

Formatives Prüfen

- Prüfungen an Hochschulen erfüllen unterschiedliche Funktionen, die eine Einordnung als *summativ* oder *formativ* erklären.
- Bei formativen Assessments geht es nicht um die Bewertung und Benotung einer studentischen Leistung, sondern um den Lernfortschritt.
- Formatives Prüfen bietet den Studierenden und Ihnen als Dozent/in einen Einblick in den Lernstand der Studierenden, so dass Sie die nächsten Schritte für einen Lernfortschritt gezielt anpassen können.
- Die Rückmeldung des Lernfortschrittes gehört zu den wesentlichen Funktionen von Prüfungen an Hochschulen.
- Feedback spielt eine wesentliche Rolle bei formativen Prüfungsleistungen und sollte daher lernförderlich gestaltet werden.
- Studierende können per Online-Peer-Feedback aktiv eingebunden werden.
- Bei der praktischen Umsetzung von formativem Prüfen sind Classroom Assessment Techniques (CATs) ein hilfreiches Mittel.

Funktionen von Prüfungen

Prüfungen gehören zum Alltagsgeschäft von Hochschulen. Dennoch wird selten explizit zwischen unterschiedlichen Ausrichtungen und Funktionen von Prüfungen unterschieden (Müller & Schmidt, 2009). Eine Möglichkeit der Systematisierung von Prüfungsfunktionen ist die Unterscheidung von Flechsig (1976). Sie beinhaltet drei Kategorien von Funktionen, die wiederum in insgesamt elf Funktionen unterteilt werden können.

	summativ	formativ
--	-----------------	-----------------

Herrschafts- und Sozialisierungsfunktion (Systemreproduktion)		
Initiation	x	
Statusverteilung		
Legitimation		
Rekrutierungsfunktion (Selektion, Auswahl, Zuordnung, Linearisierung)		
Platzierung in Kohorte	x	
Auslese aus Kohorte		
Qualifikations- und Kompetenznachweis		
Didaktische Funktion (Systemoperationen)		
Zeitliche und inhaltliche Gliederung des Studiengangs	x	x
Orientierung der Lehrenden und Lernenden über die Studienziele		
Extrinsische Lernmotivation		
Diagnoseinstrument		
Rückmeldung des Lehr-Lernerfolgs an Lehrende und Lernende		

Tabelle: eigene Darstellung einer Systematisierung von Funktionen von Prüfungen nach Flechsig (1976), basierend auf Müller & Schmidt (2009)

Herrschafts- und Sozialisierungsfunktion

Die Kategorie Herrschafts- und Sozialisierungsfunktion fasst Funktionen von Prüfungen im Sinne einer Systemreproduktion zusammen. Vorhandene Macht- und Statuskonstellationen werden erhalten, legitimiert und reproduziert.

Rekrutierungsfunktionen

Für die zweite Kategorie von Funktionen gibt es mehrere mögliche Titel, Flechsig hat sie

„Rekrutierungsfunktion“ genannt. Inhaltlich geht es stets um eine Auswahl, z.B. mittels eines vorab festgelegten Kriteriums. Summative Prüfungen, d.h. eine Prüfung zum Semester- oder Modulabschluss mit dem Ziel einer Note, sind sowohl den Herrschafts- und Sozialisierungsfunktionen als auch den Rekrutierungsfunktionen zuzuordnen.

Didaktische Funktionen

In der Kategorie der didaktischen Funktionen hat Flechsig fünf Funktionen von Prüfungen zusammengefasst. Prüfungen dienen demnach als zeitliche und inhaltliche Gliederungs- und Orientierungspunkte, sie geben sowohl den Lernenden, als auch den Lehrenden eine Orientierung über die Studienziele und deren Erreichung, sie motivieren Studierende extrinsisch zum Lernen, und sie erlauben „aus diagnostischer Perspektive Rückschlüsse auf bis dato realisierte Lern- und Bildungsprozesse sowie mögliche künftige Verbesserungsmaßnahmen“ (Müller/ Schmidt, 2009). So sind zum Beispiel diagnostische Tests der Fremdsprachenkompetenz zur Einstufung in entsprechende Niveaustufen als didaktisches Instrument zu sehen. Auch summative Prüfungen können didaktische Funktionen erfüllen.

Ein besonderes Augenmerk bei didaktischen Funktionen von Prüfungen liegt jedoch auf formativen Assessments. Insbesondere in der Funktion der **Rückmeldung** des Lehr-Lernerfolgs steckt eine Entwicklungsperspektive. Studierende, aber auch Lehrende erhalten über Prüfungsergebnisse eine Rückmeldung über den Erfolg des Lernens bzw. Lehrens. Diese Funktion lässt sich als formative Bewertung kategorisieren.

Formativ und summativ

Was bedeutet der Begriff „summativ“? In der Literatur finden sich unterschiedliche Beschreibungen. „**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.“ (Frölich-Steffen/ den Ouden 2019, 18) Dabei werde „das Potenzial von Prüfungen, den Lernprozess zu unterstützen und selbst konstruktiver Teil des Lernprozesses zu werden“ selten genutzt (Müller/ Schmidt 2009, 30).

