

## „Toolbox Assessment“ – ein hochschuldidaktischer Service im virtuellen Raum (Praxis- und Werkstattbericht)

### Zusammenfassung

Zeitgemäße Hochschullehre verlangt nach zeitgemäßen Prüfungsformen. Mit „Assessment“, wie es hier verstanden wird, ist jedoch nicht nur die abschließende Lernerfolgskontrolle gemeint. Im Ideal der kompetenzorientierten Hochschullehre erhalten die Studierenden auch auf dem Weg zur angestrebten Handlungskompetenz immer wieder Gelegenheit zur Standortbestimmung. Eine Benotung ist dabei nicht zwingend, informierendes Feedback jedoch schon. Mit der „Toolbox Assessment“<sup>1</sup> erhalten Lehrende dazu nun ein attraktives Hilfsmittel buchstäblich in die Hand.

### 1 Wirkfaktor Feedback

Informatives Feedback ist nachweislich einer der stärksten Faktoren, welche den Lernerfolg positiv beeinflussen. Zahlreiche Studien belegen inzwischen den massiven Einfluss von Lernerfolgskontrollen, besonders jedoch von inhaltsreicher Rückmeldung, für Lernprozesse und Lernerfolg (Evans, 2013). Die Rückmeldung an die Lernenden soll dabei nicht (ab-)wertend sondern unterstützend, zeitnah und spezifisch sein (Shute, 2008). Sie soll neben dem Endergebnis auch den Prozess dahin sowie die Selbstregulation der Lernenden betreffen (Hattie & Timperley, 2007).

Lernerfolgskontrollen können mehrere Funktionen haben. Die beiden wichtigsten sind die *formative* und die *summative* Funktion. Formativ bedeutet, die Lernenden erhalten Rückmeldung über ihren aktuellen Wissensstand aufgrund der Resultate in der Lernerfolgskontrolle, welche somit primär zur Standortbestimmung dient. Aus den Ergebnissen werden Konsequenzen für den weiteren Lernprozess gezogen. Summative Funktion meint, dass mit der Lernerfolgskontrolle eine Lerneinheit, ein Modul oder ein ganzer Studiengang abgeschlossen wird. Aufgrund der Resultate werden die Lernenden eingestuft oder erhalten eine Bescheinigung für das erfolgreiche Erreichen angestrebter Kompetenzen. Wichtig hierbei ist: Nach der Prüfung ist vor der Prüfung – die Analyse des Prüfungsergebnisses, und besonders des Weges dazu, birgt

---

1 [www.assessment.unibe.ch](http://www.assessment.unibe.ch)

großes Potential für den erfolgreichen weiteren Lernprozess. Lehrende und Lernenden tun somit gut daran, den „formativen Charakter“ summativer Lern-erfolgskontrollen zu berücksichtigen.

Studierende erhalten jedoch oft unvollständiges oder unzulängliches Feedback, welches meist kaum über den Hinweis „bestanden/nicht bestanden“ hinausgeht. Dies ist erstaunlich, da mit der Rückmeldung auf Lernleistungen das Lernverhalten direkt beeinflusst wird. Vollständige Rückmeldung zeigt die erreichten Kompetenzen auf, enthält differenzierte Begründungen für Kritik und ist ergänzt mit Empfehlungen. Die Qualität der Rückmeldungen kann unter Berücksichtigung folgender Prinzipien gewährleistet werden (vgl. Juwah et al., 2004). Nutzbringendes Feedback:

- unterstützt die Entwicklung der Selbstbeurteilungskompetenz,
- begünstigt den Dialog zwischen Lernenden untereinander sowie mit der Lehrperson,
- trägt zur Klärung von Lernzielen, Beurteilungskriterien und erwartetem Niveau bei,
- zeigt Wege zum Schliessen von Lücken auf,
- liefert den Lernenden differenzierte Informationen über ihr Lernen,
- fördert Selbstvertrauen und positive motivationale Überzeugungen,
- liefert den Lehrenden Informationen zur Optimierung des Lernarrangements.

