

„Doch nicht durch Worte nur allein . . .“

Die mündliche Prüfung

Joachim Stary

Die mündliche Prüfung ist eine der schwersten Aufgaben, die dem praktisch tätigen Pädagogen aufgegeben ist. Wie man als Prüfer dieser Aufgabe am besten gerecht wird, lässt sich zwar schwer beurteilen. Indem aber der Beitrag die Schwierigkeiten und Klippen analysiert, hilft er, das Problembewusstsein zu schärfen.

Gliederung	Seite
1. Einleitung	2
2. Erfahrungen aus einem Hospitations-Projekt und praktische Empfehlungen	3
2.1 Wie sich Prüflinge vorbereiten und welche Informationsquellen ihnen geboten werden	4
2.2 Wie mündliche Prüfungen ablaufen	4
3. Welche Anforderungen an mündliche Prüfungen aus der Sicht psychologischer Testverfahren zu stellen sind	12
3.1 Objektivität	12
3.2 Reliabilität	13
3.3 Validität	13
4. Welche Fehlerquellen zu beachten sind	14
5. Welche Prüfungsmethoden es gibt	16
6. Was bei der Leistungsbewertung zu beachten ist	18
7. Keine Prüfung ohne Lehr-/Lernzielbezug	21
7.1 Die Taxonomie von Bloom u. a.	21
7.2 Die Taxonomie des Deutschen Bildungsrats	22
8. Up to the Mark: eine schottische Studie	23
9. Frauen in Prüfungssituationen: eine FU-Studie	24
10. Schlussbemerkung	26

Mündliche Prüfungen

„Ich halte die mündliche Prüfung für eine der ganz schweren, wenn nicht für die schwerste Aufgabe, die dem praktischen Pädagogen im Rahmen seiner Pflichten auferlegt ist.“¹

1. Einleitung

Abschaffung oder maximale Objektivierung?

Die mündliche Prüfung stand und steht immer wieder im Kreuzfeuer der Kritik, die sich zwischen den Polen „Abschaffung“ und „maximale Objektivierung“ artikuliert.

Die beiden Pole der Funktionsbestimmung mündlicher Prüfungen

Eine weitere Kritik zielt auf die grundlegende Funktion der mündlichen Prüfung. Nicht die Abfrage von Wissen, Fakten, Kenntnissen, sondern der Nachweis, Wissen und Fakten reflektierend, kritisch zu diskutieren, sollte das Anliegen dieses Prüfungstyps sein. Diese beiden Pole einer Funktionsbestimmung der mündlichen Prüfung kommen in den beiden folgenden Aussagen deutlich zum Ausdruck:

*„Ich will wissen, was der Prüfling weiß!“
„Wissen setze ich voraus! Der Prüfling soll zeigen, dass er damit umgehen kann!“*

Welche Form die mündliche Prüfung in der Praxis annimmt, ob sie primär Wissen abfragt oder ob sie ihren Schwerpunkt in der kritischen Wissensreflexion sieht, dies ist nicht nur in hohem Maße disziplin- bzw. fachbereichs-, sondern auch personenspezifisch verschieden. Deshalb sind die vielfältigen Einwände gegen diesen Prüfungstyp sinnvoll nur im Zusammenhang mit den jeweils unterschiedlichen Ansprüchen der einzelnen Prüfer an die mündliche Prüfung zu diskutieren. Grundsätzlich gilt allerdings zu erwägen:

Reduziert sich die mündliche Prüfung auf die reine Abfrage von Wissen, so ist sie fast immer durch eine – für die meisten Prüflinge psychisch weniger belastende und objektivere – *schriftliche* Prüfungsform zu ersetzen.

Ziel des Beitrags

Das Für und Wider die „Mündliche“ soll hier aber nicht erörtert werden. Vielmehr sollen Informationen, Empfehlungen, „Warnungen“ vorgestellt werden, die Prüfern helfen mögen, diese „schwere Aufgabe“ im Interesse des Leistungsvermögens der Prüflinge besser zu bewältigen.

Die Themen der folgenden Kapitel

Im zweiten Kapitel werden die Ergebnisse einer empirischen Studie vorgestellt, die wir in den Jahren 1984 und 1987 an vier Fachbereichen der FU Berlin durchgeführt haben. Im Einzelnen geht es um die Vorbereitungs-Möglichkeiten und die zur Verfügung stehenden Informations-Quellen, verschiedene Ablauf-Modelle, die Frage, wo münd-

liche Prüfungen stattfinden, wie man sie eröffnet, welche Fragen man stellen bzw. nicht stellen sollte, wie man sich in „kritischen“ Situationen verhalten kann, wie Prüfungsleistungen bewertet werden und wie schließlich Prüflinge verschiedene Prüfer-Stile erleben. Im dritten Kapitel geht es um die Frage, welche Anforderungen aus testtheoretischer Sicht an die mündliche Prüfung zu stellen sind (Objektivität, Reliabilität und Validität mündlicher Prüfungen). Fehler-Quellen, die bei der Durchführung der mündlichen Prüfung und bei der Beurteilung von Prüfungs-Leistungen zu berücksichtigen sind, werden im vierten Kapitel aufgelistet. Verschiedene Prüfungs-Methoden, deren Für und Wider werden im fünften Kapitel vorgestellt. Welche Aspekte bei der Beurteilung von Prüfungs-Leistungen beachtet werden könnten, ist Thema des sechsten Kapitels. Um die Frage der Bewertungs-Maßstäbe geht es im siebten Kapitel. Vorgestellt werden zwei Taxonomien zur Beurteilung intellektueller Leistungen. Im letzten Kapitel wird eine empirische Studie referiert, deren Befunde wohl jeder erfahrene Prüfer bestätigen wird. Diese Untersuchung verdeutlicht nochmals die Probleme, die mit diesem Prüfungstyp verbunden sind.

2. Erfahrungen aus einem Hospitations-Projekt und praktische Empfehlungen

Mündliche Prüfungen werden mit unterschiedlichen Ansprüchen verknüpft und sie sind durch sehr unterschiedliche Abläufe charakterisiert. Wie unterschiedlich sie sind, das hat eine Studie eindrucksvoll unterstrichen, die wir an den Fachbereichen Wirtschaftswissenschaften, Biologie, Politikologie und Chemie der FU Berlin in den Jahren 1984 und 1987 durchgeführt haben. Es wurden seinerzeit die Prüfungen von 21 Hochschullehrern hospitiert und im Anschluss an die Prüfungen die Kandidaten über ihren Eindruck vom Verlauf der Prüfung, den Stil des Prüfers und die Prüfungsatmosphäre befragt.

**Unterschiedliche
Ansprüche,
unterschiedliche
Abläufe**

Zwei Gesamteindrücke seien vorausgeschickt: Die mündliche Prüfung ist ein weitestgehend dem Ermessen des Prüfers überlassenes und dementsprechend ein in nahezu allen Aspekten der Vorbereitung, Durchführung und Leistungsbeurteilung subjektiv einzigartiges Ereignis. Die jeweiligen Ansichten der Prüfer über den Sinn bzw. die Funktion mündlicher Prüfungen spielen hierbei die entscheidende Rolle. Vergleiche zwischen einzelnen Prüfern sind deshalb kaum möglich. Ein und derselbe Prüfungsstil wird von verschiedenen Prüflingen unterschiedlich bewertet. Empfehlungen zum Prüfungsstil sind deshalb sinnvoll immer nur im Zusammenhang mit den Ansprüchen und Erwartungen des Prüflings zu diskutieren. Einige Beispiele sollen dies im Folgenden illustrieren.

**Problematik von
Empfehlungen zum
Prüfungsstil**

2.1 Wie sich Prüflinge vorbereiten und welche Informationsquellen ihnen geboten werden

Unterschiedliche Grade an Information zu Ablauf und Inhalt

Die Informationen über den Prüfungsverlauf, die Prüfer den Prüflingen anbieten, sind unterschiedlich. Dies bezieht sich vor allem darauf, wie detailliert die Informationen über das Prüfungsthema (z. B. Themenabsprache oder Einreichung von Themenvorschlägen) und den Ablauf der Prüfung (Ablaufmodalitäten, Bewertungsmaßstäbe) sind. Die Nutzung solcher Informationsquellen durch Studierende ist ebenfalls unterschiedlich. Einige Äußerungen von Studierenden mögen dies veranschaulichen:

„Ich wusste, dass die verhauchten Klausur-Aufgaben drankommen. Das macht er immer so.“

„Ich hatte mir vorher ein paar Prüfungen von ihm angesehen und wusste, wie das abläuft.“

„Ich wusste, der ist nicht scharf.“

„Ich hatte keine Ahnung, wie das abläuft und war total blockiert.“

„Also im Nachhinein muss ich sagen, dass mir das Gespräch in der Sprechstunde überhaupt nichts gebracht hat.“

Prüflingen ist auf jeden Fall zu raten, sich über die jeweiligen Prüfungsstile und Bewertungsmaßstäbe der in Erwägung gezogenen Prüfer zu informieren (vgl. Kapitel 8).

