

Terhart, Ewald; Baumgart, Franzjörg; Meder, Norbert; Sychowski, Gaja von
**Standardisierte Prüfungsverfahren in der Erziehungswissenschaft: Kontext,
Formen, Konsequenzen**

Erziehungswissenschaft 20 (2009) 38, S. 9-36

urn:nbn:de:0111-opus-18488

Erstveröffentlichung bei:



Verlag **Barbara Budrich**

Barbara Budrich Publishers

www.budrich-verlag.de

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Heft 38
20. Jahrgang 2009
ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	7
-----------------	---

Beitrag

<i>Ewald Terhart, Franzjörg Baumgart, Norbert Meder, Gaja von Sychowski</i> Standardisierte Prüfungsverfahren in der Erziehungswissenschaft: Kontext, Formen, Konsequenzen	9
--	---

Beiträge des Roundtables ‚Digitales Publizieren und neues Urheberrecht‘

<i>Hans-Christoph Koller</i> Bericht über das vom DGfE-Vorstand veranstaltete <i>Roundtable</i> -Gespräch am 24.10.2008 in Berlin	37
---	----

<i>Doris Bambey</i> <i>Open-Access</i> -Repositories als Innovationsfaktoren für einen effizienteren wissenschaftlichen Austausch	41
---	----

<i>Barbara Budrich, Andreas Klinkhardt</i> Digitales Publizieren – die Situation in der Erziehungswissenschaft	45
---	----

<i>Christiane Engel-Haas</i> Digitales Publizieren in der Erziehungswissenschaft – Konsequenzen und Perspektiven aus Verlagssicht	51
---	----

<i>Johannes Fournier</i> Digitale Fachinformation zwischen Schranken und freiem Zugriff	59
--	----

<i>Axel Halle</i> Urheberrecht und <i>Open access</i>	67
--	----

Reinald Klockenbusch
Wandel gestalten – Aufgaben und Randbedingungen
des (digitalen) Publizierens heute 69

Friedrich Rost
Letztlich zählt nur die Qualität. *Statement* zur Problematik
wissenschaftlicher *Online*-Publikationen 75

Mitteilungen des Vorstands

Rudolf Tippelt
Bericht über die Aktivitäten des Vorstands
in der laufenden Amtsperiode 79

Bildung in der Demokratie – 22. Kongress
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft,
14. bis 17. März 2010 in Mainz 86

Berichte aus den Sektionen

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung 91

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft
Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie 98
Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung 102
Kommission Pädagogische Anthropologie 104

Sektion 3 – International und Interkulturell Vergleichende
Erziehungswissenschaft
Kommission Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft 106
Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung 106

Sektion 4 – Empirische Bildungsforschung
Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung,
Bildungsrecht 111

Sektion 5 – Schulpädagogik
Kommission Schulforschung und Didaktik. 113

Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung	113
Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe	114
Sektion 6 – Sonderpädagogik	117
Sektion 8 – Sozialpädagogik	
Kommission Sozialpädagogik	119
Kommission Pädagogik der frühen Kindheit	120
Sektion 9 – Erwachsenenbildung	123
Sektion 13 – Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung	
Kommission Psychoanalytische Pädagogik	125
Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie	130

Notizen

<i>Notizen aus der Forschung</i>	133
<i>Notizen aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik</i>	
UrhG-Initiative, Aktionsbündnis Urheberrecht: § 52a wohl um vier Jahre verlängert	155
Appell für Open Access zu digitalen Bildern	156
Stellungnahme von GEW-Landesverbänden zur Bertelsmann-Stiftung	157
Braucht die evangelische Kirche einen Bildungsbericht?	161
Internationale Hochschulkooperation mit Afghanistan	162
Aufruf gegen die Verschiebung der Semesterzeiten in Deutschland	163
<i>Ausschreibungen, Preise</i>	167
<i>Tagungskalender</i>	169
<i>Personalia</i>	177
<i>Hinweise für AutorInnen</i>	179
<i>Impressum</i>	

Standardisierte Prüfungsverfahren in der Erziehungswissenschaft: Kontext, Formen, Konsequenzen¹

*Ewald Terhart / Franzjörg Baumgart / Norbert Meder
Gaja von Sychowski*

1. Einleitung und Problembeschreibung

Durch die im Zuge des Bologna-Prozesses erfolgende gleichzeitige Einführung von Bachelor-Master-Struktur einerseits und der durchgehenden Modularisierung dieser neuen Studiengänge andererseits hat sich die Situation in der akademischen Lehre an den deutschen Hochschulen grundlegend verändert. Die neuen Studiengänge sind nicht mehr nach zu bearbeitenden Themenbereichen gegliedert, sondern sollen an vorab klar auszuweisenden, zu vermittelnden und zu prüfenden Kompetenzen ausgerichtet sein. Durch die Sequenzierung von Modulen und durch die Kumulation der jeweils erworbenen Leistungspunkte sollen am Ende bei den Absolventen die angestrebten komplexen Fähigkeiten angebahnt und möglichst weit entwickelt werden. Diese neue Form des Studierens wird kontinuierlich von Prüfungen begleitet; Studium und Prüfung sind in zeitlicher und sachlicher Hinsicht von Beginn an sehr eng miteinander verkoppelt. Im Alltag von Lehrenden und Lernenden nimmt kontinuierliches Prüfen und Geprüftwerden einen quantitativ und

1 Auf Initiative von Ewald Terhart hat der Vorstand der DGfE im Herbst 2007 eine ad hoc-Arbeitsgruppe eingerichtet, die sich mit Fragen der Prüfungspraxis in modularisierten Studiengängen befassen sollte. Als Mitglied des (damaligen) Vorstandes hat Norbert Meder mitgearbeitet. Die Arbeitsgruppe mit Franzjörg Baumgart und Gaja von Sychowski als weiteren Mitgliedern legt hiermit ihr Ergebnis vor; thematisch hat sich die Arbeitsgruppe primär mit standardisierten Prüfungsverfahren im Kontext großer Lehrveranstaltungen (Vorlesungen) befasst. Sie bedankt sich bei Klaus Breuer, Heiner Drerup, Klaus-Peter Horn, Rudolf Tippelt, Klaus-Jürgen Tillmann und Peter Vogel, die Vorfassungen des vorliegenden Papiers kritisch und konstruktiv kommentiert haben. – Die Arbeitsgruppe ist sich der Vorläufigkeit, der thematischen Begrenztheit und des Versuchscharakters ihrer Überlegungen und Argumente bewusst. In dieser Ausgabe von *Erziehungswissenschaft* erscheint eine *Kurzfassung* des Textes. Die *Langfassung*, welche weitere Ausdifferenzierungen sowie vor allem sehr viel mehr Beispiele für Aufgaben sowie für ein Kompetenzraster für Beurteilungen enthält, kann auf der *homepage* der DGfE unter http://dgfe.pleurone.de/news/news_item.2009-01-09.6376095549 abgerufen werden. Ebenso wird zu dieser Langfassung bzw. zum Thema generell ein Diskussionsforum auf der DGfE-*homepage* eingerichtet.

qualitativ sehr viel höheren Stellenwert ein, als dies in der traditionellen Studienorganisation der Fall gewesen ist. Umgekehrt nimmt die inhaltliche und psychologische Bedeutung der großen Abschlussprüfung als dramatischem Endpunkt eines langen, kaum formell vorstrukturierten Studienverlaufs sehr stark ab. Denn heute wird für jeden Absolventen am Ende eines kontinuierlichen Prozesses der Kumulation von Einzelleistungen eine differenzierte Übersicht über seine gesammelten Studienelemente (inklusive der Abschlussarbeit) erstellt, alle Bewertungen werden zur Gesamtnote zusammengeführt etc. – das Studium klingt gewissermaßen aus.

Insbesondere für die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer bedeutet dies eine vergleichsweise radikale Abkehr von bisherigen akademischen Lehr- und Lerngewohnheiten. Für Lehrende wie Lernende entsteht ein sehr viel höheres Maß an Verbindlichkeit: Die Lehrangebote müssen in ausreichender Zahl sowie in einem genau auf die Studiengänge bzw. die studentische Nachfrage abgestimmten inhaltlichen und zeitlichen Muster angeboten werden, Studienleistungen sind sehr schnell zu bewerten, damit die Möglichkeit der Wiederholung besteht und früh genug klar wird, ob und wie ein Studierender sein Studium im nächsten Semester weiterführen kann, Lehrende wie Lernende müssen sich in den Anforderungen der neuen Studienstruktur zurechtfinden etc. Vor allem aber führt dieses neue Regime zu einer Explosion der Lehr- und Prüfungsnachfrage in mehrfacher Hinsicht:

- Traditionell wurde in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen der Anteil der notwendigen Lehrveranstaltungen durch die Angabe von Semesterwochenstunden (SWS) definiert. Ein beachtlicher Teil dieser SWS wurde jedoch durch bloßes Belegen abgedeckt: Studierende trugen diese Veranstaltungen in die Belegbögen ein. Eine Prüfung der tatsächlichen Teilnahme erfolgte nicht. Obwohl sehr viel mehr belegt als tatsächlich besucht wurde, kam es in manchen thematischen Bereichen zu überfüllten Veranstaltungen. Wenn im neuen Studienregime nun aber der Erwerb von Leistungspunkten auf breiter Front an die Präsenz in Seminaren gebunden wird, sind nun plötzlich alle Studierenden „auch wirklich und immer da“! Ein System, das bereits unter den alten Bedingungen an vielen Stellen überfüllt war, muss unter den neuen Bedingungen in allergrößter, wenn nicht unüberwindbare Schwierigkeiten kommen.
- Die Zahl der zu erwerbenden Leistungsnachweise – seien sie benotet oder unbenotet – lag in den herkömmlichen Studiengängen sehr deutlich unterhalb der formalen Gesamtzahl der zu besuchenden Veranstaltungen. Heute dagegen absolvieren alle Studierenden tatsächlich alle vorgeschriebenen Veranstaltungen, werden dort geprüft und erzeugen damit einen sprunghaften Anstieg der Zahl der Prüfungssituationen, die zudem alle präzise verwaltet und dokumentiert werden müssen. Allerdings: Nur

scheinbar erzeugt Modularisierung diese Probleme; faktisch macht sie bestimmte Defizite der traditionellen akademischen Studienorganisation allererst sichtbar und geht sie zugleich in einer konstruktiven, an der Idee der Erzeugbarkeit von Fähigkeiten orientierten Form an. Damit werden eingeschliffene, nicht zuletzt für Lehrende wie Lernende sicherlich hier und da auch bequeme Routinen aufgebrochen. Aber wie dem auch sei: Durch Modularisierung ändert sich das tradierte Selbstverständnis akademischer Lehre jedenfalls in den Geistes- und Sozialwissenschaften grundsätzlich.

