

Leistungsnachweise in der aktuellen Literatur – eine Rundschau

Kathrin Futter

Der vorliegende Beitrag stellt eine kleine literarische Rundschau bezüglich des Themas «Leistungsnachweise» resp. «Prüfungen» im angebrochenen Jahrtausend dar. Die Liste der einbezogenen Bücher und Artikel ist nicht abschliessend und entspricht der subjektiven Auswahl der Autorin. Vielleicht lassen sich jedoch einige Leserinnen und Leser dazu anregen, die eine oder andere Textstelle im Original nachzulesen, um dadurch Hinweise für die Gestaltung der eigenen Beurteilungspraxis zu erhalten.

Lehren und Lernen an Hochschulen schliesst seit jeher ein, dass das Wissen und die erworbenen Kompetenzen der Studierenden auch geprüft und beurteilt werden. Mit der Modularisierung der Studiengänge im Zusammenhang mit der Bologna-Reform ändert sich allerdings der Charakter dieser Leistungsüberprüfungen: Leistungsnachweise sind nun integrale Bestandteile von Modulen und finden entsprechend studienbegleitend statt. Es interessiert nachfolgend, wie das Thema in der aktuellen Literatur der letzten fünf Jahre reflektiert und diskutiert wurde. Eine Sichtung zeigte, dass sich insgesamt relativ wenige Autorinnen und Autoren mit der Gestaltung von Leistungsnachweisen auf Hochschulebene befassen, weswegen die Sammlung um ausgewählte Beiträge ergänzt wurde, die sich allgemein mit der Leistungsüberprüfung an Schulen beschäftigen. Bevor die eigentliche «Literaturrundschau» beginnt, bei welcher sich die Kapitel aufgrund der Häufigkeit der diskutierten Themen ergeben haben, werden einige Leitgedanken zum pädagogischen Leistungsbegriff vorgestellt und von der Autorin kommentiert. Die nachfolgenden Kapitel stützen sich dann ausschliesslich auf die Wiedergabe aussagekräftiger Literaturstellen ab.

1. Einige Gedanken zur Förderung eines pädagogischen Leistungsbegriffs an Hochschulen

Manche – v.a. deutschsprachige – Autorinnen und Autoren setzen sich damit auseinander, welches die Leitgedanken eines erweiterten pädagogischen Leistungsbegriffs, im Gegensatz zu einem herkömmlich orientierten schulischen Lernbegriff sind. Meist beziehen sie sich zwar nicht speziell auf die Leistungsbeurteilung an Hochschulen, sondern auf die Schule im Allgemeinen: Bohl (2001) beispielsweise schreibt, dass die Problematik der schulischen Leistung und Leistungsbeurteilung u.a. im Anspruch an die Schule liegt, zwischen den vorgegebenen Ansprüchen der Gesellschaft und der individuell gegebenen Bildsamkeit des Einzelnen zu vermitteln. «Als Konsequenz sollte

weder der einen (objektiven) Seite noch der anderen (individuellen) Seite das alleinige Monopol bei der Festlegung bestimmter Leistungsansprüche zugestanden werden» (vgl. ebd., S. 27).