2.2 Wie mündliche Prüfungen ablaufen

Einzelprüfungen – Einzelprüfungen in Gruppen – Gruppenprüfungen

Die Prüfungen lassen sich zunächst unterscheiden in: Einzelprüfungen, Einzelprüfungen in Gruppen und Gruppenprüfungen. Der Prüfungs-Verlauf folgt – wie die untenstehende Übersicht zeigt – unterschiedlichen Szenarien, die sich nach dem Grad des Gestaltungsspielraums für den Prüfling beträchtlich unterscheiden. Modell 6 bietet den größten, Modell 5 den geringsten Gestaltungsspielraum.

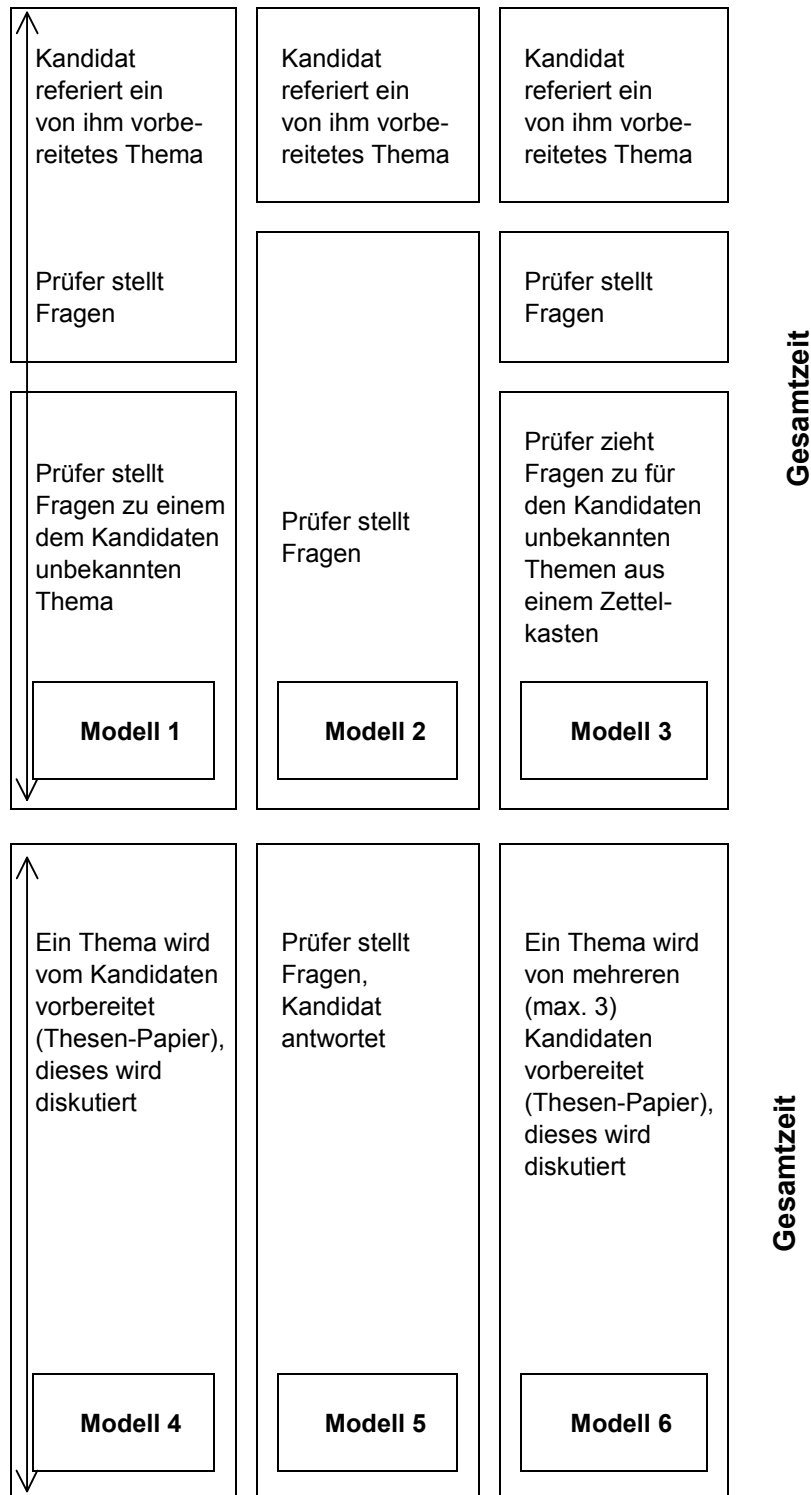


Abb. H 2.1-1 Verlaufs-Modelle von Prüfungen

Mündliche Prüfungen

**Einzelprüfung ist
Gruppenprüfung
vorzuziehen**

Unsere Interview- und Beobachtungs-Ergebnisse legen die Empfehlung nahe, reine Einzelprüfungen solchen in Gruppen vorzuziehen. Gerade in den Inszenierungsmustern des Prüfungsverlaufs spiegeln sich die beiden eingangs zitierten Auffassungen der Prüfenden über den Sinn mündlicher Prüfungen in besonderer Weise.

**Fächerspezifische
Unterschiede:
Geisteswissenschaften**

Diesen Erwartungen der Prüfer entsprechen auch die Erwartungen der Prüflinge, wobei sich allerdings fächerspezifische Unterschiede zeigen. Vor allem in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern, die ihre Gegenstände diskursiv – weniger als Faktenbestände, denn als Interpretationsmöglichkeiten – erarbeiten, wird auch die mündliche Prüfung von vielen Prüfern als Diskurs inszeniert und von den meisten Prüflingen auch in dieser Form erwartet. Entsprechende Interview-Äußerungen enttäuschter Erwartungen mögen dies belegen:

„Das war doch wie ein Verhör!“

„Der hat doch nur Wissen abgefragt, das war doch keine Hochschulprüfung!“

„Die Prüfung sollte als Diskussion ablaufen!“

**Natur- und ingenieur-
wissenschaftliche
Fächer,
Jura und Medizin**

In den natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern, ebenso in den Fächern Jura und Medizin überwiegen hingegen Faktenfragen, folgt die Prüfung meist einem relativ festgelegten Ablauf. Die Studierenden passen sich diesen Ablaufmodalitäten an und sind unter Umständen sogar irritiert, wenn davon abgewichen wird.

„Ich war voll auf Detailfragen eingestellt!“

„Er sollte mehr Wissensfragen stellen, so dass man nicht so lange Vorträge halten muss!“

Wo mündliche Prüfungen stattfinden**Eine „normale“
Situation herstellen**

In den meisten Fällen wird die Prüfung im Arbeitszimmer des Prüfers durchgeführt. Von den Prüflingen wird dies übereinstimmend als „atmosphärisch“ angenehmster Ort empfunden. Nicht zu empfehlen sind hingegen Räumlichkeiten, die eigens zum Zweck der Prüfung hergerichtet werden und den besonderen Charakter des Ereignisses unterstreichen. Ebenso Sitzarrangements, in denen zwischen Prüfling und Prüfer eine für eine „normale“ Gesprächssituation zu große räumliche Distanz besteht.

Wie mündliche Prüfungen begonnen werden**Einstiegsvarianten**

Unsere Beobachtungen haben gezeigt, dass – unabhängig vom jeweiligen Verlaufs-Modell der Prüfung – alle Prüfer bemüht waren, den Prüfungseinstieg so zu gestalten, dass er für den Prüfling möglichst

angstfrei, ermutigend und entspannend ist. Folgende – allerdings differenziert zu bewertende – Einstiegsvarianten waren zu beobachten:

Der Prüfungseinstieg:

- **förmlich (daran anschließend sachlich):**

„Mit wem wollen wir anfangen?“

„Wie ist Ihr Name?“

- **sachlich:**

„Meine erste Frage lautet ...“

„Sie haben sich mit dem Thema ... beschäftigt. Können Sie mir erläutern ...?“

- **offen:**

„Wie wollen wir anfangen?“

„Was haben Sie im Fach ... so alles gemacht?“

- **spaßig(?):**

„Welche Note wollen Sie haben?“

„Fühlen Sie sich gesund und munter?“

Kommentar: Soll der Einstieg in die Prüfung den eingangs erklärten Zielen der Prüfer dienen, so erweisen sich offene Einstiegsvarianten (Fragen, die dem Prüfling Antwortspielräume lassen) bzw. bei sachlichem Einstieg leichtere Fragen als vorteilhaft. Eine vermeintlich spaßige Eröffnung erheitert in den seltensten Fällen den Prüfling.

Wie man Fragen stellen bzw. nicht stellen sollte

Die Art, Fragen zu stellen, ist wiederum sehr stark von der Auffassung des jeweiligen Prüfers vom Sinn einer mündlichen Prüfung abhängig. Eine Prüfung, in der nicht die Abfrage von Wissen, sondern der Umgang mit Wissen im Mittelpunkt steht, wird vorwiegend durch offene Fragen geprägt sein. Offene Fragen lassen eine Vielzahl von Antworten zu, sind in der Regel nicht als richtig oder falsch, sondern als angemessen oder weniger angemessen zu bewerten. Will ein Prüfer hingegen wissen, was der Prüfling weiß, so wird seine Prüfung wesentlich von geschlossenen Fragen bestimmt sein. Geschlossene Fragen lassen in der Regel nur eine richtige oder falsche Antwort zu.

**Offene und
geschlossene
Fragen**

Wie Fragen nicht gestellt werden sollten:

- angekündigte **leichte** Fragen:
„Jetzt einmal eine leichte Frage, Frau X ...“

Kommentar: Diese Fragen erhöhen die Nervosität der Kandidatin.

