leistungsbewertung: Trennung von Beobachtung und Bewertung (vgl. Walzik 2012, S. 81)

Das Schema zeigt auf, wie im Sinne des Constructive Alignments der Erwerb von Kompetenzen mittels geeigneter Frage- bzw. Problemstellungen nachprüfbar gemacht werden kann. Dieser Prozess unterliegt den Gütekriterien, denen eine Prüfung zu entsprechen hat. Daher sollten Beurteilungskriterien festgelegt werden, anhand derer einerseits die Prüfungsleistungen sowie die mess- und beobachtbaren Lernergebnisse (Kompetenzerwerb) bewertet werden können und andererseits eine Bewertung des Lernerfolgs (Ebene der Beobachtung) vorgenommen werden kann.

Wie die Ausgestaltung dieses Prüfungsprozesses unter Berücksichtigung der gesellschaftlich-curricularen Rahmenbedingungen und des studierendenzentrierten Lernens sowie der Funktionen und Gütekriterien von Prüfungen in der Praxis aussehen kann, soll in Kapitel 5 entlang der drei zentralen Fragestellungen zum kompetenzorientierten Prüfen dargelegt werden: Was prüfen? Wie prüfen? Und wie bewerten?

5. Prüfungsprozess

Der Gestaltung des Prüfungsprozesses orientiert sich nach dem Modell von Metzger & Nüesch (vgl. 2004, s. *Abb. 1*) an drei zentralen Fragen:

Was wird geprüft?	Welche Kompetenzen sollen im Rahmen der Prüfung getestet werden, welche konkreten Lernziele und –ergebnisse? → Inhaltliche Schwerpunkte der Prüfung
Wie wird geprüft?	Mit welcher Prüfungsform lassen sich die zu prüfenden Lernergebnisse und Kompetenzen am besten testen? → Art der Prüfung
Wie wird ausgewertet?	Worauf liegt der Fokus, nach welchen Auswertungskriterien erfolgt die Beurteilung? → Leistungsbewertung

Umsetzungshilfen zur Gestaltung des gesamten Prüfungsprozesses

Checkliste für die Gestaltung und Evaluation schriftlicher Prüfungen (s. Anhang Kap. 9.1)

- Konstruktion, Durchführung und Auswertung schriftlicher Prüfungen

Checkliste für die Gestaltung und Evaluation mündlicher Prüfungen (s. Anhang Kap. 9.1 Tab. 13)

- Vorbereitung, Durchführung und Bewertung mündlicher Prüfungen

Im Folgenden sollen diese drei Kernfragen kurz erläutert werden. Zusätzlich wird im Rahmen eines Exkurses zur Formulierung von Lernergebnissen und deren Einordnung in den gesamten Gestaltungsprozess einer Lehrveranstaltung die Kompetenzorientierung über die Prüfungen hinaus thematisiert.

5.1 Inhaltliche Schwerpunkte der Prüfung

Bevor über die konkrete Gestaltung von Prüfungen entschieden werden kann, ist es wichtig klar zu definieren, welche Inhalte – also welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten – im Fokus der Prüfung stehen sollen (vgl. Metzger & Nüesch 2004, S. 11). Schwerpunkte liegen natürlich in fachlichen Inhalten. Im Sinne des kompetenzorientierten Prüfens sollen neben fachlichen Kompetenzen aber auch methodische Kompetenzen sowie Selbst- und Sozialkompetenz geprüft werden (s. Tab. 5).

Die konkreten Inhalte der Prüfung orientieren sich an den zuvor gesetzten Lernzielen und darauf aufbauenden Lernergebnissen sowie dem Gesamtkonzept der Lehrveranstaltung (vgl. Kap. 3.2 Lehr-Lernverständnis).

5.1.1 Exkurs: Formulierung von Lernergebnissen

Im Sinne des Constructive Alignment muss das „kompetenzorientierte Prüfen“ auch mit entsprechenden Prüfungsformen und –aufgaben ausgestaltet sein, die problem- und handlungsorientierte Anforderungen in den Fokus stellen und die Studierenden dazu anregen, ihre im Lernprozess erworbenen Kompetenzen zu deren Lösung aktiv einzusetzen. Diese Prüfungsanforderungen sind im Kontext mit den angestrebten Lernergebnissen zu sehen. Konkret bedeutet das für die praktische Umsetzung der Prüfungsgestaltung, dass die Prüfungsaufgaben, die einem kompetenzorientierten Anspruch folgen, in Abstimmung mit den zu erzielenden Lernergebnissen stehen (vgl. Schröder 2015, S. 3).

Lernergebnisse sollten im Sinne des Constructive Alignments bereits zu Beginn der Planung einer Lehrveranstaltung definiert und danach die Gestaltung der Lehrveranstaltung sowie die Prüfung ausgerichtet sein

(s. auch Kapitel 3.2). Eine klare Formulierung der Lernergebnisse vereinfacht die Wahl der Prüfungsform sowie den konkreten Gestaltungsablauf der Prüfung.

Gröblichhoff (vgl. 2015) bettet die Formulierung von Lernergebnissen in folgenden Prozess ein:

a. Ausgangspunkt Vorwissen

Das Vorwissen der Studierenden sollte im Rahmen der Formulierung der Lernergebnisse immer mitbedacht und entsprechend integriert werden (vgl. Gröblichhoff 2015, S. 3).

b. Lehr-/Lernziele festlegen

Mit den Lehrzielen „werden die gewünschten Fähigkeiten oder Fertigkeiten der Studierenden sowie Inhalts- und Handlungselemente beschrieben“ (Gröblichhoff 2015, S. 3). Lernziele beziehen sich sowohl auf die Fachkompetenz⁴, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz sowie Selbstkompetenz (vgl. ebd.). In Tab. 5 sind die einzelnen Kompetenzarten und ihre Definition aufgeführt.⁵

Tab. 5 Kompetenzarten und ihre Definitionen (Uni Zürich 2007, S. 12 (in Anlehnung an Knauf 2003, S. 14, Orth 1999, S. 109, Sidler 2005, S. 38ff.))

Kompetenzart	Definition
Fachkompetenz	Erwerb verschiedener Arten von Wissen und kognitiven Fähigkeiten: - Grund- und Spezialwissen aus dem eigenen Fachgebiet und den zugehörigen Wissenschaftsdisziplinen - Allgemeinbildung (historisch, kulturell, politisch, gesellschaftlich, philosophisch, ethisch), die in Beziehung zum eigenen Fachgebiet gesetzt werden kann
Methodenkompetenz	Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die es ermöglichen, Aufgaben und Probleme zu bewältigen, indem sie die Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungsstrategien ermöglichen. Dazu gehört z.B. Problemlösefähigkeit, Transferfähigkeit, Entscheidungsvermögen, abstraktes und vernetztes Denken sowie Analysefähigkeit. Auch der sichere Umgang mit dem Computer und die Fähigkeit, sich in einer anderen Sprache ausdrücken zu können, kann hier angesiedelt werden.
Selbstkompetenz	Fähigkeiten und Einstellungen, in denen sich die individuelle Haltung zur Welt und insbesondere zur Arbeit ausdrückt. Selbstkompetenz geht noch über „Arbeitstugend“ hinaus, da es sich um allgemeine Persönlichkeitseigenschaften handelt, welche nicht nur im Arbeitsprozess Bedeutung haben. Dazu gehören z.B. Flexibilität, Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Engagement und Motivation.
Sozialkompetenz	Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die dazu befähigen, in den Beziehungen zu Mitmenschen situationsadäquat zu handeln. Neben Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit gehören dazu auch Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit, Rollenflexibilität, Beziehungsfähigkeit und Einfühlungsvermögen

⁴ Die fachlichen Kompetenzen lassen sich in unterschiedliche Wissenskategorien unterteilen: Faktenwissen, konzeptuelles Wissen, prozedurales Wissen, metakognitives Wissen (für eine genauere Beschreibung s. Gröblichhoff 2015, S. 3).

⁵ Lehr-/Lernziele sind grundsätzlich von Lernergebnissen abzugrenzen. Lehr-/Lernziele „sind allgemeine Aussagen über geplante Lehrinhalte, d.h. sie geben an, was der Lehrende zu behandeln beabsichtigt“ (Baldauf-Bergmann et al. 2013, S. 15) und sind somit aus der Perspektive der Lehrenden formuliert (vgl. Bergstermann 2013, S. 7). Lernergebnisse hingegen beschreiben „was Lernende nach Abschluss einer Lerneinheit (z.B. einem Modul) wissen, verstehen und zu tun in der Lage sind“ (Baldauf-Bergmann et al. 2013, S. 15) und sind aus der Sicht der Lernenden formuliert (vgl. Bergstermann 2013, S. 7).

Beispiel (Bergstermann et al. 2013, S. 7):

Lehr-/Lernziel: „Die Studierenden wissen, dass es unterschiedliche Konzepte Lebenslangen Lernens gibt.“

Lernergebnis: „Die Studierenden können die unterschiedlichen Konzepte Lebenslangen Lernens unterscheiden.“

c. Niveaustufen zuordnen

Quer über alle Disziplinen hinweg, geht es letztlich darum, fachliches und überfachliches Wissen sowie professionelle Einstellungen und Haltungen auszubilden. Deren Vermittlung und Überprüfung kann auf verschiedenen Anforderungsstufen erfolgen (vgl. Schröder 2015, S. 3). In einem nächsten Schritt werden dementsprechend die einzelnen Lernziele verschiedenen Niveaustufen zugeordnet (vgl. Gröblichhoff 2015, S. 4). Für die Zuordnung hat sich das Modell von Bloom durchgesetzt (s. Abb. 7). Es zeigt eine Systematisierung der Anforderungsniveaus von Qualifizierungszielen bzw. angestrebten Lernergebnissen auf sechs aufeinander aufbauenden Stufen. Eine nächst höher klassifizierte Lernstufe kann erst erlangt werden, wenn die darunterliegende Stufe erreicht wurde (vgl. Cursio & Jahn 2013, S. 4; vgl. Bergstermann et al. 2013, S. 13).

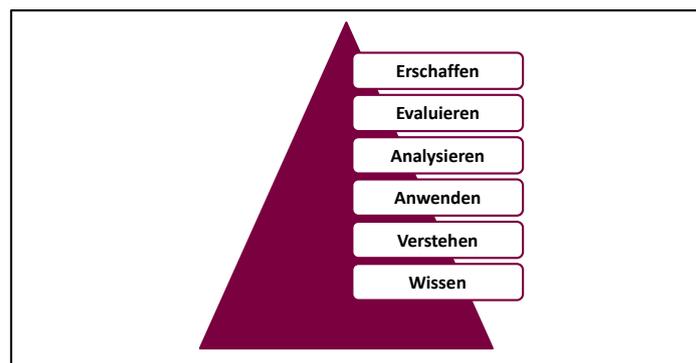


Abb. 7: Taxonomie zur Strukturierung von Qualifizierungszielen nach Bloom 1976, Anderson et al. (2001), aus Cursio & Jahn 2013, S. 4)

d. Kognitive Taxonomie

Die Niveaustufen werden mit verschiedenen Verben verbunden, die eine Abbildung der Lernergebnisse vereinfachen (vgl. Gröblichhoff 2015, S. 4). In Tab. 6 sind die einzelnen Niveaustufen sowie dazugehörige Beispiele und Verben aufgelistet.

Tab. 6: Die sechs Kategorien der kognitiven Prozessdimension und darauf bezogene Prozesse aus Anderson et al. 2001, S. 67 f., zitiert nach AfH (2010, S. 19ff., ergänzt um erweiterte Verbenliste nach Bloom, zitiert nach Bachmann. Aus Gröblichhoff 2015, S. 5)⁶

Prozess Kategorie/ Stufe	Kognitiver Prozess/ Verben	Beispiel	Weitere Verben
1. Erinnern (Wissen) Auf relevantes Wissen im Langzeit-gedächtnis zugreifen können.	Erkennen	Daten wichtiger historischer Ereignisse (wieder-)erkennen.	schreiben, definieren, reproduzieren, auflisten, schildern, bezeichnen, aufsagen, angeben, aufzählen, benennen, zeichnen, skizzieren, erzählen
	Erinnern	Sich Daten wichtiger historischer Ereignisse in Erinnerung rufen.	
2. Verstehen Informationen in der Lerneinheit Bedeutung zuordnen, seien sie mündlich, schriftlich oder grafisch.	Interpretieren	Wichtige Aussagen paraphrasieren.	darstellen, beschreiben, bestimmen, demonstrieren, ableiten, diskutieren, erklären, formulieren, zusammenfassen, lokalisieren, präsentieren, erläutern, übertragen, wiederholen
	Veranschaulichen	Beispiele von Kunststilen nennen.	
	Klassifizieren	Beschreibungen oder Beobachtungen von geistigen Störungen klassifizieren.	
	Zusammenfassen	Eine kurze Zusammenfassung von beobachteten Videosequenzen schreiben.	

⁶ Für ein weiteres Beispiel für die verschiedenen Niveaustufen, s. Cursio & Jahn 2013, S. 8.

	Folgern	In einer Fremdsprache aus Beispielen eine grammatikalische Regel herleiten.	
	Vergleichen	Historische Ereignisse mit aktuellen Situationen vergleichen.	
	Erklären	Die wichtigsten Ereignisse im Frankreich des 18. Jh. erklären.	
3. Anwenden Einen Handlungsablauf (ein Schema, eine Methode) in einer bestimmten Situation ausführen oder verwenden.	Ausführen	Eine mathematische Funktion berechnen.	durchführen, berechnen, benutzen,
	Implementieren	Bestimmen, auf welche Fälle Newtons zweites Gesetz anwendbar ist.	herausfinden, löschen, ausfüllen, eintragen, drucken, anwenden, lösen, planen, illustrieren, formatieren, bearbeiten
4. Analysieren Lerninhalte in ihre konstruierten Elemente zerlegen und bestimmen, wie diese untereinander zu einer übergreifenden Struktur oder einem übergreifenden Zweck verbunden sind.	Differenzieren	Zwischen relevanten und irrelevanten Informationen einer mathematischen Textaufgabe unterscheiden.	testen, kontrastieren, vergleichen, isolieren,
	Organisieren	Aus Hinweisen in einer historischen Abhandlung eine Argumentation für oder gegen eine bestimmte historische Position aufbauen.	auswählen, unterscheiden, gegenüberstellen, kritisieren, analysieren, bestimmen, experimentieren, sortieren, untersuchen, kategorisieren
	Zuordnen	Den Standpunkt eines Autors oder einer Autorin eines Essays bezüglich seiner oder ihrer politischen Ausrichtung bestimmen.	
5. Beurteilen Urteile abgeben aufgrund von Kriterien oder Standards.	Überprüfen	Feststellen, ob die Schlussfolgerung eines Wissenschaftlers aufgrund vorliegender Daten plausibel sind.	beurteilen, argumentieren, voraussagen, wählen, evaluieren, begründen, prüfen, entscheiden,
	Bewerten	Entscheiden, welche von zwei Methoden die bessere ist, um ein Problem zu lösen.	kritisieren, benoten, schätzen, werten, unterstützen, klassifizieren
6. (Er-)Schaffen Elemente zu einem kohärenten oder funktionierenden Ganzen zusammensetzen; Elemente zu einem neuen Muster oder einer neuen Struktur zusammenfügen.	Generieren	Eine Hypothese zu einem beobachtbaren Phänomen formulieren.	zusammensetzen, sammeln, organisieren, konstruieren, präparieren,
	Planen	Eine Disposition zu einer Seminararbeit schreiben.	schreiben, entwerfen, schlussfolgern, verbinden, konzipieren, zuordnen, zusammenstellen, ableiten, entwickeln
	Entwickeln	Ein Biotop für bestimmte Arten oder bestimmte Zwecke bauen.	

e. Affektive Taxonomie

Die kognitive Taxonomie ist laut Gröblichhoff (2015, S. 6) besonders für die Abbildung von Fach- und Methodenkompetenzen geeignet. Für die Sozial- und Selbstkompetenzen stellt er eine andere Taxonomie dar (s.Tab. 7)

Tab. 7 Taxonomie affektiver Lernprozesse nach B. Bloom und D.R. Krathwohl, ergänzt um Beispiele und Verben (Gröb-linghoff 2015, S. 6)

Stufe	Beispiel	Verben
1. Empfangen: Die Bereitschaft Informationen zu empfangen.	Durch respektvolles Zuhören oder Sensibilität für soziale Probleme.	beachten, wahrnehmen, bemerken, Aufmerksam werden, Gewähr werden, Bewusst werden, bedenken, beherzigen, innerwerden, erfahren, auffallen, berücksichtigen, feststellen, auswählen, entdecken, in Rechnung stellen
2. Reagieren: Die aktive Teilnahme am eigenen Lernen.	Durch die Teilnahme an Gruppendiskussionen, das Halten einer Präsentation oder die Demonstration von Interesse am Fachgebiet.	einwilligen, bereit sein zu, interessiert sein an, Gefallen finden an, sich richten nach, Anteil nehmen an, Freude haben, Befriedigung empfinden, angesprochen sein durch
3. Werten: Reicht von der bloßen Akzeptanz eines (gesellschaftlichen) Wertes bis hin zur eigenen Verpflichtung gegenüber diesen Werten.	Durch die Teilnahme an demokratischen Prozessen oder die Übernahme sozialer Verantwortung.	akzeptieren, einverstanden sein, gelten lassen, tolerieren, zulassen, gutheißen, annehmen, anerkennen, sich verpflichtet fühlen, erfolgen, sich binden, überzeugt sein, sich einsetzen für
4. Organisieren (von Werten): Bezieht sich auf den funktionalen Ausgleich beim Zusammenstoßen verschiedener Werte oder Wertvorstellungen oder deren Akzeptanz bei eigener abweichender Meinung.	Wenn Freiheit und Verantwortung in einem Staatswesen in Einklang gebracht werden sollen oder bei der Akzeptanz professioneller ethischer Standards.	abwägen, richtig einschätzen, würdigen, einstufen, vergleichen, strukturieren, prüfen, Prioritäten entwickeln, Werte abwägen, Werte einordnen, Beziehungen herstellen, Beurteilungsmaßstäbe finden, Werthaltung entwickeln
5. Charakterisieren (von Werten): Eigenes Wertesystem hinsichtlich Einstellungen, Ideen und Haltungen beschrieben, dass sich der Einzelne selbst auferlegt hat und nach dessen Maximen er konsistent und vorhersehbar agiert.		

f. Lernergebnisse formulieren

Lernergebnisse zielen auf das Handeln ab und sind Aussagen darüber „was [der/die Lernende] weiß, versteht und in der Lage ist, zu tun, nachdem der Lernprozess abgeschlossen ist“ (Bergstermann et al. 2013, S. 11, s. auch Kap. 3.1). Sie sollten kurz, prägnant und einfach formuliert werden, auf kompliziertes Fachvokabular ist zu verzichten. Weitere Hilfestellungen sind in Tab. 8 zu finden.

