Kompetenzorientierung und Prüfungspraxis an Universitäten: Ziele heute und früher, Problemanalyse und ein unzeitgemäßer Vorschlag

Gabi Reinmann

Was ist der Zweck eines universitären Studiums? Bildung durch Wissenschaft oder Kompetenzentwicklung für den Beruf? Oder beides? Kompetenzorientierung ist zum Zauberwort für Lehren und Prüfen und damit auch für die Gestaltung von Studiengängen geworden. Expertisen zu Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung suggerieren, dass darin die Idee der Bildung – also auch der Hochschulbildung – aufgeht (z.B. Klieme & Hartig, 2007). Falls das stimmt und Kompetenzen einfach nur greifbar machen, was Bildung meint, verschmelzen Bildung und Kompetenzentwicklung; die eingangs gestellten Fragen verlieren dann an Relevanz. Ich möchte mich dieser Annahme *nicht* anschließen (vgl. auch Gruschka, 2007). Die *Prämisse* meines Beitrags lautet stattdessen: Bildung als Ergebnis lässt sich *nicht* auf abprüfbare Kompetenzen reduzieren. Bildung als Prozess und Kompetenzentwicklung schließen sich aber auch nicht aus. In der Folge gehe ich davon aus, dass ein universitäres Studium weiterhin *beides* bieten muss (vgl. auch Euler, 2005): Möglichkeiten zum Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die sich als solche überprüfen lassen, und Gelegenheiten für Bildung durch Wissenschaft, die sich als Ganzes der Kontrolle weitgehend entzieht. Diese Prämisse mag man teilen oder nicht. Sie ist meine Bedingung für die nachfolgenden Ausführungen und Überlegungen, was aus der Kompetenzorientierung für die Prüfungspraxis an Universitäten folgen kann und soll.

1. Ziele heute und früher

1.1 Constructive Alignment in der Bologna-Reform

Kompetenzorientierung ist eine handlungsleitende Vorstellung im Bologna-Prozess (Schaper, 2012): Bachelor- und Masterstudiengänge zeichnen sich dadurch aus, dass sie modularisiert sind. Module sind von Studienganggestalter/innen so zu beschreiben, dass daraus hervorgeht, über welche Kompetenzen Studierende nach Abschluss eines Moduls verfügen sollten. Am Ende des Studiums erhält der Studierende zur Note noch ein Diploma Supplement – einen Nachweis, welche Kompetenzziele er oder sie bezogen auf welche Modulinhalte mit welcher beruflichen Verwendbarkeit im Studienverlauf erreicht hat. Das ergibt nur einen Sinn, wenn Kompetenzen bereits *während* des Studiums überprüft und bewertet werden, weil man sie erst dann in dieser Form bescheinigen kann.

Reduziert man im Zuge des Bologna-Prozesses Bildung auf Kompetenzentwicklung, ist es eine logische Folge, Lehren und Prüfen möglichst exakt aufeinander abzustimmen. Das heißt: Die erwarteten Lernergebnisse, also die Kompetenzziele, sind nicht nur Richtschnur für die Prüfungsgestaltung, sondern auch für die Gestaltung von Modulen bzw. Veranstaltungen (im Sinne von Lehr-Lernarrangements), die ein Modul bilden. Der australische Psychologe John Biggs hat die Abstimmung von Zielen, Veranstaltungen und Prüfungen bereits 1999 mit dem Begriff *Constructive Alignment* bezeichnet (Biggs, 1999; Biggs & Tang, 2011[1]). In kaum einer der neueren Expertisen zum kompetenzorientierten Lehren und Prüfen im Zuge des Bologna-Prozesses fehlt dieser Begriff.

[1] Erste Auflage: Biggs (1999); vierte Auflage: Biggs & Tang (2011)

Im Dienste des Constructive Alignment wird die Beziehung zwischen Lehrveranstaltungen und Prüfungen enger als früher, oder anders formuliert: Lehren und Prüfen werden – laut Theorie und Bologna-Vorgabe – aneinander gekoppelt; Lehren wird damit immer auch zur Prüfungsvorbereitung. Die Empfehlung für die Studienganggestaltung lautet daher (z.B. Bergstmann et al., 2013): erst die Kompetenzziele und, damit einhergehend, die Lernergebnissen bzw. den Output des Studiums bestimmen[2], dann Module und Veranstaltungen konzipieren und schließlich die Prüfungen gestalten. Letztere stellen nach Abschluss *jedes* Moduls möglichst objektiv, reliabel und valide fest, ob die Kompetenzziele erreicht worden sind (Schaper & Hilkenmeier, 2013, S. 39 ff.). Die Veranstaltungsformate müssen daher möglichst gut zu den Prüfungsformaten passen und beide zur Kompetenzentwicklung beitragen.

