

sebastian walzik
dr. oec., dipl.-hdl.

czarnikauer straÙe 10
10439 berlin
deutschland

fon: +49-30-44 30 80 42
mobil: +49-172 - 571 15 99
sebastian@walzik.de
www.walzik.de

handreichung zum seminar

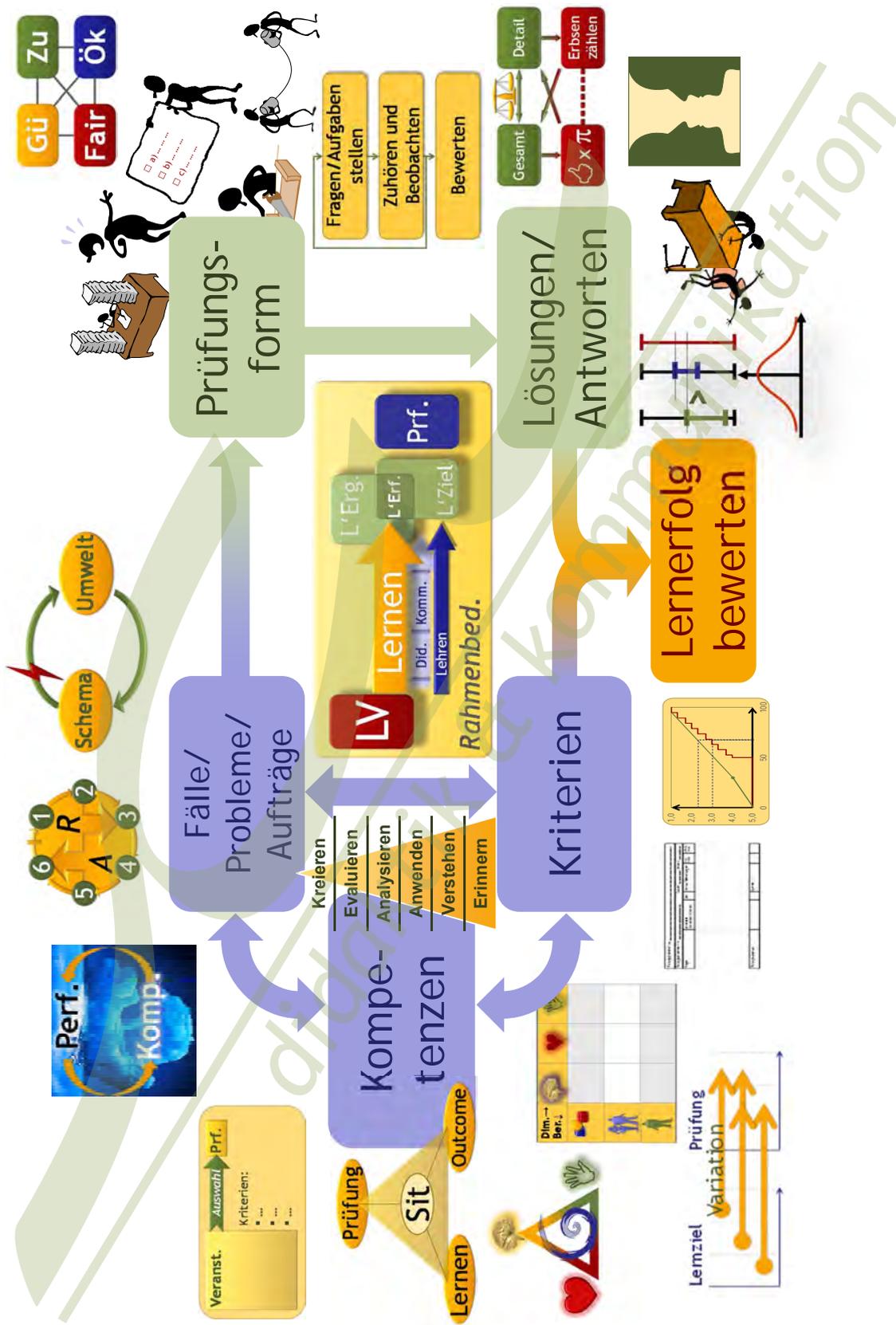
kompetenzorientiert prüfen

allgemeines muster

[geringe auflösung | wasserzeichen | kopierschutz]

didaktik & kommunikation

Kompetenzorientiert Prüfen - Advanced Organizer



Konstruktivistisches Lehr-Lern-Verständnis



dr. sebastian walzik

Constructive Alignment von Prüfungen



dr. sebastian walzik

Wildt, J./Wildt, B. (2011): Lernprozessorientiertes Prüfen im "Constructive Alignment". In: Berendt, B./Voss, H., P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten. (Lieferung 50, Ziffer H 6.1). Berlin: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation.

Kompetenz - eigene Definition

Kompetenzen sind

- Verhaltenspotenziale, um
- Erfahrung in den Handlungsdimensionen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten
- gezielt und reproduzierbar sowie selbstorganisiert und selbstreflexiv
- zur Lösung von Problemen
- für einen Zielkontext
- erfolgreich in Handlungen umzusetzen.

dr. sebastian walzik

© Walzik, 2012-2016 ©

Kompetenz & Performanz Disposition & Aktualisierung

beobachtbar :

- Verhalten

nicht beobachtbar:

- Disposition oder
- Potenzial

Performanz

Kompetenz

Aktualisierung,
Einsatz der Kompetenz

dr. sebastian walzik

Drei Handlungsdimensionen: Kompetenz entsteht aus dem Zusammenwirken von...

Kopf WISSEN
kognitiv ... denken ...

Herz EINSTELLUNGEN
affektiv ... fühlen ...

Hand FERTIGKEITEN
handeln ... psycho-motorisch ...

Kompetenz

dr. sebastian walzik

Inspiziert durch: Ferrari, Elisabeth (2011): Führung im Raum der Werte: das GRA-Schema nach Syst®. Aachen: Ferrari MEDIA, S. 32 ff.

Kompetenzbegriff - 3 Bereiche

Der Mensch im Umgang mit ...

- unbelebten Dingen & Symbolen seiner Umwelt → **SACH-Kompetenzen**
- anderen Menschen („belebten Dingen“ seiner Umwelt) → **SOZIAL-Kompetenzen**
- sich selbst → **SELBST-Kompetenzen**

METHODEN-Kompetenz: Kompetenz, selbst Kompetenzen zu entwickeln.

dr. sebastian walzik

Kompetenzen - 3 Bereiche & 3 Dimensionen

Dimensionen → Bereiche ↓	Wissen	Einstellungen	Fertigkeiten
Sachkompetenz			
Sozialkompetenz			
Selbstkompetenz			

dr. sebastian walzik

Kompetenzen bewertbar machen, Kriterien entwickeln

Kompetenz	Indikator	Standard
Zusammenspiel von <ul style="list-style-type: none"> Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten in unterschiedlichen Handlungsbereichen	Beobachtbares Verhalten, das Rückschluss auf Kompetenz erlaubt.	Was soll ein Indikator sein für: <ul style="list-style-type: none"> sehr gute, gute, befriedigende, ausreichend, mangelhafte, ... Kompetenz?

! Qualitäten werden in Quantitäten überführt: eine prinzipiell normative Transformation !

dr. sebastian walzik

Welche Eigenschaften sollte eine kompetenzorientierte Aufgabe haben?

- Praxisrelevant
- Repräsentativ
- (Realistischer) Kontext/Situation
- Problemorientiert: Zu lösendes Problem, indem Wissen angewendet wird (→ mehr als Fakten wiedergeben!)
- Prozess- / handlungsorientiert
- Diagnose- / reflexionsorientiert

dr. sebastian walzik

Problemorientierung - (kognitive) Dissonanz als Motor

Widersprüche
Unklarheiten
(kognitive) Konflikte

Assimilation

Subjekt
kognitives
Konzept

Prozess
der Adaption
(Prinzip: Äquilibration)

Umwelt

Akkomodation

Jean Piaget
(1896 - 1980)

Das Wissen über die Umwelt ↔ beeinflusst ↔ die Wahrnehmung der Umwelt.

dr. sebastian walzik

Anforderungen an eine Prüfung

Gültigkeit

Zuverlässigkeit

Chancengleichheit (Fairness)

Ökonomie

dr. sebastian walzik

Metzger, Christoph/Niesch, Charlotte (2004): *Fair prüfen ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen. Hochschuldidaktische Schriften (Bd. 6)*, St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen (HSG), S. 6.