- so genannte **einfache** Fragen:
„Sagen Sie einmal, was ist denn überhaupt ein Computer?“

Kommentar: Diese Frage vermag selbst Spezialisten völlig aus der Fassung zu bringen.

- **rhetoische** Fragen:
„Brauche ich diese Formel wirklich?“

Kommentar: Diese Frage beantwortet nur der Prüfer mit einem klaren „Nein“. Den Prüfling verunsichert sie bisweilen, weil er sie für eine echte – nachdenkenswerte – Frage hält.

Was in „kritischen“ Situationen zu tun ist**Hilfestellungen**

Unter „kritischen“ Situationen sind solche Ereignisse zu verstehen, aus denen ersichtlich wird, dass der Prüfling Schwierigkeiten mit der Beantwortung einer Frage hat, er offensichtlich sehr nervös ist, er einen „black-out“ hat usw. Solche Situationen, das hat unsere Hospitation ergeben, sind in fast allen Prüfungen zu beobachten. Bemerkenswert breit ist die Palette von Hilfestellungen, die Prüfer in solchen Situationen anbieten:

Hilfestellungen in „kritischen Situationen“:

- **Antwortalternativen anbieten:**
„Verhält es sich so oder so?“
- **Stichworte geben:**
„Sagt Ihnen der Begriff X etwas?“
- **Nachfragen:**
„Ist Ihnen die Frage unklar?“
- **Widerspruch formulieren:**
„Da bin ich aber anderer Ansicht!“

- **Abschwächen:**
„Das ist aber auch eine schwere Frage gewesen. Macht nichts, ist nicht schlimm, wenn Sie das nicht wissen.“
- **Mut machen:**
„Wir tasten uns da einmal ganz vorsichtig ran. Das wissen Sie, Frau X!“
- **Aufpolieren:**
„Lassen wir das Thema, Sie haben ganz richtig genannt ... Sie drücken sich zwar ein bisschen unklar aus, meinen aber das Richtige.“
- **Abbiegen:**
„Ich denke, wir lassen das und nehmen ein anderes Gebiet. Sollen wir ein anderes Gebiet nehmen?“
- **Frage wiederholen:**
„Ich habe mich vermutlich etwas unklar ausgedrückt. Ich wiederhole die Frage noch einmal mit anderen Worten.“
- **Heranschleichen:**
 Prüfer: *„Haben Sie schon einmal was vom Wagner'schen Gesetz gehört?“*
 Prüfling: *„Oh Gott!“*
 Prüfer: *„Also das Wagner'sche Gesetz besagt ... Wie würden Sie dieses Gesetz auf die heutige Situation beziehen?“*
- **Beispiele geben:**
„Herr X, versetzen Sie sich einmal in folgende Situation ...“
- **Zeit zum Nachdenken geben:**
„Lassen Sie sich Zeit, denken Sie ruhig darüber nach!“

Selbstverständlich bewirken nicht alle der hier vorgestellten Strategien immer die gleiche – intendierte – Reaktion bei den Prüflingen. Wichtig allein ist es, über viele Verhaltensstrategien zu verfügen, um Prüflingen aus solchen „kritischen“ Situationen zu helfen.

Zur Rolle der Assistenten

In vielen Fällen nehmen an der mündlichen Prüfung Assistenten oder wissenschaftliche Mitarbeiter teil. Sofern sie nicht direkt am Prüfungsgespräch beteiligt sind, sollten sie darauf hingewiesen werden, sich negativer nonverbaler Rückmeldungen (z. B. Grinsen, Kopfschütteln und dergleichen mehr) zu enthalten.

**Was der Assistent
nicht tun soll**

Mündliche Prüfungen

Wie Prüflinge die Prüfung erleben**Die Ausstrahlung des Prüfers hat Einfluss auf die Befindlichkeit des Prüflings**

Wie erleben Prüflinge die Prüfung? Die folgenden Interview-Äußerungen von Prüflingen erfolgten allesamt vor Bekanntgabe der Noten: Hier einige positive und negative Urteile über den Prüfungsstil, die allerdings nur bedingt Rückschlüsse auf das Prüfungsgeschehen zulassen:

positive Beurteilung:

„Prima Typ!“
„Er hat eine irre ruhige Ausstrahlung!“
„Er ist in Ordnung; fragt nichts außerhalb der Reihe!“
„Absolut fairer Stil!“
„Er lässt einen nie durchhängen!“
„Er lässt einen ausreden!“
„Er ist so wohlwollend!“
„Er ist so menschlich!“

negative Beurteilung:

„Der lässt einen nie ausreden!“
„Der macht einen völlig nervös!“
„Wahnsinnig hektisch!“
„Man weiß nie, wo er hin will!“
„Er fragt undeutlich und verwirrend!“
„Der ist arrogant!“
„Er sollte lockerer sein, eine lockere Atmosphäre schaffen!“
„Er sollte einen nicht so schnell erkennen lassen, dass man verkehrt gelegen hat!“
„Er sollte nicht so lange nachbohren!“

Unsere Interviews mit Prüflingen haben gezeigt, dass eine ruhige, ermutigende Ausstrahlung des Prüfers für die eigene Befindlichkeit sehr wichtig ist.

Wie Leistungen beurteilt und begründet werden**Sehr unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe**

Gerade die Leistungsbeurteilung bestätigt am deutlichsten die Zweifel am Wert mündlicher Prüfungen. Unsere Beobachtungen haben gezeigt, wie unterschiedlich die Bewertungsmaßstäbe der Prüfer sind bzw. welche externen Kriterien die Bewertung bestimmen (vgl. Kapitel 3. und 4.).

Vornote:

Sie spielt in vielen Fällen eine wichtige Rolle, determiniert den „guten“ bzw. „schlechten“ Prüfling.

Persönliche Kenntnis des Prüflings:

Prüfer: „*Der nächste Prüfling ist Spitze!*“

Klausur-Noten:

Wer in der Klausur gut abgeschnitten hat, kann in der mündlichen Prüfung nicht schlecht sein!

Gesamtnote:

Prüfer: „*Wenn wir ihm jetzt eine X ... geben, dann behält er noch eine ...*“

Seminar-Leistungen:

Prüfer: „*Der hat im letzten Semester ein sehr gutes Referat abgeliefert. Das rechne ich ihm mit an.*“

„Verpackung“ oder extrafunktionale Kriterien:

Prüfer: „*Natürlich spielt es eine Rolle, ob sich einer gut verkaufen kann.*“

Zufall:

Prüfling: „*Wenn er mir die Frage gestellt hätte, dann hätte ich ganz schön alt ausgesehen!*“

„Schicksal“:

Prüfer zieht Fragen aus einem Zettelkasten.

Noten werden in den seltensten Fällen begründet; die Rückmeldung der Prüfungsleistung reduziert sich in den meisten Fällen auf die Nennung der Note. Begründungen etwa dieser Art „sachlich richtig, sicher in der Terminologie, imstande, synthetisch zu denken“ sind die Ausnahme.

**Nur wenige Prüfer
begründen ihre
Notengebung**

„Hochschulprüfungen können vernünftigerweise nur so objektiv sein, wie die geprüften Inhalte selbst. Human-, sozial- und erziehungswissenschaftliche Themen haben mehr Problem- als Faktencharakter und objektiv prüfen kann hier nur, wer Problemkomplexe zu faktischen Kärghlichkeiten entwürdigt, Studenten zu Wiederkäuern degradiert und sie damit – das glaube ich zuversichtlich – weit unterschätzt.“²

3. Welche Anforderungen an mündliche Prüfungen aus der Sicht psychologischer Testverfahren zu stellen sind

Die mündliche Prüfung ist ein Verfahren (Test), mit dem Leistungen gemessen werden sollen. Der klassischen Testtheorie zufolge sollen diagnostische Tests folgenden drei Gütekriterien genügen:

3.1 Objektivität

Unterscheidung verschiedener Objektivitäten

Dieser Anspruch verlangt: Das Prüfungsergebnis ist allein durch die (vorab durch Kriterien zu definierende) Leistung des Prüflings bestimmt. Man unterscheidet:

Vorbereitungs-Objektivität

Allen Prüflingen stehen die gleichen Informationsquellen zur Verfügung (z. B. Sprechstundenzeit, Beratungsgespräch). Der Prüfer gibt allen Prüflingen die gleichen (formalen) Informationen (z. B. Leistungs-Erwartung, Standards, Kriterien).

Durchführungs-Objektivität

Die situativen Bedingungen sind für alle Prüflinge gleich. Verschiedene voneinander unabhängige Prüfer kommen bei der Bewertung der Leistung eines Prüflings zu dem gleichen oder annähernd gleichen Ergebnis.

Auswertungs-Objektivität

Bei der Bewertung ist der Ermessens-/Interpretationsspielraum für den Prüfer eingegrenzt, d. h. die Bewertung erfolgt anhand von vorab definierten Kriterien in (teils) standardisierter Form (Schablonen, Auswertungsbögen, -vordrucke u. ä.).

Grundsätzlich gilt:

Nur wenn die mündliche Prüfung objektiv ist, kann sie auch den beiden anderen Gütekriterien entsprechen, d. h. reliabel und valide sein!

