

# Vorlesungen – ein Anachronismus?

Teil 4: Bonusprüfung als Instrument zur Vermeidung von Aufschiebeverhalten Studierender bei der Prüfungsvorbereitung



Hochschuldidaktische Berichte

4.2014

Schriften zur Hochschuldidaktik

Beiträge und Empfehlungen  
des Fortbildungszentrums Hochschullehre  
der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg

# Vorlesungen – ein Anachronismus? Teil 4 – Bonusprüfung als Instrument zur Vermeidung von Aufschiebeverhalten Studierender bei der Prüfungsvorbereitung

*10.02.2014*

**Autor**

Prof. Dr. Jörg Stender  
Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung  
Sprecher des Fortbildungszentrums Hochschullehre  
an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Lange Gasse 20  
90403 Nürnberg  
Tel.: 0911-5302-322  
[joerg.stender@wiso.uni-erlangen.de](mailto:joerg.stender@wiso.uni-erlangen.de)

## Inhalt

<b>Inhalt .....</b>	<b>2</b>
<b>1 Zusammenfassung.....</b>	<b>3</b>
<b>2 Hintergrund.....</b>	<b>3</b>
<b>2.1 Probleme der Prüfungs-vorbereitung Studierender .....</b>	<b>3</b>
<b>2.2 Hochschuldidaktische Gegen-Strategien im Überblick .....</b>	<b>4</b>
2.2.1 Studienbezogene Probleme bei der Prüfungsvorbereitung .....	5
2.2.2 Subjektbezogene Probleme bei der Prüfungsvorbereitung.....	5
<b>3 Vermeidung des Aufschiebeverhaltens Studierender durch Anreizsetzung .....</b>	<b>7</b>
<b>3.1 Einreichung von MC-Aufgaben für die Abschlussprüfung an der tierärztlichen Hochschule Hannover (Fach Botanik).....</b>	<b>7</b>
<b>3.2 Erwerb von Bonuspunkten über Aufgabeneinreichungen an der Wirtschaftsuniversität Wien (Fach Wirtschaftspädagogik; „Betriebliches Weiterbildungsmanagement“) .....</b>	<b>8</b>
<b>3.3 Erwerb von Bonuspunkten über Aufgabeneinreichungen an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (Fach Wirtschaftspädagogik; „Betriebliches Weiterbildungsmanagement“).....</b>	<b>9</b>
<b>3.4 Erwerb von Bonuspunkten über eine Bonusklausur an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (Fach Wirtschaftspädagogik; „Grund- und Erstausbildung“).....</b>	<b>10</b>
<b>4 Literaturhinweise .....</b>	<b>10</b>
<b>5 Anhang: Beispiele für eingereichte Bonusaufgaben .....</b>	<b>12</b>
<b>5.1 Beispiel 1: Gelungene Einreichung einer Studierendengruppe.....</b>	<b>12</b>
<b>5.2 Beispiel 2: Weniger gelungenes Beispiel einer Studierendengruppe.....</b>	<b>14</b>

## 1 Zusammenfassung

Der vorliegende Bericht bildet den vierten und abschließenden Teil zum Thema „Vorlesungen“. Dieser vierte Teil widmet sich der Frage, wie Studierende bei der Bewältigung der Vorbereitung von Prüfungen unterstützt werden können. Dabei soll zunächst der Frage nachgegangen werden, was typische Probleme in der Vorbereitungsphase von Prüfungen sind und wie Dozierende sie dabei unterstützen können. Nicht alle Probleme lassen sich allein durch hochschuldidaktische Maßnahmen bewältigen, jedoch existiert eine Reihe vielversprechender Ansatzpunkte. Vertiefend soll auf Strategien eingegangen werden, dem so genannten und weit verbreiteten „Prokrastinationsverhalten“ (Aufschiebe-Verhalten) Studierender zu begegnen.

### Schlagworte

- Vorlesung
- Prüfungsvorbereitung
- Bonus-Aufgaben
- Bonus-Klausur
- Prokrastination
- Aufschiebeverhalten bei Prüfungsvorbereitung

## 2 Hintergrund

### 2.1 Probleme der Prüfungsvorbereitung Studierender

Die Vorbereitungsphase Studierender im Hinblick auf Prüfungen ist ein weitgehend vernachlässigtes Forschungsfeld, und dies obwohl im Zuge der Bologna-Reform und der Umstellung auf Bachelor-/Master-Studiengänge die Zahl der Prüfungsfälle und damit auch die damit verbundenen Probleme erheblich zugenommen haben. Die bislang wenigen empirischen Befunde zu dieser Thematik, die sich zumeist punktuell auf einzelne Studiengänge an einzelnen Hoch-

schulen fokussieren, kommen dabei weitgehend einhellig zum Ergebnis, dass dem Faktor *Zeit* als limitierender Ressource eine herausragende Bedeutung bei der subjektiven Problemfokussierung auf Seiten der Studierenden zukommt. Ein gutes Zeitmanagement wird zunehmend zur Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium; es erweist sich sogar als zentraler Prädiktor für eine gute Prüfungsleistung. Darauf deuten zumindest Untersuchungen bei summativen Abschlussprüfungen nach dem Multiple-Choice-Verfahren in der Humanmedizin hin (Himmelbauer, 2011). Auch umfassende Studien bei Psychologie-Studierenden an der Universität Münster (Bechler & Thielsch, 2012) resümieren die hohe Relevanz des Faktors Zeit. Die Kategorisierung der offenen Antworten der Studierenden in dieser Untersuchung führt zu insgesamt sechs Hauptkategorien bei den Schwierigkeiten bei der Prüfungsvorbereitung (ebd., S. 144; aufgelistet nach der Häufigkeit der Nennungen; vgl. Abbildung 1):