Prüfungsformen

Schriftliche Prüfungsformen	Mündliche Prüfungsformen	Praktische Prüfungsformen:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Klausur ▪ Multiple Choice ▪ Hausarbeit ▪ Schriftliches Referat ▪ Praxisbericht ▪ Lerntagebuch/Portfolio ▪ Projektdokumentation ▪ Forumsbeiträge ▪ E-Prüfungen ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mündliche Einzelprüfung ▪ mündliches Referat ▪ Präsentation (inkl. Posterpräsentation u.Ä.) ▪ mündliche Gruppenprüfung ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Praktischer Arbeitsauftrag mit Beobachtung und/oder Reflexion ▪ Rollenspiel ▪ „Moot Court“, OSCEs etc. ▪ ...

dr. sebastian walzik

Walzik, Sebastian (2012): *Kompetenzorientiert prüfen: Leistungsbewertung an der Hochschule. In Theorie und Praxis.* UTB/Eudrich, S. 47.

Kompetenzen und Prüfungsformen

Dimensionen → Bereiche ↓	Wissen	Einstellungen	Fertigkeiten
Sachkompetenzen	schriftlich, mündlich	moralisches Urteilen: schriftlich, mündlich	praktische
Sozialkompetenzen		moralisches Handeln: praktisch, ggf. mündlich	
Selbstkompetenzen			

dr. sebastian walzik

Walzik, Sebastian (2012): Kompetenzorientiert prüfen: Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis. UTB/Budrich, S. 50.

Formulierung von Lernzielen: Strukturkomponenten



Was soll „gekonnt“ werden?

Wie (intensiv) soll es beherrscht werden?

... unter welchen „Bedingungen“?
→ auch: Kontext/Bezug

Ein Lernziel wird so formuliert, dass alle drei Komponenten angesprochen sind.

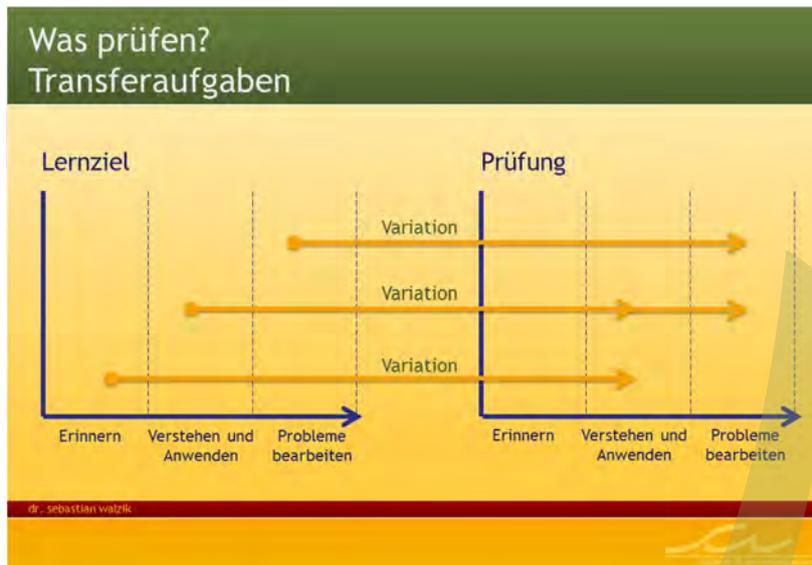
dr. sebastian walzik

Lernziele: Verhaltenskomponente kognitive Prozessdimensionen

	Stufe	Lernziele formulieren
Probleme lösen	6 Kreieren	„plant“, „produziert“, „generiert“, ...
	5 Evaluieren	„überprüft“, „beurteilt“, „entscheidet“, ...
	4 Analysieren	„differenziert“, „unterscheidet“, „findet Analogien“, ...
	3 Anwenden	„nutzt das Modell XY/das Vorgehen PQ, um ein Problem zu lösen“, ...
	2 Verstehen	„erläutert“, „erklärt“, „findet Beispiele“, „subsumiert“, „generalisiert“, ...
	1 Erinnern	„kennt“, „nennt“, „zählt auf“, ...

dr. sebastian walzik

Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R./Bloom, Benjamin Samuel. (2001): A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman, Complete.



Reflexionsniveaus nach SMITH & HATTON

critical reflection	Entscheidungen begründen (unter Einbezug politischer oder sozialer Überlegungen); Reflexion der Ziele selbst
dialogic reflection	Diskurs: Ursachen untersuchen, zudem: Für und Wider der zweiten Stufe abwägen
descriptive reflection	Ursachen identifizieren (die oft auf persönlichen Urteilen oder Literaturrecherchen beruhen)
descriptive writing	Keine Reflexion, Ereignisse werden lediglich beschrieben

dr. sebastian walzik
Smith, D./Hatton, N. (1995): Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. Teaching & Teacher Education 11 (1), 33 - 49.

Taxonomie von Fertigkeiten (nach Dave, 1968)

Naturalisierung	5.2 Interiorisierung 5.1 Automatisierung
Handlungs-gliederung	4.2 Harmonie 4.1 Sequenz
Präzision	3.2 Steuerung 3.1 Reproduzieren
Manipulation	2.3 Festigung eines Handlungsablaufs 2.2 Selektion 2.1 Befolgen einer Anweisung
Imitation nach Demonstration	1.2 Beobachtbare Wiederholung 1.1 Imitationsimpulse

dr. sebastian walzik

Zusammenhang von Kompetenzen und Prüfungszielen

Kompetenz → **Lernziele** → **Prüfungsziel**

Präzisieren (arrow from Kompetenz to Lernziele)

beobachtbar beschreiben (arrow from Lernziele to Prüfungsziel)

didaktische Herausforderung (bracketed next to Kompetenz)

prüfungstheoretische Herausforderung (bracketed next to Prüfungsziel)

dr. sebastian walzik

Was prüfen? Einige Arten von Denkfragen (1)

Vergleichen

- Beschreiben Sie die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen ...
- Vergleichen Sie die folgenden zwei Methoden hinsichtlich ...

Ursache und Wirkung in Beziehung setzen

- Was sind die wesentlichen Gründe für...
- Was wären die wahrscheinlichsten Auswirkungen, wenn ...

Rechtfertigen/Stellung nehmen

- Welche der folgenden Alternativen ziehen Sie vor? Warum?
- Erklären Sie, warum Sie mit der nachfolgenden Aussage einverstanden oder nicht einverstanden sind.

Klassifikation

- Gruppieren Sie die folgenden Aussagen nach ...
- Was haben die folgenden Aussagen gemeinsam?

Eigene Ideen/Gedanken entwickeln

- Listen Sie möglichst viele Vorgehensweisen/Möglichkeiten auf ...
- Erfinden Sie einen Fall, der beschreibt, was passieren würde, wenn ...

Anwenden

- Benutzen Sie die Prinzipien des ... als Grundlage, beschreiben Sie wie Sie das folgende Problem lösen würden.
- Beschreiben Sie eine Situation, welche die Prinzipien des ... illustriert.

dr. sebastian walzik



Was prüfen? Einige Arten von Denkfragen (2)

Zusammenfassen

- Halten Sie die Hauptpunkte fest, die in ... enthalten sind.
- Fassen Sie kurz den Inhalt des ... zusammen.

Verallgemeinern

- Formulieren Sie mehrere nachvollziehbare/gültige Verallgemeinerungen aus den folgenden Daten.
- Formulieren Sie eine Reihe von Prinzipien, die folgende Ereignisse erklären können.

Schlussfolgern

- Was wird angesichts der Fakten am ehesten geschehen?

Analysieren

- Beschreiben Sie die Denkfehler im folgenden Abschnitt.
- Listen Sie die Haupteigenschaften des ... auf und beschreiben Sie diese.

Aus-/Bewerten

- Beschreiben Sie die Stärken und Schwächen von ...
- Ausgehend von den gegebenen Kriterien, schreiben Sie eine Beurteilung über ...

