

Transparente Bewertungsstandards als Lernprozess

Weiterentwicklung von Lehren und Lernen durch Constructive Alignment

ABSTRACT/ZUSAMMENFASSUNG

Die Neukonzipierung eines Moduls zum „Wissenschaftlichen Arbeiten“ an der Schule für Logopädie des Universitätsklinikums Heidelberg wird anhand eines Reflexionsprozesses sowie der Auseinandersetzung mit den Aspekten Motivation und Lernen, Constructive Alignment und Transparenz in der Lehre beleuchtet. Dadurch konnte eine deutliche Weiterentwicklung des Moduls stattfinden. Dies führte zu einer höheren Zufriedenheit, höherer Autonomie, sozialer Eingebundenheit und höherer Kompetenz der Lernenden. Ebenso profitierten die Lehrenden und Prüfenden von der Umgestaltung des Moduls. Reflexionsprozesse sind notwendig, um gute Lehre voranzutreiben.

Schlagworte: Reflexionsprozess – Constructive Alignment – Transparenz – Motivation – Lehre – Bewertungsbögen

Motivation and learning, constructive alignment, and transparency were used as a framework to improve a module on “academic work” at the School for Logopedics, Heidelberg University Hospital. The new curriculum produced higher satisfaction, autonomy, relatedness, and higher skills in students. In addition, instructors benefitted from the redesign. Further opportunities for reflection and curricular revision are necessary for promoting excellence in teaching.

Keywords: reflection process – Constructive Alignment – transparency – motivation – teaching

Einleitung

Die (Neu-)Konzipierung von Lehreinheiten eröffnet Lehrenden mannigfaltige Möglichkeiten, stellt jedoch gleichzeitig eine Herausforderung dar, die auf unterschiedliche Art und Weise gemeistert werden kann. Anhand des Moduls „Wissenschaftliches Arbeiten“ im dritten Semester an der Schule für Logopädie des Universitätsklinikums Heidelberg wird hier die (Weiter-)entwicklung eines Moduls transparent gemacht. Dies erfolgte im Rahmen der Erlangung des Baden-Württemberg-Zertifikates für Hochschuldidaktik.

Das bestehende Modul führte sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch der Lernenden zu großer Unzufriedenheit, sodass es sich anbot, dieses Modul für die Neukonzipierung auszuwählen und zunächst dahingehend zu analysieren. Die Analyse brachte drei Hypothesen bzw. Erkenntnisse hervor:

- Einheitliche Standards zur Benotung führen zu mehr Transparenz und haben damit einen positiven Einfluss auf das Modul.
- Das Modul soll hinsichtlich aufeinander abgestimmter Lehr-Lernziele, Lehr-Lernangebote und Prüfungen im Sinne des Constructive Alignments überprüft werden. Dies verbessert die Qualität der Lehre, führt zu einer höheren Zufriedenheit bei den Lehrenden und Lernenden, und nachhaltigerem Lernen.
- Motivation lässt sich in diesem Modul steigern, indem das Kompetenzerleben, die Autonomie und die soziale Eingebundenheit der Studierenden in der Planung explizit berücksichtigt werden. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Motivation und Lernen tragen zur Optimierung des Moduls sowohl für die Lehrenden und Lernenden bei.

An diese Analyse und Hypothesenbildung schloss sich ein Prozess der Selbstreflexion und der Literaturanalyse an, um einen Entwicklungsprozess auszulösen und das Modul weiterzuentwickeln. Hierzu wurden neue Bewertungsbögen (siehe Anhang) entwickelt und die Lehr-Lernziele sowie die Lehr- und Lerninhalte überarbeitet.

Im Folgenden werden zunächst die Beobachtungen im Rahmen der Analyse und die daraus resultierenden Erkenntnisse und die Hypothese beleuchtet. Anschließend werden die Überlegungen und Hintergründe dargestellt, die schlussendlich zur Neukonzipierung des Moduls führten. Danach erfolgt eine Ergebnissammlung, um schließlich eine Diskussion der Ergebnisse vorzunehmen.

Beobachtungen zur Hypothesenbildung

In einem ersten Schritt fand eine Bestandsaufnahme des bestehenden Moduls „Wissenschaftliches Arbeiten“ statt, welches bereits mehrere Jahre durchgeführt worden war. Ursprünglich erhielten die Lernenden von einer Lehrenden Unterrichtseinheiten im Präsenzunterricht und wurden angeleitet, auf dieser Basis eigenständig eine literaturbasierte, wissenschaftliche Hausarbeit zu erstellen. Diese Hausarbeit wurde in gedruckter Form eingereicht und vor den Kommiliton*innen präsentiert. Sowohl die schriftliche als auch die mündliche Leistung wurden separat benotet. Die Betreuung während des Schreibprozesses und die Bewertung erfolgte jedoch nicht ausschließlich von der Lehrenden, die die Unterrichtseinheiten hielt, sondern von verschiedenen Lehrenden/Prüfenden. Es existierten Beurteilungsbögen, die dem Lernenden gleichzeitig Transparenz und Feedback geben sollten. Die Zensur wurde innerhalb eines Feedbackgesprächs, jeweils nach der schriftlichen als auch nach der mündlichen Phase übermittelt.

Die Notenvergabe sorgte unter den Lehrenden und den Lernenden oft für großem Unmut. Dies gab den Anlass das Modul zu analysieren, Reflexionsprozesse auszulösen und das Modul insgesamt weiterzuentwickeln. Mittels mündlicher Rückmeldungen der Lehrenden und Lernenden wurde das Modul analysiert. Hierbei kristallisierten sich drei Bereiche heraus aus denen Hypothesen abgeleitet wurden. Die Beobachtungs- und Überlegungsprozesse, die zu den Hypothesen führten, werden im Folgenden näher beschrieben.

Die Auswertungen ergaben zum ersten eine fehlende Transparenz im Bereich der Benotung. Der bereits vorhandene Beurteilungsbogen führte zu keiner ausreichenden Transparenz, da die Entstehung der Gesamtnote nicht nachvollziehbar war. Die Lernenden äußerten zudem, dass die jeweiligen Prüfer*innen keine einheitlichen Grundsätze der Benotung hätten und unterschiedliche Gewichtungen vorgenommen würden. Die Vergabe der Noten wurde daher als nicht einheitlich, somit „fehleranfällig“ und ungerecht empfunden. Zudem äußerten die Prüfer*innen jährlich wiederkehrend ihren Unmut, wenn es an die Benotung der Arbeiten ging. Sie meinten, das Korrigieren koste sie viel Kraft und Zeit. Dies führte regelmäßig zu Frustration, insbesondere wenn die zu benotenden Arbeiten nicht die eigenen fachlichen Mindeststandards erreichten. Es kristallisierte sich heraus, dass sich diese Unzufriedenheit in der Regel auf inhaltliche Schwachstellen und weniger formale Aspekte konzentrierte. Fachliche Schwächen führten in den meisten Fällen zu schlechten Gesamtnoten z.°B. 4 oder 5. Die Lernziele des Moduls berücksichtigten jedoch sowohl inhaltliche, aber auch formale Aspekte, sowie die sprachliche Einhaltung eines wissenschaftlichen Sprachstils, mittels eindeutiger Lenkung des Lesenden und Einbindung von direkten und indirekten Zitaten. Diese einseitige Fokussierung der Notenvergabe auf inhaltliche Themen lag vermutlich darin begründet, dass vor allem die Ziele des Moduls Jahr für Jahr weiterentwickelt wurden, die Notengebung daran aber nicht entsprechend angepasst wurde. Die Unklarheiten über die Notenvergabe hatten direkten Einfluss auf die (Un-)Zufriedenheit der Prüfenden. Nachdem diese Bestandsaufnahme abgeschlossen war, wurde eine Hypothese formuliert:

Einheitliche Standards zur Benotung führen zu mehr Transparenz und Zufriedenheit und haben damit einen positiven Einfluss auf das Modul.

