

JOHANNES GUTENBERG
UNIVERSITÄT MAINZ



Zentrum für
Qualitätssicherung
und -entwicklung

Handreichung
der Prüfungswerkstatt

Mündliche Prüfung

Mandy Willert, M.A.

LOB LEHREN – ORGANISIEREN – BERATEN



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



INHALT DIESER HANDREICHUNG

Steckbrief Mündliche Prüfung	2
Definition	3
Effekte auf Kompetenzförderung und -erfassung	3
Planung und Durchführung von mündlichen Prüfungen	5
Best Practice „Simulationen aus dem Bereich der Medizin“	12
Checkliste mündliche Prüfung	13
Literaturverzeichnis	14

STECKBRIEF MÜNDLICHE PRÜFUNG

Prüf- bzw. förderbare Kompetenzen
Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen

Taxonomiestufe
Wissen erinnern, verstehen und anwenden, Transfer und Beurteilen von Inhalten

Potenziale
Prüfbarkeit kommunikativer Fähigkeiten, Transfer, Vernetzung und Praxisbezug von Lehrinhalten

Herausforderungen
Hoher Aufwand in der Vorbereitung und Durchführung, schwieriger objektiv, reliabel und valide zu prüfen, Betreuung von Studierenden mit Prüfungsangst

Gruppengröße
Individuell, kleine Gruppen

Vorbereitungsarbeiten
Prüfungsstoff hinsichtlich der Lernziele analysieren, Beurteilungskriterien festlegen und kommunizieren, Fragen/Aufgaben vorbereiten, Prüfungsprotokoll erstellen, Zweitprüfer/in bzw. Beisitzer/in und Raum organisieren

Durchführungsarbeiten
Gesprächsführung und Fragetechnik, protokollieren, objektiv bewerten, Benotung und Feedback

Nachbereitungsarbeiten
Archivierung, Prüfungsdurchlauf reflektieren und evtl. anpassen

DEFINITION

Mündliche Prüfungen eignen sich aufgrund der flexiblen Gestaltung der Gesprächsführung besonders, um z. B. ein breites Fachwissen, die kritische Reflexion von Inhalten, kommunikative, argumentative und analytische Fähigkeiten oder die Kreativität der Studierenden zu prüfen. In der Praxis haben sich eine Vielzahl möglicher Formen mündlicher Prüfungen (im Hinblick auf inhaltliche Gestaltung, Ablauf, Dauer, Anzahl der Prüflinge) etabliert. Dabei gibt es kein Richtig oder Falsch. Vielmehr ist der gegebene Kontext zu berücksichtigen, z. B. der Bezug zu den gewünschten Lernergebnissen, die Berücksichtigung der Prüfungsordnung, die subjektive Präferenz der Prüferin oder des Prüfers (Dunbar et al. 2006: 117).

Mündliche Prüfungen...

- werden in der Regel von zwei Prüfer/innen (Kollegialprüfung) bzw. einer/m Prüfer/in und einer/m sachkundigen Beisitzer/in durchgeführt.
- werden als Einzel- oder Gruppenprüfung durchgeführt.
- rücken die mündliche Darbietung von Inhalten in den Fokus, egal ob die Studierenden auf im Vorfeld festgelegte Fragen antworten, Probleme bearbeiten oder eine vorangegangene schriftliche Arbeit präsentieren.
- haben einen hohen Grad an Flexibilität bezüglich des Prüfungsverlaufs, der angesprochenen Themen und des Schwierigkeitsgrades.
- ermöglichen den Studierenden, ihre Denkprozesse offenzulegen und Transferfähigkeiten unter Beweis zu stellen.
- weisen einen geringeren Grad an Vereinheitlichung auf.

- sind herausfordernd in der Bewertung, da sich psychologische Störfaktoren stärker auswirken.

EFFEKTE AUF KOMPETENZFÖRDERUNG UND -ERFASSUNG

Nachfolgend werden die Effekte mündlicher Prüfungen auf die Erfassung und Förderung verschiedener Kompetenzen beschrieben. Hierbei muss jedoch beachtet werden, dass diese Effekte in Abhängigkeit zum Formattyp, dem Einsatzszenario und der Aufgabengestaltung stehen.

Fachkompetenzen

Mithilfe mündlicher Prüfungen können das Fakten- und theoretisches Wissen sowie fachspezifische Methodenkenntnisse geprüft werden. Durch die gezielte Wahl des Prüfungssettings inkl. der entsprechenden Aufgabenformulierung kann geprüft werden, auf welcher Verständnisstufe die gelernten Inhalte verarbeitet wurden, bspw. ob die Studierenden einen Anwendungsbezug hergestellt oder sie die Inhalte lediglich auswendig gelernt haben (Boedigheimer et al. 2014: 100, Huxham et al. 2012: 2). Ein geschlossenes Prüfungssetting, z. B. mit vorgefertigten Fragenkatalogen eignet sich, das Wissen und Verstehen der Studierenden abzufragen. Sollen jedoch die Fähigkeit zum anwendungsnahen Problemlösen oder dem Transfer gelernter Inhalte auf neuartige Situationen geprüft werden, bietet sich ein offenes, kontextbezogenes Prüfungsgespräch an, bei dem die Studierenden ihr Wissen anwenden sowie Inhalte beurteilen und verknüpfen müssen (Birenbaum et al. 2006: 64). Auf mündliche Prüfungen bereiten sich Studierende von vornherein entsprechend vor: Sie beschäftigen sich vertiefend mit den Inhalten, restrukturieren ihr Wissen und überdenken bestehende Konzepte, da in der Prüfung passende Antworten schnell abgerufen und ggf. kontextualisiert werden müssen (Pintrich, Marx & Boyle 1993). Dadurch können ein tieferes Verständnis der Inhalte (Deep learning) erreicht (Donche et al.

2013, Huxham et al. 2012: 9) bzw. die dauerhafte Behaltensleistung wissenschaftlicher Inhalte und Konzepte gefördert werden (Guest/Murphy 2000).

