friday workshop

Center for Teaching and Learning / CTL

Universität Wien

Gestaltung von Prüfungen als Lernchance

04.04.2014

Durchgeführt von:

Dr. Andreas Müller
0049-177-4207821
andreasmueller@gmx.biz

Inhalt

0. Hauptziele der Veranstaltung: ... 3
1. Allgemeines ... 3
1.1. Definition von Prüfung ... 3
1.2. Allgemeine Ziele und Funktionen von Prüfungen ... 3
1.3. Prüfungszyklus ... 4
2. Vorbereitung von Prüfungen ... 4
2.1. Zusammenhang von Lehre und Prüfung ... 4
2.2. Kompetenzorientiertes Prüfen ... 4
2.3. Kompetenzziele und Wahl der Prüfungsform ... 5
2.4. Bestimmung von Lernzielen zur Fachkompetenz ... 6
2.5. Beispiele für muliple choice-Fragen auf unterschiedlichen Taxonomiestufen ... 8
2.6. Bewertungsschema entwickeln, z.B. für Seminararbeiten ... 9
2.7. Tipps zur Vorbereitung von Prüfungen ... 9
3. Durchführung und Bewertung von Prüfungen ... 10
3.1. Prüfungsstandards ... 10
3.2. Einflussfaktoren bei der Bewertung ... 11
3.3. Tipps zur Durchführung und Bewertung von Prüfungen ... 12
4. Nachbereitung von Prüfungen ... 13
4.1. Tipps zum Geben von Feedback ... 13
4.2. Prüfungen als Lernchance für Studierende im Studienverlauf ... 14
Literatur ... 14

0. Hauptziele der Veranstaltung:

Die Teilnehmenden…

- …reflektieren den Zusammenhang von Lehre und Prüfungen.
- …kennen unterschiedliche Prüfungsformen.
- …können Lernziele auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus festlegen.
- …können Prüfungen transparent, ökonomisch und fair gestalten.

1. Allgemeines

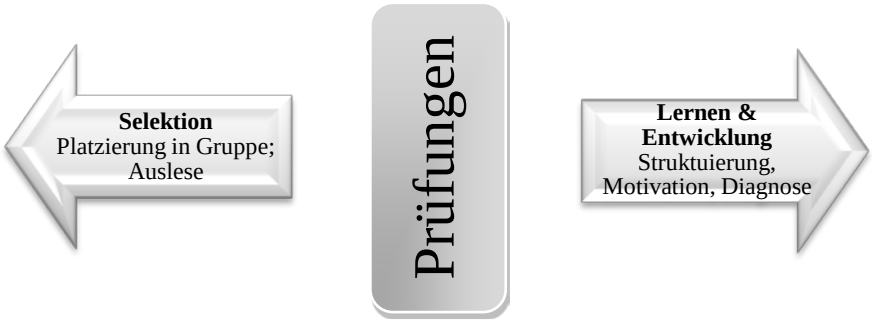
1.1. Definition von Prüfung

„Im Mittelpunkt des Prüfens steht die Frage, ob und in welchem Masse die Lernenden über jene Kompetenzen verfügen, die mittels eines gezielten Lehr-Lernprozesses gefördert und entwickelt werden sollten.“ (Metzger & Nüesch 2004, S. 4)

“Wissenschaftliches Routineverfahren zur Untersuchung eines abgrenzbaren Merkmals (=Leistung) mit dem Ziel einer möglichst quantitativen Aussage in Form eines Messwertes (=Note) über den relativen Grad der individuellen Merkmalsausprägung.“ (Roloff 2005, S. 310)

1.2. Allgemeine Ziele und Funktionen von Prüfungen

Kernfrage: Warum wird eine Prüfung durchgeführt? (Flechsig 1976; Müller 2010)

