

Sabrina GALLNER¹ (Luzern)

Was Prüfungen leisten sollen: Prüfungen für akademische Kompetenz

Zusammenfassung

Die Prüfungskulturen an Hochschulen werden mitunter als problematisch und wenig reflektiert beschrieben. Dabei steht heute die Forderung nach kompetenzorientierten Prüfungen im Mittelpunkt der Diskussionen. Im Rahmen der europäischen Studienreform rückt im Zuge des kompetenzorientierten Prüfens die didaktische Funktion von Prüfungen in den Vordergrund. Die Selektionsfunktion scheint weit- aus stärker tradiert, aber im Widerspruch zur Kompetenzorientierung gesehen zu werden. Prüfungen gelten als traditionelles Element hochschulischer Lehre, die sich an gesellschaftlichen Erwartungen ausrichten. Dieser Beitrag skizziert anhand eines bildungswissenschaftlich historischen Rückblicks auf das Prüfungswesen entlang der Prüfungsfunktionen, wie sich die gesellschaftlichen Erwartungen auf das heutige Prüfungswesen auswirken und welche Bedeutung Prüfungen heute haben. Es kann gezeigt werden, dass die Prüfungsfunktion(en) sich im Grunde wenig geändert haben, sehr wohl jedoch die Erwartung an die Prüfungsleistung. Dies führt zu Missverständnissen über Prüfungen und deren Funktion, die wiederum zu ‚problematischen Prüfungskulturen‘ beitragen können.

Schlüsselwörter

Prüfungsfunktionen, Prüfung, Kompetenzorientierung, Akademische Kompetenz

1 E-Mail: sabrina.gallner@phlu.ch



What exams should accomplish: Exams for academic competencies

Abstract

Examination cultures at universities are sometimes described as problematic not very well thought out. Today, there is much discussion about competence-oriented examinations. The various documents that accompanied the Bologna Process focus on the educational function of examinations for competence-oriented testing. The function of selection seems to be traditionally more in the foreground and seen as a contradiction to competence-based teaching. Examinations are seen as a traditional element of higher education teaching, which is oriented around societal expectations. This paper explains how societal expectations affect today's examination system by means of an historical review of the examination system and the functions of examinations. It can be shown that the examination function(s) have not changed significantly, but expectations for examination performance have changed. This leads to misunderstandings about exams and their function, which in turn can contribute to ‚problematic exam cultures‘.

Keywords

examination, competence-oriented exam, academic competence

1 Einleitung

Im Call zum Themenheft „Prüfen im Kontext kompetenzorientierter Hochschulbildung“ Jg. 17/Nr. 1 der ZFHE heißt es: „Gleichzeitig haben sich in unterschiedlichen Institutionen der formalen Bildung sowie in verschiedenen Fächern spezifische, manchmal wenig reflektierte oder gar problematische Prüfungskulturen herausgebildet, die das Lehren und Lernen innerhalb der Organisationen stark prägen (DÖBLER, 2019).“

DÖBLER (2019) weist darauf hin, dass weniger die Strukturvorgaben an sich problematisch seien als vielmehr deren Implementation „unter lernkulturellen Rahmenbedingungen, die noch im Modus klassischer Lehr- und Prüfungsverständnisse“ der

jeweiligen Fachkultur operieren würden. Wird von klassischen Lehr- und Prüfungsverständnissen gesprochen, so liegt es auf der Hand, dass es ein ‚zeitgemäßeres‘, ‚aktuelleres‘ Verständnis geben muss. Im Zuge der europäischen Studienreform werden kompetenzorientierte Lehr- und Prüfungsformen gefordert. Diese Forderung ist bildungspolitisch und somit auch von wirtschaftlichen Interessen geprägt. In Zusammenhang mit der Bologna-Reform und kompetenzorientierten Prüfungsformen rückt die didaktische Funktion von Prüfungen in den Fokus.

Eine Fokussierung rein auf die didaktische Funktion kann jedoch zu einem Verschwimmen des Prüfungscharakters führen, sodass die Prüfungsfunktionen der Linearisierung und Systemreproduktion zu wenig berücksichtigt werden (vgl. REIS & RUSCHIN, 2008).

Um die Auseinandersetzung mit Prüfungsfunktionen fruchtbar zu machen, werden die beiden Begriffe ‚Prüfung‘ und ‚Funktion‘ zunächst kurz eingeordnet.

Unter Prüfungen kann die „systematisch ausgeführte Ermittlung des Standes der Kenntnisse und Fertigkeiten eines Prüflings durch Sachverständige verstanden“ (PAULSEN, 1902) werden. Prüfungen sind als Instrument der Leistungsdifferenzierung (REIS & RUSCHIN, 2008) bzw. Leistungsmessung (EUGSTER & LUTZ, 2004) zu verstehen. Prüfung bedeutet im Wortursprung auch ‚Erprobung an der Realität‘ (vgl. PRAHL, 1976). Ohne nun näher auf den Begriff der ‚Realität‘ einzugehen, wird hier doch auch die Verbindung zu heutigen Kompetenzdefinitionen deutlich. Kompetenz zeigt sich in der ‚Performance‘, im Handeln in herausfordernden neuartigen Situationen (vgl. HOFER et al., 2016; GNAHS, 2010; CHOMSKY 1973; WEINERT, 2001; KLIEME, 2004). Kompetenzen können in ‚künstlichen‘ Prüfungssituationen in Bildungseinrichtungen daher immer nur exemplarisch dargestellt werden.

