

# › BEARBEITUNG VON SEMESTERBEGLEITENDEN AUFGABEN ALS MÖGLICHKEIT ZUR ERBRINGUNG EINER STUDIEN- UND/ODER PRÜFUNGSLEISTUNG IN HOCHSCHULSEMINAREN

## AUTOR\_INNEN

**Dr. Natalie Enders**

Leibniz Universität Hannover

Institut für Pädagogische Psychologie

✉ [enders@psychologie.uni-hannover.de](mailto:enders@psychologie.uni-hannover.de)

**M. Sc. Martin Aßmann**

Leibniz Universität Hannover

Institut für Pädagogische Psychologie

✉ [assmann@psychologie.uni-hannover.de](mailto:assmann@psychologie.uni-hannover.de)

## ABSTRACT

Um die Partizipation an Seminaren anzuregen, wurde ein Prüfungsformat entwickelt, das in der semesterbegleitenden Bearbeitung von Aufgaben als Studienleistung besteht. Das Seminarkonzept und dessen didaktische Umsetzung werden im Beitrag anhand eines Leitfadens vorgestellt und diskutiert.

**Schlagwörter:** Partizipation, Aufgabenkonzeption, Leistungsüberprüfung, Selbstregulation

## 1. EINLEITUNG

Die Einführung des neuen Hochschulzukunftsgesetzes in Nordrhein-Westfalen am 16. September 2014, das eine „verpflichtende Teilnahme der Studierenden an Lehrveranstaltungen [...] als Teilnahmevoraussetzung für Prüfungsleistungen“ (Artikel 1 § 64 Abs. 2a HZG NRW) ausschließt, ist beispielhaft für die aktuelle Entwicklung an vielen deutschen Hochschulen. Die Kehrseite der von Studierenden geforderten größeren Freiheiten im Studium besteht in der Praxis jedoch oftmals in einer starken Fluktuation der Teilnehmer\_innen in Seminaren. Aus ebendieser Situation ergab sich unsere Motivation zur Gestaltung eines Workshops im Rahmen des HDS.Forum Lehre 2015 in Zwickau.

Unsere Absicht ist es, Lehrveranstaltungen so zu konzipieren, dass die Studierenden in ihrem Lernprozess erfolgreich unterstützt werden und zugleich eine faire Bewertungsgrundlage für Studien- und Prüfungsleistung geschaffen wird. Dabei verfolgen wir drei Ziele:

1. *Unterstützung der Selbstregulation.* Um erfolgreich zu lernen, müssen Studierende das eigene Verhalten selbstverantwortlich regulieren (vgl. u. a. Gerholz 2012). Im Vergleich zu schulischen Kontexten zeichnen sich universitäre Lernumgebungen durch eine höhere Komplexität aus (u. a. Streblov & Schiefele 2006), die demnach eine stärker ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstregulation erfordert. Selbstreguliertes Lernen ist somit

nicht nur Voraussetzung, sondern auch Ziel eines erfolgreichen Studiums und muss durch Dozent\_innen gefördert werden.

- Kontinuierliche Leistungserbringung.** Ein Lehrziel jeder universitären Veranstaltung ist, dass Studierende ein Mindestmaß an Wissen und Können erwerben. Um dies zu gewährleisten, eignet sich eine punktuelle Erfassung der Leistungen nur bedingt. Daher wird eine lernbegleitende Leistungserbringung und -prüfung angestrebt.
- Partizipation.** Im Sinne der Freiheit des Studiums können Studierende grundsätzlich selbst entscheiden, wann und wo sie lernen. Ziel eines lernförderlichen Seminarkonzepts ist es jedoch, auch die Partizipation Studierender anzuregen, indem der Mehrwert der aktiven Teilnahme am Seminar gegenüber dem Lernen am heimischen Schreibtisch für den eigenen Lernprozess hervorgehoben wird.