„Ungleiche Prüfungsbedingungen dieser Art sind in der unterschiedlichen Wesensart der Prüfer und im unmittelbaren gegenseitigen Aufeinandereinfließen von Prüfer und Prüfling angelegt; sie sind ‚prüfungsimmanent‘ und lassen sich nicht ausschalten, auch wenn ein Prüfer nach besten Kräften fair und gerecht prüft.“ (Urteil des Bundesverwaltungsgerichts vom 28.4.1978)

3.2 Reliabilität

Dieser Anspruch verlangt: Die mündliche Prüfung diagnostiziert das, was sie diagnostizieren will, zuverlässig.

Definition

Man unterscheidet:

Paralleltest-Reliabilität

Die Messung mit einem anderen Instrument (z. B. schriftliche Prüfung), das die gleichen Merkmale misst, kommt zu dem (annähernd) gleichen Ergebnis.

Retest-Reliabilität

Die Wiederholung der Prüfung innerhalb eines kurzen Zeitintervalls kommt zu dem (annähernd) gleichen Ergebnis.

Anmerkung: Reliabilitäts-Prüfungen lassen sich in der Praxis bei mündlichen Prüfungen nicht durchführen.

3.3 Validität

Dieser Anspruch verlangt: Die mündliche Prüfung misst das, was sie messen soll, gültig.

Definition

Man unterscheidet:

Inhalts-Validität

Die mündliche Prüfung ist valide, wenn sie nur das bewertet, was auch geprüft worden ist, nur das geprüft wird, was durch die Vorgabe von Lernzielen festgelegt worden ist, die Prüfungs-Fragen das Prüfungs-Thema angemessen repräsentieren.

Kriterienbezogene Validität

Vergleich des Prüfungs-Ergebnisses (Note) mit Außenkriterien, die in direkter oder indirekter Weise die in der mündlichen Prüfung zu bewertenden Leistungen widerspiegeln/repräsentieren.

Übereinstimmungs-Validität

z. B. Vergleich der Note mit der Gesamtnote, der Note in einem schriftlichen Test im gleichen Fach usw.

Prognostische Validität

z. B. Vergleich der Note mit beruflichen Bewährungskriterien

Konstrukt-Validität

Anmerkung: Fragen der Validität sind Fragen nach der Lernzielorientierung und den Bewertungskriterien.

„Immer sollten sich Prüfer fragen: Möchte ich auch auf diese Art und Weise und von diesen Leuten geprüft werden?“³

Das Wissen um Fehlerquellen vermag den Blick auf die eigene Prüfungspraxis zu schärfen

4. Welche Fehlerquellen zu beachten sind

Die Ansprüche, die sich aus den zuvor genannten Gütekriterien ableiten, sind – das bestätigen empirische Befunde – schwer einzuhalten. Das Wissen um Fehlerquellen vermag aber den Blick auf die eigene Prüfungspraxis zu schärfen. In der Literatur wird auf folgende Fehlerquellen aufmerksam gemacht:

Primacy-Effekt

Der erste oder frühere Eindruck in einer Reihe von Informationen dominiert über spätere Eindrücke. Z. B. kann die exzellente Antwort auf die erste Frage über die weniger guten Antworten auf die weiteren Fragen ebenso hinwegtäuschen.

Recency-Effekt

Spätere Eindrücke setzen sich nachhaltiger fest, besonders dann, wenn sie in Diskrepanz zu früheren Eindrücken stehen, diese korrigieren oder gar überlagern.

Halo-Effekt

Die Wahrnehmung und Bewertung einer Eigenschaft beeinflusst („überstrahlt“) die Wahrnehmung und Bewertung auch anderer Eigenschaften einer Person. Z. B. kann die Eigenschaft „sprachliche Eloquenz“ über inhaltliche Schwächen hinwegtäuschen.

Vorurteile/Vorinformationen

Das Wissen über zu einem früheren Zeitpunkt gezeigte Leistungen einer Person beeinflusst die Wahrnehmung und Bewertung der aktuell gezeigten Leistung (z. B. Kenntnis der Vornoten des Prüflings oder die Leistungen in einem Seminar).

Sympathie/Antipathie

für bzw. gegen einen Prüfling beeinflusst den Verlauf der Prüfung (z. B. Hilfestellungen für den Prüfling) und die Bewertung der Prüfungsleistung.

Fehlhören/Fehldeuten

als Folge von Antipathie und Vorurteilen: Der Prüfling sagt das Richtige, der Prüfer hört das Falsche.

Mildefehler

Tendenz, positive Urteile zu bevorzugen. Mögliche Ursachen: Optimismus, positives Menschenbild; die Neigung, niemandem weh tun zu wollen; der Wunsch, positiv durch Anerkennung zu motivieren sowie das Bestreben, zu beweisen, dass man gut ausgebildet hat.

Strengfehler

Tendenz, negative Urteile zu bevorzugen. Mögliche Ursachen: Negatives Menschenbild, Pessimismus; die Neigung, den Mildefehler bewusst vermeiden zu wollen, um sich nicht dem Vorwurf der Begünstigung auszusetzen; der Wunsch, durch Kritik zu motivieren.

Zentraltendenz

Tendenz, mittlere Urteile abzugeben und extreme Urteile zu vermeiden. Mögliche Ursachen: allgemeine Unsicherheit; die Neigung, niemanden bevorzugen oder benachteiligen bzw. soziale Diskriminierungen vermeiden zu wollen.

Schwarzmacherei

Tendenz, gehäuft extreme Urteile abzugeben. Mögliche Ursachen: Bestreben zu klaren Alternativ-Entscheidungen: geringe Konflikttoleranz, d. h. die Tendenz, nichts in der Schwebe zu lassen.

Erwartungs-/Bestätigungs-Effekt

Prüflinge, die sich in der Prüfung so verhalten, dass der Prüfer die Prüfungsatmosphäre als angenehm erlebt. D. h. ruhige, selbstsichere Prüflinge werden besser bewertet.

Positions-Effekt

d. h. die Notengebung folgt einem bestimmten Verlauf. Über einen größeren Zeitraum (wenn mehrere Stunden hintereinander geprüft wird) zeigen sich periodische Verläufe. Damit ist die Note z. T. abhängig vom Platz, den der Prüfling in der Abfolge der Prüfung einnimmt.

Kontrast-Effekt

Die Leistung eines Prüflings wird im Vergleich zur Leistung des vorangegangenen oder mitgeprüften Kandidaten bewertet. Tendenz: Einer schlechteren Bewertung folgt eher eine gute, vice versa.

Ermüdungs-Effekt

Die meisten Prüfer neigen dazu, den Prüfling besser zu bewerten, wenn sie merken, dass sie müde werden.

Prüfungsdauer eines Prüfers

Noten gegen Ende der Prüfungszeit sind besser; Noten zu Beginn der Prüfungszeit sind homogener (streuungsärmer).

Dauer einer Prüfung

Prinzipiell: Je kürzer die Prüfung, desto niedriger der Objektivitäts-Koeffizient.

Beurteilungs-Kriterien

verändern sich häufig von Prüfung zu Prüfung, im Verlauf einer Prüfung.

Prüfer-/Beisitzer-Konstellation

z. B. in Kollegial-Prüfungen: Konflikte zwischen den Prüfern wirken sich auf den Verlauf der Prüfung und die Beurteilung der Prüfungsleistung negativ aus.

Schwierigkeitsgrad der Fragen

z. B. unterschiedlich große Anteile an Wissens- oder Urteilsfragen zwischen den Prüflingen, Fragen zu den von den Prüflingen angegebenen Spezialgebieten zwischen den Prüflingen.

Sprechflüssigkeit

hat häufig einen positiven Einfluss auf die Bewertung der Prüfungsleistung.

„Persönlichkeit“ als Kriterium

Eine Befragung von Prüfern in der beruflichen Erwachsenenbildung ergab: 54 % bejahten die Frage, ob mündliche Prüfungen auch die Fähigkeit, „unter Belastungen erfolgreich arbeiten zu können“, messen; 85 % sehen die Notwendigkeit mündlicher Prüfungen darin begründet, sich ein „besseres Bild von der Persönlichkeit des Prüflings machen zu können“.

Checkliste H 2.1-1 Fehlerquellen bei der Benotung in mündlichen Prüfungen

„Jeder erfahrene Prüfer weiß, dass er bei noch so guter Prüfungsvorbereitung durch den Examinanden streng prüfen kann, und beinahe noch leichter ist es, auch den größten Versager über die Prüfungshürde zu heben – wenn man will.“²

5. Welche Prüfungsmethoden es gibt**Übersicht gängiger Prüfungsmethoden, ihre Vor- und Nachteile**

In Kapitel 2 wurden verschiedene Modelle, den Prüfungsablauf zu inszenieren, vorgestellt. Zielinski⁵ hat folgende Übersicht gängiger Prüfungsmethoden zusammengestellt und deren Vor- und Nachteile beschrieben.

Prüfungsmethoden

Frage- und Antwort-Technik

Prüfer fragt, Kandidat antwortet.

Überprüft vorteilhaft kognitive Lernziele auf der Stufe der Reproduktion (Wissen, Verstehen) und der Reorganisation (Anwendung, Analyse, Synthese).

Nicht geeignet für die Überprüfung höherer Lernzielstufen.

Besonderheiten: Es kommt kaum zum Gespräch. Kandidat verliert zumeist nicht das Gefühl der Subordination.

