

Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 12, 2011

Qualität ist kein Zufall

Zwischen Rhetorik und Realität von
Qualitätsmanagement

Wird dumm geprüft,
wird dumm gelernt

Plädoyer für den Einsatz anwendungs-
orientierter Prüfungsaufgaben im
Hochschulbereich

Erich Hauer



Wird dumm geprüft, wird dumm gelernt

Plädoyer für den Einsatz anwendungsorientierter Prüfungsaufgaben im Hochschulbereich

Erich Hauer

Hauer, Erich (2011): Wird dumm geprüft, wird dumm gelernt. Plädoyer für den Einsatz anwendungsorientierter Prüfungsaufgaben im Hochschulbereich.

In: Magazin erwachsenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 12, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenbildung.at/magazin/11-12/meb11-12.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Hochschule, Lehrqualität, Prüfen, Lernergebnisse, Kompetenz

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Artikel versteht Qualität in der Hochschullehre outcomeorientiert und setzt sich daher mit der Überprüfung von Lernergebnissen der Studierenden auseinander. Er stellt ein Plädoyer für den Einsatz anwendungsorientierter Aufgaben im Rahmen schriftlicher Prüfungen dar: Will eine Hochschule die Lehrqualität steigern und sollen Studierende ein höchstmögliches Maß an Kompetenz erreichen, so müssen Prüfungen auch anwendungsorientiert bzw. variabel gestaltet sein und sowohl inhaltlich als auch vom Anspruchsniveau den Unterricht proportional widerspiegeln. Wie zahlreiche Befunde bestätigen, hat die stärkere Beachtung von Art und Form der Prüfungen nicht nur einen wesentlichen Einfluss auf den Lerneffekt der Studierenden, sondern auch maßgeblich auf die Qualität im Bildungsbereich.

10

Wird dumm geprüft, wird dumm gelernt

Plädoyer für den Einsatz anwendungsorientierter Prüfungsaufgaben im Hochschulbereich

Erich Hauer

Die Erstellung anwendungsorientierter Prüfungsaufgaben ist mitentscheidend für den Lernerfolg, der das zentrale Gelenkstück für sämtliche Qualitätsbemühungen darstellen sollte.

Ausgangslage

Betrachtet man die wissenschaftliche Diskussion um Qualität im Bildungsbereich, so fällt auf, dass die Forderungen nach einer Definition von Lernergebnissen und deren Implementierung zunehmend breiten Raum einnehmen (vgl. DAAD 2008, S. 23ff.; Klieme et al. 2003, S. 11ff.). Faktum ist, dass „Kompetenzen“ und „Lernergebnisse“ sowohl in den relevanten Bologna-Erklärungen als auch im Kontext des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) sowie bei der theoretischen Definition von ECTS bzw. im Rahmen internationaler Zertifizierungen wesentliche Qualitätsmerkmale von Bildungsinstitutionen darstellen. Ganz zu schweigen von der Debatte um Bildungsstandards im Schulbereich, wo über die Festlegung der geplanten Kompetenzen bereits seit Erscheinen der Klieme-Studie (2003) intensiv diskutiert wird.

Mit einiger Verzögerung setzt nun auch im Hochschulbereich die Bewusstseinsbildung über Qualität und damit über die Definition von Lernergebnissen, Kompetenzen und deren Einführung und Aufbau ein. Diese Diskussion ist hier allerdings nicht einfach zu führen, was zum einen daran liegen mag, dass nur ein geringer Teil der im Hochschulbereich Lehrenden über eine fundierte pädagogische Ausbildung verfügt. Zum anderen besteht

beispielsweise im Bereich der Fachhochschulen (FH) das Lehrpersonal zu knapp 78% aus nebenberuflich Lehrenden (vgl. BMWF 2008, S. 85), die zwar den extrem wichtigen Praxisbezug sichern, allerdings nicht in dem Maße „greifbar“ sind wie hauptberufliche MitarbeiterInnen. In Summe erschweren diese Spezifika die Implementierung einer stringenten didaktischen Linie im gesamten Hochschulbereich. Von Relevanz ist in diesem Zusammenhang auch die gesetzliche Festlegung der Ausbildungsziele der Hochschulen, die es notwendig macht, Kompetenzen und Lernergebnisse in jeder Lehrveranstaltung zu definieren. So ist beispielsweise im § 3 (1) des Bundesgesetzes über Fachhochschul-Studiengänge explizit „die Gewährleistung einer praxisbezogenen Ausbildung auf Hochschulniveau“ festgeschrieben. Diese soll den Studierenden die Fähigkeit vermitteln, die Aufgaben eines bestimmten Berufsfeldes lösen zu können und „berufliche Flexibilität“ garantieren (BGBl. Nr. 340/1993; vgl. dazu Mascha 2009, S. 7f.). Auch im § 2 (5) des Universitätsgesetzes von 2002 lässt sich – wenngleich unbestimmter – die „Berücksichtigung der Erfordernisse der Berufszugänge“ (BMWF 2009, S. 13) als leitender Grundsatz finden.