Unter Funktion wird eine „[klar umrissene] Tätigkeit, Aufgabe innerhalb eines größeren Zusammenhanges; Rolle“ (DUDEN.DE, o. J.) oder von einem Programm o. Ä. zu leistende Aufgabe bzw. ein zu lieferndes Resultat verstanden. Prüfungsfunktionen definieren, warum es Prüfungen überhaupt geben soll.

PRAHL (1995) weist darauf hin, dass (entsprechend) zu unterscheiden sei zwischen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Anforderungen von Prüfungen und den pädagogischen, fachlichen und hochschulorganisatorischen Zwecksetzungen, die in Wechselwirkung miteinander stehen. Die Auseinandersetzung mit gängi-

gen Systematisierungen zu Prüfungsfunktionen zeigt, dass ein Konsens hin zu einer Dreiteilung besteht. Zunächst lieferte PAULSEN (1902) eine erste Unterscheidung. Er führt in seinem Werk „Die deutschen Universitäten“ verschiedene ‚Arten‘ von Prüfungen auf. Er unterscheidet den Nutzen von Prüfungen für den Unterricht und dem Unterricht fremden Zweck:

- a) Prüfungen „wachsen aus den Zwecken des Unterrichts hervor und wollen ihm dienen, sie zeigen dem Lehrer den Stand des Schülers und geben ihm damit den Maßstab zur Beurteilung des Fortschreitens [...] und Aufsteigens auf eine höhere Stufe.“ (PAULSEN, 1902, S. 426).
- b) Sie geben „zugleich dem Schüler einen Antrieb, durch die Vorbereitung seine Kenntnisse zu befestigen, und Gelegenheit, seines Besitzes inne zu werden.“ (PAULSEN, 1902, S. 426)
- c) Eine weitere wesentliche ‚Art von Prüfung‘ als nach außen gerichtete Prüfungsfunktion sind bei ihm die „Staats- oder Amtsprüfungen [...]: sie dienen als Mittel der Auslese unter den Bewerbern um Aemter oder bestimmte Berufe. Darum werden sie nicht von den Lehrern (wenigstens nicht von ihnen als solchen), sondern von eigens dazu bestellten Examinatoren nach einer amtlich festgestellten Norm (Prüfungsordnung) abgehalten.“ (PAULSEN, 1902, S. 426f).

Diese Dreiteilung zeigt die Bedeutung der Prüfung a) für die Selektion und Rekrutierung (intern), b) die didaktische Wirkung sowie c) die Legitimation nach außen. Ähnlich ist diese Systematisierung auch bei späteren Autor*innen zu finden (KVALE, 1972, sowie SCHEER & ZENS, 1973; FLECHSIG, 1976; PRAHL, 1995, und REIS & RUSCHIN, 2008), wobei es jeweils leichte Variationen im Sprach- und Bedeutungsgebrauch gibt.

Im Folgenden wird näher auf die historische Entwicklung der Prüfungsfunktionen bis in die Gegenwart eingegangen. Die Ausführungen beziehen sich mehrheitlich auf den deutschsprachigen Hochschulraum.

2 Prüfungsfunktionen in ihren historischen und aktuellen gesellschaftlichen Bedeutungen

2.1 Prüfung als Ausweis für ein Qualitätsminimum

PAULSEN (1902) beschreibt das ‚Aufsteigen auf eine höhere Stufe‘ noch als einen rein internen Zweck. Spätestens bei FLECHSIG (1976) werden der Rekrutierungsfunktion weitere Aspekte zugeordnet und die rein interne Perspektive löst sich auf. Dies ist auch historisch begründbar. Bereits die ersten Universitäten um 1200 verfügten über eine rechtlich autonome Selbstverwaltung und konnten selbstständig akademische Grade verleihen (vgl. SCHELSKY, 1963, sowie FISCH, 2015, und PRAHL, 1976). Die Prüfung verfolgte hier den Nutzen, die Qualität des Lehrpersonals für die interne Rekrutierung über eigene nationale und territoriale Grenzen hinweg sicherzustellen (vgl. FISCH, 2015).

PRAHL (1995) leitet daraus zwei miteinander einhergehende Funktionen von Prüfungen ab: Die *Initiation* bezieht sich auf das mit der Prüfung und dem Grad gegebene Versprechen, dass eine Person für die Lehre kompetent sei. Damit ist auch immer eine *Selektion* verbunden, die sich zunächst jedoch auf die Auswahl der Studierenden für das Weiterkommen innerhalb der Universität bezog.