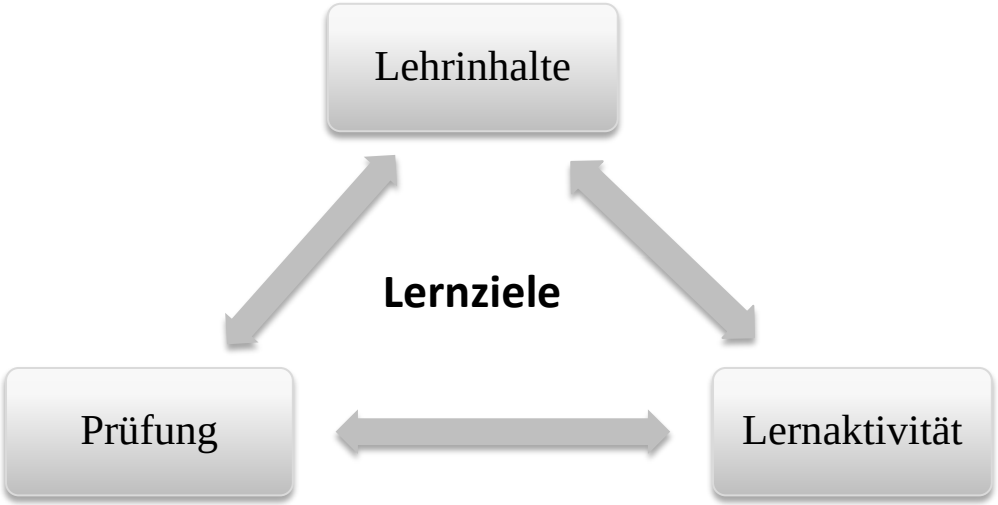


1.3. Prüfungszyklus

(Metzger & Nüesch 2004; Müller 2010)

2. Vorbereitung von Prüfungen

2.1. Zusammenhang von Lehre und Prüfung



Freiheit von Forschung und Lehre > Freiheit im Prüfungskontext
(vgl. aus dem Grundgesetz abgeleitete Schutzrechte im Prüfungskontext; Art. 3 & 19)

2.2. Kompetenzorientiertes Prüfen

Weinert (2001, S. 27f):
Kompetenzen sind: „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte *Probleme zu lösen*, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

OECD (2003, S. 2; übersetzt nach Gnahs, 2010, S. 21):
„Eine Kompetenz ist die Fähigkeit zur erfolgreichen *Bewältigung komplexer Anforderungen* in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen).“

2.3. Kompetenzziele und Wahl der Prüfungsform

(Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich 2008)

Leistungsnachweis	Fach-kompetenzen	Überfachliche Kompetenzen		
		Methoden-kompetenz	Sozial-kompetenz	Selbst-kompetenz
Schriftliche Prüfungen	Xx	x		
Mündliche Prüfungen	Xx	x		
Referate/mündliche Präsentationen	Xx	x	x[1]	x
Schriftliche (Haus)Arbeiten	Xx	x	x[1]	x
Posterpräsentationen	Xx	x	x[1]	x
Wissenschaftspraktische Tätigkeiten	Xx	x	x[1]	x
Studientagebücher/ Lernjournale	Xx	x		x
Portfolios	Xx	x		x
Protokolle	Xx	x		
Gruppenprüfungen	Xx	x	x	
Parcours (z.B. OSCE)	Xx	x		
Forumsbeiträge	Xx	x		x
Gruppenpuzzle	Xx	x	x	x

[1] Falls als Gruppenprüfung durchgeführt

2.4. Bestimmung von Lernzielen zur Fachkompetenz

Lernzieltaxonomie für fachliche Prüfungsinhalte (Anderson & Krathwohl 2001; Bloom 1976; Deutscher Bildungsrat 1970*)

Knowledge dimensions (Wissens-dimensionen)	**Cognitive Process Dimensions (Kognitive Prozessdimensionen)** zunehmende Komplexität →					
	1 Remember (erinnern*)	2 Understand (verstehen*)	3 Apply (anwenden*)	4 Analyse (analysieren)	5 Evaluate (beurteilen*)	6 Create (er-schaffen)
A Factual (faktisch)						
B Conceptual (konzeptionell)						
C Prozedural (prozedural)						
D Metacognitive (metakognitiv)						