1.2 Reformbemühungen in den 1970er Jahren

All das klingt schlüssig; es wirkt plausibel; es scheint sogar das zu erfüllen, was vor knapp 45 Jahren von der Bundesassistentenkonferenz (BAK, 2009/1970) in der programmatischen Schrift „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ gefordert worden ist, um die damalige Prüfungssituation zu verbessern. 1970 nämlich waren Lehren und Prüfen bzw. Lehrveranstaltungen und Prüfungen eher *entkoppelt*: Diplom- und Magisterstudiengänge[3] verlangten eine Zwischenprüfung und eine Abschlussprüfung. Letztere besiegelte, zusammen mit der schriftlichen Abschlussarbeit, das Studium mit einer Note. Dazwischen machten Studierende „Scheine“, indem sie Veranstaltungen auswählten, deren Besuch ihnen bescheinigt wurde. Diese Bescheinigungen waren nicht immer, aber häufig an Leistungsnachweise gebunden, die man bestehen musste. Die Note für den Abschluss aber war an *ein* Ereignis bzw. an *wenige* Ereignisse innerhalb eines knappen Zeitraums am Ende des Studiums gebunden. Dieser Zustand wird heute rückblickend gerne als große Freiheit während des Studiums gedeutet. Damals aber haben ihn viele auch beklagt. Die Bundesassistentenkonferenz jedenfalls legte eine umfassende Kritik der damaligen Lehr- und Prüfungspraxis vor und forderte unter anderem, die punktuelle Prüfung zugunsten einer verteilten und kumulativen Prüfungspraxis zu entlasten (BAK, 2009/1970, S. 66). Was heißt das? Was genau hätte sich damals ändern sollen?

Studienabschlussprüfungen – so die Forderung im Jahr 1970 – sollten auf die Abschlussarbeit in Lang- oder Kurzform und eine mündliche Verteidigung der Arbeit inklusive eines Gesprächs über ein weiteres Spezialgebiet beschränkt werden. Kompensiert werden sollte diese Beschränkung durch studienbegleitende Prüfungen. Diese sollten dabei helfen, „die Kumulierung existenzbestimmender Entscheidungen auf engstem Zeitraum abzubauen“ (BAK, 2009/1970, S. 66). Vorgesehen waren mindestens zwei Prüfungstypen: zum einen *Lehrveranstaltungsprüfungen*, die allerdings freiwillig, beliebig wiederholbar und auch für Nicht-Teilnehmer offen sein sollten; zum anderen *freie Prüfungen* über vorher abgesprochene Spezialthemen, auf die sich Studierende allein oder in selbstorganisierten Gruppen vorbereiten sollten. Außerdem sollten die Prüfungsformen vielfältiger werden (BAK, 2009/1970, S. 65 f.): Vorgeschlagen wurden erstens objektivierte Prüfungen in Form von Klausuren bzw. *Tests* für das Abfragen von Wissen, zweitens die *Demonstration* von Fertigkeiten bzw. das Vormachen für die Überprüfung von Können und drittens verschiedene schriftliche und mündliche Leistungsnachweise für die *Prüfung von problemlösendem Verhalten*. Dabei dachte man an Seminar- und Abschlussarbeiten, Protokolle, Buchrezensionen, Thesenverteidigungen, Kurzreferate, Entwürfe, Konstruktionen etc.

---

[2] Genau genommen muss man den Output (Lernstand in der Bildungssituation) vom Outcome (Lernstand in der Anwendungssituation) unterscheiden (Wilbers, 2013, S. 299), was aber nicht konsistent durchgehalten wird.

[3] Studiengänge mit Staatsexamen in der früheren wie heutigen Form bedürften einer eigene Betrachtung, auf die ich in diesem Beitrag nicht näher eingehen kann.

1.3 Prüfungsalltag an deutschen Universitäten

Auf den ersten Blick könnte man meinen, die Welt sei doch jetzt – 2014 – weitgehend in Ordnung: Endlich – nach fast 45 Jahren – befinden sich Studierende am Ende ihres Studiums nicht mehr in einer psychischen Ausnahmesituation, erhalten im Verlauf ihres Studiums permanent Rückmeldung auf ihren Lernstand und erlangen nicht einfach nur einen akademischen Abschluss mit einer Note, sondern bekommen ihrer fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zertifiziert. Glaubt man der Literatur und blickt man auf die vielen kleinen Pilotprojekte, scheint auch die Prüfungsvielfalt gewachsen zu sein.

Jenseits der Expertisen und Hochglanzborschüren der Hochschulrektorenkonferenz, der Kultusministerkonferenz, des Wissenschaftsrats, des Centrums für Hochschulentwicklung, des Stifterverbands der Deutschen Wissenschaft, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung usw. finden wir an unseren Universitäten allerdings einen Lehr- und Prüfungsalltag vor, mit dem kaum einer so richtig zufrieden ist: Es gibt zu viele Prüfungen, die Art des Prüfens ist insgesamt betrachtet einseitig, und dass wirklich Kompetenzen erfasst werden, darf getrost bezweifelt werden. Daran hat bislang auch die wachsende Anzahl an Ratgebern nichts geändert, die Lehrende und Studienganggestalter/innen darin anleiten wollen, Lehre und Prüfungen kompetenzorientiert zu machen (z.B. Bachmann, 2011; Zimmermann, 2011; Futter, 2011; Schaper, 2012; Bergstmann et al., 2013). Anspruch und Wirklichkeit klaffen weit auseinander. Ich möchte dazu drei Problemkreise ansprechen, die sich gegenseitig bedingen.