Bei FLECHSIG (1976) werden der Qualifikationsnachweis (Herstellen eines Vertrauensminimums, dass die angegebenen Kenntnisse, Fertigkeiten, Haltungen tatsächlich vorhanden sind), die Platzierung (Rangfolge innerhalb der Teilnehmenden des gleichen Prüfungssystems) und die Auslese (Wirksamkeit der Rangfolge für das Weiterkommen) unter der Rekrutierungsfunktion subsumiert. Dies aber nun nicht mehr nur, um die interne Rekrutierung sicherzustellen:

„Das mittelalterliche Versprechen für die Lehre kompetent zu sein, hat sich bereits im späten Mittelalter auf andere Tätigkeitsbereiche übertragen. Der mit der Prüfung erbrachte Kompetenznachweis wurde zum Selektionskriterium für die Besetzung von Berufspositionen (so in Verwaltung, Justiz, später auch im Bildungswesen und in der Medizin).“ (PRAHL, 1995, S. 444)

Bei REIS & RUSCHIN (2008) sind diese drei Aspekte umbenannt (Kompetenznachweis für extern, Platzierung in Kohorte und Auslese aus Kohorte) und die Funktion als ‚Linearisierung (Selektions- und Allokationsfunktion)‘ bezeichnet. Deutlich bleibt aber erhalten, dass es um das Herstellen eines Minimalkonsenses über die Befähigung von Personen geht, die über die Institution hinaus gültig bleibt.

Diese selektierende Funktion von Prüfungen hat auch heute noch eine hohe Bedeutung, regeln Prüfungen die Zulassung zu Hochschulprogrammen, das Weiterkommen innerhalb des Studiums und dienen der Klassifizierung der Absolvent*innen in ihren Leistungen.

2.2 Status durch Prüfung

PAULSEN (1902) beschreibt eine weitere Funktion von Prüfung als nach außen gerichtet und verweist auf Staats- oder Amtsprüfungen. Diese Funktion hat sich erst mit der Entwicklung spezifischer Berufsfelder entwickelt, denn die mittelalterlichen Universitäten waren zunächst nicht darauf ausgerichtet, für einen Beruf bzw. für praktisches Handeln auszubilden (vgl. KINTZINGER, 2007). Tatsächlich erlangte nur rund ein Viertel der Studierenden einen akademischen Grad (vgl. EULENBERG, 1904, nach PRAHL, 1976). Personen, die die mittelalterliche Universität besuchten, konnten auch ohne Abschluss Anerkennung außerhalb der Universität finden. Sie waren im landesherrlichen Dienst eingesetzt, konnten als Ärzte praktizieren, Ämter in Domstiften oder Vikariaten ausüben sowie als Notare, Stadtschreiber oder Schulmeister arbeiten. Dies auch deswegen, weil das Studium generell (auch in der Medizin oder den Rechtswissenschaften) zunächst nicht mit einer praktischen Tätigkeit in Bezug stand. Das eigene Beziehungsnetz, entsprechend dem Stand beeinflusste stark die Position, die jemand erhielt. Jedoch konnten Studenten aus den unteren Ständen prinzipiell durch Studium Zugang zu entsprechenden höherwertigen Tätigkeiten erhalten (vgl. KINTZINGER 2007; RÜEGG 1993), so dass Prüfungen auch „sozialen Aufstieg durch Leistung“ ermöglichten (vgl. PRAHL, 1995).

Im 16. Jh. wurde die Pflege der Wissenschaften in Deutschland vermehrt zur staatlichen Aufgabe erklärt und die Universitäten wurden der staatlichen Kontrolle unterstellt, die Professoren beim Staat angestellt. Durch die Vereinheitlichung der Abschlüsse durch institutionalisierte Examen wurden zunehmend die universitären Abschlüsse bedeutsam für den Zugang zu höheren Berufspositionen. Stand und

Netzwerke verloren somit an Bedeutung (vgl. SCHELKY, 1963). Für die Arbeitgebenden kann so scheinbar eine Kontinuität in der Stellenbesetzung sichergestellt werden, da durch die Zertifikate den Absolventen bestimmte Merkmale zugeordnet werden. Der Zugang zu Amtsstellen unterlag nun vollständig der staatlichen Kontrolle. Daraus erwuchs ein umfassendes Berechtigungswesen mit einer hohen Bürokratisierung, denn die „zertifizierten Absolventen der Universität beanspruchen zugleich eine Alleinzuständigkeit für die entsprechenden Berufsfelder und ein Alleinzugangsrecht auf die entsprechenden Stellen.“ (MATTHIES & STOCK, 2020, S. 227). Anfang des 19. Jahrhunderts wurde die berufsvorbereitende Funktion des Studiums immer stärker (vgl. PRAHL, 1976). Es entstand ein akademischer Arbeitsmarkt, die Berufe wurden spezialisierter, was sich auch in Prüfungen bemerkbar machte. Weniger der Stand, Gilde oder Zunft war nun für die Identifikation maßgeblich, sondern mehr und mehr der Beruf (vgl. PAULSEN, 1902).