Aufeinander abgestimmte und damit „in einer Linie“ befindliche Lehr-Lernziele, Lehr-Lernaktivität und die Prüfung (Constructive Alignment) sollten nach John Biggs und Cathrine Tang bei einer qualitativ hochwertigen Lehre vorhanden sein, da dies nachweislich das Lernen fördert (BIGGS & TANG 2007). Nachdem sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden hinsichtlich diverser diesbezüglicher Themen ihre Unzufriedenheit äußerten, stand zu vermuten, dass in diesem Modul eine fehlende Stimmigkeit der Lehr-Lernziele, Lehr-Lernaktivität sowie die Überprüfung derselben, bestand. Daraus resultierte folgende Handlungs-idee:

Das Modul soll hinsichtlich aufeinander abgestimmter Lehr-Lernziele, Lehr-Lernangebote und Prüfungen im Sinne des Constructive Alignments überprüft werden. Dies verbessert die Qualität der Lehre, führt zu einer höheren Zufriedenheit bei den Lehrenden und Lernenden und nachhaltigerem Lernen.

In einem nächsten Schritt wurde das Thema Motivation beleuchtet. Es wurde beobachtet, dass (lediglich) das In-Aussicht-Stellen von guten Noten, mit denen man sich längerfristig bewerben könne, zu einer hohen Motivation führte, das Modul gewissenhaft zu absolvieren und gute Arbeiten einzureichen. Dies erhöhte jedoch auch stark den Leistungsdruck und Stress. Das Erreichen einer guten Note stand bei den Lernenden häufig im Fokus und bildete den Antrieb. Daher fand eine Auseinandersetzung mit der Wirkung von Notengebung, der Haltung der Lehrenden und deren Effekte auf die Motivation der Lernenden statt. In der ihrer Selbstbestimmungstheorie haben Edward Deci und Richard Ryan drei Grundbedürfnisse des Menschen für die Entstehung eigener Motivation als zentral beschrieben (DECI & RYAN 1993). Hierzu zählen die Bedürfnisse Kompetenzerleben bzw. Wirksamkeit, Autonomie bzw. Selbstbestimmung sowie soziale Eingebundenheit. Hieraus resultierte eine weitere Handlungs-idee:

Motivation lässt sich in diesem Modul steigern, in dem das Kompetenzerleben, die Autonomie und die soziale Eingebundenheit in der Planung berücksichtigt werden. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Motivation und Lernen tragen zur Optimierung des Moduls sowohl für die Lehrenden und Lernenden bei.

Im Folgenden werden Überlegungs- und Reflexionsprozesse beschrieben, die im Anschluss an die Analyse und Hypothesenbildung erfolgten und die Grundlage für die Entstehung neuer Bewertungsformen und einer kompletten Umarbeitung des Moduls bildeten.

In einem ersten Schritt wurde hinterfragt, welche Auswirkungen die Notenvergabe in der bisherigen Art und Weise auf die Lernenden und Lehrenden hatte. Es wurde vermutet, dass durch die Notenvergabe die Entwicklung eher gehemmt wird. Noten sind eine Momentaufnahme, eine statische Bewertung. Die Geprüften interpretierten die Note in der Regel als Lob oder Tadel. Die Benotung stellt eine Bewertung von außen dar, ist also der Versuch extrinsisch zu motivieren. Dieser unterstützt jedoch weniger nachhaltig das eigenständige Lernen und die Weiterentwicklung (KUH BANDNER, ASLAN & MURAYAMA 2016) hin zu intrinsischer Motivation. Nach Deci und Ryan gilt indes die intrinsische Motivation als die höchste Form im Motivationskontinuum (DECI & RYAN 1993). Selbst wenn sich eine Person kompetent und hoch wirksam fühlt, wird sie keine intrinsische Motivation entwickeln, wenn sie gleichzeitig das Gefühl hat, von außen kontrolliert zu sein. Hierbei kann diese Kontrolle Belohnung, Strafandrohung oder eine andere Form von Zwang sein (DECI & RYAN 1987, 2000). Daher kann die Vergabe von Noten dazu führen, dass die Entwicklung intrinsischer Motivation gehemmt oder gar verhindert wird. Daraus entwickelte sich die Idee, die Benotung als Bewertungsmittel komplett zu streichen und diese durch eine detaillierte Form der Bewertung, die die Kompetenzen der Lernenden beschreibt, zu ersetzen.

Denn das Beschreiben von Kompetenzen ermöglicht den Lernenden, ihren individuellen Prozess zu sehen und auch eigenständig zu verfolgen, und erhöht dadurch auch die intrinsische Motivation. Durch transparente Darstellung der Kompetenzbereiche wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, eigenständig Schwerpunkte zu setzen, was wiederum die Autonomie und somit auch die Motivation fördern kann.

Aus diesen Gründen wurde entschieden, neue Bewertungsbögen in Kombination mit einem Feedbackgespräch zu entwickeln. In einem nächsten Schritt wurde festgelegt, welchen Ansprüchen die neuen Bewertungsbögen genügen sollten. Zum einen sollten die Bögen entsprechend des Constructive Alignment genau das bewerten, was bereits durch die Lernziele und das Lehr- und Lernangebot abgedeckt wurde. Zum anderen war es wichtig, dass die Lernenden und deren Arbeit gewürdigt werden, auch wenn Einzelbereiche nicht zur vollständigen Zufriedenheit bei den Prüfenden geführt haben. Transparente Rückmeldungen, aus welchen hervorgeht, an welchen Stellen die schriftliche Arbeit und die Präsentation Stärken und Schwächen aufweisen, schien und scheint eine gute Möglichkeit, diesen Bereich so zu gestalten, dass alle Beteiligten davon profitieren können. Die Lernenden sollen anhand des Bewertungsbogens einen kompetenzorientierten Überblick über ihren Stand erhalten und dadurch erkennen, in welchen Teilbereichen (Lernzielen) sie diese zu welchem Maß an Zufriedenheit erfüllt haben und in welchen Bereichen Entwicklungsmöglichkeiten stecken. Hierdurch wird eine hohe Transparenz ermöglicht. Diese hohe Transparenz führt dazu, dass die Lernenden selbstbestimmt und dadurch intrinsisch motiviert lernen können und in ihrer Autonomie bestärkt sind. Diese Form ermöglicht zudem, dass das Lernen als ein Prozess betrachtet wird, der kontinuierlich weitergeht und die aktuelle Bewertung lediglich eine Momentaufnahme ist, aus der hervorgeht, in welchen Bereichen Entwicklungspotential besteht. Weiter besteht sowohl während des Unterrichts als auch während der Schreib- bzw. Vorbereitungsphase für die Präsentation für die Lernenden die Möglichkeit, anhand der Bewertungsbögen den eigenen Stand zu reflektieren. Dies regt zusätzlich den Lernprozess an.

