

Gemeinsames Prüfen – Einige Grundlagen

Erstellt von Karin Joachim und Simone Heller-Andrist (Mitglieder Arbeits- und Begleitgruppe Gemeinsames Prüfen Kanton Zürich) im Auftrag des Mittelschul- und Berufsbildungsamts Zürich (MBA Zürich).

Definition

Gemeinsames Prüfen beschreibt gemäss Mero eine Praxis von «Leistungsbeurteilungen, die nach gemeinsamen Vorgaben entworfen und nach gemeinsam festgelegten Kriterien korrigiert und bewertet werden.» Solche Gemeinsame Prüfungen haben eine grosse Bandbreite: «Schon eine einmalige Absprache zwischen zwei Lehrpersonen bezüglich Inhalt, Stoff und Form ist eine ‚Gemeinsame Prüfung‘. Am anderen Ende der Bandbreite wäre – theoretisch – eine Zentralmatura auf eidgenössischer Ebene» (2011: 2). Mit Gemeinsamen Prüfungen können sowohl schriftliche als auch mündliche Prüfungen, Querschnittsprüfungen vor der Matura oder von einer Gruppe Lehrpersonen gemeinsam erarbeitete und durchgeführte Prüfungen gemeint sein.

Im Schlussbericht zum EDK-Teilprojekt 2 «Unterstützungsangebote zum Gemeinsamen Prüfen» wurde der Begriff geschärft. Gemeinsames Prüfen steht seither für den Prozess des Beurteilens von Schülerleistungen durch eine Gruppe von Lehrpersonen. Dies können Teile einer Fachschaft oder die ganze Fachschaft einer Schule sein (Mero 2013). Der Prozess des Beurteilens umfasst in der Regel mehrere Schritte vom gemeinsamen Konzipieren der Prüfungen über die Durchführung zur Korrektur, und beim gemeinsamen Prüfen werden alle oder einzelne Schritte dieses Prozesses gemeinsam verantwortet. Das Resultat des Gemeinsamen Prüfens ist eine Prüfung, bei der Anforderungsniveau, Kompetenzbereiche und/oder Inhaltsbereiche aufeinander abgestimmt sind. Gemeinsame Prüfungen entsprechen zudem nach Mero (2013: 15) den Gütekriterien der Objektivität und der Fairness. In der Praxis umgesetzt bedeutet das, dass speziell auf «ähnliche Vorbereitung im Unterricht und gleiches Verfahren bei der Durchführung» (Mero 2013: 15) geachtet wird.

Gemeinsames Prüfen soll aber auch aus der Optik der Schulentwicklung betrachtet werden (Mero 2013: 15). Die Zusammenarbeit beeinflusst die Arbeitsweise des Einzelnen, und diese Entwicklung bildet die Grundlage für Unterrichtsentwicklung, welche als Teil der Schulentwicklung zu verstehen ist (Rolff 2012: 17).

Zusammenarbeit

In Anlehnung an Gräsel lassen sich folgende Formen der Zusammenarbeit im Schulbereich unterscheiden:

Bezeichnung	Beschreibung	Bedingungen und → Fazit
Kollegialer Austausch	Sich wechselseitig über berufliche Inhalte und Gegebenheiten informieren und Materialien austauschen.	<ul style="list-style-type: none"> • unabhängiges Arbeiten der einzelnen • unterschiedliche Materialien • wechselseitiger Austausch, damit einseitige Informationssuche nicht als Inkompetenz abgewertet wird. • Braucht keine spezifischen strukturellen Anforderungen → «low cost»- Zusammenarbeit: wenig Potential für negative Konsequenzen
Arbeitsteilung	Arbeitsaufteilung zwischen Individuen auf dem Weg zu einem Ergebnis, das gemeinsam geplant und verantwortet wird. Z. B. das arbeitsteilige Erstellen einer Unterrichtseinheit oder einer Prüfung	<ul style="list-style-type: none"> • unabhängiges Arbeiten der einzelnen • präzise gemeinsam getragene Zielstellung • Vertrauen (und vertrauenswürdige Partner) → effizienzsteigernde Zusammenarbeit
Intensive oder aufbauende Zusammenarbeit	Zusammenarbeit an einer Aufgabe, bei der die Lehrpersonen ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen, dass sie Wissen erwerben und gemeinsame Aufgaben- und Problemlösungen entwickeln.	<ul style="list-style-type: none"> • Verbindlichkeit und Verpflichtung zum Gemeinsamen • Abstimmung bzgl. Arbeitsprozess • Vertrauen (und vertrauenswürdige Partner) → qualitätssteigernde Zusammenarbeit; «high cost»: Aufwand und Konfliktgefahr werden aufgewogen durch Ertrag in Form von Anregungen und einer Verbesserung der eigenen Arbeit.