Methodenkompetenzen

Fragen und Aufgaben, die darauf zielen, Sachverhalte bzgl. ihrer Praxistauglichkeit zu beurteilen, erfordern von den Studierenden, dass sie Fakten transferieren und kritisch reflektieren, Zusammenhänge erkennen, Fachvokabular richtig anwenden und ihre Erkenntnisse mithilfe logischer Argumentationen in einer korrekten und verständlichen Sprache wiedergeben. Darüber hinaus eignen sich mündliche Prüfungen unter bestimmten Voraussetzungen dazu, Techniken des wissenschaftlichen Informationsmanagements der Studierenden zu prüfen. Sollen die Studierenden z. B. vor der Prüfung eine Liste der zur Vorbereitung verwendeten Literatur abgeben, kann nachvollzogen werden, inwieweit sie in der Lage sind, Informationen aus verschiedenen Quellen zu erschließen. Wird eine vorherige schriftliche Arbeit, z. B. Hausarbeit, Abschlussarbeit, Portfolioarbeit diskutiert, kann geprüft werden, inwieweit die Studierenden in der Lage sind, Inhalte adressatengerecht zu reduzieren, zu strukturieren und mündlich zu präsentieren.

Sozialkompetenzen

Aufgrund ihrer flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten sind mündliche Prüfungen geeignet, verschiedene fachkulturell erforderliche kommunikative Fähigkeiten zu prüfen. Für Mediziner/innen ist es z. B. notwendig, Informationen von Patient/innen zu gewinnen und sensibel auf diese einzugehen, während es in anderen Fächern darauf ankommt, wissenschaftliche Erkenntnisse fokussiert, mit einer klaren Argumentationslogik adressatengerecht zu kommunizieren (Joughin o.A.: 6). Darüber hinaus erfordert das spezifische Setting mündlicher Prüfungen von den Studierenden ein genaues Zuhören, gegebenenfalls Nachfragen sowie das Eingehen auf die Redeanteile und Ideen des Gegenübers, wo-

durch interpersonelle Kommunikationskompetenzen sichtbar gemacht werden (Joughin 1998: 370, Potthoff et al. 1996: 14f.). Werden mündliche Prüfungen als Gruppenprüfungen durchgeführt, können zusätzlich die Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme geprüft werden.

Selbstkompetenzen

Sollen Selbstkompetenzen, z. B. kognitiv-motivationale, die Belastungsfähigkeit oder das selbstsichere Auftreten beurteilt werden, stellen mündliche Prüfungen ebenfalls ein sinnvolles Prüfungsinstrument dar (Joughin 1998: 370). Eine mündliche Prüfung, die den Studierenden mehr individuellen Gestaltungsspielraum einräumt, kann aufzeigen, inwieweit die Studierenden eigene Interessen innerhalb des Prüfungsgebiets entwickelt haben, motiviert sind, sich über den Lehrstoff hinaus mit vertiefenden Fragestellungen zu beschäftigen und das Selbstvertrauen haben, ihre eigene Position zielorientiert zu vertreten. Zudem ist hervorzuheben, dass mündliche Prüfungen für viele Studierenden mit einem hohen psychologischen Druck bis hin zur Prüfungsangst verbunden sind. Prüfungsangst wirkt sich meist negativ auf die Leistung der Studierenden aus. Sie kann dazu beitragen, dass Studierende zwar motivierter sind zu lernen, dennoch eher dazu neigen auf bewährte (meist oberflächliche) Lernstrategien zurückzugreifen. Einem vertiefenden Lernen scheint Prüfungsangst demnach ebenfalls entgegenzustehen (Zhang/Liu 2013, Frenzel et al. 2008, Putwain 2008: 1.028, Pekrun et al. 2007: 27f., Kirk 2004: 38 und 43ff., Harlen & Deakin Crick 2003). Je nachdem, wie Studierende in der persönlichen Interaktion reagieren, können Prüfer/innen auf die impliziten Persönlichkeitsstrukturen schließen und ob die Studierenden ihre Kompetenzen abrufen können. Es ist jedoch zu bedenken, dass Prüfungssituationen unter einmaligen Bedingungen stattfinden, weshalb nur bedingt auf eine generelle Kompetenz bzw. ein generelles Verhalten geschlossen werden kann.

PLANUNG UND DURCHFÜHRUNG VON MÜNDLICHEN PRÜFUNGEN

Um den studentischen Lernerfolg bestmöglich zu fördern, sollten Prüfungsform und -inhalte auf die Lernziele sowie die Lehr-Lernaktivitäten einer Lehrveranstaltung angepasst werden („constructive alignment“). Entsprechend sollten die folgenden Aspekte der Planung und Konzeption einer Prüfung bereits vor Veranstaltungsbeginn im Rahmen der Veranstaltungsplanung mitbedacht werden.

a. Allgemeine Prüfungsvorbereitung (vor Veranstaltungsbeginn)

• Ökonomische Aspekte abwägen

Anders als schriftliche Prüfungen gelten mündliche Prüfungen besonders in der Planung, Vorbereitung und Durchführung als zeitaufwändig (Huxham et al. 2012: 2), da nicht alle Prüflinge gleichzeitig, sondern nacheinander individuell oder in Kleingruppen geprüft werden: (1) Passende Räume müssen nicht nur für wenige Stunden, sondern meist für Tage zur Verfügung stehen. (2) Fragen und Themen müssen individuell besprochen, erarbeitet und betreut werden. (3) Zweitprüfer/innen bzw. Beisitzer/innen müssen für die gesamte Prüfungszeit anwesend sein. Daher sind mündliche Prüfungen besonders für Lehrveranstaltungen mit kleinen Gruppengrößen geeignet. Gleichzeitig nimmt die Benotung der Leistungen jedoch weniger Zeit in Anspruch als bei schriftlichen Prüfungen. Es ist somit individuell zu prüfen, ob die mündliche Prüfungsform geeignet ist, den Erwerb der angestrebten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen abzubilden und der administrative Mehraufwand im Vorfeld und während der Prüfungen dadurch nicht aufgewogen wird.