Eine weitere Bestätigung für die neue Gestaltung der Bewertungsbögen brachte ein nochmaliger Blick auf die Motivationsforschung mit dem Fokus auf die Autonomie des Lernenden und deren Auswirkung (vgl. LÜFTENEGGER et al. 2011). Die vorbeschriebene Art und Weise der Rückmeldung wahrt die Autonomie des Lernenden. Denn die Lernenden können sich zum Beispiel bewusst entscheiden, welche Lernziele verstärkt verfolgt und welche eher in den Hintergrund belassen werden. Anhand des transparenten Bewertungsbogens ist es den Lernenden nämlich möglich, sich vorab selbst einzuschätzen. Insbesondere haben sie die Möglichkeit zu überprüfen, inwieweit die Teilbereiche erfüllt werden können. Es wurde davon ausgegangen, dass dies indirekt auch zu einer erhöhten intrinsischen Motivation führt.

Um einen nachhaltigen Lernprozess auszulösen, sollte der Fokus daher zusammengefasst nicht primär auf der Bewertung von außen (der Lehrenden) liegen, also die extrinsische Motivation fördern, sondern primär den Prozess der eigenen Entwicklung des Ler-

nenden unterstützen. Die Lernenden in deren Entwicklung zu unterstützen, bzw. zu begleiten sollte charakteristisch für das durchgeführte Modul werden. Dies wird dadurch erfüllt, dass die Lehrenden die Rolle als Facilitator*in (COLLINS, BROWN & NEWMAN 1989) annehmen. Facilitator*innen sind Lehrende, die sich dadurch kennzeichnen, dass Lernende an eine neue Thematik herangeführt und dabei begleitet und animiert werden, sich in eine solche neue Thematik selbst einzuarbeiten und hineinzudenken. Somit werden die Lernenden in ihrer Kompetenzentwicklung angeregt und durch die Rolle bzw. das Verhalten der Lehrenden zusätzlich motiviert. Das Hinterfragen des eigenen Verhaltens als Lehrperson ist notwendig, um lernförderliche Motivation zu erzeugen. In der Erweiterung der Selbstbestimmungstheorie für den Hochschulkontext hat Manfred Prenzel die „Relevanz des Themas“, das „Interesse der Lehrenden“ und die „Instruktionsqualität“ als zusätzliche und entscheidende Faktoren für studentische Motivation beschrieben (PRENZEL 1996, 1997). Gerade diese Faktoren können durch die Reflexion des eigenen Verhaltens und einer aktiven Rolle als Facilitator*in berücksichtigt werden und – wie in diesem Lehrprojekt – die Motivation der Studierenden befördern.

Durchführung

Im Folgenden wird die Umarbeitung des Moduls „Wissenschaftliches Arbeiten“ an der Schule für Logopädie näher ausgeführt. Die Erarbeitung eines neuen Beurteilungsbogens wurde zunächst im Team der Lehrenden besprochen. Hierbei wurden die Hintergründe erläutert und geprüft, inwieweit die neuen Bögen auf Akzeptanz stoßen. Hierzu wurde auch abgeklärt, welche Bedingungen die Lehrenden/Prüfenden an Bewertungsbögen stellen. Daraus ergab sich ein weiterer Anspruch an die Bewertungsbögen: Die Bögen sollten die Lehrenden/Prüfenden motivieren und den Bewertungsprozess für sie selbst erleichtern (weniger Zeit und weniger Mühe). Zudem sollte die Bewertung nicht weiter als herausfordernd oder frustrierend erlebt werden. Durch die Beurteilungsbögen können Prüfende leicht eine passende Beurteilung der Arbeit vornehmen und eine aussagekräftige Rückmeldung geben.

Durch das gemeinsame Überdenken der Bewertungskriterien/Kompetenzbereiche kristallisierte sich heraus, dass die Lernziele eher grob und nicht fein genug formuliert waren. Demgemäß wurden zunächst die Lernziele um- bzw. neu formuliert und dadurch präzisiert. Daraus wiederum resultierte die Notwendigkeit einer Umgestaltung des Unterrichts. Denn teilweise waren für die Bewertung wichtige Bereiche noch nicht im Unterricht abgedeckt.

Zudem wurde in einem weiteren Überlegungsschritt klar, dass nicht alle zu erreichenden Kompetenzen im Unterricht abgedeckt sein müssen. Nämlich immer dann, wenn die jeweilige Kompetenz als selbstverständlich oder bekannt vorausgesetzt wird, wie zum Beispiel im Bereich Syntax und Orthographie. Es ergaben sich auch Kompetenzbereiche, die im Unterricht ergänzt wurden und weitere die zwar bewertet, aber nicht als Lerninhalte gewählt wurden. Ein Beispiel für einen Lerninhalt, der im Unterricht lediglich ergänzt wurde, ist das

Thema der Auswahl von Literatur. Dieses Thema wurde als Unterrichtsbestandteil hinzugefügt.

Unterrichtsplanung

Die Unterrichtsplanung kennzeichnete sich durch ein reflektierendes Planen. Mittels der SMART-Regel wurden die Lernziele hinterfragt und ausgearbeitet. Zudem wurden weitere Unterrichtsziele, die sogenannten Unterziele, formuliert. Dies bedeutet, dass die Lernziele weiter „aufgedröselte“ wurden. Das Akronym SMART steht im Ursprung für „Specific, Measurable, Achievable, Reasonable and Timed“ (DRUCKER 1979) und kommt aus dem Managementbereich. Aus der praktischen Erfahrung heraus hat sich gezeigt, dass das Durchdenken und ggf. auch das schriftliche Fixieren der Ziele gemäß der SMART-Regel, unter Berücksichtigung dieser Bereiche, zu einem durchdachteren Ziel führte. Dies wiederum bedeutete in der Unterrichtsumsetzung eine hohe Flexibilität des Lehrenden. Sofern die Unterrichtsziele aufgrund dieses Schemas durchdacht worden waren, wurden diese zum einen besser verinnerlicht und zum anderen konnte schnell hinterfragt werden, wenn sich die Gegebenheiten änderten, inwieweit neue Strategien dennoch das Ziel verfolgen, oder ob es eventuell wichtig/relevant ist, das Ziel zum jeweiligen Zeitpunkt abzuändern bzw. zu modifizieren.