## 2. VORGEHENSWEISE BEI DER SEMINARPLANUNG UND AUFGABENKONSTRUKTION

Eigens für den Workshop wurde ein Leitfaden (siehe Abbildung 1) zur Erstellung eines aufgabenbasierten Prüfungsformats entworfen, der im Folgenden vorgestellt wird. Selbstverständlich stellen die in den jeweiligen Unterpunkten aufgeführten Überlegungen lediglich Anhaltspunkte für eine eigene Planung dar. Die

zugehörigen didaktischen Entscheidungen sind von vielfältigen Faktoren abhängig und bleiben daher den Planenden überlassen.

**Konzeption semesterbegleitender Aufgaben – Planungsschritte**

- Ziele des Seminars**  
Notieren Sie die zentralen Lernziele Ihrer Veranstaltung. Überlegen Sie für jedes Ziel:  
  - Handelt es sich um ein kognitives, affektives oder psychomotorisches Ziel?
  - Bezieht sich das Ziel eher auf Reproduktion, Anwendung oder Transfer der Lerninhalte?
- Bedingungs- und Entscheidungsfelder (Lerntheoretische Didaktik)**  
Welche (soziokulturellen und anthropogenen) Voraussetzungen bestehen für Ihr Seminar? Denken Sie z. B. an Gruppengröße, Studiengänge, Raumausstattung, Modulbeschreibung, Vorwissen und Lernbereitschaft der Studierenden, ...  
  - Besteht eine Passung zwischen Zielen (Inhalten), Inhalten (Thematik), Methoden und Medien? An welchen Stellen zeigt sich deren Interdependenz?
- Auswahl der Aufgabenform und -anzahl**  
  - Wie sollen die Aufgabenaussehen (schriftlich, mündlich, praktisch)?
  - Ist eine Variation der Aufgabenformen möglich?
  - Korrespondieren die gewählten Aufgaben in Form und Anspruchsniveau mit denjenigen Aufgaben, die Sie im Seminar bearbeiten lassen?
  - Welche Anzahl an Aufgaben ist angemessen (Credit Points, Prüfungsleistung, KMK-Vorgaben)?
  - Wie sehen die konkreten Arbeitsanweisungen für die Studierenden aus?
- Bewertung und Feedback**  
  - Wie sollen die Aufgaben bewertet werden?
    - Erwartungshorizont und/oder Musterlösung?
    - Mindestkompetenz und Notenskala (falls benötigt)?
    - Nutzung von Online-Tools zur Auswertung, z. B. SooriVoc?
    - Korrekturaufwand?
  - Erhalten die Studierenden ein Feedback und falls ja, wie soll dieses gestaltet werden?
    - Individualisiertes Feedback oder Gruppenfeedback?
    - (Anonymes) Peerfeedback oder Feedback von der Seminarleitung?
    - Werden Feedbackbögen oder Musterlösungen ausgegeben?
    - Einbindung des Feedbacks in den Seminarkontext?
- Transparenz**  
  - Verdeutlichung der Ziele und der Nutzung des Seminarkonzepts und der Arbeitsform, ggf. Rollenklärung
  - Modalitäten der Aufgabenverteilung (z. B. doodle-Umfrage, Quiz, Verlosung, ...)
  - Welche Informationen müssen die Studierenden zu welchem Zeitpunkt erhalten?
    - Arbeitsanweisungen?
    - Termine, Deadlines?
    - Mindestkompetenz?

Abb. 1: Zieldimensionen didaktischen Handelns

### 2. 1. Bestimmung der Lernziele

Der erste Planungsschritt besteht darin, die zentralen Lernziele der Veranstaltung zu notieren und diese in Hinblick auf die zu Grunde liegenden Zieldimensionen zu systematisieren. Vor dem Hintergrund von Lernzieltaxonomien lassen sich kognitive, affektive und psychomotorische Zieldimensionen unterschei-

den (Anderson & Krathwohl 2001; Bloom et al. 1984; Harrow 1972).