Kompetenz – reines Wissen ist zu wenig

Aus der Vielzahl an Definitionen über Kompetenzen bzw. deren Verschriftlichung werden vorliegend

folgende für die Praxis der Hochschulen als am praktikabelsten eingeschätzt: zum einen die Definition der Europäischen Kommission (2009), der zufolge Kompetenzen bzw. deren Verschriftlichung *„Aussagen darüber [treffen], was ein/e Lernende/r weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er den Lernprozess abgeschlossen hat“* (European Commission 2009, S. 13). Kompetenz geht folglich über reines Wissen hinaus. Zum anderen hat Franz E. Weinert im deutschsprachigen Raum schon 2001 Kompetenz als *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbare kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen“* (Weinert 2001, S. 27f.), definiert, und somit den Aspekt der Problemlösung betont. Darüber hinausgehend weist Rainer Lersch (2006) darauf hin, dass im Kompetenzbegriff Wissen und Können zusammenfallen. *„Ob ich etwas kann, kann sich nur in einer Situation erweisen, die diese Kompetenz im Grunde schon voraussetzt“* (Lersch 2006, S. 32). Für den Unterricht an den Hochschulen bedeutet das, einerseits intelligentes und somit anschlussfähiges Wissen zu vermitteln, andererseits die praktische Nutzung und Anwendung zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 33).

Kompetenzerwerb und der Einfluss von Prüfungen

Folgt man dem Ansatz kognitiv-konstruktivistischer Lerntheorien, so kann neues Wissen an bereits vorhandene Inhalte angeschlossen werden. Weinert bezeichnet das als „vertikalen Lerntransfer“ (vgl. Weinert 1998, S. 115ff.), das heißt, ein Inhalt baut auf dem anderen logisch und systematisch auf. Zum sogenannten „horizontalen Lerntransfer“ kommt es, wenn neues Wissen in variablen lebensnahen Situationen angewendet wird (vgl. ebd.).

Gepaart mit einer möglichst großen Methodenvielfalt im Unterricht, die sich unabhängig vom jeweiligen Lehrveranstaltungstyp (auch in reinen Vorlesungen können mit Studierenden Fälle behandelt bzw. Gruppenarbeiten gemacht werden) des großen Repertoires verschiedener Inszenierungstechniken bzw. Sozialformen bedient, erreicht man bei den Studierenden am Schluss einer Lehrveranstaltung somit einen gewissen Lerneffekt, der sich letztlich in Kompetenz niederschlägt. Diese wird

meist zu Ende der jeweiligen Lehrveranstaltung auch geprüft, wobei streng genommen nicht die jeweilige Kompetenz überprüft wird, sondern Leistungen, von denen auf eine bestimmte Kompetenz geschlossen wird (siehe Sloane/Dilger 2005). Nun hat sich in der empirischen Lehr-Lernforschung in zahlreichen Befunden gezeigt, dass die Art und Form der Prüfung einen wesentlichen Einfluss auf den Lerneffekt hat (siehe Fortmüller 1996; Euler/Hahn 2004; Stern/Hardy 2001). Wilfried Schneider – ehemaliger Ordinarius am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der WU Wien – hat dies in seinen Lehrveranstaltungen zwar unwissenschaftlich, aber umso treffender folgendermaßen formuliert: *„Wird dumm geprüft, wird dumm gelernt!“* Die Erstellung von Prüfungsaufgaben ist somit mitentscheidend für den Lernerfolg, der das zentrale Gelenkstück für sämtliche Qualitätsbemühungen darstellen sollte.