Im Folgenden werden diese Bereiche (SMART) anhand eines Beispiels näher beschrieben. Zunächst wurde ein spezifisches Ziel formuliert, wie z.°B.: „Die Lernenden sollen ein Literaturverzeichnis erstellen können“ (*Specific*). Im nächsten Schritt wurde dieses spezifische Ziel mittels der Aspekte M, A, R, T hinterfragt, um gegebenenfalls das spezifische Ziel zu modifizieren. Es wurde geklärt, inwieweit oder wodurch das Ziel messbar (*Measurable*) war. Dies bedeutet: Wie oder woran kann man erkennen, dass das Ziel erreicht wurde? Im Falle des Beispiels wäre dies erfüllt, wenn ein Literaturverzeichnis erstellt wurde, welches vollständig und entsprechend der Vorgaben (z.°B. APA Style) umgesetzt worden ist. Des Weiteren wird das Ziel bezüglich der Erreichbarkeit (*Achievable*) hinterfragt. Weshalb kann das Ziel erreicht werden? Im Beispiel könnte dies wie folgt lauten: Da sowohl alle relevanten Informationen bezüglich des APA Style vermittelt worden sind und die verwendete Literatur bekannt war, sollte dies sichergestellt sein. Weiter wurde hinterfragt, in wie weit das Ziel relevant war. Teilweise wird bei der SMART-Regel das (R) (*Reasonable*) auch als realistisch übersetzt. In dieser Arbeit wurde (R) jedoch unter der Fragestellung, in wie fern das Ziel relevant ist, bearbeitet. Dies wäre in unserem Beispiel: damit die Lernenden die Fertigkeit erhalten, wissenschaftliche Standards einzuhalten. Im letzten Aspekt wird die zeitliche Betrachtung (T) (*Timed*) hinterfragt: Wie viel Zeit ist für die Erreichung des Ziels eingeplant?

Kleinschrittig wurde jede Unterrichtseinheit mittels der SMART-Regel geplant. Zudem wurde angestrebt, dass die Lernziele mit dem Lehr-Lernangebot in einer Linie sind, um den

Ansprüchen des Constructive Alignment gerecht zu werden. Beim Planen der Unterrichtseinheiten wurde deutlich, dass sich Ziele auch auf die Sozialformen beziehen können. Verschiedene Sozialformen fördern die soziale Eingebundenheit, was sich wiederum positiv auf die Motivation auswirkt (BIEG & MITTAG 2010). Häufig angewandte Methoden waren hierbei: Sandwich-Methode, Gruppenpuzzle, Think-Pair-Share, Murmelgruppe, Visualisierungen, Mind-Maps, Metaplantechnik, One-Minute-Paper, Schlagzeilen vom heutigen Tag, Strukturlegetechnik (vgl. [METHODENBOX HOCHSCHULDIDAKTIK HEIDELBERG](#); MACKE et al. 2016). So diente zum Beispiel ein Gruppenpuzzle oder eine Strukturlegetechnik auch dazu, die Teamfähigkeit der Lerngruppe zu fördern, oder eine Think-Pair-Share Runde oder Murmelgruppe dazu, die Lernenden zu aktivieren, die sich sonst gerne innerhalb der Gruppe „verstecken“.

Im nächsten Schritt folgte die Einteilung der Niveaustufen im Beurteilungsbogen. Das Ergebnis war ein dreigliedriges System zur Bewertung. Auf der ersten Niveaustufe sind alle überragenden Leistungen verzeichnet, also solche, die über das erwartete Maß hinausgehen. Auf der zweiten Stufe befinden sich alle Leistungen, die den Erwartungen entsprechen und auf der dritten Stufe werden die Leistungen zusammengefasst, die nicht den Erwartungen entsprechen. Wie am Beispiel in Abbildung 1 dargestellt, sollten die Niveaustufen pro Kriterium so ausformuliert sein, dass anhand einer klaren Beobachtung erkennbar ist, auf welcher Niveaustufe sich ein Aspekt der Arbeit jeweils befindet. Die Formulierung der Beobachtung sollte dazu führen, dass die Bögen für alle Lehrenden/Prüfenden einfach handhabbar ist und die Bewertung vereinheitlicht wird. Zudem soll anhand der Formulierung die Beobachtung für die Lernenden ablesbar sein und für diese dadurch sehr gut nachvollziehbar.

	AUSCHLIEßLICH		
Fragestellung	... ist beantwortet in dem sie durchgängig bearbeitet bzw. darauf hingearbeitet wird.	... ist weitestgehend bearbeitet. Es wird mehrfach Bezug darauf genommen.	... ist in der Arbeit nur stellenweise oder gar nicht berücksichtigt.

Abbildung 1
Niveaustufen des Bewertungsbogens (siehe auch Anhang)

Näher ausgeführt werden soll nun, wie es zu der Entscheidung der drei Niveaustufen kam und welcher Effekt davon erwartet wurde. Zunächst waren sechs Niveaustufen angedacht, ähnlich der bisher bekannten Notenstufen. Jedoch sollten für jeden Aspekt die Beobachtungen auf sechs Niveaustufen verteilt und so ausformuliert sein, damit alle Benutzer*innen schnell und sicher entscheiden können, welche Niveaustufe bei der jeweiligen Arbeit erreicht ist. Es zeichnete sich schnell ab, dass die feine Differenzierung zwischen sechs Abstufungen, die noch dazu sprachlich präzise und in sich stimmend ausformuliert sein sollten, sehr schwer oder gar unmöglich war. Die Feinheiten in der Formulierung schienen zudem sehr anfällig dafür, dass die Prüfenden unterschiedliche Bewertungen festsetzen würden. Zudem wurde deutlich, dass klassisches „Notendenken“ durch die sechs Stufen

aktiviert wurde. Dies würde vermutlich dazu führen, dass wiederum nicht die Entwicklung des Lernenden im Vordergrund stünde, sondern die Fokussierung auf die Einzelleistung. Dabei ginge der Blick auf das Lernen als Prozess verloren. Um die oben genannten Aspekte zu berücksichtigen wurden drei Niveaustufen gewählt, die eine klarere Trennschärfe erzielen können. Diese wurden wie oben beschrieben so gewählt, dass Leistungen in einem breiten Mittelfeld, die den Erwartungen entsprechen, abgegrenzt werden zu herausragend guten Leistungen und zu Leistungen, die nicht den Erwartungen entsprechen. Diese simple Grundstruktur sollte sich als hilfreich erweisen, damit die Lehrenden/Prüfenden rasch die drei Kategorien verinnerlichen und somit zügig die jeweiligen Lernziele in Niveaustufen abbilden konnten. Hierdurch soll eine größere Gerechtigkeit in der Bewertung eintreten. Die Lernenden sollten zudem ein Kompetenzprofil erhalten, um dies als Feedback und Möglichkeit der Weiterentwicklung sehen zu können. Mit dem dreigliedrigen System fällt es den Lernenden leichter zu erkennen, welche Kompetenzen hervorragend sind und welche sich weiter entwickeln lassen, so denn die Lernenden darin bestrebt sind.