Denkanstöße

Dem Kandidaten wird durch Aussagen, Kommentierung, Aufforderung usw. Gelegenheit gegeben, denkerisches Können zu entfalten.

Überprüft vorteilhaft kognitive und affektiv-emotionale Lernziele (Beachten, Werten) vornehmlich auf der Stufe der Reorganisation (Bewertung) und auch auf der des Transfers.

Nicht geeignet für punktuelle Wissensabfrage.

Besonderheiten: Führt in die Gesprächssituation hinein. Der Kandidat fühlt und erlebt sich als Gesprächspartner.

Kurzreferate

Thema wird mit Zeitvorgabe für Kurznotizen genannt. Kandidat trägt (etwa 5–6 Minuten) frei vor, ohne unterbrochen zu werden.

Überprüft vorteilhaft kognitive Lernziele im qualitativen und quantitativen Zusammenhang (Analyse, Synthese, Bewerten) und neben rein rhetorischen Fertigkeiten das Vermögen, Tatbestände, Verläufe usw. sachlogisch geordnet darzustellen.

Nicht geeignet für Wissensabfrage.

Besonderheiten: Verlangt sprachliche Vorschulung, auf höheren Bildungsebenen auch rhetorische Schulung.

Problemlösungs-Aufgaben

Die gestellte Aufgabe darf dem Kandidaten nicht bekannt sein (erstmalige Begegnung mit der Aufgabe). Lösungsweg und Lösungen müssen (selbstständig) gefunden werden.

Überprüft vorteilhaft Problemerkassen, Problemlösungsverhalten.

Nicht geeignet für Überprüfung unterer Lernzielstufen.

Besonderheiten: Nur anzuwenden, wenn Schulung im Problemlösen vorangegangen ist und Lernziele dies eigens fordern.

Demonstrationen

An Tafeln verschiedener Art, Modellen, Gegenständen werden seitens des Kandidaten Beschreibungen, Erklärungen und Deutungen vorgenommen.

Überprüft vorteilhaft kognitive Lernziele aller Lernzielstufen sowie Artikulationsfertigkeit und logisches Denkvermögen.

Nicht geeignet für einfache Wissensabfrage.

Besonderheiten: Fördert oft überraschend bei Kandidaten, die ängstlich sind und denen es an Selbstvertrauen mangelt, erhebliches Können zu Tage.

Rollenspiele

(Anm. d. Verf.: praktisch irrelevant)

Diskussion

Nach Vorgabe eines Themas wird die Zielsetzung der Diskussion formuliert und der Diskussionsgegenstand so lange denkend bearbeitet, bis ein Ergebnis vorliegt, das auch kontroverse Standpunkte enthalten kann.

Überprüft vorteilhaft die Überprüfung komplexen Könnens in allen Lernzielbereichen und auf allen Lernzielstufen in Einzelprüfungen in der Gruppe und in Gruppenprüfungen. Darüber hinaus legt die Diskussion Argumentationskraft des einzelnen Kandidaten, seine Führungseigenschaften, soziale Verhaltensweisen und sein rhetorisches Können offen.

Nicht geeignet für reine Wissensabfrage und zeitlich knapp bemessene mündliche und praktische Prüfungen.

Besonderheiten: Nicht zu verwechseln mit dem Prüfungsgespräch. Nur anzuwenden, wenn Diskussionsregeln bekannt und eingeübt worden sind.

„... man bildet sich ein, ein Eindruck sei gut begründet, wenn man ihn in einer Zahl (mit Stellen hinter dem Komma) ausdrückt.“⁶

6. Was bei der Leistungsbewertung zu beachten ist

Vorschläge zur Leistungsbewertung

Die folgenden Vorschläge sind eine Zusammenfassung der jüngeren Literatur. Die ihnen jeweils zugrunde liegende „Prüfer-Philosophie“ blieb notgedrungen unberücksichtigt, ist aber immer „mitzudenken“.

Vorschläge zur Leistungsbewertung

- | | |
|---|--------------------------|
| Erstellung eines Katalogs von Bewertungs-Kriterien (nahezu einhelliger Konsens in der Literatur; vgl. Kapitel 7); | <input type="checkbox"/> |
| Erstellung eines nach Kriterien differenzierten Beobachtungs-/ Bewertungsbogens (als Ergänzung zum Protokoll); ⁷ | <input type="checkbox"/> |
| schriftliche Fixierung aller Prüfungs-Fragen vor der Prüfung; ⁸ | <input type="checkbox"/> |
| Klassifizierung der Prüfungs-Fragen nach ihrem Schwierigkeitsgrad; Erstellung eines Ein-Punkte-Schemas für die Bewertung der Antworten; ⁹ | <input type="checkbox"/> |
| Kriterien für die Form und den Inhalt des Protokolls erstellen; | <input type="checkbox"/> |
| die Leistungsmessung trennen von der Leistungsbewertung (z. B. Tonbandaufzeichnung der Prüfung); ¹⁰ | <input type="checkbox"/> |
| die formalen und inhaltlichen Anforderungen allen Prüflingen in gleicher Weise vor der Prüfung mitteilen; | <input type="checkbox"/> |
| unterschiedliche Prüfungsverfahren anwenden; ¹¹ | <input type="checkbox"/> |
| Fragen aus dem Lernzielbereich „Beurteilen“ sind so zu stellen, dass der Prüfling Pro und Kontra wertneutral gegeneinander abwägen muss. Ein Minimum von Argumenten und Fakten muss zu jedem Standpunkt genannt werden. ¹² | <input type="checkbox"/> |
| mündliche Prüfungen von den Funktionen der Wissensabfrage entlasten: nur allgemeinere Fähigkeiten feststellen; ¹³ | <input type="checkbox"/> |
| allgemeinere Fähigkeiten (wie z. B. problemlösendes, selbstständiges Denken in Form einer wissenschaftlichen Diskussion prüfen (z. B. Verteidigung von Thesen); ¹⁴ | <input type="checkbox"/> |
| jede Prüfung sollte mehrere Aufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades und Inhaltes bringen. ¹⁵ | <input type="checkbox"/> |
| Prüflingen die Möglichkeit bieten, visuelle Hilfen bei der Beantwortung von Fragen zu nutzen (z. B. Tafelskizze); ¹⁶ | <input type="checkbox"/> |
| vorbereiteter Zettelkasten; der Prüfling zieht die Fragen wie ein Los; ¹⁷ | <input type="checkbox"/> |

Mündliche Prüfungen

- ☐ Möglichst enge Bindung des Prüfungsthemas an eine bestimmte Lehrveranstaltung des Prüfers; (nicht länger als zwei Semester zurückliegend);
- ☐ die Vornoten (und Noten anderer mündlicher Prüfungen) erst nach der Bewertung der Prüfungs-Leistung einsehen;
- ☐ Bewertung der Prüfungs-Leistung in 10-minütigen Intervallen;¹⁸
- ☐ Zerlegung des Prüfungs-Stoffes in Teilthemen; jeder Thementeil wird separat bewertet;¹⁹
- ☐ Die Notendifferenzierung sollte möglichst gering sein, da die Objektivität der Prüfung sehr gering und die Gültigkeit und Voraussagefähigkeit schon deshalb minimal ist. Eine sinnvolle Forderung wäre, dass man nur noch zwischen „bestanden“ und „nicht bestanden“ unterscheidet.²⁰
- ☐ Bewertung der Prüfungs-Leistung durch mindestens einen unabhängigen Zweitprüfer (nicht der Assistent);²¹
- ☐ Verlängerung der Prüfungszeit von derzeit 20 auf mindestens 30 Minuten;²²
- ☐ Verlängerung der Prüfungszeit durch Einzelprüfungen in Gruppen; Voraussetzung: ein Thema für alle Prüflinge;²³
- ☐ Nicht länger als zwei Stunden pro Tag; nicht mehr als vier Prüflinge prüfen;²⁴
- ☐ Die Prüfung beginnt mit einem frei oder nach Stichworten zu haltenden Vortrag von 10–20 Minuten Dauer über eine aktuelle wirtschaftswissenschaftliche Frage. Die Vortragsthemen werden ... 3 Tage vor der Prüfung ... den Bewerbern mitgeteilt. Der Bewerber sollte in dem Vortrag beweisen, dass er es versteht, frei vorzutragen, und in der Lage ist, zu aktuellen wirtschaftswissenschaftlichen Problemen in allgemein verständlicher, klarer und einfacher Sprache und richtiger Erkenntnis der Probleme und unter Vermeidung populärer Fehlurteile Stellung zu nehmen. An den Vortrag schließt sich eine Aussprache über Probleme an, die mit dem Thema in Beziehung stehen. (Quelle: Diplom-Prüfungsordnung für Volkswirte; 1947)

Checkliste H 2.1-2 Vorschläge zur Leistungsbewertung

*Ohne Lernziel keine Prüfung – Eine Prüfung ohne Lernziele
„wird zum Tummelplatz der Willkür.“²⁵*

7. Keine Prüfung ohne Lehr-/Lernzielbezug

Wenn wir Studenten prüfen, haben wir es mit zwei Aspekten ihrer Leistung zu tun: erstens mit dem zu lernenden Inhalt und zweitens mit der kognitiven Leistung, die die Aneignung des Inhalts erfordert. Es gibt verschiedene Vorschläge für eine Klassifikation dieses zweiten Aspektes. Grundsätzlich besteht in der Literatur Konsens darüber, dass es unbedingt notwendig ist, sich und dem Prüfling die Bewertungsmaßstäbe deutlich zu machen.