Verwendung z.B. bei mündlichen Prüfungen oder Hausarbeiten:

- Definition von Lernzielen
- Erstellung von Aufgabenstellungen mit Einzelfragen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades zur Überprüfung der Lernziele
- Gewichtung von Inhalten bei der Notengebung

Vgl. Rechtliche Vorgaben im Grundgesetz, die Anwendung im Prüfungskontext finden:

- Art. 3, Abs. 1: Chancengleichheit (vergleichbare Prüfungsbedingungen und Beurteilungskriterien)
- Art. 19, Abs. 4: Anspruch auf leistungsgerechte Bewertung (Willkürkontrolle)

Wissensdimensionen (Anderson & Krathwohl 2001)

Wissensdimension	Untertypen
Faktenwissen: Basiswissen, um mit einer Fachdisziplin vertraut zu sein oder Probleme in dieser Disziplin lösen zu können	• Kenntnis der Terminologie (z.B. Fachvokabular kennen) • Kenntnis spezifischer Details und Elemente (z.B. verlässliche Quellen kennen)
Konzepte: Wissen über die Interrelationen der einzelnen Elemente des Basiswissens innerhalb eines größeren Zusammenhangs, das ein gemeinsames Funktionieren sichert	• Kenntnis von Klassifikationen und Kategorien (z.B. geologische Zeitperioden) • Kenntnis von Prinzipien und Verallgemeinerungen (z.B. Theoreme, Gesetze) • Kenntnis der Theorien, Modelle und Strukturen (z.B. Evolutionstheorie, DNA)
Prozesse: Wissen darüber, wie man etwas tut; Wissen über Methoden des Nachforschens sowie Anwendungskriterien für Fähigkeiten, Algorithmen, Techniken und Methoden	• Kenntnis fachspezifischer Fähigkeiten und Algorithmen (z.B. Algorithmen, zur Lösung einer quadratischen Gleichung) • Kenntnis fachspezifischer Techniken und Methoden (z.B. wissenschaftliche Techniken bei der Problemlösungsfindung) • Kenntnis Anwendungsbedingungen bestimmter Verfahrensweisen (z.B. statistische Methoden für Gruppenvergleiche)
Metakognition: Generelles Wissen über den Erkenntniszuwachs als auch das Bewusstsein und Wissen über den persönlichen Erkenntniszuwachs	• Strategisches Wissen (z.B. Kenntnis allgemeiner Lern-, Denk- und Problemlösungsstrategien) • Wissen über kognitive Aufgaben unter Einbeziehung des kontextuellen und bedingten Wissens (z.B. dass Arbeitsstrategien wie Zusammenfassen oder Paraphrasieren zu einem tieferen Verständnis der Materie führen können) • Wissen über die eigenen Stärken und Schwächen (z.B. der Studierende, der weiß, dass er bessere multiple-choice Tests als freie Tests absolviert)

Kognitive Prozess-Kategorien sowie Untertypen und Synonyme (Anderson & Krathwohl 2001)