Jürgens und Sacher (2000) machen sich ganz grundsätzliche Gedanken, ob die Schule ein pädagogisch legitimes Leistungsprinzip braucht und kommen zur Ansicht, dass die Schule, um auf die neuen Anforderungen reagieren zu können, welche sich durch die veränderten Aufwachsens- und Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen ergeben haben, über ihr zukünftiges Kompetenzprofil nachdenken müsse. Dabei stelle sich auch automatisch die Frage nach dem Lernen, das unter den veränderten gesellschaftlichen Vorzeichen zum Teil neu zu bestimmen sei. «Von der Neufassung des schulischen Lernens ist unmittelbar das schulische Leistungsverständnis betroffen, weil Lernen und Leisten aufeinander bezogen sind und demzufolge muss einhergehend mit einer Erweiterung des Lernbegriffs eine Revision des schulischen Leistungsbegriffs folgen» (Jürgens & Sacher, 2000, S. 6). Die Autoren sehen das grundsätzlich Pädagogische am schulischen Leistungsverständnis in seiner funktionalen Breite und seiner Verpflichtung auf das Förderprinzip. Sie schlagen vier Prinzipien vor, welche ein pädagogisches Leistungsverständnis berücksichtigen soll, nämlich dass Leistung auf produkt- und prozessbezogenes Lernen gründet, individuelles und kooperatives Lernen umfasst, problemorientiertes und vielfältiges Lernen ist und als anstrengendes, herausforderndes und gekonntes Lernen bezeichnet werden kann (vgl. ebd., S. 14 ff.). Auch Paradies, Wester und Greving (2005) äussern sich über die Notwendigkeit eines weiter gefassten Lern- und Leistungsbegriffs und schlagen vier Dimensionen des Lern- und Leistungsbegriffs als analytische Kategorien vor. Diese verstehen sich in der Praxis als organische Einheiten, die sinnvoll nur an den Kompetenzbegriff zu binden seien: inhaltlich-fachlicher, methodisch-strategischer, sozial-kommunikativer und persönlicher Lernbereich. Diese vier Dimensionen entsprechen auch der verbreiteten Unterscheidung zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die im Zusammenhang mit der Bologna-Reform (wieder) stark in den Fokus des Interesses rücken.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann aufgrund dieser Überlegungen gefordert werden, dass zukünftige Lehrpersonen bereits in ihrer Ausbildung einem solch weit gefassten pädagogischen Leistungsbegriff begegnen, den sie nachher in den Schulen zur Anwendung bringen sollten. Die Modularisierung der Ausbildung und der Einsatz eines Leistungspunktesystems erfordern einen neuen Umgang mit der Art und Weise der Leistungsbeurteilung. Im Gegensatz zu den früheren seminaristischen Ausbildungsgängen werden heute die zukünftigen Lehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen sogenannten studienbegleitend geprüft. Solche studienbegleitenden Prüfungen können für die Studierenden zu einer ausgeglicheneren Lernbelastung und höheren Lerneffizienz als bisher führen. Eine derartige Betrachtung der Vorteile von studienbegleitenden Prüfungen – selbstverständlich könnten auch Nachteile aufgezählt werden – rücken diese nun jedoch aus der Sicht der Autorin vermehrt in die Nähe eines

pädagogischen Leistungsbegriffs, wie er oben beschrieben wurde. Die Studierenden sind nämlich aufgrund der Bologna-Reform aufgefordert, ihre erworbenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in ihrer ganzen funktionalen Breite fortwährend abzubilden und nicht nur einseitig theoretisch oder praktisch resp. punktuell am Ende der Ausbildung. Diese durch die Bologna-Reform initiierte Nähe der Leistungsüberprüfung zu den entsprechenden Lehr-Lernprozessen kann als Chance interpretiert werden. Tremp und Eugster (2006) sprechen sogar davon, dass die Modularisierung verspreche, gesellschaftliche Erwartungen und individuelle Ansprüche in ein neues Verhältnis zu setzen: «Als flexibles System, das sich veränderten gesellschaftlichen Anforderungen an ein Bildungssystem ebenso anpasst wie den vielfältigen (Bildungs-)Biografien» (vgl. ebd., S. 163). Ob erweiterte Formen der Leistungsüberprüfung in modularisierten Studiengängen zur Förderung eines pädagogischen Leistungsbegriffs an Hochschulen beitragen, erscheint deshalb zumindest bedenkenswert.

Nachfolgend soll nun anhand der aktuellen deutschsprachigen und angelsächsischen Literatur auf einige weitere im Zusammenhang mit Leistungsnachweisen wichtige Themenbereiche eingegangen werden.

2. Funktionen von Leistungsnachweisen

Die meisten Autorinnen und Autoren setzen sich mit den Funktionen von Leistungsnachweisen auseinander. Grundsätzlich geht es darum, was mit einem Leistungsnachweis – abgesehen davon, dass er durchgeführt werden muss – bezweckt werden soll, denn nicht jeder Leistungsnachweis erfüllt dieselben Funktionen. Pfäffli (2005) spricht in diesem Zusammenhang übrigens nicht von Leistungs- sondern von Lernnachweisen.