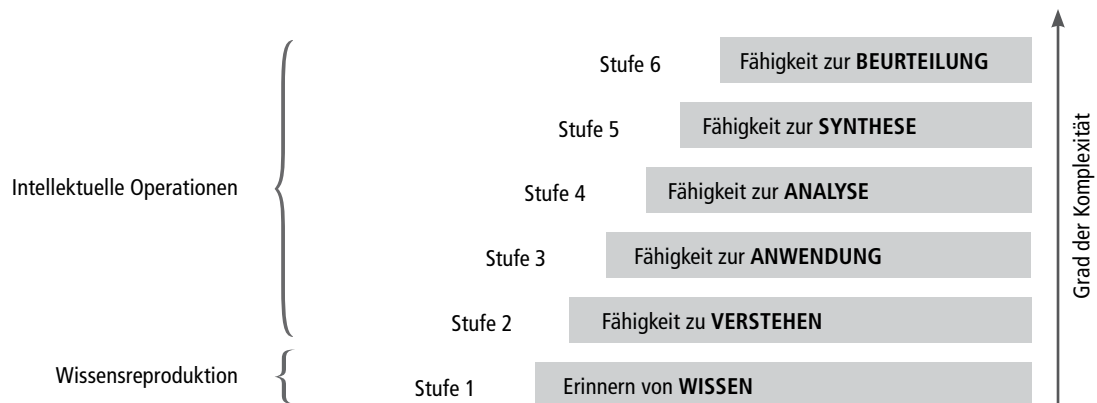
Orientierung an Lehr- und Lernzielen

Nachdem sich die Prüfung an dem orientieren sollte, was tatsächlich im Unterricht behandelt wurde, empfiehlt es sich vorab, verschiedene Möglichkeiten der Klassifikation von Lernzielen in Erinnerung zu rufen. Grundsätzlich können Lehrziele folgende Bereiche betreffen (vgl. Keck 1983, S. 70; Meyer 2001, S. 145f.):

- den kognitiven Bereich: Dieser bezieht sich vornehmlich auf das Erinnern von Wissen und auf intellektuelle Fähigkeiten wie Denken und Problemlösen
- den affektiven Bereich: Hierbei geht es u.a. um die Veränderung der Interessen, Einstellungen, Wertschätzungen bzw. um deren Entwicklung
- den psychomotorischen Bereich: Dieser bezieht sich auf manipulative und motorische Fähigkeiten

Die nachfolgenden Anmerkungen beziehen sich vor allem auf die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten. Das nach wie vor gebräuchlichste Instrument zur Einteilung von Lernzielen ist jenes nach Benjamin Bloom (1956), das in den 1950er und 1960er Jahren in den USA entwickelt wurde (siehe Bloom 1972), um Prüfungsverfahren bzw.

Abb. 1: Hierarchiestufen im kognitiven Bereich nach Bloom



Quelle: eigene Darstellung, leicht adaptiert nach Keck 1983, S. 72 (grafisch bearbeitet von der Redaktion)

Lernleistungen verschiedener Colleges und Universitäten vergleichbar zu machen (vgl. Meyer 2001, S. 146; Keck 1983, S. 69). Bloom und seine MitarbeiterInnen orientierten sich dabei vor allem am „Komplexitätsgrad eines Lehrzieles“ (Keck 1983, S. 68). Im kognitiven Bereich steigt ihnen zufolge, wie Abb. 1 zeigt, Stufe um Stufe die Komplexität der intellektuellen Operationen. Beginnend mit der reinen Wissensreproduktion folgt auf die Fähigkeit des Verstehens dieses erinnerten Wissens (Stufe 2), dessen Anwendung (Stufe 3), wiederum gefolgt von dessen Analyse (Stufe 4) und Synthese (Stufe 5), die schließlich in der Fähigkeit zur Beurteilung (Stufe 6) als höchstem Komplexitätsgrad mündet. Als Kritik an Blooms Einteilung sei formuliert, dass diese Taxonomie (dieses Klassifikationsschema; Anm.d.Red.) lediglich eine Heuristik zur Einordnung verschiedener kognitiver Fähigkeiten darstellt, wobei in der Literatur die Hypothese, wonach das Erreichen eines komplexeren Lernzieles die Beherrschung von Lernzielen aller darunter liegenden Hierarchiestufen voraussetzt, äußerst umstritten ist (vgl. Keck 1983, S. 71; Meyer 2001, S. 146). Weiters ist festzuhalten, dass die Bloom'sche Taxonomie auch nicht erklärt, wie Lernen tatsächlich funktioniert – sie stellt keine Lerntheorie dar.