Unter **formativen Prüfungen** werden unbenotete Leistungen verstanden. Sie haben den Charakter von Lernkontrollen und „verstehen sich eher als fortlaufende Begleitungen und Unterstützung des Lernprozesses, (...) 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.“ (Frölich-Steffen/ den Ouden 2019, 18) Formativ geprüft wird also während des Lernens. Der Vorteil hinsichtlich der Lernprozesssteuerung liegt auf der Hand: „Wenn sich dabei zeigt, dass Studierende wichtige Inhalte nicht verstanden haben, kann danach im Rahmen der Lehrveranstaltung nicht mehr darauf eingegangen werden, weil diese bereits zu Ende ist. Um das Problem zu vermeiden, erheben formative Tests den Kenntnisstand der Studierenden zu Beginn oder im Verlauf einer Lehrveranstaltung, sodass sowohl Studierende als auch Dozierende die Testergebnisse als Feedback nutzen können, um den weiteren Lernprozess daran anzupassen.“ (Schneider/ Mustafic 2015, 130)

Beispiele für formative Assessments sind Gespräche, Diskussionsrunden, das Lösen von Aufgaben, das Lernportfolio oder die studentische Selbsteinschätzung genauso wie formelle Lernstandserhebungen (Tests, Probeklausuren, Lösungen von Übungsaufgaben) und moderierte Gruppendiskussionen. Zum Teil findet sich auch die Bezeichnung ‚formative Evaluation‘ statt ‚formatives Prüfen‘ in der Literatur: „Die formative Evaluation findet prozessbegleitend während des Semesters statt. Hallet beschreibt dies als Rückmeldungs- und Verstärkungsfunktion. Sie ermöglicht das Formen (Anpassen) von Lehr- oder Lernprozess.“ (Dainton 2018, 47)

Die in formativen Assessments enthaltene Entwicklungsperspektive können Sie als Lehrende aktiv nutzen. Wenn durch unbenotete Prüfungsleistungen der aktuelle Lern- und Kompetenzstand der Studierenden erfasst wird, können Sie als Lehrende das studentische Entwicklungspotential ableiten, was dem Geist der **lernendenzentrierten Lehre** entspricht.

2008 hielt der Wissenschaftsrat bereits kritisch fest, dass angesichts der durch die Bologna-Reform stark im Fokus stehende summative Funktion von Prüfungen an den Hochschulen Handlungsbedarf hinsichtlich der Frage, wie die geforderten Kompetenzen ausgebildet werden, besteht. Deshalb finden sich in vielen hochschuldidaktischen Publikationen Forderungen nach (mehr) formativen Prüfungen im Studienverlauf. Einschränkend ist zu sagen, dass die didaktischen Funktionen von Prüfungen stets nur ein Aspekt der Prüfungen an Hochschulen sein können. Es brauche in der Entwicklung eines Curriculums „eine Prüfungsstruktur, die beide Prüfungsformen mit Blick auf den Kompetenzerwerb kombiniert.“ (Reis & Ruschin 2007, 9)

Die Forderung, die **Kompetenzentwicklung** nicht nur aus Sicht der Herrschafts- und Sozialisierungs- sowie der Rekrutierungsfunktion zu betrachten, bekommt umso mehr Gewicht, je stärker das Lernen als kognitiver Prozess in den Blick genommen wird. Wissen ist kein Objekt, das von der Lehrperson an die Studierenden übergeben werden kann, sondern Wissen wird aktiv und situations- sowie kontextgebunden konstruiert, und insbesondere Kompetenzen werden aufgebaut statt einfach weitergegeben.

Sippel bezeichnet den „bisher dominante[n] strukturorientierte[n] Ansatz in der Hochschullehre“ als „Assessment of Learning“ (2009, 5), und grenzt formative Prüfungen als „Assessment for Learning“ davon ab. Es habe „keinen Selektionscharakter, sondern ist integraler Bestandteil des Lernprozesses und hat die bestmögliche Förderung der Lernenden im Blick. Das Was und Wie des Lernens werden somit positiv beeinflusst.“ (Sippel 2009, 7f)

Feedback und Bewertung

Nur mit umfangreichem **Feedback** können Studierende aus formativen Prüfungen lernen, denn Feedback ist wichtig für den weiteren Lernprozess, insbesondere wenn die Inhalte komplex oder neue Kompetenzen zu erlernen sind. Zur Wirkung von formativen Assessments gibt es bislang wenig Forschung, so dass sich bislang nur festhalten lässt, dass formatives Feedback nur dann wirkungsvoll ist, wenn Studierende und die sie begleitenden Lehrenden den Lernprozess daran ausrichten. Wenn Sie z.B. durch einen Test in Moodle feststellen, dass Ihre Studierenden die Theorie A anwenden können, die Theorie B jedoch nicht, dann sollten Sie in der Lehre erneut auf die Anwendung von Theorie B eingehen, ehe Sie sich Theorie C widmen.

Aus der Forschung zu Feedback ist bekannt, dass dieses **möglichst spezifisch** mit Blick auf ein vorliegendes Arbeitsergebnis und eine Aufgabenstellung gestaltet sein sollte. Hierfür ist es hilfreich, anhand einer **Lernzieltaxonomie** ein **Kriterienraster** zur Beurteilung der studentischen Leistung zu erstellen. „Bei einem rein formativen Feedback, wie es z.B. bei der regelmäßigen Rückmeldung des Lehrenden in einem Projektseminar vorkommt, scheint die Anbindung an Kriterien grundsätzlich weniger wichtig, aber auch erwünscht. Bewertungsstandards kennen zu lernen ist laut eigener Angabe der Studierenden bedeutsam, um die Qualität der eigenen Leistung auch im Kontext späterer Assessments einschätzen zu können.“ (Sippel 2009, 16) Die Vorab-Kommunikation dieser Kriterien gegenüber den Studierenden gehört zum **Feedforward**, d.h. einer Form der Rückmeldung an Lernende vor der eigentlichen Prüfungsleistung.