- Die Abbruchquote in vielen sozial- und geisteswissenschaftlichen Studiengängen (insbesondere in solchen, die zum Magister führten) war traditionell sehr hoch. Dies führte dazu, dass zwar sehr viele Studierende eingeschrieben waren, der weit überwiegende Teil der Anfänger das Studium jedoch aus unterschiedlichsten Gründen abbrach und insofern auch nie zum Prüfungsfall bei der großen Abschlussprüfung wurde. Die Zahl der potentiellen Kandidaten für die Abschlussprüfung sank im Studienverlauf kontinuierlich. Die neuen Studienstrukturen scheinen jedoch die Abbrecherquote zu senken; auch aus diesem Grunde steigt die Zahl der Prüfungsfälle. Allerdings liegen hierzu unterschiedliche Erfahrungen an den verschiedenen Universitäten vor – eindeutig ist die Tendenz eines Rückgangs der Abbrecherquote nicht. Ebenso muss auf einen Faktor hingewiesen werden, der unabhängig vom Bologna-Prozess gegenwärtig die Prüfungsdichte erhöht: Die breite Einführung von Studiengebühren motiviert die gegenwärtige Studierendengeneration ganz generell zu einem rascheren Ansteuern des Abschlusses.

Wie zu erwarten, hat die Einführung der neuen Studienstrukturen Widerstände erzeugt und mittlerweile zu manchen Enttäuschungen auch bei zunächst Gutwilligen bzw. Interessierten geführt. Die Probleme sind vielfältiger Art: Bereits der Umstellungsprozess selbst verschlingt sehr viele Energien, und im Ergebnis entsteht eine Situation, die zu einer ungewohnten Arbeitsform *und* einer erhöhten Arbeitsbelastung im Bereich von Lehre, Prüfung und Prüfungsverwaltung führt. Zugleich müssen die Studierenden in den auslaufenden (herkömmlichen) Studiengängen zum Abschluss geführt werden. In manchen Bundesländern interferiert der Bologna-Prozess darüber hinaus mit der staatlichen Verordnung neuer Lehramtsprüfungsordnungen, die nicht oder nur teilweise oder in inkohärenter Weise auf Bologna eingestellt sind – ein ständiger Konfliktherd, der zuverlässig zu kontinuierlicher Frustration bei allen Beteiligten führt. Und schließlich: Weil die Umstellung auf konsekutive, modularisierte Studienstrukturen forciert betrieben, ja z. T. erzwungen worden ist, zugleich aber eine tatsächliche inhaltliche Abstimmung unterblieb, wurden vielfach ortsspezifische, z. T. sogar innerhalb einer Universität

fakultätsspezifische Speziallösungen gefunden, die die Mobilität der Studierenden zwischen den Fächern und zwischen den Hochschulen einschränken.

Diese aus dem Zusammentreffen verschiedener Faktoren resultierende Verdichtung und Verkomplizierung der akademischen Lehre verleitet manche Universitätsangehörige zu einer Verklärung der früheren Zeiten – eine durchaus nachvollziehbare, verständliche Reaktion. Gleichwohl ist dagegen zu halten: Die ‚alte Welt‘ war keineswegs ideal, genau so übrigens, wie es die ‚neue Welt‘ nicht sein wird! Die früheren, sehr offenen Studienstrukturen sind von einem sehr großen Teil der Studierenden nicht bewältigt worden; bestimmte Studierendengruppen wurden dadurch de facto via Selbstselektion gezielt in die Selbsteliminierung geführt. Der Lehrbetrieb war sehr stark an die individuellen Interessen und Motive einzelner Lehrender geknüpft; die Prüfungspraxis war ebenfalls sehr personengebunden, schwer überprüfbar und bewegte sich – nicht zuletzt deshalb – vielfach in der Fiktion von Objektivität und Qualität. Die Studierbarkeit von Studiengängen bestand weithin nur auf dem Papier; die Probleme des praktischen Studienbetriebs wurden auf die Studierenden abgewälzt, durch extrem großzügige Anerkennungs- und Nachbesserungspraxis seitens der Lehrenden verdeckt etc. Allgemeiner betrachtet: Die Kombination von einem an Humboldt orientierten akademischen Selbstverständnis einerseits mit der objektiv gegebenen Situation der chronisch unterfinanzierten Massenuniversität andererseits führte die Lehrenden individuell wie die Universität institutionell in ausweglose Situationen. Diejenigen, die dieses System erfolgreich durchlaufen haben – und die gegenwärtig Lehrenden gehören offensichtlich dazu – können aus ihrer persönlichen Erfahrung heraus nicht ohne Weiteres für das traditionelle System und seine Folgen *insgesamt* sprechen; die in ihm Gescheiterten kommen nicht bzw. melden sich nicht mehr zu Wort. Jedenfalls sollte bei allem Befremden und Ärger über Modularisierung und ihre Folgen der Blick zurück die frühere Situation nicht unkritisch verklären.

Im Folgenden soll kein Beitrag zur grundsätzlichen Debatte über den Sinn und Unsinn der neuen Studienstrukturen geleistet werden; es geht nicht um den akademischen Kulturkampf Humboldt gegen Bologna. Es geht vielmehr darum, angesichts der sowohl in den im engeren Sinne erziehungswissenschaftlichen Studiengängen als auch in der Lehrerbildung faktisch sehr weit vorangetriebenen Umstellung auf Bachelor, Master und Modularisierung einige Überlegungen zu den Konsequenzen für die Lehre sowie das Prüfen in Erziehungswissenschaft, *insbesondere: für die Durchführung von standardisierten Klausuren in Verbindung mit Vorlesungen* anzustellen. Für die Erziehungswissenschaft wird die Frage der Organisation und Bewältigung der quantitativ gewachsenen und qualitativ gewandelten Prüfungsaufgaben näm-

lich besonders virulent.² Die Erziehungswissenschaft ist in den letzten Jahrzehnten eine der großen Universitätsdisziplinen geworden und ist es immer noch. Der disziplineigene Diplom-Studiengang hatte sich gut etabliert und ausdifferenziert. Durch ihre Beteiligung an der Lehrerbildung ist sie mit einer extrem hohen Nachfrage nach Lehrveranstaltungen konfrontiert, da alle Lehramtsstudierenden einer Universität Erziehungswissenschaft studieren müssen. Die Erarbeitung und Verabschiedung von Kerncurricula für die erziehungswissenschaftlichen Studiengänge und Studiengangsanteile (seitens der DGfE und vor Ort an zahlreichen Universitäten) soll zu einer klareren, disziplinweit besser abgestimmten Orientierung für die Studiengangsplanung bzw. Angebotsstruktur in der Lehre führen – was wiederum Konsequenzen für die Wissensstruktur der Disziplin selbst hat (s. Abschnitt 2). Die Personalausstattung ist allerdings angespannt bzw. unzureichend, wenn man daran denkt, dass die neuen Studienstrukturen zu einer Explosion der Lehrnachfrage und der Prüfungsfälle führen (s. Abschnitt 6). Modularisierte Studiengänge benötigen aus diesem Grunde eine Neufestsetzung des Curricularnormwertes, auf dessen Basis die Relation zwischen Lehrkapazität und Studierendenzahl festgelegt wird.

Selbst dann, wenn angesichts dieser Bedingungen die Personalsituation der Erziehungswissenschaft verbessert wird, umgekehrt die Studierendenzahl abgesenkt wird oder schließlich eine Kombination von Beidem eintritt, sind im Lehrbetrieb einer derart großen Disziplin wie der Erziehungswissenschaft vermehrt *große, mehr oder weniger standardisierte Vorlesungen* notwendig. Dies gilt insbesondere für Einführungs- und Überblicksvorlesungen zu wichtigen Modulbereichen. Solche Vorlesungen können, ja sollten groß sein; dementsprechend kann und muss die Größe der parallel geführten bzw. daran anschließenden spezielleren Seminare klein sein. In solchen großen Vorlesungen wird die Zertifizierung von Leistungen durch Leistungspunkte und Noten in der Regel nur in Gestalt von Klausuren möglich sein.³ Das bedeutet: Die Erziehungswissenschaft muss Formen des Lehrens und Prüfens finden,

2 Zur Funktion und Problematik von Hochschulprüfungen, aber auch für praktische Anregungen vgl. Müller, F. H./Bayer, Chr.: Prüfungen: Vorbereitung – Durchführung – Bewertung. In: Hawelka, B. u. a. (Hrsg.) (2007): Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Kröning: Asanger, S. 223-237. Zur tiefen- und sozialpsychologischen Betrachtung der Prüfung vgl. Strauss, B. (2006): Die Psychologie des Prüfens und Geprüft-Werdens. In: Kodalle, K.-M. (Hrsg.): Der geprüfte Mensch. (Kritisches Jahrbuch der Philosophie 2005). Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 45-55. Zur empirischen Untersuchung der Kommunikation in mündlichen Prüfungen vgl. Meer, D. (1998): Der Prüfer ist nicht der König. Mündliche Abschlussprüfungen in der Hochschule. Tübingen: Niemeyer.

3 Leistungsfeststellungen im Kontext großer Vorlesungen sind im Prinzip auch anders möglich: begleitende Tutorien mit Zusatzaufgaben, Protokolle, Hausarbeiten, kurze mündliche Prüfungen etc. Hiermit wird ebenfalls an verschiedenen Universitäten experimentiert. Allerdings ist der Aufwand sehr viel höher als bei standardisierten Klausuren.

die für andere große Universitätsdisziplinen seit Jahrzehnten selbstverständlich sind.

Wir konzentrieren uns im Folgenden im Wesentlichen auf das Problem des Prüfens von erziehungswissenschaftlichem Wissen durch Klausuren. *Damit soll das breite Spektrum anderer Prüfungsformate keineswegs ignoriert oder in seiner Bedeutung geschmälert werden.* Mündliche Prüfungen, Fallanalysen, Praktikumsbericht, Referate, Studienprojekte, Lern- und Forschungswerkstätten, Lerntagebücher, forschendes Lernen etc. – alle diese Elemente gehören zu einem Studium. Aus diesem Grunde legen die neuen Studien- und Prüfungsordnungen in aller Regel auch fest, dass im Verlaufe des gesamten Studiums die Breite der verschiedenen Prüfungsformate von den Studierenden erfahren wird. In aller Regel sind Überblicksvorlesungen am Beginn des Studiums sinnvoll bzw. immer dort, wo bestimmte Grundlagen vermittelt werden müssen. Im Verlauf des Studiums sollten dann zunehmend solche Lehr- und Prüfungsformen eingesetzt werden, die – auf diesem Wissen aufbauend – geeignet sind, weiter bzw. tiefer gehende Fähigkeiten zu vermitteln und zu bewerten. Für die Lehrenden bedeutet dies, diese breite Palette an Prüfungsformen auch in hinreichender Zahl und angemessenem Zeitrhythmus anzubieten.