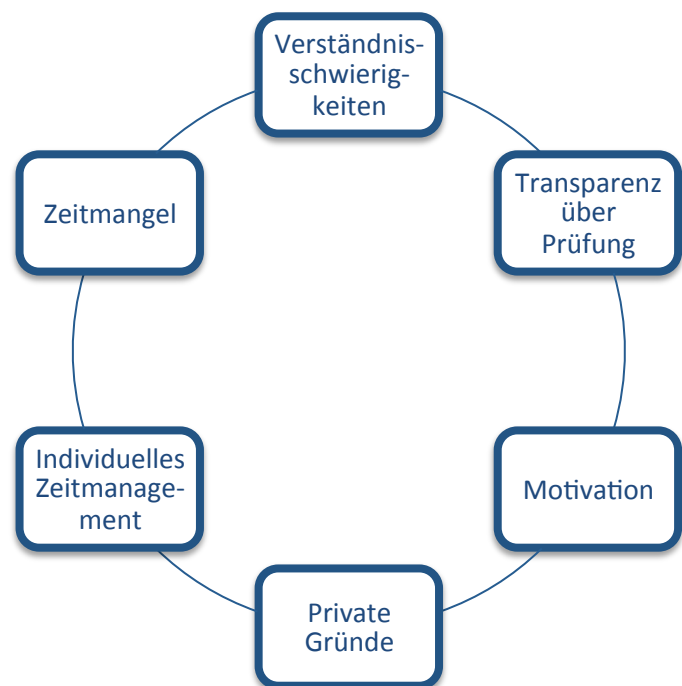


Abbildung 1: Probleme der Prüfungsvorbereitung Studierender bei Psychologie-Studierenden (nach Bechler und Thielsch, 2012)

- *Zeitmangel* (z. B. zu viel Stoff, viele andere Klausuren, Praktikum/ Auslandsstudium),
- *Verständnisschwierigkeiten* (z. B. inhaltliche Unklarheiten, schlecht erklärter Stoff, schlechte Materialien, Fehlen praktischer Beispiele),
- *Transparenz* (z. B. Unklarheit über relevante Inhalte, keine ausreichende Präzisierungen der Anforderungen),
- *Motivation* (z. B. uninteressanter Stoff),
- *Private Gründe* (z. B. Krankheit etc.),
- *Zeitmanagement* (z. B. zu spät angefangene Vorbereitung, Prokrastination).



**Abbildung 2: Folgen von Prokrastinationsverhalten bei Prüfungen (Teil 1) (nach Baron und Kenny, 1986)**

Bereich (Schulz & Krömker, 2011, S. 298 f.). Dieses Verhalten hat Folgen (vgl. Abbildung 2).

Der erlebte Zeitmangel resultiert dabei zum einen aus dem Umfang des vorgegebenen Stoffs, den genannten Verständnisschwierigkeiten, der gestiegenen Anzahl von Prüfungsfällen und einer fehlenden Transparenz der Prüfungsansprüche (*studienbezogene Seite* des Problems) und zum anderen aus einem unzulänglichen Zeitmanagement der Studierenden (*subjektbezogene Seite* des Problems), das allerdings den Studierenden häufig kaum bewusst ist. So gaben in der Befragung nur 1,7% der Studierenden ein (eigenes) unzulängliches Zeitmanagement als Ursache für Prüfungsbelastungen an.

Das – unzulängliche – *Zeitmanagement* vieler Studierender hat allerdings eine wesentlich größere Bedeutung als es ihm aus Sicht der Studierenden zugemessen wird. Es ist – legt man einschlägige Untersuchungen zugrunde – durch das sogenannte *Prokrastinationsverhalten* gekennzeichnet. Damit angesprochen ist die Tendenz, Vorbereitungsaktivitäten auf die jeweiligen Abschlussprüfungen bis kurz vor den jeweiligen Termin aufzuschieben. So belegen Schulmeister und Metzger (2011), dass kurz vor den Prüfungen das Selbststudium fast ausschließlich noch der Prüfungsvorbereitung dient. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt eine Untersuchung im ingenieurwissenschaftlichen

Prokrastinationsverhalten führt angesichts der insgesamt gestiegenen Zahl an Prüfungsfällen fast zwangsläufig zu einem subjektiv äußerst belastenden Problem (Bargel, Multrus, Ramm & Tegethoff, 2009). Aber nicht nur das subjektive Belastungsempfinden steigt durch ein solches unzureichendes Zeitmanagement, vielmehr deuten vorliegende Befunde auch darauf hin, dass Prokrastinationsverhalten signifikant negativ mit dem Prüfungserfolg korreliert. So weisen Baron und Kenny (1986) nach, dass Prokrastination ein Prädiktor für Prüfungsleistungen und erlebtem Stress ist. Studierende, die zu Aufschiebeverhalten tendieren, erreichen tendenziell schlechtere Noten als andere. Dabei wird davon ausgegangen, dass der besprochene Zusammenhang zwischen Prokrastination und Prüfungserfolg über die Variable „erlebter Stress“ zustande kommt.

## 2.2 Hochschuldidaktische Gegen-Strategien im Überblick

Was ist aus den Befunden zu folgern? Wie zuvor angesprochen worden ist, hat der angesprochene erlebte Zeitmangel als Zentralproblem bei der Prüfungsvorbereitung eine *studienbezogene* (Stoffvorgaben, Verständnisprobleme etc.) und eine *subjektbezogene* Seite (Prokrastination). Auf



beide Ursachenkomplexe lässt sich durch hochschuldidaktische Maßnahmen gezielt Einfluss nehmen, um so – etwa im Kontext eines universitären Qualitätsmanagements der Lehre – den Studienerfolg Studierender zu fördern. Die oben genannten Aussagen Studierender können hierzu Anhaltspunkte liefern.

### 2.2.1 Studienbezogene Probleme bei der Prüfungsvorbereitung

- **Stoffumfang:** In der angesprochenen Untersuchung von Bechler und Thielsch (2012) bei Psychologie-Studierenden hat dieses Problem quantitativ das größte Gewicht. 28,3% der Studierenden bemängeln diesen Aspekt. Allerdings ist die Abstimmung zwischen fachlichen Notwendigkeiten und studentischen Wünschen in diesem Bereich eine Gratwanderung. Zwar sollte jedem Dozierenden bewusst sein, dass Prüfungsinhalte zu einer Veranstaltung sowieso immer nur eine Auswahl darstellen, die abzuwägen und zu kommunizieren sind, allerdings sind Vorschläge der Studierenden, Literatur ausschließlich auf den unmittelbaren Vorlesungsstoff zu beschränken, hochschuldidaktisch auch nicht unproblematisch. So macht es didaktisch durchaus guten Sinn, den Stoff einer Veranstaltung auf Präsenz- und Selbststudium zu verteilen, um bspw. so im Rahmen der Präsenzveranstaltung durch hochschuldidaktische Maßnahmen, die durchaus Zeit kosten können, Verständnis zu fördern (vgl. Teil 2 der Vorlesungsreihe: Stender, 2013b). Wollte man das Selbststudium auf die Vertiefung des Präsenzstudiums beschränken, so besteht das Risiko des Frontalunterrichts, um so möglichst viel Stoff „zu präsentieren“. Allerdings darf die Aufteilung von Stoff auf Präsenz- und Selbststudium auch nicht umgekehrt als Freibrief für Dozierende missverstanden werden. Sinnvoll erscheint es, den Zeitaufwand für das Selbststudium zumindest näherungsweise abzuschätzen. Hierzu sei auf einen Leitfaden und einen Kalkulator zur Berechnung des Workloads Studieren-