Was sagen Studierende?

"Mein Studium war erfolgreich, wenn ich das Gefühl habe, dass das, was ich an Energie und Zeit darein gesteckt habe, honoriert wird. Das muss nicht unbedingt mit einer Note ausgehen, was natürlich schön ist, sondern dass man darüber hinaus noch weitere Unterstützung bekommt, irgendwie eine Förderung oder Vorschläge, wie man das ausbauen könnte."

(3. Mastersemester Geschichte und kath. Theologie)

Umsetzung & CATs

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, die Entwicklungsfunktion von Prüfungen in den Fokus zu stellen. Schwierig ist der inhärente Rollenkonflikt, wenn Lehrende gleichzeitig Prüfende sind: „einerseits müssen sie studentische Leistung per Zensur beurteilen, andererseits sollen und wollen sie fördernd die Entwicklung der Studierenden begleiten“ (Müller/ Schmidt 2009, 37). Eine strikte Trennung der beiden **Rollen** ist an deutschen Hochschulen nicht realistisch.

Eine andere Idee ist, erst Feedback zu geben (z.B. im Plenum eines Seminars) und später die Note zu vergeben. Wenn Sie eine Aufgabe stellen, z.B. für ein **Lernportfolio**, können Sie den Studierenden nach der ersten Einreichung der Lösung Tipps geben, wie Sie die Aufgabe gelöst hätten, und dann den Studierenden die Chance geben, eine Überarbeitung ihrer Lösung für dieselbe Aufgabe einzureichen. An den Einreichungen sehen Sie den Lernprozess der Studierenden – und gleichzeitig bedeutet dieses Vorgehen einen erhöhten Arbeitsaufwand für Sie.

Classroom Assessment Techniques

Classroom Assessment Techniques, kurz CATs, stellen eine gute Option dar, um Studierenden bereits im Lernprozess förderliches Feedback zu geben.

Classroom Assessment Techniques sind einfache, zumeist wenig aufwendige formative Evaluationsmethoden, mit denen Sie als Lehrende/r Informationen über die Lernprozesse der Studierenden erhalten. Das Konzept entstand Anfang der 1990er Jahre in den USA. Angelo und Cross definieren wie folgt: „Classroom Assessment is an approach designed to help teachers find out what students are learning in the classroom and how well they are learning it“ (Angelo/Cross 1993, S. 4). CATs sind keine institutionalisierten Formen der Evaluation, sondern sie beziehen sich auf einzelne Lehreinheiten und individuelle Lehr-/Lernarrangements.

Da Feedback und gemeinsame Reflexion des Lehr-Lernprozesses im Mittelpunkt stehen, ist der Einsatz von CATs immer auch bewusste Gestaltung der kommunikationspsychologischen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden (also eine Antwort auf die Frage: „Wie gehen wir hier miteinander um?“).

Merkmale von CATs

1. CATs sind lernerzentriert.

Im Fokus von CATs sind immer die Lernenden, d. h. es geht im Grunde am Ende immer um die Frage, was seitens aller Beteiligten getan werden kann, um das Lernen zu verbessern und zu erreichen, dass auch das Angestrebte gelernt wird. Zu diesem Zwecke befragen Sie als Lehrende die Lernenden selbst. Die Haltung dabei ist gut vereinbar mit Arnolds konstruktivistischem Verständnis von „Ermöglichungsdidaktik“ (2012): Was die Lernenden über den Lernprozess sagen, ist in ihrer Welt zunächst hundertprozentig richtig. Es geht nicht darum ihr Verhalten oder ihre Kompetenzen als „richtig“ oder „falsch“ zu bewerten, sondern eher darum, davon auszugehen, dass sie gute Gründe für ihr Verhalten haben. Dies darf nicht damit verwechselt werden, dass ein/e Lehrende/r daraufhin den Lernenden alles recht machen muss. Vielmehr geht es darum, aufgrund der Erkenntnisse gemeinsam Möglichkeiten für eine bessere Gestaltung von Lehren und Lernen zu finden.

2. CATs erfolgen in der Regel anonym und ohne Benotung.

Indem CATs anonym durchgeführt und nicht benotet werden, wird erreicht, dass sich Lernende beim Bearbeiten der CATs offen äußern. Wenn Sie später das Feedback an die Lernenden geben, kann dann jede/r Lernende selbst entscheiden, ob er/sie die Anonymität verlässt oder nicht.

3. CATs sind immer gleichzeitig Evaluation und Lernförderung.

Wenn Lernende reflektieren und aufschreiben, was sie gelernt oder was sie noch nicht verstanden haben, festigt sich immer auch das Verständnis, weil die entsprechenden Bereiche kognitiv aktiviert werden müssen. Damit haben CATs immer auch den Nebeneffekt, Lernen zu fördern.