Die universitären Grade versicherten somit auch eine Legitimation außerhalb der Hochschule. Bei KVALE (1972) wird dies als ‚Machtfunktion‘ ausgewiesen und betont den sanktionierenden Charakter von Prüfungen sowie die sozialisierende Funktion. So würde ein Stück weit auch immer die Anpassungsfähigkeit der Studierenden an die Fachkultur geprüft. Bei SCHEER und ZENZ (1973) ist diese Funktion als ‚Statusverleihung‘ benannt, denn die Prüfung vergibt den Status als Akademiker*in und eröffnet somit exklusiven Zugang zu bestimmten beruflichen Positionen. FLECHSIG (1976) orientiert sich an KVALE (1972) mit der ‚Herrschafts- und Sozialisationsfunktion‘, die bei REIS und RUSCHIN (2008) wiederum in ‚Systemreproduktion‘ benannt ist, jedoch die gleichen Unterkategorien enthält: Initiation, Statusverleihung und Legitimation. Bei PRAHL (1995) ist die Initiation eine der beiden Hauptfunktionen: Personen werden in bestimmte Wissensbestände eingeweiht und gelten mit der Prüfung als berechtigt. Mit dieser Berechtigung, die anderen Personen vorenthalten ist, geht Sozialprestige einher und Akademiker*innen rücken an den Adelsstatus heran. Nicht mehr das Geburtsrecht ist für den gesellschaftlichen Stand ausschlaggebend, sondern die Leistung bringt das Ansehen, das sich in Graden niederschlägt.

Auch in der Gegenwart ist eine Hauptfunktion von hochschulischen Prüfungen, die Legitimierung von Personen für bestimmte Positionen innerhalb und außerhalb der Hochschule.

2.3 Kompetenzen zertifizieren

Der Trend in Europa ging in Richtung Bürokratisierung und Preußen war durch die Niederlage gegen Frankreich sehr vom napoleonischen Vorbild beeinflusst. Es gab napoleonisch ausgerichtete Universitäten, die ihre Ausbildung auf den Arbeitsmarkt fokussierten und die humboldtsch ausgerichteten Universitäten, die unabhängig vom Beruf ausbilden und die Neugier an der Wissenschaft wecken wollten (vgl. FRAENKL-HAEBERLE, 2014).

MATTHIES & STOCK (2020) weisen darauf hin, dass die grundlegenden Umstellungen zu einer modernen Forschungsuniversität einen enormen Einfluss auf die Stellung und Aufgaben der Professoren hatten. In der mittelalterlichen Universität stand die Tradierung von Erkenntnissen im Zentrum. Nun rückte der Erwerb neuer Kenntnisse in den Vordergrund und Forschungsschwerpunkte wurden nach eigenen Kriterien ausgewählt. Die Publikationserwartungen, die damit einhergehen, veränderten das Aufgabenfeld, da Reputation nun verstärkt mit Forschung und Publikation in Verbindung steht. Die Disziplin versteht sich als Forschergemeinschaft „die akademische Lehre ruht jetzt auf der Autonomie der Wissenschaft und deren Entwicklungslogik.“ (MATTHIES & STOCK, 2020, S. 232)

Eine forschungsnahe Lehre bringt andere Prüfungsformen, wie die studentische Hausarbeit, hervor. Grenzen dieser Verknüpfung von Forschung und Lehre wurden im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts deutlich, da die Expansion der Studierendenzahlen (durch das Berechtigungswesen über das Abitur) einen Anstieg der Lehrbelastung zur Folge hatte, was die Zeit für Forschungsaktivitäten eingrenzte (vgl. MATTHIES & STOCK, 2020). Mit dem Anstieg der Studierendenzahlen nahm auch die Bedeutung der Platzierung innerhalb der Kohorte (Linearisierungsfunktion) an Bedeutung zu, da nun viele um eine begrenzte Anzahl an Posten wetteiferten. Die Prüfung wurde stärker für die Selektion eingesetzt, um den Zugang zum Studium einzuschränken (Allokation) und die besten Studierenden zu rekrutieren.

Durch den Aufschwung der experimentellen Wissenschaften rückten wiederum Prüfungsformen in den Fokus, die eine stärker standardisierte Messung erlaubten. So sollten subjektive Einflüsse in den Prüfungen vermieden und auch Kapazitätsproblemen entgegengewirkt werden (vgl. PRAHL, 1995). Durch die verstärkte Selektion kam es zu Veränderungen der Prüfungsformen respektive Aufgabenstellungen hin zu Formen und Aufgaben, die gut messbar sind (vgl. HAMMERSTEIN,

2007). Ein Grenzstreit zwischen Prüfungsformen und Fächern entsteht, der auch heute noch relevant erscheint.

In den 1970er-Jahren kam es zu einer weiteren Expansion des Hochschulwesens, in dieser Zeit wurde vor allem die Prüfungsdichte bemängelt (vgl. SCHÜTZ et al., 1969). Die seit den 1990er-Jahren schließlich umgesetzte europäische Studienreform verfolgt das Ziel, die Europäische Union zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen (vgl. KONFERENZ DER EUROPÄISCHEN HOCHSCHULMINISTERINNEN UND -MINISTER, 2003). Dies führte zu weiteren starken Veränderungen des Prüfungswesens. So soll es überschaubare Studien- und Prüfungsordnungen geben, kontinuierliche Leistungskontrollen sollen zur Orientierung der Studierenden dienen und zu erbringende Leistungsnachweise sollen für die Studierenden transparent sein (HRK, 1997).