der verwiesen (Cursio & Jahn, 2014). Im Hinblick auf das Literaturstudium sei empfohlen, *stichprobenhaft* einige Seiten der Prüfungsliteratur zu lesen, um damit den Leseaufwand für Studierende insgesamt hochzurechnen.

- **Transparenz:** Bemängelt wird von Studierenden, dass oft unklar sei, was genau inhaltlich prüfungsrelevant sei und welches Anforderungsniveau angestrebt wird: Ist etwa Detailwissen gefragt oder werden Anwendungsfälle thematisiert? Allerdings sind Transparenzkriterien häufig schwer kommunizierbar. Probe- oder Bonusprüfungen, wie sie unten noch näher skizziert werden, können hier ein Stück weit Milderung schaffen.
- **Verständnis fördern:** Mit diesem Aspekt ist das hochschuldidaktische Geschick des/der Dozierenden angesprochen. Die Teile 1–3 der kleinen „Vorlesungsreihe“ in dieser Infothek Lehre gibt Hinweise darauf, wie eine Vorlesung unter diesen Gesichtspunkten gestaltet werden kann. (Stender, 2013a, b, c)
- **Parallelität von Prüfungsfällen:** Hierauf ist hochschuldidaktisch auf der Mikroebene nur sehr beschränkt Einfluss zu nehmen. Ziel muss sein, Prüfungsfälle zu entzerren. Dies kann bspw. durch einen anderen Prüfungsmodus (Blockmodell) erfolgen. Auch hierauf wird weiter unten noch kurz eingegangen.

### 2.2.2 Subjektbezogene Probleme bei der Prüfungsvorbereitung

- **Motivation fördern:** Studierende bemängeln zum Teil, dass sie nicht motiviert gewesen seien, sich auf die Prüfung vorzubereiten, weil der Stoff zu uninteressant gewesen sei. Dies könnte man als ein rein subjektives Problem betrachten, allerdings gibt es durchaus Möglichkeiten, hochschuldidaktisch einen Stoff so aufzubereiten, dass er zumindest für größere Studierendengruppen interessant wird. Dabei geht es natürlich nicht darum, nur jenen Stoff auszuwählen, der Studierende interessieren könnte. Hinweise

zur Vorgehensweise finden sich in Teil 3 dieser Reihe (Stender, 2013c).

- *Zeitmanagement fördern:* Auch wenn Studierende diesem Aspekt aus Gründen des Selbstwertschutzes keine sehr hohe Bedeutung zuweisen, so belegen vorliegende Studien doch eine hohe Relevanz dieses Faktors. Hochschuldidaktisch lässt sich hierauf auf unterschiedlichen Wegen Einfluss nehmen. Zugleich ist hier aber auch der gesamte übergreifende Aspekt der Hochschulentwicklung gefordert (vgl. Abbildung 3).

So berichtet Euler (2013) aus einer Studie zum Studienverhalten von Bachelorstudierenden in St. Gallen. Demnach entsteht der subjektiv erfahrene Druck nicht so sehr aus einer intellektuellen Herausforderung, sondern schlicht aus der Stoffmenge, die man über das Memorieren statt über das Reflektieren – teilweise durchaus erfolgreich – zu

bewältigen sucht. Die gegenwärtige Studienstruktur mit einer Vielzahl parallel laufender und thematisch völlig unterschiedlichen Lehrveranstaltungen sowie die Prüfungsstruktur mit summarischen Abschlussprüfungen fördert nämlich dabei „Surface-Learning“ und Prokrastinationsverhalten, weil Bulimie-Lernen hier durchaus erfolgreich sein kann. Sinnvoller wäre es, „Deep-Learning“ zu fördern. Dies geht weit über reine hochschuldidaktische Maßnahmen hinaus; sie betreffen vielmehr den gesamten Bereich der Hochschulentwicklung. So berichtet Euler mit Bezug auf die Universität St. Gallen über Blockmodelle mit wenigen Intensivkursen, die das Selbststudium systematisch einbeziehen und bereits Mitte des Semesters mit einer Prüfung enden, bevor dann in der zweiten Hälfte des Semesters andere Intensivkurse beginnen. Auch eine Studie von Schulz und Krömker (2011) kommt zu einem ähnlichen Ergebnis.