(Vgl. Cornelia Gräsel u.a. 2006)

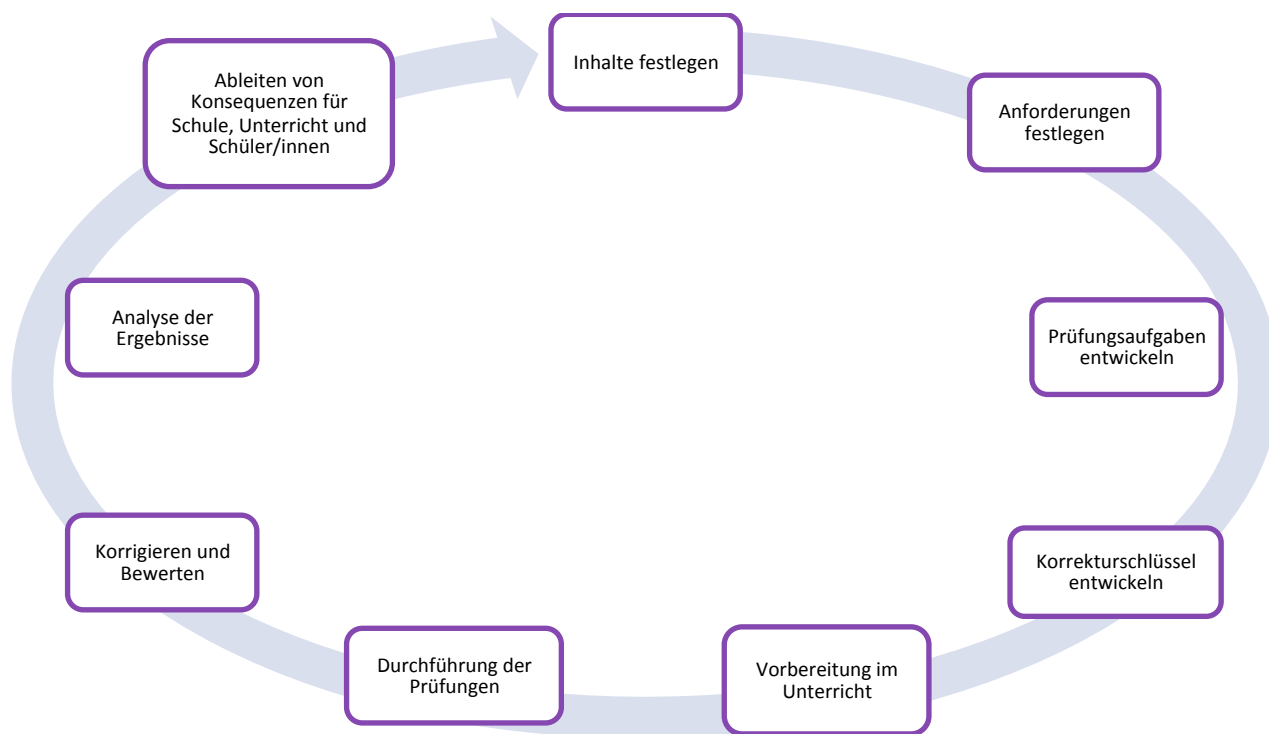
Beim Gemeinsamen Prüfen werden alle drei Formen kombiniert. Um eine intensive Zusammenarbeit handelt es sich, wenn mehrere Stationen eines Prüfungsprozesses gemeinsam durchlaufen oder wenn einzelne oder mehrere Schritte gemeinsam reflektiert und besprochen werden.

Ziele des Gemeinsamen Prüfens

Ziel des Gemeinsamen Prüfens als Beitrag zur langfristigen Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs ist aber nicht nur die Stärkung der Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen, sondern die damit erreichte Abstimmung der verschiedenen Maturitätsprüfungen. Diese Abstimmung kommt der Forderung seitens Öffentlichkeit nach, Leistungsbeurteilungen «vergleichbarer und transparenter zu machen» (Mero 2011).