Bereits PAULSEN (1902) erwähnt die Prüfung als ‚Antreiber‘ für das Lernen. Diese Funktion ist bei KVALE (1972) als studiensteuernde Funktion zu finden. Auch bei SCHEER und ZENZ (1973) ist die ‚Steuerung‘ eine pädagogische Funktion, die das Verhalten der Studierenden lenkt, normiert und sanktioniert. FLECHSIG (1976) bezeichnet diese Funktion als ‚Didaktische Funktion‘. Die Prüfung steuert durch zeitliche und inhaltliche Gliederung den Studiengang, orientiert die Studierenden über die Studienziele, gibt eine Rückmeldung über die Lehr- und Lernerfolg an Lernende und Lehrende, motiviert für das Lernen und diagnostiziert zukünftige Lernprozesse. REIS und RUSCHIN (2008) übernehmen diese Definition etwas abgewandelt als ‚Systemoperation‘ mit den Aspekten der Prüfung als strukturierendes Element, Rückmeldung des Lehr-Lern-Erfolgs, extrinsisches Motivationsinstrument und Diagnoseinstrument.

In der Gegenwart wird nach wie vor bemängelt, dass zu wenig kompetenzorientiert geprüft würde. So wird im ‚Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre‘ (vgl. SCHAPER, 2012) festgestellt, dass eine didaktisch kohärente Planung von Lehr-Lern-Settings im Sinne des Constructive Alignment und Lernergebnisse in den Prüfungen daher kaum eine Rolle spielten.²

2 Eine aktuellere Studie liegt m. E. zufolge nicht vor.

3. Was Prüfungen leisten sollen

3.1 Zusammenfassung

In Abbildung 1 sind die Prüfungsfunktionen zusammengefasst nach Autor*innen dargestellt.

Autor*innen	pädagogische, fachliche und hochschulorganisatorische Zwecksetzungen	gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Anforderungen	
Paulsen 1902	Interner Schulvorgang: für den Schüler - geben dem Schüler einen Antrieb - Befestigung der Kenntnisse	Interner Schulvorgang: Nutzen für den Unterricht - Stand des Schülers zeigen - der Möglichkeiten des Aufsteigens auf eine höhere Stufe	Staats- oder Amtsprüfungen Mittel der Auslese unter den Bewerbern um Aemter oder bestimmte Berufe
Kvale 1972	Studiensteuernde Funktion	Rekrutierende Funktion	Machtfunktion
Scheer und Zenz 1973	Steuerung ... ist eine pädagogische Funktion und steuert das Verhalten der Studierenden, normiert aber ebenfalls stark durch Sanktionen.	Rekrutierende Funktion Die Rekrutierung dient der Beschaffung von Nachwuchs und ist somit ein diagnostischer Vorgang.	Statusverleihung ... stellt den Zugang zur Ausübung einer Tätigkeit sicher und vergibt den Status als Akademikerin bzw. Akademiker.
Flechsig 1976	Didaktische Funktion - Zeitliche und inhaltliche Gliederung des Studiengangs - Orientierung der Lehrenden und Lernenden über die Studienziele - Rückmeldung des Lehr-Lernerfolgs an Lehrende und Lernende - Motivation - Diagnose Lernvoraussetzungen	Rekrutierungsfunktion - Qualifikationsnachweis - Platzierung - Auslese	Herrschafts- und Sozialisationsfunktion - Initiation - Statusverleihung - Legitimation
Prahl 1995	Didaktische Funktionen - Abgrenzung zwischen Hochschultypen, Fächern und Studiengängen - Studiensteuernde Effekte für das Subjekt - Evaluation und Rückmeldefunktion	Selektionsfunktion - Selbstrekrutierung des hochschul. Nachwuchses	Initiationsfunktion - Statuszuweisung
Reis & Ruschin 2008a	Systemoperation (Didaktische Funktion) - Strukturierendes Element - Rückmeldung des Lehr-Lernerfolgs - Extrinsisches Motivationsinstrument - Diagnoseinstrument	Linearisierung (Selektions- und Allokationsfunktion) - Kompetenznachweis für extern - Platzierung in Kohorte - Auslese aus Kohorte	Systemreproduktion (Herrschafts- und Sozialisierungsfunktion) - Initiation - Statusverleihung - Legitimation

Abb. 1: Systematisierung von Prüfungsfunktionen verschiedener Autor*innen (eigene Darstellung)

Die Verleihung von (akademischen) Graden durch Prüfungen ist ein Alleinstellungsmerkmal von Universitäten, das es bei deren Vorläufern so nicht gab. PRAHL (1976) stellt dar, dass die Initiationsriten, die der Kirche entlehnt sind, die Legitimation des Prüfungswesens verstärkten, da eine Legitimation durch Tradition nicht möglich war. So wurde auch die Nähe zu den tonangebenden Gruppen hergestellt (Adel und Klerus). Später wurde durch die Prüfungskultur das Leistungsprinzip verstärkt, denn auch untere Schichten konnten durch Leistung den Aufstieg in einen

höheren Stand schaffen. Insbesondere durch die Einführung von Staatsprüfungen, der Entwicklung konkreter Berufe und der Einführung des Abiturs als Zugangsbe-
rechtigung veränderte das Hochschul- und damit auch das Prüfungswesen und die
Selektion rückte in den Vordergrund. Seit den Gründungszeiten bis heute ist eine
entscheidende Aufgabe von Prüfungen die Selektion und die Legitimation.