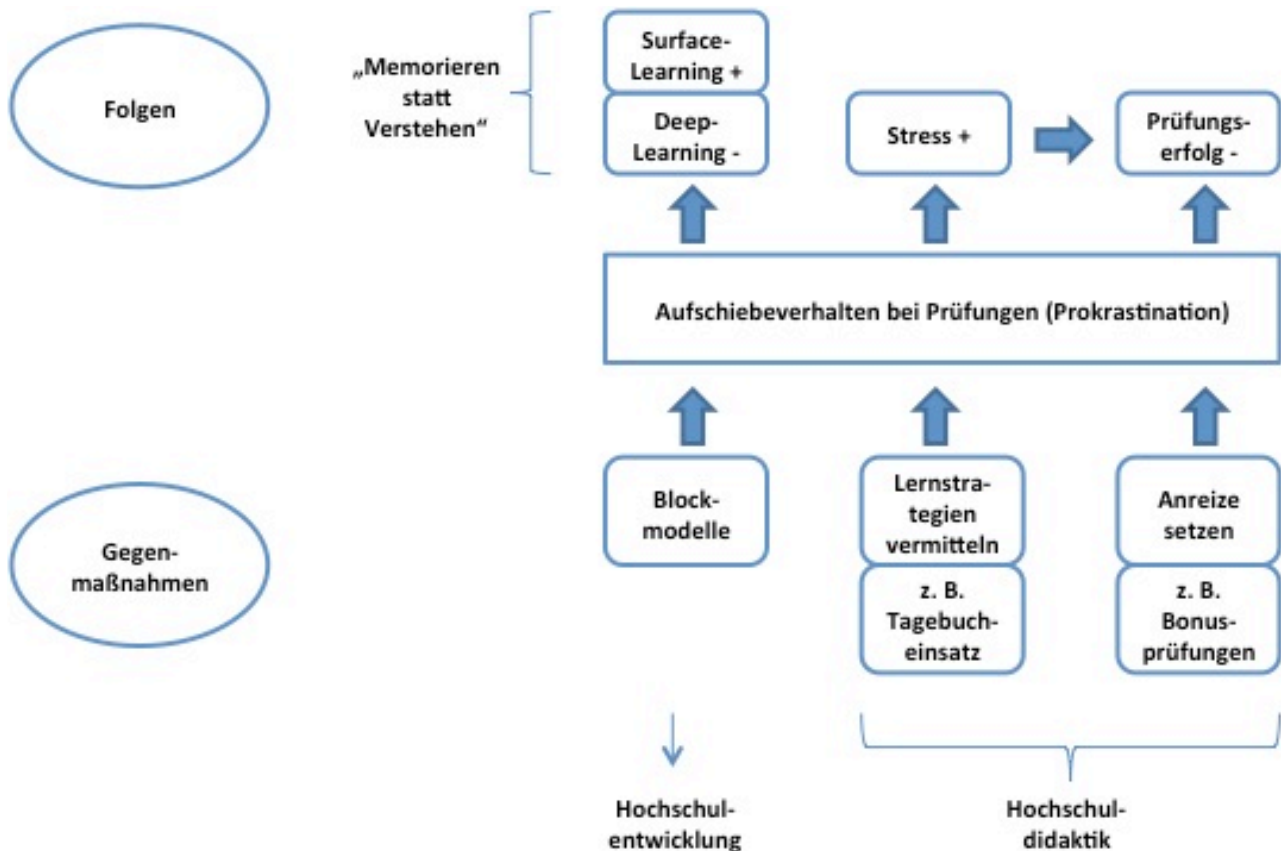


Abbildung 3: Folgen von Prokrastinationsverhalten bei Prüfungen (Teil 2) (nach Baron und Kenny, 1986, und Euler, 2013) und ausgewählte Maßnahmen der Hochschulentwicklung und -didaktik

Probleme bestünden in der kleinteiligen Lehrorganisation, der hohen Zahl an Prüfungen am Ende des Semesters und beim gering geforderten Selbststudium (S. 302ff.). Die Autoren berichten über ein entsprechendes Interventionsprogramm an der TU Ilmenau, das auf Blockstruktur, zeitnahe Prüfungen und kontinuierliches Selbstlernen setzt.

Was kann in diesem Kontext der engere Bereich der Hochschuldidaktik leisten?

a) Zum einen muss es darum gehen, das *Selbststudium der Studierenden zu fördern* und Lernstrategien zu vermitteln. Schmidt, Allgaier, Lachner, Stucke, Ray, Frömmel, Fink und Nückles (2011) empfehlen den Einsatz von Self-Monitoring-Tagebüchern. Um Studierenden zunächst selbst deutlich zu machen, welche Lernstrategien (etwa Memorieren oder verständnisorientiertes Lernen) sie praktizieren, empfehlen die Autoren den **Tagebucheinsatz** im Sinne einer *Selbstbeobachtung* beim Lernen. Studierende protokollieren ihre Lernhandlungen und -probleme. In einem zweiten Schritt können solche Tagebücher auch als *Diagnoseinstrument für ein Feedback durch Dozierende* genutzt werden. Die Autoren berichten über insgesamt positive Erfahrungen, weil Stärken und Schwächen im Selbststudium deutlich werden. Zugleich weisen sie jedoch darauf hin, dass es unbedingt erforderlich sei, Studierende bei der Weiterentwicklung und Revision von Lernstrategien zu unterstützen, wobei sich der Berater schrittweise zurückzunehmen hat (Scaffolding). Eine solche Maßnahme ist sicher aufwändig, aber lohnenswert. Weitere Hinweise zur Förderung des Selbststudiums finden Sie in einem gesonderten Leitfaden des FBZHL, der in Kürze über diese Infothek zur Verfügung gestellt wird.

b) Zum anderen kann auch hochschuldidaktisch systematisch Prokrastinationsverhalten (Aufschiebeverhalten) entgegengewirkt werden, auch wenn die Studienorganisation noch keine Blockmodelle vorsieht. Die im nachfolgenden Abschnitt vorgestellten und in eigenen Veranstaltungen prakti-

zierten „kleinen“ Ansätze setzen auf das Modell der **Anreizsetzung für kontinuierliches Lernen**.

### **3 Vermeidung des Aufschiebeverhaltens Studierender durch Anreizsetzung**

Um Prokrastinationsverhalten zu vermeiden, muss erreicht werden, dass sich Studierende zeitnah zu einer Vorlesungssitzung mit dem jeweiligen Stoff beschäftigen. Hierfür bieten sich unterschiedliche Wege an.

#### **3.1 Einreichung von MC-Aufgaben für die Abschlussprüfung an der tierärztlichen Hochschule Hannover (Fach Botanik)**

Aboling, Windt, Pohl und Ehlers (2011) berichten über einen Ansatz an der tierärztlichen Hochschule Hannover. Hier hatten die Studierenden der Botanikvorlesung die Möglichkeit, zur jeweiligen Vorlesungssitzung in den letzten zehn Minuten Multiple-Choice-Fragen zu generieren. Nach Auswertung durch die Dozentin wurden zu Beginn der nächsten Sitzung einige Fragen ausgewählt, um die richtige Antwort zu besprechen. Aus den insgesamt eingereichten Fragen wurde am Semesterende schließlich eine Teilmenge ausgewählt, die dann Grundlage der Abschlussklausur war. Positiv an diesem Ansatz ist, dass zu Beginn einer Vorlesungssitzung noch einmal zentrale Aspekte aus der vorangegangenen Sitzung wiederholt werden. Auch die Formulierung sinnvoller Fragen zu einem Thema stellt für die Studierenden durchaus eine besondere Herausforderung dar, die zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff führen könnte, wenn die Fragen nicht nur rein auf Faktenwissen zielen würden. Die Evaluation dieses Ansatzes zeigte jedoch kein überzeugendes Ergebnis. So ließ die Zahl der entwickelten Fragen im Laufe des Semesters nach. Auch wurde kritisiert, dass Fragen zu ausführlich besprochen werden. Schließlich konnte beobachtet



werden, dass einige Studierende nach der Fragebesprechung den Hörsaal gleich wieder verließen.