Die Konzentration auf (standardisierte) Klausuren erfolgt aus zwei Gründen: Erstens ist dieses Prüfungsformat aus verschiedenen Gründen in der Erziehungswissenschaft traditionell bislang eher unüblich, so dass hier eine neue Praxis entstehen muss, über die man sich fachintern verständigen sollte. Zweitens kommt den Einführungs- und Überblicksvorlesungen inklusive der damit verbundenen Prüfungspraxis eine grundlegende Funktion nicht nur innerhalb des Studienverlaufs der Studierenden zu, sondern ebenso auch für die fachintern-systematische Frage nach dem Status des erziehungswissenschaftlichen Wissens. Um diesen auf die Disziplin selbst zurückweisenden Aspekt geht es im folgenden Abschnitt.

2. Status des erziehungswissenschaftlichen Wissens und die Frage seiner Prüfbarkeit

Wenn es im Folgenden um standardisierte, größtenteils aus *Multiple-choice*-Aufgaben zusammengesetzten erziehungswissenschaftliche Klausuren geht, so handelt es sich dabei nicht nur um das technische Problem der raschen Bewältigung wachsender Prüfungszahlen. Es geht um mehr. Es geht letztendlich um den Status, den die Erziehungswissenschaft dem von ihr disziplinar erzeugten und erörterten, entwickelten und tradierten, gelehrten und geprüften Wissen für die eigene Disziplin, aber auch mit Blick auf die Ausbildung für pädagogischen Berufe zuspricht. Und mit dieser Frage tut sich die Erzie-

Erziehungswissenschaft bekanntermaßen sehr schwer, da in den letzten Jahrzehnten unterschiedliche wissenschaftliche Paradigmen oder Denkschulen in dieser Hinsicht sehr unterschiedliche Problembeschreibungen und -lösungen formuliert haben. Immerhin kann man mittlerweile nicht mehr von Alleinvertretungs- und Verdrängungsansprüchen einzelner, gegeneinander kämpfender Paradigmen sprechen. Pluralitätserfahrung, Generationenwechsel und ein die gesamte Disziplin treffender hoher Außendruck haben deutliche Spuren hinterlassen, so dass Einigungen in Richtung auf Kerncurricula und Prüfungsstandards möglich sind.

Die neuen Studienstrukturen und insbesondere deren Konsequenzen für Lehre und Prüfung wirken sich insofern auf inhaltlich-systematische Grundfragen sowie auf das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft aus. Die Disziplin diszipliniert nicht nur die Studierenden, sondern auch sich selbst, wenn sie festlegt, was wie mit welchem Standard geprüft wird.

Vorlesungen als legitime Form

Wir hatten bereits darauf hingewiesen, dass in der Erziehungswissenschaft in den 1970er und 1980er Jahren keine breite, ausgearbeitete Kultur der akademischen Vorlesungen existiert hat. Die Abkehr von der Vorlesung hatte unterschiedliche Gründe: Im Kontext der Studentenbewegung erschien sie manchen als eine zu autoritäre, die Studierenden passiv haltende hochschuldidaktische Form. Auch schienen Vorlesungen allzu sehr von den Idiosynkrasien und theoretischen Präferenzen der jeweiligen Lehrenden beeinflusst. Mit lernpsychologischen Argumenten wurde die Lerneffektivität von Vorlesungen kritisch beurteilt. Und schließlich: Das erziehungswissenschaftliche Wissen insgesamt wurde als noch zu wenig systematisch gegliedert und abgesichert betrachtet, als dass ein halbwegs fester Wissenscorpus den Grundstock für vertretbare Übersichtsvorlesungen hätte bilden können, die in gesichertes Wissen des Faches einführen – und nicht nur in die Perspektive des jeweils Vortragenden. Viele dieser Vorbehalte sprechen gegen die *schlechte* Vorlesung, nicht aber gegen eine gut vorbereitete und durchgeführte Vorlesung. Als Einführung in die Gesamtstruktur, Methodik, Geschichte und Inhaltlichkeit einer Disziplin, als Übersicht über einen breiteren Gegenstandsbereich ist sie legitim und sinnvoll – auch und gerade dann, wenn (wie etwa bei Lehramtsstudierenden) ein vergleichsweise bescheidenes Zeitbudget für die bildungswissenschaftlichen Studien zur Verfügung steht. Diesen geringen Umfang an Zeit bzw. Leistungspunkten aus diesem Grunde nun gar nicht zu strukturieren bzw. dem Zufall zu überlassen, wäre fahrlässig.

Eindeutigkeit des Wissens

Natürlich stellt sich für den Lehrenden die Aufgabe, ein solches breiteres Themenfeld, über das er eine Übersicht zu vermitteln hat, in gut strukturierter, aktuell in der Disziplin prinzipiell verallgemeinerbarer Form darzustellen, verschiedene Positionen fair zum Zuge kommen zu lassen, eigene Bewertungen natürlich nicht auszusparen, aber kenntlich zu machen etc. Die Vermittlung von Übersichtswissen kann und muss *zunächst* eine gewisse Vereindeutigung, Begrädigung und Entproblematierung von Inhalten, Themen und Diskussionsverläufen beinhalten; für Einführungszwecke ist das legitim – im Alltag kann gar nicht anders verfahren werden. Aber auch in Einführungen kann und muss *auf dieser Basis* und dort, wo es angemessen ist, der unsichere, kontrovers diskutierte, unterschiedlich zu bewertende Status des Wissens verdeutlicht werden. Nicht zuletzt gehört es zur Lebendigkeit einer Vorlesung, dass kontroverse Positionen, differierende Sichtweisen, unübliche Denkwege und moralische Dilemmata zur Sprache kommen. Nicht zuletzt dadurch wird der eigenständige Denk- und Beurteilungsprozess der Zuhörer angeregt.

Die Wiederkehr der Vorlesungen, der Einsatz guter Lehrbücher und die Durchführung standardisierter Klausuren sowie vor allem: ein gewisses Maß an disziplininterner Verständigung hierüber kann zur Folge haben, dass sich die traditionell große Vielfalt und Buntheit der Erziehungswissenschaft auf der Ebene ihres Grundlagenwissens reduziert – oder vorsichtiger: dass im Grundlagenbereich der *mainstream* womöglich breiter wird, ohne aber die Existenz von alternativen, innovativen und abweichenden Denkrichtungen zu negieren oder zu gefährden. Die Verständigung über Grundlagen sowie die darauf aufbauende Ausarbeitung von Prüfungsformen und Bewertungskriterien führt ja keineswegs etwas völlig Neues in den disziplinären Diskurs ein, da schon immer Grundlagen vermittelt und Prüfungsleistungen bewertet worden sind. Der durch die neuen Studienstrukturen ausgelöste Diskussionsprozess führt nun allerdings dazu, *dass solche impliziten, personengebundenen Bewertungsprozeduren expliziert und zumindest im Ansatz (disziplin)öffentlich gemacht werden* – eine doch durchaus positive Entwicklung. Auf der Basis eines stärker vereinheitlichen Grundlagenwissens, das immerhin eine Verlässlichkeit für Anschlüsse bietet, können dann natürlich weitere, ergänzende Vertiefungen, Problematisierungen, Alternativdeutungen etc. entfaltet werden – wie es sich für jede Wissenschaft gehört. Eine solche Entwicklung würde sich in die schon seit längerem diskutierte bzw. geforderte Normalisierung der Erziehungswissenschaft innerhalb des Konzerts der wissenschaftlichen Disziplinen einordnen.

Berufsbezug des Wissens

Selbst wenn der Anteil des konsensfähigen, gesicherten Wissens in der Erziehungswissenschaft höher wäre als er ist, ergibt sich das Problem, welche Wissens Elemente für die Vermittlung einer bestimmten Teilkompetenz ausgewählt werden bzw. welche Wissenskomplexe dazu geeignet sind, eine spätere erfolgreiche Berufsausübung anzubahnen. Nun ist Wissen nur *ein* Basiselement für qualifizierte Berufsausübung, hinzukommen müssen u. a. praktische Erfahrungen und deren Reflexion, eine gewisses habituelles Einschwingen in die Berufskultur etc. Um praktische Erfahrungsbildung und Entwicklung von berufsbezogenen Haltungen kann es in Vorlesungen nur äußerst bedingt und sehr vermittelt gehen. Erneut soll an dieser Stelle auf die hohe Bedeutung anderer Lehr-, Lern- und Prüfungsformen hingewiesen werden; die Differenz der Wissensformen, Erfahrungsbereiche und Kompetenzdimensionen, die bei der Konstruktion von Studiengängen eine Rolle spielen, muss unbedingt Beachtung finden – auch und gerade in Gestalt einer methodisch vielfältigen Lehr- und Prüfungspraxis. Wenn es aber um *Wissen* geht, so stellt sich die Frage, welches Wissen für alle Studierenden als *unabdingbar* oder vorsichtiger als *nützlich* für den Studienprozess, für die Kompetenzanbahnung, für das spätere Handeln und Reflektieren in den verschiedensten pädagogischen Berufsfeldern betrachtet wird, welches Wissen demgegenüber als *wünschenswert* anzusehen ist, ab wann und in welcher Weise *Spezialisierungen* in Richtung auf wählbare Studienprofile zum Zuge kommen etc. In den Sitzungen von Studienkommissionen gehen die Meinungen hierzu meistens deutlich auseinander. Modularisierung zwingt die Erziehungswissenschaft dazu, solche grundsätzlichen Fragen des Verhältnisses von Disziplin und Profession nicht länger als Dauerdiskurs und mit offenem Ende zu erörtern, sondern hierfür konkrete, umsetzbare und überprüfbare Lösungen zu erarbeiten. Auch hier entsteht also eine Rückwirkung des neuen Prüfens auf systematische Fragen der Disziplin.