Die neu erstellten Bögen wurden unter den Lehrenden/Prüfenden, bevor diese zum offiziellen Gebrauch freigegeben wurden, anhand bereits bewerteter Arbeiten stichpunktartig geprüft. Dieser Schritt diente dazu, sowohl Akzeptanz für die Bögen zu schaffen, als auch möglichst viele verschiedene Blickwinkel mit aufzugreifen, um einen erprobten und damit „ausgereiften“ Bogen zu etablieren. Hierbei hatten die Lehrenden einen Entwurf mit ausformulierten Niveaustufen vorgelegt bekommen und wurden gebeten, bei ihren letzten benoteten Arbeiten diesen Bogen anzuwenden und zu prüfen, ob er praktikabel ist, ob sie eine schnelle und einfache Entscheidung treffen können, und welche Niveaustufe sie pro Aspekt jeweils auswählen würden. Des Weiteren sollten sie alle sonstigen allgemeinen Anmerkungen zu dem Bewertungsbogen aufnehmen.

Insgesamt führte der Testlauf zu einer hohen Akzeptanz. Lediglich Präzisierungen bezüglich Ausformulierungen der Niveaustufen, sowie ein zusätzliches Bewertungsziel wurden daraufhin ergänzt. Eine Kollegin meinte, drei Beurteilungsstufen seien ihr zu wenig. Dies würde nicht dem tatsächlichen Bild entsprechen und die Lernenden würden zu wenig Rückmeldung erhalten. Dieser Einwand wurde diskutiert, jedoch blieben die drei Niveaustufen erhalten. Zudem wurde dem Wunsch nachgekommen, ein Freifeld für ein kurzes Gesamturteil mit Berücksichtigung der Stärken und Ideen zur Weiterentwicklung hinzuzufügen.

Implementierungsphase

Nachdem die Planungsphase abgeschlossen war, stand die Implementierung der geplanten Änderungen an, die hier schematisch dargestellt ist und im Folgenden im Detail beschrieben wird.



Abbildung 2
Implementierungsphase

Unterricht

Die Phase des Unterrichts startete inhaltlich damit, dass die Lernziele transparent gemacht wurden. Hierdurch bestand die Möglichkeit, dass die Lernenden von Anfang an wussten, welche Lernziele innerhalb dieses Moduls von ihnen erwartet wurden. Damit konnte die Idee des Constructive Alignment umgesetzt werden. Die Verschriftlichung der Lernziele wurde ausgeteilt und besprochen.

Das gezielte Einholen von Feedback zum Beispiel an Hand von Fragebögen, Zielscheibe oder kurze Blitzlichttrunden, führte immer wieder zu Feinabstimmungen innerhalb des Unterrichtes und der verschiedenen Unterrichtseinheiten. Dies betraf sowohl die Unterrichtsart, die Inhalte als auch die Methoden. Dadurch entstand ein stetiger und enger Austausch mit den Lernenden.

Begleitung beim Verfassen der schriftlichen Arbeit

Im nächsten Schritt der Implementierungsphase lag der Schwerpunkt bei den Lernenden. Diese verfassten eine schriftliche wissenschaftliche Arbeit. Die Absprachen waren hierbei, dass die Lernenden sich die nötige Hilfe und Unterstützung von der betreuenden Lehrkraft, also den später Prüfenden selbstverantwortlich einholen sollten und konnten. Es wurden bewusst keine zeitlichen Vorgaben gewählt. Die einzelnen Lehrkräfte vereinbarten individuelle Zeitraster, damit dies organisatorisch für alle Seiten gut realisierbar war.

Bewertung der schriftlichen Arbeit

Der dritte Schritt der Implementierungsphase umfasste die Bewertung der schriftlichen Arbeit. Nun sollte sich zeigen, inwieweit die vorherigen Überlegungen und Ausarbeitungen

zu einer sinnvollen Bewertungskultur geführt haben und inwieweit das Constructive Alignment tatsächlich eingehalten werden konnte.

Die Lehrenden/Prüfenden erhielten zunächst eine kurze Einführung in den Bewertungsbogen, um die Struktur des Bogens und die Haltung dahinter nochmals transparent zu machen. Zudem sollte den Prüfenden klar sein, dass die Bewertung der Arbeit ein Teil eines Prozesses ist, in dem sich die Lernenden befinden. Es handelt sich damit also um eine Momentaufnahme, anhand derer die Lernenden Feedback bekommen, was inwieweit bereits gut gelungen ist und in welchen Bereichen Raum für Weiterentwicklung erstrebenswert/gut möglich ist.

Begleitung bei der Vorbereitung der Präsentation

Der vorletzte Implementierungsschritt bezog sich auf die Begleitung zur Vorbereitung auf die Präsentation der Arbeit. Hierbei gab es kein festgelegtes Vorgehen. Ebenso wie bei der schriftlichen Arbeit, war es sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden überlassen, einen für beide Seiten zufriedenstellenden Austausch herzustellen. Die Lernenden waren angehalten, sich so viel Hilfe wie nötig zu holen.

Bewertung der Präsentation

Im letzten Implementierungsschritt, der Bewertung der Präsentation, wurde ebenfalls ein eigens dafür erstellter Bewertungsbogen (siehe Anhang) eingesetzt, der wiederum für die Aspekte während einer Präsentation zugeschnitten war. Dieser Bogen wurde allerdings aus Zeitgründen nicht vollständig mit den Lehr-Lernzielen abgestimmt.

Ergebnisse

Das Projekt wurde mit Gesprächen im Rahmen einer Abschlussreflexion abgeschlossen. Diese Gespräche wurden ausgewertet. Die Ergebnisse sind im Folgenden zusammengefasst.

Nachdem die Lernziele fortwährend präsent waren, konnte jede Unterrichtseinheit sowohl von Seiten der Lernenden als der Lehrenden mit den aktuellen Lernzeilen abgeglichen werden. Dies ermöglichte neben der Transparenz und der Umsetzung des Constructive Alignments auch eine Verantwortungsteilung. Diese Verantwortungsteilung hatte wiederum einen positiven Einfluss auf die Motivation, da hierdurch die Autonomie der Lernenden gefördert wurde. Zudem fand ein stetiger und enger Austausch mit den Lernenden statt. Dies ermöglichte dem Lehrenden ein schnelles Reagieren und unterstützte die Lehrenden in ihrer persönlichen Weiterentwicklung sowie bei der Weiterentwicklung des Unterrichts. Durch das Einholen des persönlichen Feedbacks für die Lehrperson erhielt diese häufig

Energie zurück, die Kraft verlieh, den Unterricht weiterhin sorgfältig zu durchdenken und zu planen und motivierte, sich selbst als Lehrende weiter zu entwickeln.