### **3.2 Erwerb von Bonuspunkten über Aufgabeneinreichungen an der Wirtschaftsuniversität Wien (Fach Wirtschaftspädagogik; „Betriebliches Weiterbildungsmanagement“)**

Einen anderen Ansatz, der jedoch dieselbe Intention verfolgt, praktiziert der Autor dieser Schrift an der Wirtschaftsuniversität Wien. Hier können die Studierenden in der Veranstaltung „Betriebliches Weiterbildungsmanagement“ (50 Studierende) auf zwei Wegen Bonuspunkte für die Abschlussprüfung erwerben.

Zunächst zum *ersten Weg*. Grundlage hierfür sind die in Teil 2 dieser Reihe erwähnten Recap-Aufgaben in der Vorlesung (Stender, 2013b). Ohne vorherige Ankündigung wird eine dieser Aufgaben zu einer so genannten Bonusaufgabe erhoben, die in Kleingruppenarbeit (ca. fünf Teilnehmende) unter hohem Zeitdruck und schriftlich zu bearbeiten ist. Die Bonusaufgabe bezieht sich dabei immer auf den zuvor besprochenen Stoff, geht aber meist über reines Faktenwissen hinaus; es zielt vielmehr meist auf die Anwendungsebene des zuvor Besprochenen. Auch Unterschiede zwischen besprochenen Konzepten oder Begriffen können Gegenstand solcher Bonusaufgaben sein. In jedem Fall geht es um eine erneute aktive Auseinandersetzung mit dem Vorlesungsstoff. Für jede Bonusaufgabe wird – nach dem Prinzip der Anreizsetzung - ein Bonuspunkt für die Abschlussprüfung gutgeschrieben (zur weiteren Verarbeitung der Bonuspunkte siehe weiter unten). Bei der Vergabe der Bonuspunkte wird auf die den Studierenden zu Beginn der ersten Sitzung bekannt gegebenen Kriterien „sachliche Richtigkeit“, „Reflexionstiefe der Antwort“, „Begründungen“ und „Framing“ der Antwort Bezug genommen. Der Effekt dieser Bonuspunkte ist vor allem in einer hohen Aufmerksamkeit zu sehen. Da Studierende in einer Sitzung

nicht wissen, wie viele Bonusaufgaben gestellt werden (dies wird bewusst nicht bekannt gegeben), ist zu beobachten, dass die meisten Teilnehmenden der Veranstaltung aufmerksam folgen und sogar in hohem Maße Verständnisfragen stellen, um auf die genannten Aufgaben vorbereitet zu sein. Auch der hohe Zeitdruck bei der Bearbeitung der Bonusaufgaben fördert dies. Nach Einsammeln der Lösungsvorschläge bespricht der Dozent anschließend die Musterlösung und kann so zugleich eventuelle Missverständnisse bei der Stoffvermittlung beseitigen.

Zum *zweiten Weg*: Hier können die Studierenden – ebenfalls in Gruppenarbeit – binnen Wochenfrist nach Ende einer Veranstaltung *Aufgaben mit Musterlösungen* zum jeweiligen Vorlesungsstoff einreichen. Vorgabe dabei ist, dass die Aufgaben über die taxonomische Ebene des reinen Faktenwissens hinausgehen. Gewünscht sind Anwendungs-, Reflexions- oder Zusammenhangsfragen. Mit dieser Vorgehensweise soll erreicht werden, dass sich die Studierenden nach Ende jeder Vorlesungssitzung *aktiv* (und nicht nur rein rezeptiv) mit den Inhalten auseinandersetzen. Dabei bildet die Formulierung von Fragen (mit Musterlösungen) eine größere Herausforderung als die reine Beantwortung von Fragen, die beispielsweise vom Dozenten entwickelt werden könnten. Empfohlen wird den Studierenden bei der Formulierung von Aufgaben, kleine (fiktive) Fallstudien als Ausgangspunkt von Fragen zu nehmen. Dadurch wird zugleich immer ein Anwendungsbezug bei der nachträglichen Diskussion der Vorlesungsinhalte in den Arbeitsgruppen gefördert. Die Qualität der Einreichungen streut dabei zu Beginn des Semesters noch relativ hoch, nimmt dann jedoch – nach Besprechung typischer Fehler bei der Aufgabenstellung – schrittweise ab. In den meisten Fällen handelte es sich aus Sicht des Dozenten um qualitativ überraschend hochwertige Einreichungen, die darauf hindeuteten, dass sich die Gruppen sehr intensiv noch einmal mit dem Stoff auseinandergesetzt haben. Zum Teil wurde zum Thema auch andere

als vorgegebene Literatur ausgewertet, um zu sinnvollen Aufgabenstellungen zu gelangen. Zwei Beispiele, ein gelungenes und ein weniger elaboriertes, sind dem Anhang zu entnehmen.

Auch über diesen Weg können die Arbeitsgruppen (es sind dieselben wie beim zuerst genannten Weg) je Aufgabe einen Bonuspunkt erwerben. Zu den oben genannten Beurteilungskriterien kommt bei diesem Weg noch hinzu, ob der Gruppe eine klare Aufgabenstellung geglückt ist.

In welcher Form wurden die Bonuspunkte schließlich mit der Abschlussprüfung verrechnet? Hier sind über den Zeitablauf zwei unterschiedliche Wege praktiziert worden. Zunächst wurde sehr bewusst auf einen *relativen Maßstab* gesetzt. D. h., je Weg erhielten nur jene Gruppen Bonuspunkte, die die besten Einreichungen geleistet haben (obere 50% der Gruppen). In der Evaluation wurde dieser Maßstab als ungerecht eingestuft, da nicht nachvollzogen werden konnte, warum andere einen Bonuspunkt erhielten, obwohl man selbst viel Arbeit investiert hatte. Daher wurde später ein *absoluter Maßstab* gewählt, der auf den oben genannten Kriterien basiert. Je Gruppe werden schließlich die Bonuspunkte summiert. Wer mindestens 75% der maximal erreichbaren Bonuspunkte erreicht hat, bekommt eine volle Notenstufe für die Abschlussprüfung gutgeschrieben, wer mindestens 50% (bis unter 75%) davon erreicht hat, erhält eine halbe Notenstufe gutgeschrieben. Allerdings ist in beiden Fällen für die Anrechnung ein Bestehen der Abschlussprüfung zwingende Voraussetzung.