Es zeigt sich das Spannungsfeld dessen, was Prüfungen leisten sollen zwischen den
von PRAHL (1995) definierten Dimensionen der pädagogisch, fachlich und hoch-
schulorganisatorischen und den gesellschaftlich, wirtschaftlich und politischen An-
forderungen. Dass jedoch Prüfungen als Elemente von Studiengängen diesen struk-
turieren, eine Orientierung bieten und studiensteuernde Effekte haben, ist weniger
eine Funktion, im Sinne einer originären Aufgabe, als vielmehr eine Wirkung. Die
eigentliche Aufgabe und Rolle der Prüfung ist die Messung der Leistung, die erwar-
tet wird, um die Prüflinge anhand von Schwellenwerten zu unterteilen.

Dies wird deutlicher, wenn die Lehre mithilfe eines Wirkmodells angeschaut wird,
wie das Constructive Alignment eines darstellt. Die Messung des Outcomes ist die
Aufgabe der Prüfung. Die dort gemessenen Outcomes sind in Form von Lernergeb-
nissen (Kompetenzziele) formuliert. Interaktionen in den Lehr-Lern-Settings för-
dern den Kompetenzerwerb der Studierenden. Prüfungen sind hier kein Teil des
Lehr-Lern-Settings, sie sind der Zielpunkt.

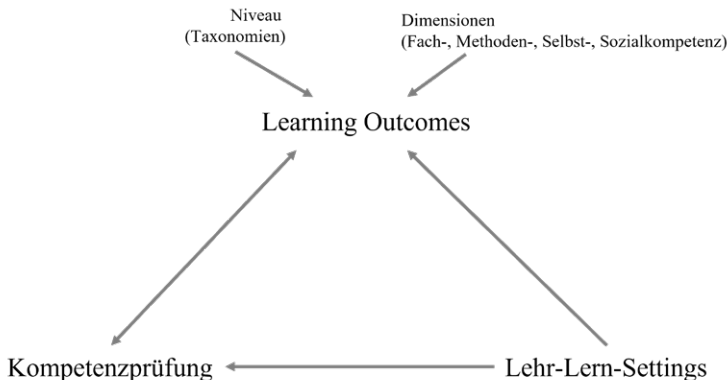


Abb. 2: Didaktische Kohärenz nach dem Modell des constructive alignments angelehnt an BIGGS, 2003 (eigene Darstellung)

Lehr-Lern-Interventionen haben die Absicht, das Lernen entsprechend der formulierten Ziele zu befördern. Wird die Prüfung zu einer Lehr-Lern-Intervention – häufig als formative Prüfung bezeichnet - soll sie das Lernen anregen (durch Feedback, Eigeneinsicht, Motivation, etc.). Werden Prüfungen nicht klar in ihrem Zweck adressiert, geraten sie in eine Zerreihsprobe zwischen Selektionserwartung und pädagogischer Wirkung. Dies hat erst einmal nichts damit zu tun, ob die Prüfung kompetenzorientiert ist – sich also an den formulierten Lernergebnissen ausrichtet.

Die Funktion der Prüfung hat sich, wie in den vorhergegangenen Betrachtungen deutlich wurde, nicht wesentlich verändert, sondern besteht nach wie vor vor allem in der Selektion und Legitimation. Der Wirkkreis hat sich aber erweitert.

Zu Beginn hieß die Anforderung an die Geprüften, fähig zu sein, innerhalb der Universität zu lehren. Die Außenwelt der Universität bemächtigte sich jedoch mit der Entwicklung der Staatsämter und Berufe dieses Prinzips. Nun sollen die Geprüften gewisse grundlegende Berufsanforderungen mitbringen. Mit dem humboldtschen Bildungsideal und der damit postulierten Verbindung von Lehre und Forschung kam nun noch der Anspruch hinzu, dass Forschung nicht nur Grundlage von Lehrinhalten sei, sondern in Prüfungen auch die wissenschaftliche Kompetenz nachgewiesen werden solle. Das Versprechen, welches das hochschulische Prüfungswesen geben soll, wurde also inhaltlich immer wieder erweitert. Dies entwickelte sich weiter bis in die heutige Zeit, in der diese Berufsanforderungen immer spezifischer werden und nun sehr genau definiert ist, was Absolvent*innen am Ende des Studiums können sollen. Dies ist wiederum ein Versprechen, welches in den Studienplänen und -ordnungen niedergeschrieben wird (Qualifikationsprofil). Das Versprechen, dass eine Person bestimmte Leistungen zu erbringen in der Lage ist (über bestimmte Kompetenzen verfügt), ist schon auf der Ebene des Moduls gegeben (Modulprüfungen) und befördert theoretisch die Mobilität zwischen Hochschulen. Bereits nach einer bestandenen Modulprüfung besteht also eine Legitimation nicht erst mit dem Erwerb des akademischen Grads.