Kognitive Prozess-Kategorien	Untertypen und Synonyme (Aktivverben)	Beispiel
Erinnern: Relevantes Wissen aus dem Langzeitgedächtnis abrufen	erkennen, identifizieren, wiederaufrufen, zurückrufen, wiederherstellen, abrufen, reproduzieren, auflisten, wiederholen, darlegen	Den 1. und 2. Hauptsatz der Thermodynamik erinnern
Verstehen: Bedeutung/ Relevanz von Wissen erkennen und herstellen indem z.B. neues mit altem Wissen verknüpft wird	interpretieren, klären, paraphrasieren, darstellen, übersetzen, erläutern, illustrieren, veranschaulichen, realisieren, klassifizieren, kategorisieren, subsumieren, zusammenfassen, abstrahieren, generalisieren, folgern, schließen, interpolieren, extrapolieren, voraussagen, vergleichen, kontrastieren, abbilden, anpassen, erklären, modellieren, erkennen, diskutieren, beschreiben	Den Zusammenhang zwischen den Hauptsätzen der Thermodynamik und unterschiedlichen Wärme-Kraft-Maschinen erläutern
Anwenden: Bestimmte Verfahren in bestimmten Situationen ausführen/ verwenden	ausführen, benutzen, implementieren, durchführen, übertragen, handhaben, umsetzen, lösen, demonstrieren	Den 1. und 2. Hauptsatz der Thermodynamik auf den Dieselmotor anwenden
Analysieren: Gliederung eines Materials in seine konstituierenden Teile und Bestimmung ihrer Interrelation und/oder Relation zu einer übergeordneten Struktur	differenzieren, unterscheiden, kennzeichnen, charakterisieren, auslesen, auswählen, erfassen, organisieren, auffinden, Zusammenhänge erkennen, hervorheben, unterstreichen, strukturieren, beifügen, aufteilen	Einzelne Elemente einer Wärme-Kraft-Maschine unterscheiden und die Beziehung der Elemente untereinander erkennen
Beurteilen: Urteile anhand von Kriterien und Standards fällen	überprüfen, abstimmen, ermitteln, überwachen, testen, beurteilen, evaluieren, auswerten, schätzen	Unterschiedliche Arten von Wärmeabfuhr in Bezug auf ihre Nutzleistung untersuchen und vergleichen
Er-Schaffen: Elemente zu einem neuen, kohärenten, funktionierenden Ganzen zusammenführen/ reorganisieren	generieren, kreieren, zusammenstellen, zusammenführen, entwerfen, produzieren, konstruieren	Die Abwärmenutzungen einer Wärme-Kraft-Maschine optimieren

2.5. Beispiele für muliple choice-Fragen auf unterschiedlichen Taxonomiestufen

(Krebs 2008)

4-Seiten einer Nachricht (Schulz von Thun 2006, Kap. 4.2)

1. Auf wen geht das Konzept der vier Aspekte zwischenmenschlicher Kommunikation zurück?

   (A) Ferdinand von Thun
   (B) Friedrich Schulz-Thun
   (C) Franziska von Thurn und Taxis
   (D) Friedemann Schulz von Thun
   (E) Geoffrey Watzlawick

2. Wenn eine Person einer andern eine verbale Nachricht übermittelt, lassen sich darin nach Schulz von Thun vier Aspekte unterscheiden, auf die der Empfänger reagieren kann. Welcher der folgenden Aspekte gehört **nicht** dazu?

   (A) Appell
   (B) Beziehung
   (C) Sachinhalt
   (D) Selbstoffenbarung
   (E) Wertung

3. Ein Projektassistent bittet den Projektleiter um eine dringende Unterredung und sagt ihm: "Mit den vorhandenen Ressourcen werden wir den Termin für den nächsten Meilenstein unmöglich einhalten können."
   Der Projektleiter erwidert: "Ich schätze es sehr, dass Sie sich mit Ihrem Problem mir anvertrauen. Mit vereinten Kräften haben wir auf jeden Fall mehr Aussicht auf Erfolg." Damit reagiert er primär auf folgenden Aspekt der Nachricht:

   (A) Appell
   (B) Beziehung
   (C) Sachinhalt
   (D) Selbstoffenbarung
   (E) Wertung

4. Während der morgendlichen Arztvisite sagt ein Patient zur Ärztin: "Es tut immer noch sehr weh Frau Doktor." Mit welcher Erwiderung reagiert diese nach Schulz von Thun primär auf den Appell in dieser Nachricht?