Eine für den täglichen Hochschulbetrieb sehr praxisorientierte Einteilung in verschiedene Zielniveaus nimmt Schneider (2002b) vor, wenn er die Lehr- und Lernziele in folgende drei Stufen einteilt:

- Stufe 1: Reproduktion
- Stufe 2: Anwendung
- Stufe 3: Übertragung

Der Unterschied zwischen Stufe 2 und 3 liegt Schneider zufolge im Transfer der Anwendung auf neuartige Situationen, was beispielsweise von Christoph Metzger und Charlotte Nüesch als „wesentliche universitäre Anforderung“ (Metzger/Nüesch 2004, S. 48) bezeichnet wird. Ruft man sich nun noch einmal die bereits zitierten gesetzlichen Anforderungen – und hier vor allem die Forderung nach Praxisbezug – in Erinnerung, so stellt sich die Frage, ob die Vermittlung bzw. spätere Überprüfung von reinem Wissen bzw. dessen Reproduktion (Stufe 1) generell hochschulwürdig ist? Das Verstehen von Inhalten sollte eine pädagogische Grundvoraussetzung für eine bewusste und reflektierte Anwendung sein. Denn was nützt es, etwas zu wissen, es aber nicht zu verstehen oder es nicht anwenden zu können? (Vgl. Metzger et al. 1993, S. 53; Aff 2005, S. 12)

Implikationen für die Erstellung von Prüfungsaufgaben

Erscheint es nun logisch, sowohl den Unterricht als auch die Prüfungsaufgaben anwendungsorientiert zu gestalten, muss die explizite Durchsicht gesammelter Klausuren im wirtschaftswissenschaftlichen

Bereich umso ernüchternder ausfallen. Als exemplarisches Beispiel dient ein Auszug aus einer realen Prüfungsangabe aus dem Bereich Wirtschaftsrecht (siehe Abb. 2).

Hätte eine Studierende/ein Studierender die relevanten Gesetzesstellen oder im Unterricht verwendeten Folien auswendig gelernt und hingeschrieben, so hätte sie/er die maximale Punkteanzahl dafür bekommen, obwohl damit nicht unter Beweis gestellt wurde, dass sie/er die Inhalte verstanden hat bzw. sie anwenden kann.

Die für eine profunde akademische Berufsbildung notwendigen Kompetenzen sollen im Sinne Blooms die Stufe des Verstehens bis hin zur Stufe 6, das heißt die Fähigkeit der Beurteilung bzw. der Evaluation umfassen, denn auch in der späteren Berufspraxis reicht auswendig gelerntes Wissen nicht aus, um die anstehenden Probleme zu lösen (vgl. Rahn 2006, S. 52). Somit ist es für eine hochqualitative Hochschulausbildung unumgänglich, dass sich schriftliche Prüfungen in den unterschiedlichen Fächern bzw. Fachgebieten an den folgenden Grundsätzen orientieren:

1. Prüfungsaufgaben müssen überwiegend Fähigkeiten der Anwendung des erinnerten und verstandenen Wissens (Stufe 3 der Bloom'schen Taxonomie: Anwendungsniveau) bzw. jene der

Analyse, Synthese oder Beurteilung (Stufe 4 bis 6) abbilden. Dies gilt sowohl für die Prüfung als auch für den Unterricht selbst.

2. Prüfungsaufgaben, die auf reines Wissen abzielen, d.h. sich auf dem Wissensniveau (Stufe 1, Reproduktion) befinden, dürfen maximal die Ausnahme und nicht die Regel darstellen.
3. Prüfungsaufgaben sollen überwiegend als „kleine Fälle“ gestaltet sein, um Studierenden den Transfer in verschiedene Anwendungssituationen und Kontexte zu ermöglichen.

Steigerung der Validität schriftlicher Prüfungen

Generell sollten Klausuren bzw. Prüfungen drei qualitativen Gütekriterien entsprechen: der Objektivität, der Reliabilität und vor allem der Validität. Hinsichtlich der Validität muss sichergestellt sein, dass eine Prüfung auch tatsächlich jene Kompetenzen misst, die sie zu messen vorgibt (vgl. Posch et al. 1994, S. 115; Schneider 2002a, S. 6; siehe Metzger 2005). Somit muss jede Prüfungsaufgabe sowohl mit den gewünschten Lernergebnissen laut Syllabus (Lehrveranstaltungskonzept; Anm.d.Red.) als auch mit dem geplanten und zu erreichenden Kompetenzniveau (Wissen, Verstehen, Anwendung