• Prüfungstag(e) planen

Eine Serie mündlicher Prüfungen kann sich mitunter über mehrere Stunden oder

sogar Tage erstrecken. Da alle Prüfungen mit möglichst gleichem qualitativen Standard durchzuführen sind und (inter-) subjektive Faktoren besonderes Gewicht haben, sollten folgende Faktoren bereits bei der Planung der Prüfungen bedacht werden:

- Erarbeiten einer zweckmäßigen Zeitplanung, die ausreichend Pausen beinhaltet, um Störungen im Zeitablauf ausgleichen zu können und eine konzentrierte Prüfung und Bewertung sicherzustellen. Um effektiv prüfen zu können, sollte die Prüfungszeit max. sechs Stunden pro Tag betragen und eine längere Pause nach ca. der Hälfte der Prüfungen vorgesehen werden (Rolloff 2012).
- Vorbereiten eines zielführenden Protokolls, das neben den formalen Angaben die Standards und Kriterien zu den einzelnen Themen enthält, um neben einer detaillierteren Dokumentation des Prüfungsverlaufs eine objektivere Bewertung zu ermöglichen.
- Bestimmen einer/s Zweitprüferin/s bzw. Beisitzerin/s, um möglichst reliabel und valide über die Kompetenzen der Studierenden entscheiden zu können (Stary 2012: 21ff.).

b. Prüfungskonzeption und Aufgabengestaltung (vor Veranstaltungsbeginn)

• Prüfungsgebiete/Themen auswählen

Die Prüfungsthemen, -anforderungen und der Prüfungsablauf sind repräsentativ für die Lernziele (Streuung und Anspruchsniveau) und allen Studierenden transparent zu machen.

• Prüfungstyp entscheiden

In Abhängigkeit von den Lernzielen, der jeweiligen Fachkultur und den individuellen Präferenzen der Prüferin oder des

Prüfers kann die Prüfung in einem offenen oder geschlossenen Format durchgeführt werden. Eine offene Prüfungsstruktur, in der den Studierenden relativ viel Freiraum zur Beantwortung der Fragen gegeben wird, kann das Denken der Studierenden anregen und den Transfer sowie die Fähigkeit zur kritischen Beurteilung sichtbar machen.

Geschlossene Fragenstruktur:

- Prüfungen, bei denen Faktenwissen aufgezeigt werden soll
- Frage legt jeden einzelnen Denkschritt fest
- Prüfende/r gibt Denkraum des Prüflings vor
- Frage zielt auf eine Antwort
- Kurzer Denkvorgang, Frage reiht sich an Frage

Offene Fragenstruktur:

- Prüfungen, bei denen die Inhalte diskursiv dargestellt werden sollen
- Frage gibt einen (Denk-)Anstoß für ein längeres Gespräch
- Frage regt zum selbstständigen, umfassenden Denken und Antworten an
- Mehrere Antworten sind möglich und erwünscht
- Eigeninitiative und Motivation wird angeregt

Eine Übersicht möglicher – sicherlich nicht erschöpfender – Prüfungstypen findet sich in der folgenden Auflistung:

Abfrage/Frage-Antwort-Technik

- *Beschreibung:* Ein strukturiertes Interview erfasst den Wissensstand.
- *Prüfbare Kompetenzen:* Fachkompetenz, Kommunikative Kompetenz
- *Taxonomiestufen im Bereich der kognitiven Kompetenzen:* Reproduktion und Reorganisation
- *Rollen:* Prüfende/r ist Fragensteller/in, gibt Impulse und Denkanstöße, achtet auf zeitlichen/formellen Rahmen,

Prüflinge geben kurze Antworten

Problemlösungsaufgaben

- *Beschreibung:* Das zu bearbeitende Problem wird den Studierenden vor der Prüfung bekanntgegeben. Lösungsweg und Lösungen müssen von den Studierenden allein gefunden und in geeigneter Form präsentiert werden.
- *Prüfbare Kompetenzen:* Fachwissen & -methoden, kritisches Denken und Beurteilen von Inhalten, Recherche von Inhalten, Argumentationskompetenz, Transfer, Verknüpfen und Strukturieren von Inhalten
- *Taxonomiestufen im Bereich der kognitiven Kompetenzen:* Anwenden, analysieren, beurteilen
- *Rollen:* Prüfende/r ist Aufgabensteller/in und gibt evtl. kleinere Hinweise, Prüfling ist Experte/in für das Problemlösen

Fachgespräch/ Diskussion

- *Beschreibung:* Ein fachlicher Dialog mit Auskunft auf Fragen wird angestrebt. Dabei werden Meinungen geäußert, Position bezogen und verteidigt. Außerdem muss angemessen auf Zwischenfragen und gegenteilige Meinungen reagiert werden.
- *Prüfbare Kompetenzen:* Fachkompetenz, Argumentationskompetenz, Selbstkompetenz
- *Taxonomiestufen im Bereich der kognitiven Kompetenzen:* Alle Stufen möglich, Fokus liegt jedoch auf den höheren Stufen
- *Rollen:* Prüfende/r kann verschiedene Rollen einnehmen, z. B. Mitarbeiter/in, Fachexperte/in, interessierte/r Dozent/in, mit gleicher Wissensstufe wie die Studierenden.

Beratungsgespräch

- *Beschreibung:* Durch das Prüfungssetting wird simuliert, einem Ratsuchenden, Kunden, Klienten etc. zu helfen.

- *Prüfbare Kompetenzen:* Fach- und Selbstkompetenz, Fokus auf kognitiv orientierten Prozessen, Ermitteln von Bedürfnissen, kritische Beurteilung von Alternativen, Entwickeln von Angeboten, Argumentationskompetenz
- *Taxonomiestufen im Bereich der kognitiven Kompetenzen:* Analysieren, beurteilen und synthetisieren
- *Rollen:* Prüfende/r ist Ratsuchende/r mit geringeren Informationen, Prüfling ist Ratgebende/r mit vielen Informationen

Darüber hinaus sind Formate möglich, die ausschließlich die sprachliche Ausdrucksfähigkeit (z. B. bei Sprachprüfungen) oder die mündliche Argumentationsfähigkeit (z. B. wenn die mündliche Prüfung auf eine schriftliche Leistung folgt) fokussieren. Neben der Wahl des Prüfungstyps sollte im Vorfeld bedacht werden, welche Hilfsmittel zur Veranschaulichung zugelassen werden bzw. welche Vorleistungen als Bestandteil der Aufgabe zu erbringen sind, damit diese früh genug organisiert bzw. von den Studierenden vorbereitet werden können.