Tab. 8 Checkliste für die Formulierung von Lernzielen⁷ (Cursio & Jahn 2013, S. 9)

Kriterium	Leitfragen
Perspektive der Studierenden	Was sollen die Studierenden nach erfolgreicher Absolvierung des Moduls können?
Handlungs- und Kompetenzorientierung	Hat das Ziel eine Handlungs- und eine Inhaltskomponente? Werden aktive Verben verwendet, sodass die Handlungen beschrieben werden? Werden Ziele tatsächlich auf verschiedenen Niveaustufen verfolgt? Welche fachlichen Situationen soll ein Studierender selbständig erfolgreich und verantwortungsvoll gestalten können (Fachkompetenz)? Welche (Lern-)Situation soll der Studierende selbständig, erfolgreich und verantwortungsvoll methodisch gestalten können (Lern- bzw. Methodenkompetenz)? Welche sozial-kommunikativen Situationen soll der Studierende selbständig, erfolgreich und verantwortungsvoll gestalten können (Sozialkompetenz)? Welche Situationen der Selbst-Thematisierung soll der Studierende selbständig, erfolgreich und verantwortungsvoll gestalten können (Selbstkompetenz)?
Klarheit/Exaktheit	Ist die Kompetenzausprägung verständlich formuliert? Sind die Aussagen detailliert und spezifisch?
Überprüfbarkeit	Lassen sich die angestrebten Lernziele anhand von Assessment-Verfahren (Klausuren, mündliche Prüfung, Essays etc.) beobachten bzw. diagnostizieren? Sind die gewählten Assessment-Verfahren geeignet, um die Kompetenzausprägungen zu beobachten?
Eignung des Lehr-Lernkonzepts	Eignet sich das gewählte didaktische Lehr-Lernkonzept, um die angestrebten Lernziele zu erreichen? Welche Kompetenzen werden bei der Lehrveranstaltung bzw. dem Modul nur unzureichend berücksichtigt?
Abgrenzbarkeit (Bachelor/Master)	Wurde bei der Formulierung die Abgrenzung zwischen den Niveaustufen von Bachelor und Master beachtet? ⁸
Bezug zu Modulhandbuch	Werden die Lernziele in die übergeordneten Ziele des Moduls eingebettet? Welche Module laufen vorher, welche nachher? Sind die formulierten Kompetenzen anschlussfähig zu diesen Modulen?

Die Formulierung von Lernergebnissen kann nach einem bestimmten Schema erfolgen (s. Abb. 8)

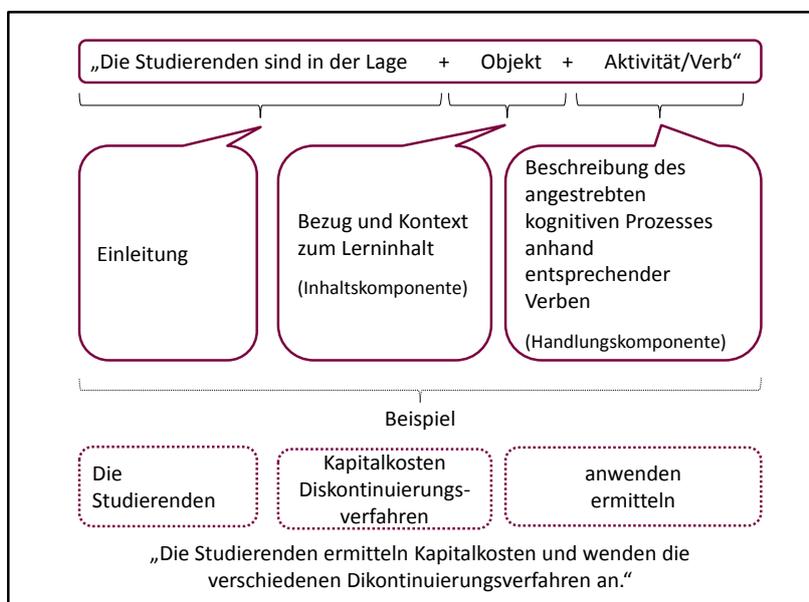


Abb. 8 Der sprachliche Aufbau von Lernergebnissen (eigene Grafik, in Anlehnung an Baldauf-Bergmann et al. 2013, S. 5, Beispiel Cursio & Jahn 2013, S. 3)

⁷ Lernziel wird in dieser Tabelle synonym zu Lernergebnis verwendet. In der gängigen Literatur werden die Begriffe Lernergebnis und Lehr/Lernziel häufig nicht eindeutig abgegrenzt.

⁸ Niveau 6 des DQR für Bachelorabschlüsse: s. <http://www.dqr.de/content/2336.php> Abruf: 03.06.2016.
Niveau 7 des DQR für Masterabschlüsse: s. <http://www.dqr.de/content/2337.php> Abruf: 03.06.2016.

g. Lehrmethode zuordnen

Die Lehr-Lernaktivitäten müssen mit den Lernergebnissen verknüpft werden und „den aktiven Wissens- und Kompetenzerwerb [der] Studierenden ermöglichen und fördern“ (Gröblichhoff 2015, S. 7).

h. Prüfungsform finden

Die Prüfungsform muss den Lehr-/Lernmethoden, den Lehr-/Lernzielen, den Kompetenzen, Niveaustufen und den Lernergebnissen entsprechen (vgl. ebd.).

i. Workload ermitteln

Jedem Lernergebnis wird ein messbarer Wert zugeordnet (ECTS-Kreditpunkt) (vgl. ebd.).

5.1.2 Abstimmung von Prüfung und Niveaustufen

Die exakte Formulierung von Lernzielen sowie Lernergebnissen ermöglicht eine klare Zuordnung des Schwierigkeitsgrads einer Lehrveranstaltung. Die Inhalte der Prüfung sollten sich an diesen Niveaustufen orientieren und können je nach Anspruch der Prüfungsleistung entsprechend gestaltet sein. Metzger & Nüesch (2004, S. 17f.) unterscheiden in diesem Zusammenhang Reproduktions- und Transferaufgaben: Im Rahmen von Reproduktionsaufgaben soll „die Prüfung [...] das gemäß Lernziel erworbene Wissen wiedergeben und die damit verbundenen Prozesse nachvollziehen, also das Gelernte reproduzieren. Der Inhalt kann dabei wenig oder hoch komplex sein, der vorangegangene Prozess konnte mehr oder weniger intensiv sein, je nach Anspruchsniveau des Lernziels“ (s. Abb. 9).

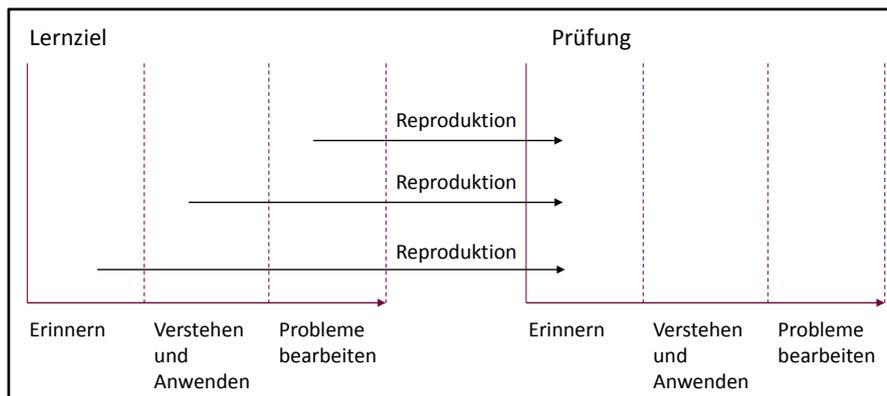


Abb. 9 Reproduktionsaufgaben (Metzger & Nüesch 2004, S. 17)

Bei Transferaufgaben stellt „[die] Prüfungsaufgabe [...] im Vergleich zum vorangegangenen Lernziel eine Variation des Inhalts und/oder Prozesses dar. Der Prüfling muss zur Lösung der Prüfungsaufgabe also Wissen und Fähigkeiten einsetzen, wie er es im Zusammenhang mit dem Lernziel im Unterricht nicht genau gleich erlebt hat. Dieser Transfer wird aus zwei Quellen möglich: andere lernzielorientierte Lerngelegenheiten (z.B. andere Themen, andere Fächer, eigenmotiviertes Selbststudium), zusätzliche Lerngelegenheiten außerhalb der eigentlichen Ausbildung (z.B. Familie, Medien)“ (Metzger & Nüesch 2004, S.18). Bei Transferaufgaben werden demnach eigene Denkleistungen angestoßen.

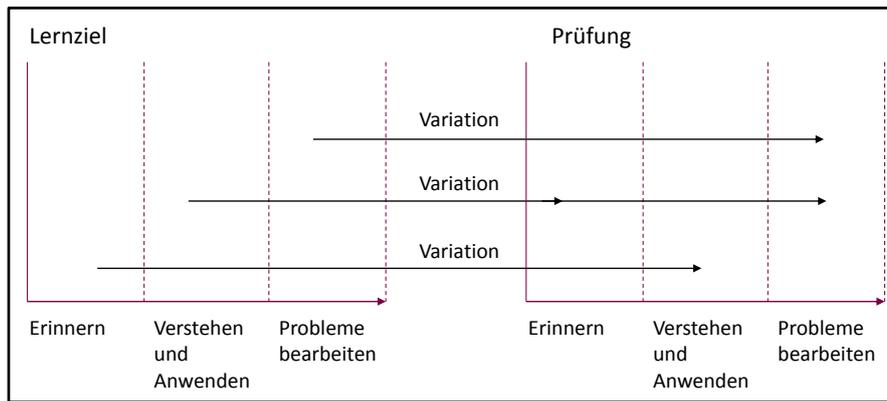


Abb. 10 Transferaufgaben (Metzger & Nüesch 2004, S. 18)

Für einige Beispiele zur Anregung von Denkleistungen der Studierenden im Rahmen von Transferaufgaben (s. Anhang 9.2.2 Tab. 16).

Die Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich hat ein Instrument entwickelt, mit dessen Hilfe die Planung von einzelnen Lehrveranstaltungen oder auch ganzen Modulen im Sinne des Constructive Alignment einfacher umgesetzt und überprüft werden kann. Grundlegend für das Instrument ist die kognitive Lernzieltaxonomie von Bloom (1956), auf deren Basis die „Taxonomie-Matrix zur Analyse und Selbstevaluation von Hochschullehre (TAMAS)“ entwickelt wurde. Anhand der Matrix kann überprüft werden, ob das Constructive Alignment von Lernergebnissen, Prüfungen und Lehr-Lernaktivitäten gegeben ist. (s. Universität Zürich 2010 → Link: http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/instrumente/dossiers/DU_Tamas_def-1.pdf [Abruf: 29.06.2016])

Bei der Entscheidung über die Inhalte der Prüfung sollte darauf geachtet werden, dass lediglich die zentralen Kompetenzen geprüft werden. Die konkreten Prüfungsanforderungen sollten ebenfalls überprüfbar sein und es sollte handlungsorientiert geprüft werden. Die Prüfungskontexte sollten authentisch und fair sein. Im Sinne des kompetenzorientierten Prüfens sollte nicht nur Wissen abgefragt, sondern ein Transfer auf weniger bekannte Aufgaben und Probleme verlangt werden (vgl. Metzger & Nüesch 2004, S. 11f.).

5.2 Art der Prüfung

Kompetenzorientiertes Prüfen setzt eine genaue Abstimmung von Lehr-Lernaktivitäten und Prüfungsformaten voraus. Die Universität Zürich (vgl. 2007, S. 19f.) bietet zentrale Leitfragen, die eine hilfreiche Orientierung bei der Gestaltung von Prüfungen geben können und folgende Aspekte einbeziehen: Lehr-Lernkonzeption, Lernstrategien der Studierenden, Lernziele und Kompetenznachweise, Anforderungen und Beurteilung und Rückmeldung (s. Tab. 9):

Tab. 9 Zusammenstellung der dargestellten Aspekte aus lehr-lernpsychologischer Sicht mit den dazugehörigen Leitfragen (Universität Zürich 2007, S. 19f.)

Aspekte	Leitfragen
1. Lehr-Lernkonzeption	Welche Lehr-Lernkonzeption liegt meinem Modul zugrunde? Und daraus folgend: Welche Formen von Leistungsnachweisen passen zu meiner Lehr-Lernkonzeption
2. Lernstrategien der Studierenden	Welche Lernstrategien werden durch die Konzeption meines Moduls und der gewählten Art des Leistungsnachweises bei den Studierenden gefördert? Sind diese Lernstrategien hilfreich für die weitere akademische Karriere des Studierenden?
3. Lernziele und Kompetenznachweise	Welche Lernziele verfolgt mein Modul?

	<p>Überprüft die gewählte Form des Leistungsnachweises die gesetzten Lernziele?</p> <p>Welche Kompetenzen sollen die Studierenden im Modul erwerben? Handelt es sich um Fach-, Methoden-, Selbst- oder Sozialkompetenzen?</p> <p>Ermöglicht die gewählte Form des Leistungsnachweises den Studierenden, die entsprechenden Kompetenzen nachzuweisen?</p>
4. Anforderungen: Gütekriterien und der richtige Zeitpunkt	<p>Werden alle testpsychologischen Gütekriterien bestmöglich eingehalten?</p> <p>Sind bezüglich der geplanten Module gestaffelte Leistungsnachweise sinnvoll und auch machbar?</p> <p>Können die Studierenden mit gestaffelten Leistungsnachweisen oder mit einem Leistungsnachweis am Ende des Moduls ihre erworbenen Kompetenzen besser zur Geltung bringen?</p>
5. Beurteilung und Rückmeldung	<p>Welches ist die adäquate Bezugsnorm [s. auch Kap. 4.2] für meinen Leistungsnachweis?</p> <p>Soll der Leistungsnachweis benotet werden oder nicht?</p> <p>Erhalten die Studierenden ein Feedback bezüglich ihrer Leistungen? In welcher Art und Weise?</p> <p>Können Selbst- resp. Fremdbeurteilungen (durch Studierende) zum Zuge kommen?</p>

5.2.1 Wahl der geeigneten Prüfungsform

Neben den gängigen Prüfungsformen (z.B. Klausur, Hausarbeit, Referat) gibt es weitere Formate, die dabei helfen, kompetenzorientiert zu prüfen (s. Tab. 10). Im Anhang (Kap. 9.3 Tab. 17) sind die einzelnen Prüfungsformen und ihre Besonderheiten inklusive der Kompetenzen und Kompetenzstufen aufgelistet.