Abb. 2: Auszug aus einer realen Prüfung des Bereiches Wirtschaftsrecht

Wiederholungsprüfung

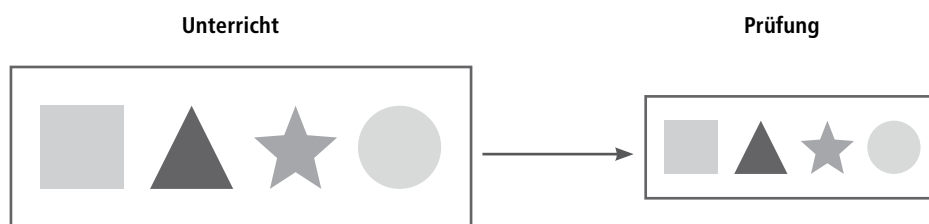
Wirtschaftsrecht I

Dauer: 60 min

1. Welche Auslegungsformen von Gesetzen kennt die Rechtslehre?
2. Welche Rechtsquellen gibt es?
3. Welche Altersunterscheidungen und sich daraus ergebenden rechtlichen Konsequenzen kennen Sie bei der Geschäftsfähigkeit?
4. Was versteht man unter Privatautonomie? Welche Vertragsfreiheiten kennen Sie, wo gibt es Einschränkungen?
5. Was ist eine Willenserklärung, welche Arten von Willenserklärungen kennen Sie?

Quelle: eigene Wiedergabe (grafisch bearbeitet von der Redaktion)

Abb. 3: Die Prüfung als proportionales Abbild des Unterrichts



Quelle: eigene Darstellung (grafisch bearbeitet von der Redaktion)

etc.) korrespondieren. Darüber hinaus sollte eine schriftliche Prüfung sowohl hinsichtlich der Inhalte als auch hinsichtlich der unterschiedlichen Aufgabenformen möglichst proportional den zugrunde liegenden Unterricht abbilden (vgl. Sacher 2004, S. 57).

Auswahl der Prüfungsinhalte

Da bekanntlich die Prüfungsdauer erheblich kürzer ist als die vorangegangene Unterrichtszeit, können nicht alle im Unterricht behandelten Inhalte – sondern nur eine Auswahl davon – überprüft werden. Diese Auswahl ist begründet vorzunehmen und kann sich an folgenden Kriterien orientieren (vgl. Sacher 2004, S. 57f.; Metzger/Nüesch 2004, S. 47):

- Wie bedeutend ist die Thematik für das Prüfungsfach?
- Wie intensiv bzw. lange wurde die Thematik im Unterricht durchgenommen?
- Wie bedeutsam ist die Thematik für kommende Lehrveranstaltungen bzw. für die Praxis?

Dementsprechend sind die einzelnen Themengebiete auch in der jeweiligen schriftlichen Prüfung zu gewichten.

Festlegung des Schwierigkeitsniveaus

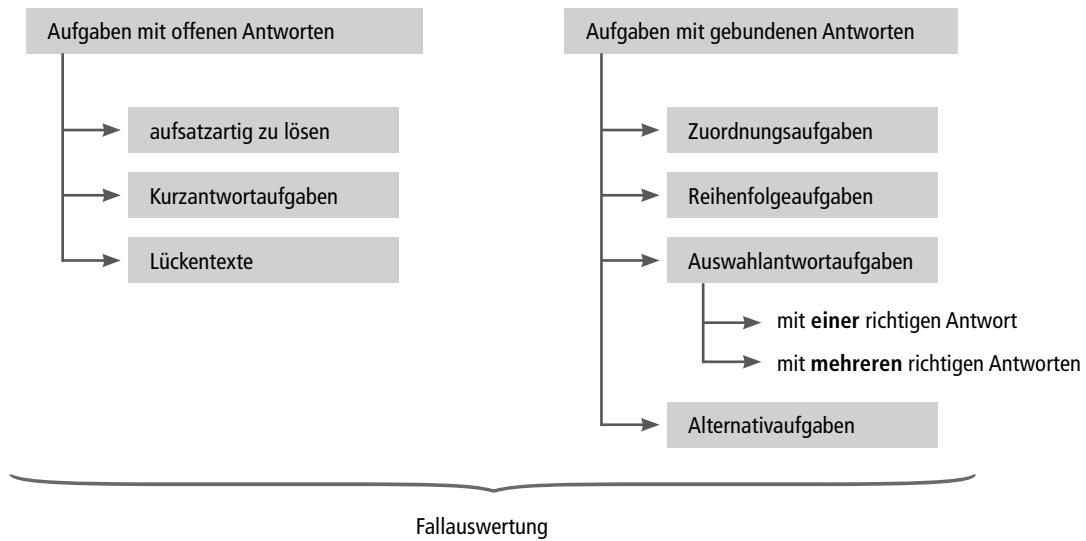
Auch das Anforderungsniveau der schriftlichen Prüfung sollte sich am Arbeitsniveau im Unterricht orientieren und mit diesem übereinstimmen (vgl. Sacher 2004, S. 68). Beispielsweise macht es nur Sinn, auf dem Anwendungsniveau (Stufe 3 nach