Kreieren: einzelne Elemente zu einem sinnvollen Ganzen verbinden

- Beschreiben Sie einen Plan, der beweist, dass ...
- Schreiben Sie einen gut strukturierten Bericht, der zeigt ...

dr. sebastian walzik



Entscheidungen, die in jedem Falle getroffen werden

- Was soll überhaupt geprüft werden?
- Wie anspruchsvoll sollen die Fragen sein?
- In welcher Reihenfolge sollen die Fragen gestellt werden?
- Welche Antworten erwarte ich als Prüfer vom Prüfling?
- Wie viel Zeit nimmt die Beantwortung der einzelnen Fragen in Anspruch?
- Wie viele Punkte sollen für die einzelnen Antworten vergeben werden?

dr. sebastian walzik



Typische Wahrnehmungsverzerrer (1)

- Erster Eindruck
Das Urteil über den Prüfling wird bereits in den ersten Sekunden der Begegnung gefällt und ist nur schwer wieder zu verändern (z. B. Sympathieeffekt).
- Überstrahlungseffekt („Halo-Effekt“)
Ein Merkmal des Prüflings überstrahlt alle anderen, die dann nicht mehr angemessen wahrgenommen werden. So werden z. B. redegewandte Prüflinge häufig auch als fachlich besser eingestuft.
- Sich selbst als Maßstab nehmen
Der Prüfer misst den Prüfling mit sich selbst, seinen eigenen Fähigkeiten und Kenntnissen. Auch eigene „Steckenpferde“ können dabei zu stark in den Vordergrund gerückt werden.

dr. sebastian walzik

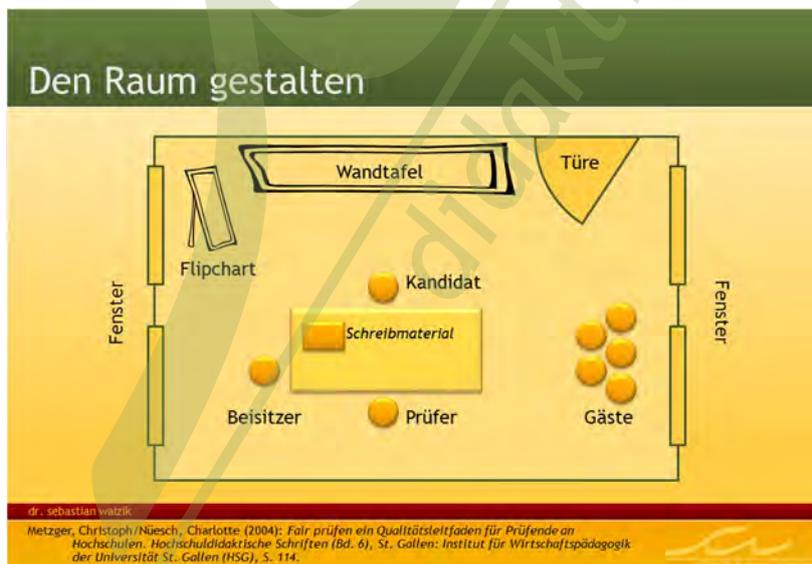
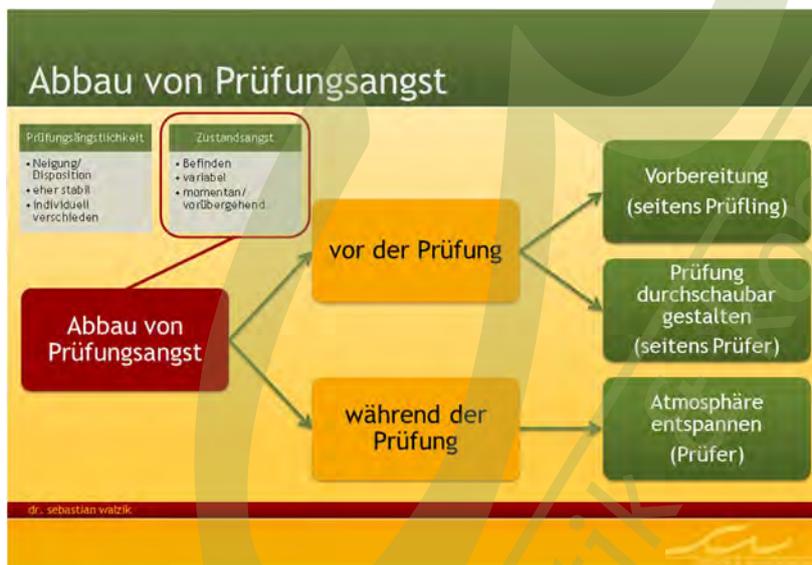


Typische Wahrnehmungsverzerrer (2)

- Vorurteile, Stereotypen
Die Beurteilung der Leistungen einer Person wird durch Vorurteile bestimmten Bevölkerungsgruppen gegenüber beeinflusst (z. B. „Frauen können das einfach besser als Männer.“ [oder vice versa]).
- Selbst-erfüllende-Prophezeiung
Aufgrund von Vorurteilen verhält sich der Prüfer in einer Weise, die das erwartete Verhalten seitens des Prüflings erst erzeugt. So kann etwa unwirsches, ungeduldiges Auftreten des Prüfers fachliche Unsicherheit beim Prüfling erst erzeugen.
- Reihenfolge-Effekt (Kontrasteffekt)
Der zuvor Geprüfte wird zum Maßstab für den folgenden Prüfling. War ersterer besonders gut, wird oft die Leistung des folgenden herab-gestuft.
- Kontexteffekt
Wissen über das Umfeld (z. B. Verhalten im Unterricht) bestimmt die eigene Wahrnehmung in der Prüfung.

dr. sebastian walzik





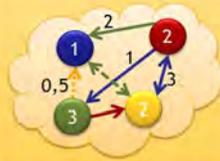
Teilleistungen und Gesamtleistung

ADDITIVE/ DISJUNKTIVE
Verknüpfung
der Teilleistungen

$$\begin{array}{r}
 + \boxed{2} \\
 + \boxed{3} \\
 + \boxed{1} \\
 + \dots \\
 + \boxed{2} \\
 \hline
 = \sum
 \end{array}$$

- Entitäten werden bewertet
- Kompensation möglich

SYSTEMISCHE
Verknüpfung



- sowohl Entitäten als auch Relationen werden bewertet
- innere Widersprüche werden berücksichtigt

KONJUNKTIVE
Verknüpfung



- Defizite können NICHT kompensiert werden
- Es gibt Ausschlusskriterien (z. B. Überfahren einer roten Ampel)

dr. sebastian walzik

Normen der Bewertung

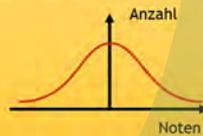
Kriterien-orientierte Norm

- Die Note hängt von „objektiven“ Kriterien ab.



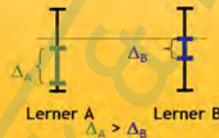
Sozialnorm (gruppenorientiert)

- Die Note hängt von eigener Leistung im Vergleich zur Gruppe ab.



Individualnorm

- Die Note hängt von der eigenen Entwicklung ab.



dr. sebastian walzik

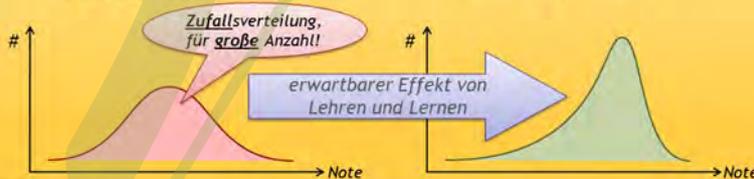
Formative vs. Summative Prüfungen

Summativ:

- «assessment OF learning»
- Ziele:
 - Selektion
 - Kontrolle der Lernzielerreichung
 - Leistungsbewertung

Formativ:

- «assessment FOR learning»
- Ziele:
 - (individuelle) Förderung
 - Optimierung des Lehr-Lernprozesses



dr. sebastian walzik

Orientierungen in Gruppen im SAG-Modell

damit das Boot fährt

Leistung

„Sanatorium“

gibt es zu viele davon, schläft die Gruppe ein

sich abgrenzend unabhängig

Beziehung

zustimmend verbunden

Konflikt

damit die Richtung stimmt

damit alle im Boot sind

kreativ-offen

dr. sebastian walzik
vgl. Redlich 1997, S. 38 sowie S. 42.