Tab. 10: Überblick über verschiedene Prüfungsformen⁹

Mündliche Prüfungsformen	Schriftliche Prüfungsformen	Praktische Prüfungsformen
<ul style="list-style-type: none"> - Prüfungsgespräch - Referat - Präsentation - Interview 	<ul style="list-style-type: none"> - Klausur - Hausarbeit - Lernjournale - Portfolio - Protokoll - Forschungsantrag - Forschungsbeitrag - Prüfungsfragen erstellen - Review - Praktikumsbericht - (Online-)Aufgaben - Bachelorarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Wissenschaftspraktische Tätigkeit - Entwurf - Experimentelle Arbeit - Simulation - Zukunftswerkstatt - Prüfungsparcours - Fallstudie - Expertengruppen - Medienprodukte - Moot Court

Die verschiedenen Kompetenzdimensionen lassen sich nicht mit allen Prüfungsformen gleich gut abbilden, deswegen sollte genau überlegt werden, welche Lernergebnisse mit welchen Prüfungsformaten abgebildet werden können. Also mit welcher Prüfungsform den Studierenden der Nachweis ihrer Kompetenzen überhaupt ermöglicht werden kann (vgl. Rapp 2014, S. 4). In Abb. 11 wird eine gute und eine schlechte Passung von Lernergebnis und Prüfungsformat anhand eines abstrahierten Beispiels verdeutlicht. So ist es bspw. bei der Überprüfung einer kritischen Denkweise der Studierenden schwierig, dieses mit einer Multiple-Choice-Klausur zu überprüfen.

⁹ Für eine genauere Beschreibung der einzelnen Prüfungsformen s. Tab. 17 Kap. 9.3 Arbeitshilfen:

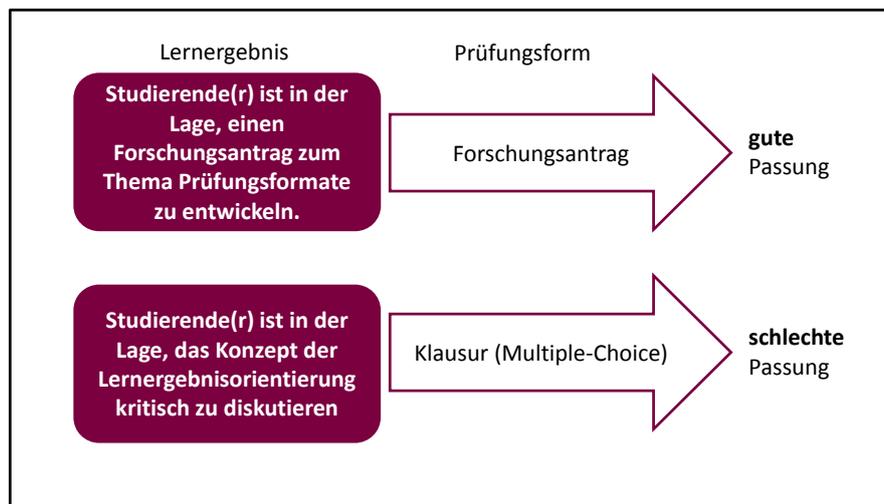


Abb. 11 Gute und schlechte Passung von Prüfungsformat und Lernergebnis (in Anlehnung an Bergstermann et al. 2013, S. 23)

Auflistung verschiedener kompetenzorientierter Prüfungsformen und deren Besonderheit (s. Anhang Kap. 9.3 Tab. 17)

Beschreibung der in Tab. 10 gelisteten Prüfungsformen:

- Kurzbeschreibung
- Nötige Vorbereitungen für die Prüfung
- Durchführung (Ablauf, Anzahl der Studierenden, Zeitpunkt)
- Kompetenzzuordnung
- Kompetenzstufen (Einordnung in die Taxonomie-Matrix)

Die einzelnen Niveaustufen der Bloomschen Taxonomie lassen sich mit verschiedenen Prüfungsformen abbilden. Die beiden unteren Stufen „Wissen“ und „Verstehen“ beinhalten primär das Erinnern und Wiedergeben von Informationen (vgl. Schröder 2015, S. 4). Zum Nachweis, dass erworbenes Wissen, Fähigkeiten und Haltungen erinnert und verstanden werden, eignen sich Aufgabenstellungen und Prüfungsformate, wie z.B. Zuordnungsaufgaben (im Multiple-Choice-Format), Aufzählungen (z.B. bestimmter Merkmale einer Sache), aber auch eigenständige Beschreibungen von Konzepten und Modellen sowie die inhaltliche Auseinandersetzung in Form von Gegenüberstellung, Vergleich oder Klassifizierung von Theorien oder Modellen. Hierzu eignen sich insbesondere schriftliche Prüfungsformen, z.B. Hausarbeiten oder Klausuren (vgl. ebd.). Auf der Stufe des „Anwendens“ ist die Umsetzung von Wissen in Handeln das Ziel. Gelerntes Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen sollen direkt in einer neuen Situation abgebildet werden, das kann z.B. durch eine Übungsaufgabe mit direktem Anwendungsbezug erfolgen oder in der Anwendung einer Theorie auf ein konkretes Beispiel (vgl. ebd. S. 5). Auf den Stufen „Analysieren“ und „Evaluieren“ wird auf Basis des erworbenen Wissens die Analyse und Beurteilung von komplexen Situationen angestrebt. Das kann z.B. durch eigenständige Einordnung und Vergleich von Theorien und Konzepten erfolgen, durch Stärken-Schwächen-Analysen oder die Bewertung von Lösungsalternativen (vgl. ebd. S. 6). Die letzte und höchste Stufe ist das „Erschaffen“. Diese Stufe setzt ein vertieftes Verständnis mit dem Lerngegenstand voraus. Auf Grundlage des erworbenen Wissens, der Fähigkeiten und Einstellungen sollen neue Problemstellungen oder alternative Lösungsansätze entwickelt und umgesetzt werden. Diese Komplexitätsstufe findet sich als Prüfungsform häufig in Abschlussarbeiten, wobei hier mitunter nicht das Ergebnis selbst im Vordergrund steht, sondern der Prozess an sich (vgl. ebd. S. 7). In

Tab. 17 sind die einzelnen Niveaustufen in Verknüpfung mit ihren Anforderungsniveaus und geeigneten Prüfungsformen dargestellt.

Tab. 11 Prüfungsformen entsprechend des Anspruchsniveaus (Rapp 2014, S. 16f.)

Anspruchsniveau	Anforderungsniveau nach Bloom	Geeignete Prüfungsform
Informationen Erzeugen	Qualitative oder quantitative Urteile abgeben, konstruktive Kritik üben, Darstellung und Verteidigung einer Meinung	Bachelor-/Masterarbeit Fallstudie Rezension verfassen
	Wissen, Erfahrungen und Fertigkeiten in neuen Situationen anwenden	Übungsblätter aufgabenbezogene Fallarbeit Wiki-Einträge verfassen
	Informationen zerlegen, prüfen, gliedern, Schlussfolgerungen ziehen, Beweise finden, Verallgemeinerungen treffen	Hausarbeit Streitgespräch Podiumsdiskussion Posterpräsentation etc.
Informationen Verarbeiten	Verbinden von Informationen zu einem Zusammenhang, Formulierung alternativer Lösungen	Projektbericht Portfolio Rollenspiel mit Videofeedback Assessment (z.B. OSCE)
	Verstehen und Erläutern von Informationen, Ideen, Sachverhalten	Klausur Kurzreferat Exzerpt
Informationen Erinnern	Fakten, Begriffe, Gesetze, Methoden, Prinzipien wiedergeben	Auswahlaufgaben (z.B. Single Choice, Multiple Choice) Lückentest Vervollständigungsarbeiten

5.2.2 Wahl der Bearbeitungsform

Metzger und Nüesch (vgl. 2004) nennen neben der Entscheidung für die geeignete Prüfungsform auch die Wahl der Bearbeitungsform als Entscheidungsmerkmal des „Wie-Prüfens“. Sollen die Prüfungsleistung bspw. aus Auswahlaufgaben oder Bearbeitungsaufgaben bestehen. Natürlich ist die Bearbeitungsform stark an die Prüfungsform geknüpft. So ist eine Multiple-Choice-Klausur automatisch eine Auswahlaufgabe. Gleichzeitig kann die Wahl der Bearbeitungsform jedoch auch dabei helfen, die geeignete Prüfungsform zu finden. Je nach Bearbeitungsform können unterschiedliche Anspruchsniveaus bedient werden (s. Abb. 12).¹⁰

¹⁰ Beispiele für die einzelnen Bearbeitungsformen sind bei Metzger & Nüesch 2004, S. 25–29 zu finden.

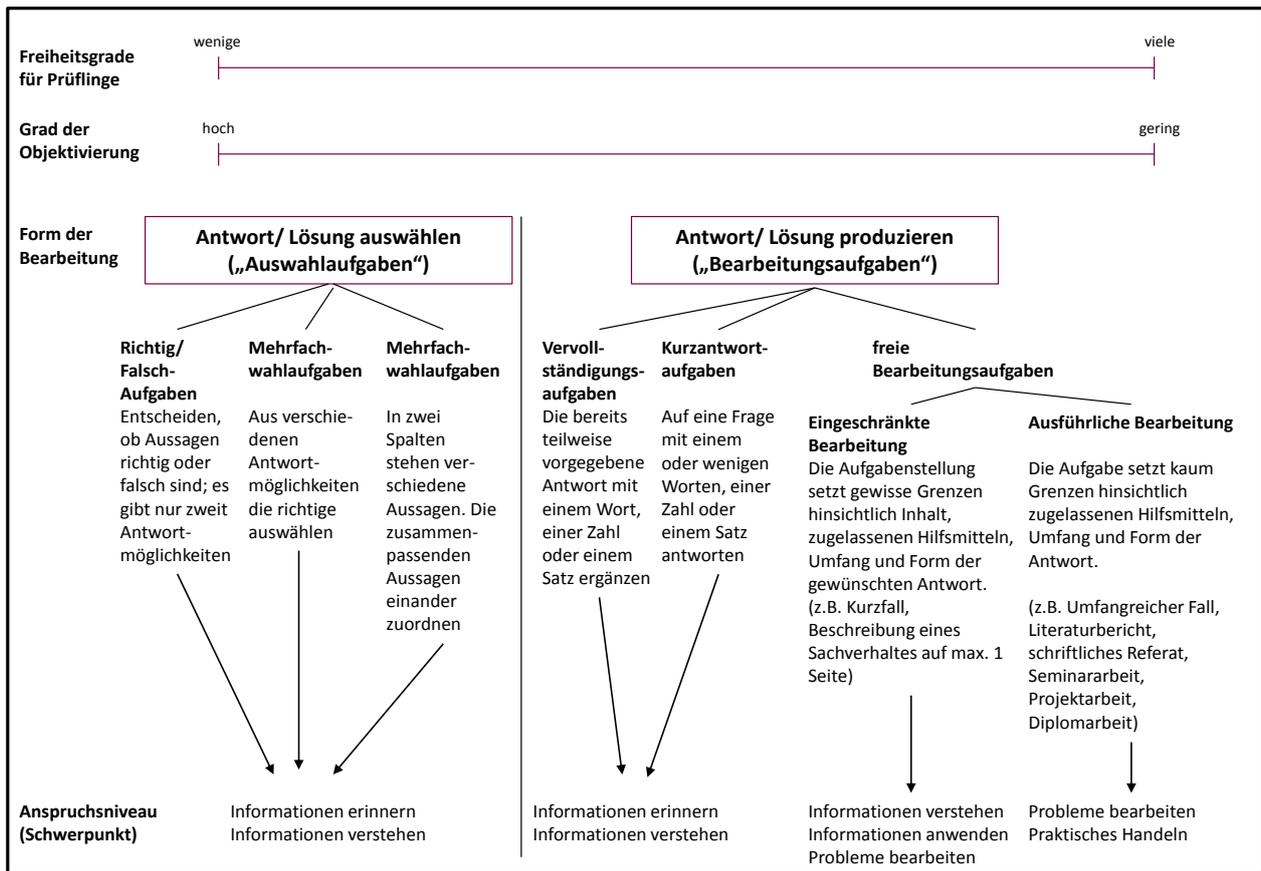


Abb. 12 Bearbeitungsformen (Metzger & Nüesch 2004, S. 24)

5.3 Leistungsbewertung

Auch die Art der Auswertung und Bewertung ist im Vorhinein gut zu überlegen. Wichtig ist, den Studierenden die Begutungskriterien und Anforderungen offenzulegen. Eine gute Hilfestellung bieten Kriterienkataloge bzw. ein Beurteilungsschema. Bei der Prüfung selbst können Bewertungsbögen sowie vorstrukturierte Prüfungsprotokolle die Bewertung vereinfachen.

Die Bewertung einer Prüfung kann global sein, das heißt, es gibt nur ein Beurteilungskriterium und somit nur eine Aufgabe oder analytisch, also anhand mehrerer Beurteilungskriterien erfolgen (vgl. Metzger & Nüesch 2004, S. 31). Für letztere ist es sinnvoll, ein Beurteilungsschema zu entwickeln. Hierbei ist es wichtig, die einzelnen Leistungskriterien vorher klar zu definieren und in einem nächsten Schritt zu gewichten. Die einzelnen Kriterien sollten in drei bis sieben Güteklassen unterteilt werden, denen Eigenschaften und Charakteristika zugeordnet werden (hierbei können Beispiele von Lösungen früherer Prüfungen hilfreich sein). Anhand einer numerischen Skala kann das Erreichen der einzelnen Gütekriterien beurteilt werden. Jeder Güteklasse sollte abschließend eine Bewertung zugeteilt werden. Diese kann zum Beispiel in Form von Noten erfolgen (vgl. Metzger & Nüesch 2004, S. 31).

LEITFADEN PRÜFUNGSENTWICKLUNG: EIN KOMPETENZORIENTIERTER ANSATZ

Vorlagen für Kriterienkataloge sowie einen Bewertungsbogen und ein Prüfungsprotokoll sind im Anhang Kap. 9.4 zu finden:

Kriterienkatalog zur Erstellung einer Hausarbeit/ schriftliche Abschlussarbeit (Kap. 9.4.1)

- Festlegung von Zielen, Formalien, Anforderungen und Bewertungskriterien

Kriterienkatalog zur Erstellung eines Lernportfolios (Kap. 9.4.1)

- Festlegung von Zielen, Rahmenbedingungen, Bewertungskriterien, Aufbau und inhaltlicher Gestaltung

Bewertungsbogen einer Präsentation (Kap. 9.4.2)

- Bewertungskriterien, Notenspiegel, Punkteverteilung

Muster Prüfungsprotokolle (Kap. 9.4.3)

- Zur Orientierung bei Prüfungen

Die Beurteilungskriterien sollten auf das Lernergebnis und das Prüfungsformat abgestimmt sein. In Abb. 13 ist beispielhaft die Abstimmung der drei Parameter dargestellt.

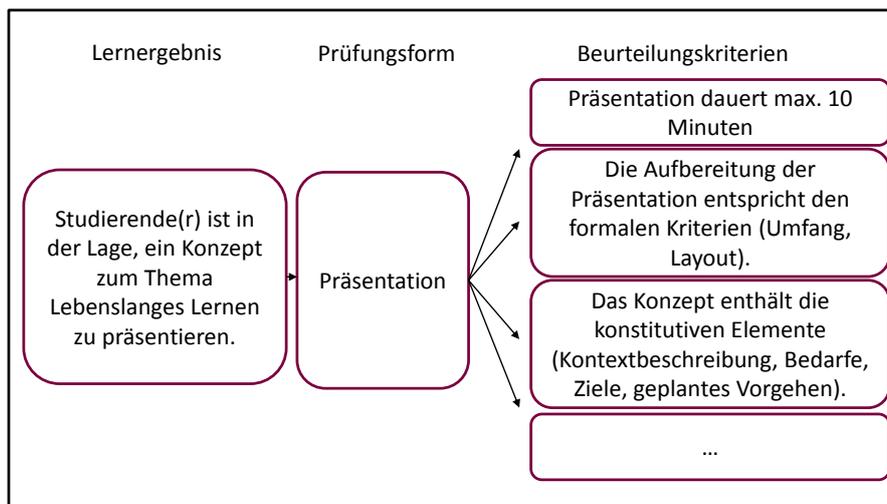


Abb. 13 Abstimmung von Lernergebnis, Prüfungsformat und Beurteilungskriterien (in Anlehnung an Bergstermann et al. 2013, S. 25)

Insgesamt ist es für eine gerechte Bewertung der Prüfungsleistungen ein Bewertungsschema zu überlegen und dieses auch offen zu kommunizieren. Walzik (vgl. 2012, S. 95f.) warnt jedoch davor, dass Kriterien nicht immer optimal auf die entsprechende Antwortstruktur passen müssen. Um dies zu umgehen, schlägt er ein Wertequadrat vor, welches ein Gleichgewicht zwischen strengen Regeln und einem natürlichen Bauchgefühl bei der Bewertung von Prüfungen veranschaulicht (Abb. 14).