Anforderungsniveaus

Zum Abschluss von Vorlesungen standardisiert zu prüfen, muss keineswegs eine Verflachung des Anforderungsniveaus oder eine Zurückschneidung des Prüfungsniveaus auf einfaches Reproduzieren von auswendig gelernten Vorlesungsmitschriften, verteilten Skripten oder zur Verfügung gestellten *powerpoint*-Folien bedeuten. Es muss ein Spektrum von Aufgabenformaten gefunden werden, das in unterschiedlich anspruchsvoller Weise Wissen, Reflexionsfähigkeit, Transferleistungen, Urteilsvermögen etc. abfordert und das je individuell erreichte Niveau auf einer Skala festzuhalten erlaubt – und gleichwohl eine effiziente Form der Durchführung und Auswertung ermöglicht. Die entsprechenden Erfahrungen aus anderen Disziplinen (Medizin,

Jura, Ökonomie) müssen genutzt werden, um eine entsprechend anspruchsvolle Mischung verschiedener Aufgabenniveaus und Aufgabenformate zu erreichen. Eine geschickte Konstruktion von Aufgabenformaten ermöglicht es, inhaltliche Ansprüche und effiziente Auswertbarkeit zu erreichen. Der Beweis hierfür kann nur durch entsprechende Aufgabenbeispiele erbracht werden.

3. Standardisierte Prüfungsverfahren

3.1 Vorbehalte

Wenn der Eindruck, den man aus Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen gewinnen kann, nicht täuscht, dann setzen sich unter dem Zwang der oben beschriebenen organisatorischen Strukturen der neuen Ausbildung auch im Fach Erziehungswissenschaft standardisierte Prüfungen als übliche Form der Leistungsmessung in großen Vorlesungen, aber auch in Seminaren mit großer Teilnehmerzahl zunehmend durch. Die Expansion der neuen Prüfungsform steht dabei in einem seltsamen Kontrast zu einer verbreiteten Geringschätzung dieses Instrumentariums – selbst bei Lehrenden, die sich unter dem Zwang der Umstände zu seiner Nutzung entschlossen haben.

Im Kern richten sich die Vorbehalte zumeist gegen die Reichweite standardisierter Leistungsmessungen. Die Kritiker stellen in Frage, ob mit solchen Formen, insbesondere mit *Multiple-choice*-Aufgaben, die relevanten Ziele eines Hochschulstudiums bzw. ihrer eigenen Lehrveranstaltungen angemessen erfasst und ein entsprechender Lernerfolg der Studierenden überprüft werden können. Bestenfalls, so die übliche Kritik, könne man mit solchen Verfahren Faktenwissen bzw. Fleiß und Erinnerungsvermögen der Prüfungskandidaten erfassen und bewerten.

Ein Stück weit wird man solchen Einwänden Recht geben müssen: Bestimmte Lernziele und Kompetenzen, die durch ein Hochschulstudium erreicht bzw. gefördert werden sollen, etwa die Steigerung komplexer kognitiver Fähigkeiten oder die Verbesserung wünschenswerter Selbst- und Sozialkompetenzen, lassen sich mit dem Instrumentarium standardisierter Leistungsfeststellungen nicht oder bestenfalls ansatzweise abbilden und erfassen. Ob die Studierenden mit den abgefragten und eventuell nachgewiesenen Wissensbeständen zugleich Arbeits- und Lernstrategien erworben haben oder ob sie erworbene Kenntnisse zur selbstständigen Bearbeitung praktischer Probleme nutzen können – all das lässt sich durch geschlossene Frageformate und vorgegebene Antwortmöglichkeiten nicht hinreichend erfassen. Und deshalb sollte es unstrittig sein, dass die standardisierten Prüfungsverfahren andere Formen der Lern- und Leistungskontrolle, insbesondere die für geis-

tes- und sozialwissenschaftliche Fächer traditionsreiche, anspruchsvolle Hausarbeit, nicht verdrängen dürfen.⁴ Hinsichtlich der traditionellen Prüfungsformen stellt sich allerdings ebenso die Frage, ob und inwieweit sie tatsächlich geeignet sind, komplexe Kompetenzen valide zu erfassen und objektiv zu bewerten.

Ungeachtet der unbestreitbaren Grenzen standardisierter Prüfungsverfahren für die Erfassung komplexer Lernziele bzw. Kompetenzen werden die Möglichkeiten und der Nutzen dieses Instruments in der gegenwärtigen Situation häufig unterschätzt. In der verbreiteten Auffassung, dass in solchen Prüfungen ‚nur‘ Faktenwissen und Begriffe abgefragt werden können, zeigt sich ein doppeltes Missverständnis: Das eine bezieht sich auf den Stellenwert von Faktenwissen für erfolgreiches Lernen und das andere auf die Komplexität des Wissens, das in solchen Tests abgefragt und bewertet werden kann, also auf das Anspruchsniveau der Tests. Gegen eine voreilige Geringschätzung von fachwissenschaftlichen Grundkenntnissen und einer entsprechenden Fachsprache muss daran festgehalten werden, dass sie das Fundament jeder Fachwissenschaft darstellen und die Voraussetzung aller anspruchsvolleren Lernprozesse bei Studierenden des jeweiligen Faches sind. Wenn es gelingt, dieses Fundament erfolgreichen Studiums, das für grundlegend gehaltene Wissen eines Faches bzw. seiner Teildisziplinen, zu definieren, und zugleich der Anspruch erhoben wird, es in entsprechenden Veranstaltungen zu vermitteln, dann gibt es keinen einsichtigen Grund, auf eine Überprüfung der Lernergebnisse der Studierenden in standardisierter Form zu verzichten. Dies kann allerdings auf unterschiedlich anspruchsvolle Weise und auf unterschiedlichem Niveau geschehen. Möglicherweise resultieren viele Vorbehalte gegen standardisierte Prüfungsverfahren, insbesondere in Form von *Multiple-choice*-Tests, aus mangelnden Erfahrungen mit diesem Prüfungsformat oder vielleicht auch aus zufälligen Beispielen, die in Form und Inhalt unterkomplex sind, weil ihre Aufgaben entweder mit dem gesunden Menschenverstand oder durch geschicktes Raten zu lösen sind. Aber diese nicht seltenen Beispiele sind keine Belege für die generelle Untauglichkeit des Instruments, sondern lediglich für eine fehlerhafte Konstruktion im Einzelfall.

4 Wir konzentrieren uns im Folgenden auf die Erörterung standardisierter Aufgabenformate, die vornehmlich in Verbindung mit großen erziehungswissenschaftlichen Vorlesungen eingesetzt werden. Wir sind uns darüber im Klaren, dass dies innerhalb des breiten Spektrums unterschiedlicher Formen der Leistungserfassung und -beurteilung eine spezifische, insgesamt eher konventionelle, für die neue Lehrsituation in der Erziehungswissenschaft allerdings unausweichliche, aber wenig erprobte Variante darstellt. Wir gehen nicht auf die grundsätzlichen testdiagnostischen Probleme von kompetenzorientierter und zugleich entwicklungsförderlicher Leistungskomentierung und -beurteilung in Schulen und Hochschulen ein (*edumetrics* statt *psychometrics*). Dies würde den Rahmen sprengen.

3.2 Anforderungen

Die der Arbeitsgruppe vorliegenden – zufälligen und wenigen – Beispiele von standardisierten Abschlussklausuren für Vorlesungen und Seminare vermitteln einen zumindest heterogenen Eindruck, der auf die Schwierigkeiten bei der Entwicklung solcher Prüfungsformate verweist.⁵ Sie sind heterogen hinsichtlich dessen, was sie prüfen und wie sie es prüfen wollen. Sie unterscheiden sich selbst bei themenähnlichen Bezugsveranstaltungen hinsichtlich der Inhalte, des Anspruchsniveaus der Fragen und der Form der Aufgabengestaltung. Wenn man beispielsweise die inhaltliche Auswahl von Prüfungsaufgaben zu allgemeinen Einführungen in das Fach Erziehungswissenschaft miteinander vergleicht, lässt sich eine erhebliche Variationsbreite feststellen. Es gibt thematische Überschneidungen, aber keinen einheitlichen Korpus fachlichen Wissens, das in solchen Veranstaltungen vermittelt wird. Dies liegt zum einen an der je universitätsspezifischen curricularen Struktur des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots, zum anderen an der individuellen Handschrift, den thematischen Präferenzen und entsprechenden Akzentuierungen der jeweiligen Veranstalter.

Diese inhaltliche Varianz der Prüfungsaufgaben zu ähnlichen oder sogar identischen Themen der Veranstaltungen lässt sich durch innerfachlichen Austausch und Diskurs verringern, aber keinesfalls völlig beseitigen, und das ist auch gut so. Während man über die fachliche Qualität einer Veranstaltung, die Relevanz ihrer thematischen Schwerpunkte und Lernziele vielleicht streiten kann, gilt dies nicht für die Güte einer standardisierten Abschlussklausur. Sie muss die zentrale Anforderung der Validität, der Gültigkeit, erfüllen, also genau das prüfen, was in der jeweiligen Veranstaltung unter bestimmten Zielperspektiven inhaltlich vermittelt werden sollte.

Die Forderung nach Validität oder Gültigkeit der Prüfungen scheint auf den ersten Blick trivial zu sein – für die Prüfungspraxis gilt dies keineswegs. Wenn manche standardisierten Tests den Eindruck vermitteln, dass ihre Aufgaben auch ohne Kenntnis des jeweiligen Veranstaltungsprogramms und seiner spezifischen Lernziele bearbeitet werden können, dann liegt offensichtlich ein Verstoß gegen die grundlegende Forderung nach Validität vor – es sei denn, dass die jeweilige Bezugsveranstaltung keine spezifischen, über das Alltagswissen hinausgehenden Kenntnisse vermittelt hätte.

Soll die Anforderung an die Validität einer Abschlussklausur erfüllt werden, so ist es erforderlich, dass sich die Lehrenden über das, was sie in ihren

⁵ Sicherlich wird man in diesem Kontext aus den Erfahrungen anderer Fächer lernen können. Ebenso müsste es hilfreich sein, etwa die Erfahrungen der Fernuniversität Hagen bei der Formulierung und Gestaltung von Frageformaten in Studien- und Lernmaterialien mit erziehungswissenschaftlicher Thematik zu nutzen.

jeweiligen Veranstaltungen vermitteln wollen, im Klaren sind und ihre generellen Lernziele in Teilziele ausdifferenzieren und operationalisieren können. Dies ist zwar eine Grundanforderung professionellen pädagogischen (lehrenden) Handelns, aber in der Praxis universitärer Lehre eine allzu optimistische Unterstellung. Im Blick auf eine valide Abschlussklausur ist es jedenfalls erforderlich, parallel zur Veranstaltungsplanung und -durchführung die Frageformate für den Abschlusstest zu konzipieren. Dabei ist zu beachten, dass sich die Prüfungsaufgaben auf das gesamte Spektrum der Themen, aber auch auf die unterschiedlichen Ebenen der Lernziele der Veranstaltung beziehen. Insbesondere die zuletzt genannte Forderung impliziert, dass der Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung variieren, über das bloße Wiedererkennen von Fakten und Informationen hinausführen und anspruchsvollere Lernziele abbilden muss.