Der Regelkreis von Katharina Maag-Merki stellt den Prozess des Prüfens generell dar (2013). Maag-Merki unterscheidet dabei verschiedene Stationen im Prozess des Konzipierens, Erstellens, Durchführens und Evaluierens einer Prüfung. Diese Schritte werden von jeder Lehrperson vollzogen, auch wenn sie alleine arbeitet. Beim Gemeinsamen Prüfen werden mehrere Stationen des Prüfens abgesprochen. Maag-Merki stellt dabei fest, dass die Stationen *Inhalte festlegen*, *Anforderungen festlegen*, *Prüfungsaufgaben entwickeln*, *Korrekturschlüssel entwickeln* und *Durchführung der Prüfungen* häufig gemeinsam verantwortet werden, dass manchmal gemeinsam korrigiert wird und selten bis gar nie eine gemeinsame Analyse und Rückschlüsse auf den Unterricht stattfinden.

Das Modell von Maag-Merki zeigt auch auf, dass der Abschluss einer Prüfung gleichzeitig wieder den Ausgangspunkt für Unterrichtsreflexion bildet. Eine Unterrichtssequenz endet somit nicht mit der Prüfung, sondern erst, nachdem die Prüfungsergebnisse reflektiert und Konsequenzen für den Unterricht daraus abgeleitet worden sind.



(Maag-Merki 2013)

Die Abstimmung von Lernzielen und Aufgabenarten bei Lernkontrollen

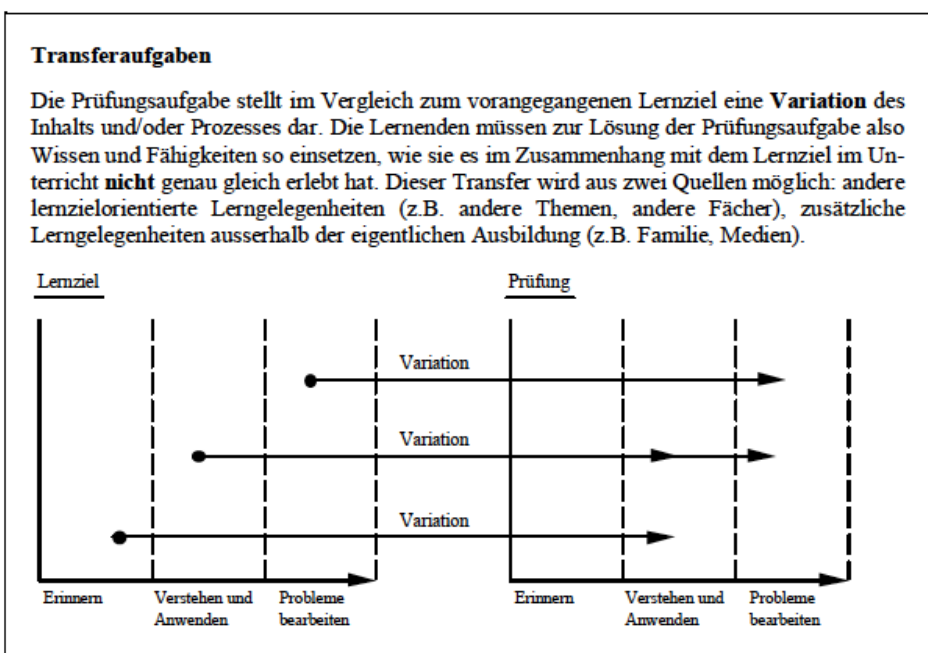
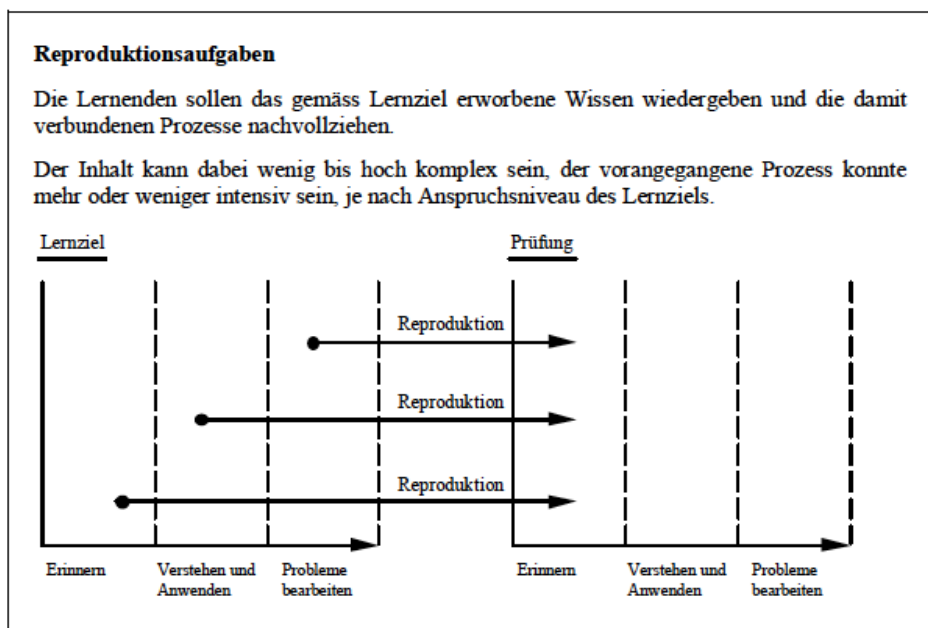
Ein geeignetes Instrument bei der Diskussion von Lernzielen und beim Erstellen von Prüfungen kann die Taxonomie von Metzger (1993) sein (vgl. hierzu auch Eberle 2016). Sie bietet ein Referenzsystem, eine Art gemeinsame Sprache, wenn es darum geht, über Lernziele, Unterrichtssettings und Leistungsbewertung zu sprechen.