## 2 Lehrende bleiben bei ihren Routinen

Gute Lehrende verfügen über ein Methodenrepertoire, mit dem sie sich bei Bedarf schnell ein Bild zum Lernstand der Studierenden machen können, um Rückmeldung zu geben und das eigene Lehrangebot entsprechend anzupassen. Sie setzen also häufiger formative Lernerfolgskontrollen ein. Diese „adaptive Lehrkompetenz“ (Bischoff et al., 2005) führt bei den Lernenden offensichtlich zu besseren Lerneffekten. Es ergibt sich dabei nämlich ein wechselwirkender Rückmeldeprozess, der im Schnittfeld von Assessment und Evaluation liegt: Die Standortbestimmung ermöglicht den Lernenden einerseits eine Selbsteinschätzung (*Self-Assessment*), gleichzeitig zeigt das Gesamtbild der Resultate den Lehrenden, wie weit ihr Lehrangebot die erhofften Lerneffekte ermöglicht hat (*Evaluation*). Dieser wechselwirkende Rückmeldeprozess ist für Hattie (2011) ein Hauptfaktor für größere Lernerfolge in qualitativ hochwertigen Lernszenarien. Damit zeigt sich ein weiterer zentraler Aspekt von Lernerfolgskontrollen, welcher als *informative Funktion* benannt werden kann.

Zur Realisierung solcher Standortbestimmungen existiert eine Menge an methodischen Möglichkeiten. Eine der bekanntesten Methodensammlungen dazu wurde vor gut zwanzig Jahren unter der Bezeichnung „Classroom Assessment Techniques“ publiziert (Angelo & Cross, 1993). Obgleich zahlrei-

che Methoden in der Literatur beschrieben sind, bleiben Lehrende aus diversen Gründen jedoch oft beim herkömmlichen System ihrer Prüfungsverfahren, welche die Lehrkultur an den jeweiligen Institutionen repräsentieren. Die erwähnte adaptive Lehrkompetenz manifestiert sich jedoch unter anderem durch die Verfügbarkeit eines breiten Repertoires an Lehr- und Assessment-Methoden, aus welchem situationspezifisch die angemessenen gewählt und umgesetzt werden können. Eine Möglichkeit für Lehrende, dieses individuelle Methodenrepertoire zu erweitern, ist beispielsweise die Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten. Das Angebot wird in der Regel jedoch nur von Personen wahrgenommen, welche ein Interesse an der Optimierung ihres Lehrangebotes haben und bereit sind, neue Formen von Lehre und Assessment zu integrieren. Aber auch die Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungen ist noch kein Garant für die tatsächliche Anpassung der Lehrstrategien, solange die Lehrenden die entsprechende Absicht noch nicht gebildet haben (Trigwell & Prosser, 1996).

Generell scheinen die Teilnehmenden didaktischer Weiterbildung ihr neu erworbenes Wissen zu wirksamer Hochschullehre nicht ohne weiteres in ihren Lehralltag transferieren zu können. Auch wenn eine Einstellungsänderung feststellbar ist, so scheint die Umsetzung im Lehralltag stark von Kontextfaktoren abhängig zu sein. Noch schwieriger ist es, diesen Kontext zu beeinflussen und auf institutioneller Ebene positiven Einfluss auf die Lehrkultur zu nehmen (Stes et al., 2007). So stehen innovative Lehrkräfte oft alleine da. Qualitativ hochstehende und situationsadäquate Assessmentformen bewusst einzusetzen ist für die Lehrenden anstrengender. Kolleginnen und Kollegen im Lehrkörper, die unreflektiert auf immer dieselben bekannten Formate zurückgreifen, können dadurch eine frustrierende Wirkung haben. Somit ist eine gewisse Resignation innovativer Lehrpersonen durchaus verständlich – besonders angesichts der Tatsache, dass die akademische Karriere nach wie vor primär durch die wissenschaftliche Publikationstätigkeit befeuert wird, jedoch kaum durch das Engagement für gute Lehre. Die Reflexion der eigenen Lehrpraxis in hochschuldidaktischen Weiterbildungen (oder danach) führt zudem unweigerlich zur Konfrontation mit den eigenen Schwächen in der Lehre. So ist es nicht verwunderlich, wenn ein Professor Folgendes zu einem Mitglied des Hochschuldidaktik-Teams im Vertrauen anmerkt: „Weißt du, wir wollen uns da nicht exponieren. Könnt ihr nicht ein Angebot machen, das wir uns anonym vom PC aus holen können?“