**Die Bewertungs-
maßstäbe müssen
deutlich sein**

7.1 Die Taxonomie von Bloom u. a.

Eine der bekanntesten Klassifikationen ist die von Bloom u. a.²⁶ Dort wird vorgeschlagen, die kognitive Leistung nach folgender Hierarchie zu klassifizieren:

**Klassifizierung der
kognitiven Leistung
nach Bloom**

1. Wissen

ist die Fähigkeit, Fakten, Begriffe, Gesetze, Methoden, Prinzipien usw. wiederzugeben.

Beispiel: „*Wodurch unterscheidet sich ein Natriumion von einem Natriumatom?*“

2. Verstehen

ist die Fähigkeit, Informationen von einer Form in eine andere zu übertragen (z. B. sprachliche in mathematische, vice versa), Sachverhalte zu erklären, zu interpretieren, Entwicklungen vorherzusagen usw.

Beispiel: „*Erläutern Sie bitte den Begriff ‚Nullsummenspiel‘!*“

3. Anwenden

ist die Fähigkeit, Wissen, Erfahrungen und Fertigkeiten in neuen Situationen in neuartiger Form anzuwenden.

Beispiel: „*Wenn die Eruption eines Geysirs beginnt, fließt zunächst heißes Wasser über den Krater, und danach folgt ein Dampfausbruch, gemischt mit heißem Wasser. Warum unterstützt das erste Ausfließen von heißem Wasser die Dampfproduktion?*“

4. Analysieren

ist die Fähigkeit, Informationen in Teile zu zerlegen.

Beispiel: „*Handelt es sich bei der Aussage ‚Der Mensch ist von Natur aus frei‘ um eine Tatsache oder eine Hypothese?*“

5. Synthetisieren

ist die Fähigkeit, Informationen aus anderen Informationen zusammenzubauen.

Beispiel: „*Entwickeln Sie einen Plan für die Lösung des folgenden Problems ...!*“

6. Beurteilen/Bewerten

ist die Fähigkeit, qualitative oder quantitative Urteile abzugeben, zu konstruktiver Kritik.

Beispiel: „*Wie beurteilen Sie folgende Maßnahme zur Senkung der Arbeitslosenzahl: ...?*“

Nun sind diese Hierarchie-Ebenen nicht immer eindeutig voneinander zu unterscheiden. Häufig stecken in einer Antwort auf eine Frage mehrere kognitive Leistungen. Dennoch ist die Bloomsche Taxonomie eine recht nützliche Hilfe beim Konstruieren von Prüfungs-Fragen.

7.2 Die Taxonomie des Deutschen Bildungsrats

Klassifizierung der kognitiven Leistung nach dem „Strukturplan für das Bildungswesen“

Der Deutsche Bildungsrat hat in seinem „Strukturplan für das Bildungswesen“²⁷ eine etwas einfachere Taxonomie vorgeschlagen. Er unterscheidet vier kognitive Niveaus:

1. Reproduktion (= Kennen)

die gedächtnismäßige Wiedergabe des Gelernten (Inhaltsbereich: z. B. Einzelheiten, Fakten, Paragraphen, Formeln).

Kognitive Operationen:

anführen, angeben, aufführen, aufsagen, aufzählen, benennen, berichten, bezeichnen, darstellen, erfassen, nennen, kennzeichnen, wiedergeben.

2. Reorganisation (= Verstehen)

die selbstständige Verarbeitung und Anordnung des Gelernten (Inhaltsbereich: z. B. Begriffe, Regeln).

Kognitive Operationen:

abgrenzen, beschreiben, bestimmen, deuten, definieren, einordnen, erklären, erläutern, gegenüberstellen, identifizieren, interpretieren, klassifizieren, unterscheiden, vergleichen, zuordnen, systematisieren.

3. Transfer (= Anwenden)

die Übertragung auf neue ähnliche Aufgaben (Inhaltsbereich: z. B. Modelle, Methoden, Gesetze).

Kognitive Operationen:

anfertigen, anwenden, ausführen, auswerten, bedienen, benutzen, berechnen, bilden, durchführen, gestalten, handhaben, testen, umsetzen, verwenden, zusammenstellen, überprüfen.

4. Problemlösung/Beurteilung (= Beurteilung)

die kritische Bewertung des Gelernten sowie das Finden neuer Lösungsansätze (Inhaltsbereich: z. B. Theorien).

Kognitive Operationen:

ableiten, abschätzen, abwägen, analysieren, begründen, entscheiden, entwickeln, folgern, kommentieren, konzipieren, konstruieren, planen, zergliedern.

„Mündliche Prüfungen begünstigen Schauspieler, Liebediener, Schwätzer und Exhibitionisten.“²⁸

8. Up to the Mark: eine schottische Studie

1974 führten die britischen Wissenschaftler C. M. L. Miller und Malcolm Parlett an der Universität Edinburgh eine Untersuchung zum Thema Prüfungen durch, die nachdenkenswert ist.

Die Fragestellungen der Untersuchung(en):

Wie wirken sich Prüfungs- und Beurteilungssystem auf das Lernverhalten (genauer: die Prüfungsvorbereitung) der Studenten aus? Mit welchen Strategien (approaches) reagieren die Studenten? Wie funktionieren diese Strategien? Worin unterscheiden sich diese Strategien? Besteht ein Zusammenhang zwischen verschiedenen Strategie-Typen und der Beurteilung der Prüfungsleistung?

Die Untersuchungsmethode:

Fragebogen und Interviews. Auf der Grundlage der Beantwortung v. a. zweier Kernfragen:

Frage 1: *“Do you think there's any technique involved in exams or not?”*

Frage 2: *“Do you think the staff get an impression of you during the year or not?”*

wurden die Studenten von drei unabhängig voneinander urteilenden Gutachtern drei Strategie- (Verhaltens-) Typen zugeordnet.

Die Resultate:

Strategie- (Verhaltens-) Typen

Die Autoren unterscheiden drei Strategie-Typen: die so genannte „cue-seeking-“, „cue-deaf-“ und „cue-conscious“-Strategie.

- Studenten mit einer *cue-seeking*-Strategie sind davon überzeugt, dass Prüfungen ein „Spiel“ sind, das nach bestimmten Regeln abläuft. Prüfungsleistung ist für sie weniger eine Funktion harter Lernarbeit, als vielmehr der Fähigkeit, sich auf die prüfenden Personen einzustellen. „Cue-Seeker“ nehmen Hinweise von Lehrenden auf, suchen informelle Gespräche mit den Lehrenden, konzentrieren

**Auswirkung des
Prüfungs- und
Beurteilungssystems
auf Lernverhalten und
Strategien der
Studierenden**

Drei Strategietypen

**Cue-seeking-strategy:
Die Prüfung als Spiel**

Mündliche Prüfungen

sich intensiv auf wenige inhaltliche Schwerpunkte, von denen sie aufgrund der Hinweise annehmen, dass sie Gegenstand der Prüfung sein werden. Sie sind von der Wichtigkeit des Eindrucks, den sie bei den Lehrenden hinterlassen, überzeugt.

**Cue-deaf-strategy:
Die Prüfung als
Leistungsnachweis**

- Studenten mit einer *cue-deaf*-Strategie glauben, die Beurteilung ihrer selbst hinge ausschließlich von ihren Leistungsnachweisen ab. Sie sehen in der Prüfung ein Ritual, das durch ein Höchstmaß an Objektivität gekennzeichnet ist. Versagen wird als Ausdruck eigener Unzulänglichkeit gewertet. „Cue-Deafs“ suchen keine Hinweise, sondern orientieren sich vornehmlich an den behandelten Inhalten. Sie bereiten sich auf Prüfungen vor, indem sie den gesamten Stoff nochmals systematisch durchgehen.

**Cue-conscious-strategy:
Die Prüfung als
Mischung aus Glück und
Anstrengung**

- Studenten mit einer *cue-conscious*-Strategie sind davon überzeugt, dass Prüfungserfolg eine Mischung aus Glück und Anstrengung ist. Sie nehmen zwar Hinweise auf, suchen sie aber nicht aktiv. Hierin unterscheiden sie sich v. a. von den Studierenden mit einer „cue-seeking“-Strategie.

Fazit und pädagogische Schlussfolgerung der Autoren

Studenten mit einer „cue-deaf“-Strategie weisen signifikant schlechtere Noten auf als Studenten mit einer der beiden anderen Strategien.

**Zusammenhang
zwischen
Prüfungsleistung
und Strategietyp**

Die Studie unterstreicht den handlungssteuernden Einfluss der Institution und deren Prüfungssystem. Sie macht deutlich, dass pädagogische Interventionen nur im Kontext einer Bewertung eben dieses Systems möglich sind. Solange sich dieses System als unveränderlich erweist, solange erweist sich die Strategie der Cue-Seeker als erfolgsoptimal, weil Studenten mit dieser Strategie den objektivistischen Schein von Prüfungen durchschauen und ein Höchstmaß an Anpassung zeigen.