Die Autorinnen und Autoren in Gardner (2006) – alle Mitglieder der «Assessment Reform Group» (ARG) aus England – beleuchten das Thema ebenfalls aus der Perspektive des Lernens und zeigen, wie stark dieses jedoch mit der Funktion des Leistungsnachweises verknüpft ist. Sie beleuchten u. a. den Zusammenhang zwischen «assessment for learning» (formative assessment) und «assessment of learning» (summative assessment) und sehen als Ziel ihrer Beiträge «to argue the case for the importance of assessment as a means of enhancing learning» (vgl. ebd., S. 204).

Auch Ainsworth und Viegut (2006) widmen sich der Thematik der formativen und summativen Beurteilung. Sie proklamieren, dass «common formative assessments *for* learning can do for classroom teachers what large-scale assessments *of* learning, by design, cannot» (vgl. ebd., S. 2; Hervorhebung im Original). Diese Unterscheidung von formativer und summativer Beurteilung nehmen die meisten Autorinnen und Autoren vor. Auf Hochschulebene sprechen zum Beispiel Metzger und Nüesch (2004) von

«Lenkung» versus «Selektion». Winteler (2005) hingegen unterscheidet, in Anlehnung an Flechsig, Rekrutierungsfunktion, didaktische Funktion und Herrschafts- und Sozialisationsfunktion der Leistungsbeurteilung.

Vertiefter mit formativer Beurteilung setzt sich Otero (2006) auseinander. In ihrem Artikel stellt sie ein Modell vor, welches auf Vygotsky's Theorie gründet und argumentiert, «that this model can provide a useful framework for facilitating a beginning teacher's continued learning ... I argue in favor of a theory-enhanced model of formative assessment as a mechanism for helping teacher educators help preservice teachers move beyond the common 'get it or don't' conception of formative assessment» (vgl. ebd., S. 247).

3. Leistungsnachweis und das Lernen der Studierenden

Dass sich die Studierenden mit recht unterschiedlichen Strategien den zu bewältigenden Lernstoffen nähern ist ein bekanntes Faktum. Man unterscheidet häufig ein Herangehen, «das eher auf ein Behalten und Reproduzieren von Testinhalten ausgerichtet ist («surface-level-approach») und ein solches, das nach einem tieferen Verständnis sucht («deep-level-approach») ... Bei Letzterem geht man davon aus, dass in grösserem Umfang Wissen erzeugt wird» (Winter, 1999, S. 61). In jüngerer Zeit ist man auch der Frage nach dem Zusammenhang von Leistungsnachweisen und dem davor liegenden Lernen vertiefter nachgegangen. Es werden immer mehr Leistungsnachweise gefordert, die in der Lage sind, qualitativ hochwertige Studienleistungen sichtbar zu machen und intrinsische Motivation sowie tiefenorientierte Lernstrategien zu fördern, denn insgesamt hat die Beurteilungspraxis sowie ihre Antizipation durch die Studierenden erheblichen Einfluss auf das Lernen und die Art und Weise, wie mit Erkenntnissen umgegangen wird (vgl. Winter, 1999). Hierzu lassen sich auch viele wertvolle Hinweise im Artikel von Struyven, Dochy und Janssens (2005) finden, welche in ihrer umfassenden Rundschau der englischsprachigen Literatur klar feststellten, «that students' perceptions about assessment significantly influence their approaches to learning and studying. Conversely, students' approaches to study influence the ways in which they perceive evaluation and assessment» (vgl. ebd., S. 331). Auch die kürzlich von Gijbels und Dochy (2006) veröffentlichte Studie über «Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference?» zeigt Zusammenhänge zwischen Beurteilungspraxis und Lernstil.

Je stärker jedoch die Trias Lehren – Lernen – Prüfen auch als solche betrachtet und der Leistungsnachweis nicht losgelöst vom Lernen der Studierenden konzipiert wird, desto klarer kann auch gefordert werden, dass Leistungsnachweise als Werkzeuge des Lernens fungieren sollten (vgl. u. a. Birenbaum, 2003; Dochy, 2001, 2005).