Das Bonussystem hat sich an der Wirtschaftsuniversität Wien sehr bewährt, was nicht nur die Evaluationen belegen. Nach Beobachtungen des Autors haben auch die Aufmerksamkeit in der Veranstaltung und das Engagement deutlich zugenommen. Zugleich haben alle Teilnehmer die Veranstaltungen zeitnah nachbereitet. Auch die Abschlussnoten selbst haben nicht nur infolge der Boni bessere Werte erreicht, vielmehr hatte der

Dozent auch den Eindruck, dass in den mündlichen Prüfungen sehr viel fundierter argumentiert werden konnte. Auch wenn dies keinen wissenschaftlicher Beleg darstellt (da sich letztlich der Dozent, der das System selbst praktiziert, selbst evaluiert), korrespondiert dieses Ergebnis doch mit den Befunden, nach denen Prokrastinationsverhalten zu schlechteren Studienergebnissen führt.

### **3.3 Erwerb von Bonuspunkten über Aufgabeneinreichungen an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (Fach Wirtschaftspädagogik; „Betriebliches Weiterbildungsmanagement“)**

Der Autor hat versucht, dieses System auf seine gleichnamige Veranstaltung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg zu übertragen. Dies ist allerdings nur bedingt gelungen. Hintergrund hierfür dürfte die deutlich höhere Teilnehmerzahl (150) sein. Zwar wurde das System von den Studierenden begrüßt, allerdings reklamierten Studierende, die keine Bonuspunkte erreicht haben, Begründungen und Einblicke in die Bewertungen, was allerdings angesichts des enormen Aufwandes nicht leistbar war. So waren etwa 240 Bonusaufgaben über den ersten Weg (30 Arbeitsgruppen mit acht Aufgaben) und 150 Bonusaufgaben (30 Arbeitsgruppen mit fünf Aufgaben) über den zweiten Weg zu korrigieren. Eine durchaus wünschenswerte Besprechung der Aufgaben und Begründungen konnte vor diesem Hintergrund aus Kapazitätsgründen nicht geleistet werden. Schließlich wurde auch hier ebenso wie in Wien der relative Maßstab kritisiert. Zwar erhielten in Nürnberg etwa zwei Drittel der Studierenden einen Bonus auf die Abschlussprüfung, allerdings fühlte sich das letzte Drittel benachteiligt und setzte sich dafür ein, dass eine kleine finanzielle Förderung dieses innovativen Ansatzes (fünf Stunden Hilfskraftmittel) nicht weiter zur Verfügung gestellt wurde. Die Erfahrungen deuten da-

rauf hin, dass der skizzierte Ansatz angesichts der erforderlichen Ressourcen kaum auf Großgruppen übertragbar ist.

### **3.4 Erwerb von Bonuspunkten über eine Bonusklausur an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (Fach Wirtschaftspädagogik; „Grund- und Erstausbildung“)**

Stattdessen setzt der Autor nunmehr auf den Weg einer Bonusklausur, die als Midterm-Prüfung durchgeführt wird. Sie bezieht sich auf die ersten etwa sechs Sitzungen des Semesters. Ist die Note der Bonusklausur besser als die der Abschlussprüfung, dann wird diese mit einem Gewicht von einem Viertel in das Gesamtergebnis mit eingerechnet. Zu diesem System liegt dem Autor bislang nur eine einzige Erfahrung aus dem Wintersemester 2013/14 vor (100 Studierende). Die Ergebnisse hier waren ebenfalls außerordentlich erfreulich. Mehr als drei Viertel der Teilnehmer (es nahmen fast alle Hörer teil!) erhielten eine gute oder sogar sehr gute Note. Die Studierenden waren offensichtlich gut vorbereitet. Auch auf diesem Weg konnte damit ein Stück weit Prokrastinationsverhalten vermieden werden, wenngleich nicht im selben Ausmaß wie beim zuvor geschilderten Ansatz, der eine Nachbereitung jeder einzelnen Sitzung erforderlich macht. Auch in dieser Veranstaltung war die Aufmerksamkeit überraschend hoch, was allerdings auch an der Klientel liegen kann (Masterstudierende). Kritisiert wurde allerdings, dass den Teilnehmern an der Bonusklausur im Vorfeld nicht ganz klar war, mit welcher Art von Aufgaben und mit welchem Detaillierungsgrad die Studierenden konfrontiert sein würden. Zwar wurde dies aus Sicht des Dozenten im Vorfeld thematisiert (offene, eher anwendungsbezogene Fragen), allerdings konnte mit diesem Hinweis das oben genannte Transparenzproblem bei Prüfungen nicht gelöst werden. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass die Bonusklausur nun ihrerseits

mehr Transparenz für die *Abschlussprüfung* schafft.

## **4 Literaturhinweise**

Aboling, S., Windt, K.-H., Pohl, D. & Ehlers, J.P. (2011): Lehr- und Prüfungsmethoden im Fach veterinär-medizinische Botanik mit besonderer Berücksichtigung des Konzepts o-test. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6, H. 1, 19-33.

Bargel, T., Multrus, F., Ramm, M. & Tegethoff, H. (2009): Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.  
[http://www.bmbf.de/pub/bachelor\\_zwischenbilanz\\_2010.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bachelor_zwischenbilanz_2010.pdf) (Abruf: 20.01.2014).

Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986): The moderator-mediator variable distinction in social psychological research. Conceptual, strategic and statistical considerations. Journal of Personality and Social Psychology, 51, H. 6, 1173-1182.

Bechler, O. & Thielsch, M. T. (2012): Schwierigkeiten bei der Vorbereitung auf schriftliche Prüfungen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 7, H. 3, 137-156.