Entgegen einem verbreiteten Vorurteil sind auch Auswahlaufgaben (im Sinne von *Multiple-choice*) in der Lage, die angestrebte Unterscheidungsfähigkeit, das Differenzierungsvermögen und die Urteilsfähigkeit, die in der jeweiligen Veranstaltung – themenbezogen – entwickelt werden sollten, zu erfassen. Auch solche geschlossene Aufgabenformate können und müssen sich auf komplexe Sachverhalte, konkurrierende Interpretationen, anspruchsvolle theoretische Beschreibungen und ihre jeweiligen praktischen Implikationen beziehen – sofern diese in der vorangegangenen Veranstaltung erarbeitet worden sind. Die Möglichkeiten dieser Prüfungsform enden erst dort, wo die Kompetenz der Studierenden überprüft werden soll, auf der Basis des erworbenen Wissens selbstständig und kreativ Antworten auf neuartige theoretische und praktische Probleme zu entwickeln. Aber das kann auch nicht das Ziel einer einführenden Veranstaltung sein!

Die Differenzierung des Anspruchsniveaus der Aufgabenstellung ist auch im Blick auf eine leistungsgerechte Beurteilung der Studierenden unverzichtbar. Nur so lassen sich gute von schlechten Leistungen, d. h. die jeweils erreichten Kompetenzen der Studierenden voneinander unterscheiden. Ob diese Unterscheidung zuverlässig, ob das Instrument reliabel ist und nicht von Messfehlern und Zufallsantworten verzerrt wird, hängt maßgeblich von der Konstruktion der Frageformate, etwa von der Auswahl gestellter Aufgaben oder der Genauigkeit der Fragestellungen, und der Durchführung und Auswertung ab. Im Idealfall müssten Studierende bei einer reliablen Testkonstruktion und -auswertung ähnliche Prüfungsergebnisse in einem Paralleltest mit gleichem Anspruchsniveau und anderen Aufgaben zur gleichen Veranstaltung erreichen.

4. Aufgaben im Kontext technologisch unterstützten Prüfens

Die zentrale Frage dieses Abschnitts ist, inwiefern und inwieweit Prüfungsfragen durch Einsatz neuer Technologien, d. h. durch Einsatz von Computern und Internet, automatisiert ausgewertet werden können.⁶ Es geht hier nicht darum, ob strukturierte Aufgabenformate wie *Multiple-choice*, Lückentext oder Zuordnung besser oder schlechter sind als Freitextaufgaben. Es geht vielmehr um die Frage, ob computergestützte Aufgaben die Arbeit der Klausurbewertung erleichtern können. Insofern steht Arbeitseffizienz im Fokus der folgenden Betrachtungen.

Auch Objektivität, Validität und Reliabilität von Aufgaben stehen hier nicht zur Debatte. Dennoch sei eine Bemerkung dazu hier erlaubt. Auf der Basis eines fünfjährigen Experimentierens mit computergestützten, automatisch ausgewerteten Klausuren hat es sich als vorteilhaft erwiesen, Klausuren so zu konstruieren, dass die Hälfte der erreichbaren Punkte in strukturierten Aufgaben und die andere Hälfte in Freitextaufgaben vergeben werden. Da die verwendete *Klausursoftware* die differenzierten Klausurergebnisse in einer EXCEL-Tabelle ausgibt, ist es ein Leichtes, die Ergebnisse der strukturierten Aufgaben mit denen der Freitextaufgaben zu korrelieren. In den meisten Fällen traten hohe Korrelationen auf, ebenso statistische Signifikanzen (5%-Niveau). In einer Klausur mit ca. 120 Teilnehmern konnte durch direkten Vergleich der beiden Teilnoten festgestellt werden, dass bei keinem Studierenden in den beiden Klausurteilen eine größere Notendifferenz als eine halbe Note auftrat. Damit hat man zwar keine saubere Validitätsprüfung, aber man erhält mindestens den Hinweis, dass man mit beiden Klausurteilen das Gleiche misst. In Fällen, bei denen die Korrelationen nicht befriedigend ausfielen, konnte sehr schnell herausgefunden werden, woran dies mit hoher Wahrscheinlichkeit lag. In der ausgegebenen Tabelle waren nämlich auch die Ergebnisse der einzelnen Aufgaben deskriptiv statistisch beschreibbar, und man konnte etwa sehen, dass manche Aufgaben zu leicht oder zu schwer waren, d. h. dass sie keine adäquate Leistungsdifferenzierung bei den Klausurteilnehmern erzeugt haben. Kommt so etwas etwa bei den strukturierten Aufgaben an mehreren Stellen vor, nicht aber bei den Freitextaufgaben, dann kann sich keine hohe Korrelation ergeben.

Das heißt in aller Kürze: Bei automatisch ausgewerteten Klausuren erhält man je nach *Software* Daten, die eine rasche und nicht sehr arbeitsaufwändi-

⁶ Auf die Möglichkeit, bearbeitete standardisierte Klausur-Fragebögen durch einen geeigneten *Scanner* einzulesen, kann an dieser Stelle nur verwiesen werden. In diesem Fall können die Fragebögen im Papier-und-Bleistift-Verfahren bearbeitet werden; die Eingabe der einzelnen Antworten per Hand ist jedoch überflüssig.

ge Analyse ermöglichen. Die Analyse kann beispielsweise Hinweise darauf geben, dass die Aufgaben nicht gut genug konstruiert waren, dass die Themen der Freitextaufgaben zu schwer waren usw. Das kann bis hin zur Konsequenz führen, für gewisse Themen mehr Zeit in den Lehrveranstaltungen zu veranschlagen. Natürlich kann man solche Auswertungen auch auf der Basis von herkömmlichen Papierklausuren machen. Computerunterstützte Klausurergestaltung und -auswertung erleichtert die Arbeit jedoch deutlich.⁷

4.1 Lern- und Testaufgaben

Man kann auf der Basis der Literatur und dem professionellen Wissen der Didaktiker die verschiedenen Aufgabentypen als eine Teilklasse des Wissens verstehen, das sich in Wissensarten differenziert.⁸ Aufgaben sind interaktive Wissensarten, die zwischen der reinen Vorgabe von rezeptiv aufzunehmenden Informationen und den noch komplexeren Szenarien kooperativer Wissensgenerierung im Lernen stehen. Aufgaben geben nämlich einerseits Informationen, lassen aber anderes aus, was der Lernende zu ergänzen hat. Aufgaben produzieren gezielt Leerstellen, die der Lernende ausfüllen muss. Die Produktion der Leerstelle in Aufgaben kann die Ausfüllung der Leerstelle eindeutig bestimmen oder eher offen gestalten. Diese Variation erreicht man durch Art und Ausmaß der Informationsvorgabe. Flechsig hat vor diesem Hintergrund Aufgaben der Struktur nach als *Formulare* bestimmt.⁹

Wissen hat in didaktischen Kontexten immer mindestens drei Funktionen: Informationsfunktion, Instruktionsfunktion und Kommunikationsfunktion. Diese Dreiteilung deckt sich mit der Dreiteilung medialer Strukturierung in (rezeptive) Darstellungsmedien, Interaktionsmedien und Kommunikationsmedien. Interaktionsmedien sind solche, bei denen die Testperson mit einem Medium interagiert. Das mag ein Aufgabenblatt oder ein Computerbildschirm sein. Kommunikationsmedien sind solche, bei denen die Testperson mit anderen Testpersonen interagiert – sei es per Brief, *Chat*, Forum oder in einer virtuellen Welt (z.B. *Second Life*).

7 Vgl. dazu auch Wollersheim, H.-W. (2007): eTesting in Lehramtsstudiengängen – mehr als ein technisches Problem? Foliensatz eines Vortrags im Rahmen des Workshops „Computerunterstütztes Prüfen (e-assessment)“ an der Universität Hamburg, 6.12.2007.

8 Vgl. Meder, N. u. a. (2006): Web-Didaktik. Eine neue Didaktik webbasierten, vernetzten Lernens. (Wissen und Bildung im Internet Bd. 2). Bielefeld: Bertelsmann, S. 119-174, insbes. S. 127.

9 Haller, H.-D./Flechsig, K.-H./List, J. (2007): CEDID – Software und Kurse zum computergestützten didaktischen Design; Haller, H.-D. (1995): Wissensorganisation mit CEWID, einem wissensorientierten und tätigkeitsunterstützenden System. In: Meder, N./Jaenecke, P./Schmitz-Esser, W. (Hrsg.): Konstruktion und Retrieval von Wissen. Frankfurt/M.: Ergon, S. 14-21.

Aufgaben haben im didaktischen Kontext des Lernens generell die Funktion, das Können der Lernenden zu aktualisieren. Bei dieser Aktualisierung können drei Unterfunktionen unterschieden werden.

- *Lernaufgaben* haben die Funktion, das Können zu initiieren, das Können ein erstes Mal hervorzubringen.
- *Selbsttestaufgaben* haben die Funktion, die Lernenden über den Stand in ihrem Lern- und Bildungsprozess aufzuklären.
- *Testaufgaben* haben die Funktion zu zertifizieren, welches Können im Bildungsprozess erworben wurde.

Aufgaben sind also funktional dreifach zu differenzieren. Strukturell unterscheiden sie sich trotz ihrer funktionalen Differenzierung jedoch nicht. Diese funktionale Differenzierung wird herausgestellt, weil alle drei Funktionen mit geeigneter *Aufgabensoftware* eingelöst werden können. Wenn also z.B. eine Aufgabe durch Selbsttestaufgaben im Internet begleitet wird, dann wird damit den Studierenden die Möglichkeit geboten, ihr Verständnis zu testen und gegebenenfalls in der nächsten Vorlesungsstunde nachzufragen. Ein anderes Szenario könnte sein, eine Vorlesung zum Thema Forschungsmethoden zu halten und parallel dazu Übungen machen zu lassen. Dazu werden Lernaufgaben und das zu ihrer Lösung notwendige Wissen ins Internet gestellt. Die Studierenden müssen diese Lernaufgaben von Woche zu Woche lösen. Die *Aufgabensoftware* registriert die Studierenden und kumuliert ihre jeweils erreichte Punktzahl bis zum Ende des Semesters. Wer eine vorab bestimmte Punktzahl am Ende erreicht hat, hat die Lehrveranstaltung erfolgreich absolviert. Mit einem solchen technologisch gestützten Studienarrangement schafft man *workload* und *credits* auf Seiten der Studierenden, ohne auf Präsenzveranstaltungen und entsprechendes Personal angewiesen zu sein. Auch hier also liegt das Hauptaugenmerk auf der Arbeitseffizienz, ohne jedoch zu übersehen, dass man mit einem solchen Studienszenario einen hohen Grad an Standardisierung und Objektivität erreicht. Das mag nicht für jede Lehrveranstaltung bzw. jede Thematik möglich oder auch nur sinnvoll sein, ist aber gleichwohl eine Option.