Nicht nur für Pädagogische Hochschulen bedeutet dies, dass die Leistungsnachweise darauf ausgerichtet sein sollten, welche Kompetenzen die Studierenden nachweisen müssen. Dass es jedoch nicht ganz einfach ist, sich zu einigen, welches die Standards der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind, bezeugen die doch recht unterschiedlichen Standardkataloge der einzelnen Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz. Nach Tremp (2006) besteht nämlich zurzeit keine Einigung darüber, welche Kompetenzen oder Standards das professionelle Handeln von Lehrpersonen generell leiten sollen.

Zwar werden Standards in einigen Studiengängen als Orientierungsmuster verwendet und dienen als inhaltliche Leitlinien eines Studiums, die Orientierung von Modulen an beruflichen Kompetenzen ist aber nicht überall offensichtlich. Dies zeigt sich nicht zuletzt in den Leistungsnachweisen: Diese hätten die Funktion, die angestrebten beruflichen Kompetenzen nachzuweisen und müssten entsprechend geklärt haben, welche Formen sich dazu besonders eignen (Tremp, 2006, S. 289).

Interessant in diesem Zusammenhang ist auch die sehr unterschiedliche Praxis der Gestaltung der Module an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und daraus folgend auch die Gestaltung der Leistungsnachweise.

4. Formen von Leistungsnachweisen

Zu einzelnen Formen von Leistungsnachweisen existiert – auch auf Hochschulebene – reichlich Literatur: Metzger und Nüesch (2004) beispielsweise stellen mündliche und schriftliche Prüfungen, schriftliche Arbeiten und Gruppenprüfungen genauer vor. Eugster und Lutz (2004) haben Checklisten erarbeitet für das Planen, Durchführen und Auswerten von schriftlichen und mündlichen Prüfungen. Brunner, Häcker und Winter (2006) geben in ihrem umfangreichen Handbuch Konzepte, Anregungen und Erfahrungen zur Arbeit mit Portfolios aus Schule und Lehrerbildung weiter. Und Winter (2004) stellt – zwar auf Schulebene, jedoch gut übertragbar auf die Hochschule und Universität – einige neue Methoden der Leistungsbewertung vor und zeigt auf, dass es nach wie vor Widersprüche zwischen neuen Formen des Lehrens und Lernens einerseits und herkömmlichen Leistungsbeurteilungen andererseits gibt. Dochy (2005) fragt in diesem Zusammenhang kritisch, ob die neuen Methoden wirklich motivationsfördernd seien oder ob die Studierenden bloss motivierter scheinen, weil sie von den traditionellen Methoden «übersättigt» sind (vgl. ebd., S. 13), und Krebs (2002) gibt eine Anleitung zur Erstellung von validen, reliablen und fairen Multiple-Choice-Prüfungen. Das Dossier «Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen» der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH der Universität Zürich (2006) stellt schliesslich in Kurzportraits dreizehn verschiedene Formen vor und zeigt bezüglich der einzelnen Formen auch auf, wo deren Stärken und Schwächen liegen. Zudem werden im Dossier auch Grundüberlegungen angestellt, welche bei der Wahl der angemessenen Form beachtet werden müssen. Diese Grundüberlegungen sind als Leitfragen formuliert und bieten die notwendige Systematik und den lehr-lernpsychologischen Orientierungsrahmen.

5. Beurteilung und Rückmeldung

Eine Reihe beachtenswerter Überlegungen zur Beurteilungspraxis auf Hochschulebene werden in den Konferenzbeiträgen «ECTS and Assessment in Higher Education» angestellt, zusammengestellt von Löfgren (2006). Dahlgren, Fejes, Abrandt Dahlgren und Trowald (2006) zeigen auf, wie Studierende angesichts von Leistungsnachweisen mit und solchen ohne Noten lernen. Als Alternative oder Ergänzung zur Beurteilung durch Dozierende kann sehr wohl auch eine Selbst- oder Fremdbeurteilung durch die Studierenden in Betracht gezogen werden. Allgemein äussern sich beispielsweise Ross und Bruce (2007) in ihrem soeben erschienenen Artikel «Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth» zum Thema Selbstbeurteilung. Spezifischer auf die Studierenden gehen Falchikov und Goldfinch (2001) ein. Sie zeigen, dass Fremdbeurteilungen durch andere Studierende dann stärker den Beurteilungen der Dozierenden ähneln, wenn es sich um globale Einschätzungen handelt, die auf klaren Kriterien beruhen, und nicht viele verschiedene individuelle Dimensionen durch die Studierenden beurteilt werden müssen (vgl. ebd., S. 287).