4. CATs folgen einem klaren Ablauf.

Die CAT wird von Ihnen als Lehrende/r vorbereitet und von den Lernenden bearbeitet. Nach der Auswertung melden Sie die Erkenntnisse zurück und besprechen diese mit Ihren Studierenden. Wesentlich ist vor allem dieser letzte Schritt, also das Feedback. Zum einen erzeugt dieser Schritt den eigentlichen Sinn für die Studierenden: Sie erkennen, warum sie sich die Mühe der Rückmeldung gemacht haben, wenn dies Folgen für das gemeinsame Lehren und Lernen hat. Zum anderen geht es bei CATs im Wesentlichen darum, eben das gemeinsame Lehren und Lernen zu thematisieren. Würden beispielsweise in einer Veranstaltung von 300 Studierenden nur 10 Studierende eine Rückmeldung geben (siehe Kurzbeschreibung verschiedener CATs: Schwammigster Punkt), sollten Sie die Chance nutzen und besprechen, warum nur so wenige teilgenommen haben.

5. CATs sind aktive (kommunikationspsychologische) Beziehungsarbeit.

Durch dieses Feedback geht es bei CATs auch immer um die Frage „Wie gehen wir hier miteinander um?“. Da das Wie (die Art und Weise, die „Qualität der Beziehungsebene“) immer das Was (die Sachebene) beeinflusst, bieten CATs auch immer die Möglichkeit, das Miteinander gedeihlicher zu gestalten.

6. Der Umgang mit den Antworten sollte konstruktivistisch sein.
Damit ist gemeint, dass es vor dem Hintergrund der zuvor dargestellten Merkmale wenig sinnvoll und lernförderlich ist, Antworten von Studierenden in einer CAT mit „richtig“ und „falsch“ zu bewerten oder gar zu „korrigieren“. Was (und auch wie!) Studierende antworten sollte vielmehr von Ihnen als Lehrende/r mit den Fragen untersucht werden „Was sagt mir dies über den gemeinsamen Lehr-Lernprozess? Wo stehen die Studierenden? Wie sehen sie mich?“ etc. Ziel ist, das gemeinsame Arbeiten günstiger zu gestalten und nicht Recht zu haben.
 7. CATs sind keine Lehrevaluation im Sinne des Qualitätsmanagements an der Hochschule. Ein wesentliches Merkmal von CATs ist, dass sie individuell auf die jeweilige Situation angepasst sein sollten, sie sind weniger generelle Methoden (auch wenn sich einige CATs fast überall einsetzen lassen). Es ist sinnvoll, den Studierenden vor der Anwendung zu erklären, was CATs sind und wofür sie genutzt werden, um sie unter anderem deutlich von den hochschulinternen Lehrevaluationen abzugrenzen. Somit vermeiden Sie, dass es zu Missverständnissen zwischen den Begrifflichkeiten kommt. Auch ein gutes Feedback, welches den Studierenden den Sinn einer CAT aufzeigt, kann dies unterstützen.
-

CATs im Überblick

CATs können an beliebigen Punkten des Lehr-Lernprozesses ansetzen, von den Lernvoraussetzungen bis zur Prüfung.

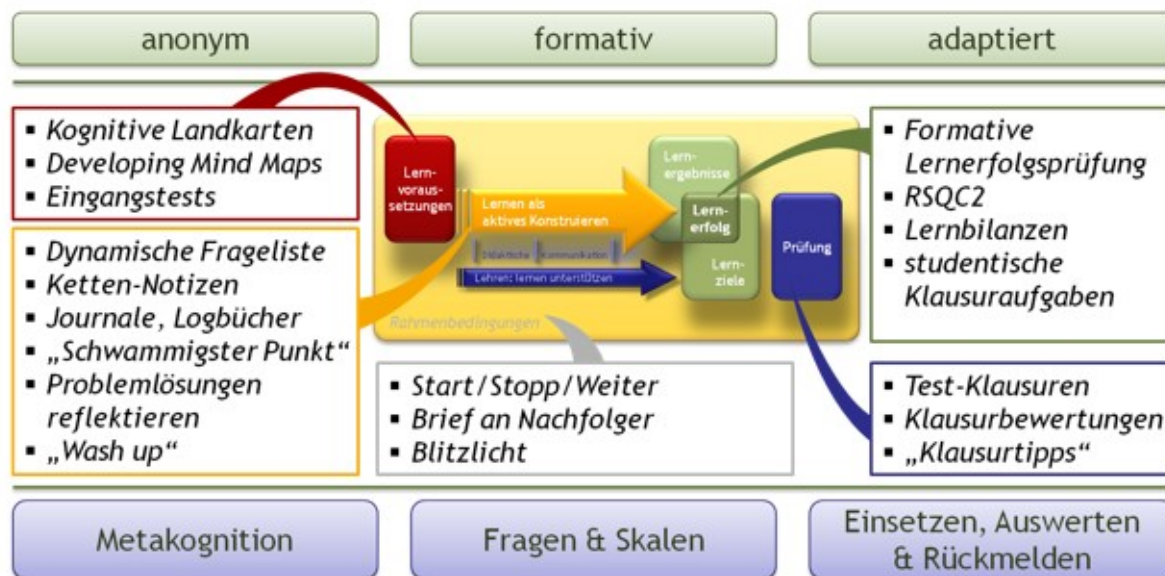


Abbildung 1: CATs im Überblick und ihr Bezug zum Lehr-Lernprozess.