4.2 Aufgaben: Struktur, Funktion, Sequenzen und Transfer

Aufgaben sind *interaktive Wissensarten*. In der Interaktion können zwei Konstruktionsfaktoren der Aufgabenstellung unterschieden werden:

- erstens wird Information gegeben, und zwar die Rahmeninformation für die Aufgabenstellung,

- zweitens werden offene Stellen produziert, so genannte Leerstellen, die vom Lernenden durch seine Aktivität auszufüllen sind.

Auf letztere Weise – durch Lösen der Aufgaben – werden Informationen in aktives Wissen transferiert, was nichts anderes heißt, als dass gelernt oder Wissen aktualisiert wird. Aufgaben haben in erster Linie die Funktion, Wissen zu generieren: Sie sind Lernaufgaben. In zweiter Linie besteht ihre Funktion darin, Wissen und Können zu überprüfen. In dieser zweiten Funktion sind Aufgaben Diagnosewerkzeuge. So können sie im Selbsttest dem Studierenden eine Rückmeldung über seinen Lernerfolg geben, in einem Abschluss-test feststellen, welche Lernziele erreicht wurden, oder sie können in einem Einstufungstest den Lernenden so weit informieren, dass er das für ihn richtige Kursniveau, das es zu wählen gilt, einschätzen kann.

Aufgaben sind die einzige bekannte Form, Kompetenzen zu entwickeln, zu aktualisieren und zu überprüfen. Welche Aufgaben welchen Kompetenzen entsprechen, ist noch nicht ausreichend erforscht. Unser diesbezügliches Wissen beruht auf ungesicherter professioneller Erfahrung. Die zentrale Forschungsaufgabe wird durch die Frage markiert, welche Lernoperationen entlang welcher Regeln und vor welchem Wissenshorizont vollzogen werden müssen, damit die Leerstelle in den Aufgabenformularen richtig gefüllt, die Aufgabe mithin gelöst wird.

4.3 Typologie von Prüfungsaufgaben

Abgesehen von ihrer Struktur, ihrem funktionalen Einsatz und ihrer Sequenzierung können Aufgaben unterteilt werden in *entdeckende Aufgaben*, *Ordnungsaufgaben*, *Antwortaufgaben*, *Ankreuzaufgaben* und *Unterscheidungsaufgaben*. Diese Unterteilung (vgl. Tab. 1) orientiert sich weitgehend an den kognitiven Operationen, die Lernende bei der Lösung von Aufgaben vollziehen müssen. Die damit vorgenommene Klassifikation der Aufgaben ist zum großen Teil unabhängig von den anderen in 4.2 genannten Unterscheidungsmerkmalen. Im Folgenden werden verschiedenen Aufgabenarten definiert; ebenso wird geprüft, inwieweit sie sich im Hinblick auf computergestützte automatische Auswertung eignen.

Tab. 1: Typologie der Aufgaben (nach Meder u. a. 2006, 75)

Lern- oder Testaufgaben			
Entdeckende Aufgabe	• Fehler entdecken		
	• Differenz entdecken		
	• Problem lösen		
Ordnungsaufgabe	• Sequenzierungsaufgabe		
	• Konstruktionsaufgabe	▪ Satzkonstruktion	
		▪ Technische Konstruktion	
		▪ Dokumentenkonstruktion	– formaler Aspekt
			– gestalterischer Aspekt
			– inhaltlicher Aspekt
	• Zuordnungsaufgabe		
Antwortaufgabe	• Kurzantwortaufgabe		
	• Exposéaufgabe		
	• Ausspracheaufgabe		
	• Buchstabieraufgabe		
	• Lückentextaufgabe		
Ankreuzaufgabe	• Mehrfachauswahlaufgabe		
	• Einfachauswahlaufgabe		
	• Ja-oder-Nein-Aufgabe		
Distinktionsaufgabe	• unbestimmte Limitation		
	• bestimmte Negation		
	• Bandbreite	▪ Begriffsinhalt	
		▪ Begriffsumfang	

4.3.1 Entdeckende Aufgaben

In Aufgaben der Art *entdeckende Aufgabe* sollen Regeln, Gesetzmäßigkeiten oder Zusammenhänge in einem vorliegenden Material – auch über Fehler und Differenzen – identifiziert werden. Es geht dabei eher um kreative kognitive Prozesse. Die entdeckenden kognitiven Prozesse werden unterschieden in *Fehler entdecken*, *Differenz entdecken*, *Problem lösen*.

- *Fehler entdecken*: Der Lernende soll Fehler in einem Dokument, einem Bild oder einem Text – gelegentlich auch durch Vergleich – entdecken. Insoweit diese Fehler syntaktisch eindeutig zu bezeichnen sind – etwa durch Markierung oder sprachlich eindeutige Charakterisierung, kann mit automatisierter Auswertung gearbeitet werden. Wenn aber der Fehler nur in einer semantisch frei gestalteten Ausführung identifiziert werden kann, dann eignen sich keine derzeit bekannten *Softwareprozeduren* zur Auswertung, denn die Lösung muss dann in einem Freitext formuliert werden. Die wichtigste kognitive Operation, die mit diesem Aufgabentyp abgeprüft werden kann, ist die der Überprüfung auf Stimmigkeit, auf Passung bzw. auf Brüche und Differenzen. Dabei können Operationen des Vergleichens und Unterscheidens eine große Rolle spielen. Eine Aufgabe solchen Typs kann man z.B. sehr leicht konstruieren, indem man eine charakteristische Textpassage aus einer Theorie nimmt und durch Auswechseln eines *terminus technicus* einen Fehler produziert, der dann vom Studierenden durch Mausclick auf das Wort identifiziert werden muss.
- *Differenz entdecken*: Unterschiede im vorliegenden Material sollen gefunden werden. Ein typisches Beispiel wird mit *Original und Fälschung* bezeichnet. Insoweit diese Differenzen syntaktisch eindeutig zu bezeichnen sind – etwa durch Markierung oder sprachlich eindeutige Charakterisierung – kann mit automatisierter Auswertung gearbeitet werden. Wenn aber die Differenzen nur in einer semantisch frei gestalteten Ausführung identifiziert werden können, dann eignen sich wiederum keine der derzeit bekannten *Softwareprozeduren* zur Auswertung. In solchen Aufgaben fordert man die Operationen des Vergleichens und Unterscheidens vor dem Hintergrund von Wissen, das als Distinktionsbasis fungieren kann, indem es die Aufmerksamkeit auf wesentliche Stellen, die den Fehler ausmachen könnten, richtet.
- *Problem lösen*: Mit Hilfe eines gegebenen Materials und gewisser Hilfsmittel soll ein beschriebenes Problem gelöst werden. Dabei können Probleme unterschieden werden, je nachdem ob sie *well-defined* (gut definiert bzw. gut bestimmt) oder *ill-defined* (schlecht definiert bzw. unterbestimmt) sind. *Well-defined* Probleme sind in jedem Falle lösbar, und ihre

Lösung ist bei engen Variationen eindeutig. Von daher sind *well-defined* Probleme prinzipiell computerauswertbar. *Ill-defined* Probleme sind offene Probleme, deren Lösung nicht eindeutig und nicht klar ist, weil keine Hilfsmittel angegeben werden können. Von daher sind sie derzeit noch nicht computerunterstützt auswertbar. Ob die Forschung im Bereich Künstliche Intelligenz hier eine Lösung findet, ist nicht absehbar.

4.3.2 Ordnungsaufgaben

Ordnungsaufgaben werden unterschieden in *Sequenzierungsaufgabe*, *Konstruktionsaufgabe* und *Zuordnungsaufgabe*. Sie zielen auf das Verständnis ab, nach welchen Regeln und in welchen Strukturen etwas, das mit dem Lerngegenstand zu tun hat, angeordnet ist.

- *Sequenzierungsaufgaben* sind Aufgaben, in denen gegebene Gegenstände, Sachverhalte oder Begriffe in eine Reihe gebracht werden müssen, z.B.: eine Liste von Worten soll nach dem Alphabet sortiert werden. Anspruchsvoller ist etwa die Aufgabe, aus einer Liste von Wörtern einen hierarchisch geordneten Begriffsbaum zu erstellen oder aus einer Liste von Sätzen eine argumentative Kette zu bilden. Computergestützt wird das in der Regel so realisiert, dass die gegebenen Elemente mit der Maus an bestimmte Stellen des Bildschirms verschoben werden müssen. Diese Stellen können dann vom Programm ausgelesen und auf Richtigkeit geprüft werden. Es ist klar, dass die Lösung der *Software* vorgegeben werden muss.

Bei manchen Sequenzierungsaufgaben geht es um die Anwendung von Faktenwissen. Bei anderen anspruchsvolleren Aufgaben dieses Typs kann es auch noch um die Identifizierung bzw. Entdeckung der Regel der Sequenzierung gehen, wie bei der Aufforderung zur Ordnung folgender Elemente im Rahmen der Thematik anthropologischer Grundlegung der Erziehungswissenschaft:

Immanuel Kant beschreibt vier Erziehungsziele, die mit Stufen der Vernunftentwicklung verbunden sind. Bauen Sie diese Erziehungsziele sachlich folgerichtig im Sinne Kants in eine Argumentation ein.

Kultivierung
Disziplinierung
Moralisierung
Zivilisierung

- *Konstruktionsaufgaben* sind Aufgaben, in denen aus Teilen das Ganze zusammengesetzt werden soll. Die *Konstruktionsaufgabe* wird üblicherweise weiter in *Satzkonstruktion*, *Technische Konstruktion* und *Dokumenten-Konstruktion* differenziert. Satzkonstruktionsaufgaben nennt man

solche, in denen ein Satz z.B. aus den Satzgliedern zusammengesetzt werden soll oder aus einzelnen Worten unter Berücksichtigung der richtigen Beugung der Wortarten ein grammatikalisch richtiger Satz zu bilden ist. Lässt sich aus dem vorgegebenen Wortmaterial nur *ein* sinnvoller Satz bzw. eine endliche Menge von Sätzen bilden, dann kann auch dieser Aufgabentyp automatisch ausgewertet werden. Im Kontext des Schreib-Lese-Lernkomplexes werden solche Aufgaben in der Grundschule gern eingesetzt. Im Studierendenkontext tauchen sie nur beim Fremdsprachenstudium auf – durchaus auch bei gehobenen Stilübungen.