Typische Rollen/Aufgaben in Gruppen

Funktionsbereich	Typische Rollen
Leistung	<ul style="list-style-type: none"> • Protokollant (Festhalten der Ergebnisse) • Regelbeobachter • Zeit- & Aufgabenmanager • Antreiber • Strukturgeber • ...
Beziehung	<ul style="list-style-type: none"> • Moderator • Förderer des Teamgeistes • Friedensstifter • Clown/Spaßmacher • ...
Konflikt	<ul style="list-style-type: none"> • Advacatus Diaboli (kritischer Infragesteller) • (nachdenklicher) Reflektor • Ideengeber • Querdenker • ...

Rollen können „von selbst“ übernommen oder zugeteilt werden.

Welche Rollen sollten auf jeden Fall besetzt sein?

dr. sebastian walzik

Benotung von Produkt und Prozess Beispiel „Poolnote“

Annahme: Das Produkt ist direkt vom Prozess abhängig.

Produktnote

Fachnote aufgrund der Leistung (z.B. Referat)
z. B. Note: 5

Prozessnote

Poolnote
= Produktnote
= Mittel der Einzelnoten

Die Studierenden teilen die Poolnote anhand von Kriterien selbständig auf.
Beispiele bei vier Studierenden:
- 5, 5, 5, 5
- 6, 5, 5, 4
- 6, 6, 5, 3

Die individuelle Note ist der Mittelwert aus **Produktnote** und **Prozessnote**.

dr. sebastian walzik

Kompetenzbegriff

Arbeitsauftrag

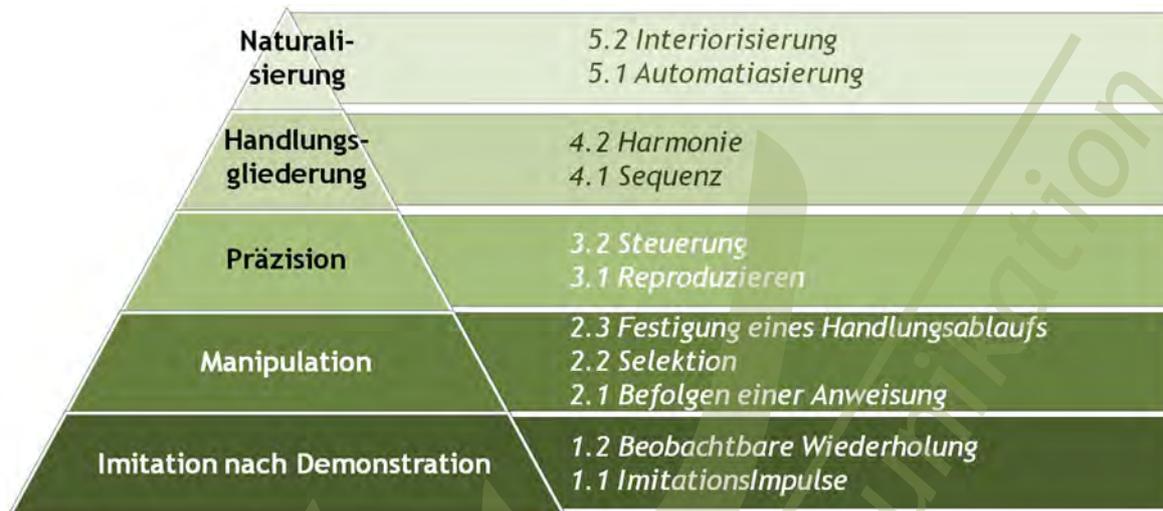
Im Zusammenhang mit Kompetenzen unterscheidet man gerne drei Kompetenzbereiche (Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen) sowie drei Handlungsdimensionen (Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen).

- Formulieren Sie für eine Ihrer Veranstaltungen (die eine schriftliche Prüfung nach sich zieht) für alle Kompetenzbereiche Teilkompetenzen auf den einzelnen Dimensionen. Nutzen Sie hierzu die unten stehende Tabelle.
- Überlegen Sie anschließend, welche dieser Kompetenzen sich wohl gut, welche etwas schwieriger schriftlich prüfen lassen.

Dimension→ Bereiche↓	Wissen	Einstellungen	Fertigkeiten
Sachkompetenz			
Sozialkompetenz			
Selbstkompetenz			

Erläuterungen zur psychomotorischen Taxonomie von R.H. Dave

(nach dem Auszug bei Ch. Möller „Technik der Lernplanung“, Weinheim 1973, S. 255/6)



1. Imitation

Wenn der Lernende mit einer beobachtbaren Handlung konfrontiert wird, beginnt er, diese Handlung nachzuahmen.

1.1. Imitationsimpulse

Die Nachahmung kann nicht beobachtet werden, da sie mit einer inneren Wiederholung eines muskulären Systems einsetzt, das durch einen inneren Impuls zur Nachahmung der Handlung gesteuert wird.

1.2. Beobachtbare Wiederholung

Dies ist die beobachtbare Ausführung einer Handlung zusammen mit der Fähigkeit, diese zu wiederholen. Der Ausführung der Handlung fehlt jedoch noch die neuromuskuläre Koordination oder Steuerung, so dass sie im allgemeinen grob und unvollkommen ist.

2. Manipulation

Entwicklung von Fertigkeiten beim Befolgen von Anweisungen, Ausführen selektiver Handlungen und Festigung des Handlungsablaufs mit fortschreitender Übung.

2.1. Befolgen einer Anweisung

Der Lernende ist in der Lage, eine Handlung nicht allein aufgrund der Beobachtung, sondern nach einer Instruktion auszuführen.

2.2. Selektion

Der Lernende fängt an, zwischen verschiedenen Handlungen zu differenzieren und das erforderliche Verhalten auszuwählen.

2.3. Festigung eines Handlungsablaufes

Der Lernende gewinnt eine gewisse Geübtheit in der Manipulation bestimmter Geräte. Allmählich kommt es nach ausreichender Übung des ausgewählten Handlungsmusters zu einer Festigung desselben. Die Handlung wird ziemlich sicher, aber noch bewusst kontrolliert ausgeführt.

3. Präzision

Auf dieser Stufe werden Genauigkeit und Maßverhältnisse beim Reproduzieren bedeutsam. Der Lerner wird allmählich vom Modell unabhängig.

3.1. Reproduzieren

Die Beherrschung beim Reproduzieren der Handlung erreicht ein höheres Niveau der Verfeinerung. Hier werden Genauigkeit, Maßverhältnisse und Exaktheit der Leistung bedeutsam.

3.2. Steuerung

Der Lernende wird von dem ursprünglichen Vorbild, das sein Verhalten leitete, unabhängig. Er kann seine Verhaltensabfolgen so regulieren, dass in dem festgelegten Handlungsablauf beliebige Änderungen herbeigeführt werden können; er kann die Geschwindigkeit erhöhen und herabsetzen, die Leistung ist auf dieser Stufe von Vertrauen begleitet, aber auch von bewusster Wachheit.

4. Handlungsgliederung

Hier kommt es darauf an, eine Serie von Handlungen zu koordinieren, indem die geeignete Abfolge und ein harmonisches Zusammenwirken verschiedener Handlungen hergestellt wird.

4.1. Sequenz

In vielen praktischen Situationen ist nicht eine, sondern sind eine ganze Reihe von Handlungen auszuführen und dabei verschiedene Körperpartien zu beanspruchen. Der Lernende gelangt dazu, diese Handlungen zu strukturieren.

4.2. Harmonie

Der Lernende erwirbt die Gewandtheit, eine Reihe von Handlungen gleichzeitig und in Aufeinanderfolge auszuführen, um die gewünschte Übereinstimmung oder den Gleichklang herzustellen.

5. Naturalisierung

Auf dieser Stufe erreicht die Handlungsfertigkeit den höchsten Grad der Beherrschung, und sie wird mit geringst möglichem Aufwand psychischer Energie ausgeführt.