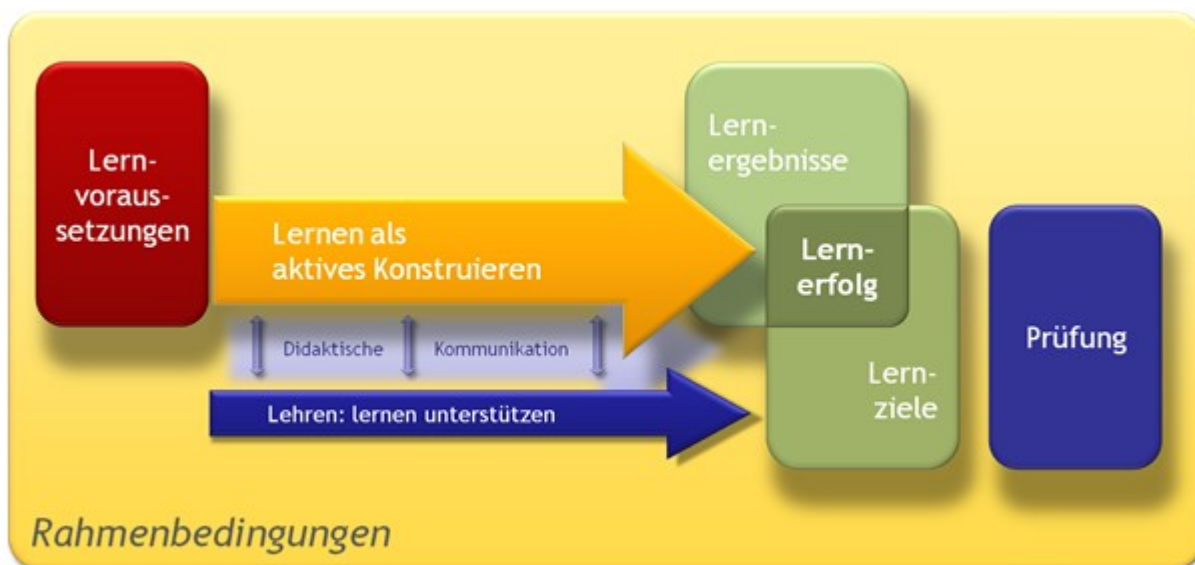


Abbildung 1.1: Konstruktivistisches lernzielorientiertes Lehr-Lernverständnis.

Im Mittelpunkt der Abbildung 1 steht ein lernzielorientiertes konstruktivistisches Verständnis von Lehren und Lernen: Lernen setzt bei den Lernvoraussetzungen der Lernenden an. Damit sind einerseits die fachlichen Kompetenzen der Lernenden gemeint, über die sie bereits verfügen, aber auch ihre methodischen: Lernende, die noch nie eine Gruppenarbeit erlebt haben, bringen beispielsweise für diese Methode besondere Voraussetzungen mit, z.B. könnte

es sein, dass sie in dem Fall mit einem Gruppenarbeitsauftrag überfordert wären. Sie als Lehrende/r sollten dies nicht unbeachtet lassen.

Der Lernprozess selbst ist im Sinne eines systemisch-konstruktivistischen Ansatzes (exemplarisch Arnold 2012) ein Prozess aktiven Konstruierens seitens der Lernenden, der damit allen Effekten lebendiger Systeme unterliegt (Wirkungsoffenheit, Nicht-Determinierbarkeit, Kontextabhängigkeit, Selbstreferenzialität, Autopoiesis etc.). Als solcher kann er damit nicht von Ihnen gelenkt, sondern nur unterstützt werden. Dies geschieht durch (didaktische) Kommunikation, die selbst wiederum ein lebendiges System darstellt. Entsprechend ist es eher wahrscheinlich als unwahrscheinlich, dass die Ziele, welche Sie für einen Lehr-Lernprozess gesetzt haben (Lernziele), von dem abweichen, was tatsächlich von den Lernenden gelernt wurde (Lernergebnisse/Outcomes). Die Schnittmenge von **Lernzielen** und Lernergebnissen könnte man dann als „Lernerfolg“ bezeichnen. Prüfungen beziehen sich häufig eher auf Lernziele als auf Lernergebnisse. Die unterschiedlichen Rahmenbedingungen, die es in einer Hochschule gibt, beeinflussen auch die Auswahl einer CAT: Ein Hörsaal mit 500 Studierenden ermöglicht andere Methoden und Lernziele als ein Kolloquium mit 15 Teilnehmern.

An allen diesen Punkten können CATs nun prinzipiell ansetzen und untersuchen, welche Verbesserungen für das gemeinsame Lehren und Lernen möglich sind. Prinzipiell werden CATs dabei den im vorigen Kapitel beschriebenen Merkmalen folgen. Bei der genauen Gestaltung können Sie sich überlegen inwieweit sich offene Fragen oder (geschlossene) Skalen eher im Sinne von „multiple choice“ als sinnvollerer Zugang zur erwünschten Information und für das Feedback erweisen und inwieweit Metakognitive Fragen einbezogen werden sollen. Metakognitive Fragen sind solche, die Denk- oder Lernprozesse selbst zum Inhalt haben. Sie können die Studierenden beispielsweise bitten, eine Fragestellung nicht nur zu bearbeiten, sondern zusätzlich (metakognitiv) zu kommentieren (was sie daran als Herausforderung, was als einfach erlebt haben oder wie sie die Qualität ihrer Antwort selbst einschätzen würden und warum).

Einige der aufgeführten CATs sind in der nachfolgenden Tabelle erläutert. Diese werden im Beitrag von Walzik im Neuen Handbuch Hochschullehre (2009) beschrieben.