Auch Bohl (2006) äussert sich zur Frage der Leistungsbeurteilung und gibt – für die Sekundarschulen – Anwendungsbeispiele für die Bewertung von Teamarbeiten, Präsentationen, Wochenplanarbeit, Projektarbeit, die Bewertung von Methoden- und Sozialkompetenz, die Schüler selbstbewertung und die Schülermitbewertung. Dasselbe tun Paradies, Wester und Greving (2005), indem sie die Anforderungen an eine transparente und gerechte Leistungsbeurteilung beschreiben und auch gleich Vorschläge zur Umsetzung im Unterricht (Gymnasium) machen. Sacher (2004) entfaltet in seinem überarbeiteten und erweiterten Buch ein pädagogisches Gesamtkonzept, welches Überlegungen zur Förderung von Leistungsfähigkeit, zur Erbringung und Überprüfung von Leistungen und zu verschiedenen Formen ihrer Beurteilung umfasst. Weitere Autorinnen und Autoren beschreiben ausführlich Möglichkeiten für eine faire Beurteilungspraxis (z. B. Eugster & Lutz, 2004; Metzger & Nüesch, 2004; Pfäffli, 2005; Roloff, 2005).

6. Abschliessende Bemerkungen

Diese «Tour d'Horizon» hat gezeigt, dass vor allem zu den einzelnen Formen von Leistungsnachweisen relativ viel Literatur existiert. Unterschieden werden kann zwischen einer eher traditionellen Ausrichtung von schriftlichen und mündlichen Prüfungen und schriftlichen Arbeiten, welche als Leistungsnachweis gelten und auch starkes Gewicht darauf legen, wie die Leistungsnachweise konzipiert werden, damit sie nicht nur Faktenwissen abfragen, sondern auch höhere kognitive Taxonomiestufen berücksichtigen. Andererseits erläutern einige Werke, allerdings weniger bezogen auf die Hochschulebene, dass veränderte Lehr- und Lernformen auch neue Formen der Leistungsüberprüfung verlangen (vgl. u. a. Bohl, 2006; Grunder & Bohl, 2001; Paradies et al.,

2005; Winter, 2004). Stärker im angelsächsischen Raum werden die Funktionen von Leistungsnachweisen thematisiert und auch die Möglichkeiten der Selbst- und Fremdbeurteilung durch Studierende resp. der Zusammenhang von Leistungsnachweisen und dem Lernen der Studierenden (Dochy, 2001, 2005). Einige Autorinnen und Autoren stellen auch Gedanken zur Beurteilungs- und Rückmeldepraxis an. Sie nehmen dabei auf das ECTS-System Bezug, das eine Skala der Notengebung enthält. Diese orientiert sich jedoch an einer sozialen und nicht an einer lernzielorientierten Bezugsnorm.

Ganz zum Schluss soll noch auf einen Artikel von Cochran-Smith (2001) verwiesen werden, in welchem die Autorin fragt «about how, by whom, and for what purposes outcomes should be documented, demonstrated, and/or measured» (vgl. ebd., S. 527). In Ergänzung kann der Artikel von Darling-Hammond und Snyder (2000) gelesen werden, der aufzeigt, welche Formen von so genanntem «authentic assessment of teaching in context» möglich sind. Dass hierzu jedoch bei den Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz ein grosses Fundament an Wissen und Erfahrung darüber besteht, wie die Berufspraxis und die wissenschaftliche Ausbildung an der Institution überprüft und beurteilt werden können, steht nicht zur Diskussion. Die angeführte Übersicht soll daher Inspirationen anbieten, genauso wie die nun folgende Literaturliste.