- **Aufgaben/Fragen formulieren**

Die größte Herausforderung ist die Formulierung der Aufgaben und Fragen, denn diese müssen gleichzeitig lernzielbezogen, trennscharf und für alle Studierenden zwar individuell aber auf einem vergleichbaren Anforderungsniveau formuliert werden. Unter Rückbezug auf die Lernziele der Veranstaltung sollten mehrere voneinander unabhängige klar verständliche Fragen formuliert werden, die die zentralen Inhalte der Lehrveranstaltung bzw. der individuell besprochenen Themen fokussieren. Dadurch kann gleichzeitig die Reliabilität und Validität der Prüfung erhöht werden (Li 2011: 268). Mit Blick auf das Anspruchsniveau der Prüfung können Wissens-, Verständnis-, Anwendungs-, Analyse-, Synthese- oder

Beurteilungsfragen formuliert werden.

Aufgaben bzw. Fragen zum anwendungsnahem Problemlösen, die eine kritische Beurteilung erfordern, liefern einen Einblick, wie schnell die Studierenden in der Lage sind Probleme zu erfassen und welche Lösungsschritte und Argumentation der Entscheidung zugrunde liegen. Die Studierenden müssen dann zeigen, dass sie Fakten transferieren und kritisch reflektieren, Zusammenhänge erkennen sowie Fachvokabular richtig anwenden können und ihre Erkenntnisse mithilfe logischer Argumentationen in einer korrekten und verständlichen Sprache wiedergeben können. Dadurch können Rückschlüsse auf die zugrundeliegenden Kompetenzen gezogen werden. Die Aufgaben bzw. Fragen sollten dabei fordernd aber nicht überfordernd gestaltet sein. Um eine möglichst natürliche Gesprächsführung zu erreichen, sollten ironische oder sarkastische Fragen, Suggestivfragen und Frageketten vermieden werden und eine begründete Antwort v. a. bei Entscheidungsfragen erwartet werden.

- **Nachfragen entwickeln**

Nachfragen oder vertiefende Fragen können von vornherein mitgedacht, aber auch spontan aufgrund des von den Studierenden Gesagten formuliert werden. Dadurch kann ein flexibler diskursiver Gesprächscharakter hergestellt werden, durch den die Studierenden auch ihre sozialen und persönlichen Kompetenzen unter Beweis stellen können (Li 2011: 267). Dabei ist es wichtig, dass sich Studierende auch Fehlschläge eingestehen können, diese reflektieren und daraus lernen. Die Rückfragen sollten jedoch keine Lösungen vorgeben oder die Studierenden unter Druck setzen.

TIPPS ZUR FORMULIERUNG VON FRAGEN

Dos

- Eindeutig, verständlich klar, präzise formuliert
- Vollständige Fragen stellen
- Begründete Antwort bei Entscheidungsfragen verlangen
- Fragewort am Anfang
- Genügend Zeit zum Überlegen einplanen

Don'ts

- Angekündigte leichte Fragen:
„Zu Beginn eine leichte Frage ...“
Steigert die Nervosität, v. a., wenn die Frage nicht beantwortet werden kann
- Unspezifische Fragen:
„Was ist eigentlich ...?“
Zu offen und allgemein gehaltene Fragen verwirren die/den Kandidat/in.
- Rhetorische Fragen:
„Brauchen wir ... wirklich?“
Die/Der Kandidat/in wird dadurch verunsichert.
- Keine Frageketten oder Teilfragen
- keine ironischen/sarkastischen Fragen oder Suggestivfragen

c. Durchführung (während der Lehrveranstaltung bzw. Prüfung)

• Didaktisches Ziel und Anforderungen der Prüfung kommunizieren

Bereits während der Lehrveranstaltung ist es notwendig, die Anforderungen der Prüfung (Organisatorisches und inhaltliche Ausgestaltung) allen Studierenden transparent zu machen. Beratungsgespräche sollten vorrangig genutzt werden, um spezifische Prüfungsthemen zu besprechen, die die individuelle Zielorientierung und persönliche Interessen der Studierenden berücksichtigen. Dadurch kann die Selbstwirksamkeit und das Kontrollempfinden über den eigenen Lernpro-

zess der Studierenden gestärkt werden, was sich letztlich positiv auf die Motivation und den Lernerfolg auswirken kann (Pekrun et al. 2007, Bandura/Locke 2003, ebd. 1991, Chemers/Hu/Garcia 2001, Busato et al. 2000, Schiefele 1991).

Durch die transparente Kommunikation des Prüfungsablaufs kann zudem die Angst vor der Prüfung gemindert werden (Bridges 1999). Durch die gezielte didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung, in die z. B. kurze (prüfungsähnliche) Abfragesituationen eingebunden werden oder die Studierenden die Möglichkeit bekommen, durch Rollenspiele in die Rolle des Prüfers/der Prüferin zu schlüpfen, können die Studierenden ihre Kompetenzen zusätzlich trainieren und ihre Unsicherheit der Prüfung gegenüber verlieren.

• Entspannte und zugewandte Gesprächsatmosphäre schaffen

In einem guten Prüfungsgespräch steht den Studierenden genügend Zeit zur Verfügung, um Gedanken zu formulieren und bis zum Ende auszusprechen. Haben die Studierenden durch die Gesprächsatmosphäre das Gefühl, als Gesprächspartner auf Augenhöhe wahrgenommen zu werden, kann das die Motivation und die Selbstsicherheit der Studierenden steigern. Eine flexible Gesprächsführung (mittels Themenwechsel, Nachfragen und dem Gewähren von Denkhilfen) und die präzise, lernzielbezogene Formulierung der Fragen bzw. Rückfragen ermöglichen die Erfassung spezifischer Kompetenzen.

Der Einstieg in die mündliche Prüfung kann

- förmlich (zuerst noch einige Formalia abfragen),
- sachlich (sofortiger Einstieg durch eine prüfungsrelevante Frage),
- offen (fragen, mit was die/der Kandidat/in beginnen möchte oder was er/sie im Fach gelernt hat) oder

Handreichung der Prüfungswerkstatt: Mündliche Prüfung

- spaßig (witzigen Kommentar zur Auflockerung machen) gestaltet sein.