Objekt der Evaluation	Name	Durchführen	Auswerten	Zeitansatz
Lernziele	Minutenpapier	Während der letzten Minuten der Lehrveranstaltung (LV) bitten Sie die Studierenden, auf etwa einer halben A4-Seite festzuhalten: „Das Wesentliche, was ich heute gelernt habe und was ich am wenigsten verstanden habe.“	Zur darauf folgenden LV durchlesen, Feedback geben, Klärungen, Vertiefungen anbieten	gering
	Schwammigster Punkt	Ähnlich Minutenpapier, jedoch nur eine Frage an die Studierenden: „Was haben Sie nicht verstanden und was könnte Ihr Verständnis verbessern?“	Wie oben. Falls viele das gleiche Problem haben: anderen Erklärungsansatz wählen.	gering
	Ketten-Brief	Einen Umschlag herumgehen lassen mit einer Frage zum Inhalt der LV. Die Studierenden antworten je kurz und geben den Umschlag weiter.	Antworten sortieren, in der nächsten LV als Ausgangspunkt zu vertiefter (Verständnis-)Diskussion nutzen.	gering
	Praxisartikel	Die Studierenden schreiben in den letzten 15 Min. einen kurzen Zeitungsartikel wie ein Inhalt der Lernvoraussetzung in der Praxis Anwendung findet. Alternativ: wie Inhalte der Lernvoraussetzung zu ihrem Studium passen.	Artikel sortieren, einige in der nächsten Lernvoraussetzung vorlesen, zeigen wie unterschiedlich tief das Verständnis ist. Klärungen.	mittel
	Studentische Klausuraufgaben	Studierende formulieren in Gruppen Aufgaben für die Klausur (ggf. inkl. Antwort).	Sortieren, Tiefe des Verständnisses aufzeigen, ggf. tatsächlich für Klausur nutzen.	mittel
	Dynamische Frageliste (DFL)	Studierende reflektieren immer wieder 5 Min. über Fragen, die sie zur LV haben. „Alte“ Fragen, die beantwortet sind, werden abgehakt.	Um Einblick in die DFLbitten (ggf. kopeieren), Lernentwicklung zurückspeigeln.	gering bis mittel

Objekt der Evaluation	Name	Durchführen	Auswerten	Zeitansatz
Reagieren auf Lehrmethoden	Klausurevaluation	Studierende kommentieren alte Klausuraufgaben: „Was ist daran schwer, leicht, etc.?“ Auch Metakognition: „Wie würde ich vorgehen?“.	ggf. Klausuraufgaben anpassen, Lösungsstrategien (Metakognitionen) thematisieren.	mittel
	Briefkasten für Vorschläge	Briefkasten für anonyme Verbesserungsvorschläge zur LV	Vorschläge lesen und besprechen.	gering bis mittel

Literaturtipps & Links

Im Grunde wenden die meisten Lehrenden intuitiv mehrere Formen von CATs an. Als eigenes Konzept wurde die Idee der CATs Anfang der 1990er Jahre in den USA von Thomas Angelo und Patricia Cross publiziert. Folgende Quellen sind nach wie vor eine gute Grundlage und Einführung:

1. Angelo, Thomas A./Cross, K. Patricia (1993): Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers. Jossey-Bass: San Francisco, California.
2. George, Judith/Cowan, John (1999): A Handbook of Techniques for Formative Evaluation: Mapping the Student's Learning Experiences. London: Kogan Page.
3. Harwood, Elaine M. (1999): Student Perceptions of the Effects of Classroom Assessment Techniques (CATs). In: Journal of Accounting Education, 17 (1), S. 51–70.
4. Walzik, Sebastian (2009): Classroom Assessment Techniques: Informell und individuell das eigene Lehrhandeln verbessern. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten. (Lieferung 38, Ziffer I 1.11). Berlin: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation.

Im Internet stehen viele CATs kostenlos zur Verfügung, eine Suche mit den Stichworten “CAT” oder “Classroom Assessment Technique” ergibt beispielsweise folgende hilfreiche Treffer:

- <http://www.flaguide.org/cat/cat.php>
- <http://www.celt.iastate.edu/teaching/cat.html>
- <http://www.ncicdp.org/documents/Assessment%20Strategies.pdf>

Auf der Homepage von Sebastian Walzik steht eine **Sammlung von CATs im Word-Format** zur Verfügung.

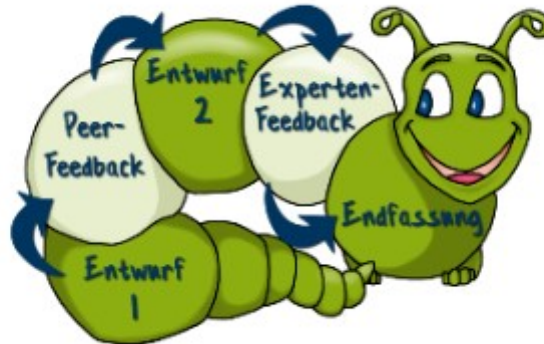
Zitierte Literatur

1. Angelo, Thomas A./Cross, K. Patricia (1993): Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers. Jossey-Bass: San Francisco, California.
2. Arnold, Rolf (2012): Ich lerne, also bin ich: Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH, 2. unveränderte Auflage.
3. Walzik, Sebastian (2009): Classroom Assessment Techniques: Informell und individuell das eigene Lehrhandeln verbessern. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten. (Lieferung 38, Ziffer I 1.11). Berlin: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation.