Bloom) zu prüfen, wenn dieser Anwendungsbezug auch integrativer Bestandteil des zugrundeliegenden Unterrichts war. Wie bereits besprochen, ist es im Hochschulbereich nicht sinnvoll, lediglich das „Erinnern von Wissen“ (Stufe 1 nach Bloom) abzufragen, sondern Wissen soll verarbeitet, angewandt und auf neuartige Situationen übertragen werden (vgl. Metzger/Nüesch 2004, S. 48). Wichtig ist hierbei, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Reproduktions- und Transferaufgaben zu finden, wobei die Ersteren eher die Ausnahme und nicht die Regel darstellen sollten. Soll deklaratives Wissen dennoch abgefragt werden, so sollten sich diese Fragen erstens auf zentrales und dauerhaftes Wissen beziehen und sollte zweitens durch deren alleinige Beantwortung nur ein bestimmter Notengrad erreicht werden können.

Auswahl der Aufgabenformen

Grundsätzlich stehen für die Formulierung und Lösung von Prüfungsaufgaben verschiedene Formen zur Verfügung, wobei für den praktischen Gebrauch die Einteilung nach Schneider (vgl. Schneider 2002a, S. 9) am zielführendsten erscheint. Im Prinzip sind Aufgaben, die offene Antworten bedingen, von jenen mit gebundenen Antworten zu unterscheiden, wobei beide Typen spezifische Vor-, aber auch Nachteile aufweisen. Beispielsweise wird bei gebundenen Aufgabenformaten die Ausdrucksfähigkeit der Studierenden nicht gefordert, was aber sowohl in der Berufspraxis als auch im täglichen Leben ein zentraler Anspruch an eine/n AkademikerIn sein dürfte. Des Weiteren gestaltet es sich sehr schwierig, mit Auswahlantwortaufgaben (Multiple-Choice) einen entsprechenden Anwendungsbezug zu erreichen.

Abb. 4: Aufgabenformen nach Schneider



Quelle: W. Schneider, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, unveröff. Vorlesungsunterlagen (grafisch bearbeitet von der Redaktion)

Formulierung der Aufgaben

Für die Formulierung von Prüfungsaufgaben als „kleine Fälle“ bedarf es einerseits einer zielorientierten, aber minimierten Angabe, andererseits einer strukturierten Klarheit und Präzision bei der Formulierung derselben. In Anlehnung an Werner Sacher (2004) wird vorgeschlagen, die Aufgabe in drei Teile zu gliedern:

- Informationsfeld: Darin müssen in übersichtlicher Weise alle jene Informationen zu finden sein, die es dem/der Studierenden ermöglichen, sich in eine Rolle bzw. Situation hineinzusetzen. Wesentliche Fakten müssen gegeben sein.
- Fragefeld: Darin muss in unmissverständlicher Weise eine präzise Anweisung gegeben werden, was die Studierenden eigentlich im Rahmen der Aufgabe zu tun haben. Werden unpräzise Fragen gestellt, so müssen auch unpräzise Antworten erlaubt sein (vgl. Sacher 2004, S. 70, Schneider 2002a, S. 19).
- Antwortfeld: In diesem Bereich sollen die Studierenden die erwarteten Lösungen eintragen, wobei dies natürlich in verschiedener Art (offen bzw. gebunden) und Länge (aufsatzartig,

Kurzantworten, ankreuzen) geschehen kann. Auf jeden Fall sollte durch Freilassen eines gewissen Platzes oder durch Linien den Studierenden ein Eindruck von der Länge der erwarteten Antwort gegeben werden.

Werden die vorgeschlagenen Überlegungen berücksichtigt, so heißt das nicht, dass schon alles „erledigt“ wurde, um wirklich allen Gütekriterien zu entsprechen. Aus Platzgründen kann vorliegend beispielsweise auf Möglichkeiten des Korrekturschemas etc. nicht eingegangen werden. Allerdings bietet die nachfolgende Heuristik eine praxisorientierte Möglichkeit, die notwendigen Schritte und Überlegungen in einen logischen Ablauf zu bringen:

- Welche Bereiche des Stoffes (Themen) sollen geprüft werden? – Stichwortartig notieren
- Auf welchem Anwendungsniveau soll welches Thema geprüft werden (Anwendung, Reproduktion etc.)
- Entwickeln der Aufgaben
- Aufgaben auf Validität überprüfen (sinnvoll, deckend, anwendungsorientiert etc.)
- Gewichten der Aufgaben (in Prozenten oder Punkten)
- Entwerfen einer Musterlösung
- Vorbereiten des Korrekturschemas