- **Zuordnungsaufgabe:** Elemente zweier Mengen werden einander nach vorgegebenen Kriterien zugeordnet. Das können z.B. in der einen Liste Bilder sein, in einer zweiten Liste Begriffe. Anspruchsvoller und dem studentischen Niveau angemessen könnte es sein, einer Liste von Thesen Elemente aus einer Liste von Argumenten zuzuordnen oder Elemente einer Liste von Thesen in historische Epochen einzuordnen. Sind die jeweiligen Listen vorgegeben, dann kann automatisiert ausgewertet werden.

Beispiel für solche Aufgaben folgt.

Ordnen Sie folgende Aussagen den drei Wissensformen – Alltagswissen, Professionswissen, wissenschaftliches Wissen – nach Peter Vogel zu:			
AW	PW	WW	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Es wird erworben durch alltägliche Internalisierung/ Sozialisation
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Es dient Angehörigen pädagogischer Berufe zum kompetenten Handeln im Beruf
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Es wird begrenzt durch seinen prinzipiell vorläufigen (hypothetischen) Charakter
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Es wird erworben durch wissenschaftliche Ausbildung und Erlernen beruflicher Handlungsschemata und -routinen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Es dient dem Wissens- und Erkenntnisfortschritt auf dem Gebiet der Erziehung
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Es wird begrenzt durch negative Lösungseffekte und die Zuständigkeit anderer Professionen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Es dient Laien zur Bewältigung alltäglicher pädagogischer Probleme
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Es wird erworben durch wissenschaftliches Studium (Lehre und Forschung)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Es wird begrenzt durch negative Lösungseffekte

4.3.3 Antwortaufgaben

Antwortaufgaben werden differenziert in *Kurzantwort-Aufgabe*, *Exposé-Aufgabe*, *Aussprache-Aufgabe*, *Buchstabier-Aufgabe* und *Lückentext-Aufgabe*.

- In *Kurzantwort-Aufgaben* werden freie Antworten verlangt, die im Allgemeinen nicht länger als ein bis zwei Sätze sind. Wird beispielsweise

eine eindeutige Definition verlangt, wie das etwa im Kontext der Wissenschaftstheorie und der Methodologie empirischer Forschung gegeben sein kann, dann kann auch hier automatisiert ausgewertet werden. Probleme gibt es hier, wenn sprachliche Fehler gemacht werden. Das könnte eine intelligente Auswertungssoftware mit Rechtschreib- und Grammatikkorrektur auffangen. Wenn dies nicht oder nur unvollständig geht, dann müssen solche Aufgaben von Hand nachkorrigiert werden. Ein Vorteil bleibt dabei dennoch insofern, als nur die von der Software als falsch gewerteten Lösungen überprüft und gegebenenfalls in ihrer Wertung geändert werden müssen. Bei diesem Aufgabenformat ergeben sich die zu prüfenden Lernoperationen aus der jeweiligen Fragestellung. Man sieht leicht, dass solche Prüfungsfragen mit ein bis zwei Sätzen zu beantworten sind.

<p>Mit der beginnenden Neuzeit und vor allem im 18. Jahrhundert wurden die Forderungen nach einer systematischen Erziehung der nachwachsenden Generation in Familie und Schule immer zahlreicher. Zählen Sie wichtige gesellschaftliche Veränderungen bzw. Probleme auf, die zu solchen Forderungen führten.</p> <p>(1) _____</p> <p>(2) _____</p> <p>(3) _____</p> <p>(4) _____</p>

- In *Exposé-Aufgaben* wird ein Kurzaufsatz von ein bis drei Seiten verlangt, der die Problem- oder Aufgabenlösung knapp skizziert. Persönliche praktische Erfahrung hat gezeigt, dass hier die automatisierte Auswertung scheitert. Es soll zwar schon in der Linguistik entwickelte Programme geben, die die Qualität solcher Texte ziemlich valide einschätzen können, es ist aber keine Prüfungssoftware bekannt, in der ein solches Programm implementiert ist. Norbert Meder hat in einer Eigenentwicklung¹⁰ den Versuch einer Teilauswertung gemacht. Bei der Essay-Aufgabe „Explizieren Sie das Konzept der Bildung bei Schiller!“ kann man in der Software hinterlegen, dass folgende Wörter vorkommen müssen: Stofftrieb, Formtrieb, Spieltrieb, Schönheit, Freiheit, Erscheinung, Ewigkeit, lebendige Zeit. Die Software prüft, ob diese Wörter im Text vorkommen und vergibt dabei proportional maximal 50% der erreichbaren Punkte. Die Nachkorrektur von Hand vergibt die restlichen 50% der

10 Siehe www.exam2go.de. Vgl. auch Homeister, D./ Ziegler, S. (2008): Verständnisfrage. Freitextantworten mit neuronalen Netzen auswerten. In: Linus-Magazin 4, S. 104-112.

möglichen Punkte nach Maßgabe der sprachlichen und logisch-argumentativen Form, der Gedankenführung usw. Neben dieser Teilerleichterung, die zugleich auch eine gewisse Objektivierung ausmacht, erspart die Tatsache, dass der Text getippt vorliegt, etwa 50-75 Prozent Korrekturzeit gegenüber handschriftlichen Texten. Das wurde im Selbsttest geprüft.

Zu diesem Aufgabentypus können auch solche dreiteiligen Aufgabenformate gerechnet werden, in denen zunächst (a) ein komplexes Problem oder ein Fall dargestellt wird, dann (b) Fragen und Aufgabenstellungen zu diesem Fall formuliert werden und dann (c) die als Freitext formulierte Aufgabenlösung teils per Computer, teils durch den Lehrenden selbst beurteilt wird.

4.3.4 Ankreuzaufgaben

Ankreuzaufgaben, wie sie in klassischen *Multiple-choice*-Tests vorkommen, werden in *Mehrfachauswahl*-, *Einfachauswahl*-, und *ja/ nein-Aufgabe* unterschieden. In allen Fällen hat der Lernende aus Antwortvorgaben auszuwählen.

- Im ersten Fall der Mehrfachauswahl sind mehrere richtige Antworten aus vorgegebenen Antworten auszuwählen.
- Im zweiten Fall der Einfachauswahl ist nur eine unter den vorgegebenen Antworten richtig.
- Im dritten Fall muss entschieden werden, ob eine oder mehrere Aussagen richtig oder falsch sind.

Alle drei Fälle prüfen letztlich Urteilkraft ab – also ein sehr anwendungsbezogenes Wissen. Der Studierende muss in allen drei Formaten Wahr-Falsch-Entscheidungen treffen. Jenseits von einfachem Raten ist dies nur möglich, wenn der oder die Studierende Kontextwissen als Distinktionsbasis für die Wahr-Falsch-Entscheidungen aktualisiert. Zur Vermeidung von Raten muss insbesondere bei der Mehrfachauswahl darauf geachtet werden, dass alle Antwortalternativen – auch die falschen – nahe an der Wahrheit liegen.

Beispiele:

<p>Wodurch ist nach Giesecke <i>pädagogisches Handeln</i> gegenüber anderen sozialen Handlungsformen (medizinisches, politisches, administratives Handeln) bestimmt?</p> <p><input type="checkbox"/> Weil es gesellschaftliche Probleme löst.</p> <p><input type="checkbox"/> Weil es das Ziel verfolgt, Gesundheit langfristig zu erhalten.</p> <p><input type="checkbox"/> Weil unter der Perspektive des Lebenslangen Lernens schnelle Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt möglich sind.</p> <p><input type="checkbox"/> Weil es das menschliche Zusammenleben vereinfacht.</p> <p><input type="checkbox"/> Weil es unter der Maßgabe betrieben wird, Lernen zu ermöglichen.</p>

In der empirischen Lehrerforschung unterscheidet man mindestens drei Paradigmen: das Persönlichkeitsparadigma, das Prozess-Produkt-Paradigma und das Expertenparadigma. Welche der folgenden Aussagen zu diesen Paradigmen treffen zu?

- Das Persönlichkeits-Paradigma umfasst die Suche nach allgemein gültigen Merkmalen der positiven Lehrerpersönlichkeit.
- Das Persönlichkeitsparadigma untersucht insbesondere die Interaktion zwischen Lehrer und Schülern.
- Im Prozess-Produkt-Paradigma gelten Schülerleistungen als primärer Indikator für den Erfolg der Arbeit des Lehrers, denn gleiche Unterrichtsbeding. führen zu immer gleichen Ergebnissen.
- Im Rahmen des Prozess-Produkt-Paradigmas versucht man, die Wirkungen einzelner Verhaltensmuster u. Fertigkeiten der Lehrenden auf wesentliche Aspekte d. Schülerverhaltens zu analysieren.
- Beim Expertenparadigma wird der Blick ausschließlich auf das handlungsleitende Wissen und Können des Lehrers gerichtet.
- Das Expertenparadigma folgt der Einsicht, dass dem Handeln erfolgreicher Lehrer professions-eigenes Wissen zugrunde liegt.
- Nur das Expertenparadigma geht von der Trainierbarkeit positiven Lehrerverhaltens aus.

4.3.5 Distinktions-/Diskriminationsaufgaben

Eine Aufgabe der Art *Distinktionsaufgabe* – oft auch *Diskriminationsaufgabe* genannt – bezieht sich im Wesentlichen auf Begriffslernen. Differenziert wird danach,

- ob die Unterscheidung über eine *unbestimmte Limitation* des Begriffes erfolgt. Man grenzt den Gegenstand dann von seinem Kontext und von anderen (materiellen oder symbolischen) Gegenständen durch unbestimmte Negation ab, d. h. ohne seine bestimmenden Merkmale zu nennen. Beispiel: Die Seele ist nichts Materielles;
- ob die Unterscheidung über eine *bestimmte Negation* des Begriffes erfolgt. Hier untersucht man die Eigenschaften (Merkmale) der Gegenstände, anhand derer sie identifiziert und von ähnlichen, aber andersartigen Gegenständen abgegrenzt werden. Die natürlichen Zahlen (die Null und die positiven ganzen Zahlen) sind nicht die negativen ganzen Zahlen (die nicht-negativen Zahlen);
- ob die Unterscheidung über die explizite Bestimmung des Begriffes erfolgt. Die explizite Bestimmung kann erfolgen
 - durch die Angabe des *Begriffsumfangs*, indem die Gegenstände benannt und aufgezählt werden, die unter den Begriff fallen, und
 - durch die Angabe des *Begriffsinhalts*, indem die Merkmale des Begriffes, das sind die gemeinsamen Eigenschaften der Gegenstände, die unter ihn fallen, aufgelistet werden.