Mit der Kompetenzorientierung geht der Fokus deutlich in Richtung überfachliche Kompetenzen, sodass neben Fach- und Methodenwissen also auch soziale und personale Dimensionen eine Rolle spielen sollen. Zudem rücken die höheren Taxonomiestufen ins Zentrum mit Schlagworten wie Praxistransfer und Anwendungsorientierung. Über das Theorie-Praxis-Problem schrieben MATTHIES und STOCK (2020) ausführlich. In den vergangenen circa 200 Jahren wurde der Kompetenz-

erwerb in den Bildungsbiografien immer weiter vorverlagert. Durch immer engere Spezifizierungen, was ein Beruf ist, wurden auch die Studienprogramme immer spezialisierter. Es herrscht heute die Erwartung vor, dass Absolvent*innen kompetent in den Beruf starten. Eine breite Ausbildung, wie sie im Mittelalter üblich war, und vielfältige Möglichkeiten, im ‚Berufsleben‘ auch ‚quer‘ einzusteigen, wurden abgelöst von konkreteren Berufen und einer Vorverlegung des Kompetenzerwerbs von ‚on the job‘ zu ‚in the university‘. Wenn der Kompetenzerwerb nun bereits in der Hochschule stattfinden soll, dann müssen Prüfungen Kompetenzen messen – was mit einigen Herausforderungen verbunden ist, die hier aber aus Platzgründen nicht näher diskutiert werden sollen.

Prüfungen mit Selektions- und Legitimationsfunktion in gut messbaren Formaten (in Folge eher Wissensabfragen) abzubilden und kompetenzorientierte Prüfungen – weil sie schwerer bewertbar sind – nur als formative Formate durchzuführen, kann nicht die Lösung sein. Dies widerspricht dem aktuellen Forschungsstand, denn ‚Assessment drives learning‘ (PROSSER & TRIGWELL, 1999, u. A.).

3.2 Prüfung akademischer Kompetenz

Häufig wird argumentiert, Prüfungen würden lediglich auf eine Berufsbefähigung abzielen, die umfassende Bildung der Studierenden gehe dabei verloren. Das kann durchaus zutreffen, wenn, wie bei DÖBLER (2019) erwähnt, weniger die Strukturvorgaben an sich problematisch sind, als vielmehr deren Implementation, wie auch in Fachkreisen bereits mehrfach festgestellt wurde (vgl. u. a. BÜLOW-SCHRAMM, 2008; HUBER, 2008).

Employability ist ein wichtiges und breit diskutiertes Stichwort und wird häufig missverständlich ausgelegt: „Employability meint nicht – wie mitunter unterstellt – die Determinierung der Hochschulbildung durch den Arbeitsmarkt, sondern vor allem die Thematisierung und Reflexion des Zusammenhangs von Hochschule und Arbeitsmarkt in einem wissenschaftsbasierten Studium.“ (SCHUBARTH & SPECK, 2014, S. 9)

Die Umstellung der klassischen Prüfungsformate, in denen oftmals vermehrt die Wissensabfrage im Vordergrund stand (eben auch weil dies messtheoretisch leichter ist), zu kompetenzorientierten Prüfungen geht dann einher mit einer Operationali-

sierung von Berufsanforderungen. Verloren geht dabei die eigentliche akademische Kompetenz. Nach WICK (2011) sind akademische Kompetenzen:

- reflexiv (fachspezifisches Handeln ist der Reflexion und wissenschaftlichen Begründung zugänglich),
- explikationsfähig (Situation und Aktivitätsmöglichkeiten werden sorgfältig und deutlich herausgearbeitet – explizite Elaboration–, sodass die Situation reflexiv neu strukturiert werden kann),
- erkenntnisorientiert (methodisch kritisches, theoriegeleitetes Herantreten an Situationen im Bewusstsein der Vorläufigkeit der Ergebnisse/Erkenntnisse),
- disziplinar (Blick aus der Wissenschaft in angrenzende praktische Anwendungsfelder),
- auf neuartige Situationen bezogen (was Kompetenz in Routinesituationen sowie die Bildung von Routinen in Form von grundlegenden Herangehensweisen und den systematischen Einsatz wissenschaftlicher Methoden nicht ausschließt, aber darauf hinweist, dass der akademische Kontext besondere Anforderungen mit sich bringt, wie komplexe und häufig neuartige Situationen) sowie
- tätigkeitsfeldbezogen (Kompetenzen kommen in konkreten – mitunter wissenschaftsbezogenen – Situationen zum Ausdruck).

Wird dieser Definition gefolgt, so wird deutlich, dass es in der hochschulischen Grundbildung nicht darum gehen kann, konkrete Berufsanforderungen in Handlungskompetenzen zu formulieren und diese zu überprüfen (und das mit Employability auch nie gemeint war). Es muss vielmehr darum gehen, berufliche Anforderungen exemplarisch zu nutzen, um die oben genannten akademischen Kompetenzen zu erwerben und diese wiederum anhand von Anwendungsbeispielen aus (wissenschaftlichen) Berufsfeldern zu überprüfen.

4 Literaturverzeichnis

Berendt, B. (1998). How to Support and to Bring about the Shift from Teaching to Learning through Academic Staff Development Programmes – Examples and Perspectives. In UNESCO – CEPES (Eds.): *Higher Education in Europe, XXIII*, 317–329.

Bibliographisches Institut GmbH (Duden.de) (o.J.). *Funktion, die*; <https://www.duden.de/rechtschreibung/Funktion>

Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (2. Aufl.). Buckingham; Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education. Open University Press.