9. Frauen in Prüfungssituationen: eine FU-Studie

**Untersuchung zur Frage
„Diskriminierung
von Frauen in
Prüfungssituationen“**

Die Sozialwissenschaftlerin Sylvia Lange hat 1993 im Auftrag der Frauenbeauftragten der Freien Universität eine nicht repräsentative empirische Untersuchung zur Frage „Diskriminierung von Frauen in Prüfungssituationen“ (im Verständnis der Autorin die unterschiedliche Behandlung von Männern und Frauen) durchgeführt.²⁹ Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollen hier – soweit sie die mündliche Prüfung berühren – kurz referiert und unter der Perspektive möglicher Schlussfolgerungen für Prüferinnen und Prüfer diskutiert werden.

Mit Hilfe des Instrumentes „problemzentrierter Interviews“ wurden zwanzig Frauen befragt, von denen sich dreizehn nach eigenem Bekunden diskriminiert fühlten. Nur einige wenige von den interviewten Frauen reklamierten, Diskriminierungen seien geschlechtstypisch; und nur jene sollen zitiert werden.

Diskriminierungen spielen sich nach Lange sowohl auf inhaltlicher als auch auf der Beziehungsebene in mündlichen Prüfungen ab; so z. B.:

- wenn Frauen sich in „Frauenthemen“ von Männern prüfen lassen (z. B. wurde solchen Themen die Relevanz abgesprochen, oder die männlichen Prüfer waren hinsichtlich der Kenntnis geschlechtsspezifischer Forschungsansätze nicht auf dem neuesten Stand),
- wenn Frauen sich in „typischen Männerthemen“ von Männern prüfen lassen,
- wenn Leistungen unter Verweis auf typisch weibliche Verhaltensstereotypen abgewertet werden (z. B. wurden Haltungen als „männerfeindlich“ etikettiert oder einer Kandidatin wurde vorgeworfen, sie leide unter starkem „Emotionsdruck“).

**Beispiele für
Diskriminierung**

Es bedarf eigentlich keiner besonderen Erwähnung, dass die Ungleichbehandlung von Frauen und Männern in Prüfungen abzulehnen und rechtswidrig, institutionell aber nur schwer zu verhindern ist.

Bezogen auf das unmittelbare Geschehen in der mündlichen Prüfung lassen sich aus der Studie von Lange zumindest die folgenden Empfehlungen ableiten:

Empfehlungen

1. Grundsätzlich sollten Prüfer auf alle – auch spaßig gemeinten – Äußerungen verzichten, die bei Frauen einen diskriminierenden Eindruck erwecken könnten.
2. Als Beisitzerin oder Beisitzer sollte man intervenieren, wenn man den Eindruck hat bzw. der Überzeugung ist, eine Frau wird diskriminiert.
3. Prüfer sollten Themen, die von der Kandidatin unter feministischer Theorieperspektive bearbeitet wurden, nur dann prüfen, wenn sie mit den entsprechenden Theoriepositionen vertraut sind. Die Kritik feministischer Positionen sollte dem Seminar vorbehalten bleiben, eine fünfzehnminütige mündliche Prüfung hingegen sollte sich darauf beschränken, theorieimmanent zu prüfen (was aber die Kenntnis dieser Theorien – wie gesagt – voraussetzt).

10. Schlussbemerkung

Wie soll man mündliche Prüfungen gestalten, wie soll man sich als Prüfer verhalten, wie soll man mündliche Prüfungs-Leistungen bewerten?

Die Antwort muss vage bleiben, denn

- zu gravierend sind die Unterschiede, was die Auffassung über den Zweck der mündlichen Prüfung anbelangt,
- ein und derselbe Prüfer(stil) wird von verschiedenen Prüflingen unterschiedlich beurteilt,
- selbst in der Literatur einhellig abgelehnte Verhaltensweisen (z. B. Prüferecho) können unter Umständen dem Prüfling nützen,
- selbst der in der Literatur einhellig beschworene partnerschaftliche Gesprächsstil kann für viele Prüflinge eine völlige Überforderung bedeuten.

Die mündliche Prüfung ist eine der schwersten Aufgaben, die dem praktisch tätigen Pädagogen aufgegeben ist. Wie man als Prüfer dieser Aufgabe am besten gerecht wird, lässt sich schwer beurteilen. Hier mögen möglichst objektive Verfahren (Zettelkasten) für den einen, ein subjektiv flexibler, auf den Prüfling angepasster Stil für den anderen der richtige Weg sein.

Quellennachweise

- [1] *Zielinski, J.*: Mündliche Prüfungen und praktische Prüfungen. In: Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 4.2 Düsseldorf 1981, S. 675.
- [2] *Guss, K.*: Drei restaurierte Thesen zur Kritik mündlicher Hochschulprüfungen. Gruppendynamik 10, 1979, 4, S. 229.
- [3] *Breuel, J.*: Die mündliche Prüfung in Schulpädagogik und Fachdidaktik. Blätter für Lehrerfortbildung 31, 1979, 6, S. 285.
- [4] *Schade, P.*: Überlegungen zur Abnahme mündlicher Prüfungen bei Lehramtsbewerbern. Wirtschaft und Erziehung 32, 1982, 12, S. 400.
- [5] Vgl. *Zielinsky*, a. a. O., S. 690 ff.
- [6] *Bahrtdt, H. P.*: Leistungsstand, Leistungsdefizit und Leistungskontrolle bei den Studenten von heute, in: Deutsche Universitäts-Zeitung/Hochschuldienst 27, 1972, S. 542.
- [7] *Böhme, G.*: Einige Gedanken zur Vorbereitung und Durchführung von mündlichen Prüfungen. Report Heft 15, 1980, S. 6. Vgl. *Zielinsky*, a. a. O., S. 696.
- [8] Vgl. *Böhme*, a. a. O., S. 6.
- [9] Vgl. *Böhme*, a. a. O., S. 6.

- [10] *Birkel, P.*: Mündliche Prüfungen. Zur Objektivität und Validität der Leistungsbeurteilung. Bochum, S. 205. *Bornemann, E.*: Versuch einer systematischen Aufzählung möglicher Prüfungsformen. In: Prüfungen als hochschuldidaktisches Problem. Hamburg: AHD 1969, S. 23.
- [11] Vgl. *Zielinsky, a. a. O.*, S. 690 ff.
- [12] Vgl. *Böhme, a. a. O.*, S. 8.
- [13] *Preiser, S.*: „Objektivität“ mündlicher Prüfungen im Fach Psychologie, in: Psychologische Rundschau 26, 1975, 4, S. 279.
- [14] Vgl. *BAK*, S. 59.
- [15] Vgl. *Böhme, a. a. O.*, S. 14.
- [16] Vgl. *Zielinsky, a. a. O.*, S. 657. Vgl. *Böhme, a. a. O.*, S. 8.
- [17] Vgl. *Bornemann, a. a. O.*, S. 22.
- [18] Vgl. *Preiser, a. a. O.*, S. 278.
- [19] *Flammer, A.*: Zur Praxis mündlicher Prüfungen. Gymnasium helveticum 31, 1977, S. 177.
- [20] Vgl. *Sader u. a., a. a. O.*, S. 106.
- [21] Vgl. *Birkel, a. a. O.*, S. 205.
- [22] Vgl. *Preiser, a. a. O.*, S. 278.
- [23] Vgl. *Flammer, a. a. O.*, S. 176.
- [24] *Betz, D.*: Rhythmische Schwankungen als Fehler der Notengebung bei mündlichen Prüfungen. Psychologie in Erziehung und Unterricht 2, 1974, S. 13 ff.
- [25] Vgl. *Zielinsky, a. a. O.*, S. 662.
- [26] *Bloom, B. S.*: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim, Basel 1976 (5. Aufl.)
- [27] Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970. Bonn 1970, S. 78 ff.
- [28] Vgl. *Zielinsky, a. a. O.*, S. 695
- [29] Vgl. *Lange, S.*: Diskriminierung von Frauen in Prüfungssituationen. Berlin 1994.

Literaturhinweise

Auckenthaler, A.: Versuch einer psychologischen Analyse der mündlichen Prüfung. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 22, 1975, S. 391 – 408.

Bahrtdt, H. P.: Leistungsstand, Leistungsdefizit und Leistungskontrolle bei den Studenten von heute. In: Deutsche Universitäts-Zeitung/Hochschuldienst 27, 1972, S. 536 – 542.

Bauer, G.: Simulation von mündlichen Hochschulprüfungen: Chance für Transparenz und soziales Lernen. In: Gruppendynamik 10, 1979, 4, S. 249 – 262.

Betz, D.: Rhythmische Schwankungen als Fehler der Notengebung bei mündlichen Prüfungen. In: Psychologie und Unterricht 2, 1974, S. 1 – 14.

Mündliche Prüfungen

Birkel, P.: Mündliche Prüfungen. Zur Objektivität und Validität der Leistungsbeurteilung, Bochum: Kamp 1978.

Birkel, P./Pritz, V.: Sprechflüssigkeit und Vorinformation als validitätsmindernde Faktoren bei mündlichen Prüfungen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 12, 1980, 3, 284 – 289.

Birkel, P.: Mündliche Prüfungen. In: *Klauer, K. J. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Bd. 2, Düsseldorf 1982, S. 633 – 645.

Bloom, B. S. (Hg.): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. (1956) Weinheim, Basel: Beltz 1976, 5. Aufl.