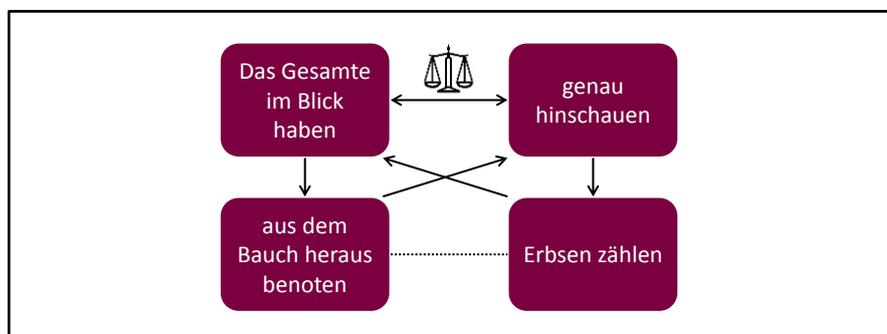


Abb. 14 Vorschlag für eine Orientierung bei der Quantisierung von Leistungen (Walzik 2012, S. 96)

Die kompetenzorientierte Ausrichtung von Prüfungen und damit einhergehend deren Einordnung in eine Gesamtkonzeption von Lehrveranstaltungen im Sinne des Constructive Alignments ist anhand kleiner und dennoch effektiver Anpassungen möglich. Zentral bleibt der Fokus auf das Resultat, ergo was die Studie-

renden am Ende des Moduls und ihres Studiums an Kompetenzen mitnehmen und inwiefern sie damit auf das Berufsleben vorbereitet sind. Geeignete Prüfungen können dabei helfen, gängige Arbeitsprozesse sowie wissenschaftliche, aber auch nicht-wissenschaftliche Praktiken bereits während des Studiums zu erproben und zu lernen. Dabei ist es wichtig den gesamten Prozess offenzulegen und den Lernprozess durch eine konkrete und offene Erwartungshaltung zu fördern. Dies ermöglicht auch der Lehrperson selbst eine klare Linie sowie Konkretisierung der eigenen Inhalte. Dabei sollte stets die Einordnung der Prüfungsleistung in den Gesamtprozess der Lehrveranstaltung im Blickfeld bleiben. Im Folgenden wird der vorliegende Bericht im Rahmen eines Fazits noch einmal in einen gesamtpolitischen Kontext eingeordnet.

6. Fazit

Kompetenzorientiertes Prüfen ist seit der Bologna-Reform ein Thema von gesteigener Relevanz. Dem gestuften Prüfungssystem wurde eine zu hohe Prüfungsdichte attestiert, jedoch ist dem Anspruch der Kompetenzorientierung – in Bezug auf Prüfen – bisher nicht genug Rechnung getragen worden, das bedeutet, dass der Kreislauf des „Constructive Alignment“ noch nicht geschlossen wurde. Um der Relevanz dieses Themas auf europäischer Ebene Nachdruck zu verleihen, wurde das „studierendenzentrierte Lehren, Lernen und Prüfen“ als Standard und damit als festes Thema auf der Agenda in den European Standards and Guidelines zur Qualität von Studium und Lehre verankert.

Kompetenzorientierung ist damit nicht nur ein Begriff, der seit Bologna wie ein Schreckgespenst durch die Hochschulen streicht, sondern ein Status Quo, an dem sich Hochschulen im steigenden Wettbewerb mit anderen Hochschulen künftig messen lassen müssen.

Kompetenzorientierung umfasst damit mehr als kompetenzorientiertes Prüfen. Dieses Prinzip bildet die Grundlage zur Gestaltung von Studiengängen und deren Curricula. In diesem Zusammenhang ist das kompetenzorientierte Prüfen jedoch ein wesentlicher Baustein, steht es doch im Sinne des Constructive Alignment in untrennbarer, wechselseitiger Wirkung mit der Formulierung von Lernergebnissen und Lehrzielen sowie der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, die zu jenem letztlich nachweisbaren Kompetenzerwerb führen sollen. Und der Nachweis wird in einer Prüfung erbracht.

Um Kompetenzorientierung nachhaltig zu implementieren, braucht es eine Orientierung, wie diese von der einzelnen Lehreinheit, über ein gesamtes Modul bis zur Studiengangstruktur, implementiert werden kann. Das Prinzip ist dabei immer das Gleiche. Auf Grundlage abgestimmter Lehr- und Lerneinheiten, welche die Transparenz von Lernergebnissen erhöhen und in Verbindung mit kompetenzorientierten Prüfformaten auch die zu erwerbenden Kompetenzen abbilden können, kann Kompetenzorientierung schließlich zu einer Erhöhung der Studierfähigkeit und letztlich zu einer Erhöhung der Studienzufriedenheit führen, die sich positiv auf den Studienerfolg auswirkt.

Vor allem aber braucht Kompetenzorientierung partizipativ angelegte Reflexionsverfahren zur (Weiter-)Entwicklung der Studienstrukturen im kollegialen Austausch. Ein Beispiel dafür, wie das künftig an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg in der praktischen Umsetzung aussehen könnte, wird in Kapitel 7 durch einen Gastbeitrag von Julia Grüber (Sachgebiet Qualitätssicherung) skizziert.

7. Ausblick: Weiterentwicklung von Studium und Lehre an der OVGU

Gastbeitrag von Julia Grüber:

Um ihrem eigenen Anspruch nach einer kontinuierlichen und ganzheitlichen Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre gerecht zu werden, hat sich die Otto-von-Guericke Universität Magdeburg zur Konzeptionierung und Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems, welches im Rahmen einer Systemakkreditierung extern begutachtet werden wird, verpflichtet. Diese Bindung an die Umstellung auf eine ganzheitliche systemische Betrachtung der Qualität von Studium und Lehre wurde im aktuellen, vom Senat verabschiedeten, Hochschulentwicklungsplan festgehalten und folgt somit auch der Empfehlung des Wissenschaftsrates (2013, S. 69–70).

Das Qualitätsmanagementsystem der OVGU baut auf den Grundpfeilern Vertrauen und Kommunikation auf. Gemeinsame Anstrengungen zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre werden entsprechend auf Augenhöhe aller Beteiligten, insbesondere der Studierenden, unternommen. Nicht zufällig, plant die OVGU daher zukünftig im Rahmen ihres Qualitätsmanagementsystems in Studium und Lehre Gesprächsformate anstatt Begutachtungen und Kontrollen im engeren Sinne für die Studiengangentwicklung zu nutzen. Diese Vorgehensweise der weitgehenden Autonomie der Verantwortlichen bei der Studiengangentwicklung spiegelt nicht nur unser Verständnis der Freiheit von Forschung und Lehre wider, sondern ist überlegene Strategie (vgl. Brahm & Jenert 2013; vgl. Jorzik 2013; vgl. Höfert 2013; Beise et al. 2014).

Bezüglich der Vorgehensweise zur Gestaltung der Prozesse zur Konzeption neuer und der Weiterentwicklung bestehender Studiengänge schlägt Schaper (2012) folgende Vorgehensweise in sechs Phasen vor:

Tab. 12: Inhaltlich-konzeptionelle und organisationsentwickelnde Schritte bzw. Phasen bei einer kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung (Schaper 2012, S. 38f.)

Phasen	Inhaltlich-konzeptionelle Vorgehensschritte	Organisationsentwickelnde Vorgehensschritte
1.Phase	<ul style="list-style-type: none"> - Bestimmung der Qualifikationsziele bzw. der zu erreichenden Kompetenzen anhand von Rahmenvorgaben (Kategorien und Niveaudeskriptoren beachten) - Anforderungs- und Bedarfsanalysen durchführen - Kompetenzprofile ableiten und formulieren 	<ul style="list-style-type: none"> - Steuerungs- und Entwicklungsteam einrichten - beteiligte Akteursgruppen informieren und Beteiligungsformen beraten - Durchführung der Kompetenzanalysen
2.Phase	<ul style="list-style-type: none"> - Lernergebnisse bzw. Befähigungsziele formulieren anhand taxonomischer Kriterien und Systematiken 	<ul style="list-style-type: none"> - Lernergebnisse im Entwicklungsteam formulieren und mit anderen Akteuren abklären (Zustimmung und Ergänzung)
3.Phase	<ul style="list-style-type: none"> - Module des Curriculums und Studienverlaufs outcome-bezogen konzipieren - Module outcome-bezogen konzipieren und Lernergebnisse für Module formulieren - Abstimmung der Modulkonzeptionen 	<ul style="list-style-type: none"> - Module und Studienverlauf im Entwicklungsteam grob vorstrukturieren - Subgruppen für Module bilden (Lehrende und Studierende) - Modulkonzeptionen in Subgruppen moderieren - Abstimmungsprozesse organisieren und moderieren
4.Phase	<ul style="list-style-type: none"> - Vorgaben/Leitlinien für Lehr-/ Lernarrangements und Prüfungsformen planen und Empfehlungen sowie Umsetzungshilfen entwickeln (i. S. des „Constructive-Alignment“-Konzepts) - Abschätzung und Festlegung der Workloads und Kreditierung der Module 	<ul style="list-style-type: none"> - Subgruppen moderieren bei der Konzeption von Umsetzungshilfen für Lernarrangements und Prüfungsformate - Abstimmungen vornehmen
5.Phase	<ul style="list-style-type: none"> - Berücksichtigung und Konzeption von studienbegleitenden Fördermaßnahmen (Mentoring, Bilanzierungsverfahren) 	<ul style="list-style-type: none"> - Zunächst im Steuerungsteam ggf. als Aufträge an Spezialisten bzw. Subgruppen weitergeben

6.Phase	<ul style="list-style-type: none"> - Planung von Evaluations- und Qualitätssicherungsmaßnahmen für den Umsetzungsprozess ggf. pilothafte Vorerprobung von Modulen - Revision und Optimierung des Curriculum 	<ul style="list-style-type: none"> - Koordination durch Steuerungsteam - Umsetzung in Subgruppen
---------	---	--

An diesen Vorgehensschritten orientiert, wird ein OVGU-spezifisches Modell zur Studiengang(weiter)entwicklung ausgestaltet. Dieses berücksichtigt insbesondere den Anspruch der weitgehenden Autonomie der Fakultäten als Träger der Studiengänge.

8. Literaturverzeichnis

Akkreditierungsrat (2013): Zur Auslegung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 12.10.2010, zuletzt geändert am 03.06.2013. Dr. AR 48/2013. Online verfügbar: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluss/AR_Auslegung_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben_aktuell.pdf [21.03.2016].

Anderson, L. W.; Krathwohl, D. R.; Airasian, P. W.; Cruikshank, K. A.; Mayer, R. E.; Pintrich, P. R.; Raths, J. & Wittrock, M. D. (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Blooms Taxonomy of Educational Objectives. New York u.a.: Longman.

Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (AfH) (2010): Taxonomie-Matrix zur Analyse und Selbstevaluation von Hochschullehre (TAMAS). Dossier Unididaktik 1/10. Online verfügbar: http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/instrumente/dossiers/DU_Tamas_def-1.pdf [21.03.2016].

Bachmann, H. (2011): Formulieren von Lernergebnissen – Learning outcomes. In: Bachmann, H. (Hrsg.): Kompetenzorientierte Hochschullehre – Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden. Bern.

Baldauf-Bergmann, K.; Mischun, K.; Müller, M. (2013): Leitfaden zur Formulierung und Nutzung von Lernergebnissen. Potsdam: Netzwerk Studienqualität Brandenburg, Potsdam Transfer. Online verfügbar: http://www.sq-brandenburg.de/files/130410_leitfaden_lernergebnisse_final.pdf [28.06.2016].

Beise, A. S.; Jungermann, I. & Wannemacher, K. (2014): Einleitung: Qualitätssicherung von Studiengängen jenseits der Programmakkreditierung. In: Beise, A. S.; Jungermann, I. & Wannemacher (Hrsg.): Qualitätssicherung von Studiengängen jenseits der Programmakkreditierung. Neue Herausforderungen für Hochschulsteuerung und Organisationsentwicklung. Forum Hochschule 1|2014. Hannover: HIS-Hochschulentwicklung im DZHW. Online verfügbar: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201401.pdf [29.06.2016]

Bergstermann, A.; Cendon, E.; Flacke L. B.; Friedrich, A.; Eltergerke, Ch.; Schäfer, M.; Strazny, S.; Theis, F.; Wachendorf N. M. & Wetzels, K. (2013): Handreichung Lernergebnisse. Theorie und Praxis einer outcomeorientierten Programmentwicklung. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesländer-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Hrsg.). Online verfügbar: http://www.offene-hochschulen.de/download/Handreichung_Lernergebnisse_final_Feb2013_V2_extern.pdf [29.06.2016.]

Biggs, J. & Tang, C. (2007): Teaching for Quality Learning at University: What the student does. 3rd ed. Maidenhead: Open University Press.

Billerbeck, K.; Tschulin, A. & Salden, P. (2015): Auf dem Prüfstand. Lernen bewerten in technischen Fächern. Zentrum für Lehre und Lernen. Online verfügbar: http://cgi.tu-harburg.de/~zllwww/wp-content/uploads/ZLL_Broschre_Auf-dem-Pruefstand.pdf [17.08.2015].

Bloom, B. (1956): Taxonomy of Educational Objectives – The Cognitive Domain. New York.

Bloom, B. S. (1976): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.

Brahm, T. & Jenert, T. (2013): Herausforderungen der Kompetenzorientierung in der Studienprogrammentwicklung. Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 8 (1). S. 7–14.

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Center für Lebenslanges Lernen (C3L)(2015): Handreichung zur Moduldurchführung. Oldenburg.

Center für lebenslanges Lernen (C3L) (2015): Handreichung zur Moduldurchführung für Mentorinnen und Mentoren für den berufsbegleitenden Masterstudiengang Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Universität Oldenburg (unveröffentlicht).

Cursiefen, S. & Schröder, M. (2012): Kompetenzorientierung im Studium. Vom Konzept zur Umsetzung. In: HRK nexus. Impulse für die Praxis. Ausgabe 1. November 2012. Online verfügbar: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/impulse_Onlineversion.pdf [Abruf: 21.03.2016].

Cursio, M. & Jahn, D. (2013): Leitfaden zur Formulierung kompetenzorientierter Lernziele auf Modulebene. In: Schriften zur Hochschuldidaktik. Beiträge und Empfehlungen des Fortbildungszentrum Hochschullehre der Friedrich–Alexander Universität Erlangen–Nürnberg. Hochschuldidaktische Leitfäden 1.2013. Online verfügbar: https://www.fbzhl.de/uploads/media/Leitfaeden_FBZHL_1_2013_Lernziele.pdf [Abruf: 03.06.2016].

Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Online verfügbar: http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf [Abruf: 20.05.2016].

Directorate–General for Education and Culture (DG EAC) (2004): ECTS User’s Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Suöelement. Online verfügbar: www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ECTS_DS_Users_guide_en.1094119167134.pdf [Abruf: 04.06.2016]

Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007): Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung (mit Beiträgen von Timo Meynhardt und Johannes Weinberg). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 2. Auflage.

Euler, D. & Hahn, A. (2007): Wirtschaftsdidaktik. 2. Auflage. Bern: Haupt.

Flechsig, K.–H. (1976): Prüfungen und Evaluation. In: Interdisziplinäres Zentrum der Universität Hamburg bei der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (Hrsg.), Blickpunkt Hochschuldidaktik, Hamburg, S. 303–336.

Forster, P. & Winteler, A. (2006): Vom Lehren zum Lernen: Ein neues Paradigma für die Hochschullehre In: Leobener Logistik Cases: Moderne Konzepte für die Logistikausbildung. Wiesbaden: DUV. S. 191–207.

Gibbs, G. & Coffey, M. (2002): The Impact of Training on University Teachers’ Approaches to Teaching and the Way their Students Learn. Das Hochschulwesen Jg. 50 (2). S. 50–54.

Goller, M. (2015): Zum Einfluss des didaktischen Designs auf das (motivationale) Erleben von Lehrveranstaltungen: Eine quantitative Fallstudie im Rahmen der Methodeneinführung in den Bildungswissenschaften. Die hochschullehre, Jg. 1.

Gröblichhoff, F. (2015): Lernergebnisse praktisch formulieren. In: HRK nexus. Impulse für die Praxis. Ausgabe 2. Neuauflage Juni 2015. Online verfügbar: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Lernergebnisse_praktisch_formulieren_01.pdf [Abruf: 21.03.2016].

Haertel, T. & Schürmann, R. (2011): Prüfungen – endlich auf der Agenda. Aber auch richtig? Zeitschrift für Hochschulentwicklung. Jg. 6 (3), S. 288–293.

HRK (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna. Online verfügbar: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bologna_1999.pdf [Abruf: 20.05.2016].

HRK (2010): Zum Bologna-Prozess nach 2010. Entschließung der 5. Mitgliederversammlung am 27.01.2009. Online verfügbar: https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Entschliessung_Bologna.pdf [28.06.2016].