2. Problemanalyse

2.1 Die Quantität von Prüfungen

Ein dreijähriger Bachelor-Studiengang umfasst 20 bis 30 Module, wenn man davon ausgeht, dass Module mindestens einen Umfang von fünf und in der Regel selten mehr als 15 Credit Points haben. Geht man von durchschnittlich 25 Modulen in einem Bachelor-Studiengang mit sechs Semestern aus, dann sind das mindestens 25 Prüfungen in drei Jahren (vgl. auch Kerres & Schmidt, 2011) – *mindestens*, denn: Modulabschlussprüfungen sind in der Praxis häufig *Modulteilprüfungen* und das heißt: Enthält – was die Regel sein sollte – ein Modul mehr als eine Veranstaltung, also z.B. zwei oder drei Veranstaltungen, dann besteht die Modulabschlussprüfung aus zwei oder drei Lehrveranstaltungsprüfungen, die zusammen die Modulnote ergeben. Echte Modulabschlussprüfungen im Sinne von *integrierten Prüfungen*, die über mehrere Lehrveranstaltungen hinweg feststellen, ob und inwieweit die Modulziele erreicht worden sind, sind in der Minderheit. Im besten Fall findet man *additive Modulprüfungen* z.B. in Form von Klausuren, die sich aus Fragen oder Aufgaben von verschiedenen Lehrenden zusammensetzen (Pietzonka, 2014).

Man kann bzw. muss also davon ausgehen, dass es *keine* Seltenheit ist, wenn Studierende 50 bis 60 Prüfungen innerhalb von drei Jahren ablegen. *Jede* Note dieser Prüfungen findet Eingang in die Abschlussbewertung; jede Prüfung ist also eine kleine Abschlussprüfung[4]. Die hohe Anzahl an Prüfungen verteilt sich zwar über mehrere Jahre. In Kombination mit der üblichen Studienorganisation aber führt sie zu einem neuen Kumulationseffekt: Prüfungen kumulieren nun am Ende jedes *Semesters*[5]. Die Folge: Die psychische Ausnahmesituation für Studierende in der letzten Phase des Studiums der alten Studiengänge erstreckt sich heute auf die gesamte Dauer des Studiums (Bülow-Schramm, 2008, S. 31). Man hat sich also von einem Extrem ins andere bewegt: Den einen alles entscheidenden Prüfungs*zeitpunkt* am Ende des Studiums hat man mit einem alles beherrschenden Prüfungs*zeitraum* vom Anfang bis zum Ende des Studiums eingetauscht.

[4] Hierzu gibt es auch empirische Belege (vgl. z.B. Wannemacher, 2009).

[5] Schulmeister (2014, S. 201 ff.) führt aus, dass speziell die Kumulation von Prüfungen zu Semesterende Stress erzeugt und den Studienerfolg beeinträchtigt, was sich aber z.B. durch geblockte Module mindern lässt.

2.2 Die Qualität von Prüfungen

Zunächst einmal ist die Qualität von Prüfungen nicht unabhängig von deren Quantität. Je mehr Prüfungen zu planen, durchzuführen und zu bewerten sind, umso effizienter müssen die Prüfungsformen sein, um das hohe Prüfungsaufkommen noch bewältigen zu können (Franke & Handke, 2012, S. 155). Effizient sind vor allem Klausuren, die mit geschlossenen Fragen arbeiten, sich elektronisch umsetzen und dann auch automatisch auswerten lassen. Diese Prüfungsformen können Kenntnisse überprüfen, sind aber meist ungeeignet, um die geforderten *Kompetenzen* zu erfassen, es sei denn – und auch das lässt sich in Frage stellen – sie sind nach testtheoretischen Gütekriterien aufwändig konzipiert worden. Da die meisten Prüfungen Modulteilprüfungen bzw. Lehrveranstaltungsprüfungen sind, konzipieren Lehrende diese selbst; und diese Konstruktionen dürften mit der psychologischen Kompetenzdiagnostik wenig zu tun haben. Neben Klausuren trifft man in der gängigen Prüfungspraxis – je nach Fachrichtung – auf Hausarbeiten und Referate; manchmal gibt es auch mündliche und praktische Prüfungen. Wie diese Prüfungsformen genau dem Anspruch gerecht werden, Kompetenzen zu erfassen, bleibt eine offene Frage. Ist das Versprechen der Kompetenzprüfung gar ein leeres Versprechen (Wex, 2012a)?

Die heute *flächendeckend* eingesetzten Prüfungsformate dürften jedenfalls dem, was schon 1970 praktiziert worden ist, recht ähnlich sei – mit dem gravierenden Unterschied, dass nun *jede* damit gezeigte Leistung in die Endnote eingeht. Der theoretischen Vielfalt, mitunter in Pilotprojekten auch erprobt (z.B. Glathe & Schabel, 2013), steht eine praktische Verarmung der Prüfungskultur gegenüber. Hochschulforscher/innen jedenfalls befürchten, dass sich mit den modularisierten Studiengängen einseitig vorbereitungs- und korrektursparsame Prüfungsformen durchsetzen (Wannemacher, 2009, S. 87). Gleichzeitig sind die Anforderungen an die Validität von Prüfungen gestiegen, die ja nun Kompetenzen attestieren sollen. Der Graben zwischen dem Ist und dem Soll könnte kaum tiefer sein. Man kommt zu dem Schluss, dass sich bei der Prüfungsqualität wenig Substanzielles getan hat – weder theoretisch noch praktisch. Eine Ausnahme bildet die psychologische Kompetenzmessung, die das Unmögliche möglich zu machen verspricht: nämlich Kompetenzen mit effizienten Tests auch im Massenbetrieb zu erfassen – Pluralität sieht allerdings anders aus.