Zunächst zeigte sich, dass die Bewertung aus Sicht der Lehrenden/Prüfenden mittels des Bewertungsbogens sowohl für den schriftlichen als auch für den mündlichen Teil mühelos gelang. Die Beurteilungsbögen halfen anhand klar strukturierter Kriterien zu bewerten. Dadurch entstand eine sowohl faire, transparente, als auch im Lernprozess unterstützende Bewertung der Arbeit, die alle wesentlichen Leistungen, die bislang unbewertet blieben, mit beurteilten. Das Kommentarfeld wurde als sehr hilfreich und wichtig erwähnt: Die Lehrenden dokumentierten an dieser Stelle zusätzliche Aspekte, die ihnen persönlich relevant für die Entwicklung der Lernenden erschienen. Häufig umfasste dies auch motivierende Aussagen. Die Bewertungen nahmen deutlich weniger Zeit und Mühe in Anspruch als in den Vorjahren.

Die Lernenden meldeten ihre hohe Zufriedenheit über das differenzierte Feedback zurück, welches sich aus der Übergabe des Beurteilungsbogens und einem Gespräch hierzu zusammensetzte. Sie erlebten eine Stimmigkeit zwischen den Lehr-Lernzielen, den Lehr-Lerninhalten und der Bewertung. Die Lernenden machten zudem Verbesserungsvorschläge. So wurde von ihnen der Wunsch formuliert, ein Zertifikat ausgestellt zu bekommen. Dies führt aus ihrer Sicht zu einem höheren Nutzen, Wertschätzung und damit auch Motivation.

Der Bewertungsbogen für den mündlichen Teil erfüllte die Funktion einer detaillierten prozessbeschreibenden Rückmeldung. Die Prüfenden konnten anhand des Bogens mit wenig Zeitaufwand Rückmeldungen geben. Jedoch zeigte sich eine Schwäche, da der Bogen nicht alle Bewertungskriterien abdeckte. Zudem wurde bei genauerem Betrachten deutlich, dass Bereiche bewertet wurden, die weder in den Lehr-Lernzielen noch in den Inhalten des Lehr-Lernangebots enthalten waren. Dies verdeutlicht einmal mehr: der konkrete Einsatz von Bewertungsbögen stellt Transparenz her und beleuchtet dadurch die „blinden Flecken“ der eigenen Lehre inklusive der Leistungserfassung und des Bewertungsbogens selbst. Hierdurch wird der Prozess zur Weiterentwicklung produktiv angestoßen.

Reflexionsprozesse in der Lehre

Beim Sichten der Ergebnisse und abschließenden Reflektieren ergaben sich wichtige Schlussfolgerungen. Zunächst ist festzuhalten, dass die Qualität dieses Projektes dadurch eingeschränkt ist, dass keine standardisierte Auswertung stattgefunden hat. Um eine hochwertige Auswertung aller Implementierungsphasen mit höherer Aussagekraft zu erhalten, wäre eine solche standardisierte Auswertung z.^oB. anhand eines Feedbackbogens, erforderlich. Diese wäre weniger subjektiv als mündliches Feedback, welches durch die jeweilige Wahrnehmung (Hören des Feedbacks) geprägt bzw. gefiltert ist. Der Wert der Arbeit liegt daher vor allem im Skizzieren des Prozesses und den dazugehörigen Reflexionen. Dadurch besteht die Möglichkeit, bei den Leser*innen Prozesse anzuregen, die wiederum die eigene Weiterentwicklung vorantreiben kann.

Ein weiteres Potential zur Verbesserung des Projektes zeigte sich darin, dass die Lehr-Lernziele, die Lehr-Lerninhalte und die Bewertung der Präsentation nicht vollumfänglich im Sinne des Constructive Alignment aufeinander abgestimmt waren. Es zeichnet sich dennoch ab, dass die erfolgte Weiterentwicklung eine bedeutende Verbesserung des Lehrens und Lernens innerhalb des Moduls bedingte. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass es nicht zwingend notwendig ist, ein komplettes Projekt in einem Guss weiterzuentwickeln. Vielmehr ist es wichtig, diesen Prozess zu starten und dann phasenweise voranzutreiben. Als Basis hierfür ist jedoch eine grundlegende Reflexionsarbeit notwendig. Im Rahmen der Weiterentwicklung dieses und eines jeden Projektes scheint mir das Thema Reflexion sehr ausschlaggebend. Wesentliche Aspekte hierzu werden nun abschließend betrachtet.

Reflexionsprozesse sind zeitlich nicht begrenzt. Vorbedingung für Weiterentwicklung ist die Fähigkeit, das eigene Handeln reflektieren zu können. Hieraus resultiert fortwährend Weiterentwicklung. Stephen Brookfield verwendet hierfür, in Anlehnung an John Biggs, den Begriff „reflective teacher“ (BROOKFIELD 2017). Dies ist eine Person, die nicht jahrelang ein festgelegtes Programm „abspult“, sondern ein Mensch, der stets aufmerksam beobachtet, analysiert, reflektiert und gegebenenfalls adaptiert. Demnach gilt, wenn jemand gelernt hat, sich selbst und seine Lehre zu reflektieren, dann wird der Prozess implizit fortgesetzt. Jedoch sehe ich die Gefahr, dass sich ein *reflective teacher* so sehr auf die Weiterentwicklung fokussiert, dass andere Bereiche drohen, vernachlässigt zu werden. So gilt es eine Balance zu finden zwischen dem Blick auf die Lernenden, sich selbst als Lehrende und dem Gesamtgefüge. Denn Reflexionsprozesse sind zeitlich sehr aufwändig und es besteht die Gefahr, dass eine erforderliche Balance nur schwer gefunden werden kann. Auf der Grundlage der Reflexionsfähigkeit, aber auch einem förderlichen Umfeld, lässt sich Lehre weiterentwickeln und führt sowohl beim Lernenden als auch beim Lehrenden zu einer stetig wachsenden Zufriedenheit und Weiterentwicklung. Wodurch sich ein förderliches Umfeld kennzeichnet, soll im nächsten Schritt veranschaulicht werden.

Ein förderliches Umfeld kann etabliert werden, wenn eine offene Kommunikation gelebt und ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden aufgebaut wird. Am Beispiel des Wunsches nach einem Zertifikat für die Lernenden des Moduls „Wissenschaftliches Arbeiten“ an der Schule für Logopädie kann aufgezeigt werden, wie es zu einer Win-Win-Situation kommen kann, in der die Lernenden offen äußern dürfen, was ihnen wichtig ist. Daher erhöht sich die Motivation der Lernenden und die Wirksamkeit der Lehrenden. Ein gutes Vertrauensverhältnis und wechselseitiger Respekt ermöglichen auch eine Verantwortungsteilung. Zum Beispiel durch den Abgleich einer Unterrichtsphase mit den Lernzielen durch die Lernenden und Rückmeldung an den Lehrenden. Dies bedingt jedoch auch die Offenheit der Lehrenden, ihre Methoden und Inhalte kritisch zu reflektieren und ggf. zu verändern. Feedback von Lernenden kann auch stark herausfordern und die eigenen Grenzen bewusstmachen, die nicht zu jeder Zeit verändert werden können. Dies erfordert wiederum ein hohes Maß an Selbstreflexion der Lehrenden, um Kritik nicht persönlich zu nehmen, sondern als Chance der Weiterentwicklung und als Beitrag zum Lernprozess durch die Lernenden zu sehen.