Cursio, M. & Jahn, D. (2014). Leitfaden Selbststudium. Teil 1: Workload ermitteln kommunizieren. Schriften zur Hochschuldidaktik. Beiträge und Empfehlungen des Fortbildungszentrums Hochschullehre der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Hochschuldidaktische Leitfäden 2.2013.  
[http://www.blog.fbzhl.de/wp-content/uploads/2014/01/Leitfaeden\\_FBZHL\\_2\\_2013-Selbststudium-Workloadberechnung.pdf](http://www.blog.fbzhl.de/wp-content/uploads/2014/01/Leitfaeden_FBZHL_2_2013-Selbststudium-Workloadberechnung.pdf) (Abruf: 20.01.2014).

Euler, D. (2013): Zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit – Hochschuldidaktik auf dem Weg zur Hochschulentwicklung. Festvortrag zur Gründung des Zentrums für Lehr-/Lernforschung, Innovation

und -Transfer der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

[http://www.zellit.uni-erlangen.de/documents/20130604\\_Prof\\_Euler.pdf](http://www.zellit.uni-erlangen.de/documents/20130604_Prof_Euler.pdf) (Abruf: 20.01.2014).

Himmelbauer, M. (2011): Lernorientierung als Prädiktor der MC-Prüfungsleistung im Studienfach Humanmedizin. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6, H. 1, 44-57.

Schmidt, K., Allgaier, A., Lachner, A., Stucke, B., Ray, S., Frömmel, C., Fink, S. & Nückles, M. (2011): Diagnostik und Förderung selbstregulierten Lernens durch Self-Monitoring-Tagebücher. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6, H. 3, 246-269.

Schulmeister, R. & Metzger, C. (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studienverhalten. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Schulz, K. & Krömker, H. (2011): Kontinuierliches Lernen in der ingenieurwissenschaftlichen Lehre. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6, H. 3, 294-309.

Stender, J. (2013a): Vorlesungen – ein Anachronismus? Teil 1: Ablaufmodell einer Vorlesung. Schriften zur Hochschuldidaktik. Beiträge und Empfehlungen des Fortbildungszentrums Hochschullehre der Friedrich-Alexander-Universität

Erlangen-Nürnberg. Hochschuldidaktische Berichte 1.2013.

[http://www.blog.fbzhl.de/wp-content/uploads/2013/10/Berichte\\_FBZHL\\_1\\_2013.pdf](http://www.blog.fbzhl.de/wp-content/uploads/2013/10/Berichte_FBZHL_1_2013.pdf) (Abruf: 20.01.2014).

Stender, J. (2013b): Vorlesungen – ein Anachronismus? Teil 2: Zur Aktivierung Studierender. Schriften zur Hochschuldidaktik. Beiträge und Empfehlungen des Fortbildungszentrums Hochschullehre der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Hochschuldidaktische Berichte 2.2013.

[http://www.blog.fbzhl.de/wp-content/uploads/2013/10/Berichte\\_FBZHL\\_2\\_2013.pdf](http://www.blog.fbzhl.de/wp-content/uploads/2013/10/Berichte_FBZHL_2_2013.pdf) (Abruf: 20.01.2014).

Stender, J. (2013c): Vorlesungen – ein Anachronismus? Teil 3: Zur Motivierung Studierender in Vorlesungen. Schriften zur Hochschuldidaktik. Beiträge und Empfehlungen des Fortbildungszentrums Hochschullehre der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Hochschuldidaktische Berichte 3.2013.

[http://www.blog.fbzhl.de/wp-content/uploads/2013/10/Berichte\\_FBZHL\\_3\\_2013.pdf](http://www.blog.fbzhl.de/wp-content/uploads/2013/10/Berichte_FBZHL_3_2013.pdf) (Abruf: 20.01.2014).

## 5 Anhang: Beispiele für eingereichte Bonusaufgaben

### 5.1 Beispiel 1: Gelungene Einreichung einer Studierendengruppe

(Anwendungsbezogene Fragen zu einem Fall; klare Fragestellungen; sachlich richtige Antworten; weitere Literatur einbezogen. Die Einreichung belegt, dass sich die Studierendengruppe aktiv – und nicht nur rezeptiv – mit den Inhalten der Veranstaltung auseinandergesetzt haben.)

#### Transferförderung in der „future GmbH“

Die „future GmbH“ mit ihren 50 Mitarbeitern bietet Beratungen und Konzepte zu nachhaltigem Bauen an. Der neue Eigentümer, Herr Maier, stellt fest, dass in diesem Betrieb keine Mitarbeitergespräche durchgeführt werden und möchte dies nun ändern. Er beschließt, den Abteilungsleitern, die diese Aufgabe zukünftig übernehmen werden, dafür auch eine professionelle Fortbildung zu finanzieren. Im Vorfeld des mehrtägigen Seminars ist er bemüht, in Seminarvorbereitungsgesprächen jeden Einzelnen zu motivieren und Lernziele sowie Erfolgskriterien (Zufriedenheit der Mitarbeiter, Produktivität der Abteilung) festzulegen. Außerdem gewährt er den Abteilungsleitern auf deren Wunsch hin auch mehr Freiräume für die Zeit der Weiterbildung, um zu garantieren, dass sie sich auf das Seminar konzentrieren können. So wird vereinbart, dass die Mitarbeiter während des Seminars weder Telefon noch E-Mails beantworten müssen. Die Abteilungsleiter, darunter Herr Schubert, sind allesamt begeistert von der Idee, die Vorfreude auf das Seminar ist groß. Gleich nach der Fortbildung will Herr Schubert mit den Mitarbeitergesprächen beginnen. Doch obwohl er sich genau an den Leitfaden in den Seminarunterlagen hält, treten Probleme auf. Im Folgenden sehen Sie, wie das erste MA-Gespräch durch Herrn Schubert abläuft. *(gelb hinterlegt: Herrn Schuberts Gedanken)*



Quelle: <http://www.personaler-online.de/typo3/hauptbereich/personaler-comic/comic-feedback.html>

Herr Maier ist ratlos – seiner Meinung nach hat er alles getan, um seine Abteilungsleiter zu unterstützen! Auch Herr Schubert kann sich nicht erklären, was da schief gelaufen ist, hat er doch alle Regeln beachtet!