5.1. Automatisierung

Die Handlung wird in solchem Maße zur Routine, dass sie in eine automatische und von selbst ablaufende Reaktionsfolge übergeht.

5.2. Interiorisierung

Die Handlung ist so automatisiert, dass sie unbewusst ausgeführt wird. Die Person weiß nicht einmal dass die Handlung abläuft, bis sie gehindert oder ernsthaft gestört wird. Mit anderen Worten, die Handlungsgewohnheit wird zur »zweiten Natur«.

Regeln zur Konstruktion von Bearbeitungsaufgaben¹

- (1) Kognitive (oder gegebenenfalls andere) Prozesse, Inhalte und Situationen bestimmen, in denen der Lernende geprüft werden soll.
- (2) Ob spezifische Fragen (oder Aufträge), die verhältnismässig kurz beantwortet werden können, oder komplexere Aufträge, die einer ausführlicheren Bearbeitung bedürfen, zu stellen sind, hängt von den zu überprüfenden Lernzielen ab.
Faustregel: je weniger anspruchsvoll die Aufgabe, umso kürzer die Aufgabenstellung/Frage.
- (3) Die Aufgaben sind möglichst klar, vollständig und strukturiert zu formulieren
 - a) der Lernende soll genau verstehen, was von ihm erwartet wird, so etwa
 - in welchem Umfang / welcher Länge
 - wie detailliert
 - in welchem Schreibstil
 - was wird bewertet / nicht bewertet
 - wie soll die Antwort gegliedert (organisiert) werden.
 - b) Geeignete Einleitungen für Fragestellungen bzw. Aufträge wählen, wobei der Grad der Vorstrukturierung und Einengung vom Lernziel und den Lernenden abhängen soll
 - bei wenig anspruchsvollen Lernzielen, v.a. wenn Wissen abgefragt wird:
 - was / wer / wann / wieviele
 - zählen Sie auf / nennen Sie / listen Sie auf
 - bei anspruchsvolleren Lernzielen:
 - vergleichen / beschreiben / begründen / entwickeln / beurteilen Sie
 - geben Sie Gründe an für / geben Sie originelle Beispiele für / sagen Sie voraus, was geschehen würde, wenn ...
 - c) Das notwendige Informationsmaterial (Tabellen, Grafiken, Formulare, Beschreibungen usw.) zusammenstellen.
- (4) Wenn nach einer persönlichen Meinung gefragt wird, ist etwa zu präzisieren:
 - „legen Sie Ihre eigene Meinung differenziert / logisch / nachvollziehbar dar“
 - „legen Sie dar, welche Position Sie zu einer vorgegebenen Situation einnehmen“.
- (5) Die erwarteten Antworten, mögliche Lösungen oder mindestens Kriterien, nach denen die Antworten korrigiert werden sollen, sind so weit als möglich gleichzeitig zu bestimmen.
- (6) Die einzelnen Teilaufgaben einer umfangreichen Aufgabe mit vielen Punkten sollten nicht derart voneinander abhängig sein, dass die restlichen Teilaufgaben ohne ein Zwischenresultat nicht gelöst werden können. Müssen beim Lösen einzelner Teilaufgaben Zwischenresultate vorhergehender Teilaufgaben verwendet werden, ist den Prüflingen ein alternatives Zwischenresultat vorzugeben.

¹ Metzger, Christoph/Nüesch, Charlotte (2004): *Fair prüfen ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen*. Hochschuldidaktische Schriften (Band 6), St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen (HSG), S. 51.

Regeln zur Konstruktion von Fallaufgaben²

- (1) Was soll der Fall ansprechen?
 - Die Situation soll realitätsnahe und bedeutsam sein. Sie soll abschliessend vorgegeben, d.h. vom Prüfling auch nicht mehr beeinflussbar sein, es sei denn, dass er noch zusätzliche Annahmen treffen darf. Letzteres soll aber deutlich gesagt werden.
 - Der verlangte Bearbeitungsprozess kann entweder die Problemlösung als Ganzes verlangen oder sich auf bestimmte Teile eines Problemlöseprozesses konzentrieren, z.B. die Problemerkennung, das Entwickeln von alternativen Lösungsmöglichkeiten, die Wahl von Kriterien zur Beurteilung von Alternativen oder die Beurteilung und den Entscheid.
 - Die erforderlichen Informationen bzw. Kenntnisse soll der Prüfling im Voraus erworben haben können oder aus dem Fall selbst erschliessen können.
- (2) Wie viel Prüfungszeit soll der Fall beanspruchen?
- (3) Wie viele Freiheitsgrade soll der Fall enthalten?
 - Wie reich an Informationen soll der Fall sein? Soll er auch nebensächliche oder gar verwirrende Informationen enthalten?
 - Wie präzise wird die Form der erwarteten Lösung vorgegeben? Soll der Prüfling nur aufgefordert werden, das Problem zu lösen oder wird er über mehrere Teilfragen zur Lösung angeleitet?
- (4) Formulierung im Besonderen
 - Der Fall soll realitätsnahe, sachlich und motivierend abgefasst werden.
 - Er soll angemessen übersichtlich gestaltet werden sowie Tatsachen und Meinungen unterscheidbar machen.
 - Die Namen der Akteure dürfen keine Hinweise auf Glaubwürdigkeit bzw. wesentliche Eigenschaften geben.
 - Die Bezeichnung des Falles, die Überschriften und Struktur sollen nur soweit auf Probleme hinweisen, als es vom Prüfungsziel her sinnvoll ist.
 - Die Fragestellung soll deutlich machen: Welche Prozesse werden verlangt? Wie umfangreich soll die Lösung sein? Wird eine bestimmte Zahl von Aspekten verlangt? Welche Hilfsmittel sind zugelassen? Wie werden gegebenenfalls Teilaufgaben/Teilaspekte gewichtet?

² Metzger, Christoph/Nüesch, Charlotte (2004): *Fair prüfen ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen*. Hochschuldidaktische Schriften (Band 6), St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen (HSG), S. 55.

Bewertungskriterien

Arbeitsauftrag - zu schriftlichen Prüfungen

Schriftliche Prüfungen können sein: „Klassische Klausuren“ (mit Fragen oder Fällen), aber auch Projektberichte, Hausarbeiten, ein Lerntagebuch, Wiki-Beiträge, etc. Lassen Sie sich von den Bewertungsschemata, die Sie auf den folgenden Seiten finden, inspirieren und formulieren Sie für Ihre schriftliche Prüfungsform sinnvolle Bewertungskriterien.

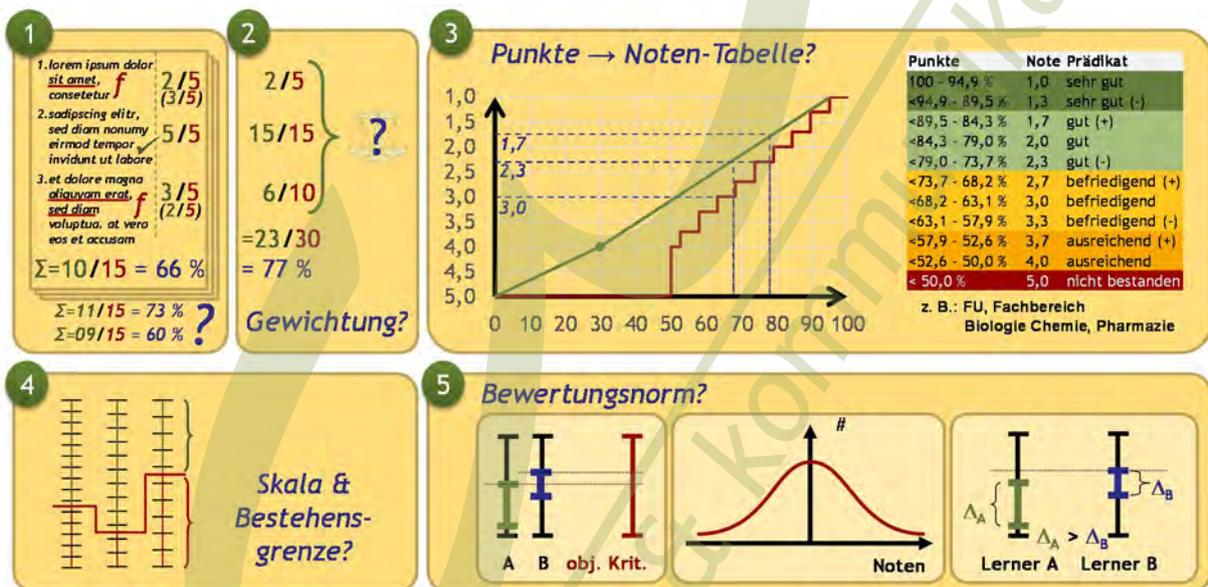
- Notieren Sie den Arbeitsauftrag für die Studierenden so konkret wie möglich. Dies haben Sie im Seminar ggf. vorher schon getan, ggf. müssen Sie ihn noch etwas präzisieren. Bei komplexeren Aufträgen (z. B. Projektberichten oder Lerntagebüchern) skizzieren Sie die wesentlichen Punkte des Arbeitsauftrags für die Studierenden.
- Studieren Sie die Bewertungsschemata auf den folgenden Seiten. Definieren Sie Kriterien, bzw. entwickeln Sie ein eigenes Schema, mit denen/mit dem Sie Ihre Aufgabe bewerten können. Achten Sie darauf, dass Ihre Kriterien jeweils auch Beobachtbares beschreiben.