Literatur

- Ainsworth, L. & Viegut, D.** (2006). *Common Formative Assessment. How to Connect Standards-Based Instruction and Assessment*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (AfH)** (2006). *Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen*. Universität Zürich: Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik. Verfügbar unter: <http://www.afh.unizh.ch/leistungsnachweise.html> [Stand: 01.02.2007].
- Birenbaum, M.** (2003). New insights into learning and teaching and their implications for assessment. In M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (Eds.), *Optimizing new modes of assessment: In search for qualities and standards* (pp. 13–37). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Bohl, T.** (2001). Theoretische Strukturierung – Begründung neuer Beurteilungsformen. In H.-U. Grunder & T. Bohl (Hrsg.), *Neue Formen der Leistungsbeurteilung* (S. 9–33). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bohl, T.** (2006). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht* (neu ausgestattete Sonderausgabe Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F.** (Hrsg.). (2006). *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer.
- Cochran-Smith, M.** (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 527–546.
- Dahlgren, L. O., Fejes, A., Abrandt Dahlgren, M. & Trowald, N.** (2006). *Promoting mobility or prohibiting learning? The illusion of comparability through a common grading scale*. Paper presented at the ECTS and Assessment in Higher Education, Umea.
- Darling-Hammond, L. & Snyder, J.** (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523–545.
- Dochy, F.** (2001). A new assessment era: different needs, new challenges. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 2 (1), 11–20.

- Dochy, F.** (2005). «*Learning lasting for life*» and «*assessment*»: *How far did we progress?* Presidential address, EARLI 2005. Cyprus: EARLI.
- Eugster, B. & Lutz, L.** (2004). *Leitfaden für das Planen, Durchführen und Auswerten von Prüfungen an der ETHZ* (2. überarbeitete Version). Verfügbar unter: <http://www.diz.ethz.ch/projects/leistungskontrollen/> [Stand: 22.03.2005].
- Falchikov, N. & Goldfinch, J.** (2001). *Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks*. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/view/00346543/ap040323/04a00030/0>.
- Gardner, J.** (Ed.). (2006). *Assessment and Learning*. London: SAGE Publications.
- Gijbels, D. & Dochy, F.** (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32 (4), 399–409.
- Grunder, H.-U. & Bohl, T.** (Hrsg.). (2001). *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jürgens, E. & Sacher, W.** (2000). *Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung*. Neuwied, Krefeld: Luchterhand.
- Krebs, R.** (2002). *Anleitung zur Herstellung von MC-Fragen und MC-Prüfungen*. Universität Bern, Institut für Aus-, Weiter- und Fortbildung IAWF. Verfügbar unter: www.fn1.ch/LOBs/LOS_Public/MC_Anleitung.pdf [Stand: 04.03.2007].
- Löfgren, K.** (2006). *ECTS and Assessment in Higher Education*. Umea University. Verfügbar unter: http://www.umu.se/edmeas/publikationer/pdf/Em_nr_57.pdf [Stand: 12.12.2006].
- Metzger, C. & Nüesch, C.** (2004). *Fair prüfen: Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen*. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Otero, V.** (2006). Moving Beyond the «Get it or Don't» Conception of Formative Assessment. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 247–255.
- Paradies, L., Wester, F. & Greiving, J.** (2005). *Leistungsmessung und -bewertung*. Berlin: Cornelsen/ Scriptor.
- Pfäffli, B. K.** (2005). *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*. Bern: Haupt.
- Roloff, S.** (2005). Prüfungen in der Hochschullehre. In T. Stelzer-Rothe (Hrsg.), *Kompetenzen in der Hochschullehre*. Rinteln: Merkur Verlag.
- Ross, J. & Bruce, C.** (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23, 146–159.
- Sacher, W.** (2004). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S.** (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 331–347.
- Tremp, P.** (2006). Modularisierung als curriculares Ordnungsprinzip in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (3), 286–302.
- Tremp, P. & Eugster, B.** (2006). Universitäre Bildung und Prüfungssystem – Thesen zu Leistungsnachweisen in modularisierten Studiengängen. *Das Hochschulwesen* (5), 163–165.
- Winteler, A.** (2005). *Professionell lehren und lernen* (2., durchgesehene Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Winter, F.** (1999). Wie soll man Studenten prüfen? *Hochschulwesen* (2), 60–65.
- Winter, F.** (2004). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Autorin

Kathrin Futter, lic. phil., Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, kathrin.futter@access.unizh.ch