Auch die Reaktion auf Antworten der Prüflinge trägt maßgeblich dazu bei, ein konstruktives Gespräch aufrechtzuerhalten. Das Gespräch sollte deshalb wie folgt geführt werden:

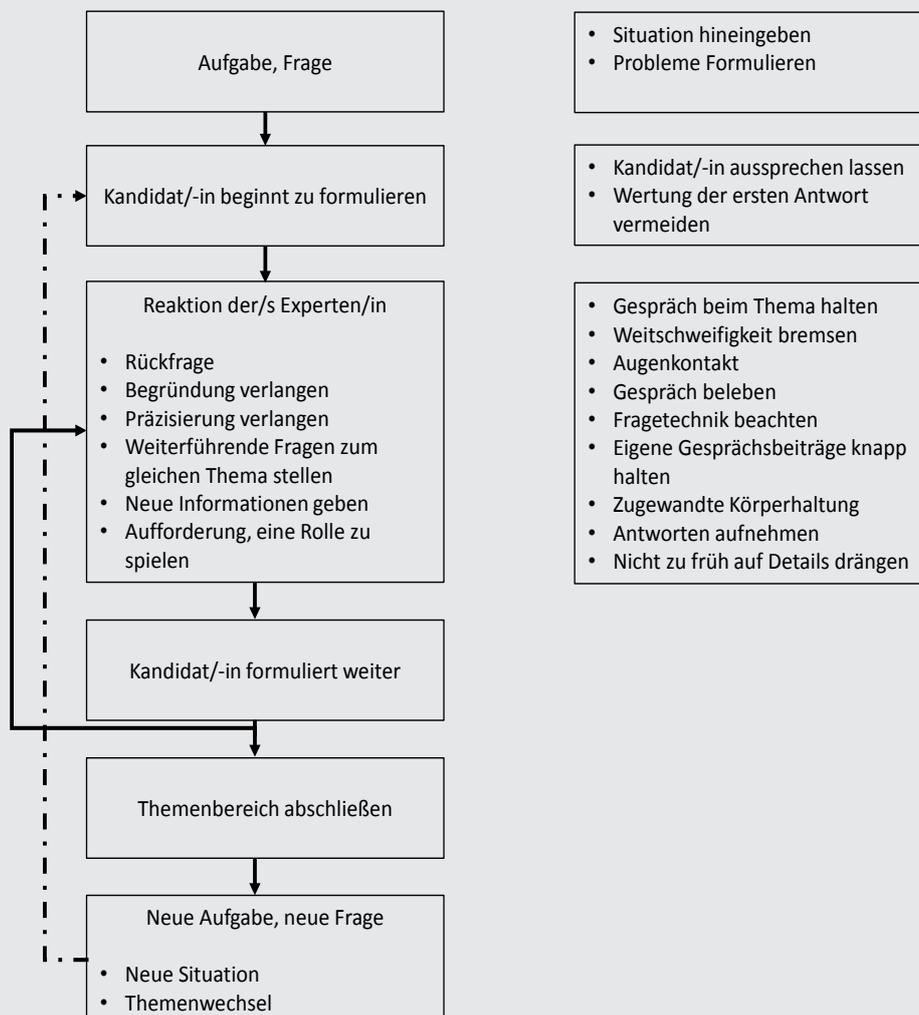
- Positive Verstärkung durch sofortiges positives Feedback
- Spott, Sarkasmus, Tadel sollten vermieden werden
- nicht zu lange bei einer Frage verweilen oder zu viele Zusatzfragen in einem Gebiet stellen
- bei Lücken und Unsicherheiten den Prüfling ein anderes Thema wählen lassen

- Hilfeleistung durch Zusatzfragen, Hinweise etc. geben
- Meinungen des Prüflings zulassen
- Sprache und Mimik des Prüfenden müssen übereinstimmen

• Feedback geben

Lern- und motivationsfördernd wirkt Feedback v. a., wenn es regelmäßig und didaktisch sinnvoll in die Lehrveranstaltungs- und Prüfungsgestaltung integriert wird (Behr/Willert 2017, Gibbs/Simpson 2004-05: 16ff., Hattie 2014: 206, Sambell 2010: 16ff., Hounsel 2008, Hattie/Timperley 2007, Nicol/Macfarlane-Dick 2006, Harlen 2005: 218, Kirk 2004: 35 und 115, Butler 1987: 218).

Ein Prüfungsgespräch kann wie folgt ablaufen:



In mündlichen Prüfungen kann es zudem zu „kritischen“ Situationen kommen. Da diese verschiedene Ursachen haben, ist zu beachten, dass nicht jede Hilfestellung in jeder Situation und bei jeder/m Studierenden anwendbar ist. Es ist daher vorteilhaft, ein Repertoire an Hilfestellungen zur Verfügung zu haben und daraus situativ auszuwählen:

- Antwortalternativen anbieten
- Stichworte geben
- Nachfragen stellen
- Widerspruch formulieren
- Mut machen
- Frage wiederholen
- Beispiel geben
- Zeit zum Nachdenken geben
- Thema wechseln

Tabelle 1: Tipps zum Umgang mit „kritischen“ Situationen in der mündlichen Prüfung

Problem	Lösung
Antwort: „Ich weiß es nicht.“	Nächste Frage stellen, Abzug bei der Bewertung
Prüfungsgespräch läuft schneller ab als geplant: <ul style="list-style-type: none"> • Prüfling antwortet kurz und bündig • Prüfling passt bei vielen Fragen • Prüfende/r hat zu wenig Fragen geplant 	<ul style="list-style-type: none"> • Prüfung kann beednet werden • Weitere Fragen stellen und die Prüfungszeit voll ausnutzen (vor Rekurs schützen), Hilfestellung/Denkhilfen bei „alten“ Fragen, Vermerk im Protokoll • Stellen von Zusatzfragen, Vermerk im Protokoll
Es kommt zu Verzögerungen, so dass nicht alle Fragen gestellt werden können: <ul style="list-style-type: none"> • Prüfling braucht viele Denkhilfen • Prüfende/r hat zu viele Fragen geplant 	<ul style="list-style-type: none"> • Wesentliche Abzüge in der Bewertung • Nicht alle Fragen werden gestellt

- Feedback in die Lehrveranstaltung einbinden

In Lehrveranstaltungen, die mit einer mündlichen Prüfung abschließen, können z. B. die folgenden zwei Möglichkeiten des Feedback eingebunden werden:

Selbst-, Peer- und Lehrendenfeedback

Damit Studierende ihre mündlichen Fähigkeiten trainieren können, sollten in den einzelnen Sitzungen z. B. (Kurz-) Referate, transfer- und verständnisorientierte Kurzabfragen, mündliche (Zwischen-)Berichte zu schriftlichen Arbeiten, Gruppendiskussionen/Debatten

oder kurze Fachgespräche eingesetzt werden (Müller et al. 2013: 7f., Shepard 2000: 12, Joughin 1998: 373f.). Mithilfe vorgefertigter Beurteilungsbögen können Lehrende und Kommilitonen/innen kriterienbezogenes Feedback geben. Die Studierenden sollten zudem um eine Selbst-Einschätzung anhand der Kriterien gebeten werden, damit sie lernen, ihre eigene Leistung kritisch zu reflektieren (Barney et al. 2011, Reddy/Andrade 2010, Jonsson/Svingby 2007, Harlen 2005: 215f.)