Raum für Notizen:

Von der Beobachtung zur Bewertung

Reflexionsauftrag

Der Transformationsprozess von Qualitäten (z. B. Antworten) in Quantitäten (z. B. Noten) ist prinzipiell normativ und kann an verschiedenen Stellen stark gestaltet werden. Im Seminar erhalten Sie einen kurzen Problemaufriss über die einzelnen Schritte von der (schriftlichen) Antwort bis zur vergeben Note. Die nachfolgende Abbildung dient als Gedankenstütze:



Bilden Sie Gruppen und überlegen Sie,

- wie sie mit diesen Gestaltungsmöglichkeiten umgehen und
- was Sie tun, um dennoch zu einer fairen Note zu gelangen.

Halten Sie Ihre Ergebnisse fest, um sie im Plenum präsentieren zu können!

Checkliste für die Gestaltung und Evaluation schriftlicher Prüfungen

(Metzger/Nüesch 2004, S. 41 ff.)

1. Konstruktion schriftlicher Prüfungen

Koordination

- Sind die einzelnen Prüfungsteile aufeinander abgestimmt? Ist der Schwierigkeitsgrad der Prüfung gesamthaft angemessen hoch?
- Ist die Koordination zwischen den am Konstruktionsprozess der Prüfung beteiligten Personen so gestaltet, dass keine vertraulichen Information nach aussen gelangen?

Konstruktion der einzelnen Prüfungsteile

- Entspricht die Prüfung den Rahmenbedingungen?
- Streuen die Prüfungsaufgaben angemessen über verschiedene Themen und Sachgebiete?
- Ist die Anzahl Prüfungsaufgaben angemessen?
- Ist das Anspruchsniveau der Prüfung angemessen? Insbesondere: Werden sowohl Reproduktions- als auch Transferaufgaben gestellt?
- Eignen sich die gewählten Bearbeitungsformen zur Überprüfung der Themen und Lernziele?
- Werden die Regeln zur Konstruktion von Aufgaben eingehalten?
- Ist die Aufgabenstellung fehlerfrei und vollständig? Fehlen keine Angaben, die zur Lösung der Aufgabe notwendig sind?
- Ist die zur Lösung der Aufgaben verfügbare Zeit angemessen?
- Besteht bereits vor der Durchführung der Prüfung ein sauber aufgebautes und verständlich formuliertes Beurteilungsschema, aus der die Zuteilungen der Punkte für die einzelnen Teillösungen sowie unterschiedliche Leistungsqualitäten klar hervorgehen? Sind die Punkte für die einzelnen Prüfungsaufgaben sinnvoll verteilt?
- Erfolgt die Zusammenstellung der einzelnen Prüfungsaufgaben zu einem Prüfungsteil sinnvoll?
- Wird eine Vorevaluation des Prüfungsteils vorgenommen?

Zusammenstellen der Prüfung

- Enthält die Prüfung ein Deckblatt, das den Anforderungen gerecht wird?
- Wird eine Evaluation der endgültigen Fassung der Prüfung vorgenommen?

2. Durchführung schriftlicher Prüfungen

- Wird im Vorfeld der Prüfung mit Hilfe von Informationen Transparenz geschaffen? Insbesondere: Werden die Studierenden in den Lehrveranstaltungen einheitlich informiert? Werden die Prüfungsanforderungen in einem Merkblatt festgehalten? Enthält das Merkblatt alle relevanten Informationen? Entspricht das Merkblatt den Grundsätzen? Kennen die Studierenden die Prüfungsanforderungen, indem ihnen mögliche Beispiele von Prüfungsaufgaben samt Beurteilungsschema zugänglich sind?
- Werden die Durchführungsgrundsätze eingehalten? Insbesondere: Werden allen Prüflingen dieselben Chancen gewährleistet? Wird auf allfällige Fehler in der Aufgabenstellung richtig reagiert?
- Findet die Prüfung in einer angenehmen Atmosphäre statt? Werden die erforderlichen physischen und psychischen Rahmenbedingungen geschaffen?
- Werden geeignete Sicherheitsmassnahmen vorgekehrt, um das Mogeln von Prüflingen zu verhindern?

3. Auswertung schriftlicher Prüfungen

- Werden die Korrektoren frühzeitig über alle relevanten Aspekte (Korrekturablauf, Zeitplan; Beurteilungsschema; Verhalten bei Unsicherheiten; Bewertungsschlüssel, auszufüllende Unterlagen) informiert?
- Werden die Beurteilungskriterien vernünftig und für alle Prüflinge gleich angewendet? Insbesondere: Erfolgt die Auswertung der Prüfung transparent und nachvollziehbar nach den Kriterien, die im Beurteilungsschema formuliert wurden? Wird das Beurteilungsschema als ein Leitfaden verwendet, der genügend Flexibilität gegenüber studentischen Lösungen offenlässt?
- Wird versucht, Auswertungsfehler zu vermeiden? Werden die studentischen Lösungen „quer“ korrigiert?
- Wird sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Ergebnisanalyse durchgeführt?
- Wird grundsätzlich die aufgabenbezogene Bewertung in Kombination mit einer linearen Notenskala angewendet?
- Werden ausreichende Korrekturkapazitäten eingeplant, damit die vereinbarten Abgabefristen für die Prüfungsergebnisse eingehalten werden können?
- Wird den Prüflingen das Recht auf Prüfungseinsicht und -besprechung zugestanden? Insbesondere: Wird der Zeitpunkt der Einsichtnahme günstig gewählt? Reicht die Zeit aus? Haben die Prüflinge sowohl in die eigene Prüfung als auch in das Beurteilungsschema Einsicht? Sind die Erläuterungen, welche zu den Prüfungsaufgaben und zur Korrektur gegeben werden, verständlich? Ist das Klima angenehm? Wird die Prüfung auf Wunsch mit einzelnen Prüflingen besprochen? Werden allfällige Überschneidungen mit der Einsichtnahme in andere Prüfungen vermieden?

Raum für Notizen:

Checkliste für die Gestaltung und Evaluation mündlicher Prüfungen

(Metzger/Nüesch 2004, S. 101)

<p>1. Vorbereitung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sind die ausgewählten Prüfungsgebiete repräsentativ für den Prüfungsstoff (Streuung und Anspruchsniveau)? ▪ Stelle ich v.a. Verständnis- und Problembearbeitungsaufgaben? ▪ Habe ich klare Erwartungen (Kriterien), wie die Aufgaben beantwortet bzw. gelöst werden sollten? ▪ Ist jede Prüfungsserie systematisch aufgebaut (logisch, vergleichbare Anforderungen)? ▪ Habe ich die Prüfungsdisposition zweckmässig vorbereitet, damit ich als Prüfender die Aufgaben während der Prüfung präzise formulieren und meine Beobachtungen grob festhalten konnte? ▪ Ist der Prüfungsraum angenehm gestaltet (störungsfrei, angenehme Sitzordnung)?
<p>2. Durchführung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bin ich mir meiner subjektiven Wahrnehmung bewusst und versuche ich, die Kandidatinnen und Kandidaten objektiv zu behandeln? ▪ Trägt mein Verhalten zu Beginn und während der Prüfung zu einer entspannten Atmosphäre bei (persönliche Begrüssung der Prüflinge, Augenkontakt, Geduld, Ruhe)? ▪ Ist meine Sprache angemessen laut und für die Prüflinge verständlich? ▪ Stelle ich eindeutig und präzise formulierte Fragen? ▪ Nutze ich die Vorteile, die eine mündliche Prüfung bietet (mittels Themenwechsel, Nachfragen und dem Gewähren von Denkhilfen)? ▪ Unterstütze ich durch den Wechsel von weiten und engen Fragen einen möglichst flüssigen und natürlichen Dialog? ▪ Reagiere ich angemessen auf die Antworten des Prüflings? ▪ Wo ergaben sich für mich während der Prüfung Probleme? Wie können diese das nächste Mal vermieden werden? ▪ Was hat sich bewährt und behalte ich in künftigen Prüfungen bei? Was möchte ich das nächste Mal anders machen?
<p>3. Bewertung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bewerte ich die Prüfungsleistungen aufgabenbezogen? ▪ Vergleiche ich die Bewertungen innerhalb einer Prüfungsgruppe, bevor ich die definitive Note festsetze?

Raum für Notizen:

Typische Kriterien zur Bewertung von Texten (z. B. Hausarbeiten, Masterarbeiten)

Inhalt

- Aufbau & Gliederung dem Thema angemessen
- Sachliche Richtigkeit (bezüglich Beschreibung der Ausgangspunkte, Fragestellung, Argumentation und Beantwortung)
- Sachliche Vollständigkeit
- Tiefe und Breite der Themenerfassung
- ...

Wissenschaftlichkeit

- Adäquate Sprache (auch: klar und verständlich)
- Sinnvolle Begründung der Fragestellung
- Roter Faden
- Konsistente Argumentation mit Bezug der Fragestellung
- Kritische Diskussion der Quellen
- Qualität und Quantität eigener Ideen und Gedanken
- Reflexion der Ergebnisse und Beantwortung der Fragestellung
- Korrekte Verwendung der Fachsprache
- ...

Formalia:

- Korrekte Orthographie, Zeichensetzung und Grammatik
- Korrekte Zitation
- Vollständige Zitation
- Übersichtliche Formatierung
- ...

Gerade bei komplexeren Texten gilt ist der Zusammenhang zwischen den einzelnen Kriterien ein systemischer, d. h. dass eine reine (Gewichtung und) Summenbildung der einzelnen Kriterien für das Gesamte nicht angemessen sein kann. Im Einzelfall kann die Note daher auch schlechter ausfallen als die reine Addition der bewerteten Kriterien.

Typische Kriterien zur Bewertung von Präsentationen (z. B. Referate)

Fachlichkeit & Aufbau

- Sachliche Richtigkeit
- Sachliche Vollständigkeit
- Sinnvoller Aufbau
- Sinnvolle Gewichtung der Teile
- Roter Faden
- Sinnvoll gestalteter Einstieg und prägnanter Schluss
- ...

Medienauswahl und Medieneinsatz

- Passende Gestaltung der Medien (Übersichtlichkeit von Folien etc.)
- Angemessene Auswahl der Medien
- Souveräner Umgang mit den Medien
- Zeiteinteilung / Zeiteinhaltung
- ...

Verbale und nonverbale Präsentation

- Verständliche Artikulation
- Angemessenes Tempo, angemessene Lautstärke
- Offene und sichere Körpersprache / stimmige Körpersprache
- Gute Balance zwischen Information & Wirkung (Wertequadrat: weder Show noch zu trocken)
- Freies Sprechen
- Lebendigkeit
- ...

Interaktion mit den Zuhörern

- Aktivierung des Publikums
- Überleitung und Initiierung einer Diskussion
- Umgang mit Fragen des Publikums
- ...

Wichtig ist bei Präsentationen, dass alle Aspekte stimmig zueinander und authentisch zur Person passen. Dies kann dazu führen, dass die Bewertung insgesamt sehr gut ausfällt, obschon die einzelnen Kriterien, separat betrachtet, nicht gut erfüllt sind oder vice versa.

Typische Kriterien zur Bewertung von Gruppenarbeiten

Übergreifende Kriterien:

- Geht respektvoll mit anderen Mitgliedern um
- Spricht sich ab und hält sich an Absprachen
- Lässt andere ausreden
- Hört zu und geht auf andere ein
- Bleibt sachlich
- Reflektiert eigenen Beitrag zur Gruppe („Was von dem, was ich kann, braucht die Gruppe?“)

Kriterien insbesondere für den Leistungsbereich (nach SAG):

- Strukturiert Redebeiträge
- Achtet auf die Zeit(-einteilung)
- Achtet auf Einhaltung der Regeln
- Achtet auf klare Ziele (Zielformulierungen) und Absprachen
- Behält die Ziele im Auge
- ...

Kriterien insbesondere für den Beziehungsbereich (nach SAG):

- Vermittelt zwischen Standpunkten (Sach- & Beziehungsebene)
- Setzt sich dafür ein, dass alle mitarbeiten
- Fördert Teamgeist und gute Atmosphäre
- Fordert Stille wertschätzend und interessiert zu Beiträgen auf
- ...

Kriterien insbesondere für den Konfliktbereich (nach SAG):

- Stellt Lösungsmöglichkeiten, Entscheidungen, Ideen etc. kritisch infrage
- Spricht Konflikte konstruktiv an (unter Achtung von Konfliktregeln, die entsprechend eingeführt wurden) und versucht sie zu klären
- Bringt kreative Vorschläge (inhaltlich [Sachebene] und auch für den Umgang untereinander [Beziehungsebene])
- ...

Je nach Lernvoraussetzungen, Zielgruppe und Lernzielen ist es mehr oder weniger sinnvoll, diese vier Rubriken von Kriterien zu trennen. Auch sind die drei Funktionsbereiche (SAG) nicht notwendigerweise trennscharf. Wesentlich ist jedoch, dass es in Gruppen für die Reflexion zwei Typen von Kriterien geben kann:

- Leistungskriterien sind solche, die von allen Mitgliedern jeweils möglichst gut erfüllt sein sollten (Leistungsskalen: je höher, desto besser).
- Balancekriterien werden dem Wesen der Kooperation gerecht: das Beste entsteht, wenn unterschiedliche Qualitäten wertschätzend zusammenwirken. Daher kann (bzw. sollte) eine Person tendenziell nicht alle Kriterien der Funktionsbereiche (SAG) gleichzeitig maximieren.

Beurteilung einer ersten Hausarbeit

Kriterien	Bemerkungen	Punkte
<p>Umgang mit dem Thema Sind die Problemstellung (Forschungsfrage, Forschungsfokus) und das (Forschungs-)Ziel klar definiert? Dienen alle Gedankengänge der Bearbeitung der Problemstellung (keine Abschweifungen)? Werden die einzelnen Abschnitte in angemessener Tiefe behandelt? Wird gegebenenfalls die Forschungsfrage beantwortet? Wird der Inhalt sachlich zutreffend bearbeitet?</p>		x 2=
<p>Aufbau der Arbeit Sind Einleitung, Hauptteil und Schluss zweckmässig gestaltet? Wird die Problemstellung zweckmässig und systematisch bearbeitet? Ist der Gedankengang nachvollziehbar („roter Faden“)? Wird systematisch, folgerichtig und eigenständig argumentiert? Ist die Argumentation durchgängig und auf die Erarbeitung von eigenständigen, gut begründeten Wertungen, Stellungnahmen und Schlussfolgerungen ausgerichtet?</p>		x 2=
<p>Wissenschaftlichkeit der Arbeit Erfolgt eine kritische Auseinandersetzung (Analyse, Interpretation und Abwägung von Argumenten, Schlussfolgerungen) mit verfügbaren Quellen? Erfolgt eine eigenständige Reflexion? Werden eigene Gedanken gut mit vorhandenen Erkenntnissen verknüpft? Ist der Stil angemessen?</p>		x 1=
<p>Formale Qualität der Arbeit Übersichtliches, gut strukturiertes Layout, korrekte Rechtschreibung, korrekte und einheitliche Zitierweise, Visualisierung, korrekte Verzeichnisse: Inhalt, Literatur</p>		x 1=
Gesamteindruck		Total/6
		Note