Kognitive Dimension (Anderson & Krathwohl 2001)	Affektive Dimension (Bloom, Krathwohl & Masia 1984)	Psychomotorische Dimension (Harrow 1972)
<b>Erinnern</b> erkennen, erwerben, identifizieren, definieren	<b>Aufnehmen</b> Gedankensetzen, dass ein Problem existiert, keine Reaktion von Begleitgefühlen; Bereitschaft wecken, mehr über das Problem zu erfahren	<b>Reflexbewegungen</b> Grundbewegungen/Reflexkombinationen, z. B. Gehen
<b>Verstehen</b> umformulieren, in eigenen Worten wiedergeben, beschreiben, übertragen, wiederholen, interpretieren	<b>Reagieren</b> beginnender Aufbau eines eigenen Standpunktes, Meinungen von Bezugspersonen können übernommen werden	<b>Wahrnehmungsfähigkeiten</b> z. B. Gleichgewichtssinn
<b>Anwenden</b> verallgemeinern, auswählen, gruppieren, anwenden, übertragen, neu strukturieren	<b>Werten</b> eigene Meinungen werden erkennbar; geistige Bereitschaft, aktiv nach Problemlösungen zu suchen	<b>physische Qualitäten</b> z. B. Kraft, Ausdauer oder Beweglichkeit
<b>Analysieren</b> unterscheiden, herausarbeiten, klassifizieren, kategorisieren, ableiten, kontrastieren, vergleichen	<b>Wertordnung</b> Werte werden erkannt und in die eigene Wertordnung übernommen	<b>Geschichtlichverhalten</b> z. B. blindes Tippen eines Texts
<b>Bewerten</b> beurteilen, argumentieren, begründen, vergewissern, einschätzen, entscheiden	<b>Bestimmwerden</b> Werte werden mit anderen Wertorientierungen verknüpft; Herausbilden einer Weltanschauung	<b>nonverbale Kommunikation</b> z. B. Pantomime
<b>Generieren</b> darlegen, entwickeln, berichten, schaffen, einrichten, vermitteln, ins Leben rufen, formulieren		

Tab. 1: Zieldimensionen didaktischen Handelns

Jede dieser Dimensionen enthält unterschiedliche Anspruchsniveaus, die in Tabelle 1 von oben nach unten in ihrer Komplexität zunehmen. Für die Seminarplanung sollte zumindest zwischen *Reproduktion* (Kenntnis von Daten, Fakten, Regeln; Beschreibung und Verwendung von Techniken und Verfahrensweisen), *Reorganisation* (selbstständiges Auswählen, Verarbeiten, Anordnen und Darstellen von Sachverhalten) und *Transfer* (Übertragung eines bekannten Prinzips auf einen neuen Anwendungskontext) differenziert werden (Krohne & Hock 2007, S. 541).

Die resultierende Übersicht dient in erster Linie der Vergegenwärtigung und Reflexion der Ziele. Ihr kann beispielsweise direkt entnommen werden, welche Anforderungen man an die Studierenden stellt. Gegebenenfalls fällt auf, dass Ziele neu formuliert oder ergänzt werden müssen. Auch in den nachfolgenden Schritten werden wir daher immer wieder auf die Veranstaltungsziele zurückkommen.

## 2.2. Bedingungs- und Entscheidungsfelder des Berliner Modells

Im zweiten Planungsschritt müssen die Voraussetzungen der Veranstaltung analysiert werden, welche sich direkt auf alle planerischen Entscheidungen auswirken. Hierbei kann das Strukturmodell der lerntheoretischen Didaktik helfen, das von einer Arbeitsgruppe um Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz entwickelt wurde (Heimann et al. 1970). Bei Betrachtung von Abbildung 2 lassen sich in diesem Modell sechs Strukturelemente identifizieren. Diese werden jeweils dem Bedingungs- oder Entscheidungsfeld zugeordnet.