Strukturen, die Raum für Reflexionsarbeit schaffen, können als förderliches Umfeld gesehen werden. Denn, wie oben beschrieben, ist Reflexionsarbeit zeitlich aufwändig. Dies sehe ich als den grundlegenden limitierenden Faktor. Der zeitliche Rahmen ist in den meisten Institutionen sehr begrenzt. So sehr die Lehrenden grundsätzlich gewillt und motiviert sein mögen, die Lehre weiterzuentwickeln, erlaubt es doch oft die zur Verfügung stehende Zeit nicht. Zudem wird oftmals die Zeit, die zur Weiterentwicklung benötigt wird, im beruflichen Werdegang nicht ausreichend honoriert. Die Anzahl der Publikationen ist häufig für die beruflichen Aufstiegschancen wertvoller als gute Lehre. Um Weiterentwicklung zu ermöglichen, sehe ich es daher als hilfreich an, „Inseln“ oder Anreize zu schaffen, die diese erlauben. Ein Beispiel hierfür ist das hier beschriebene Projekt, welches im Rahmen des Baden-Württemberg-Zertifikats für Hochschuldidaktik begann. Im Rahmen des Zertifikatprogramms wurde ein Gerüst aus Theorien, Studienergebnissen, didaktischen Möglichkeiten, Methoden und Reflexionswerkzeugen etabliert, welches sich auch nach Erlangung des Zertifikats weiterentwickeln kann. Mit diesem Gerüst ist es möglich, gute Lehre zu leben und weiterzuentwickeln. Der Effekt, der sich ergibt, wenn die „Grundsteine“ gelegt worden sind, ist sehr groß. Denn wenn ein Prozess angestoßen wurde, der Stein ins Rollen kam, dann kann er nicht mehr so schnell aufgehalten werden. Dieses Bild soll sagen, dass es nach der ersten großen Veränderung, für die ein größeres Zeitfenster benötigt wird, wesentlich einfacher gelingt, eine fortwährende Weiterentwicklung vorzunehmen. So ist auch nach dem Abschluss des Projekts eine fortwährende Weiterentwicklung beobachtbar.

Danksagung

Hiermit danke ich allen, die mich auf meinem Weg beim Erlangen des Baden-Württemberg-Zertifikats für Hochschuldidaktik unterstützt haben. Ohne diesen Rahmen wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Bibliographie

- BIEG, Sonja & MITTAG, Waldemar. 2010. „Selbstbestimmte Lernmotivation“, in HASCHER, Tina & SCHMITZ, Bernhard (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*, Weinheim: Juventa, S. 188–198.
- BIGGS, John & TANG, Catherine. 2007. *Teaching for quality learning at university. What the student does*, Maiden-head: McGraw-Hill.
- BROOKFIELD, Stephan. 2017. *Becoming a Critically Reflective Teacher*, 2nd ed., San Francisco: Jossey Bass.
- COLLINS Allan, BROWN, James S. & NEWMAN, Susan E. 1989. “Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing, and Mathematics”, in: RESNICK, Lauren B. (Hg.) *Knowing Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 452–495.

- DRUCKER, Peter F. 1979. *People and Performance: the Best of Peter Drucker on Management*. New York: Harpers College Press.
- DECI, Edward L & RYAN, Richard M. 1987. „The support of autonomy and the control of behavior“, *Journal of Personality and Social Psychology* 53, S. 1024–1037.
- DECI, Edward L & RYAN, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39, S. 223–228.
- DECI, Edward L & RYAN, Richard M. (2000): The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*.11, S. 227–268.
- KUHBANDNER, Christof, ASLAN, Alp, EMMERDINGER, Kathrin & MURAYAMA, Kou. 2016. „Providing Extrinsic Reward for Test Performance Undermines Long-Term Memory Acquisition“ *Frontiers in Psychology*. 7, Article 79, S. 1–6.
- LÜFTENEGGER, Marko, SCHOBER, Barbara, FINSTERWALD, Monika, WAGNER, Petra & SPIEL, Christiane. 2011. „Wahrgenommene Autonomie und Feedback im Unterricht als Determinanten von Motivation und Leistung in der Schule“, in DRECHSEL, Markus & LÄMMLE, Lena Motivation (Hg.) *Selbstregulation und Leistungsexzellenz. Talentförderung- Expertisenentwicklung-Leistungsexzellenz*, Band 9, Münster: LIT, S. 192–217.
- MACKE, Gerd, HANKE, Ulrike, VIEHMANN-SCHWEIZER, Pauline & RAETHER, Wulf. 2016. *Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen beraten*, 3. Auflage, Weinheim: Beltz.
- METHODENBOX HOCHSCHULDIDAKTIK HEIDELBERG. (<https://www.uni-heidelberg.de/slk/Methoden-box.html>); Zugriff 12.09.2020.
- PRENZEL, Manfred, KRISTEN, Alexandra, DENGLER, Petra, ETTLE, Roland, BEER, Thomas. 1996. „Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung“, *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 13, S. 108–127.
- PRENZEL, Manfred. 1997. „Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren“, in: GRUBER, Hans, RENKL, Alexander (Hg.) *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs*, 1, Göttinger: Huber, S. 32–44.

Larissa Schellenberger ist Lehrlogopädin an der Akademie für Gesundheitsberufe Heidelberg gGmbH Schule für Logopädie. Ihre Schwerpunkte liegen in der logopädischen Therapie von Patienten mit Nasalitätsstörungen als auch mit Zustand nach Laryngektomie (Kehlkopfentfernung) sowie die Ausbildung von Logopäd*innen in Theorie und Praxis.

Larissa Schellenberger, MSc
larissa.schellenberger@med.uni-heidelberg.de

Anhang 1: Beurteilungsbogen wissenschaftliche Hausarbeit (schriftlich)

Akademie für Gesundheitsberufe Heidelberg gGmbH
 Schule für Logopädie
 am Universitätsklinikum
 Im Neuenheimer Feld 400
 69120 Heidelberg

BEURTEILUNGSBOGEN WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT SCHRIFTLICH