HRK (2013): Die Europäische Studienreform in Deutschland: Empfehlungen zur weiteren Umsetzung. 15. Sitzung der HRK Mitgliederversammlung am 19. November 2013. Online verfügbar: https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_Europaeische_Studienreform_19112013.pdf [Abruf: 19.05.2016].

HRK (2015): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ESG). Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2015. Online verfügbar: https://www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_English_2015.pdf [Abruf: 04.06.2016].

Jenert, T. (2014): Implementing Outcome-Oriented Study Programs at University: The Challenge of Academic Culture. ZFHE, Jg. 9 (2). S. 1–12.

Jorzik, B. (2013) (Hrsg.): Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Online verfügbar: <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/187> [15.06.2016].

Kember, D. (1997): A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. Learning and Instruction, Vol. 7 (3), S. 255–275.

KMK (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003. Online verfügbar: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Sonstige/KMK_System_10Thesen.pdf [21.03.2016].

KMK (2004): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 i.d.F. vom 22.10.2004. Online

verfügbar: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_09_15-Leistungspunktsysteme-Modularisierung.pdf [21.03.2016].

KMK (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 04.02.2010. Auslegungshinweise. Handreichung des Hochschulausschusses der Kultusministerkonferenz vom 25.03.2011. Online verfügbar: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Auslegungshinweise_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf [21.03.2016].

Knauf, H. (2003): Das Konzept der Schlüsselqualifikation und seine Bedeutung für die Hochschule. In: Knauf, H. & Knauf, M. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Kossakowski, A. (1981): Disposition. In: Claus, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Psychologie. Leipzig: BI.

Krathwohl, D. R. (2002): A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory into Practice. Volume 44, S. 212-218.

Maag Merki (2009). Kompetenz. In: Andresen, S. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz., S. 492-506.

Metzger, C. & Nüesch, C. (2004): Fair prüfen. Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen. In: Euler, D. & Metzger, C. (Hrsg.). Hochschuldidaktische Schriften Band 6. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.

Müller, A. (2011): Prüfungen als Lernchance – Vorstellung und Überprüfung eines Rahmenmodells. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 6 (1), S. 72-94.

Müller, A. & Schmidt, B. (2009): Prüfungen als Lernchance: Sinn, Ziele und Formen von Hochschulprüfungen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 4(1), S. 23-45.

Müller, F. H. & Bayer, T. (2007): Prüfungen in der Hochschule. In Hawelka, B.; Hammerl, M. & Gruber, H. (Hrsg.). Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Kröning: Ansager, S. 223-237.

Otto-von-Guericke-Universität (2013a): Musterordnung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg für Masterstudiengänge. Amtliche Bekanntmachung Nr. 18/2013. Online verfügbar unter: http://www.bekanntmachungen.ovgu.de/media/A_Rundschreiben/1_05+Studienordnungen/Master+_+Studieng%C3%A4nge/Musterordnung+f%C3%BCr+Masterstudieng%C3%A4nge/Musterordnung+f%C3%BCr+Masterstudieng%C3%A4nge.pdf [01.07.2016].

Otto-von-Guericke-Universität (2013b): Musterordnung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg für Bachelorstudiengänge. Amtliche Bekanntmachung Nr. 42/2013. Online verfügbar unter: http://www.bekanntmachungen.ovgu.de/media/A_Rundschreiben/1_05+Studienordnungen/Bachelor+_+Studieng%C3%A4nge/Musterordnung+f%C3%BCr+Bachelorstudieng%C3%A4nge/Musterordnung+f%C3%BCr+Bachelorstudieng%C3%A4nge.pdf [01.07.2016].

Otto-von-Guericke-Universität (2014): Hochschulentwicklungsplan 2015 – 2025 entsprechend §5 Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt. 74 S. Online verfügbar unter: http://www.ovgu.de/rektorat/rektorat/hpd/HEP_B_Senat_2014.pdf [02.05.2016].

Orth, H. (1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied: Luchterhand.

Rapp, S. (2014): Entscheidungshilfen zur Wahl der Prüfungsform. Eine Handreichung zur Prüfungsgestaltung. Zentrum für Lehre und Weiterbildung (zlw) der Universität Stuttgart (Hrsg.). Zlw working paper 01/2014. Stuttgart: zlw.

Rhein, R. (2011): Kompetenzorientierung im Studium? In: Jahnke, I. & Wildt, J. (Hrsg.). Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Bielefeld: wbv, S. 215–225.

Rheinsberg, F.; Bromme, R.; Minsel, B.; Winteler, A. & Weidenmann, B. (2001): Die Lehrenden und Erziehenden. In: Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.) Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4. vollständig überarbeitete Auflage.

Schaper, N. (2012): HRK Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Unter Mitwirkung von Reis, O.; Wildt, J.; Horvath, E. & Bender, E. Online verfügbar: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [21.03.2016].

Schaper, N. & Hilkenmeier, F. (2013): Zusatzgutachten. Umsetzung für kompetenzorientiertes Prüfen. Unter Mitarbeit von Bender, E. Online verfügbar: <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/zusatzgutachten.pdf> [21.03.2016].

Schaper, N. (2016): Modularisierung gestalten. Spielräume optimal nutzen. In: HRK nexus. Impulse für die Praxis. Ausgabe 10. Februar 2016. Online verfügbar: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Impuls_Modularisierung_gestalten_fachwerk_mit_Links_14.03.pdf [Abruf: 12.05.2016].

Schröder, M. (2015): Kompetenzorientiert prüfen. Zum Lernergebnis passende Prüfungsaufgaben. In: HRK nexus. Impulse für die Praxis. Ausgabe 4. Neuauflage Juni 2015. Online verfügbar: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/HRK_Ausgabe_4_Internet.pdf [21.03.2016].

Sidler, F. (2005): Studiengangsprofile: Die Konzeption „outcome-orientierter“ Studiengänge. Profilierung von Studiengängen an Fachhochschulen am Beispiel Schweiz. In: Hanft, A. & Müskens, I. (Hrsg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Bielefeld: UVW.

Universität Zürich – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH (2007): Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen. Dossier. Zürich: AfH.

Universität Zürich – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH (2010): Taxonomie-Matrix zur Analyse und Selbstevaluation von Hochschullehre (TAMAS). Dossier Unididaktik 1/10. Zürich: AfH.

Walzik, S. (2012): Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis. Opladen & Toronto: UTB.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel, S. 17-31.

Wildt, J. (2007): Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: In: Behrend, B.; Wildt, J. & Szczyrba, B. (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre. A3.1.

Wildt, J. & Wildt, B. (2011): Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“: ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In: Behrend, B.; Wildt, J. & Szczyrba, B. (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten, H 6.1.

Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Hochschulsystems des Landes Sachsen-Anhalt. Braunschweig (Drs., 3231-13). Online verfügbar: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3231-13.pdf> [21.03.2016].

9. Anhang

9.1 Arbeitshilfen Prüfungsprozess

Tab. 13 Checkliste für die Gestaltung und Evaluation schriftlicher Prüfungen (Metzger & Nüesch 2004, S. 41f.)

1. Konstruktion schriftlicher Prüfungen

Koordination

- Sind die einzelnen Prüfungsteile aufeinander abgestimmt? Ist der Schwierigkeitsgrad der Prüfung gesamthaft angemessen hoch?
- Ist die Koordination zwischen den am Konstruktionsprozess der Prüfung beteiligten Personen so gestaltet, dass keine vertraulichen Informationen nach außen gelangen?

Konstruktion der einzelnen Prüfungsteile

- Entspricht die Prüfung den Rahmenbedingungen?
- Streuen die Prüfungsaufgaben angemessen über verschiedene Themen und Sachgebiete?
- Ist die Anzahl der Prüfungsaufgaben angemessen?
- Ist das Anspruchsniveau der Prüfung angemessen? Insbesondere: Werden sowohl Reproduktions- als auch Transferaufgaben gestellt?
- Eigenen sich die gewählten Bearbeitungsformen zur Überprüfung der Themen und Lernziele?
- Werden die Regeln zur Konstruktion von Aufgaben eingehalten?
- Ist die Aufgabenstellung fehlerfrei und vollständig? Fehlen keine Angaben, die zur Lösung der Aufgabe notwendig sind?
- Ist die zur Lösung der Aufgaben verfügbare Zeit angemessen?
- Besteht bereits vor der Durchführung der Prüfung ein sauber aufgebautes und verständlich formuliertes Beurteilungsschema, aus dem die Zuteilungen der Punkte für die einzelnen Teillösungen sowie unterschiedliche Leistungsqualitäten klar hervorgehen? Sind die Punkte für die einzelnen Prüfungsaufgaben sinnvoll verteilt?
- Erfolgt die Zusammenstellung der einzelnen Prüfungsaufgaben zu einem Prüfungsteil sinnvoll?
- Wird eine Vorevaluation des Prüfungsteils vorgenommen?

Zusammenstellen der Prüfung

- Enthält die Prüfung ein Deckblatt, das den Anforderungen gerecht wird?
- Wird eine Evaluation der endgültigen Fassung der Prüfung vorgenommen?

2. Durchführung schriftlicher Prüfungen

- Wird im Vorfeld der Prüfung mit Hilfe von Informationen Transparenz geschaffen? Insbesondere: Werden die Studierenden in den Lehrveranstaltungen einheitlich informiert? Werden die Prüfungsanforderungen in einem Merkblatt festgehalten? Enthält das Merkblatt alle relevanten Informationen? Entspricht das Merkblatt den Grundsätzen? Kennen die Studierenden die Prüfungsanforderungen, indem ihnen mögliche Beispiele von Prüfungsaufgaben samt Beurteilungsschema zugänglich sind?
- Werden die Durchführungsgrundsätze eingehalten? Insbesondere: Werden allen Prüfungsteilnehmenden dieselben Chancen gewährleistet? Wird auf allfällige Fehler in der Aufgabenstellung richtig reagiert?
- Findet die Prüfung in einer angenehmen Atmosphäre statt? Werden die erforderlichen physischen und psychischen Rahmenbedingungen geschaffen?
- Werden geeignete Sicherheitsmaßnahmen vorgekehrt, um das Mogeln von Prüfungsteilnehmenden zu verhindern?

3. Auswertung schriftlicher Prüfungen

- Werden die Korrektoren frühzeitig über alle relevanten Aspekte (Korrekturablauf, Zeitplan; Beurteilungsschema; Verhalten bei Unsicherheiten; Bewertungsschlüssel, auszufüllende Unterlagen) informiert?
- Werden die Beurteilungskriterien vernünftig und für alle Prüfungsteilnehmenden gleich angewendet? Insbesondere: Erfolgt die Auswertung der Prüfung transparent und nachvollziehbar nach den Kriterien, die im Beurteilungsschema formuliert wurden? Wird das Beurteilungsschema als ein Leitfaden verwendet, der genügend Flexibilität gegenüber studentischen Lösungen offenlässt?
- Wird versucht, Auswertungsfehler zu vermeiden? Werden die studentischen Lösungen „quer“ korrigiert?
- Wird sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Ergebnisanalyse durchgeführt?
- Wird grundsätzlich die aufgabenbezogene Bewertung in Kombination mit einer linearen Notenskala angewendet?
- Werden ausreichende Korrekturkapazitäten eingeplant, damit die vereinbarten Abgabefristen für die Prüfungsergebnisse eingehalten werden können?
- Wird den Prüfungsteilnehmenden das Recht auf Prüfungseinsicht und -besprechung zugestanden? Insbesondere: Wird der Zeitpunkt der Einsichtnahme günstig gewählt? Reicht die Zeit aus? Haben die Prüfungsteilnehmenden sowohl in die eigene Prüfung als auch in das Beurteilungsschema Einsicht? Sind die Erläuterungen, welche zu den Prüfungsaufgaben und zur Korrektur gegeben werden, verständlich? Ist das Klima angenehm? Wird die Prüfung auf

Wunsch mit einzelnen Prüfungsteilnehmenden besprochen? Werden allfällige Überschneidungen mit der Einsichtnahme in andere Prüfungen vermieden?

Tab. 14 Checkliste für die Gestaltung und Evaluation mündlicher Prüfungen (Metzger & Nüesch 2004, S. 101)

1. Vorbereitung

- Sind die ausgewählten Prüfungsgebiete repräsentativ für den Prüfungsstoff (Streuung und Anspruchsniveau)?
- Stelle ich v.a. Verständnis- und Problembearbeitungsaufgaben?
- Habe ich klare Erwartungen (Kriterien), wie die Aufgaben beantwortet bzw. gelöst werden sollten?
- Ist jede Prüfungsserie systematisch aufgebaut (logisch, vergleichbare Anforderungen)?
- Habe ich die Prüfungsdisposition zweckmäßig vorbereitet, damit ich als Prüfender die Aufgaben während der Prüfung präzise formulieren und meine Beobachtungen grob festhalten konnte?
- Ist der Prüfungsraum angenehm gestaltet (störungsfrei, angenehme Sitzordnung)?

2. Durchführung

- Bin ich mir meiner subjektiven Wahrnehmung bewusst und versuche ich, die Kandidatinnen und Kandidaten objektiv zu behandeln?
- Trägt mein Verhalten zu Beginn und während der Prüfung zu einer entspannten Atmosphäre bei (persönliche Begrüßung der Prüfungsteilnehmenden, Augenkontakt, Geduld, Ruhe)?
- Ist meine Sprache angemessen laut und für die Prüfungsteilnehmenden verständlich?
- Stelle ich eindeutig und präzise formulierte Fragen?
- Nutze ich die Vorteile, die eine mündliche Prüfung bietet (mittels Themenwechsel, Nachfragen und dem Gewähren von Denkhilfen)?
- Unterstütze ich durch den Wechsel von weiten und engen Fragen einen möglichst flüssigen und natürlichen Dialog?
- Reagiere ich angemessen auf die Antworten des Prüfungsteilnehmenden?
- Wo ergaben sich für mich während der Prüfung Probleme? Wie können diese das nächste Mal vermieden werden?
- Was hat sich bewährt und behalte ich in künftigen Prüfungen bei? Was möchte ich das nächste Mal anders machen?

3. Bewertung

- Bewerte ich die Prüfungsleistungen aufgabenbezogen?
 - Vergleiche ich die Bewertungen innerhalb einer Prüfungsgruppe, bevor ich die definitive Note festsetze?
-

9.2 Arbeitshilfen: Inhaltliche Schwerpunkte

9.2.1 Formulierung von Lernergebnissen

Tab. 15 Tabelle zur systematischen Erarbeitung von Lernergebnissen (Gröblichhoff 2015, S. 7)¹¹

Kompetenzen und Lernergebnisse							
Vorwissen/ Vorerfahrung	Inhalt der Lerneinheit	Kompetenz	Niveaustufe	Lernergebnis	Lehr- metho- de	Prü- fungs- form	ECTS
Keine spezi- fischen; schulischer Geschichts- und Politik- unterricht; Nachrichten/ Tagespresse	Begriff und Geschichte des Völkerrechts Rechtsquellen (insbesondere Verträge und Gewohnheits- recht)	Fachkompetenz	2 Verstehen	Die Studierenden können die grundlegenden Prinzipien und Begriffe des Völkerrechts darstellen und erklären			2
		Fachkompetenz	4 Analysieren	Sie können die nationalen Rechtsordnun- gen mit dem Völkerrecht vergleichen und ...			1
	Staatliche Sou- veränität (Staa- tengleichheit, Gebiets- und Personalhoheit, Interventions- verbot, Immuni- tät)	Fachkompetenz	3 Anwenden	Die Wechselwir- kungen illustrie- ren.			
		Fachkompetenz/ Sozialkompe- tenz/ Metho- denkompetenz	6 (Er-) Schaffen	Die Studierenden können einfache Fälle im Team lösen und eine Argumentation/ Strategie ent- werfen, um den Fall vor einem fiktiven Gericht zu vertreten			2

¹¹ Fach/Studiengang: Deutsches und Europäisches Wirtschaftsrecht; Fach/Veranstaltung: Völkerrecht; Semester: 1.