Online-Peer-Feedback-Verfahren

Das Online-Peer-Feedback-Verfahren unterstützt Studierende beim Erwerb eigen- und sozialverantwortlicher Kompetenzen im wissenschaftlichen Arbeiten. Bevor ein Seminarprodukt (z.B. Handout, Abstract oder Hausarbeit) von Ihnen als Lehrperson gelesen und bewertet wird, durchläuft es einen Peer-Review ähnlichen Prozess, und danach reichen die Studierenden eine überarbeitete Fassung ein. Sie können also aus ihren Fehlern lernen und ihre Seminarprodukte überarbeiten. Somit fördert es nicht nur den Studienerfolg Studierender, sondern entlastet gleichzeitig Dozierende in der Bewertung und Korrektur von Seminarprodukten. Die Studierenden gestalten und reflektieren ihren Lernprozess und ihr Seminarprodukt selbstständig. Beim Online-Peer-Feedback-Verfahren handelt es sich grundsätzlich um formatives Feedback. Es grenzt sich von summativem Feedback ab, welches zur Überprüfung und finalen Bewertung eines Seminarproduktes dient. Es eignet sich für Studierende aller Fächer insbesondere in der Studieneingangsphase, aber auch darüber hinaus, und erlaubt

zeitnahes und individualisiertes Feedback auf Augenhöhe.



Logo des Online-Peer-Feedback-Verfahrens, erstellt von Charleen Brand, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie der RUB.

Ablauf

Das Online-Peer-Feedback-Verfahren zielt darauf ab, Studierende beim Erstellen von Dokumenten oder anderen Seminarprodukten (z.B. Präsentationsfolien, Handouts, Hausarbeiten, etc.) zu unterstützen, um so Produkte von höchster Qualität zu erhalten. Studierende können bei diesem Verfahren sowohl in Gruppen als auch allein arbeiten. Für den Erfolg des Verfahrens ist ein klar strukturierter Prozess unabdingbar.

Hier finden Sie ein Video zum Ablauf des Peer-Reviews in Moodle

Der Ablauf des Online-Peer-Feedback-Verfahrens ergibt sich wie folgt:

Die Studierenden reichen ein schriftliches Seminarprodukt (z.B. ein Handout) mittels Upload-Funktion in einer Online-Lernplattform ein. Daraufhin erhalten die Studierenden von anderen Studierenden Rückmeldung zum Seminarprodukt. Die Studierenden überarbeiten ihr Produkt aufgrund dieser Rückmeldung. Das Geben von Rückmeldung und die Abgabe der einzelnen Produkte erfolgt online im Rahmen einer Lernplattform wie zum Beispiel Moodle. Die Besprechung des Feedbacks schließt sich in der Veranstaltung an. Dieser Online-Peer-Feedback-Zyklus kann über die Dauer eines Semesters mehrere Male (z.B. für unterschiedliche Produktarten wie z.B. Essays, PowerPoint-Präsentationen, etc.) wiederholt werden. Im Online-Peer-Feedback-Verfahren werden die Studierenden eng begleitet und Sie unterstützen sie durch

ausführliche Materialien.

Online-Peer-Feedback Verfahren

am Beispiel einer Präsentation

Tag 1	Einreichung Entwurf I
Tag 1 - 3	Peer-Feedback
Tag 3 - 6	Überarbeitung I
Tag 6	Einreichung Entwurf II
Tag 6 - 9	Expert*in-Feedback
Tag 9 - 12	Überarbeitung II
Tag 15	Präsentation
	zwei Tage Zeitpuffer

Ziel & Kompetenzen

Das Online-Peer-Feedback-Verfahren zielt darauf ab, Freiräume zu schaffen, in denen Studierende eigen- und sozialverantwortlich arbeiten können und sich Rückmeldungen auf ihre Seminarprodukte geben können. Die Studierenden tauschen im Rahmen des Verfahrens ihre Seminarprodukte vor der finalen Abgabe aus und haben so die Möglichkeit, Rückmeldungen zu ihrer Arbeit zu bekommen. Gleichzeitig geben sie Rückmeldung auf die Seminarprodukte von anderen. Damit deckt das Online-Peer-Feedback-Verfahren den gerade in Studieneingangsphasen relevanten Bedarf an elaboriertem und individualisiertem Feedback ab, für welches in regulären Veranstaltungen oft wenig Zeit bleibt.

Mithilfe des Online-Peer-Feedback-Verfahrens können Sie als Lehrende*r eine eigen- und sozial- verantwortliche Bearbeitung von Seminarprodukten ermöglichen. Studierende erwerben Kenntnisse und Fähigkeiten in Techniken wissenschaftlichen Arbeitens mithilfe des Peer-Feedbacks.

Im Online-Peer-Feedback-Verfahren nehmen die Studierenden zwei Rollen ein: Die der*s Feedbacknehmer*in und die der*s Feedbackgeber*in. Dabei begutachten sie als Feedbackgeber*in die Dokumente ihrer Kommilitonen und geben Feedback auf diese Dokumente. Befinden sie sich in der Rolle der*s Feedbacknehmer*in, erhalten die Studierenden von ihren KommilitonenInnen Feedback und überarbeiten das Dokument auf Grundlage dieser Rückmeldungen.

Aufgrund einer von Ihnen erstellten Zuordnungstabelle, welche angibt, wer Feedback gibt und wer Feedback empfängt, geben die Studierenden gegenseitig Feedback auf ihre ersten Handout-Entwürfe (PF = Peer Feedback). Hierfür laden sich die Studierenden ihre zugewiesenen Handouts aus der Datenbank herunter und geben mithilfe eines Feedback-Leitfadens Rückmeldung auf die Dokumente. Anschließend laden sie die Dokumente mit ihren Anmerkungen in einer neuen Datenbank im Moodle hoch.