   (A) "Das macht Sie ganz schön fertig, nicht wahr?"
   (B) "Hat es sich seit gestern irgendwie verändert?"
   (C) "Denken Sie, dass ich Sie nicht richtig behandle?"
   (D) "Möchten Sie ein stärkeres Schmerzmittel?"
   (E) "Verlieren Sie nicht den Mut, das braucht Zeit."
   (F) "Ich werde mich morgen darum kümmern."

Taxonomiestufen: 1 & 2: (Faktenwissen) Erinnern; 3: Verstehen; 4: Anwenden
Korrekte Lösungen: 1D, 2E, 3B, 4C

2.6. Bewertungsschema entwickeln, z.B. für Seminararbeiten

Erstellung eines Bewertungsschemas:

1. Bewertungskriterien identifizieren (z.B. Literaturauswahl, Zitation)
2. Bewertungsstandards definieren (z.B. Zitation nach ZfE)
3. Bewertungsmodus festlegen (z.B. Einzelnote pro Kriterium; „Wortgutachten“ mit einer Gesamtnote; unterschiedl. Gewichtung von Faktoren, gg. Umrechnung von Punkten in Noten)

Beispiel für ein Bewertungsschema für Seminararbeiten mit qualitativen Anmerkungen:

	Standards/ Ziele	Bewertung
Formalia		
Literaturauswahl	Aktuell; vielseitig; Monographien & Zeitschriften; englische Quelle	
Zitation	ZfE (Zeitschrift für Erziehungswissenschaften)	
Methode		
Versuchsaufbau	Umfassend dokumentiert	
Empirisch-methodisches Vorgehen	Methodenwahl entspricht aktuellem Forschungsstand	
Inhalt		
Einleitung	Führt schlüssig zum Thema hin; Überblick über Inhalte der Arbeit	
Fazit/ Schluss	Fasst Arbeit zusammen; rundet mit neuem Gedanken ab; thematisiert Limitierungen der eigenen Forschung und –desiderata	

2.7. Tipps zur Vorbereitung von Prüfungen

- Pool von Bewertungskriterien und –standards in einer Lehreinheit erstellen
- Je nach Veranstaltung und/oder Semester Bewertungskriterien, Standards und Gewichtungen festlegen und Bewertungsschema erstellen
  → Orientierung an Veranstaltungs-/Modulzielen bzw. Studienordnung
- Einheitliches Bewertungsschema für parallele Veranstaltungen! (widerspricht nicht der Prüfungsautonomie der einzelnen Prüfer)
- Bewertungsprozess für die Studierenden transparent machen: Bewertungsschema zu Beginn der Veranstaltung an Studierende weitergeben (= Feedforward)
- Chancengleichheit wahren:
  Prüfungsrelevante Informationen ALLEN Studierenden zukommen lassen (Niehues 1994, S. 75)
- Präsentation von good & best practice Beispielen (im eigenen Seminar, über Fachschaft)
- Mit den Studierenden Fachartikel anhand konkreter Fragestellungen analysieren
  (z.B. Wie ist der Artikel aufgebaut? In welchen Teilen sind Zitate eingebaut? Wo findet sich die eigene Meinung des Autors? Wo und in welcher Form findet sich Kritik an bisheriger Forschung?)
- Lernzieltaxonomie mit Studierenden besprechen – Vorschläge:
  - Studierende sollen selbst Fragen auf unterschiedlichen Ebenen entwickeln – diese werden in der Veranstaltung beantwortet (von Referierenden, Teilnehmende, DozentIn)
  - Fragen der Studierenden werden in die Abschlussprüfung/Klausur integriert
- Betreuungsumfang klären!

3. Durchführung und Bewertung von Prüfungen

3.1. Prüfungsstandards

(Metzger & Nüesch 2004; Roloff 2003)

Objektivität (Personenunabhänigkeit)

Eine Note ist unabhängig von der Person, die die Prüfung durchführt.

- Durchführungsobjektivität
- Auswertungsobjektivität (Leistungsmessung; Vergabe von Punkten)
- Interpretationsobjektivität (Leistungsbewertung; Transformation von Punkten in Note)

Reliabilität (Zuverlässigkeit; Grad der Messgenauigkeit)

Eine Prüfung misst eine (Lern)Leistung möglichst genau, d.h. ohne Messfehler.

Validität (Gültigkeit; Messung einer spezifischen Leistung)

Eine Prüfung misst genau die (Lern)Leistung, die Sie messen soll – und nichts anderes.

- Inhaltsvalidität: Leistung steht in hohe Übereinstimmung mit den Lernzielen
- Konstruktvalidität: Prüfung erfasst genau die Kompetenz, die sie erfassen soll (*Konstrukt*, weil diese Fähigkeit nicht genau zu beobachten ist)
- Kriteriumsvalidität: Leistung steht in engem Zusammenhang mit anderen Prüfungsergebnissen, die die selben Inhalte messen

Chancengerechtigkeit

- Interne Lehr-Lernbedingungen für alle Prüflinge gleich (z.B. Informationen; Betreuung!)
- Externe Lernbedingungen berücksichtigen (z.B. Kontext- oder Hintergrundinformationen sollten keinen Vorteil verschaffen)

vgl. Grundgesetz, Art. 3, Abs. 1:

- Vergleichbare Prüfungsbedingungen
- Vergleichbare Beurteilungskriterien

Ökonomie

- Konstruktionsökonomie
- Durchführungsökonomie
- Auswertungsökonomie

3.2. Einflussfaktoren bei der Bewertung

(Roloff 2005)

Merkmale des Prüflings

Bessere Bewertungen von…

- Weiblichen Prüflingen
- Beliebten und sympathischen Prüflingen
- Prüflingen mit gutem Betragen, hoher Kooperationsbereitschaft, sichtbarem Respekt gg. PrüferIn
- Prüflingen mit guten Noten in anderen Fächern

Schlechtere Bewertungen bei…

- Undeutlicher/ unleserlicher Handschrift
- Häufigen grammatikalischen und orthografischen Fehlern
- Prüflingen mit niedrigem sozio-ökonomischem Status
- Negativen Vorabinformationen über einen Prüfling

Merkmale der Prüfung

Steigende Objektivität bei…

- Hoher Bedeutung der Prüfung für PrüferIn und Prüfling
- Genauen Durchführungsbestimmungen

Sinkende Objektivität bei…

- Längerer Aufgabenstellung
- Größerem Erfahrungsbezug der Aufgabenstellung

Merkmale der Prüferin/des Prüfers

Mildere Urteile bei…

- Weiblichen Prüferinnen
- PrüferInnen in schlechter körperlicher Verfassung (Müdigkeit, Krankheit etc.)

- Guter Prüfling nach einem schlechten Prüfling wird besser bewertet als gerechtfertigt (Kontrasteffekt)
- Semester mit niedrigem/ hohem Leistungsniveau werden relativ besser/ schlechter bewertet (Tendenz zur Normalverteilung)
- Prüfungen zu Beginn eines Prüfungs-/Bewertungsdurchgangs werden strenger bewertet
- Tief-/ Zentral- & Hochbeurteiler bewerten konsistent mit der jeweiligen Tendenz

3.3. Tipps zur Durchführung und Bewertung von Prüfungen

- Standardisiertes Prüfungsprozedere → Vorlagen für Prüfende
- Rechtliche Vorgaben beachten (z.B. Prüfungsdauer; Prüflinge fragen, ob Sie in der Lage sind die Prüfung zu absolvieren)
- Prüfling den Ablauf der Prüfung erklären („Ice-breaker Einleitung“)

Mündliche Prüfungen:

- Angenehme, störungsfreie Atmosphäre schaffen: offene Sitzposition (im 90º Winkel zueinander), Telefon ausschalten, „Prüfung! Bitte nicht stören“-Schild, evtl. Glas Wasser
- Fragen auf unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen stellen (vgl. Kognitive Prozessdimensionen) – Lernzieltaxonomie als „Fragenkatalog“ und „Protokollvorlage“
- Bei starker Nervosität des Prüflings leichtere Fragen stellen (=Fragen auf niedrigerer Prozessdimension) – Emotionalität wenig/nicht thematisieren, sondern auf der Sachebene bleiben

Bewertung von Hausarbeiten:

- Hinweise auf AutorIn ignorieren (z.B. Namensangaben nicht auf erster sondern letzter Seite)
- Korrekturvorlage verwenden → Standardisierung der Bewertung!
- Bei (möglicher) Zweitprüfung: keine interpretativen Anmerkungen in der Hausarbeit
- Verbalisiertes KurzGUTachten formulieren („3-Zeiler“) – vgl. Begründungs- (bzgl. Beurteilung) und Protokollierungspflicht (insb. bei mündl. Prüfungen)
- Bei Korrektur von Hausarbeiten mit identischen Aufgaben/Themen:
    - Zu Beginn einige Aufgaben/Arbeiten ohne Bewertung lesen
      → Anpassung des eigenen Erwartungshorizonts
    - Eine Aufgabe bei allen Prüflingen korrigieren, dann zweite Aufgabe bei allen Prüflingen, etc.
    - Reihenfolge der Arbeiten (und somit AutorInnen) nach jeder Aufgabe ändern
    - Von Vorteil: Punkte/Noten für jede Einzelaufgabe, die am Ende zu einer (Gesamt)Note verrechnet werden.

4. Nachbereitung von Prüfungen

4.1. Tipps zum Geben von Feedback

(Semmer & Jacobshagen 2010)

Rahmenbedingungen:

- **Explizite Einladung** an die Studierenden zum Feedbackgespräch
- **Zeitpunkt**: Geblockt für alle Prüflinge, möglichst zeitnah (aber Möglichkeit zur emotionalen Distanzierung von der Prüfungssituation geben, z.B. nach Referaten)
- **Notenübermittlung und Feedbackgespräch** zeitlich trennen
- **Ruhige angenehme Atmosphäre** schaffen: Zeitrahmen festlegen, offene Sitzposition (im 90º Winkel zueinander), Telefon ausschalten, „Bitte nicht stören"-Schild
- Bei Seminararbeiten: Prüflinge sollten **Kopie der Seminararbeit** mitbringen (Anmerkungen für sich in der Arbeit markieren!)

Ablauf & Inhalte:

- **Ice-breaker Einleitung um Spannung abzubauen**
- **Ablauf klären,** insb. bei Peer-Feedback: **Feedbackregeln** vorstellen
- **Selbsteinschätzung** der FB-NehmerIn abfragen → Selbstreflexion fördern
- **Kurzgutachten** vorlesen, dann Arbeit seitenweise durchgehen, bzw. prägnante Stellen thematisieren
- **Inhalte des Feedbacks** an Lernzielen ausrichten
- **FB-Inhalte** priorisieren: v.a. leicht Veränderbares mit hoher Bedeutung nennen; insg. ca. 3-5 Aspekte
- **ICH-Botschaften** verwenden, wenn passend!
- **Subjektive Bewertungen (und somit Noten!)** über konkrete Beispiele/ Textstellen „greifbar" machen
- **Konkrete Verbesserungshinweise** geben, z.B. Formulierungen, Methodenwahl, Literatur

„Minimal invasives negatives Feedback":
Wie kann bei kritischer Rückmeldung die Belastung des Selbstwerts einer Person möglichst gering gehalten und somit die Wahrscheinlichkeit für intendierte Entwicklungsprozesse maximiert werden?