**Aufgaben: Analysieren Sie den vorliegenden Fall umfassend: Hat ein Lernerfolg stattgefunden? Hat ein Transfererfolg stattgefunden? Welche transferfördernden Maßnahmen sind ergriffen worden? Welcher Transferverlauf hat stattgefunden? Wie würden Sie vorgehen, um dem aufgetretenen Problemen zu begegnen?**



---

### **Musterlösung der Studierendengruppe:**

Im vorliegenden Fall hat ein Lernerfolg stattgefunden, denn wie im Comic zu sehen ist, weiß Herr Schubert um die Feedbackregeln theoretisch Bescheid. Er hat also sein Wissen durch das Seminar erfolgreich erweitert. Er versucht nun, das Gelernte in die betriebliche Praxis umzusetzen, die Art und Weise, wie das Gespräch endet, zeigt aber, dass Herr Schubert nicht das gewünschte Ergebnis erzielt hat – durch Fehler in der Praxis hat das Mitarbeitergespräch nicht etwa für mehr Zufriedenheit gesorgt, sondern im Gegenteil zu einem Konflikt und Missstimmung geführt. Man kann hier von einem Negativ-Transfer sprechen.

In diesem Beispiel hat Herr Maier *vor* (Seminarvorbereitungsgespräch, Motivation zur Teilnahme) und *während* (Seminarteilnahme während der Arbeitszeiten und Befreiung von Beantwortung von Anfragen) der Weiterbildung transferfördernd gewirkt, indem er geeignete Rahmenbedingungen geschaffen hat und die Mitarbeiter zur Teilnahme am Seminar und zur Umsetzung des Erlernten motiviert hat. Das Problem liegt aber darin, dass die Teilnehmer *nach* dem Seminar keine unterstützenden Maßnahmen erfahren haben. Dadurch ist es zu Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Gelernten in die Praxis gekommen. Eine Möglichkeit, dieses Problem zu lösen, wäre, den Abteilungsleitern einen Coach (z. B. den Trainer aus dem Seminar, ein begabter Kollege) als Unterstützung bei den ersten Gesprächen zur Seite zu stellen. Der Trainer könnte das Mitarbeitergespräch mit den Abteilungsleitern vor- und nachbearbeiten und Tipps für konkrete Situationen geben. Zusätzlich dazu wären Follow-Up-Veranstaltungen (mit dem Seminarleiter oder als Gruppe der ehemaligen Teilnehmer) des Seminars eine Möglichkeit, auf die Probleme bei der Anwendung näher einzugehen und konkrete Beispiele, die mittels Critical-Incident-Ansatz eruiert werden, zu besprechen.

## 5.2 Beispiel 2: Weniger gelungenes Beispiel einer Studierendengruppe

(Fragen gehen nicht über die Wissens Ebene hinaus, reine Zuordnungsaufgaben, sachliche Fehler bei der „Fallbeschreibung“ enthalten, wenig kreative Aufgabenstellung, uneindeutige Formulierungen; Studierendengruppe hat lediglich versucht, Beispiele für Vorlesungsinhalte zu formulieren.)

Du bist Absolvent/-in in der SBWL „Wirtschaftstraining und Bildungsmanagement“ und musst bei einem deiner ersten Vorstellungsgespräche praktische Aufgaben lösen. Du weißt, dass es sich beim betrieblichen Weiterbildungsmanagement um Regeln und Routinen handelt, die im Betrieb Anwendung finden.

**Aufgabe: Nun musst du aber jedes der folgenden Zitate in eine der drei Kategorien (+Unterkategorie) zuweisen, die sich auf die Regeln und Routinen zum Aufbau einer Organisation beziehen:**

- 1) „... unser Bereich arbeitet eng mit den anderen Abteilungen zusammen ... es werden Vorschläge wahrgenommen und bearbeitet ... wir bleiben jedoch letzte Entscheidungsinstanz“.
- 2) „Wir entwickeln laufend neue, am Markt gefragte Bildungsprodukte in allen Bereichen – von Sprachen bis Technik...“
- 3) „... Kursveranstalter, Hotels, Seminarräume oder Materialien müssen im Vorhinein der Weiterbildung verwaltet werden“.
- 4) „Wir sind ein sozialer und beständiger Bildungspartner, der für die Arbeitnehmer/innen tätig ist“.
- 5) „... bei uns ist in jeder Abteilung ein Mitarbeiter/-in mit der Aufgabe der Weiterbildung betraut ...“.
- 6) „... als Mitgliedsunternehmen sichern Sie sich eine kontinuierliche und qualifizierte Unterstützung in einem Bereich, der wesentlich zu Ihrem Unternehmenserfolg beiträgt“.
- 7) „...bei uns herrscht eine steile Hierarchie – somit ist Weiterbildung bei uns im Betrieb ... organisiert“.

### **Musterlösung:**

- 1) Organisation – Mischform: In den Entscheidungen werden zwar alle Abteilungen miteinbezogen, aber die endgültige Entscheidung trifft nur eine Abteilung.
- 2) Institutionalisierung – Externalisierung: bieten Weiterbildungen in allen Bereichen an.
- 3) Ressourcen: alle Materialien die für eine Weiterbildung benötigt werden – sind genügend vorhanden, wie werden sie organisiert, etc.?
- 4) Institutionalisierung – Externalisierung: bieten Weiterbildungen für alle Arbeitnehmer/innen an.
- 5) Organisation – dezentral: die Weiterbildungen werden von mehreren Abteilungen aus organisiert.
- 6) Institutionalisierung – Verbund: mehrere Unternehmen werden von einem Verbundunternehmen in Sachen Personalentwicklung unterstützt.
- 7) Organisation – zentral: nur ein Bereich ist für Fragen der Weiterbildung im Betrieb verantwortlich.

Impressum

Herausgeber: Fortbildungszentrum Hochschullehre (FBZHL)

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Dr.-Mack-Straße 77, 90762 Fürth

Internet: [www.blog.fbzhl.de](http://www.blog.fbzhl.de)

Verantwortlich: Redaktion

Tel.: 0911-65078-64805, E-Mail: [fbzhl@fau.de](mailto:fbzhl@fau.de)

Redaktion: Martina Schradi

Gestaltung: Martina Schradi, Alessandra Kenner

ISSN: 2197-9669

Fotos und Grafiken: FBZHL, Martina Schradi

Alle Beiträge sind bei Quellenangabe frei zur Veröffentlichung.