9.2.2 Formulierungsmöglichkeiten Transferaufgaben

Tab. 16 Denkfragen (vgl. Metzger Nüesch 2004, S. 21)

<p>Vergleichen Beschreiben Sie die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen ... Vergleichen Sie die folgenden zwei Methoden hinsichtlich ...</p>	<p>Klassifikation Gruppieren Sie die folgenden Aussagen nach ... Was haben die folgenden Aussagen gemeinsam?</p>
<p>Ursache und Wirkung in Beziehung setzen Was sind die hauptsächlichsten Gründe für ... Was wären die wahrscheinlichsten Auswirkungen, wenn ...</p>	<p>Eigene Ideen/ Gedanken entwickeln Listen Sie so viele mögliche Vorgehensweisen/ Möglichkeiten auf, wie Ihnen einfallen Erfinden Sie eine Geschichte/ einen Fall, der beschreibt, was passieren würde, wenn ...</p>
<p>Rechtfertigen/ Stellung nehmen Welche der folgenden Alternativen ziehen Sie vor? Warum? Erklären Sie, warum Sie mit der nachfolgenden Aussage einverstanden oder nicht einverstanden sind.</p>	<p>Anwenden Benutzen Sie die Prinzipien des ... als Grundlage, beschreiben Sie, wie Sie die folgende Problem-situation lösen würden. Beschreiben Sie eine Situation, welche die Prinzipien des ... illustriert.</p>
<p>Zusammenfassen Halten Sie die Hauptpunkte fest, die in ... enthalten sind. Fassen Sie kurz den Inhalt des ... zusammen.</p>	<p>Analysieren Beschreiben Sie die Denkfehler im folgenden Abschnitt. Listen Sie die Haupteigenschaften des ... auf und beschreiben Sie sie.</p>
<p>Verallgemeinern Formulieren Sie mehrere nachvollziehbare/ gültige Verallgemeinerungen aus den folgenden Daten. Formulieren Sie eine Reihe von Prinzipien, die folgende Ereignisse erklären können.</p>	<p>Synthese: einzelne Elemente zu einem sinnvollen Ganzen verbinden Beschreiben Sie einen Plan, der beweist, dass ... Schreiben Sie einen gut strukturierten Bericht, der zeigt ...</p>
<p>Schlussfolgerungen Was wird angesichts dieser Situation am ehesten geschehen.</p>	<p>Auswerten Beschreiben Sie die Stärken und Schwächen von ... Ausgehend von den gegebenen Kriterien, schreiben Sie eine Beurteilung über ...</p>

9.3 Arbeitshilfen: Prüfungsformate

Tab. 17 Auflistung verschiedener kompetenzorientierter Prüfungsformen und deren Besonderheit¹²

Prüfungsform	Kurzbeschreibung	Vorbereitung	Durchführung (Zeitpunkt, Anzahl Studierende)	Kompetenzen ¹³				Kompetenz- stufen (Einordnung Taxonomie Bloom)
				FK	MK	SozK	SelK	
Mündliche Prüfungen								
Prüfungsgespräch	- Mündliche Prüfung zu einem vorgegebenen Thema	- Prüfungsgebiet vorgeben - Begutungskriterien offenlegen	Ablauf: - Die Studierenden sollen die Zusammenhänge des Prüfungsgebiets erkennen und Fragestellungen einordnen Anzahl der Studierenden: E/G ¹⁴ - Bei einer Gruppenprüfung sollte jede(r) Studierende für sich bewertet werden - Der eigenständige Anteil jedes/jeder Studierenden sollte sichtbar sein Zeitpunkt: Ende des Semesters	x	x	(x) ¹⁵		1. Wissen 2. Verstehen 3. Anwenden
Referat	- Mündlicher Vortrag zu einem bestimmten Thema sowie Diskussion und Verschriftlichung	- Prüfungsthema vorgeben oder die Studierenden bei der Themenfindung beraten - Begutungskriterien offenlegen	Ablauf: - Auseinandersetzung mit einer Fragestellung aus der Veranstaltungsthematik - Einbeziehung der einschlägigen Literatur - Darstellung und Wiedergabe der Ergebnisse in einem mündlichen Vortrag sowie Diskussionsführung - Schriftliche Ausarbeitung Anzahl der Studierenden: E/G - Bei einer Gruppenprüfung sollte jede(r) Studierende für sich bewertet werden - Der eigenständige Anteil jedes/jeder Studierenden sollte sichtbar sein Zeitpunkt: Ende des Semesters	x	x	(x)		1. Wissen 2. Verstehen 3. Anwenden

¹² In Anlehnung an Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg 2013a,b, Uni Zürich 2007, Billerbeck et al. 2015.

¹³ FK= Fachkompetenz; MK=Methodenkompetenz; SozK=Sozialkompetenz; SelK=Selbstkompetenz; für eine nähere Beschreibung der Kompetenzarten s. Tab. 5

¹⁴ E=Einzelprüfung, G=Gruppenprüfung

¹⁵ Bei einer Gruppenprüfung.

Prüfungsform	Kurzbeschreibung	Vorbereitung	Durchführung (Zeitpunkt, Anzahl Studierende)	Kompetenzen ¹³				Kompetenz- stufen (Einordnung Taxonomie Bloom)
				FK	M/K	SozK	SeiK	
	- Präsentation einer vorgegebenen Thematik	- Prüfungsthema vorgeben oder die Studierenden bei der Themenfindung beraten - Begutungskriterien offenlegen	Ablauf: - Eigenständige und vertiefte Bearbeitung einer Fragestellung aus der Veranstaltungsthematik - Einbeziehung der einschlägigen Literatur - Darlegung der Arbeit und Vermittlung der Ergebnisse in einer mündlichen Darstellung - Schriftliche Ausarbeitung der Ergebnisse Anzahl der Studierenden: E/G - Bei einer Gruppenprüfung sollte jede(r) Studierende für sich bewertet werden - Der eigenständige Anteil jedes/jeder Studierenden sollte sichtbar sein Zeitpunkt: Ende des Semesters	x	x	(x)		1. Wissen 2. Verstehen
Präsentation	<u>Posterpräsentation:</u> - Besondere Form der Präsentation	<u>Posterpräsentation:</u> - Prüfungsthema vorgeben oder die Studierenden bei der Themenfindung beraten - Begutungskriterien offenlegen	<u>Posterpräsentation:</u> Ablauf: - Zusammenfassung wesentlicher Inhalte einer Thematik auf einem Poster - Präsentation des Posters in einer angemessenen Zeit - Konfrontation der Studierenden mit inhaltlichen und konzeptionellen Fragen - Einladung anderer Studierender oder Fachleute für eine realitätsnahe Prüfungssituation Anzahl der Studierenden: E/G - Bei einer Gruppenprüfung sollte jede(r) Studierende für sich bewertet werden - Der eigenständige Anteil jedes/jeder Studierenden sollte sichtbar sein Zeitpunkt: Ende des Semesters	x	x	(x)		1. Wissen 2. Verstehen

LEITFADEN PRÜFUNGSENTWICKLUNG: EIN KOMPETENZORIENTIERTER ANSATZ

Prüfungsform	Kurzbeschreibung	Vorbereitung	Durchführung (Zeitpunkt, Anzahl Studierende)	Kompetenzen ¹³				Kompetenz- stufen (Einordnung Taxonomie Bloom)
				FK	MK	Sozk	Selk	
Interview	Durchführung und Verarbeitung eines Interviews im fachlichen Kontext	<ul style="list-style-type: none"> - Prüfungsthema vorgeben oder die Studierenden bei der Themenfindung beraten - Begutachungskriterien offenlegen 	<p>Ablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durchführung, Dokumentation und Aufbereitung eines Interviews mit einer Fachperson - Abgabe eines Berichts zur methodischen Herangehensweise sowie zu ersten Ergebnisanalysen - Bewertung von Konzeptionalisierung, Durchführung, Dokumentation sowie inhaltlicher Aufbereitung der Interviews <p>Anzahl der Studierenden: E/G</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bei einer Gruppenprüfung sollte jede(r) Studierende für sich bewertet werden - Der eigenständige Anteil jedes/jeder Studierenden sollte sichtbar sein <p>Zeitpunkt: im Verlauf des Semesters</p>	x	x	x	x	1. Wissen 2. Verstehen 3. Anwenden 4. Analysieren
Schriftliche Prüfungen								
Klausur	- Schriftliche Überprüfung von Lehrinhalten	<ul style="list-style-type: none"> - Inhaltliche Vorbereitung der Klausurfragen (schriftliche Klausuren können auch im Antwort-Wahl-Verfahren (Multiple Choice)) erfolgen - Den Studierenden die Begutachungskriterien offenlegen 	<p>Ablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Studierenden sollen in begrenzter Zeit mit begrenzten Hilfsmitteln unter Aufsicht mit den begrenzten Methoden des Fachgebietes ein Problem erkennen und Wege zu einer Lösung finden <p>Anzahl der Studierenden: E</p> <p>Zeitpunkt: Ende des Semesters</p>	x	x			1. Wissen 2. Verstehen (3. Anwenden) ¹⁶

¹⁶ Je nach Aufgabenstellung. Zum Beispiel bei Übertragung des Wissens auf neue Situationen, Entwicklung von Lösungsstrategien.

Prüfungsform	Kurzbeschreibung	Vorbereitung	Durchführung (Zeitpunkt, Anzahl Studierende)	Kompetenzen ¹³				Kompetenz- stufen (Einordnung Taxonomie Bloom)
				FK	MK	Sozk	SelK	
Hausarbeit	<ul style="list-style-type: none"> - Schriftliche Auseinandersetzung mit einem Thema aus dem Lehrzusammenhang 	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung bei der Themenwahl - Den Studierenden die Begutachungskriterien offenlegen 	<p>Ablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentelle, empirische oder theoretische Bearbeitung einer Aufgabenstellung aus dem Fachgebiet <p>Anzahl der Studierenden: E/G</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bei einer Gruppenprüfung sollte jede(r) Studierende für sich bewertet werden - Der eigenständige Anteil jedes/jeder Studierenden sollte sichtbar sein <p>Zeitpunkt: Im Verlauf des Semesters</p>	x	x	(x)	X	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wissen 2. Verstehen 3. Anwenden 4. Analysieren 5. Beurteilen 6. (Er-)Schaffen
Lernjournale	<ul style="list-style-type: none"> - Lernjournale dienen der Reflexion des Gelernten 	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung bei der Reflexion der Studierenden durch Leitfragen - Rückmeldung zur Dokumentation, Auswahl und Reflexion geben - Den Studierenden die Begutachungskriterien offenlegen 	<p>Ablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Studierenden sollen nachweisen, dass sie Informationen verarbeiten, Inhalte extrahieren und verständlich darstellen können - Dabei soll das eigene Lernen und Denken auf drei Ebenen reflektiert werden: Lernstand, Lernstrategie, eigene Person <p>Anzahl der Studierenden: E/G</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bei einer Gruppenprüfung sollte jede(r) Studierende für sich bewertet werden - Der eigenständige Anteil jedes/jeder Studierenden sollte sichtbar sein <p>Zeitpunkt: Die Lernjournale werden über die gesamte Laufzeit des Semesters geführt → Abgabe am Ende des Semesters</p>	x	x	(x)	X	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wissen 2. Verstehen 3. Anwenden 4. Analysieren

LEITFADEN PRÜFUNGSENTWICKLUNG: EIN KOMPETENZORIENTIERTER ANSATZ

Prüfungsform	Kurzbeschreibung	Vorbereitung	Durchführung (Zeitpunkt, Anzahl Studierende)	Kompetenzen ¹³				Kompetenz- stufen (Einordnung Taxonomie Bloom)
				FK	M/K	SozK	SeIK	
Portfolio	<ul style="list-style-type: none"> - Sammlung von thematischen auf die Seminarinhalte abgestimmte Artefakte, die im Rahmen des Lernprozesses von Bedeutung waren - Abgrenzung zu Lernjournalen: Das Portfolio enthält auch eigene Arbeiten der Studierenden → geht über die reflexive Dokumentation einer Lehrveranstaltung hinaus 	<ul style="list-style-type: none"> - Den Studierenden die Begutachtungskriterien offenlegen 	<p>Ablauf</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Studierenden sollen sich mit den Lerninhalten selbstbestimmt auseinandersetzen - Dabei soll das eigene Lernverhalten beobachtet und reflektiert werden - Die Aufnahme eines Artefakts in das Portfolio sollte begründet werden - Kann auch über mehrere Elemente eines Moduls (z.B. Vorlesung und zwei Seminare) geführt werden - Geht auch als E-Portfolio <p>Anzahl der Studierenden: E/G</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bei einer Gruppenprüfung sollte jede(r) Studierende für sich bewertet werden - Der eigenständige Anteil jedes/jeder Studierenden sollte sichtbar sein <p>Zeitpunkt: Die Bearbeitung des Portfolios kann über das gesamte Semester verteilt werden</p>	x	x	(x)	x	1. Wissen 2. Verstehen 3. Anwenden 4. Analysieren
Protokoll	<ul style="list-style-type: none"> - Aufbereitung der Inhalte sowie Herausstellung zentraler Inhalte in schriftlicher Form 	<ul style="list-style-type: none"> - Den Studierenden die Begutachtungskriterien offenlegen 	<p>Ablauf</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Studierenden müssen nachweisen, dass sie Informationen aus einzelnen/ mehreren Seminareinheiten verarbeiten und wiedergeben können - Wesentliche Inhalte, Resultate und Erkenntnisse müssen herausgefiltert und für andere verständlich aufbereitet werden - Die Informationen müssen nicht nur aufgenommen, sondern in strukturierter Form geordnet und verschriftlicht werden - Das Protokoll kann je nach Fachrichtung unterschiedliche ausgerichtet sein (z.B. Laborbericht, Exkursionsbericht) <p>Anzahl der Studierenden: E</p> <p>Zeitpunkt: über das gesamte Semester</p>	x	x			1. Wissen 2. Verstehen

Prüfungsform	Kurzbeschreibung	Vorbereitung	Durchführung (Zeitpunkt, Anzahl Studierende)	Kompetenzen ¹³				Kompetenz- stufen (Einordnung Taxonomie Bloom)
				FK	M/K	SozK	Se/K	
Forschungs- antrag	- Verfassung eines realitätsgetreuen Projektantrags	- Unterstützung bei der Themenwahl - Den Studierenden die Begutachungskriterien offenlegen	Ablauf: - Der Forschungsantrag ist als fiktiver Antrag zu sehen - Studierende müssen Informationen verarbeiten, erzeugen und diese kritisch hinterfragen können - Das Thema soll sowohl aus inhaltlichen als auch organisatorischen Gesichtspunkten betrachtet werden - Wesentliche Inhalte sollen herausgefiltert werden - Der Forschungsantrag kann in verkürzter Form auch als Exposé verfasst werden. Anzahl der Studierenden: E/G - Bei einer Gruppenprüfung sollte jede(r) Studierende für sich bewertet werden - Der eigenständige Anteil jedes/jeder Studierenden sollte sichtbar sein Zeitpunkt: Die Bearbeitung des Forschungsantrags kann über das gesamte Semester erfolgen	x	x	(x)	X	1. Wissen 2. Verstehen 3. Anwenden 4. Analysieren 5. Beurteilen 6. (Er-)Schaffen
Forschungs- beitrag	- Verfassung eines realitätsgetreuen Beitrags für eine Fachzeitschrift	- Unterstützung bei der Themenwahl - Den Studierenden die Begutachungskriterien offenlegen	Ablauf: - Die Studierenden sollen einen wissenschaftlichen Forschungsbeitrag für eine Fachzeitschrift erstellen → bietet eine gute Übung wissenschaftlichen Schreibens - Das Thema soll knapp dargestellt und interessante Aspekte herausgestellt werden Anzahl der Studierenden: E/G - Bei einer Gruppenprüfung sollte jede(r) Studierende für sich bewertet werden - Der eigenständige Anteil jedes/jeder Studierenden sollte sichtbar sein Zeitpunkt: Die Bearbeitung des Forschungsbeitrags kann über das gesamte Semester erfolgen	x	x	(x)	x	1. Wissen 2. Verstehen 3. Anwenden 4. Analysieren 5. Beurteilen 6. (Er-)Schaffen

LEITFADEN PRÜFUNGSENTWICKLUNG: EIN KOMPETENZORIENTIERTER ANSATZ

Prüfungsform	Kurzbeschreibung	Vorbereitung	Durchführung (Zeitpunkt, Anzahl Studierende)	Kompetenzen ¹³				Kompetenz- stufen (Einordnung Taxonomie Bloom)
				FK	MK	Sozk	Seik	
Prüfungs- fragen erstellen	<ul style="list-style-type: none"> - Erstellung von realitätsnahen Prüfungsfragen zur behandelten Thematik 	<ul style="list-style-type: none"> - Heranführung an die Erstellung von Prüfungsfragen - Den Studierenden die Begutachungskriterien offenlegen 	<p>Ablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inhalte sollen in relevante Prüfungsfragen transformiert werden - Zentrale, überprüfbare Aspekte einer Thematik sollen herausgestellt werden - Von einem Problem ausgehend Prüfungsfragen erschließen und für deren Beantwortung Informationsmaterial suchen - Die formulierten Prüfungsfragen, die dahinterliegende Herangehensweise, die Lösung sowie Informationsmaterial sollen in einem Bericht zusammengestellt werden - Überprüfung von Recherchefähigkeit, Zusammenarbeit in Gruppen, Verinnerlichung einzelner Arbeitsphasen, Inhalt der Fragen <p>Anzahl der Studierenden: E/G</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bei einer Gruppenprüfung sollte jede(r) Studierende für sich bewertet werden - Der eigenständige Anteil jedes/jeder Studierenden sollte sichtbar sein <p>Zeitpunkt: Die Bearbeitung der Prüfungsleistung kann über das gesamte Semester erfolgen</p>	x	x	(x)		1. Wissen 2. Verstehen 3. Anwenden
Review	<ul style="list-style-type: none"> - Kritische Betrachtung und Reflexion wissenschaftlicher Beiträge der eigenen Fachdisziplin 	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung bei der Auswahl der Beiträge - Die Charakteristika eines Reviews nahelegen - Den Studierenden die Begutachungskriterien offenlegen 	<p>Ablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Studierenden müssen die wesentlichen Inhalte eines wissenschaftlichen Textes in komprimierter Form herausstellen <p>Anzahl der Studierenden: E/G</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bei einer Gruppenprüfung sollte jede(r) Studierende für sich bewertet werden - Der eigenständige Anteil jedes/jeder Studierenden sollte sichtbar sein <p>Zeitpunkt: Das Review kann über den gesamten Semesterverlauf erstellt werden</p>	x	x	(x)	x	1. Wissen 2. Verstehen 3. Anwenden 4. Analysieren 5. Beurteilen