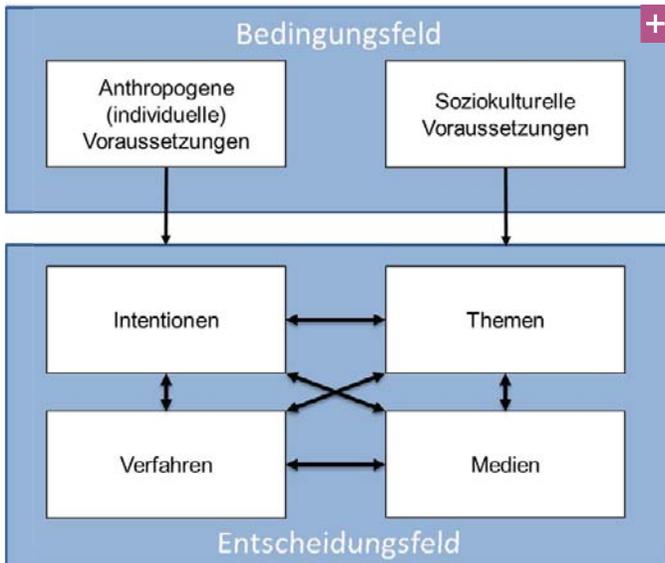


Abb. 2: Das Berliner Modell der Unterrichtsplanung

Unter die im Bedingungs-feld aufgeführten soziokulturellen und anthropogenen Voraussetzungen fallen im universitären Kontext beispielsweise die Gruppen-

größe, die zu unterrichtenden Studiengänge oder die Lernbereitschaft der Studierenden. Diese Elemente beeinflussen die Ausgangslage des Lernens und Lehrens maßgeblich, können jedoch von Dozent\_innen nicht oder nur schwer verändert werden. Die durch Lehrende manipulierbaren Elemente (Intentionen, Themen, Verfahren und Medien) befinden sich im Entscheidungsfeld.

Nicht zu vernachlässigen ist auch die Interdependenz von Zielen (Intentionen), Inhalten (Themen), Methoden (Verfahren) und Medien. Sie wird in der Abbildung durch die Pfeile zwischen den vier Elementen innerhalb des Entscheidungsfeldes dargestellt. Zum einen sollte überlegt werden, an welchen Stellen sich diese Interdependenz zeigt. Hierzu können die Ziele aus dem ersten Planungsschritt im Gesamtzusammenhang der Seminarkonzeption analysiert werden. Zum anderen gilt es zu bedenken, dass beispielsweise methodische Veränderungen auch (ungewollte) Veränderungen in den anderen Bereichen bewirken können.

## 2.3. Aufgabenanzahl und -form

Im dritten Planungsschritt muss überlegt werden, wie die Aufgaben gestaltet werden sollen. Einen ersten Anhaltspunkt liefert ein Blick in die Prüfungsordnungen der zu unterrichtenden Studiengänge, in denen zulässige Prüfungsformate aufgeführt sind. Eine Variation der Aufgabenformen ist selbstverständlich möglich und aufgrund der beschriebenen Vor- und Nachteile der verschiedenen Aufgabenformen wünschenswert.

Grundsätzlich lassen sich schriftliche, mündliche und praktische Prüfungsformen unterscheiden. Sacher (2009) liefert eine Übersicht über die verschiedenen Formate, welche als Grundlage für die Aufgabenkonstruktion dienen kann. Sie ist in Tabelle 2 dargestellt.

	schriftlich	mündlich	praktisch +
Beurteilungsobjekt	Produkt	Produkt	Handlungsablauf und/oder Produkt
Beständigkeit	beständig	unbeständig	beständig/unbeständig
Kompetenzen	kognitiv	kognitiv, emotional	kognitiv, emotional, psychomotorisch
Aufwand	wenig	wenig	aufwändig, zeitintensiv
Gütekriterien	eher objektiv & reliabel; häufig weniger valide (geringe Lebensnähe)	weniger objektiv & reliabel, häufig valider als schriftlich (hohe Lebensnähe)	abhängig vom Objekt
Motivation (SuS)	mittel	mittel	hoch

Tab. 2: Aufgabenarten nach Sacher (2009)

Um sich vor der Konzeption schriftlicher Aufgaben einen Überblick über Vor- und Nachteile verschiedener Aufgabenformate (geschlossene, halboffene und offene Aufgaben) zu verschaffen, lohnt ein Blick in Jürgens & Sacher (2008). Sowohl für schriftliche als auch mündliche Prüfungsformate können Frageanfänge genutzt werden, die King (1992) in Anlehnung an Blooms kognitive Lernzieltaxonomie (Anderson & Krathwohl 2001) entwickelt hat. Umsetzungsideen für praktische Aufgaben finden sich beispielsweise in den Lehrkonzeptionen „Forschendes Lernen“ (Schneider & Wildt 2007) oder „Lernen durch Lehren“ (Nückles 2009).