Stufen der Prozesse nach Anderson	K-Stufen nach Bloom et al.	Merkmale	Beispiele
1. Wissen erinnern	Wissen K1	Erinnern	
1.1. Wiedererkennen		gelernte Informationen in einem unveränderten Umfeld wiedererkennen	In Aufgaben dargestellte Begriffe, Definitionen Fakten, Namen, Daten, Abläufe, Regeln usw. wiedererkennen.
1.2. Wiedergeben, abrufen		gelernte Informationen unverändert reproduzieren (nennen, aufzählen, nachvollziehen usw.)	Gelernte Begriffe, Definitionen, Fakten, Namen, Daten, Abläufe, Regeln, Theorien usw. unverändert wiedergeben; routinemässig verinnerlichte Abläufe ausführen
2. Wissen verarbeiten		Verstehen und anwenden	
2.1. Verstehen	Verstehen K2	Sinn erfassen, gelernte Informationen sinngemäss „abbilden“ (beschreiben, erklären, interpretieren, begründen, verstehen usw.)	Begriffe/Formeln/Sachverhalte in eigenen Worten erläutern; einen Text zusammenfassen; Grafiken interpretieren; Texte übersetzen; Beispiele zu Sachverhalt finden.
2.2. Anwenden	Anwendung K3	gelernte Struktur auf einen sprachlich neuartigen, strukturell gleichen Inhalt übertragen	Regeln/Gesetze/ Methoden/ Theorien/Formeln/ Verfahren usw. auf neuartige Inhalte übertragen; Gelerntes in praktischen Situationen anwenden; zu bestehenden Strukturen eigene Beispiele entwerfen.
3. Wissen erzeugen		Probleme umfassend bearbeiten	
3.1. Analysieren	Analyse K4	einen Sachverhalt umfassend und systematisch untersuchen, wobei die dazu nötige Kriteriumsstruktur neu zu schaffen ist	Sachverhalte (Fakten, Meinungen, Aussagen, Daten usw.) anhand von selbst erarbeiteten Kriterien vergleichen; Sachverhalte/Systeme usw. in logische Teile gliedern.
3.2. Bewerten	Beurteilung K6	einen Sachverhalt umfassend und systematisch bewerten, wobei die dazu nötige Kriteriumsstruktur neu zu schaffen ist	Alternativen vergleichen, bewerten und auswählen; ein persönliches Urteil begründet fällen; Sachverhalte anhand von passenden und stimmigen Kriterien evaluieren
3.3. Erschaffen	Synthese K5	einzelne Informationen zu einem neuartigen Ganzen verknüpfen	Neuartige Pläne/Strukturen/Schemata/Theorien entwerfen; neuartige Texte verfassen; Vorschläge zur Lösung konkreter Problemstellungen entwickeln.