2.3 Der Gegenstand von Prüfungen

Der Gegenstand von Prüfungen steht natürlich in einem direkten Zusammenhang mit der Prüfungsqualität. Wenn Prüfungen kompetenzorientiert sein sollen, müssen sie – um es noch einmal zu wiederholen – Kompetenzen *erfassen*. Kompetenzen aber gelten als Leistungs*dispositionen* (Hartig, 2008, S. 17) und können daher per definitionem gar nicht *direkt* erfasst werden. Vielmehr schließt man von einer Performanz, also von einer sichtbaren Leistung, auf eine zugrundeliegende (unsichtbare) Kompetenz (Wilbers, 2013, S. 302). Prüfungen sind daher Leistungsnachweise und dienen dazu, über spezielle Aufgaben und Kontexte eine Performanz hervorzurufen, aus der man eine Kompetenz (als Ziel und Ergebnis des Lernens) erschließt (Tremp & Reusser, 2007, S. 8). Das ist eine höchst anspruchsvolle Angelegenheit und setzt nicht nur dazu geeignete Prüfungsformate und -formen voraus, sondern auch Prüfende, die das können, die Zeit dazu haben und dabei auch noch zusammenarbeiten, um der Komplexität überhaupt begegnen zu können. Der theoretische Unterbau in Form von Kompetenzmodellen ist angesichts des Anspruchs wichtig, aber keineswegs einheitlich: Für die Bildungskontexte Schule und Beruf z.B. gibt es ganz verschiedene Modelle. Für Belange der Hochschule bedient man sich mal hier, mal da – beides erweist sich bei genauem Hinsehen als unpassend für einen Lernort, der Bildung durch Wissenschaft anstrebt[6].

[6] Für genauere Ausführungen zu verschiedenen Kompetenzauffassungen siehe z.B. Reinmann (2011).

An Kompetenzprüfungen werden wie an alle Prüfungen Gütekriterien angelegt, die man aus der empirischen Forschung kennt, also vor allem Objektivität, Reliabilität und Validität. Die Forderung, möglichst objektiv und reliabel zu prüfen, schränkt allerdings zum einen die Validität ein (Bülow-Schramm, 2008, S. 38) und behindert zum anderen die Möglichkeit, individualisierten Prüfungen Raum zu geben (BAK, 2009/1999, S. 62). Beides sind ebenfalls Forderungen an eine kompetenzorientierte Prüfungskultur – ein Spannungsfeld, das sich nicht ohne weiteres auflösen lässt. Nun ist nicht nur die Erfassung von Kompetenzen komplex, sondern auch deren Bewertung bzw. *Benotung*: Bereits bei klassischen Prüfungen, die nur das Wissen von Studierenden feststellen wollen, sind Noten erwiesenermaßen nicht nur von den Leistungen, sondern von zahlreichen anderen Faktoren abhängig: unter anderem vom Hochschulort und von der aktuellen Arbeitsmarktsituation (Towfigh, Traxler & Glöckner, 2014; Müller-Benedict & Tsarouha, 2011)[7], am Ende auch vom Zufall (BAK, 2009/1970, S. 64). Komplexe Kompetenzprüfungen dürften wohl noch mehr solcher Abhängigkeiten aufweisen, vor allem dann, wenn man die Ebene des Testens mit geschlossenen Aufgaben verlässt und z.B. situierte Prüfungsformate ansteuert (Tremp & Reusser, 2007, S. 8).

3. Zwischenfazit

Die zahlreichen Probleme rund um die Quantität und Qualität sowie den Gegenstand von Prüfungen in den Bachelor- und Masterstudiengängen sind eng miteinander verwoben. Das Vertrackte ist, dass sie *Folge* der Kompetenzorientierung und des Constructive Alignments sind. Beide Konstrukte aber waren zumindest *auch* dazu gedacht, die Prüfungsanomalien *vor* dem Bologna-Prozess zu therapieren. Wenn aber die Schwierigkeiten so manifest sind, sollte man einen Schritt zurücktreten und die gewählten Heilverfahren kritisch hinterfragen.

An der Stelle komme ich auf die eingangs formulierte Prämisse meiner Ausführungen zurück: Bildung als Ergebnis lässt sich *nicht* auf abprüfbare Kompetenzen reduzieren. Bildung als Prozess und Kompetenzentwicklung schließen sich aber auch nicht aus. Ein universitäres Studium muss demnach sowohl Kompetenzziele als auch Bildungsziele verfolgen. Vor diesem Hintergrund erscheint die Koppelung von Lehren und Prüfen allerdings in einem neuen Licht. Wenn nämlich alles Lehren vor allem ein Vorbereiten auf Prüfungen ist, sind die Wege des Lehrens genau vorgezeichnet. Kompetenzen müssen nämlich, um sie überprüfen zu können, operationalisiert, also so zerlegt werden, dass man sie über den Nachweis einzelner Leistungen sichtbar machen kann. Folglich müssen auch Lehrveranstaltungen auf operationalisierte und eher kleine Lernergebnisse hin gestaltet werden[8]. Bildungsziele aber lassen sich nicht vollständig operationalisieren, und Bildung ereignet sich nicht planmäßig und erwartungsgemäß, auch wenn Lernen und Bildung über Lehrhandeln natürlich *ermöglicht* werden sollen (Eugster, 2012, S. 56). Letztlich steht man vor einem Dilemma (Eugster, 2012, S. 47): Auf der einen Seite lässt sich akademische Bildung nicht ohne Prüfungen denken. Auf der anderen Seite aber ist es der akademischen Bildung abträglich, wenn sich Lehren und Lernen vorrangig an Prüfungen ausrichten.