Anforderungen

Um das Online-Peer-Feedback-Verfahren in andere Fächer und Seminarkontexte übertragen zu können, sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Der Feedback-Prozess muss klar strukturiert und transparent sein.
- Leitfäden und Vorlagen helfen dabei, die Studierenden durch die einzelnen Schritte des Verfahrens zu leiten.
- Die Beschreibung der Online-Datenbanken sollten sowohl klare Fristen als auch Angaben zur Dateibenennung beinhalten.

Im **Moodle-Kurs** zum OPF-Verfahren finden Sie eine Checkliste für Studierende **zur Formulierung von Feedback**.

Damit alle Studierenden erfolgreich am OPF-Verfahren teilnehmen können, ist es notwendig eine gemeinsame Software zu verwenden, die sowohl als Schreibwerkzeug, als auch als Kommunikationstool für den Austausch des Feedbacks dienen kann. Zugleich werden mögliche Datei-Konflikte vermieden. Durch unterschiedliche Schreibprogramme kommt es zu Problemen beim Öffnen der Dateien oder zu veränderten Formatierungen. Daher ist es sinnvoll, sich auf eine Software zu konzentrieren, die für alle teilnehmenden Personen frei zugänglich ist und Dateikonflikte vermeidet: Adobe Reader. Diese Software enthält eine Kommentarfunktion, die Sie und die Studierenden für das Review nutzen können.

Zuordnungstabellen sind für die Organisation der Peer-Feedback-Phase unabdingbar. Sie

führen genau auf, welche Studierenden eine Gruppe bilden, welches Thema sie bearbeiten und welche Studierenden ihnen auf das erstellte Dokument Feedback geben. Dabei werden die Studierenden vollkommen randomisiert auf die in den Gruppen erstellten Dokumente verteilt. Sie müssen lediglich darauf achten, dass keine gruppeneigenen Studierenden als Assessoren eingeteilt werden.

Transfermöglichkeiten

Das Online-Peer-Feedback-Verfahren erlaubt eine Vorkorrektur von Seminarprodukten durch Peers (Studierende). Somit kann die Lehre unter Einsatz von Peer-Feedback durch zeitnahe und individuelle Rückmeldung verbessert werden. Probieren Sie es aus!

Prinzipiell wurde das Online-Peer-Feedback-Verfahren so konzipiert, dass es inhalts- und fächerübergreifend mit wenig Aufwand in bestehende Seminarkonzepte integriert werden kann. Für die oben genannten Voraussetzungen liegen zahlreiche Leitfäden vor, die bei der Implementierung helfen.

Die entwickelten Materialien für die Studierenden eignen sich neben regulären Seminaren für unterschiedliche Veranstaltungsformate einschließlich Übungen und Blockveranstaltungen. Das Verfahren können Sie zur Überarbeitung unterschiedlicher Seminarprodukte wie Handout, Präsentationen oder Hausarbeiten verwenden.

Literatur

Dainton, Nora (2018). *Feedback in der Hochschullehre*. Stuttgart: UTB.

Flechsig, Karl-Heinz (1976). Prüfungen und Evaluation. In: *Blickpunkt Hochschuldidaktik*, S. 303-336. Herausgegeben vom Interdisziplinären Zentrum der Universität Hamburg bei der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, Hamburg.

Frölich-Steffen, Susanne/ den Ouden, Hendrik (2019). Hochschulprüfungen im Fokus. Vom autodidaktischen Abschauen zu didaktisch-gereifter Prüfungskompetenz. In: Frölich-Steffen, Susanne/ den Ouden, Hendrik/ Gießmann, Ursula (Hrsg.): *Kompetenzorientiert prüfen und bewerten an Universitäten. Didaktische Grundannahmen, rechtliche Rahmenbedingungen und praktische*

Handlungsempfehlungen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 11-27.

Müller, Andreas / Schmidt, Bernhard (2009). **Wozu prüfen? Prüfungen als Lernchance: Sinn, Ziele und Formen von Hochschulprüfungen**. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, Jg.4 / Nr.1 (März 2009), S. 23-45.

Müller, Andreas (2012). Prüfungen als Lernchance – Rückmeldungen in Hochschulseminaren. In: *Neues Handbuchbuch Hochschullehre*, Beitrag H 3.3. Berlin: duz Medienhaus.

Müller, Andreas (2011). **Prüfungen als Lernchance – Vorstellung und Überprüfung eines Rahmenmodells**. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, Jg.6 / Nr.1 (März 2011), S. 72-94.

Reis, Oliver / Ruschin, Sylvia (2007). **Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung**. In: *Journal Hochschuldidaktik*, 18. Jg. Nr. 2, S. 6-9.

Schneider, Michael / Mustafic, Maida (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Schönfeld, T., Wichmann, A., Friedauer, J. (2016). Untersuchung zur Wahrnehmung und Umsetzung von Peer- und Experten-Feedback in der universitären Lehre. In: *Tagungsband der 4. Tagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF) vom 9.-11. März 2016*.

Sippel, Silvia (2009). **Zur Relevanz von Assessment-Feedback in der Hochschullehre**. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, Jg.4 / Nr.1 (März 2009), S. 1-22.

Autor*innen

Autor*innenteam des Zentrums für Wissenschaftsdidaktik, Bereich Hochschuldidaktik,
Ruhr-Universität Bochum /// Kontakt: hochschuldidaktik_at_rub.de