Es gilt, eine dem Lernstoff angemessene und zugleich für die Studierenden zumutbare Aufgabenanzahl zu

bestimmen. Diese ist stark von Art und Umfang der Aufgaben abhängig. Zur Abschätzung des Workloads kann die für das Seminar veranschlagte Anzahl an Arbeitsstunden laut ECTS-Guide (Europäische Gemeinschaft 2009) herangezogen werden. Zu beachten sind auch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, die Anzahl von Prüfungen zu verringern (KMK 2009). Diese stehen jedoch nicht unbedingt mit einer Studienleistung in Form von Teilaufgaben im Widerspruch, wenn die Aufgaben sinnvoll über den Zeitraum eines Semesters verteilt werden. Hierdurch wird die üblicherweise hohe Prüfungsbelastung am Ende des Semesters reduziert und über das Semester verteiltes Lernen angeregt.

Während der Aufgabenerstellung muss zudem vor dem Hintergrund der im ersten Planungsschritt formulierten Lehrziele und Anspruchsniveaus geprüft werden, ob die gewählten Aufgaben in Form und Anspruchsniveau mit denjenigen Inhalten und Aufgabenstellungen korrespondieren, die im Seminar während der Präsenzzeiten bearbeitet werden.

#### **2. 4. Bewertung und Feedback**

Schon während der Seminarkonzeption muss der Korrekturaufwand eingeschätzt und abgewogen werden, ob die Studierenden ein Feedback für ihre Aufgabenbearbeitungen erhalten. Im vierten Planungsschritt sollten die damit verbundenen Entscheidungen jedoch endgültig festgelegt werden.

Zur Beurteilung der Güte der studentischen Aufgabenbearbeitungen wird idealerweise bereits während der Aufgabekonzeption ein Erwartungshorizont und/

oder eine Musterlösung angefertigt. Zur Bewertung von unbenoteten Studienleistungen ist es ausreichend, die für das Bestehen erwartete Mindestkompetenz festzulegen. Im Falle bewerteter Studienleistungen muss eine Notenskala konstruiert werden (siehe hierzu Sacher 2009).

Was die Feedbackvarianten betrifft, ist es häufig am ökonomischsten, die Lösung mit den Studierenden im Seminar zu besprechen oder Musterlösungen auszugeben. Eine andere Variante besteht in der Erstellung von Feedbackbögen, die bereits im Rahmen der Korrektur Verwendung finden und an die Studierenden ausgeteilt werden. Auch die Anwendung von Online-Tools (z. B. unter [www.socrative.com](http://www.socrative.com)) kann eine automatisierte Aufgabenbewertung unterstützen. Zudem erhalten die Studierenden hier gleich nach der Aufgabenbearbeitung eine Rückmeldung zu ihrem Lernerfolg.

Eine Alternative zum Feedback durch die Seminarleitung besteht in einem (anonymen) Peer-Feedback. Zuvor sollten jedoch unbedingt Feedback-Regeln und Bewertungskriterien mit den Studierenden besprochen werden.

#### **2. 5. Transparenz**

Der abschließende Planungsschritt dient der Herstellung von Transparenz für alle Beteiligten. Damit das Seminarkonzept gelingt, ist zu Beginn der Veranstaltung eine Verdeutlichung der Ziele und des Nutzens dieses Seminarkonzepts sowie der Arbeitsform besonders wichtig. Gegebenenfalls ist eine Rollenklärung erforderlich, etwa wenn Studierende ihre Peers

bewerten oder Dozent\_innen im Rahmen des forschenden Lernens nicht die klassische Rolle der/des Lehrenden einnehmen.