VerfasserIn: _____

betreuende Lehrlogopädin: _____

Fragestellung: _____

Formale Aspekte			
Allgemeine Vorgaben (vgl. Checkliste- Formalia)	... entsprechend durchgängig den Vorgaben und sind damit korrekt, konsequent gehandhabt und fehlerfrei.	... entsprechen im Großen und Ganzen mit wenigen/ kleinen Ausnahmen der Form. Beispiel:	... sind nicht erkennbar oder zahlreiche formale Fehler vorhanden. Beispiel:
Zitation, Quellenangabe und Literaturverzeichnis	... ist konsequent entsprechend der Vorgaben erfüllt.	... enthält teilweise Unstimmigkeiten oder Formfehler z.B.	... ist nicht einheitlich und entsprechend der Vorgaben umgesetzt.
Sprachliche Kriterien			
Sprachliche Bearbeitung	... zeigt einen konsequenten wissenschaftlichen Schreibstil. Dies zeigt sich, indem eine präzise, klar verständliche Ausdrucksweise gebraucht, der Lesende durch die Arbeit gelenkt wird (vgl. Formulierungshilfen), eine angemessene Einbindung direkter und indirekter Zitate sowie Anwendung und ggf. Erläuterung von Fachtermini vorzufinden sind.	... zeigt einige Unstimmigkeiten im wissenschaftlichen Schreibstil, indem keine klare sprachliche Ausdrucksweise gegeben ist, und /oder die Einbindung der Zitate stellenweise unangemessen und/ oder der Gebrauch von Fachtermini nicht immer korrekt ist.	... beinhaltet keine oder unpassende Zitate und/ oder die Arbeit entspricht keinem wissenschaftlichen Schreibstil.
Syntax, Orthographie und Interpunktion	... sind stets stimmig und gut lesbar.	... sind in den meisten Fällen korrekt umgesetzt; Die Lesbarkeit ist dadurch stellenweise etwas eingeschränkt.	... weisen erhebliche Mängel auf.
Bearbeitung und Inhalt			
Inhaltliche Struktur	... ist durchgängig erkennbar, da die einzelnen Teile (u.a. Einleitung, Hauptteil und Schlussteil) vorhanden und aufeinander abgestimmt sind. Ein- und ausleitende Sätze verbinden die Abschnitte.	... ist in der Regel stimmig.	... weist deutliche Mängel auf.
Einleitung	... führt an das Thema heran, benennt die Fragestellung, verdeutlicht Relevanz des Themas und gibt einen Überblick über Inhalte und den Aufbau der Hausarbeit.	... wird mit kleinen Abweichungen bearbeitet.	... ist in der Grundstruktur nicht erkennbar.
Fragestellung	... ist beantwortet in dem sie durchgängig bearbeitet bzw. darauf hingearbeitet wird.	... ist weitestgehend bearbeitet. Es wird mehrfach Bezug darauf genommen.	... ist in der Arbeit nur stellenweise oder gar nicht berücksichtigt.
Inhalte der einzelnen Gliederungspunkte	... sind ausgewogen bearbeitet und ggf. begründet eingegrenzt.	... sind stellenweise unausgewogen (zu knapp oder zu ausführlich).	... sind bzgl. der Gewichtung und Bearbeitung nicht stimmig.
Logopädische Relevanz bzw. Bezug	... ist eindeutig hergestellt.	... ist stellenweise aufgegriffen.	... ist nicht ausreichend bearbeitet.
Kenntnis und Verständnis des Themas	... sind durchgängig gezeigt, da eine umfassende Sachkenntnis erkennbar ist bzw. entspricht den Erwartungen (bzgl. Ausbildungsstand und Themenwahl) vollständig.	... entspricht stellenweise nicht den Erwartungen, da vereinzelt Lücken oder Fehler vorhanden sind. Das Thema ist stellenweise nicht adäquat durchdrungen oder veraltet.	... entspricht nicht den Erwartungen, da grobe inhaltliche Fehler vorliegen.
Diskussion der Ergebnisse	... ist erkennbar, indem eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema vorgenommen wird und / oder eigenen Verknüpfungen hergestellt werden.	... ist in Ansätzen erkennbar. Es wird wenig Auseinandersetzung mit dem Thema vorgenommen und / oder eigene Verknüpfungen hergestellt.	... hält sich sehr gering, da in der Regel Inhalte zitiert und neu zusammengefügt werden.
Literaturauswahl	... ist bezüglich Aktualität, Menge und Umfang für die Fragestellung passend ausgewählt.	... ist bzgl. Aktualität, und/ oder Menge, und/ oder Umfang teilweise inadäquat ausgewählt (z.B. zu alt, zu wenig, zu viel Nebensächliches)	... entspricht nicht den Erwartungen bezüglich Aktualität, Umfang und Menge.
Kurzes Gesamturteil mit Berücksichtigung der Stärken und Ideen zur Weiterentwicklung			

Anhang 2: Beurteilungsbogen wissenschaftliche Hausarbeit (mündlich) Präsentation

Akademie für Gesundheitsberufe Heidelberg gGmbH
 Schule für Logopädie
 am Universitätsklinikum
 Im Neuenheimer Feld 400
 69120 Heidelberg

BEURTEILUNGSBOGEN WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT MÜNDLICH- PRÄSENTATION

VerfasserIn: _____

betreuende Lehrlogopädin: _____

Fragestellung: _____

Bearbeitung und Inhalt			
Inhalt und Fragestellung	... zeigen sich in Form von fundiertem, fachlich relevantem Wissen unter Berücksichtigung der Fragestellung. Die Auswahl der Inhalte ist passend zum zeitlichen Rahmen und zur Beantwortung der Fragestellung gewählt.	... zeigen kleine Unsicherheiten oder Fehler und/oder die Fragestellung wird nicht vollständig bearbeitet.	... zeigen große Lücken und/ oder Fehler und / oder die Fragestellung wird nicht bearbeitet.
Gliederung und inhaltliche Struktur	... sind deutlich erkennbar, stimmig und dienen der Beantwortung der Fragestellung.	... sind meistens erkennbar und stimmig.	... weisen deutliche Mängel auf.
Inhaltliches Niveau	... trifft entsprechend des Ausbildungsstandes (z.B. Kindersprache vs. Stimme) vollständig zu.	... trifft entsprechend des Ausbildungsstandes (z.B. Kindersprache vs. Stimme) teilweise zu.	... trifft entsprechend des Ausbildungsstandes (z.B. Kindersprache vs. Stimme) nicht zu.
Interaktion und Rhetorik			
Stimme, Sprache und Verständlichkeit, Sprechgeschwindigkeit, Vortragsweise	... bereichern den Vortrag.	... erschweren das Zuhören und Folgen der Inhalte teilweise.	... erschweren das Zuhören und Aufnehmen der Inhalte deutlich.
Blickkontakt/ Einbeziehung der Zuhörer, Mimik, Gestik und Körperhaltung	... bereichern den Vortrag.	... stehen teilweise im Widerspruch zu den Inhalten bzw. beeinträchtigen diese stellenweise.	... ermöglichen nicht, die Inhalte zu unterstützen.
Darstellung			
Medieneinsatz	... dient der Unterstützung, lenkt nicht ab und ist abwechslungsreich und stellt einen Mehrwert dar.	... lenkt teilweise von den Inhalten ab und/ oder ist zu umfangreich oder sehr knapp.	... wird nicht eingesetzt oder beeinträchtigt die Inhaltsvermittlung.
Formale Aspekte			
Zeit	... wird in sich sinnvoll eingeteilt und die Gesamtzeit von 45 Min mit Diskussionsrunde wird eingehalten.	... wird weniger sinnvoll eingeteilt und/ oder die Gesamtzeit wird mit mehr als 5 Minuten unter- oder überschritten.	... wird nicht den Vorgaben entsprechend genutzt.

Kurzes Gesamturteil mit Berücksichtigung der Stärken und Ideen zur Weiterentwicklung