Die Distinktionsaufgabe wird hier nur der angestrebten Vollständigkeit halber aufgeführt. Dem Format nach kann sie in den bisher beschriebenen Formen gestellt werden. Gesonderte Erwähnung findet sie hier auch des-

halb, weil sie Begriffsverständnis abprüft, was für wissenschaftliches Wissen zentral ist.

Alle hier in einer Typenhierarchie angeordneten Aufgaben lassen sich ins Internet stellen und auch weitgehend automatisch auswerten. Ausgenommen von einer automatischen Auswertung sind die Kurzantwort- und die Exposé-Aufgabe. In diesen beiden Fällen muss die versuchte Aufgabenlösung von einem Tutor oder Korrektor beurteilt werden.

4.4 Die automatisierte Auswertung von Klausuren

Die meisten Internet-Lernplattformen unterstützen die Konstruktion von Aufgaben. Sie unterscheiden sich darin, welche und wie viele Aufgabenformate man nutzen und wie bedienerfreundlich man Aufgaben anlegen kann. Das ist wichtig, weil es beim Aufbau einer Klausur auf die Variation und die Vielfalt der Aufgaben ankommt. Denn die verschiedenen Aufgabenformate verlangen auch verschiedene kognitive Operationen, wie weiter oben gezeigt wurde. Aber noch wichtiger als dies ist die Auswertung der Aufgaben und der Klausur. Hier gibt es gravierende Unterschiede bei den in Frage kommenden *Softwarepaketen*. Das fängt bei der Speicherung der Eingabe der Studierenden an: Werden beispielsweise Aufgaben nur zum Selbsttest unterstützt, dann bleibt häufig eine dauerhafte Speicherung aus. Man kann dann zwar eine Aufgabe wiederholen, aber nicht mehr auf frühere Ergebnisse zurückgreifen. Bei Lernaufgaben verzichtet man manchmal darauf, die Lösungen auf dem *Server* zu speichern, sondern speichert nur auf dem lokalen Rechner. Das scheint in diesem Fall zu genügen, hat aber Nachteile: Man kommt nicht von jedem Rechner aus an seine Lösungen. Das schränkt gerade studentisches Arbeiten erheblich ein.

Für den Klausurbetrieb ist die sofortige Speicherung auf einem *Server* unerlässlich. Wenn beispielsweise der lokale Arbeitsrechner eines Klausurteilnehmers abstürzt, dann darf nichts verloren sein, und der Teilnehmer muss an einem anderen Rechner sofort weitermachen können. Das zeigt zugleich ein anderes praktisches Problem: Klausurräume müssen immer für einen solchen Fall auch mit Reserve-Rechnern ausgestattet sein.

Am meisten muss man bei der Wahl einer *Klausursoftware* darauf achten, was sie mit Bezug auf die Auswertung leistet, denn in solchen Leistungen liegt die Unterstützung der Arbeit des Hochschullehrers begründet. Auf der Basis langjähriger praktischer Erfahrungen ist es unerlässlich, dass ausnahmslos immer die Möglichkeit der Nachkorrektur einer Klausur durch den Veranstalter, als von Hand, gegeben sein muss. Dies schließt eine Änderung der automatisch vergebenen Punkte ein. Das scheint trivial, wird aber nicht

immer unterstützt. Eine weitere Forderung besteht darin, die Bepunktung nachträglich ändern zu können. Zeigt sich beispielsweise, dass eine Aufgabe zu schwer oder schlecht gestellt war, dann muss man sie aus der Bewertung herausnehmen oder ihren Punktwert – und damit ihr Gewicht – verringern können.

Die endgültig korrigierte und bewertete Klausur eines Teilnehmers muss in einem vernünftigen, Papier sparenden Format auszudrucken sein – sei es zur Archivierung oder zur Einsicht für den Studierenden. Das gilt auch für die Punktlisten, die der Hochschullehrer als Übersichten braucht.

6. Konsequenzen für die Personalstruktur

Weiter oben ist bereits darauf hingewiesen worden, dass sich aus den neuen, modularisierten Studienstrukturen Konsequenzen für die Personalausstattung der Erziehungswissenschaft ergeben. Die gegenüber der traditionellen Praxis sehr deutlich gestiegene Lehrnachfrage sowie der um ein Vielfaches gestiegene Prüfungs- und Zertifizierungsaufwand kann – will man nicht das gesamte Studium in Form von Vorlesungen und standardisierten Abschlussklausuren gestalten – letztlich nur zu folgenden Reaktionen führen: Verstärkung und/oder Umstrukturierung des Personals oder aber Absenkung der Studierendenzahlen.

- Die *Absenkungsstrategie* ist zum einen bei den der Disziplin genuin zugeordneten Studiengängen möglich (Erziehungswissenschaft im Ein- oder Zwei-Fach-Bachelor, Masterstudiengang Erziehungswissenschaft, spezielle Weiterbildungsstudiengänge, Promotionsstudien). Eine Absenkung der Studierendenzahl ist zum anderen im Bereich der von der Disziplin Erziehungswissenschaft zu erbringenden Anteile innerhalb der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studien in den zum Lehramt führenden Bachelor- und Masterstudiengängen möglich. Hier muss es das Ziel sein, die Kapazität der an den erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studien beteiligten Disziplinen bzw. Disziplin-Anteilen¹¹ zur Stellgröße für den Zufluss von Studierenden in die Lehrer-Master zu machen; diese Kapazität liefert zugleich eine ungefähre Größe für die Zahl der Zulassungen zum (voraus liegenden) Zwei-Fach-Bachelor. Die Kapazitätsfrage in den Lehrer-Mastern wird man allerdings faktisch nicht

11 Nicht die gesamte Erziehungswissenschaft kann hier verrechnet werden, ebenso nur Teile der Pädagogischen Psychologie, Bildungssoziologie, Politologie und Philosophie. Die letztgenannten Fächer sind in vielen Bundesländern in unterschiedlicher Quantität und unterschiedlichem Verpflichtungsgrad am erziehungswissenschaftlichen Studium innerhalb von Lehramtsstudiengängen beteiligt.

ohne Blick auf den aktuellen und zukünftigen Bedarf an ausgebildeten Lehrkräften erörtern können; hier sind landesweite Absprachen zwischen den beteiligten Ministerien und den Hochschulen zu treffen, wobei eine verlässliche Aufgabenverteilung angestrebt werden sollte (vgl. Zielvereinbarungen). Bei der Festlegung der Kapazitäten (in der Lehre, für die Zulassungszahlen) muss die je ortsspezifische Verteilung der Schwerpunkte der Lehrenden berücksichtigt werden. Es ist nicht möglich, pauschal und normativ-planerisch eine Aufteilung auf *lehramtsbezogen* vs. *hauptfachbezogen* vorzunehmen: dies hängt von den real vertretenen Forschungs- und Lehrschwerpunkten der Lehrenden ab.

- Die Strategie einer *Erweiterung und/oder Umstrukturierung des Personals* mit Blick auf die Lehr- und Prüfungssituation kann bedeuten, dass *zusätzliches*, besonders lehrintensives Personal eingestellt wird (abgeordnete Lehrkräfte, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, spezielle Lehr-Professuren etc.). Diese Strategie wird der Erziehungswissenschaft, auch den Fachdidaktiken, von vielen Universitätsleitungen empfohlen. Begleitet wird diese Form der Ausweitung des Personals von dringenden *Umstrukturierungsempfehlungen*: Umwandlung von Stellen mit weniger Lehrdeputat in solche mit höheren Lehrdeputaten – möglichst allerdings in solche Stellen, die zeitlich befristet besetzt werden, damit kurzfristig auf Bedarfsveränderungen reagiert werden kann. Die Besetzung lehrintensiver Stellen auf *Zeit*, wobei nicht selten noch Aufgaben der wissenschaftlichen Selbstqualifizierung *zusätzlich* definiert werden, ist jedoch faktisch nur sehr schwer möglich. Im Bereich der schul- und unterrichtsbezogenen Lehre sind qualifizierte Personen aus dem Schulbereich unter diesen Bedingungen sowie insbesondere angesichts der aktuellen Besoldung von Mitarbeitern nicht zu gewinnen. Außerdem wird durch die Ausweitung des faktisch *nur* noch lehrenden Personals der Zusammenhang von Lehre und Forschung zunehmend gelöst. Für die Qualität der Lehre und für die Disziplin insgesamt hätte dies fatale Folgen. Die Trennung der Personals in Lehrpersonal einerseits und Forschungspersonal andererseits sowie die Spezialisierung von Universitäten in Richtung auf berufsorientierte Ausbildungsgänge einerseits und forschungsintensive Spezialinstitutionen mit reinem Forschungsprofil und hohem Rekrutierungsfaktor für wissenschaftlichen Nachwuchs andererseits wäre die langfristige Folge einer solchen Transformation der Erziehungswissenschaft.

Für eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung inklusive einer entsprechenden, die Studien kontinuierlich begleitenden Prüfungspraxis ist die Fundierung durch wissenschaftliche Forschung innerhalb des in der Lehre vertretenen Sachbereichs unabdingbar. Aus diesem Grunde sind der Umstrukturie-

rung und vollständigen funktionellen Teilung des Personals (hier ausschließlich Lehrende, dort ausschließlich Forschende) Grenzen gesetzt. Unabhängig von dieser Frage können und sollten jedoch diejenigen Elemente der Prüfungspraxis, die zu standardisieren sind, angesichts der gegebenen Umstände gleichwohl realisiert werden. Auf diese Weise können Zeit- und sonstige Ressourcen geschont werden, und zwar bei Aufrechterhaltung des inhaltlichen Prüfungsniveaus. Aber trotz Einsatz solcher Formen wird zusätzlicher Personalbedarf bestehen bleiben. Ob dieser zusätzliche Bedarf durch Zuwächse gedeckt wird, ob die Studierendenzahl gesenkt wird, ob der Weg in die Umstrukturierung und Teilung des Personals im oben angesprochenen Sinne verordnet wird, ob am Ende eine Mischung aus allen diesen Elementen zustande kommt – dies alles hängt von dem faktischen Einfluss der Erziehungswissenschaft innerhalb des universitären Verteilungsgeschehens ab und natürlich auch davon, welches Potenzial die Universität der Erziehungswissenschaft in ihrer sachlich nicht zu teilenden Verantwortung für die Weiterentwicklung der eigenen Disziplin *und* für die Ausbildung zu pädagogischen Berufen zuzubilligen bereit ist.