Schlussfolgerung

Abschließend ist festzuhalten, dass die Hochschul- ausbildung in ihrer Gesamtheit natürlich aus mehr als Klausuren und Prüfungen besteht. Letztere sind aber eine wesentliche Determinante zur Feststel- lung von Kompetenz und beeinflussen natürlich auch das Lern- und Anstrengungsniveau der Stu- dierenden. Vor allem Fachhochschulen genießen das Image, eine praxisbezogene Ausbildung auf Hochschulniveau zu bieten (vgl. Hauer 2006a, S. 19 u. 2006b, S. 28), wobei aber auch an Universitäten die Arbeitsmarktfähigkeit der Studierenden ein qualitatives Kriterium darstellt. Dementsprechend müssen die Inhalte anwendungsorientiert gelehrt, gelernt, reflektiert und geprüft werden. Unterricht und Prüfung funktionieren in Form zweier kom- munizierender Gefäße, d.h., gebe ich in eines von zwei verbundenen Gefäßen mehr Wasser, steigt auch der Wasserstand im anderen Gefäß.

Natürlich stellt es eine qualitative Verbesserung dar, wenn gewünschte Lernergebnisse in den Syllabi formuliert und publiziert werden. Darüber hinaus ist es aber notwendig, die pädagogische Qualität direkt an den Lehr-Lern-Prozessen zu messen und diesen mehr Bedeutung zu schenken. Hierzu sollte von Seiten der Verantwortlichen eine verstärkte Bewusstseinsbildung in den Hochschulen erfolgen, welche die Wichtigkeit des Themas „Prüfen“ un- terstreicht. Kombiniert mit laufenden Analysen der verwendeten Prüfungen und damit verbunde- nen regelmäßigen Schulungen des Lehrpersonals würde sichergestellt werden, dass die in den Syllabi formulierten Lernergebnisse sich auch wirklich in nachhaltigen Kompetenzen niederschlagen. Letztlich wird die Qualität von Hochschulen daran gemessen, was deren AbsolventInnen tatsächlich können – und dazu kann die qualitative Opti- mierung von Prüfungen einen wertvollen Beitrag leisten.

LeserInnenbefragung

Ihre Meinung ist uns wichtig!

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/befragung>

Literatur

Verwendete Literatur

- Aff, Josef (2005):** Bildungsstandards vs. Leistungsstandards in der beruflichen Bildung. In: Wissenplus – Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, Sonderausgabe Wissenschaft 5-2005/2006, S. 9-18.
- Bloom, Benjamin Samuel (1972):** Taxonomie im kognitiven Bereich. Deutsche Erstfassung. Weinheim, Basel: Beltz.
- BMWF (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung) (Hrsg.) (2008):** Statistisches Taschenbuch. Wien. Online im Internet: http://bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/Statistisches_Taschenbuch_2008.pdf [Stand: 2011-01-14].
- BMWF (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung) (2009):** Universitätsgesetz 2002. Online im Internet: http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_bmwfcontent/UG_2002_Stand_1._Jaenner_2009.pdf [Stand: 2011-01-14].
- DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) (2008):** Lernergebnisse (Learning Outcomes) in der Praxis. Bonn.
- European Comission (2009):** ECTS User's Guide, Brussels. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf [Stand: 2011-01-14].
- Hauer, Erich (2006a):** Universität oder Fachhochschule? Motive für die Wahl einer postsekundären Bildungsinstitution. In: Netzwerk. Die Zeitschrift der Wirtschaftsbildung Schweiz 2/2006, S. 16-22.
- Hauer, Erich (2006b):** Image: Österreichs Universitäten und Fachhochschulen im Vergleich. In: Das Hochschulwesen 1/2006, S. 27-30.
- Keck, Rudolf W. (1983):** Unterricht gliedern – zielorientiert lehren. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