Böhme, G.: Einige Gedanken zur Vorbereitung und Durchführung von mündlichen Prüfungen. In: Report, Heft 15, 1980, S. 5 - 14.

Böhmsch, M.: Auf den Prüfer kommt es an. Über einige Konsequenzen aus der Renaissance des „Mündlichen“. In: Deutsche Universitäts-Zeitung 42, 1987, 21, S. 17 – 21.

Bornemann, E.: Versuch einer systematischen Aufzählung möglicher Prüfungsformen. In: Prüfungen als hochschuldidaktisches Problem. Hamburg: AHD 1969, S. 22 – 23 (= Blickpunkt Hochschuldidaktik I).

Bossong, B.: Handlungsregulation und Emotionskontrolle bei der Vorbereitung auf eine Hochschulprüfung. In: Empirische Pädagogik 7, 1993, 1, S. 3 – 20.

Breuel, J.: Die mündliche Prüfung in Schulpädagogik und Fachdidaktik. In: Blätter zur Lehrerfortbildung 31, 1979, 6, S. 280 – 285.

Christmann, H.: Prüfungsangst bei Jungen und Mädchen und familiäre Erziehungsziele. Ein multipler Erklärungsansatz. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 25, 1978, 6, S. 345 – 351.

Dembski, M.: Die mündliche Prüfung in der beruflichen Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zur Entwicklung erwachsenengerechter Prüfungsformen. Diss., Universität Köln, Köln 1978.

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970, Bonn 1970, S. 78 ff.

Engels, A.; Kleinsimon, K. P.; Kühnel, G.: Nonverbales Verhalten in Prüfungssituationen: Auf dem Weg zu einem Trainingsprogramm. In: Gruppendynamik 11, 1980, 4, S. 307 – 313.

Engemann, A.: Prüfen als Handlung. Eine handlungspsychologische Analyse des Urteilens in mündlichen Prüfungen, München 1983.

Flammer, A.: Zur Praxis mündlicher Prüfungen. In: Gymnasium helveticum 31, 1977, S. 165 – 177.

Giemulla, E. u. a.: Prüferleitfaden für das Grundstudium. Grundsätze für die Erstellung und Bewertung der Zwischenprüfungsarbeiten. o. O. (Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung, Didaktisches Zentrum und Arbeitsgruppe Dozentenweiterbildung) 1984.

Gocht, P.: Sinn und Widersinn mündlicher Prüfungen. In: Praxis Deutsch, Heft 10, 1975, S. 12 – 13.

Hartmann, H.: Prüfungspsychologie und Prüfungstechnik. Modellseminarreihe am Bildungszentrum der Bundesfinanzverwaltung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1977, 4, S. 19 – 21.

Hartog, P./Rhodes, E. C.: Die Beurteilung mündlicher Prüfungen. In: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Weinheim, Basel 1976, S. 177 – 183.

Hochschulprüfungen: Rückmeldung oder Repression? Hamburg: AHD 1971.

Hoefert, H. W.: Prüfungspraxis. Tips für die mündliche Prüfung, Bonn: Deutscher Industrie- und Handelstag 1989.

Hoeth, F.: Zur Sozialpsychologie des Hochschulprüfers. In: Gruppendynamik 10, 1979, 4, S. 231 – 248.

Jacobs, B.: Angst in der Prüfung. Beiträge zu einer kognitiven Theorie der Angstentstehung in Prüfungssituationen, Frankfurt am Main 1981.

Jacobs, B./Bedersdorfer, H.-W.: Reduktion von Ambiguität der Prüfungsanforderungen, -bedingungen und -vorbereitung als eine pädagogische Maßnahme zum Abbau von Angst in der Prüfung. Universität des Saarlandes, Saarbrücken 1982 (= Arbeitsberichte aus der Fachrichtung Allgemeine Erziehungswissenschaft Nr. 15).

Jünke, M.: Zur Terminplanung schriftlicher und mündlicher Prüfungen unter Anwendung exakter und heuristischer Methoden der Graphenfärbung. Diss., Universität Göttingen, Göttingen 1991.

Konrad, K./Reise, W.: Ausgewählte Literatur zur Durchführung mündlicher Prüfungen in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1975, 4, S. 30.

Krope, P./Kohrs, A.: Prüfungsangst und kooperative Gruppenprüfung, Rheinstetten 1978.

Krumm, V.: Die Objektivität der Assessorenprüfung. Die deutsche Berufs- und Fachschule 66, 1970, 3, S. 161 – 172.

Krumpholz, D.: Die kognitive Komponente der Prüfungsangst. Diss., Universität Marburg, Marburg 1989.

Lange, S.: Diskriminierung von Frauen in Prüfungssituationen, Berlin: Trafo-Verlag Weist (= Innenansichten, Bd. 2, Schriftenreihe der Frauenbeauftragten der FU Berlin) 1994.

Lukesch, H.; Kandlbinder, R.: Zeitlicher Verlauf und Bedingungsfaktoren der Prüfungskomponenten Besorgtheit und Aufgeregtheit. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 18, 1991, 1, S. 56 – 69.

Maatz, H.: Zur Problematik der Beurteilung mündlicher Leistungen. In: Die höhere Schule 25, 1972, 11, S. 271 – 274.

Miller, C.M.L./Parlett, M.: Up to the Mark. A Study of the Examination Game, London, SRHE 1974.

Müller-Marschhausen, E.: Prüfungsmethodik und Prüfungspsychologie. Rahmenkonzept und Rahmenstoffplan für die Fortbildung der Mitglieder von Prüfungsausschüssen. In: Verwaltung und Fortbildung 1977, Teil 1, Heft 1, S. 30 – 43; Teil 2, Heft 2, S. 93 – 111.

Nolda, S.: Sprachinteraktion in Prüfungen. Eine qualitative Untersuchung zum Sprach- und Interaktionsverhalten von Prüfungen und Kandidaten in Zertifikatsprüfungen im Bereich Fremdsprachen. Frankfurt am Main 1990.

Mündliche Prüfungen

Oediger, P.: Die offene Prüfungsplanung. Ein Modell zur Gestaltung erwachsenengerechter Prüfungen, Pfaffenweiler (Reihe Sozialwiss. 6).

Paulsen, B./Wolf, B.: Prüfungen in der beruflichen Erwachsenenbildung. Analysen und Anregungen zur Organisation erwachsenengemäßer Prüfungen, Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung 1983 (= Berichte zur beruflichen Bildung 64).

Philipps, B.: Methodik und Didaktik der mündlichen Prüfung. Eine prüfungsdidaktische Hilfe für das Prüfungsausschußmitglied, Stuttgart 1976.

Piehl, J.: Untersuchungen zur Examensangst: Sprachstörungen in Prüfungssituationen. In: Psychologische Beiträge 15, 1976, S. 301 – 320.

Prahl, H.-W.: Prüfungsangst. Symptome, Formen, Ursachen, Frankfurt am Main 1979.

Prahl, H.-W.: Hochschulprüfungen – Sinn oder Unsinn? München: 1976.

Preiser, S.: Zur „Objektivität“ mündlicher Prüfungen im Fach Psychologie. In: Psychologische Rundschau 26, 1975, 4, S. 256 – 281.

Raddatz, R.: Erwachsenengerechte Prüfung – was ist das? In: Wirtschaft und Berufserziehung 26, 1974, 3, S. 109 – 112.

Reisse, W.: Erläuterungen zu der „Empfehlung für die Durchführung von mündlichen Prüfungen“ des Bundesausschusses für Berufsbildung, Berlin 1976.

Rosenberger, R./Solbach, G./Wunderlich, F.: Die mündliche Prüfung - Aktenvortrag und Prüfungsgespräch, Düsseldorf 1989.

Schade, P.: Überlegungen zur Abnahme mündlicher Prüfungen bei Lehramtsbewerbern. In: Wirtschaft und Erziehung 32, 1982, 12, S. 400 – 403.

Schaumann, F.: Hochschulprüfungen: Ein Literaturüberblick. In: Gruppendynamik 10, 1979, 4, S. 263 – 275.

Schleucher, H.: Prüfertraining. Ein Beitrag zur Ausbildung von Lehramtsstudenten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1982, 3, S. 164 – 175.

Schmiel, M. (Hg.): Prüferfibel. Handbuch für die Praxis des Prüfens in Berufsprüfungen, Bad Wörishofen 1981.

Schubert, F.-L.: Mündliche Prüfungen und Prüfungsangst. In: Sozialpädagogische Blätter 29, 1978, 2, S. 50 – 55.

Schwenkmezger, P.: Angst und Leistungshandeln. Universität Trier, Trier 1991 (= Trierer Beiträge H. 21), S. 28 – 36.

Stock, L.: Verhaltenstraining für Prüfer. In: Beruf und Bildung 1986, 5, S. 7 – 8.

Susat, P.: Risiken und Zufälle bei der Beurteilung mündlicher Prüfungsleistungen. In: Freie Bildung und Erziehung 56, 1980, 1, S. 28 – 31.

Voss, P.: Umgang mit mündlichen Prüfungssituationen ein Training zur Verbesserung der sozialen Kompetenz, Rinteln 1991.

Zielinski, J.: Mündliche Prüfungen und praktische Prüfungen. In: Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 4.2, Düsseldorf 1981, S. 653 – 704.