Dass zur akademischen Bildung auch Prüfungen gehören, hat mehrere Gründe: Da ist zunächst einmal der, historisch gewachsene (Füssel, 2012), gesellschaftliche Auftrag der Universitäten als Bildungsinstitution, der nicht ohne eine wie auch immer geartete Zertifizierung und folglich nicht gänzlich ohne Prüfungen auskommt (Tremp & Eugster, 2006, S. 163). Dazu kommt, dass Bildung in Kompetenzentwicklung zwar nicht aufgeht, Kompetenzziele deswegen aber nicht ausschließt. Bei aller Unzulänglichkeit liefern Leistungsnachweise immer-

[7] So beeinflussen z.B. vorangehende schriftliche Leistungen die Bewertung mündlicher Leistungen in der Rechtswissenschaft (Towfigh, Traxler & Glöckner, 2014); statistische Analysen belegen, dass Examensnoten davon abhängen, welches Fach man studiert, wie die dazugehörige Arbeitsmarktsituation ist, welche Abschlussart man anstrebt und an welcher Hochschule man die Prüfung macht (Müller-Benedict & Tsarouha, 2011).
[8] Als Basis dient häufig die Lehrzieltaxonomie von Anderson und Krathwohl (2001).

hin Indikatoren, um aus Performanz prinzipiell Kompetenzen zu erschließen. Nicht zu vergessen ist, dass Prüfungsergebnisse immer auch eine persönliche Rückmeldung an Studierende zu ihrem aktuellen Lernstand darstellen (z.B. Müller & Schmidt, 2009). Das gilt zwar vor allem für formative Prüfungsformen, die keine Rechtsfolgen haben und daher bewusster als Lernunterstützung wahrgenommen werden können; im besten Fall ist das aber auch für summative Prüfungen gültig. Dass es der akademischen Bildung abträglich ist, wenn sich Lehren wie auch Lernen vorrangig an Prüfungen ausrichten, liegt im Wesen des Pädagogischen, nämlich im Spannungsfeld von Freiheit und Zwang begründet. Bei allen Verpflichtungen und notwendigen fremdbestimmten Zielen und Grenzen müssen Selbstbestimmung und Selbstverantwortung ausreichend Raum bekommen. Genau dies aber wird unmöglich, wenn Lehrangebote fast ausschließlich daraufhin bewertet werden, wie gut sie auf eine Prüfung vorbereiten, und wenn Studierende nur noch das lernen, was geprüft wird (Reeves, 2006).

Die Frage liegt nahe: Hat man mit der Koppelung von Lehren und Prüfen tatsächlich das angemessenste Verfahren gewählt? Können studienbegleitende Prüfungen und das Constructive Alingment wirklich sicherstellen, dass Bildung durch Wissenschaft *und* berufliche Kompetenzentwicklung gefördert werden? Oder sind die Nebeneffekte zu groß oder der Haupteffekt gar nicht der, den man haben wollte?

4. Ein unzeitgemäßer Vorschlag

Eine erneute Entkoppelung von Lehren und Prüfen in *der* Form, wie man sie *vor* Bologna kannte, scheint nicht angezeigt: Was ließe sich der fundierten Prüfungskritik der Bundesassistentenkonferenz von 1970 schon Stichhaltiges entgegensetzen! Stattdessen frage ich mich, ob eine Entkoppelung *und* Verbindung von Lehren und Prüfen denkbar ist – eine quasi *antinomische Koppelung*, mit der man die Besonderheiten von Bildungszielen *und* Kompetenzzielen berücksichtigen und den skizzierten Problemkreisen entkommen kann. Ich halte das prinzipiell für möglich und zwar auf folgendem Weg: Bei der Gestaltung von Studiengängen müssten die Kompetenzorientierung *konsequent* zu Ende gedacht und Bildung durch Wissenschaft *ernsthaft* integriert werden. Prüfungen müssten dazu das Gerüst eines Studiengangs bilden und Orientierung geben. Lehrveranstaltungen aber dürften nicht zur Prüfungsvorbereitung verkommen. Ich werde das im Folgenden in aller Kürze ausführen.

4.1 Kompetenzorientierung zu Ende denken

Kompetenzorientierung zu Ende denken (vgl. auch Bülow-Schramm, 2008, S. 39), heißt: Es sind nur Prüfungen zuzulassen, die tatsächlich versuchen, Kompetenzen zu erfassen, und die Anforderungen integrierter Prüfungen erfüllen. Zu paaren ist das aber mit *Bescheidenheit*, denn: Kompetenzorientierte Prüfungen sind ein Ideal[9], dem man sich nur annähen kann. Präzise und eindeutige Feststellungen, über welche Kompetenz jemand in welcher Ausprägung verfügt, sind theoretisch und praktisch kaum möglich. Scheingenauigkeit sowie ein unreflektierter Glaube an Messinstrumente und Messwerte machen das Prüfen jedenfalls nicht besser. Notwendig sind also *komplexe Prüfungen*, die Kompetenzen mit einem reflektierten Anspruch erfassen. Sowohl die Gestaltung als auch die Durchführung solcher Prüfungen sind entsprechend aufwändig. Komplexe Prüfungen können testtheoretisch abgesicherte Aufgaben mit Antwortvorgaben sein, wenn es darum geht, einen Wissenskanon als *eine* Komponente von Kompetenzen zu prüfen (Huber, 2008, S. 23; Wollersheim, März & Schminder, 2011). In der Regel aber werden komplexe Prüfungen offenere schriftliche, mündliche und forschungspraktische Formate umfassen – Formate, die Studierenden die Möglichkeit eröffnen, jenseits von Antwortvorgaben zu *zeigen*, was sie wissen und wie sie mit ihrem Wissen umgehen, was sie können und wie sie mit ihrem Können Problemen lösen.