Prüfungsform	Kurzbeschreibung	Vorbereitung	Durchführung (Zeitpunkt, Anzahl Studierende)	Kompetenzen ¹³				Kompetenz- stufen (Einordnung Taxonomie Bloom)
				FK	MK	SozK	SelK	
Praktikums- bericht	- Beschreibung der Inhalte eines Praktikums in schriftlicher Form	- Den Studierenden die Begutachungskriterien offenlegen	Ablauf - Zentrale Inhalte des Berichts: Geschichte, Struktur, Tätigkeitsbereiche des Praktikumsgebenden sowie Aufgaben während des Praktikums - Die Studierenden sollen die Bedeutung des Praktikums für die nähere Studienplanung und die berufliche Zukunft herausstellen - Der Zusammenhang zwischen dem Praktikum und der Studienrichtung muss erkennbar sein Anzahl der Studierenden: E Zeitpunkt: Der Bericht kann über den gesamten Semesterverlauf verfasst werden	x	x			1. Wissen 2. Verstehen
(Online-) Aufgaben	- Lösung von Aufgaben im Themenzusammenhang	- Aufgaben vorbereiten - Den Studierenden die Begutachungskriterien offenlegen	Ablauf: - Die Studierenden müssen selbständig ein Problem erkennen, wissenschaftlich einordnen und eine Beziehung zur Praxis herstellen - Die Aufgaben müssen auf Grundlage der zur Verfügung stehenden Studienmaterialien erstellt werden Anzahl der Studierenden: E Zeitpunkt: Die Aufgaben können über den gesamten Semesterverlauf bearbeitet werden	x	x			1. Wissen 2. Verstehen (3. Anwenden)
Bachelorarbeit	- Selbständige wissenschaftliche Arbeit	- Ggf. die Studierenden bei der Themenwahl unterstützen - Den Studierenden die Begutachungskriterien offenlegen	Ablauf: - Die Studierenden müssen selbständig eine Aufgabenstellung in einer vorgegebenen Frist unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Methoden bearbeiten Anzahl der Studierenden: E	x	x	x	x	1. Wissen 2. Verstehen 3. Anwenden 4. Analysieren 5. Beurteilen 6. (Er-)Schaffen
Praktische Prüfungen								

LEITFADEN PRÜFUNGSENTWICKLUNG: EIN KOMPETENZORIENTIERTER ANSATZ

Prüfungsform	Kurzbeschreibung	Vorbereitung	Durchführung (Zeitpunkt, Anzahl Studierende)	Kompetenzen ¹³				Kompetenz- stufen (Einordnung Taxonomie Bloom)
				FK	MK	Sozk	Seik	
Wissenschafts- praktische Tätigkeit	- Durchführung einer im Fachgebiet gängigen wissenschaftsnahen Tätigkeit	- Den Studierenden die Begutachungskriterien offenlegen	<p>Ablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Studierenden sollen selbständiges wissenschaftliches Arbeiten nachweisen - Eine wissenschaftspraktische Tätigkeit kann je nach Fachrichtung anders ausgerichtet sein. In den Naturwissenschaften kann sie bspw. in Form eines Laborversuchs oder von Konzepten für Feldexperimente abgeleistet werden. In den Sozialwissenschaften kann die Beantwortung einer empirischen Fragestellung und deren Dokumentation in Form einer schriftlichen Zusammenfassung oder Präsentation als wissenschaftspraktische Tätigkeit gesehen werden, die Berichtsform kann dementsprechend ganz unterschiedlich sein <p>Anzahl der Studierenden: E/G</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bei einer Gruppenprüfung sollte jede(r) Studierende für sich bewertet werden - Der eigenständige Anteil jedes/jeder Studierenden sollte sichtbar sein <p>Zeitpunkt: über den Semesterverlauf; die Prüfung kann auch über mehrere Semester erfolgen</p>	x	x	x	x	1. Wissen 2. Verstehen 3. Anwenden 4. Analysieren 5. Beurteilen 6. (Er-)Schaffen
Entwurf	- Entwicklung eines fachspezifischen Projekts (Konzept, Modell, Skizze)	<ul style="list-style-type: none"> - Die Studierenden bei der Wahl der Thematik unterstützen - Den Studierenden die Begutachungskriterien offenlegen 	<p>Ablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Studierenden müssen eine fachspezifische oder fächerübergreifende Aufgabenstellung in konzeptioneller und konstruktiver Hinsicht unter besonderer Berücksichtigung planerischer Aspekte lösen sowie die Darstellung und Erläuterung der erarbeiteten Lösungen in einer für die berufliche Tätigkeit üblichen Weise (z.B. technische Zeichnung, Systemskizze) umsetzen <p>Anzahl der Studierenden: E/G</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bei einer Gruppenprüfung sollte jede(r) Studierende für sich bewertet werden - Der eigenständige Anteil jedes/jeder Studierenden sollte sichtbar sein <p>Zeitpunkt: über den Semesterverlauf</p>	x	x	(x)	x	1. Wissen 2. Verstehen 3. Anwenden 4. Analysieren 5. Beurteilen 6. (Er-)Schaffen

Prüfungsform	Kurzbeschreibung	Vorbereitung	Durchführung (Zeitpunkt, Anzahl Studierende)	Kompetenzen ¹³				Kompetenz- stufen (Einordnung Taxonomie Bloom)
				FK	MK	Sozk	SeIk	
Experimentelle Arbeit	- Durchführung eines fachspezifischen Experiments	- Den Studierenden die Begutachtungskriterien offenlegen	<p>Ablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Studierenden sollen ein Experiment theoretisch vorbereiten sowie den Aufbau planen und das Experiment durchführen - Im Rahmen einer schriftlichen Arbeit sollen Arbeitsschritte, Versuchsablauf und Ergebnisse dargestellt und kritisch gewürdigt werden <p>Anzahl der Studierenden: G</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jede(r) Studierende wird für sich bewertet - Der eigenständige Anteil jedes/jeder Studierenden sollte sichtbar sein <p>Zeitpunkt: über den Semesterverlauf</p>	x	x	(x)	x	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wissen 2. Verstehen 3. Anwenden 4. Analysieren 5. Beurteilen 6. (Er-)Schaffen
Simulation	- Simulation einer berufsbezogenen Situation, in der Studierende Entscheidungen treffen und diese begründen sollen	- Den Studierenden die Begutachtungskriterien offenlegen	<p>Ablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Studierenden müssen Lösungsstrategien entwickeln und eine Reflexionsleistung erbringen - Mögliche Formen der Simulation: (Online-)Plan- und Rollenspiel, simulierte Gesprächs- oder berufliche (Problem-)situation - Im Anschluss an die Simulation sollte eine mündliche Reflexion stattfinden <p>Anzahl der Studierenden: E/G</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bei einer Gruppenprüfung sollte jede(r) Studierende für sich bewertet werden - Der eigenständige Anteil jedes/jeder Studierenden sollte sichtbar sein <p>Zeitpunkt: Ende des Semesters</p>	x	x	(x)	x	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wissen 2. Verstehen 3. Anwenden 4. Analysieren 5. Beurteilen 6. (Er-)Schaffen

LEITFADEN PRÜFUNGSENTWICKLUNG: EIN KOMPETENZORIENTIERTER ANSATZ

Prüfungsform	Kurzbeschreibung	Vorbereitung	Durchführung (Zeitpunkt, Anzahl Studierende)	Kompetenzen ¹³				Kompetenz- stufen (Einordnung Taxonomie Bloom)
				FK	MK	Sozk	Seik	
Zukunfts- werkstatt	- Experimentierraum für die Nutzung von Lernergebnissen zur Planung und Gestaltung zunächst nicht lösbarer Probleme	- Den Studierenden die Begutachtungskriterien offenlegen	<p>Ablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Studierenden sollen nachweisen, dass sie in der gemeinsamen Bearbeitung eines Themas aus verschiedenen Perspektiven selbstgesteuert Lösungsalternativen entwickeln können - Das Thema wird durch die Grundthematik der Veranstaltung vorgegeben - Es werden drei Aufgabenbereiche unterschieden: Lösungsstrategien entwickeln, präsentieren und in der Gruppe diskutieren → Bewertung der drei Teilaspekte zu gleichen Teilen <p>Anzahl der Studierenden: E/G</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bei einer Gruppenprüfung sollte jede(r) Studierende für sich bewertet werden - Der eigenständige Anteil jedes/jeder Studierenden sollte sichtbar sein <p>Zeitpunkt: Ende des Semesters</p>	x	x	(x)	x	1. Wissen 2. Verstehen 3. Anwenden 4. Analysieren 5. Beurteilen (6. (Er-)Schaffen)

Prüfungsform	Kurzbeschreibung	Vorbereitung	Durchführung (Zeitpunkt, Anzahl Studierende)	Kompetenzen ¹³				Kompetenz- stufen (Einordnung Taxonomie Bloom)
				FK	MK	SozK	SelK	
Prüfungs- parcours	<ul style="list-style-type: none"> - Durchlaufen unterschiedlicher Prüfungselemente - Die Studierenden bekommen einen differenzierten Eindruck von ihren Stärken und Schwächen 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorbereitung der einzelnen Stationen - Bedarf einer recht intensiven Vorbereitung sowie hohen Personalbedarf - ggf. andere Lehrende, Fachleute, Studierende für die Betreuung der einzelnen Stationen rekrutieren - Den Studierenden die Begutungskriterien offenlegen 	<p>Ablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Den Studierenden werden 6 bis 20 Aufgaben/ Stationen zur Verfügung gestellt - Jede Aufgabe ist in einer vorgegebenen Zeit zu lösen - Die Studierenden rotieren im Verlauf der Prüfung durch die verschiedenen Stationen - Es sind mündliche, schriftliche oder praktische Posten möglich - Mögliche Aufgaben: Rollenspiele, Kurzvorträge, Fragebogen- und Wissenstests, Abschlussgespräch - An den einzelnen Stationen wird die Aufgabenstellung vorgelesen oder liegt in schriftlicher Form vor - Für die einzelnen Prüfungsteile werden Punkte vorgegeben, die am Ende der Station addiert werden und somit zu einer Gesamtpunktzahl führen - Die Prüfenden entscheiden abschließend über das Ergebnis - Der eigenständige Anteil jedes/jeder Studierenden muss sichtbar werden <p>Anzahl der Studierenden: E/G</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bei einer Gruppenprüfung sollte jede(r) Studierende für sich bewertet werden - Der eigenständige Anteil jedes/jeder Studierenden sollte sichtbar sein <p>Zeitpunkt: Ende des Semesters</p>	x	x	x	x	1. Wissen 2. Verstehen 3. Anwenden 4. Analysieren 5. Beurteilen

LEITFADEN PRÜFUNGSENTWICKLUNG: EIN KOMPETENZORIENTIERTER ANSATZ

Prüfungsform	Kurzbeschreibung	Vorbereitung	Durchführung (Zeitpunkt, Anzahl Studierende)	Kompetenzen ¹³				Kompetenz- stufen (Einordnung Taxonomie Bloom)
				FK	MK	SozK	SelK	
Fallstudie	<ul style="list-style-type: none"> - Bearbeitung einer typischen beruflichen Situation oder eines konkreten inhaltlichen Problems und deren Lösung - Bietet eine gute Vorbereitung auf die berufliche Praxis 	<ul style="list-style-type: none"> - Den Studierenden die Begutachtungskriterien offenlegen 	<p>Ablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Studierenden sollen nachweisen, dass sie in nachgestellten beruflichen Situationen adäquat agieren können - Vor der Prüfung erhalten die Studierenden Input durch den Lehrenden zur vorgegebenen Situation und zur Thematik - Es werden unterschiedliche Rollen betrachtet und analysiert - Bewertung der Analyse der Situation (Fähigkeit sich in andere Rollen hineinzusetzen), die inhaltlichen Überlegungen der Studierenden (Herangehensweise, Lösungsstrategien) sowie Teamfähigkeit - Die Prüfung kann mündlich erfolgen <p>Anzahl der Studierenden: E/G</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bei einer Gruppenprüfung sollte jede(r) Studierende für sich bewertet werden - Der eigenständige Anteil jedes/jeder Studierenden sollte sichtbar sein <p>Zeitpunkt: Ende des Semesters</p>	x	x	x	x	1. Wissen 2. Verstehen 3. Anwenden 4. Analysieren 5. Beurteilen (6. (Er-)Schaffen)

Prüfungsform	Kurzbeschreibung	Vorbereitung	Durchführung (Zeitpunkt, Anzahl Studierende)	Kompetenzen ¹³				Kompetenzstufen (Einordnung Taxonomie Bloom)
				FK	M/K	SozK	SelK	
Experten- gruppen	<ul style="list-style-type: none"> - Studierende werden zu Experten auf einem Teilgebiet der Lehrinhalte - Als Experte müssen sie ihr Wissen aufbereiten und an die anderen Studierenden weitergeben 	<ul style="list-style-type: none"> - Themengebiete verteilen - Den Studierenden die Begutachungskriterien offenlegen 	<p>Ablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Studierenden sollen nachweisen, dass sie über die Fähigkeit zur eigenständigen Erarbeitung von Wissen verfügen sowie über die Fähigkeit dieses Expertenwissen an andere Studierende weiterzugeben - Es können verschiedene Phasen der Durchführung unterschieden werden: <ul style="list-style-type: none"> - Einteilung des Lehrmaterials in verschiedene Teilgebiete → den Studierenden zuweisen bzw. durch die Studierenden selbst auswählen lassen - Eigenständige Bearbeitung der Thematik → Expertenstatus erreichen - Vertiefung des Wissens in Expertengruppen → gemeinsame Überlegung, wie das Wissen an die Kommiliton(inn)en vermittelt werden kann, Gestaltung eines Handouts (→ schriftlicher Leistungsnachweis als Gruppenleistung) - Neue Mischung der Gruppen → jede Gruppe sollte einen Experten der verschiedenen Themengebiete haben - Jeder Experte gibt sein Wissen an die anderen weiter (→ mündlicher Leistungsnachweis als Einzelleistung) - Kann als Peer-Prüfung durchgeführt werden <p>Anzahl der Studierenden: E Zeitpunkt: während des Semesters</p>	x	x	x	x	1. Wissen 2. Verstehen 3. Anwenden 4. Analysieren

LEITFADEN PRÜFUNGSENTWICKLUNG: EIN KOMPETENZORIENTIERTER ANSATZ

Prüfungsform	Kurzbeschreibung	Vorbereitung	Durchführung (Zeitpunkt, Anzahl Studierende)	Kompetenzen ¹³				Kompetenz- stufen (Einordnung Taxonomie Bloom)
				FK	MK	SozK	SeK	
Medien- produkte	<ul style="list-style-type: none"> - Nachweis des medientechnischen Verständnisses und/oder des gestalterischen Vermögens 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Studierenden bei der Auswahl der Thematik unterstützen - Den Studierenden die Begutungskriterien offenlegen 	<p>Ablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Studierenden sollen anhand einer wissenschaftlichen Fragestellung ein eigenständiges Medienprodukt in angemessener Form erstellen (z.B. Kurzfilm, Designmappe, Broschüre) - Das Produkt soll in Form eines Berichts und/oder einer Präsentation dokumentiert werden <p>Anzahl der Studierenden: E/G</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bei einer Gruppenprüfung sollte jede(r) Studierende für sich bewertet werden - Der eigenständige Anteil jedes/jeder Studierenden sollte sichtbar sein <p>Zeitpunkt: im Semesterverlauf</p>	x	x	(x)	x	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wissen 2. Verstehen 3. Anwenden 4. Analysieren 5. Beurteilen 6. (Er-)Schaffen
Moot Court ¹⁷	<ul style="list-style-type: none"> - Bei einem Moot Court handelt es sich um simulierte Gerichtsverhandlungen die in der Regel als Wettbewerbe ausgestaltet werden - Studierende haben die Möglichkeit, juristisches Wissen direkt praktisch zu erproben 	<ul style="list-style-type: none"> - Entscheidung: Teilnahme an Wettbewerb - Einladung von Praktikern - Inhaltliche Ausgestaltung - Den Studierenden die Beurteilungskriterien offenlegen 	<p>Ablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Studierenden sollen in einer simulierten typischen beruflichen Situation (z.B. Gerichtsverhandlung, Besprechung) agieren und realitätsnahe Entscheidungen treffen sowie typische Prozesse durchlaufen <p>Anzahl der Studierenden: E/G</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bei einer Gruppenprüfung sollte jede(r) Studierende für sich bewertet werden - Der eigenständige Anteil jedes/jeder Studierenden sollte sichtbar sein <p>Zeitpunkt: im Semesterverlauf</p>	x	x	x	x	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wissen 2. Verstehen 3. Anwenden 4. Analysieren 5. Beurteilen 6. (Er-)Schaffen

¹⁷ Ein Moot Court kann nicht nur im Rahmen des Jurastudiums verortet, sondern auch auf andere Bereiche übertragen werden. Zum Beispiel im Rahmen der Wirtschaftswissenschaften (Durchführung von Besprechungen, Kundengesprächen etc.).