Einschätzungsskala für Fall-Lösungen

	Stufe 1 Schwache Leistung	Stufe 2 Ungenügende Leistung	Stufe 3 Genügende Leistung	Stufe 4 Gute Leistung	Stufe 5 Sehr gute Leistung
Problemerkennung	1 - 2 Kann Problemfeld nur vage, oberflächlich und allgemein umschreiben. Berücksichtigt den Fallkontext kaum.	3 - 4 Umschreibt Einzelprobleme andeutungsweise, ohne eine genaue Eingrenzung machen zu können. Berücksichtigt den Fallkontext nur teilweise.	5 - 6 Kann etwa die Hälfte der wesentlichen Probleme sinngemäß umschreiben, d. h. z. B. ohne die präzisen Fachbegriffe zu verwenden oder den Fallkontext detailliert auszuwerten.	7 - 8 Beschreibt die Mehrheit der wesentlichen Probleme relativ genau, z. B. ansatzweise mit passenden Fachbegriffen. Berücksichtigt die wesentlichen Problemhinweise aus dem Fallkontext.	9 - 10 Beschreibt alle wesentlichen Probleme präzise, z. B. unter Verwendung der passenden Fachbegriffe. Strukturiert die Probleme anhand von Kriterien wie Wichtigkeit, Dringlichkeit, Fachbegriffe usw.
Lösungsmöglichkeiten	1 - 2 Zeigt ein rudimentäres Lösungsverständnis: Liefert Lösungsvorschläge, welche den Fallkontext, wenn überhaupt, dann nur am Rande und in oberflächlicher Weise berücksichtigen. Nennt die Alternativen nur unvollständig oder skizzenhaft.	3 - 4 Zeigt ein oberflächliches Lösungsverständnis: Liefert Lösungsvorschläge, welche die geschilderte Ausgangslage nur in Einzelpunkten berücksichtigen. Umschreibt die Alternativen vage.	5 - 6 Zeigt ein ansprechendes Lösungsverständnis: Liefert Lösungsvorschläge, welche einen gewissen Gehalt aufweisen und die geschilderte Ausgangslage teilweise berücksichtigen. Kann die Alternativen mindestens sinngemäß umschreiben.	7 - 8 Zeigt ein klares Lösungsverständnis: Liefert Lösungsmöglichkeiten, welche die geschilderte Ausgangslage zu wesentlichen Teilen berücksichtigen. Beschreibt die Alternativen in der Regel genau und vollständig.	9 - 10 Zeigt ein umfassendes und realistisches Lösungsverständnis: Liefert viele voneinander verschiedene Lösungsmöglichkeiten (z. B. aus unterschiedlichen Blickwinkeln), welche die geschilderte Ausgangslage berücksichtigen. Beschreibt die Alternativen präzise und inhaltlich gehaltvoll. Die Lösungsmöglichkeiten beinhalten fachwissenschaftliche Erkenntnisse und Begriffe.
Kriterienwahl und Vergleich	1 - 4 Gibt Kriterien, welche kaum Bezug zu den Lösungsmöglichkeiten aufweisen. Macht für den Vergleich bezüglich der einzelnen Kriterien vage, unpräzise oder unvollständige Einschätzungen, die nur in beschränktem Masse zutreffen.	5 - 8 Gibt Kriterien, welche einen losen Bezug zu den Lösungsmöglichkeiten aufweisen. Macht für den Vergleich bezüglich der einzelnen Kriterien vage, unpräzise oder unvollständige Einschätzungen, die nur zum Teil korrekte Einschätzungen.	9 - 12 Gibt einige Kriterien, welche teilweise gehaltvoll und aussagekräftig sind. Macht für den Vergleich bezüglich der einzelnen Kriterien mehrere inhaltlich korrekte Einschätzungen, welche ein gewisses Fachwissen aufzeigen.	13 - 16 Gibt einige gehaltvolle und aussagekräftige Kriterien, welche in der Regel problemrelevante Bereiche repräsentieren. Macht für den Vergleich bezüglich der einzelnen Kriterien inhaltlich korrekt, präzise formulierte Einschätzungen, welche ein gewisses Fachwissen zeigen und Fallinformationen in der Regel berücksichtigen.	17 - 20 Gibt mehrere gehaltvolle und aussagekräftige Kriterien, welche trennscharf sind und verschiedene problemrelevante Bereiche repräsentieren. Macht für den Vergleich bezüglich der einzelnen Kriterien inhaltlich korrekte, präzise formulierte Einschätzungen, welche erhebliches Fachwissen zeigen. Zieht Fallinformationen bei den Einschätzungen mit ein.
Entscheidung	1 - 2 Kein oder nur ansatzweiser Bezug zu den vorgängig aufgestellten Kriterien. Wertung ist aufgrund der Gegebenheiten wenig ersichtlich. Liefert einen Entscheid ohne Begründung oder begründet oberflächlich. Zeigt wenig Einsicht in die Zusammenhänge.	3 - 4 Wenig oder teilweisen Bezug zu den vorgängig aufgestellten Kriterien. Wertet einseitig oder dem Sachverhalt unangemessen. Liefert einen Entscheid mit wenig stichhaltiger Begründung. Begründung zeigt beschränkte Einsicht in die Zusammenhänge auf.	5 - 6 Bezug zu den Kriterien ist meist hergestellt. Wertet in der Regel den Sachverhalt entsprechend, ohne sich stark auf Fachwissen oder die persönliche Erfahrungswelt abzustützen. Liefert Entscheidungen mit Begründung, welche teilweise Sachverstand aufzeigt.	7 - 8 Stellt einen starken Bezug zu den Kriterien her. Wertet meist sinnvoll und zieht dazu vereinzelt den Fallkontext, das Fachwissen oder die persönliche Erfahrungswelt bei. Liefert einen Entscheid, der einleuchtend begründet ist und einigen Sachverstand aufzeigt.	9 - 10 Stellt einen vollständigen Bezug zu den vorgängig aufgestellten Kriterien her. Wertet diese sinnvoll und systematisch unter häufigem Bezug des Fallkontextes, Fachwissens sowie der persönlichen Erfahrungswelt. Liefert einen sachlich gehaltvollen Entscheid, der widerspruchsfrei sowie differenziert begründet ist.

Literaturhinweise

eine Auswahl

- Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (2016-): *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten*. Raabe - nachschlagen, finden, Stuttgart: Raabe.
- Dubs, Rolf (2006): *Besser schriftlich prüfen: Prüfungen valide und zuverlässig durchführen*. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten*. (Lieferung 22, Ziffer H 5.1). Berlin: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation.
- Macke, Gerd/Hanke, Ulrike/Viehmann, Pauline (2008): *Hochschuldidaktik: lehren, vortragen, prüfen*. Beltz Pädagogik, Weinheim: Beltz.
- Metzger, Christoph/Nüesch, Charlotte (2004): *Fair prüfen ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen*. Hochschuldidaktische Schriften (Band 6), St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen (HSG).
- Walzik, Sebastian (2012): *Kompetenzorientiert prüfen: Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis*. Kompetent lehren (Band IV), Berlin: Verlag Barbara Budrich/UTB.
- Wildt, Johannes/Wildt, Beatrix (2011): *Lernprozessorientiertes Prüfen im "Constructive Alignment"*. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten*. (Lieferung 50, Ziffer H 6.1). Berlin: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation.
- Vortrag an der Universität Wien zum Thema "*Kompetenzorientiert prüfen*" (Video auf YouTube):
- www.walzik.de/lehre/kompetenzorientiert_pruefen.html
- YouTube-Video „Teaching Teaching and Understanding Understanding“:
- <https://www.youtube.com/watch?v=iMZA80XpP6Y> (Teil 1/3) bzw
 - https://www.youtube.com/watch?v=iMZA80XpP6Y&list=PLUvh8nBV_e09ma_DggZiSGLnKb9hBZ5yO (Playlist Teile 1-3)