[9] Huber (2008, S.22) hält kompetenzorientierte Prüfungen gar für utopisch.

Der damit verbundene Aufwand für Lehrende, aber auch Studierende bedingt, dass ein engmaschiges Prüfungsnetz von 30 bis 50 benoteten Leistungsnachweisen im Verlauf eines Studiums unterbunden werden muss (vgl. auch Huber, 2008, S. 22). Meine These an dieser Stelle ist, dass die optimale Anzahl dieser „Prüfungen mit Rechtsfolgen" von der Fachrichtung abhängt, unabhängig davon aber im einstelligen Bereich bleiben kann. Davon ausgenommen sind *formative* Leistungsnachweise, die ausschließlich dazu dienen, Studierenden eine Rückmeldung auf ihren Lernprozess und bereits erworbenen Kompetenzen zu geben. Sie haben keinen Einfluss auf die Abschlussnote und sind Teil didaktischer Szenarien.

4.2 Bildung durch Wissenschaft ernsthaft integrieren

Bildung durch Wissenschaft (Huber, 1991; Honnefelder, 2008) ernsthaft zu integrieren, heißt: Es sind Lehr- und Lernräume zu schaffen, in denen man ohne Prüfungszwang interessenorientiert lernen, experimentieren und Umwege gehen kann und darf (Wunderlich, 2005. S. 208). Damit meine ich nicht nur das freie Selbststudium oder ein begleitetes Selbststudium (vgl. Zellweger Moser & Jenert, 2011), das Lehrende mit Aufgaben und Feedback unterstützen. Ich meine damit *auch* die klassische Lehrveranstaltung. Diese kann und soll zwar Ziele vorgeben und einem vorgedachten Unterrichtsentwurf folgen, aber immer auch einen Rahmen für Aushandlungsprozesse eben dieser Ziele bieten und Spielräume dafür haben, den Veranstaltungsentwurf bei Bedarf anzupassen und zu verändern.

Lehr-Lernräume dieser Art nenne ich in Anlehnung an Werner Sesink (2014, S. 40) *potenzielle Bildungsräume*. Diese können sich aber nur entfalten, wenn nicht jede gezeigte (und nicht gezeigte) Leistung erfasst und bewertet wird. Damit geht der Anspruch einher, prüfungsfreie Lehrveranstaltungen – also frei von summativen Prüfungen – anzubieten. Trotzdem können diese an denselben Kompetenzzielen orientiert sein wie die über das Studium verteilten Prüfungen mit Rechtsfolgen. Das bedeutet dann aber, dass man sich vom Constructive Alignment in der bisherigen Form verabschieden muss. Man mag diesen Gedanke einer *Entkoppelung von Lehren und Prüfen* als unzeitgemäß empfinden – und dafür spricht, dass er aktuell auch wenig thematisiert wird. Allerdings finden sich in der deutschsprachigen Literatur durchaus Befürworter für einen solchen Schritt, namentlich z.B. Kurt Reusser, Peter Tremp und Balthasar Eugster (Tremp & Eugster, 2006; Tremp & Reusser, 2007; Eugster, 2012).

4.3 Deconstructive Disalignment

Eugster (2012, S. 58) bezeichnet den eben genannten Schritt sinnigerweise als *Deconstructive Disalignment* und liefert dazu auch einen Vorschlag für die Studienganggestaltung (Woschnack, Schatz & Eugster, 2008, S. 70): Prüfungen sollten planerisch am Anfang stehen und nicht ex post quasi als Anhängsel einzelner Lehrveranstaltungen konzipiert werden. Das Angebot an Lehrveranstaltungen wird im Anschluss konzipiert. Die Veranstaltungen müssen so beschaffen sein, dass sie dabei helfen, die Leistungskontrollen zu bestehen. Prinzipiell aber müssen auch andere Wege zu summativen Prüfungen möglich sein. Letzteres entspricht übrigens der Argumentation der Bundesassistentenkonferenz, die Prüfungen auch für Studierende öffnen wollten, die eine Lehrveranstaltung *nicht* besucht haben (BAK, 2009/1999, S. 66).

Zwei Hürden für eine Veränderung von Studienganggestaltung und Prüfungskultur im hier skizzierten Sinne möchte ich abschließend noch ansprechen. Eine Hürde ist der *Rechtsrahmen* (Wex, 2012 b): Die alten Diplom- und Magisterprüfungen, heutige Modulprüfungen wie auch Alternativen, die ich hier angedeutet habe, gelten rechtlich als Abschlussprüfungen[10]. Also solche unterliegen sie dem Prüfungsrecht und das folgt einer eigenen Logik, die mit hochschuldidaktischen Überlegungen nicht immer konform geht (Huber, 2008, S. 24; Bülow-Schramm, 2008, S. 31; Reis & Ruschin, 2008, S. 46).