9.4 Arbeitshilfen: Leistungsbewertung?

9.4.1 Kriterienkatalog zur Erstellung einer Hausarbeit/ schriftliche Abschlussarbeit¹⁸

Ziele:

- Individuelle, wissenschaftliche Vertiefung eines Themas im Rahmen der Lehrveranstaltung anhand einer wissenschaftlichen Fragestellung.

Ordnungsstruktur:

Inhaltsverzeichnis

1. [Überschrift 1].....	2
1.1 [Überschrift 2].....	2
1.1.1 [Überschrift 3].....	2
1.1.2 [Überschrift 3].....	2
2. Literaturverzeichnis.....	4
3. Anhang.....	5
4. Erklärung zur selbständigen Anfertigung von schriftlichen Arbeiten	6

Zeitvorgaben und Dauer

Abgabe am Semesterende (bis spätestens 31.10.2016)

Form

- Die Hausarbeit wird in gedruckter Form oder in einem PDF-Dokument (Arbeit inkl. Anhänge) per E-Mail an die Lehrenden bis zur vorgegebenen Frist eingereicht.
- Die Hausarbeit umfasst ca. 15 Seiten (exkl. Verzeichnisse und Anhänge)
- Gestaltung des Deckblattes:

Titel der Arbeit

Vorname Name

Matrikelnummer

Anschrift

E-Mail

Telefon

Lehrveranstaltung

Lehrende

Semester

Datum der Abgabe

¹⁸ Kriterienkatalog im Rahmen des Berufsbegleitenden Masterstudiengangs Bildungs- und Wissenschaftsmanagement des Center für lebenslanges Lernen (C3L) an der Universität Oldenburg.

Anforderungen

- wissenschaftliches Arbeiten
- Hausarbeiten nur als Einzelarbeit möglich

Bewertung der Arbeit

Kriterien	Beschreibung	Gewichtung
Inhalt		30%
Aufbau und Gliederung	Gliederung, Systematik, Logik, Bezug zur Veranstaltung, Übersichtlichkeit, Einhaltung der Vorgaben	
Aufgabenstellung, Einleitung	Heranführung und Beschreibung der WB-Veranstaltung, Klarheit der Struktur, roter Faden, Kreativität in der Bearbeitung	
Erschließung und Bearbeitung	Relevanz der WB-Veranstaltung, Bearbeitungsschritte, Bezugnahme zum wissenschaftlichen Diskurs und zu Forschungsergebnissen, Auswertung und Darstellung der Ergebnisse	
Theorie-Praxisbezug	Bezug zu Praxis, Theorie-Praxis-Transfer, Nutzung von Instrumenten und Methoden, Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	
Eigenständigkeit und Urteilsfähigkeit	Eigenständige Analyse und Bearbeitung, selbständige Lösung, Anspruchsniveau, klare und nachvollziehbare Argumentation, Reflexion der Erfahrungen	
Themendarstellung		30%
Analyse und Reflexion	Nachvollziehbarkeit, Lernfortschritt, Begründung und Auswahl der Gegenstände	
Darstellung Thema	Nachvollziehbarkeit und Transparenz von Auftrag, Zielen, Prozessen und Ergebnissen	
Vollständigkeit der Dokumentation	Begründung für die Auswahl der Dokumente, wesentliche Dokumente zu Auftrag, Fortschritten und Ergebnis	
Formale Struktur		20%
Form	Technik wissenschaftlichen Arbeitens, Zitation, Verzeichnisse	
Sprachlicher Ausdruck	Orthographie, Stil, Lesbarkeit, Ausdruck, Grammatik, Fachsprache	
Gestaltung	Führung von Lesern, Grafiken, Zusammenfassungen, Überleitungen	
Mitarbeit		20%
Teamplayer	Mitarbeit und Beitrag zum Projekt, Projektsteuerung, Kooperation und Kommunikation, Teamfähigkeit, Verlässlichkeit	

9.4.1 Kriterienkatalog zur Erstellung eines Lernportfolios¹⁹

Ziele:

- Individuelle Lernförderung durch Reflexion des eigenen Lernens; dadurch soll selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen gefördert werden.
- Lernportfolios dienen dazu, das eigene Können, die individuelle Entwicklung etc. anhand von ausgewählten Leistungen darzustellen

Rahmenbedingungen

- Ordnungsstruktur:
 1. Deckblatt, Inhalts- und Abbildungsverzeichnis
 2. Einleitung (1–2 Seiten)
 - a. Ziel und Ablauf der Veranstaltung
 - b. Einordnung der Veranstaltung in den Modulkontext
 - c. Kommilitonen und Verantwortlichkeiten
 3. Darstellung der Projektinhalte (bis zu 5 Seiten)
 - a. Vorstellung der wesentlichen Ergebnisse
 - b. Eigener Anteil an der Veranstaltung und am Arbeitsprozess
 4. Analyse und Reflexion der Veranstaltung und des eigenen Anteils (bis zu 3 Seiten)
 5. Schluss, Ausblick (1 Seite)
 6. Literatur und Quellenverzeichnis
 7. Erklärung zur selbständigen Bearbeitung
- Zeitvorgaben und Dauer:
 - Als begleitendes Reflexionsinstrument im Rahmen einer ganzen Lehrveranstaltung
 - Abgabe bis Semesterende (bis spätestens 31.10.2016)
- Form:
 - Das Portfolio wird in gedruckter Form oder als Zusammenstellung in einem PDF-Dokument (Ausarbeitung und Anhänge) per E-Mail an die Lehrenden bis zur vorgegebenen Frist eingereicht
 - Gestaltung des Deckblattes:
 - Titel der Arbeit**
 - Vorname Name
 - Matrikelnummer
 - Anschrift
 - E-Mail
 - Telefon
 - Lehrveranstaltung**
 - Lehrende
 - Semester
 - Datum der Abgabe
- Anforderungen
 - Korrektes wissenschaftliches Arbeiten
 - Lernportfolios nur als Einzelarbeit möglich

¹⁹ Kriterienkatalog im Rahmen des Berufsbegleitenden Masterstudiengangs Bildungs- und Wissenschaftsmanagement des Center für lebenslanges Lernen (C3L) an der Universität Oldenburg.

Bewertung des Portfolios		
Kriterien	Beschreibung	Gewichtung
Inhalt		30%
Aufbau und Gliederung	Gliederung, Systematik, Logik, Bezug zur Veranstaltung, Übersichtlichkeit, Einhaltung der Vorgaben	
Aufgabenstellung, Einleitung	Heranführung und Beschreibung der WB-Veranstaltung, Klarheit der Struktur, roter Faden, Kreativität in der Bearbeitung	
Erschließung und Bearbeitung	Relevanz der WB-Veranstaltung, Bearbeitungsschritte, Bezugnahme zum wissenschaftlichen Diskurs und zu Forschungsergebnissen, Auswertung und Darstellung der Ergebnisse	
Theorie-Praxisbezug	Bezug zu Praxis, Theorie-Praxis-Transfer, Nutzung von Instrumenten und Methoden, Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	
Eigenständigkeit und Urteilsfähigkeit	Eigenständige Analyse und Bearbeitung, selbständige Lösung, Anspruchsniveau, klare und nachvollziehbare Argumentation, Reflexion der Erfahrungen	
Projektdarstellung		30%
Analyse und Reflexion	Nachvollziehbarkeit, Lernfortschritt, Begründung und Auswahl der Gegenstände	
Darstellung Thema	Nachvollziehbarkeit und Transparenz von Auftrag, Zielen, Prozessen und Ergebnissen	
Vollständigkeit der Dokumentation	Begründung für die Auswahl der Dokumente, wesentliche Dokumente zu Auftrag, Fortschritten und Ergebnis	
Formale Struktur		20%
Form	Technik wissenschaftlichen Arbeitens, Zitation, Verzeichnisse	
Sprachlicher Ausdruck	Orthographie, Stil, Lesbarkeit, Ausdruck, Grammatik, Fachsprache	
Gestaltung	Führung von Lesern, Grafiken, Zusammenfassungen, Überleitungen	
Mitarbeit		20%
Teampayer	Mitarbeit und Beitrag zur Veranstaltung, Kooperation und Kommunikation, Teamfähigkeit, Verlässlichkeit	
<p>Aufbau von Lernportfolios</p> <p>Die Materialien und Dokumente stammen direkt aus der Veranstaltungsbearbeitung und sollen Transparenz über Ziele, Aufgaben, Prozesse und Ergebnisse herstellen.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dokumente aus dem Bearbeitungsprozess (z.B. Exzerpte von Texten, Pläne etc.) 2. Outcome der Veranstaltung (z.B. Ablaufpläne, Präsentationen, Handouts etc.) <p>Die eigenen Ausführungen im Portfolio sollten 10 Seiten DIN A4 nicht überschreiten (Verzeichnisse sind zusätzlich zu zählen). Die Sammlung der Materialien und Dokumente wird in den Anhang ausgelagert. Die Anhänge sind zu nummerieren. Die Verweise auf die Inhalte des Anhangs sind im Textteil deutlich zu machen. Bitte treffen Sie eine begründete Auswahl für die Dokumente, die eine Nachvollziehbarkeit der Veranstaltung ermöglicht und die Arbeitsergebnisse sichtbar macht.</p>		

Analyse und Reflexion

Die Analyse und Reflexion des Projektes und der Prozesse kann sich an den folgenden Gegenständen orientieren:

Lerngegenstand	Enthält Aussagen, die sich auf Inhalte und Aufgaben im Lehr-Lern-Geschehen beziehen.
Lernumgebung	Enthält Aussagen, die sich auf das Arrangement von Unterrichtsmethoden, Unterrichtstechniken, Lernmaterialien und Medien beziehen.
Soziales Umfeld	Enthält Aussagen, die sich auf am Lehr-Lern-Geschehen beteiligte Personen beziehen.
Orientierungsrahmen	Enthält Aussagen, die sich auf Ziele, Einstellungen und Sichtweisen beziehen.
Kompetenzaussagen	Enthält Aussagen, die sich auf Wissen, (Problemlöse-) Fähigkeiten, Fertigkeiten, objektive und subjektive Kompetenz beziehen.
Lerntätigkeit	Enthält Aussagen, die sich auf konkrete Tätigkeiten bzw. (Lern-) Handlungen beziehen.

Da eine detaillierte Bearbeitung und Reflexion aller Gegenstände den Rahmen des Portfolios überschreiten würde, sollten **zwei bis drei** Gegenstände begründet ausgewählt werden. Bei der Auswahl, Reflexion und Analyse der Gegenstände können die folgenden Leitfragen als Orientierung dienen:

1. Warum wurde dieses Beispiel ausgewählt?
2. Was macht dieses Beispiel gut, schlecht, schwierig oder interessant?
3. Was sollte im Nachhinein geändert oder verbessert werden, wenn noch Zeit wäre?
4. Welche Schwierigkeiten traten auf? Wie wurden diese gelöst?
5. Welche Ziele (persönlich, inhaltlich, methodisch) wurden zu Beginn formuliert? Wie gut wurden diese Ziele erreicht?
6. Was hat bei der Arbeit an der Veranstaltung geholfen (Arbeitsmethoden, Betreuung etc.)?
7. Welches Feedback gab es von Lehrenden und Kommilitonen/-innen? Welche Rückschlüsse werden daraus gezogen?
8. Was könnte/sollte in einer nächsten Veranstaltung verändert werden? Was hat sich im Verlauf verbessert?
9. Welchen eigenen Anteil hat die/der Autor/-in an der Veranstaltung? Wo und wie wurde zum Ergebnis beigetragen?

9.4.2 Bewertungsbogen einer Präsentation²⁰

Bewertungskriterien											
Kriterien	Beschreibung										max. Punkte
Inhalt											
Aufbau	Sinnvolle und logische Gliederung des Vortrags										3
Darstellung	Klarheit der Darstellung										2
Aufgabenstellung	Klarheit & Transparenz der Aufgabenstellung, Fragestellung und Zielstellung										5
Reflexion	Einordnung in Kontext; Reflexion der Aussagen/ Ergebnisse										3
Schwierigkeitsgrad	Schwierigkeitsgrad und Umfang des ausgewählten Projekts										5
Form											
Vortragsweise	Anregend, nachvollziehbar, begeisternd (freier Vortrag; sprachliche Form; Rückverweise auf Gliederung; Begrüßung, Einleitung, Schluss-Satz)										5
Optischer und akustischer Eindruck	Körperhaltung; Position zum Zuhörer; Artikulation; akustische Verständlichkeit; Arbeit mit den Präsentationsmedien										3
Präsentationstechnik	Anschaulichkeit der genutzten Darstellungen; Übersichtlichkeit und Lesbarkeit der verwendeten Technik/ Folienordnung										5
Zeitorganisation	Binnenzeitorganisation (Ist die Zeit für Einleitung, Hauptteil, Schluss gut aufgeteilt worden; Sprechtempo); Vortragszeit 15 Min. (3 Min. vorher Signal durch gelbe Karte)										3
Diskussion											
Gruppenleistung	Ist eine Gruppenleistung erkennbar?										2
Antworten	Sachgerechte Antworten; Qualität der Antworten; Tiefe der Antworten										5
Bezüge	Wurden Bezüge zu anderen Fragen & Vorrednern & Rückfragen etc. hergestellt?										1
Gesamtpunktzahl										42	
Notenspiegel											
Wie wird die Note festgelegt?											
- Beispiel Sozialnorm: Errechnung des Durchschnitts und Festlegung des Durchschnitts bei 3,0											
Punkte	42						Ø				
Note	1,0	1,3	1,7	2,0	2,3	2,7	3,0	3,3	3,7	4,0	5,0
- Beispiel Sachnorm: ab 90% 2,0; ab ...% 3,0;... Untere Grenze											
%	100%									60%	
Note	1,0	1,3	1,7	2,0	2,3	2,7	3,0	3,3	3,7	4,0	5,0

²⁰ Bewertungsbogen zur Abschlusspräsentation der Ringvorlesung Schlüsselkompetenzen (erarbeitet von AG Schlüsselkompetenzen und dem Schlüsselkompetenz-Koordinator Dominik Frisch an der OVGU)

Bewertungshilfe während der Präsentation:

Projektname: _____

Ansprechpartner: _____

Prüferkürzel: _____

	Kriterium	Punkte					Notizen
		1	2	3	4	5	
Inhalt	Aufbau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	Darstellung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	Aufgabenstellung	<input type="checkbox"/>					
	Reflexion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	Schwierigkeitsgrad	<input type="checkbox"/>					
Form	Vortragsweise	<input type="checkbox"/>					
	Optischer Eindruck	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	Präsentationstechnik	<input type="checkbox"/>					
	Zeitorganisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Diskussion	Gruppenleistung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	Antworten	<input type="checkbox"/>					
	Bezüge	<input type="checkbox"/>					
_____ /42 Gesamt							

9.4.3 Muster Prüfungsprotokolle

Vorschlag zur Strukturierung eines Prüfungsprotokolls (Walzik 2012, S.56)					
Prüfungsprotokoll zu _____					
Prüfungsteilnehmer/-in: _____			Datum: _____ Uhrzeit: _____		
Fragen	Erwartete Antworten/Kriterien	Zeit	Verlauf/ Bemerkungen	mögl. Punkte	erzielte Punkte
Prüfungsausschuss:			Summe		

Impressum

Prof. Dr. Philipp Pohlenz

Professur für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Fakultät für Humanwissenschaften

Projekt fokus: LEHRE

Universitätsgebäude 40, Raum 360

Zschokkestr. 32

D-39104 Magdeburg

Tel. +49 (0) 391 /67-56818

fokuslehre@ovgu.de

Herausgeber

Prof. Dr. Philipp Pohlenz

Covergestaltung

Anneke Richter

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Audiovisuelles Medienzentrum

Universitätsgebäude 18

Universitätsplatz 2

D-39104 Magdeburg

Layout & Satz

fokus: LEHRE

ISSN 2365-0974

Erscheint unregelmäßig



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung