



Susanne Frölich-Steffen  
Hendrik den Ouden  
Ursula Gießmann (Hrsg.)

# Kompetenzorientiert prüfen und bewerten an Universitäten

Didaktische Grundannahmen,  
rechtliche Rahmenbedingungen und  
praktische Handlungsempfehlungen

Verlag Barbara Budrich



Kompetenzorientiert prüfen und bewerten  
an Universitäten

Susanne Frölich-Steffen  
Hendrik den Ouden  
Ursula Gießmann (Hrsg.)

# Kompetenzorientiert prüfen und bewerten an Universitäten

Didaktische Grundannahmen,  
rechtliche Rahmenbedingungen und  
praktische Handlungsempfehlungen

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2019

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2019 Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen, Berlin & Toronto  
[www.budrich.de](http://www.budrich.de)

ISBN 978-3-8474-2294-5 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1473-5 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)

Titelbildnachweis: shutterstock.com

Satz: Bernd Burkart, Weinstadt-Baach

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

# Inhalt

Einleitung	7
<i>Susanne Frölich-Steffen</i>	
1 Hochschulprüfungen im Fokus	
Vom autodidaktischen Abschauen zu didaktisch-gereifter Prüfungskompetenz	11
<i>Susanne Frölich-Steffen, Hendrik den Ouden</i>	
2 Hochschulprüfungen seit der Bologna-Erklärung	
Historische Perspektiven und aktuelle Problemlagen	28
<i>Ursula Gießmann</i>	
3 Ausgewählte Rechtsaspekte zum Prüfen an Hochschulen	39
<i>Ralph Hirdina</i>	
4 Mündliche Prüfungen	61
4 1 Die Grundlagen des mündlichen Prüfens	61
<i>Susanne Frölich-Steffen</i>	
4 2 Praxisbeispiel Medizin: Sind mündliche Prüfungen noch zeitgemäß?	
Erfahrungen bei der Etablierung und Durchführung einer strukturierten mündlichen Prüfung im Fach Tierpsychologie	64
<i>Thomas Göbel</i>	
4 3 Praxisbeispiel Rechtswissenschaft: Mündliche Prüfungen in den Rechtswissenschaften – Baustellen, Herausforderungen, Potenziale und Handlungsempfehlungen aus rechtsdidaktischer Sicht	72
<i>Martin Neumann</i>	
4 4 Praxisbeispiel Geisteswissenschaft: Mündliche Prüfung in den Erziehungswissenschaftlichen Studien	85
<i>Barbara Meyer</i>	
4 5 Zwischenfazit: Mündliche Prüfungen im Prüfungsalltag erfolgreich einsetzen	99
<i>Susanne Frölich-Steffen</i>	
5 Klausuren	101
5 1 Grundlagen zum Prüfen mit Klausuren	101
<i>Susanne Frölich-Steffen</i>	

5 2	Praxisbeispiel MINT: Klausuren in den Agrarwissenschaften Mit Lernzielorientierung zu mehr Effizienz <i>Anja Gräff, Josef Bauerdick und Heinz Bernhardt</i>	104
5 3	Praxisbeispiel Medizin: Multiple-Choice-Klausuren in der Medizin: besser als ihr Ruf <i>Christine Wild-Bode</i>	109
5 4	Zwischenfazit: Klausuren im Prüfungsalltag erfolgreich einsetzen <i>Susanne Frölich-Steffen</i>	119
6	Wissenschaftliche Arbeiten	121
6 1	Grundlagen zum Prüfen bei wissenschaftlichen Arbeiten <i>Ursula Gießmann</i>	121
6 2	Praxisbeispiel Geisteswissenschaft: Wissenschaftliche (Haus-)Arbeiten in den Geisteswissenschaften <i>Johanna Tix</i>	124
6 3	Praxisbeispiel MINT: Das Interdisziplinäre Projekt im Masterstudiengang „Energieeffizientes und nachhaltiges Planen und Bauen“ <i>Isabell Nemeth, Christine Röger, Jochen Stopper und Werner Lang</i>	139
6 4	Zwischenfazit: Wissenschaftliche Arbeiten im Prüfungsalltag erfolgreich einsetzen <i>Ursula Gießmann</i>	151
7	Praktische Prüfungen	153
7 1	Grundlagen zum Prüfen mit Praktischen Prüfungen <i>Hendrik den Ouden</i>	153
7 2	Praxisbeispiel MINT: Mit Praktischen Prüfungen Experimentelle Kompetenzen im Lehramtsstudium Biologie erfassen <i>Till Bruckermann</i>	156
7 3	Praxisbeispiel Jura: Moot Courts in der juristischen Ausbildung <i>Jasper Finke</i>	171
7 4	Praxisbeispiel MINT: Kompetenzorientiertes Prüfen im Praktikum zum schulorientierten Experimentieren im Studiengang Lehramt Chemie <i>Katharina Groß</i>	181
7 5	Zwischenfazit: Praktische Prüfungen im Prüfungsalltag erfolgreich einsetzen <i>Hendrik den Ouden</i>	191
8	Die Zukunft des Prüfens Ein Ausblick? <i>Susanne Frölich-Steffen</i>	193
	Autor*innenverzeichnis	196

# Einleitung

*Susanne Frölich-Steffen*

Hochschulprüfungen genießen selten einen guten Ruf. Häufig wirken sie entkoppelt von der Lehre, gelten bei Studierenden als zu komplex oder intransparent in der Vorbereitung und die Notenerstellung scheint bisweilen willkürlich. Durchschnittliche Bachelorstudierende müssen in etwa 20 Modulprüfungen bis zur Zulassung zur Bachelorarbeit überwinden, bis sie sich an die Abschlussarbeit setzen können. Etwa die Hälfte aller Studierenden nehmen jedoch Prüfungen nicht als eine Chance wahr, um ihr Wissen unter Beweis zu stellen, sondern leiden unter Prüfungsangst (BMBF 2016: 58), die mitunter sogar zum Studienabbruch führen kann (Fischer 2015: 180). Und auch Hochschullehrende empfinden Prüfungen in aller Regel nicht als erfreuliche Abwechslung vom sonstigen Lehr- und Forschungsalltag, sondern als zusätzliche Belastung. Dies spiegelt sich nicht zuletzt auch in den hohen Anmeldezahlen von Dozierenden für hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote im Bereich Prüfen wieder, wie die Herausgeber dieses Buches als Durchführende wie Konzeptverantwortliche hochschuldidaktischer Fortbildungen in den letzten Jahren immer wieder beobachten konnten. Nicht zuletzt durch die Akkreditierungsagenturen wurde die Notwendigkeit der stärkeren Professionalisierung von Prüfungen im Hochschulbereich zunehmend ins Bewusstsein von Universitäten und Bildungspolitikern gerückt. Bei der Herbstsitzung 2015 des Wissenschaftsrats stellte beispielsweise der damalige Vorsitzende Professor Manfred Prenzel (Vorsitzender 2014–2017) wie folgt heraus: „Eine Schlüsselstellung für die Qualität der Lehre an Hochschulen haben Prüfungen, denn: Prüfungen haben eine Steuerungsfunktion sowohl für das Lehren wie für das Lernen. Das ist der Grund, weshalb ich die Qualität der Prüfungen als entscheidend für den Erfolg der Lehre betrachte. (...) Leider gibt es in Deutschland derzeit nur sehr wenig Forschung und Daten über die Art und Weise, wie Prüfungen von den Lehrenden gestaltet und genutzt werden und von Studierenden vorbereitet und bearbeitet werden. Aber die wenigen vorliegenden Studien lassen erkennen, dass Steuerungsmöglichkeiten von Prüfungen für das Lehren und Lernen bislang noch weitgehend ungenutzt bleiben“ (Prenzel 2015: 8f.).

Es scheint geboten, Prüfungen besser und reflektierter zu gestalten, um Studierende wie Lehrende zu entlasten und das Lernen zu verbessern. Der vorliegende Band widmet sich vor dem Hintergrund diesem wichtigen Thema. Gut ge-

plant und durchgeführt können Prüfungen die Qualität der Lehre entscheidend verbessern. In Engführung mit den intendierten Lernzielen akademischer Bildung stellen sie nicht nur den gelungenen Abschluss der tertiären Bildungsphase dar, sondern leisten einen wesentlichen Beitrag zur Organisation des Studiums, Strukturierung des Studienverlaufs und sie liefern darüber hinaus wertvolle Hinweise auf den Lernfortschritt der Studierenden und Lehrdefizite auf Seiten der Lehrenden. Damit dieser Anspruch realisiert werden kann, bedarf es einer professionalisierten Herangehensweise. Ein „Wir machen das wie immer“ wird selten den sich stets wandelnden Bedingungen des Studiums gerecht. Daran konnte mancherorts nicht einmal die Einführung eines Bachelor-/Master-Systems etwas ändern. An diese veränderungsresistente Haltung muss ein bildungstheoretisch fundierter, reflektierter und transparenter Modus etabliert werden.

Zu Beginn der Prüfungskonzeption und -durchführung muss deshalb die didaktische Fundierung treten. Fragen wie: Welche Funktion soll die Prüfung an dieser Stelle im Studium erfüllen? Welche Formate kommen für unsere Prüfung in Frage? Welche Bewertungsmaßstäbe lassen sich anlegen? u. a. sollten den Auftakt eines gelungenen Prüfungsvorgangs darstellen. Sie können Maßgabe für die Konzeption und Reakkreditierung von Modul- und Studienordnungen sein, aber auch die detaillierte Konzeption von Prüfungsfragen determinieren. Dementsprechend steht ein didaktisch-bildungstheoretischer Überblick von Susanne Frölich-Steffen und Hendrik den Ouden über die Funktion und Ausgestaltung von Hochschulprüfungen am Anfang dieses Sammelbandes. Mit einem historischen Überblick über die Veränderungen der Relevanz von Hochschulprüfungen seit Bologna und einem Einblick in aktuelle Problemlagen schärft Ursula Gießmann das Verständnis dafür, dass Prüfungen heute eben nicht mehr vergleichbar sind mit dem, was sie noch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts für viele der heute Prüfenden waren, als diese damals selbst studiert haben. Den Abschluss der einführenden Aufsätze bildet eine Überblicksdarstellung über die rechtlichen Grundlagen, denen die Hochschulprüfungen in Deutschland unterworfen sind. Ralph Hirdina hat in seinem Beitrag die Herkulesaufgabe gewagt, das in Deutschland dezentral geregelte Hochschulrecht auf einen möglichst für alle Bundesländer und Standorte allgemein verbindlichen Nenner zu bringen. Lehrende finden in seinem Aufsatz nicht nur praktische Hinweise, sondern erhalten auch einen Einblick in die Systematik des Prüfungsrechts. Dadurch wird dem einzelnen Prüfenden ermöglicht, konkret nachzuvollziehen, in welche Dokumente man Einblick nehmen sollte, um sich über Rechte und Pflichten der Prüfenden zu informieren. Den zweiten großen Bereich dieses Buches bilden Case-Studies aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen zu unterschiedlichen Prüfungsformaten. Dadurch sollen Prüfer\*innen Inspiration und konkrete Ideen erhalten, wie sie ihre Prüfungen gestalten können. Um für möglichst viele Lehrende Modelle bereitzustellen, finden sich in diesem Sammelband Aufsätze aus den Geistes-, den Ingenieur- und den Lebenswissenschaften, den Natur- und den Rechtswissenschaften. Im Fokus stehen außerdem alle zentralen Prüfungsarten, wie sie an deutschen Universitäten und Fachhochschulen zu finden sind.



Den Auftakt von Case Studies bilden die mündlichen Prüfungen. Drei Beiträge setzen einen Kontrapunkt zu all den Nachteilen, über die im Kontext mit mündlichen Prüfungen so oft gesprochen wird. Thomas Göbel zeigt beispielsweise für die Veterinärmedizin auf, dass der hohe Zeitaufwand mündlicher Prüfungen durchaus gerechtfertigt sein kann, wenn diese dazu genutzt werden, das Verständniswissen der Prüflinge abzutesten. Zudem lässt sich der oft beklagte Zeitaufwand dieses Formats durch eine stringente Systematisierung der Prüfungsvorbereitung und -auswertung minimieren. Daran anschließend setzt sich Martin Neumann sehr kritisch mit den mündlichen Examensprüfungen in den Rechtswissenschaften auseinander und entwickelt wertvolle Professionalisierungskonzepte, die diesen von angehenden Jurist\*innen so gefürchteten Schritt fairer und valider machen können. Barbara Meyers pädagogischer Blick bildet den Abschluss dieses Abschnitts. Sie zeigt Schritt für Schritt nach, wie Prüfende dieses Format zu einem für Lehrende wie Studierende erkenntnisfördernden Instrument weiterentwickeln können.

Die zweite Gruppe von Fallbeispielen befasst sich mit Klausuren. Anja Gräff, Josef Bauerdick und Heinz Bernhardt haben auf der Grundlage didaktischer Überlegungen eine Klausur in der Agrarwissenschaft neu konzipiert und berichten in ihrem Aufsatz davon, wie sich allein durch eine lernzielorientiertere Gestaltung der Klausur die Zufriedenheit bei Studierenden und Lehrenden erhöhen und der Arbeitsaufwand verringern ließen. Claudia Wild-Bode stellt sich der weit verbreiteten Kritik an Multiple-Choice-Klausuren und bricht für die Medizin eine Lanze, dieses Prüfungsformat gezielt einzusetzen und damit Ressourcen zu sparen aber auch wichtige Lernziele abzubilden.

Daran anschließend zeigen zwei Beiträge auf, wie sich wissenschaftliche Arbeiten gewinnbringend in die Lehre integrieren lassen. Johanna Tix' religionswissenschaftlicher Aufsatz rekonstruiert, wie sich die Arbeitsbelastung der Korrektoren von Haus- und Abschlussarbeiten durch ein systematisiertes Vorgehen reduzieren lässt, ohne dabei didaktische Abstriche hinnehmen zu müssen. Ein hochgradig komplexes Lehrprojekt stellen Isabell Nemeth, Christine Röger, Jochen Stopper und Werner Lang vor, das interdisziplinär und mit vielen ECTS-Punkten versehen war und verschiedenste Kompetenzen parallel abzudecken hatte. Wie daraus eine dennoch valide und transparente Prüfungsform geworden ist, zeichnen sie in ihrem Beitrag nach.

Den Abschluss bilden die in den Natur- und Lebenswissenschaften häufig anzutreffenden praktischen Prüfungen. Till Bruckermann zeigt in seinem Beitrag detailliert auf, wie dieses Format dazu genutzt werden kann, die forschungspraktische Ausbildung von angehenden Biologielehrkräften nicht nur summativ abzusichern, sondern auch durch die Perspektive auf die Prüfung bereits während des Semesters zu bereichern. Eine Prüfungsalternative zu Klausuren und mündlichen Prüfungen stellt Jasper Finke vor, der sich mit dem potentiellen Einsatz von Moot Courts in der Rechtswissenschaft auseinandersetzt. Wenngleich dieses Format in der Bundesrepublik derzeit nicht in der Breite zum Einsatz kommt, macht Finke mit seinem Blick ins Ausland deutlich, dass ein

Einsatz praktischer Prüfungen in den Rechtswissenschaften möglicherweise eine gelungene Erweiterung für Forschung und Lehre sein könnte. In Katharina Groß' Beitrag zu mündlichen Prüfungen im Praktikum zum schulorientierten Experimentieren wird der berufsvorbereitende Charakter des Formats in der Ausbildung angehender Chemielehrer\*innen anschaulich expliziert.

Bei aller Vielseitigkeit der Beiträge dieses Bandes stellen die zusammengestellten Beiträge dennoch nur einen geringen Ausschnitt der Vielfalt dessen dar, was sich an Prüfungsformaten und -praktiken an Universitäten und Hochschulen finden lässt. Mit einem Ausblick auf all das, was noch möglich ist und perspektivisch vielleicht auch kommen wird, rundet der letzte Aufsatz dieses Bandes das Thema Prüfen ab.

### **Literatur:**

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016) (Hrsg.): 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen Studiensituation und studentische Orientierungen. Berlin.
- Fischer, Thomas (2015): Sorgen sich Studierende ohne akademischen Bildungshintergrund mehr um ihr Studium? Eine Analyse im Kontext von Lehrbedingungen, in: Rheinländer, Kathrin (Hrsg.): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer.
- Prenzel, Manfred (2015): Institutionelle Strategien zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen: Ein Beispiel. Bericht des Vorsitzenden zu aktuellen Tendenzen im Wissenschaftssystem, hg. vom Wissenschaftsrat, Bielefeld 2015.
- Priewe, Jennifer (2012): Prüfungsangst bei Studierenden: Eine empirische Studie zur Häufigkeit von Prüfungsangst, Saarbrücken: Akademiker Verlag.

# 1 Hochschulprüfungen im Fokus

## Vom autodidaktischen Abschauen zu didaktisch-gereifter Prüfungskompetenz

*Susanne Frölich-Steffen, Hendrik den Ouden*

Prüfen und Bewerten stellen Kernbereiche der Hochschullehre dar und werden gleichzeitig in den einzelnen Fachkulturen sehr unterschiedlich gestaltet. Das hat zum ersten damit zu tun, dass Prüfungen ja auch den Kern der Forschungsfreiheit von Lehrstühlen und Lehrenden betreffen, zum zweiten mit langjähriger Abstinenz einer hochschuldidaktischen Fundierung dieses wichtigen Schrittes in der universitären Ausbildung und zum dritten mit der großen Bandbreite von Prüfungsformaten und -anforderungen, die sich vor allem an Volluniversitäten notwendigerweise aus der Fächervielfalt ergibt. Doch mit der zunehmenden Erkenntnis, wie wichtig hochschuldidaktische, theoriegestützte und zugleich anwendungsorientierte Grundlagen für die Lehre sind, wuchs auch das Bewusstsein dafür, dass trotz Freiheit der Lehre auch Prüfungen mehr Qualitätsmanagement bedürfen, um ihrem Ruf als Krönung der universitären Ausbildung gerecht zu werden. Die jahrzehntelange Praxis des autodidaktischen Abschauens – wir machen Prüfungen so, wie wir sie als Studierende selbst erlebt und als Protokollierende bei Vorgesetzten beobachtet haben – wurde an vielen Stellen abgelöst durch didaktisch-gereifte Prüfungskompetenz. Dafür bedarf es inhaltlicher Fundierung, methodischer Ausformung, praktischer Implementierung und kritischer Reflexion. Die inhaltliche Fundierung gelungener universitärer Prüfungsverfahren bildet den Auftakt dieses Buches.

Denn bei aller disziplinären Differenz gibt es doch einige Faktoren, die eine faire und transparente Prüfung an der Hochschule ausmachen. Die folgende Einleitung wird diese allgemeinen Punkte in vier Abschnitten vorstellen und einen ersten Eindruck davon geben, was die Herausgeber\*innen unter „kompetenzorientiert prüfen und bewerten“ verstehen und was die Grundlagen sind, um zu einer guten Prüfungsgestaltung zu gelangen. Hierzu wird unter dem Begriff „Constructive Alignment“ zunächst die Passung von Lehre und Prüfung thematisiert und im zweiten Abschnitt die damit zusammenhängenden Learning Outcomes in den Blick genommen. Anschließend geht es um die unterschiedlichen Formen und Funktionen von Prüfungen und zuletzt um Gütekriterien und Bezugsnormen. Diese allgemeinen Aspekte kompetenzorientierter Prüfungen wer-

den in den folgenden Kapiteln anhand von Best-Practice Beispielen aufgegriffen und konkret vorgestellt.

## 1 Der erste Schritt zur gelungenen Prüfung: Constructive Alignment

Bis zum Jahr 2010 sollte die EU zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt werden (Europäischer Rat 2000). Dazu wurde ein Rahmen zur Modernisierung und Reformierung der europäischen Hochschulbildung beschlossen, der sich im sogenannten Bologna-Prozess manifestierte. Zwei zentrale Anliegen bestanden in der Förderung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden sowie der Beschäftigungsfähigkeit (employability) der Hochschulabsolvent\*innen. Durch diesen Fokus auf die Kompetenzorientierung im Studium wurden viele tradierte Lehr- und Prüfungsformen an deutschen Hochschulen in Frage gestellt oder auch vehement verteidigt. Eine ausführliche Diskussion über die Auswirkungen von Bologna auf die Hochschullehre findet sich u. a. bei Rohr/den Ouden/Rottlaender (2015). Bei einer kompetenzorientierten universitären Bildung rückt das aktive, selbstgesteuerte und selbstverantwortete Lernen der Studierenden in den Mittelpunkt. Der sogenannte „Shift from Teaching to Learning“ (Wildt 2004) verlangt eine Abwendung vom althergebrachten Verständnis von der Zentralisierung der Lehre auf die Lehrperson und den Inhalten, die diese für relevant und wichtig ansieht hin zu den lernenden Personen und den von ihnen zu erwerbenden Kompetenzen. Die entscheidende Frage besteht darin, wie diese Kompetenzen im Lernprozess erworben werden und wie Prüfer\*innen diese wiederum am Ende des Lernprozesses als *Learning Outcome* überprüfen können.

Bis in die 1990er Jahre hinein wurde in Deutschland häufig mit LEHRZielen gearbeitet, in denen die Lehrperson im Vorfeld der Veranstaltung festgeschrieben hat, welche *Inhalte* sie in ihrer Veranstaltung gerne behandeln möchte und welche Lerngelegenheiten sie hierfür schafft. Es gab also einen deutlichen Primat des *Inhalts*. Eine Hinwendung zum Lernprozess setzte ein, als vermehrt LERNZiele formuliert wurden, die den Zuwachs an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten repräsentierten, den die Studierenden erworben haben sollten (vgl. Peterßen 2001). Im Rahmen des Bologna-Prozesses und angeregt von der internationalen Diskussion um „study skills and study competence“ sowie der deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskussion um den Kompetenzbegriff wurde auch eine „Performance“-orientierte Darstellung von Lernergebnissen notwendig. Darunter ist eine Formulierung von Lernergebnissen zu verstehen, die als Kompetenzen beschrieben werden und im Anschluss an die Lernsequenz überprüfbar sind. Dies sind sogenannte Learning Outcomes, häufig synonym als Lernergebnisse (vgl. HRK 2015) bezeichnet. Laut Bachmann sind *Learning Outcomes* „der Dreh- und Angelpunkt der Neuausrichtung in der Hochschullehre“ (Bachmann 2011: 34).

„Learning Outcomes are sets of competences, expressing what a student will know, understand or be able to do after completion of a process of Learning, whether long or short. They can refer to a period of studies, for example to a first or a second cycle programme, or to a single course unit or module. Learning Outcomes specify the requirements for award of credit“ (ECTS Users Guide 2009: 11).

Learning Outcomes geben Auskunft darüber, welche Kompetenzen, welches Wissen und welche Einstellungen (im Sinne von Werthaltungen) am Ende einer Lerneinheit, einer Lehrveranstaltung oder eines Moduls in einem Studiengang von den Studierenden erwartet werden.

Damit wurden keineswegs nur Begrifflichkeiten ausgetauscht: Zwar wird sowohl bei der Formulierung von Lernzielen wie auch von Learning Outcomes die Lehrveranstaltung nicht von den Inhalten her gedacht, die in der Veranstaltung behandelt werden sollen (Input), sondern davon, was die Studierenden am Ende gelernt haben sollen bzw. was sie können sollen (Output). Der Unterschied zwischen Lernzielen und Learning Outcomes besteht jedoch in der Kompetenzorientierung der Learning Outcomes. Sie beschreiben *konkrete* und *messbare* Kompetenzen am Ende des Lernprozesses. Insbesondere die Überprüfbarkeit und die damit einhergehende Konkretisierung der Lernergebnisse im Rahmen von Taxonomiestufen ist ein entscheidender Unterschied zwischen den beiden Konzepten.

Um die Bedeutung gut formulierter Learning Outcomes für eine kompetenzorientierte Prüfung deutlich zu machen, möchten wir das Konzept des Constructive Alignments (Biggs/Tang 2011) hinzuziehen. Unter Constructive Alignment versteht man das Zusammenspiel von Learning Outcomes, Lehr-Lern-Aktivitäten und Prüfung: Die Lehrperson formuliert anhand von Taxonomien kompetenzorientierte Learning Outcomes. Sie teilt den Studierenden *vor* der entsprechenden Lerneinheit die Learning Outcomes mit. Gleichzeitig überlegt sich die Lehrperson zu den Learning Outcomes entsprechende Prüfungsformate sowie Lehr-Lernverfahren, in denen sie die Studierenden auf die entsprechenden Prüfungsformate vorbereitet, bzw. die Studierenden unter der Anleitung der Lehrperson die Möglichkeit erhalten, sich selbst oder gegenseitig vorzubereiten.

Es gibt also zwei zentrale Gedanken beim Constructive Alignment: Zum einen ist der Ausgangspunkt *immer* das Learning Outcome. Von diesem aus werden die Lernaktivität und die Prüfung geplant. Zum anderen muss es zwischen den zum Learning Outcome passenden Lernaktivitäten und der Prüfung einen für die Studierende klar erkennbaren Zusammenhang geben. Was passiert, wenn die Lehr-Lernverfahren und die Prüfungen divergent sind? Die Studierenden werden so lernen, wie sie glauben, dass sie am besten durch die Prüfung am Ende des Semesters kommen werden. Dies kann im schlimmsten Fall sogar gegen die intendierten Learning Outcomes der Lehrperson laufen. Ein Beispiel: Sie setzen in Ihrer Lehre sehr stark auf Anwendungsbeispiele (bspw. Fallstudien) und wollen die Studierenden dazu bringen, intensiv mitzuarbeiten, eigene Anwendungsbezüge herzustellen und starke Selbstverantwortung für die Strukturierung ihres

Lernprozesses zu übernehmen. Am Ende steht als Prüfungsform eine Multiple-Choice-Klausur, die lediglich auswendig gelerntes Wissen abprüft. Dies kann dazu führen, dass diejenigen Studierenden, die nicht von sich aus „higher cognitive processes“ (ebd.: 58) nutzen, sich nicht auf die Formate der Präsenzsitzungen einlassen und sich eher passiv verhalten. Sie praktizieren ein ‚dealing with the test‘ und werden sehr fokussiert darauf sein, welche Inhalte am Ende des Semesters von der Lehrperson abgefragt werden könnten. Viele Lehrende verzweifeln an der daraus folgenden ständigen Frage „Müssen wir das für die Klausur wissen?!“. Hier findet sich also nur wenig Verantwortungsgefühl für ein selbstorganisiertes bzw. selbstverantwortetes Tiefenlernen. Zusätzlich könnte die Divergenz in der Erwartung der Lehrperson und den Erwartungen der Studierenden starken Einfluss auf die Motivation der Studierenden haben, an der Veranstaltung teilzunehmen. Nicht selten führt die Diskrepanz zwischen Lehr-Lernaktivität und Prüfungsform zu einem starken Teilnehmerschwund in den Präsenzsitzungen. Oder aber die Studierenden partizipieren aktiv an den Lehrveranstaltungen, weil sie den Sinn des Lernens für sich erkennen, schneiden dann aber schlecht in der Abschlussklausur ab, weil sie dafür schlecht vorbereitet sind. Es ist erwiesen, dass die Übereinstimmung zwischen Lernprozess und Prüfungsformat ebenso einen erheblichen Effekt auf die Qualität der Prüfungsergebnisse zeigt, wie die Entwicklung einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Studierenden im Lernprozess. Diese wiederum entwickeln sie vor allem dann, wenn sie die Möglichkeit eines eigenen Kompetenzerlebens haben, beispielsweise in formativen Assessments (Schneider/Mustafic 2015: 129f.).

Biggs und Tang (2011) unterscheiden zwei grundsätzlich verschiedene Arten des Lernens und letztlich auch des Lehrens: Surface and Deep Approaches to Learning and Teaching. Studierende, die überwiegend einen Surface Approach beim Lernen nutzen, versuchen mit einem minimalen Aufwand durch das Studium zu kommen. Akademische Zielsetzungen haben für sie eine geringere Bedeutung. Ihr Ziel ist es, innerhalb kürzester Zeit einen Abschluss zu erlangen, der ihnen eine Berufsanstellung ermöglicht. Eine Auseinandersetzung mit dem Lernstoff erfolgt nur insoweit, wie es gerade nötig ist, um eine Prüfung zu bestehen. Eine intensive oder tiefergehende Auseinandersetzung erfolgt nur vereinzelt. Gerade solche Studierenden wären von einem Auseinanderklaffen von Lernprozess und Prüfungsleistung erheblich betroffen, der durchdachte Einsatz des Constructive Alignment ist gerade für sie bedeutsam. Denn durch das Constructive Alignment kann der starke Fokus der Studierenden auf die Prüfung umgelenkt werden auf die eigentliche Lehr-Lern-Aktivität, wenn sie den Zusammenhang zwischen Lehre und Prüfung nachvollziehen können.

## 2 Der zweite Schritt: Formulierung von Learning Outcomes

Wie wir in den vorangegangenen Ausführungen darstellen konnten, kommt den Learning Outcomes sehr große Bedeutung zu. Die Formulierung von Learning Outcomes gibt der Lehrperson nicht nur eine Unterstützung in der Planung, Durchführung und Evaluation ihrer Veranstaltung, sondern bietet gleichzeitig den Studierenden einen wichtigen Orientierungsrahmen, der ihnen Sicherheit in einem neuen Themenfeld bietet. Sie zu formulieren und schriftlich zu fixieren, fällt Lehrenden jedoch häufig schwer. Die im deutschsprachigen Raum am weitesten verbreitete Herangehensweise zur Formulierung von Learning Outcomes legt Blooms Taxonomie von Lernzielen zugrunde (im Original Bloom 1956).<sup>1</sup> Dessen Ideen wurden in den 2000er Jahren noch einmal aufgegriffen und fanden als Blooms Revised Taxonomy von Kratwohl (2002) bzw. als SOLO Taxonomie (Biggs 1999; Biggs 2003) in der wissenschaftlichen Diskussion um die kompetenzorientierte Planung von Lehrveranstaltungen besondere Beachtung.

Demnach lassen sich Learning Outcomes zum einen nach ihrer Art unterscheiden, die je nach Veranstaltung unterschiedlich häufig vertreten sein können:

- Kognitive Learning Outcomes (beziehen sich auf Kenntnisse und intellektuelle Fähigkeiten, z. B. Wissen, Wahrnehmen, Erkennen, Denken, Auffassen, Beurteilen)
- Affektive Learning Outcomes (beziehen sich auf die Veränderungen von Einstellungen, Interessenlagen, Werten, Gefühlen)
- (Psycho-)Motorische Learning Outcomes (beziehen sich auf die Ausbildung und Weiterbildung von (fein)motorischen Fertigkeiten und „Bewegungsfertigkeiten“)

Zum anderen lassen sich Learning Outcomes nach ihrem Komplexitätsgrad unterscheiden. Wir möchten an dieser Stelle beispielhaft die kognitiven Learning Outcomes ausführlicher darstellen, da diese in der Hochschule am weitesten verbreitet sind. Die affektiven und (psycho-)motorischen Bereiche wurden durch verschiedene Autor\*innen ausdifferenziert (z. B. Euler 1992). Die Taxonomiestufen von Bloom wurden von vielen Autor\*innen über Jahrzehnte hinweg immer wieder adaptiert. Dabei variierte die Stufeneinteilung zwischen drei bis sechs Stufen. Bloom selbst hat diese Taxonomie mehrfach überarbeitet. Insbesondere die letzten Stufen Synthese und Beurteilen bzw. Evaluation änderten in seinen Veröffentlichungen die Reihenfolge. Die Arbeitsstelle Hochschuldidaktik der Universität Zürich (afh 2010) hat eine Überarbeitung der Taxonomie von Anderson und Krathwohl (2001) aufgegriffen und diese um Prozessdimensionen erweitert. Bachmann (2011) hat Verben zur Formulierung von Lernergeb-

---

<sup>1</sup> Vgl. auch weiterführend zur Formulierung von Lernzielen: Reis, Oliver (2013): Kompetenzorientierte Prüfungen: Prüfungstheorie und Prüfungspraxis. ICE 13. Köthen (Anhalt).

PROZESS KATEGORIE/ STUFE	KOGNITIVER PROZESS/ VERBEN	BEISPIEL	WEITERE VERBEN
<b>1. Erinnern (Wissen):</b> Auf relatives Wissen im Langzeitgedächtnis zugreifen	Erkennen	Daten wichtiger historischer Ereignisse (wieder-) erkennen	Schreiben, definieren, reproduzieren, auflisten, schildern, bezeichnen, aufsagen, angeben, aufzählen, benennen, zeichnen, ausführen, skizzieren, erzählen
	Erinnern	Sich Daten wichtiger historischer Ereignisse in Erinnerung rufen	
<b>2. Verstehen:</b> 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	
	Folgern	In einer Fremdsprache aus Beispielen eine grammatikalische Regel herleiten	
	Vergleichen	Historische Ereignisse mit aktuellen Situationen vergleichen	
<b>3. Anwenden:</b> Ein im Handlungsablauf (ein Schema, eine Methode) in einer bestimmten Situation ausführen oder verwenden	Ausführen	Eine mathematische Funktion berechnen	durchführen, berechnen, benutzen, herausfinden, löschen, ausfüllen, eintragen, drucken, anwenden, lösen, planen, illustrieren, formatieren, bearbeiten
	Implementieren	Bestimmen, auf welche Fälle Newtons zweites Gesetz anwendbar ist	
<b>4. Analysieren:</b> 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 in einer mathematischen Textaufgabe unterscheiden	testen, kontrastieren, vergleichen, isolieren, auswählen, unterscheiden, gegenüberstellen, kritisieren, analysieren, bestimmen, experimentieren, sortieren, untersuchen, kategorisieren
	Organisieren	Aus Hinweisen in einer historischen Abhandlung eine Argumentation für oder gegen eine bestimmte historische Position aufbauen	
	Zuordnen	Den Standpunkt eines Autor oder einer Autorin eines Essays bezüglich seiner oder ihrer politischen Ausrichtung zu bestimmen	
<b>5. Beurteilen:</b> Urteile abgegeben aufgrund von Kriterien oder Standards	Überprüfen	Feststellen, ob die Schlussfolgerung eines Wissenschaftlers aufgrund vorliegender Daten plausibel ist	beurteilen, argumentieren, voraussagen, wählen, evaluieren, begründen, prüfen, entscheiden, kritisieren, benoten, schätzen, werten, unterstützen, klassifizieren
	Bewerten	Entscheiden, welche von zwei Methoden die bessere ist, um ein Problem zu lösen	
<b>6. (Er-)Schaffen:</b> Elemente zu einem kohärenten oder funktionierenden Ganzen zusammen setzen; Elemente zu einem neuen Muster oder einer neuen Struktur zusammensetzen	Generieren	Eine Hypothese zu einem beobachteten Phänomen formulieren	Zusammensetzen, sammeln, organisieren, konstruieren, präparieren, schreiben, entwerfen, schlussfolgern, verbinden, konzipieren, zuordnen, zusammenstellen, ableiten, entwickeln
	Planen	Eine Disposition zu einer Seminararbeit schreiben	
	Entwickeln	Ein Biotop für bestimmte Arten oder bestimmte Zwecke bauen	

Abbildung 1: Sechs Kategorien der Prozessdimensionen nach Nexus Impulse (HRK 2015, S 5)



nissen ergänzt. Die HRK (2015) hat dies wiederum für ihre Veröffentlichungsreihe *nexus Impulse für die Praxis* „Lernergebnisse praktisch formulieren“ genutzt. So lässt sich festhalten, dass die Bloomsche Lernzieltaxonomie auch 45 Jahre nach ihrem ersten Erscheinen immer noch großen Einfluss auf die Gestaltung von Lehre an der Hochschule hat.

Wie aus der Abbildung deutlich wird, sollten Learning Outcomes immer als „can do statements“ mit aktiven Verben formuliert werden. Generalisierende Aussagen sollten vermieden werden. Die HRK (2015) empfiehlt für die Formulierung von Lernergebnissen (Learning Outcomes):

- Nur ein Verb je Lernergebnis plus Kontext zu verwenden.
- Keine vagen Begriffe zu nutzen und keine Verben, die Lehrziele beschreiben. Eine nützliche Übersicht über geeignete Verben inklusive einer Übersetzung ins Englische findet sich bei Bachmann (2011, S. 42 f.).
- Ein Satz je Lernergebnis; nur in Ausnahmefällen zur Klarstellung sollten mehr Sätze verwendet werden.
- Lernergebnisse müssen feststell- und messbar sein.
- Lernergebnisse müssen beurteilbar sein.
- Lernergebnisse müssen in dem zur Verfügung gestellten Zeitraum erreichbar sein.
- Mehrere Lernergebnisse für eine Lehrveranstaltung / eines Moduls sollten auf verschiedenen Stufen einer Taxonomie verortet sein.<sup>2</sup>

Sobald die Learning Outcomes formuliert sind, lassen sich daraus dann sowohl die Unterrichtsmethoden als auch die Prüfungsmodalitäten konzipieren. Wie bereits vorher im Constructive Alignment thematisiert wurde, muss hier auf eine gute Passung zwischen Learning Outcome, Lehre und Prüfung geachtet werden.

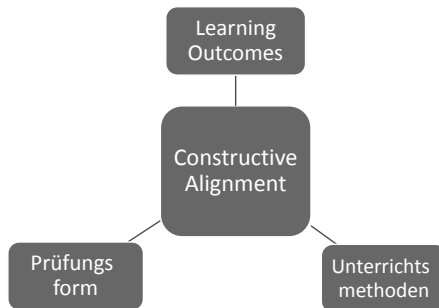


Abbildung 2

<sup>2</sup> Vgl. weiterführend zur aktiven Planung von Lehrveranstaltungen: den Ouden & Rottlaender (2017).

### 3 Der dritte Schritt: Funktionen und Formen von Prüfungen

In der Lehre lassen sich Prüfungen, unabhängig davon, ob sie schriftlich, mündlich und/oder praktisch sind, laut Dubs (2003) in summative Prüfungen und formative Lernkontrollen unterteilen. Summative Prüfungen sind all diejenigen Prüfungen, die zum Crediterwerb zwingend notwendig sind. Im Bachelor/Master-System sind dies zum größten Teil benotete Prüfungen am Ende einer Lehrveranstaltung oder Modulabschlussprüfungen. Formative Prüfungen sind dagegen eher Lernkontrollen. Diese sind unbenotet und verstehen sich eher als fortlaufende Begleitungen und Unterstützung des Lernprozesses. Die formativen Lernkontrollen haben keine Selektionsfunktion, sondern beziehen sich auf die Lehr- und Lernaktivitäten der Studierenden und nutzen verschiedene Arten der Rückmeldung, um den Studierenden ihren Lernfortschritt zu verdeutlichen. Hierzu zählen bspw. die immer weiter verbreiteten Self-Assessments. Um ein selbstkontrolliertes Lernen zu fördern, das insbesondere von einem hohen Maß an intrinsischer Motivation getragen wird, sollten die formativen Prüfungen nicht in eine Endnote mit einfließen (vgl. Wildt/Wildt, 2010).

	Summative Prüfungen	Formative Lernkontrollen
Einsatz/Zweck	Am Ende eines Unterrichtsabschnittes zur Erhebung des Lernstandes (Selektion)	Fortlaufend als Begleitung und zur Unterstützung von Lernprozessen
Bewertung	Korrektur und Bewertung durch Dozierende (Credits, Noten)	Selbstkorrektur durch die Studierenden zur Selbststeuerung des Lernens oder Feedback durch Lehrende
Umfang	Umfassende Stichprobe in längeren Prüfungen aus dem gesamten Lernbereich	Zeitlich und inhaltlich kurze Aufgaben zur Überprüfung eines Teilgebiets aus dem gesamten Lernbereich

**Abbildung 3:** In Anlehnung an Dubs (2003), S. 3, Vgl. weiterführend: Angelo, Thomas A./Cross, Patricia K. (1993): *Classroom Assessment Techniques*, San Francisco

In dieser Veröffentlichung werden wir uns hauptsächlich den Konstruktionen von summativen Prüfungen widmen. Hierzu ist es wichtig sich zu vergegenwärtigen, dass Prüfungen an der Hochschule verschiedene Funktionen (Dany/Szczyrba/Wildt 2008: 145) erfüllen. Da wäre zum einen die *Rekrutierungs- und Selektionsfunktion*, bei der die Abschlussnote eine vermeintliche Berufseignung ausweist und damit einer beruflichen Auslese dient. Rekrutiert wird zudem natürlich auch wissenschaftlicher Nachwuchs, was den Überhang wissenschaftlicher Arbeiten als Prüfungsleistung an vielen Universitätsstandorten erklären mag. Und der Selektion unterliegen beispielsweise all jene Kandidat\*innen, die sich durch Plagiate als ungeeignet erweisen, wissenschaftlich korrekt zu arbeiten. Noten können in diesem Kontext in späteren beruflichen Bewerbungsverfahren ausschlag-

gebende Indikatoren sein, die darüber entscheiden können, wer z. B. zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen wird und wer nicht. Und Noten entscheiden auch darüber, wem eine wissenschaftliche Karriere offensteht. An den allermeisten Universitäten ist ein höherer Qualifikationsgrad an die Abschlussnote des vorherigen Abschnittes gebunden. Zweifellos ist es auch sinnvoll, für verantwortungsvolle Berufe eine Auswahl unter den Besten vorzunehmen, beispielsweise um Patient\*innen, Klient\*innen und letztlich auch Kund\*innen und Verbraucher\*innen zu schützen. Die Aussagekraft einer Abschlussnote in Bezug auf späteren beruflichen Erfolg ist in unterschiedlichen Fachdisziplinen jedoch sehr divergent gelagert. So gibt es bislang keine evidenzbasierte Forschung, die einen zweifelsfreien Zusammenhang zwischen Abschlussnote und beruflichem Erfolg darlegen kann.

Des Weiteren erfüllen Prüfungen eine *Herrschafts- und Sozialisationsfunktion*. Im Verlauf einer wissenschaftlichen Karriere besitzen bestimmte Prüfungen sogar einen Initiationscharakter. Mit der Verleihung des Doktorgrads etwa wird die Eignung zum selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten anerkannt. Neben dieser Statusverleihung (Führen des Abschlusstitels im Namen) gibt es einige Prüfungen, die erst dazu legitimieren, überhaupt einen Beruf ausüben zu dürfen. Beispielhaft seien hier die Zulassungen für den Arztberuf oder den der Volljurist\*innen genannt. Die Sozialisationsfunktion bedeutet aber auch, die Studierenden adäquat auf ihren späteren Beruf vorzubereiten, d. h., Prüfungen so zu gestalten, dass sie tatsächlich dem Berufsfeld nahekommen. Eine medizinische Fakultät kann mit einer OSCE-Prüfung (Objectiv Structured Clinical Examination) auf die Anforderungen des Arztberufs wie etwa Arbeit unter Zeitdruck und Ablenkung vorbereiten, indem sie beispielsweise Schauspielpatient\*innen einsetzt, die weinen, meckern oder langatmig erzählen etc. Diese Funktion erklärt auch, weshalb Studierende in vielen Fachbereichen ihr Wissen beispielsweise in Referaten oder Präsentationen zur Schau stellen müssen, weshalb sie ihre Abschlussarbeiten in Disputationen verteidigen müssen. Auch hier ist die Vorbereitung auf ein späteres Berufsfeld mit ausschlaggebend, weshalb man Studierende in diese belastende Situation nötig.

Im unmittelbaren Lehr-Lern-Kontext erfüllen Prüfungen eine dritte, relevante Funktion: die *didaktische Funktion*. Diese kommt dann zum Tragen, wenn nach einem klar gegliederten Abschnitt (entweder einem inhaltlichen Block in einer Veranstaltung oder einem abgegrenzten Zeitraum bspw. am Semesterende) die Studierenden eine Prüfung machen. Diese Prüfung kann gleichermaßen dem Studierenden als auch der Lehrperson als Rückmeldung über den Leistungsstand des Studierenden in Bezug zum Learning Outcome dienen. Die Prüfung kann dabei einen Lernprozess gliedern und einen Rahmen geben. Zugleich kann sie auch einen Rückmeldecharakter für die Lehrperson enthalten, wie sehr sie im Stande war, Studierende in ihrem Lernprozess zu unterstützen. Findet eine Prüfung im Semesterverlauf statt, kann aus deren Resultaten heraus der weitere Lernprozess durch die Lehrperson angepasst werden, da sie mehr Klarheit über das bestehende (Vor-)Wissen und Können der Studierenden erhält. Eine

weitere didaktische Funktion von Prüfungen ist ihr motivationaler Charakter. Prüfungen können Lernende zum fokussierten Lernen motivieren und gleichzeitig bieten sie die Möglichkeit eines Kompetenzerlebens, wenn das Erlernete angewendet bzw. erprobt werden kann.

In der Hochschule lassen sich in der Regel drei Arten von Prüfungen unterscheiden: schriftliche Prüfungen (z. B. Klausuren, Tests, Essayklausuren, Multiple-Choice-Tests, Portfolios), mündliche Prüfungen (z. B. im Zwiegespräch, (Kurz-)Referate, Präsentationen) oder praktische Prüfungen (z. B. Projektarbeit, Praktika im Labor, Vorspielen in der Musik). Abhängig vom jeweiligen Fachbereich werden bestimmte Prüfungsformate vermehrt eingesetzt und andere weniger bzw. gar nicht. Mit Blick auf die Diversität der Studierenden und eine Orientierung am Kompetenzbegriff ist es sinnvoll, im Studienverlauf verschiedene Arten von Prüfungen zu fordern.

Im Idealfall würden die Prüfenden die Prüfungsform und die genauere Ausgestaltung der Prüfungen von ihren Intended Learning Outcomes abhängig machen. Will ich beispielsweise vor allem kommunikative Kompetenzen im höheren Abstraktionslevel testen, so bietet sich eine mündliche Prüfung eher an als eine Multiple-Choice-Klausur. Will ich hingegen viele Details und die Detailkenntnis überprüfen, so ist eine Multiple-Choice-Klausur ein geeigneteres Verfahren. Im universitären Alltag jedoch sind die Prüfungsformate oft vorgegeben und nicht immer passen Learning Outcome mit Prüfungsmodalität überein. In diesem Fall erscheint es sinnvoll, die Möglichkeiten des Prüfungsformats zu überdenken und anschließend unter Umständen die Learning Outcomes dahingehend anzupassen. Um den Wegfall zentraler Learning Outcomes im Studienverlauf zu vermeiden, ist es sinnvoll, gegebenenfalls mit Studienkoordinatoren, im Institut oder Department zu thematisieren, ob ein zu einseitiger Einsatz bestimmter Prüfungsformate eventuell zu einer Verschiebung der Lernergebnisse bei den Studierenden führt.

Schriftliche Prüfungsformate	Mündliche Prüfungsformate	Praktische Prüfungsformate
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Essayklausuren</li> <li>• Freitextklausuren</li> <li>• Multiple-Choice/ Singlechoice-Prüfungen</li> <li>• Wissenschaftliche Arbeiten</li> <li>• Wissenschaftliche Poster</li> <li>• Fallbearbeitung</li> <li>• Portfolio...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referate</li> <li>• Mündliches Prüfungsgespräch</li> <li>• Disputation</li> <li>• Posterpräsentation...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimente</li> <li>• Laboraktivitäten</li> <li>• OSCE-Prüfungen</li> <li>• Lehrprobe</li> <li>• Programmierungen</li> <li>• Grabungen...</li> </ul>

Abbildung 4

## 4 Gütekriterien und Bezugsnormen

Bei der Konstruktion, Durchführung und Bewertung einer fairen und transparenten Prüfung ist es von entscheidender Bedeutung, von Beginn an darauf zu achten, dass die Prüfung bzw. deren Bewertung bestimmten Gütekriterien entspricht (vgl. Gerrig/Zimbardo 2015): Objektivität, Reliabilität (oder Zuverlässigkeit) und Validität (oder Gültigkeit).

*Objektivität:* Eine Prüfung ist dann objektiv, wenn das Prüfungsergebnis unter gleichen Durchführungsbedingungen vom Beurteiler bzw. der Beurteilerin unabhängig ist. Konkret bedeutet dies, dass Studierende weder in der Vorbereitung auf eine Prüfung noch in der Durchführung der Prüfung noch bei der Auswertung ihrer Prüfung unterschiedliche Bedingungen vorfinden sollten.

Eine Prüfung ist also dann *objektiv*, wenn ...

... alle Prüflinge die gleichen Informationsquellen zur Prüfungsvorbereitung und dieselben Informationen über Ablauf und Bewertung der Prüfungen erhalten (Vorbereitungs-Objektivität).

... alle Prüflinge mit ähnlichen Ergebnissen, unabhängig von Prüfer\*in und einer ggf. unterschiedlichen räumlichen Situation, vergleichbare Noten erhalten (Durchführungs-Objektivität).

... die Bewertung der Prüfungsleistung anhand von vorher definierten Kriterien in standardisierter Form erfolgt (Auswertungs-Objektivität).

Bezogen auf den Hochschulkontext wäre dies der Fall, wenn alle Studierenden im Vorfeld einer Klausur die gleichen Vorinformationen erhalten, die Klausur für alle in ein und demselben Raum unter gleichen Bedingungen geschrieben wird und mehrere Prüfer\*innen unabhängig voneinander bei ein- und derselben Klausur zu demselben Ergebnis in der Bewertung kommen. Je größer ein Beurteilungsspielraum ist, desto stärker leidet die Objektivität. Insbesondere bei mündlichen Prüfungen oder Klausuren mit Freitextantworten ist dies der Fall. Zur Einschränkung des Ermessensspielraums gelten die Formulierung von Erwartungshorizonten (Musterlösungen) sowie möglichst präzise formulierte Bewertungskriterien und -gewichtungen eine große Rolle. Als eine sehr objektive Form der Leistungsbeurteilung gelten geschlossene Frageformate (bspw. Multiple-Choice-Klausuren). Die Durchführungsobjektivität beinhaltet zudem, dass Studierende bei einer Prüfung möglichst standardisierte und immer gleiche Durchführungsbedingungen haben sollten. Ein Beispiel wo dies nicht der Fall ist, wäre eine Matheklausur, die aufgrund der großen Studierendenzahl zeitgleich in zwei Hörsälen geschrieben würde und eine Gruppe bekäme die Information, einen Taschenrechner verwenden zu dürfen, die andere Gruppe erhielte diese Information jedoch nicht und müsste ohne Taschenrechner arbeiten.

*Reliabilität (Zuverlässigkeit):* Die Reliabilität einer Prüfung gibt die Genauigkeit an, mit der gemessen wird. Für eine Prüfung an der Hochschule bedeutet dies: Je mehr voneinander unabhängige Einzelaufgaben zu einem Lernziel oder Lernbereich gestellt werden, desto zuverlässiger ist das Testergebnis. So kann