- Klieme, Eckhard et al. (2003):** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt: DIPF. Auch online im Internet: http://www.ganztagsschulen.org/_downloads/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [Stand: 2011-02-08].
- Lersch, Rainer (2006):** Unterricht zwischen Standardisierung und individueller Förderung, In: Die Deutsche Schule. 98. Jg., Heft 1, S. 28-40.
- Mascha, Gottfried (2009):** Fachhochschul-Studiengesetz (FHStG) In: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Österreichisches Hochschulrecht, Heft 6. Wien. Online im Internet: http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/naric/fhstg.pdf [Stand: 2011-01-14].
- Metzger, Christoph/Waibel, Roland/Henning, Corinna/Hodel, Markus/Luzi, Richard (1993):** Anspruchsniveau von Lernzielen und Prüfungen im kognitiven Bereich. St. Gallen: IWP Institut für Wirtschaftspädagogik (= Studien und Berichte des IWP. Heft 10).
- Metzger, Christoph/Nüesch, Charlotte (2004):** Fair prüfen – Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen. Hrsg. von Dieter Euler und Christoph Metzger. St. Gallen: IWP Institut für Wirtschaftspädagogik (= Hochschuldidaktische Schriften. Band 6).
- Meyer, Hilbert (2001):** Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. 12. Aufl. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Posch, Peter/Schneider, Wilfried/Mann, Waltraud (1994):** Unterrichtsplanung. 4. Aufl. Wien: Manz.
- Rahn, Hans-Joachim (2006):** Zur Erstellung von Aufgabenklausuren aus der Betriebswirtschaftslehre. In: WiSt – Wirtschaftswissenschaftliches Studium, 34. Jg., S. 51-56.
- Rahn, Hans-Joachim (2009):** Bearbeitungsverfahren zur Lösung von Klausuraufgaben für Studierende. In: WiSt – Wirtschaftswissenschaftliches Studium. Heft 7, S. 384-388.
- Sacher, Werner (2004):** Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Schneider, Wilfried (2002a):** Schularbeiten im Fach Betriebswirtschaft. Wien (unveröffentl. Vorlesungsunterlage).
- Schneider, Wilfried (2002b):** Foliensatz „Einführung in die Wirtschaftspädagogik“, WS 2002/03. Wien: Eigendruck.
- Weinert, Franz E. (1998):** Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen. München, S. 101-125.
- Weinert, Franz, E. (2001):** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz, S. 17-31.

Weiterführende Literatur

- Euler, Dieter/Hahn, Angela (2004):** Wirtschaftsdidaktik. Bern: Haupt.
- Fortmüller, Richard (1996):** Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug als komplementäre Prinzipien lernpsychologisch fundierter Lehr-Lern-Arrangements. In: Fortmüller, Richard/Aff, Josef (Hrsg.): Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug in der Didaktik der Ökonomie. Festschrift Wilfried Schneider. Wien: Manz.
- Metzger, Christoph (2005):** Kompetenzorientiert prüfen in der beruflichen Grundbildung der Schweiz: Anspruch und Wirklichkeit – gezeigt am Beispiel der kaufmännischen Grundbildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online Nr. 8, Juli 2005. Online im Internet: http://www.bwpat.de/ausgabe8/metzger_bwpat8.shtml [Stand: 2011-01-14].
- Sloane, Peter F.E./Dilger, Bernadette (2005):** The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online Nr. 8, Juli 2005. Online im Internet: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml [Stand: 2011-01-14].
- Stern, Elsbeth/Hardy, Ilonca (2001):** Schulleistungen im Bereich der mathematischen Bildung. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.



Foto: IMC FH Krems

Dr. Erich Hauer

erich.hauer@fh-krems.ac.at
<http://www.fh-krems.ac.at>
+43 (0)2732 802-559

Erich Hauer ist promovierter Wirtschaftspädagoge und war sieben Jahre lang in der LehrerInnenausbildung am Institut für Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität (WU) Wien tätig. Seine Dissertation verfasste er über Motivunterschiede von WU- bzw. FH-Studierenden. Darüber hinaus war Hauer Mitglied zweier Arbeitsgruppen zur Erstellung von Bildungsstandards an BHS und hat über die praktische Erstellung von Standards auch mehrere Fachartikel publiziert. Seit 2007 ist er Vollzeit-Lehrender an der IMC Fachhochschule Krems und unterrichtet vorwiegend Allgemeine Betriebswirtschaftslehre sowie Kostenrechnung. Seine Forschungsschwerpunkte liegen aktuell im Bereich der Hochschuldidaktik bzw. des Hochschulmanagements.

Dumb Testing Results in Dumb Learning

A Plea for the Use of Application-Oriented Examination Questions in Higher Education

Abstract

The present article views quality in higher education as outcome-oriented and consequently examines students' learning outcomes. The author advocates the use of application-oriented questions in written examinations: If a university wants to enhance the quality of its teaching and if students are to reach the highest possible level of competence, examinations must be application-oriented as well as varied and reflect the lessons in proportion to both content and the level of difficulty. As a number of findings confirm, the more the different kinds of examinations are considered, the more fundamental the influence is not only on the students' learning but also on the quality in education.

Impressum/Offenlegung

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des BMUKK
Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination u. Redaktion: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783842306769

Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeberin der Ausgabe 12, 2011

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrgs., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Mag.^a Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)
Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Online-Redaktion, Satz

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)
Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

Lektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das Magazin erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p.A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10
A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>