Beratungsgespräche

Zielgerichtete individuelle Beratungsgespräche, können nicht nur dazu genutzt werden, die Anforderungen und den Ablauf (inkl. Themen) der Prüfung zu besprechen, sondern auch, um den Studierenden eine persönliche Rückmeldung zu ihren bisherigen Leistungen zu geben und Hinweise dazu, was sie noch verbessern können.

Gleichzeitig kann durch die offene Kommunikation der Anforderungen und Ziele die Prüfungsunsicherheit verringert werden (Andrade/Du 2005, Kirk 2004: 115, Shepard 2000: 11). Wirken Studierende dennoch sehr ängstlich, kann in diesen Vieraugengesprächen auch auf ergänzenden Angebote, wie jene der Psychotherapeutischen Beratungsstelle der Johannes Gutenberg-Universität Mainz hingewiesen werden:
<http://www.pbs.uni-mainz.de/>

- **Feedback in die Prüfung einbinden**

Jede Prüfung kann und sollte auch eine Lerngelegenheit sein, was von den Studierenden jedoch meist nicht so wahrgenommen wird. Deshalb ist es umso wichtiger im abschließenden Gespräch nicht nur die Note zu begründen, sondern ggf. auch Hinweise zu geben, wo noch Verbesserungsbedarf besteht. Dadurch können die Selbstreflexion und anschließende selbstregulierte Lernprozesse der Studierenden angeregt werden.

d. Bewertung

• **Kollegialprüfprinzip einhalten**

Die Vergleichbarkeit, Zuverlässigkeit und Gültigkeit von mündlichen Prüfungen kann herausfordernd sein. Zum einen ist die Bewertung kommunikativer Fähigkeiten komplex, da das richtige verbale und non-verbale Verhalten kontextbezogen zum richtigen Zeitpunkt gezeigt werden

muss. Deshalb müssen die Prüfenden genau zuhören und beobachten (Schirmer et al. 2005: 184). Zum anderen stellt die Beurteilung und Bewertung der Inhalte eine Herausforderung dar, da komplexe Kompetenzen meist aus dem Kontext erschlossen werden müssen und oftmals keine generell gültigen objektiven Kriterien zur Verfügung stehen. Die Beurteilung sollte deshalb nicht vorschnell vorgenommen werden und bedarf der zusätzlichen Einschätzung der/s Zweitprüferin/s bzw. der/s Beisitzerin/s (Kirk 2004: 46 und 119ff.).

• **Prüfungsprotokoll verwenden**

Die Verwendung eines Prüfungsprotokolls, in das vorab die gewünschten Standards und Kriterien eingetragen wurden, kann die Beurteilung der Leistung objektivieren (Sadler 2005, Kirk 2004: 43). Um möglichst valide zu prüfen, sollten die Lernziele in der Prüfung konsequent verfolgt werden, was durch ein gutes Prüfungsprotokoll unterstützt werden kann (Stary 2012: 21ff.). Auch ein zusätzlich erstelltes Kriterienraster kann in der Prüfungssituation als Stütze verwendet werden, um abzugleichen, auf welchem Level die Kompetenzen von den Studierenden erreicht wurden (Gibbs/Simpson 2004-05 20f., Harlen 2012: 212ff., Harlen 2005: 215f.).

• **Subjektive Bewertungsfehler vermeiden**

Im Anschluss an das Prüfungsgespräch stehen meist nur wenige Minuten zur Notenfindung zur Verfügung. Zudem treten Ermüdungseffekte nach einer Reihe von Prüfungen auf, was zu einer verminderten Aufmerksamkeit führen kann. Bewertungsverzerrungen aufgrund von Beurteilungsfehlern, z. B. Erwartungshaltungen an einzelne Studierende, die Reihenfolge der Prüfungen, vorhergehende oder besonders prägnante Prüfungen vorheriger Semester oder Verständnisprobleme treten v. a. bei mündlichen Prüfungen auf,

da jede Prüfung individuell durchgeführt wird und ständig sowohl Inhalts- als auch Beziehungsbotschaften ausgetauscht werden. Sich dieser Faktoren bewusst zu sein, kann dazu beitragen sie zu umgehen, sie sind jedoch nicht komplett vermeidbar (Kirk 2004: 43ff., Stary 2012: 14ff.).

e. Nachbereitung

Um sowohl den Prüfungsablauf, als auch die inhaltliche Gestaltung stetig zu verbessern, sollten alle Prüfungen im Anschluss an die Prüfungsserie reflektiert werden. Dadurch kann sich jede/r Lehrende nach und nach eine individuelle Best Practice-Sammlung für gelungene Prüfungsgespräche erarbeiten.

BEST PRACTICE „OBJECTIVE STRUCTURED CLINICAL EXAMINATION (OSCE) AUS DEM BEREICH DER MEDIZIN“

Das nachfolgend beschriebene Best Practice-Beispiel wird seit dem Wintersemester 2008/09 im Studiengang Medizin an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz durchgeführt.

Begründung für das Prüfungsformat

Das vorgeschlagene Prüfungsszenario ermöglicht es, neben dem handlungsbezogenen medizinischen Wissensstand v. a. fachspezifische kommunikative Fertigkeiten zu prüfen, den Studierenden Feedback zu geben und sie gleichzeitig auf reale Berufssituationen vorzubereiten. Durch den Einsatz von Simulationspatienten/innen stehen dauerhaft „Patienten“ zur Verfügung und die Organisation der Prüfung sowie die Kontrolle über den Verlauf der Interaktion im Prüfungsgespräch werden erleichtert. Zudem kann eine hohe Anzahl Studierender geprüft werden, da die Rollen beliebig oft wiederholt werden können. Auch die psychische Belastung der Studierenden in der Prüfung wird ge-

mindert, da bei Fehleinschätzungen die Simulationspatienten/innen keinen Schaden erleiden.