- **Sandwich Methode:** Positives-Kritisches-Positives
- **Begründungen ja, aber knapp halten:** Keine Wiederholungen oder Zusammenfassungen am Ende (erhöht den Appell-Charakter), keine perspektivischen „Drohszenarien"
- **WWW**: Wahrnehmung-Wirkung-Wunsch
- **ICH-Botschaften** verwenden, wenn passend!
- **„Normalität" von Fehlern** betonen, z.B. mit Verweis auf geringe Erfahrung (Motto: Fehler machen ist normal und erlaubt, aber dieselben Fehler sollten nicht wiederholt werden)
- **Bezugsnorm**: kriterial (sachbezogen) oder ipsativ (selbstbezogen) -nicht sozial (also keine Vergleiche mit anderen)
- **Wertschätzender, respektvoller Umgang miteinander**

4.2. Prüfungen als Lernchance für Studierende im Studienverlauf

Prüfung 1			→	Prüfung 2		
Vor-bereitung	Durch-führung	Nach-bereitung		Vor-bereitung	Durch-führung	Nach-bereitung

Ziel:
Engere zeitliche Taktung und Verzahnung von Rückmeldung und Folgeprüfung

Umsetzungsmöglichkeit bei Hausarbeiten:
Mehrere kurze Essays anstatt einer längeren Hausarbeit

Beachten:
Umsetzungsmöglichkeit im Rahmen der Studien- und Prüfungsordnung prüfen!

- z.B. dürfen evtl. nicht mehrere Einzelnoten innerhalb einer Veranstaltung vergeben werden
- Lösung: einzelne Essays werden per Punkte bewertet und diese am Ende zu einer Gesamtnote verrechnet.

Literatur

Anderson, L. & Krathwohl, D. (Hrsg.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. New York: Longman.

Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2008). *Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen* Zugriff am 02.01.2014, http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/instrumente/dossiers/Leistungsnachweise_Juli_07.pdf

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

Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.

Flechsig, K.-H. (1976). Prüfungen und Evaluation. In: *Blickpunkt Hochschuldidaktik 40*, S. 303-336.

Gnahs, D. (2010). Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: DIE

KMK (2004). *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen*. Zugriff am 02.01.2014, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_09_15-Leistungspunktsysteme-Modularisierung.pdf

Krebs, R. (2002): Anleitung zur Herstellung von MC-Fragen und MC-Prüfungen. Universität Bern

Krebs, R. (2008): Multiple Choice Fragen? Ja, aber richtig. Universität Bern

Kurz, G. (2010). Qualitätssicherung in der Lehre durch angemessene Bewertung von Studienleistungen. In Berendt, B.,Voss, H.-P.,Wildt, J. & Tremp, P. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1-31). Berlin: Raabe.

Metzger, C. & Nüesch, C. (2004). *Fair prüfen. Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

Müller, A. (2010). Prüfungen als Lernchance-Rückmeldungen in Hochschulseminaren. In, *Neues Handbuch Hochschullehre. H 3.3* (S. 1-26). Berlin: Raabe Verlag.

Niehues, N. (1994). *Schul- und Prüfungsrecht. Prüfungsrecht*. München: Beck.

Rheinberg, F. (2008). Bezugsnormen und die Beurteilung von Lernleistung. In Schneider, W. & Hasselhorn, M. (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 178-186). Göttingen: Hogrefe.

Roloff, S. (2003). *Schriftliches Prüfen*. Zugriff am 02.01.2014, http://www.lehrbeauftragte.net/documents_public/SchriftlPruef_Roloff.pdf

Roloff, S. (2005). Prüfungen in der Hochschullehre. In Stelzer-Rothe, T. (Hrsg.), *Kompetenzen in der Hochschullehre - Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen* (S. 310-342). Rinteln: Merkur

Schulz von Thun, F. (2006). *Miteinander reden. 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Hamburg: Rowohlt Verlag.

Semmer, N. & Jacobshagen, N. (2010). Feedback im Arbeitsleben – eine Selbstwert-Perspektive. In: *Gruppendynamik Organisationsberatung 41*, S. 39-55.

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