Die unterschiedlichen Prozessstufen zeigen, wie Wissen verarbeitet, also prozessiert, wird. Dabei bezieht sich die erste Kategorie (Wissen erinnern) auf das Abrufen und Reproduzieren (Reproduktionsaufgaben), während bei den anderen zwei Kategorien (Wissen verarbeiten und Wissen erzeugen) ein Transfer des gelernten Wissens gemacht werden muss (Transferaufgaben).

Um den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe an der Prüfung zu definieren, ist es deshalb wichtig, dass der vorausgegangene Unterricht berücksichtigt wird. Denn eine auf den ersten Blick anspruchsvolle Aufgabe, bei der es um das Lösen eines Problems geht, wird zur reinen Reproduktionsaufgabe, wenn sie im Unterricht schon einmal behandelt wurde, weil der Prozess der Problemlösung während der Prüfung nur noch abgerufen werden muss.

Eine Transferaufgabe ist also nur dann transferorientiert, wenn sich Inhalt und/oder Prozess im Unterricht und an der Prüfung unterscheiden (Eberle 2016). Die folgenden Grafiken veranschaulichen dies:



Nebst ihrer Funktion als Referenzsystem bei der Diskussion über Anforderungsniveaus kann diese Taxonomie mit ihren Kategorien in der Praxis noch weitere Funktionen erfüllen:

1. Sie kann den unterschiedlichen Komplexitätsgrad der Lernziele ersichtlich machen und dadurch Orientierung über das Anforderungsniveau bieten: so fällt es z. B. auf, wenn alle Lernziele auf denselben Prozessstufen liegen oder andere Prozessstufen überhaupt nicht abgedeckt werden.
2. Sie kann durch die Einordnung der Lernziele eine Hilfe bei der Planung des Unterrichts sein.
3. Sie kann bei der Überlegung helfen, wie das Erreichen der Lernziele überprüft werden kann und welche Aufgabenstellungen dazu geeignet sind. Welche K-Stufen braucht es beispielsweise, um eine genügende Note zu erlangen?
4. Sie kann dabei helfen, die Lernziele, die Unterrichtsgestaltung und die Überprüfung der Lernziele aufeinander abzustimmen.

Literatur

Eberle, Franz. 2016. «Inhalte von Lernkontrollen: Kognitives Niveau.» Handout zur Vorlesung *Leistungsmessung und -bewertung: Prüfen, Beurteilen, Bewerten (PBB)*. Universität Zürich.

Gräsel, Cornelia u.a. 2006. «Lehrkräfte zur Kooperation anregen: eine Aufgabe für Sisyphos?» *Zeitschrift für Pädagogik* 52: 205–219.

Maag Merki, Katharina, Holmeier, Monika, Hirt, Carmen. 2013. Resultate der Forschungsstudie «Gemeinsames Prüfen». Folienpräsentation Universität Zürich, 10.6.2013.

Mero, Romano (2011). «Gemeinsames Prüfen: Thematisches Glossar». 25.8.016.
<https://www.zemces.ch/de/kompetenzzentrum-mittelschulen/themen/gemeinsames-pruefen>

Mero, Romano (2013). «Bericht zum Teilprojekt 2: ‚Unterstützungsangebote zum Gemeinsamen Prüfen‘». *EDK-Projekt «Gymnasiale Maturität – langfristige Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs»*. <<https://www.zemces.ch/de/kompetenzzentrum-mittelschulen/themen/gemeinsames-pruefen>>.

Metzger, C., Waibel, R., Henning, C., Hodel, M. und Luzi, R. 1993. *Anspruchsniveau von Lernzielen und Prüfungen im kognitiven Bereich*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen.

Rolff, Hans-Günter. 2012. «Grundlagen der Schulentwicklung.» *Handbuch der Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Hrsg. C. Buhren, H.-G. Rolff. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. 12–37.

Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz EDK (2016). «Medienmitteilung vom 6.4.2016». 22.7.2016. <<http://www.edk.ch/dyn/29677.php>>.