Prüfbare Kompetenzen

Die Durchführung der Prüfung als simuliertes Arzt-Patientengespräch ermöglicht es, Fachkompetenzen (biopsychosoziales Krankheitsverständnis, theoretische Grundkompetenzen zur Arzt-Patientengesprächsführung) und sozialkommunikative Kompetenzen (vor allem Gesprächstechnik und Gesprächsinhalt) standardisiert zu prüfen. Gleichzeitig können praktische ärztliche Fertigkeiten, die für die körperlichen Untersuchungen von Patienten notwendig sind, geübt und überprüft werden.

Durchführung der Prüfung

Der Ablauf der Prüfung ist hochstandardisiert, denn sowohl die Simulationspatienten/innen als auch die Prüfenden erhalten präzise Beurteilungskriterien, die in der Simulation erfüllt bzw. anhand derer die Bewertung der studentischen Leistungen vorgenommen werden müssen. In Form eines Parcours durchlaufen die Prüflinge während der Simulationsprüfung insgesamt sieben Stationen mit Checklisten für ein typisches Arzt-Patientengespräch.

Bewertung der Prüfung

Die Beurteilung erfolgt anhand standardisierter Beurteilungsbögen. Zusätzlich stimmen sich die Beurteilenden vor der Prüfung in einem Training ab, wie die einzelnen Kriterien zu bewerten sind.

Detaillierte Informationen zu dieser Prüfungsform und weiteren Einsatzmöglichkeiten von Simulationspatienten erhalten Sie unter: <http://www.unimedizin-mainz.de/medizinische-psychologie/lehre/osce.html> bzw. <http://www.unimedizin-mainz.de/lernklinik/startseite/simulationspatientensprogramm.html>

CHECKLISTE MÜNDLICHE PRÜFUNG

a. Wahl des Prüfungsformats

- Lassen sich mit dem Prüfungsformat die in den Lernzielen enthaltenen studentischen Kompetenzen erfassen?
- Wurden die (prüfungs-) rechtlichen Rahmenbedingungen eingehalten?
- Ist der Aufwand für Vorbereitung und Durchführung ökonomisch sinnvoll?

b. Organisatorische Prüfungsvorbereitung

- Steht ein passender Prüfungsraum (störungsfrei, angenehme Sitzordnung) zur Verfügung?
- Steht für alle Prüfungen ein/e zweite/r Prüfende/r bzw. ein/e Beisitzer/in zur Verfügung?
- Lässt das didaktische Design der Lehrveranstaltung es zu, dass die Studierenden die geforderten Kompetenzen trainieren können?
- Ist die Prüfungsserie systematisch aufgebaut (logisch aufgebaut, vergleichbare Anforderungen, genug Zeit zwischen den Prüfungen, ausreichend Pausen für die Bewertenden)?
- Ist das Prüfungsprotokoll zweckmäßig vorbereitet?

c. Prüfungskonzeption

- Sind die ausgewählten Prüfungsgebiete repräsentativ für die Lernziele (Streuung und Anspruchsniveau)?
- Welche Erwartungen (Kriterien und Standards) werden an die Lösung der Aufgaben gestellt?
- Ist die Prüfungsstruktur sinnvoll gewählt?
- Sind lehr-/lernzielabhängige Aufgaben/Fragen formuliert?
- Sind zweckmäßige Rück-/Nachfragen mitbedacht?
- Werden alle, die Prüfung betreffenden Faktoren (Themen und Anforderungen, Ablauf der Prüfung) allen Studierenden transparent gemacht?

d. Durchführung

- Werden alle rechtlichen Rahmenbedingungen erfüllt?
- Ist ein pünktlicher Beginn gewährleistet und kann die Prüfungsdauer eingehalten werden?
- Ist eine genaue Beobachtung (sehen, hören) und Protokollierung sichergestellt?
- Besteht eine entspannte Atmosphäre (persönliche Begrüßung der Kandidaten/innen, Augenkontakt, Geduld, Ruhe, angemessene Sprache und Lautstärke)?
- Werden die Fragen/Aufgaben eindeutig und präzise formuliert?
- Werden die Vorteile, die eine mündliche Prüfung bietet (mittels Themenwechsel, Nachfragen und dem Gewähren von Denkhilfen), genutzt?
- Werden Rückfragen der/s Kandidaten/in angemessen beantwortet?

e. Bewertung

- Findet die Bewertung objektiv anhand der Bewertungskriterien statt?
- Besteht Transparenz hinsichtlich der Bewertungskriterien?
- Werden die Einschätzungen aller Prüfer/innen oder Beisitzer/innen berücksichtigt?

f. Feedback

- Wurde der Lernprozess zu mehreren Zeitpunkten mit Feedbackelementen angeleitet?
- Wird neben der Bekanntgabe der Note ein konstruktives Feedback gegeben?

g. Nachbereitung

- Wie werden die Protokolle/Noten archiviert?
- Findet eine Evaluation (1) der einzelnen Prüfungsfragen, (2) der gesamten Prüfung, (3) mehrerer Prüfungen im Vergleich statt? Was hat sich bewährt? Was war problematisch?