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

Chomsky, N. (1973). Conditions on Transformations. In S. Anderson & P. Kiparsky (Hrsg.), *A Festschrift for Morris Halle* (S 232–286). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Döbler, J. (2019). *Prüfungsregime und Prüfungskulturen. Soziologische Beobachtungen zur internen Organisation von Hochschule*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Eugster, B., & Lutz, L. (2004). *Leitfaden für das Planen, Durchführen und Auswerten von Prüfungen an der ETHZ*. Zürich: ETH, Didaktikzentrum.

Fisch, S. (2015). *Geschichte der europäischen Universität: von Bologna nach Bologna* (Originalausgabe). München: Verlag C.H.Beck.

Flehsig, K.-H. (1976). Prüfungen und Evaluation. *Blickpunkt Hochschuldidaktik*, 40, 303–336.

Fraenkel-Haeberle, C. (2014). *Die Universität im Mehrebenensystem: Modernisierungsansätze in Deutschland, Italien und Österreich*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Gnahn, D. (2010). *Kompetenzen-Erwerb, Erfassung, Instrumente* (2., aktualisierte und überarb. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (1997). *Entschließung des 182. Plenums vom 7.7.1997: Zu Kredit-Punkte-Systemen und Modularisierung*. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/zu-kredit-punkte-systemen-und-modularisierung/>

Hammerstein, N. (2007). Vom Interesse des Staates. In R. C. Schwinges & M.-C. Schöpfer Pfaffen (Hrsg.), *Examen, Titel, Promotionen: Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert* (S. 169–194). Basel: Schwabe.

Hofer, M., Ledermüller, K., Lothaller, H., Mitterauer, L., Salmhofer, G., & Vettori, O. (Hrsg.). (2016). *Kompetenzorientierung und Qualitätssicherung – Konfliktlinien, Interessenslagen, Anwendung*. Bielefeld: UVW Universitätsverlag Webler.

Huber, L. (2008). Kompetenzen prüfen. In S. Dany, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Prüfungen auf die Agenda! hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen* (S. 12–26). Bielefeld: Bertelsmann.

Kintzinger, M. (2007). Licentia. Institutionalität „Akademische Grade“ an der mittelalterlichen Universität. In R. C. Schwinges & M.-C. Schöpfer Pfaffen (Hrsg.), *Examen, Titel, Promotionen: Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert* (S. 55–88). Basel: Schwabe.

Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? Auszug aus *Pädagogik*, 6, 10–13.

Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister (2003, September 19). *Berlin Communiqué 2003 „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“*.

Kvale, S. (1972). *Prüfung und Herrschaft: Hochschulprüfungen zwischen Ritual und Rationalisierung*. Weinheim: Beltz.

Matthies, A., & Stock, M. (2020). *Universitätsstudium und berufliches Handeln. Eine historisch-soziologische Skizze zur Entstehung des „Theorie-Praxis-Problems“*. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviele Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 215–253). Wiesbaden: Springer Verlag.

Paulsen, F. (1902). *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*. Berlin: Asher.

Prahl, H.-W. (1976). *Hochschulprüfungen, Sinn oder Unsinn? Sozialgeschichte und Ideologiekritik der akademischen Initiationskultur*. München: Kösel.

Prahl, H.-W. (1995). Prüfungen. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Band 10 (2. Aufl., S. 438–450) Stuttgart: Klett-Cotta.

Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: the ex-*

perience in higher education. Buckingham [England]; Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Reis, O., & Ruschin, S. (2008). Kompetenzorientiert Prüfen – Baustein eines gelungenen Paradigmenwechsels. In S. Dany, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen* (S. 6–9). Bielefeld: Bertelsmann.

Rüegg, W. (Hrsg.) (1993). *Geschichte der Universität in Europa: Mittelalter*. München: Beck.

Schaper, N. (2012). *Fachgutachten Kompetenzorientierung* (Fachgutachten). Köln: HRK Hochschulrektorenkonferenz.

Scheer, J. W., & Zenz, H. (1973). *Studenten in der Prüfung: eine Untersuchung zur akademischen Initiationskultur*. Frankfurt am Main: Aspekte-Verlag.

Schelsky, H. (1963). *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Reinbeck: Rowohlt Verlag.

Schubarth, W., & Speck, K. (2014). *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium*. HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK unter Mitarbeit von Juliane Ulbricht, Ines Dudziak und Brigitta Zylla.

Schütz, M., Skowronek, H., & Thieme, W. (Hrsg.) (1969). Prüfungen als hochschuldidaktisches Problem. Ergebnisse und Materialien eines Expertenseminars in Hamburg-Rissen vom 31.1.–2.2.1969. *Blickpunkt Hochschuldidaktik, 1*, 96 S.

Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Wick, A. (2011). Akademisch geprägte Kompetenzentwicklung: Kompetenzorientierung in Hochschulstudiengängen. Heidelberg: HeiDOK. http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/12001/1/Wick_Akademisch_gepraegte_Kompetenzen.pdf

Autorin



Sabrina GALLNER || Pädagogische Hochschule Luzern, Zentrum für Hochschuldidaktik || Sentimatt 1, CH-6003 Luzern

<https://www.phlu.ch/sabrina-gallner.html>

sabrina.gallner@phlu.ch