Unter den Punkt der Transparenz fällt auch, dass festgelegt und möglichst bereits in der ersten Seminar-sitzung kommuniziert wird, welche Informationen die Studierenden zu welchem Zeitpunkt erhalten. Dies gilt beispielsweise für Arbeitsanweisungen, Deadlines und/oder die geforderte Mindestkompetenz. Falls Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Aufgaben bestehen oder unterschiedliche Aufgaben an die Studierenden verteilt werden, muss die Aufgabenvergabe fair und transparent erfolgen, zum Beispiel über eine Verlosung, ein Quiz, eine doodle-Umfrage oder ähnliches.

### **3. IMPLEMENTIERUNG DES KONZEPTS**

Das Konzept wurde bereits erfolgreich in den lehramtsbezogenen Masterstudiengängen an der Leibniz Universität Hannover erprobt und stellte die Grundlage für einen interdisziplinären Erfahrungsaustausch im Rahmen des HDS.Forum Lehre 2015 dar. Im Anschluss an die Vorstellung des Leitfadens bestand die Aufgabe der Workshopteilnehmer\_innen darin, selbstständig semesterbegleitende Aufgaben für ein eigenes Seminar zu entwerfen. Ferner wurde ein interdisziplinärer Erfahrungsaustausch angeregt, der in eine fruchtbare Diskussion mündete. Dieser konnten wir entnehmen, dass universitäre Lehre auch in anderen Fachbereichen durch Abwesenheit und fehlende Partizipation Studierender in Seminaren erschwert wird. Ein Seminarkonzept, das auf der semesterbe-

gleitenden Bearbeitung von Aufgaben basiert, wurde als eine gute Möglichkeit angesehen, sich diesen Herausforderungen zu stellen.

#### 4. LITERATUR

**Anderson, Lorin W. & Krathwohl, David R. (2001):** A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.

**Bloom, Benjamin S., Krathwohl, David R. & Masia, Bertram B. (1984):** Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Book 2. Affective Domain. New York: Longman.

**Europäische Gemeinschaft (2009):** ECTS-Leitfaden, Luxembourg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der europäischen Gemeinschaften; abrufbar unter: [http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_de.pdf) (Zugriff am 30.10.2015).

**Gerholz, Karl-Heinz (2012):** Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule fördern: Lernkulturen gestalten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 7 (3), 60–73.

**Harrow, Anita J. (1972):** A taxonomy of the psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives. New York: David McKay.

**Heimann, Paul, Otto, Gunter & Schulz, Wolfgang (1970):** Unterricht: Analyse und Planung. Hannover: Schroedel.

**Jürgens, Eiko & Sacher, Werner (2008):** Leistungserziehung und pädagogische Diagnostik in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer.

**King, Alison (1992):** Facilitating Elaborative Learning Through Guided Student-Generated Questioning. In: Educational Psychologist, 27 (1), 111–126. [doi: 10.1207/s15326985ep2701\\_8](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_8).

**KMK (2009):** Ergebnisse der 328. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 10. Dezember 2009; abrufbar unter: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/ergebnisse-der-328-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-10-dezember-2009.html> (Zugriff am 29.03.2016).

**Krohne, Heinz W. & Hock, Michael (2007):** Psychologische Diagnostik: Grundlagen und Anwendungsfelder. Stuttgart: Kohlhammer.

**Nückles, Matthias (2009):** Lernen durch Lehren in tutoriellen und kooperativen Lern-Arrangements. In: Arnold, Karl-Heinz, Sandfuchs, Uwe & Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht, 2. Ausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 303–307.

**Sacher, Werner (2009):** Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe, 5. Ausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Schneider, Ralf & Wildt, Johannes (2007):** Forschendes Lernen in Praxisstudien – Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Förderung professioneller Kompe-

tenz in der Lehrerbildung. In: Journal Hochschuldidaktik, 18 (2), 11–15.

**Streblow, Lilian & Schiefele, Ulrich (2006):** Lernstrategien im Studium. In: Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, 352–364.