[10] 2012 habe ich in einem Text angeregt, sich in einem Gedankenexperiment der Frage zu stellen, was wäre, wenn es keine Prüfungen mit Rechtsfolgen gäbe (Reinmann, 2012).

Theorie, Forschung und Praxis zu Prüfungen an Universitäten müssen daher auch den Rechtsrahmen mitdenken; dessen begründete Veränderung darf kein Tabu sein. Eine zweite Hürde ist das Konstrukt der Arbeitsbelastung (Schulmeister & Metzger, 2011): Anstatt Scheine sammeln Studierende heute Punkte bzw. Credit Points. Credit Points stehen für eine in Stunden bemessene fiktive Arbeitsbelastung. Die dazu aufgestellten Rechnungen innerhalb von Studiengängen passen aber hinten und vorne nicht (z.B. Wex, 2012b, S. 33 ff.). Trotzdem sichert oder gefährdet – je nachdem – gerade die Vergabe von Punkten einen Studienabschluss. In der Folge ist seit Bologna selbst „eine Kompetenz […] nur dann eine Kompetenz, wenn sie mit einem standardisierten Zeitaufwand an genau bestimmten Lernorten erworben wurde“ (Tremp & Eugster, 2006, S. 164). Theorie, Forschung und Praxis zu Prüfungen an Universitäten müssen auch dieses Konstrukt zwingend berücksichtigen und sollten möglichst daran arbeiten, diesem Unfug bald ein Ende zu machen.

Literatur

Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessment. A revision of Bloom´s taxonomy of educational outcomes*. New York: Longman.

Bachmann, H. (2011). Formulieren von Lernergebnissen – learning outcomes. In H. Bachmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Hochschullehre* (S. 34-49). Bern: Hep-Verlag.

Bergstmann, A. et al. (2013). Handreichung Lernergebnisse. Theorie und Praxis einer outcomeorientierten Programmentwicklung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. URL: http://www.offene-hochschulen.de/download/_Handreichung_Lernergebnisse_final_Feb2013_extern.pdf

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Glasgow: McGraw Hill.

Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Glasgow: McGraw Hill.

Braun, E. & Hannover, B. (2008). Kompetenzmessung und Evaluation von Studienerfolg. In N. Jude, J., Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden* (S. 153-160). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechsundzwanzig.pdf

Bülow-Schramm, M. (2008). Hochschuldidaktische Prüfungskritik revistited unter Bologna-Bedingungen. In S. Dany, B. Szczybra & J. Wildt (Hrsg.), *Prüfungen auf die Agenda. Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen* (S. 27-44). Bielefeld: Bertelsmann.

Bundesassistentenkonferenz (BAK) (2009/1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

Eugster, B. (2012). Leistungsnachweise und ihr Ort in der Studiengangentwicklung. Überlegungen zu einer Kritik des curricularen Alignements. In T. Brinker & OP. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 45-62). Bielefeld: Bertelsmann.

Euler, D. (2005). Forschendes Lernen. In S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit* (S. 253-271). Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Franke, P. & Handke, J. (2012). E-Assessment. In J. Handke & A.M. Schäfer (Hrsg.), *E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre* (S. 147-208). München: Oldenbourg.

Füssel, M. (2012). Prüfungs- und Graduierungsrituale in unterschiedlichen Kulturen. Selektion – Initiation – Distinktion. In N. Huber, A. Schelling & S. Hornbostel (Hrsg.), *Der Doktortitel zwischen Status und Qualifikation* (S. 101-108). Berlin: iFQ-Working Paper Nr. 12.

Futter, K. (2011). *Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen. Grundanforderungen und Realisierungsformen*. Zürich: Universität Zürich. URL: http://www.kathrinfutter.ch/kf/texte/110627_Leistungsnachweise_Dossier.pdf

Glathe, A. & Schabel, S. (2014). Prüfungsinstrumentarium für Projekte. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*, H 3.6. (S. 71-96). Berlin: Raabe.

Gruschka, A. (2007). Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In L.A. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S. 9-29). Bielefeld. URL: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16159/sammelband2006v1e.pdf

Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnis von Bildungsprozessen. In N. Jude, J., Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden* (S. 15-25). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechsundzwanzig.pdf

Honnefelder, L. (2008). Bildung durch Wissenschaft? Zur Einführung. In L. Honnefelder & G. Rager (Hrsg.) *Bildung durch Wissenschaft?* (S. 11-30). Freiburg: Karl Alber.

Huber, L. (1991). Bildung durch Wissenschaft – Wissenschaft durch Bildung: hochschuldidaktische Anmerkungen zu einem großen Thema. *Pädagogik und Schule in Ost und West*, 39 (4), 193-200.

Huber, L. (2008). ´Kompetenzen´ prüfen? In S. Dany, B. Szczybra & J. Wildt (Hrsg.), *Prüfungen auf die Agenda. Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen* (S. 12-26). Bielefeld: Bertelsmann.

Kerres, M. Schmidt, A. (2011). Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen – eine empirische Analyse von Modulhandbüchern. *Die Hochschule*, 2, 173-191.

Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im empirischen Diskurs. In M. Prenzel et al. (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft* 8 (S. 11-29). Wiesbaden: VS Verlag.

Müller, A. & Schmidt, B. (2009). Prüfungen als Lernchance: Sinn, Ziele und Formen von Hochschulprüfungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4 (1), 23-45.

Müller-Benedict, V. & Tsarouha, E. (2011). Können Examensnoten verglichen werden? Eine Analyse von Einflüssen des sozialen Kontextes auf Hochschulprüfungen. *Zeitschrift für Soziologie*, 40 (5), 388-409.

Pietzonka, M. (2014). Die Umsetzung der Modularisierung in Bachelor-und Masterstudiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (2), 78-90.

Reeves, T.C. (2006). How do we know they are learning? The importance of alignment in higher education. *International Journal of Learning Technology*, 2 (4), 294-309.

Reinmann, G. (2011). Kompetenz – Qualität – Assessment: Hintergrundfolie für das technologiebasierte Lernen. In M. Mühlhäuser, W. Sesink, A. Kaminski & J. Steimle (Hrsg.), *Interdisziplinäre Zugänge zum technologiegestützten Lernen* (S. 467-493). Münster: Waxmann.

Reinmann, G. (2012). Was wäre, wenn es keine Prüfungen mit Rechtsfolgen mehr gäbe? Ein Gedankenexperiment. In G. Csanyi, F. Reichl & A. Steiner (Hrsg.), *Digitale Medien – Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre* (S. 29-40). Münster: Waxmann.

Reis, O. & Ruschin, S. (2008). Kompetenzorientiert prüfen – Baustein eines gelungenen Paradigmenwechsels. In S. Dany, B. Szczybra & J. Wildt (Hrsg.), *Prüfungen auf die Agenda. Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen* (S. 45-57). Bielefeld: Bertelsmann.

Schaper, N. & Hilkenmeier, F. (2013). Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen. HRK-Zusatzgutachten. Hochschulrektorenkonferenz Projekt nexus. URL: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/zusatzgutachten.pdf

Schaper, N. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Hochschulrektorenkonferenz. URL: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf

Schulmeister, R. & Ch. Metzger (Hrsg.) (2011). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie*. Münster: Waxmann.

Schulmeister, R. (2014). Auf der Suche nach Determinanten des Studienerfolgs. In J. Brockmann & A. Pilniok (Hrsg.), *Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft* (S. 72-205). Nomos: Baden-Baden.

Sesink, W. (2014). Überlegungen zur Pädagogik als einer einräumenden Praxis. In Rummler (Hrsg.), *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken* (S. 28-43). Münster: Waxmann.

Towfigh, E., Traxler, C. & Glöckner, A. (2014). Zur Benotung in der Examensvorbereitung und im ersten Examen. Eine empirische Analyse. *Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft*, 1, 8-27.

Tremp, P. & Eugster, B. (2006). Universitäre Bildung und Prüfungssystem – Thesen zu Leistungsnachweisen in modularisierten Studiengängen. *Das Hochschulwesen*, 5, 163-165.

Tremp, P. & Reusser, K. (2007). Leistungsbeurteilung und Leistungsnachweise in Hochschule und Lehrerbildung – Trends und Diskussionsfelder. Beiträge zur Lehrerbildung, 25 (1), 5-13.

Wannemacher, K. (2009). Studienbegleitende Modulprüfungen – Möglichkeiten und Grenzen der Assessmentpraxis in Bachelor- und Masterstudiengängen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 4 (1), 72-90.

Wex, P. (2012a). Das leere Versprechen der Kompetenzprüfung. Faz.net. URL: http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/selbsttaeuschung-der-universitaeten-das-leere-versprechen-der-kompetenzenpruefung-11910676.html

Wex, P. (2012b). Prüfungen unter den Bedingungen des Bolognaprozesses. Rechtliche, bildungspolitische und verwaltungspraktische Aspekte. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*, H 1.3. (S. 1-43). Berlin: Raabe.

Wilbers, K. (2013). Kompetenzmessung: Motor der Theorie- und Praxisentwicklung in der Berufsbildung? In S. Seufert und C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Kulturen* (S. 298-321). Paderborn: Eusl.

Wollersheim, H.-W., März, M. & Schminder, J. (2011). Digitale Prüfungsformate. Zum Wandel von Prüfungskultur und Prüfungspraxis in modularisierten Studiengängen. *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (3), 363-374.

Woschnack, U., Schatz, W. & Eugster, B. (2008). Prüfungen als Schlüsselelement kompetenzbasierter Curricula – das Lernziel-Leistungskontroll-orientierte Curriculummodell (LLC). In S. Dany, B. Szczybra & J. Wildt (Hrsg.), *Prüfungen auf die Agenda. Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen* (S. 58-73). Bielefeld: Bertelsmann.

Wunderlich, W. (2005). Zur Einführung. In S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.), Stuienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute (S. 207-2010). Frankfurt: Campus.

Zellweger Moser, F. & Jenert, T. (2011). Konsistente Gestaltung von Selbstlernumgebungen. In H. Bachmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Hochschullehre* (S. 86-123). Bern: Hep-Verlag.

Zimmermann, T. (2011). Durchführen von lernzielorientierten Leistungsnachweisen. In H. Bachmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Hochschullehre* (S. 50-85). Bern: Hep-Verlag.