### **3 Support „on-the-go“ für Dozierende**

Aus den genannten Gründen wurde an der Universität Bern die „Toolbox Assessment“ entwickelt, ein flexibles elektronisches Methodenrepertoire, dessen Layout speziell für Tablets und Smartphones gestaltet ist. Den Lehrenden wird

The image shows four selection filters in a mobile application interface:

- Anzahl Prüflinge:** 1, 2 - 5, 6 - 15, 16 - 30, > 30
- Ergebnisse:** Schriftliche Darlegung, Mündliche Erörterung, Praktische Handlung, Fachspezifisches Produkt
- Feedbackquellen:** Selbstbeurteilung, Lehrperson / Dozierende, Coach / Mentor / Praktikumsleitung, Tutorin / Teaching Assistant, Expertin / Assessor, Mitstudierende / Gruppenmitglieder, Patienten / Kundinnen / Auftraggebende, Computer / Software
- Aufgabentypen:** Reproduktion (Fakten erinnern), Interpretation (Konzepte/Modelle beschreiben), Anwendung (Verfahren ausführen / Erkenntnisse übertragen), Analyse (Zusammenhänge ermitteln), Evaluation (Kriterienorientiert beurteilen), Entwicklung (Neues entwerfen), Realisierung (Praktische Umsetzung)

Abb. 1: Auswahlfilter in der Toolbox Assessment (Ansicht mit Tablet)

damit die Möglichkeit zur strukturierten Suche nach alternativen Assessment-Formaten gegeben. Ausgehend von einer konkreten individuellen Lehr- bzw. Prüfungssituation setzen sie entsprechende Auswahlfilter und erhalten anschließend eine Liste mit Vorschlägen, deren Relevanz am Bildschirm grafisch angezeigt wird. Die Detailansicht öffnet eine Beschreibung, welche die Umsetzung des jeweiligen Formates im eigenen Lehrangebot unterstützt. Bei Bedarf kann per Knopfdruck ein PDF der Beschreibung generiert werden. Das innovative Werkzeug soll Perspektiven erweitern und den Lehrkörper animieren, alternative Leistungsnachweise einzusetzen, indem die relevante Information schnell und flexibel zugänglich gemacht wird. Durch die optimierte Darstellung für mobile Endgeräte soll das Supportangebot möglichst niederschwellig im Alltag der Lehre zugänglich sein.

Ein wichtiger Faktor zur Steigerung der Nutzungswahrscheinlichkeit ist die kompakte Darstellung der einzelnen Methoden. Die Beschreibungen werden vom Team der Hochschuldidaktik im Sinne des *Hamburger Verständlichkeitsmodells* (Langer et al., 2011) möglichst verständlich und kurz verfasst. Im Kontext ihrer Beratungs- und Fortbildungstätigkeit erfahren die Mitarbeitenden der Hochschuldidaktik außerdem von vielen weiteren Prüfungsformen, welche von den Lehrenden eingesetzt werden. Nicht selten handelt es sich dabei um sehr interes-

sante Varianten oder gar neu entwickelte Assessmentformen. Durch den Kontakt mit vielen Lehrenden, welche bereit sind, ihre Version der Lernerfolgskontrollen zu veröffentlichen, wird so die Sammlung auch durch die Nutzerinnen und Nutzer selbst kontinuierlich erweitert. Die Beiträge werden dabei durch die Mitarbeitenden der Hochschuldidaktik redigiert und im System erfasst. Zur Illustration folgend zwei Beispiele aus der Toolbox:

1) *Kurz-Essays mit Feedback: Beispiel einführendes Proseminar (1. oder 2. Semester) Soziologie. Die Studierenden schreiben drei bis vier ein- bis zweiseitige Essays, auf die sie jeweils zeitnahes konkretes Feedback erhalten. Alleine oder in Kombination mit einem Vortrag oder einem ausführlicheren Schluss-Essay ergibt dies einen kumulativen Leistungsnachweis. Variante: jede/r Student/in kann einen „Joker-Essay“ verfassen und dafür einen anderen aus der Schlussbewertung ausgliedern. Damit kann die Bewertung eines unzulänglichen Textes mit der eines besseren kompensiert werden. Die Qualität der Texte steigt von Mal zu Mal deutlich, besonders dann, wenn immer dasselbe Beurteilungsraster eingesetzt wird. Der Fokus bei diesem Beispiel liegt – aufgrund der Zielgruppe Studienanfänger/innen – auf formalen Kriterien sowie der Kompetenz, Wichtiges kurz und prägnant zu formulieren.*

2) *Mündliche Prüfung mit Strukturlegetechnik: Es sind mehrere Sets von Karten zu verschiedenen Prüfungsthemen in separaten Couverts verpackt. Auf den Couverts steht das entsprechende übergeordnete Thema. Auf den Karten stehen Kernbegriffe bzw. zentrale Konzepte des jeweiligen Themas. Die Prüflinge wählen ein Thema, öffnen das Couvert und strukturieren die enthaltenen Begriffskarten zu einem sinnvollen Ganzen. Die Gesamtstruktur sowie die einzelnen Begriffe müssen erläutert werden. Die Prüfenden stellen bei Bedarf weitere Prüfungsfragen. Hinweis: Die wählbaren Prüfungsthemen (Couverts) müssen sich alle auf demselben Komplexitätsniveau befinden. In jedem Couvert muss sich dieselbe Anzahl an Begriffen befinden. Es empfiehlt sich, ca. zwölf Begriffe zu verpacken. Idealerweise sind einfachere und schwierigere Begriffe enthalten.*

Zurzeit ist die „Toolbox Assessment“ in der Pilotphase. Erste Rückmeldungen geben Hinweise darauf, dass die Beschreibungen etwas ausführlicher im Sinne von „Rezepten“ formuliert sein sollten. Die Toolbox wird in den Grundlagenkursen des hochschuldidaktischen Programmes an der Uni Bern vorgestellt und eingesetzt. Ebenso wird sie über die uni-internen Kommunikationskanäle vorgestellt.

Der flexible Zugang zu komprimiert dargestellten Lernerfolgskontrollen federt den Aufwand zur didaktischen Innovation etwas ab. Dadurch erhöht sich auch die Wahrscheinlichkeit, dass das eine oder andere Format von den Lehrenden tatsächlich ausprobiert wird. Im Sinne einer „Online-Repertoirisierung“ haben Lehrende damit die Möglichkeit, situations- und bedarfsorientiert eine Sammlung angemessener Assessmentformen aufzurufen. Damit verbunden ist

die Hoffnung, dass hochschuldidaktisches Wissen so über die Seminarräume der Fortbildung hinaus durch den virtuellen Raum besser in die Räume der Fakultäten und Institute dringt.

## Literatur

- Angelo, T. A. & Cross, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques. A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bischoff, S., Brühwiler, C. & Baer, M. (2005). Videotest zur Erfassung „adaptiver Lehrkompetenz“. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(3), 382–397.
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70–120.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hattie, J. (2011). Which Strategies Best Enhance Teaching and Learning in Higher Education? In D. Mashek & E. Yost Hammer (Hrsg.), *Empirical Research in Teaching and Learning: Contributions from Social Psychology* (S. 130–142). West Sussex: Blackwell Publishing Ltd.
- Juwah, C., MacFarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D., Ross, D. & Smith, B. (2004). *Enhancing student learning through effective formative feedback*. York: The Higher Education Academy.
- Langer, I., Schulz von Thun, F. & Tausch, R. (2011). *Sich verständlich ausdrücken* (9. Aufl.). München: Ernst Reinhardt
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.
- Stes, A., Clement, M. & Van Petegem, P. (2007). The Effectiveness of a Faculty Training Programme: Long-term and institutional impact. *International Journal for Academic Development*, 12(2), 99–109.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77–87.