LITERATURVERZEICHNIS

- Alderson, J. Ch. & Wall, D. (1993). Does washback exist?. *Applied Linguistics* 14 (2), 115-129.
- Andrade, H. & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 10 (3), Online-PDF: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=10&n=3>, (05.07.2017).
- Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology* 88 (1), 87-99.
- Barney, S., Khurum, M., Petersen, K., Unterkalmsteiner, M. & Jabangwe, R. (2011). Supporting Students Improve with Rubric-Based Self-Assessment and Oral Feedback. *IEEE Transactions on Education* 55 (3), 319-325.
- Behr, M. & Willert, M. (2017). Wenn Didaktik an ihre Grenzen stößt: Feedback im Dolmetschunterricht. In: Martina Behr & Sabine Seubert (Hrsg.): *Education is a Whole-Person Process. Von ganzheitlicher Lehre, Dolmetschforschung und anderen Dingen*, Berlin: Frank & Timme, 139-169.
- Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., Ridgway, J., Wiesemes, R. (Hrsg.) & Nickmans, G. (Hrsg.) (2006). A learning Integrated Assessment System. *Educational Research Review* 1, 61-67.
- Boedigheimer, R., Gist, M., Peterson, D. & Kallemyn, B. (2014). Individual Oral Exams in Mathematics Courses: 10 Years of Experience at the Air Force Academy. *Primus* 25 (2), 99-120.
- Bridges, S. (1999). Oral Case Exams in Marketing: Enhancing and Evaluating Communication and Problem-Solving Skills. *Marketing Education Review* 9 (3), 25-30.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J. & Hamaker, Ch. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences* 29, 1.057-1.068.
- Butler, R. (1987). Task-Involving and Ego-Involving Properties of Evaluation: Effects of Different Feedback Conditions on Motivational Perceptions, Interest, and Performance. *Journal of Educational Psychology* 79 (4), 474-482.
- Chemers, M., Hu, L. & Garcia, B. F. (2001). Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Educational Psychology* 93 (1), 55-64.
- Donche, V., De Maeyer, S., Coertjens, L., Van Daal, T. & Van Petegem, P. (2013). Differential use of learning strategies in first-year higher education: The impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. *British Journal of Educational Psychology* 83, 238-251.
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F & Kubicka-Miller, T. (2006). Oral Communication Skills in Higher Education: Using a Performance-Based Evaluation Rubric to Assess Communication Skills. *Innovative Higher Education* 32 (2), 115-128.
- Frenzel, A. C., Götz, Th. & Pekrun, R. (2008). Kontroll-Wert-Modell der Prüfungsangst. In: Jörg Zumbach & Heinz Mandl (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: ein fallbasiertes Lehrbuch*, Göttingen: Hogrefe, 275-284.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004-05). Conditions under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education* 1, 3-31.
- Guest, K. E. & Murphy, D. S. (2000). In Support of Memory Retention: A Cooperative Oral Final Exam. *Education* 121 (2), 350-354.
- Jonsson, A. & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review* 2, 130-144.
- Joughin, G. (1998). Dimensions of Oral Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 23 (4), 367-378.
- Joughin, G. (o. A.). Orality and Learning in Oral Presentations. Online-PDF, http://www.iaea.info/documents/paper_4d540a4.pdf, 10.07.2017.
- Harlen, W. (2005). Teacher's summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *The Curriculum Journal* 16 (2), 207-223.
- Harlen, W. & Deakin Crick, R. (2003). Testing and Motivation for Learning. *Assessment in Education* 10 (2), 169-207.
- Hattie, J. (2014): *Lernen sichtbar machen. Hohengehren*: Schneider.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77 (1), 81-112.
- Hounsel, D. (2008). The Trouble with Feedback. *New Challenges, Emerging Strategies*. http://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning_teaching/Academic_teaching/Resources/Interchange/spring2008.pdf (10.07.2017).
- Huxham, M., Campbell, F. & Westwood, J. (2012). Oral versus written assessments: a test of student performance and attitudes. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 37 (1), 125-136.
- Kirk, S. (2004). Beurteilung mündlicher Leistungen. *Pädagogische, psychologische, didaktische und schulrechtliche Aspekte der mündlichen Leistungsbeurteilung, Reihe Erziehen und Unterrichten in der Schule*, Bad Heilbrunn/OBB.: Verlag Julius Klinkhardt.

- Li, W. (2011). Validity Considerations in Designing an Oral Test. *Journal of Language Teaching and Research* 2 (1), 267-269.
- Müller, M. X., Feulner, B. & Ohl, U. (2013). Mündliche Leistungen in einem sich verändernden Geographieunterricht. Bestandsaufnahme und Impulse. *Geographie und Schule/KAB: Mündliche Prüfungen* 203/35, 4-10.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education* 3 (2), 199-218.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, Th. & Perry, R. P. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education". In: Paul A. Schutz & Reinhard Pekrun (Hrsg.): *Emotion in education*, Amsterdam: Academic Press, 13-36.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W. & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivation beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research* 63, 167-199.
- Potthoff, U., Steck-Lüschow, A. & Zitzke, E. (1996). Mündliche Leistungen bewerten – aber wie? Beobachtung und Bewertung von Gesprächsfähigkeit. *Prüfen und Beurteilen Friedrich Jahresheft XIV*, 14-17.
- Putwain, D. (2008). Examination stress and test anxiety. *The Psychologist* 21 (12), 1.026-1.029.
- Reddy, Y. M. & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35 (4), 435-448.
- Roloff, S. (2012). Mündliche Prüfungen. Online-PDF, http://www.hochschuldidaktik.net/documents_public/20121127-Roloff-MuendIPruef.pdf (22.01.2018).
- Sadler, R. D. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30 (2), 175-194.
- Sambell, K. (2010). Rethinking feedback in higher education. Online-PDF, <https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/2/2729/RethinkingFeedbackInHigherEducation.pdf> (10.07.2017).
- Sambell, K., McDowell, L. & Brown, S. (1997). But is it fair?": an Exploratory Study of Student Perceptions of the Consequential Validity of Assessment. *Studies in Higher Education* 23 (4), 349-371.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist* 26 (3 & 4), 299-323.
- Schirmer, J. M., Mauksch, L., Lang, F., Marvel, M. K., Zoppi, K., Epstein, R. M., Brock, D. & Pryzbylski, M. (2005). Assessing Communication Competence: A Review of Current Tools. *Medical Student Education* 37 (3), 184-192.
- Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher* 29 (7), 4-14.
- Spratt, M. (2005). Washback and the classroom: the implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language Teaching Research* 9 (1), 5-29.
- Stary, J. (2012). Doch nicht durch Worte allein ... – Die mündliche Prüfung. NHHL 2.1., Online-PDF, http://blogs.fu-berlin.de/wp-includes/ms-files.php?path=/stary/&file=2011/05/H-2-1_Die-muendliche-Pruefung.pdf, 17.07.2017.
- Zhang, W. & Liu, M. (2013). Evaluating the Impact of Oral Test Anxiety and Speaking Strategy Use on Oral English Performance. *The Journal of Asia TEFL* 10 (2), 115-148.