

# Digitales Prüfen: eine Reise durch unwegsames Gelände

Tobias Weber<sup>1</sup>

Creative Commons Namensnennung –  
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0  
International Lizenz. CC-BY-SA



DOI: 10.55310/jfhead.50

## Abstract

Im Beitrag werden der Verlauf und die Ergebnisse des Teilprojektes „Digital Turning Point: Digitales Prüfen“ innerhalb des sächsischen Verbundprojektes „Digitalisierung in Disziplinen Partizipativ Umsetzen :: Competencies Connected (D2C2)“ in essayistischer Form dargestellt. Durch die Zuhilfenahme der Reise-Metapher wird in chronologischer Abfolge die Fokussierung von Teilaspekten des digitalen Prüfens wie dem Zusammenspiel verschiedener Handlungsebenen (didaktisch, technisch, organisatorisch, rechtlich) oder der Auswirkungen rechtlicher und begrifflicher Unklarheiten thematisiert. Ausgangspunkt für die weiterführende Betrachtung bilden die Ergebnisse der Delphi-Befragung „Prüfen an sächsischen Hochschulen – Wo stehen wir und wo geht es hin?“, die von Sommer bis Herbst 2022 unter Akteur:innen sächsischer Hochschulen, die in die Prüfungsorganisation und -durchführung involviert sind, durchgeführt wurde. Das (vorläufige) Ende der Reise bilden Überlegungen der Weiterentwicklung des digitalen Prüfens und des Prüfens allgemein an Hochschulen.

## Keywords

Digitales Prüfen; Delphi-Befragung; sächsische Hochschulen; Prüfungsorganisation

<sup>1</sup> Tobias Weber  
Technische Universität Dresden, Zentrum für interdisziplinäres Lernen und Lehren (ZiLL), Referent für Hochschuldidaktik und ehemaliger Mitarbeiter im sachsenweiten Verbundprojekt D2C2  
[tobias.weber@hd-sachsen.de](mailto:tobias.weber@hd-sachsen.de)

## 1. Ausgangspunkt

Etwa 120 Studierende nehmen an einer Klausur teil, doch sie sitzen nicht in einem Hörsaal, sondern am Schreibtisch zu Hause oder am Küchentisch in der WG. Vor ihnen steht nur ihr Laptop. Alle sind auf einer Prüfungsplattform eingeloggt und warten darauf, dass die Klausur freigeschaltet wird. Die Kohorte ist eingeteilt in Gruppen zu je 30-50 Personen und wird jeweils durch einen Mitarbeiter oder eine Mitarbeiterin über ein Videokonferenz-System beaufsichtigt. Die Regeln wurden den Teilnehmenden zuvor kommuniziert: ein gut ausgeleuchtetes Bild mit einem gut erkennbaren Hintergrund, die Kamera frontal auf den Teilnehmenden oder die Teilnehmende gerichtet. So sah eine digitale Fern-Klausur im Jahr 2021 aus, bei der ich eine der Aufsichtspersonen war. Wir, die Organisator:innen der Klausur, kamen damit der Forderung zur Klausuraufsicht und Täuschungsprävention der TU Dresden bei der Durchführung digitaler Fernklausuren nach und richteten uns nach Empfehlungen der zentralen Service-Einrichtungen, die Lehrende beim digitalen Prüfen unterstützen. Die beschriebene Situation gibt einen Eindruck der besonderen Bedingungen bei digitalen Fernprüfungen während der Zeit der Corona-Pandemie, in der diese Form der Prüfungsdurchführung aufgrund der Infektionsschutzmaßnahmen beinahe alternativlos war. Seitdem ich im Projekt „Digitalisierung in Disziplinen Partizipativ Umsetzen :: Competencies Connected (D2C2)“ und dort im „Digital Turning Point:

Digitales Prüfen“ (DTP: DP) mitarbeite, änderte sich für mich die Perspektive und die Fragestellung. War ich zuvor mit den Bedingungen einer bestimmten Hochschule und den damit verbundenen Herausforderungen für die Umsetzung konkreter Prüfungen konfrontiert, galt es nunmehr, aus einer Vogelperspektive für den gesamten Hochschulraum Sachsen zu fragen: Wo stehen wir bezüglich des digitalen Prüfens an sächsischen Hochschulen und lassen sich Empfehlungen ableiten, wie (digitales) Prüfen in Zukunft gestaltet sein soll? Der vorliegende Beitrag hat das Ziel, die Herangehensweise an diese Fragen und den Weg zu vorläufigen Antworten durch unsere Projektgruppe, dem DTP: DP, darzustellen.

## 2. Prüfen an Hochschulen aus verschiedenen Perspektiven

Während der Corona-Pandemie galten an vielen Hochschulen in Sachsen Sonderregelungen, was auch das Aussetzen regulärer Bestimmungen einschloss (Geishecker 2021a). An der TU Dresden beispielsweise war es durch einen Senatsbeschluss ab dem Sommersemester 2020 den Studierenden erlaubt, unabhängig vom Ergebnis der jeweiligen Prüfung dieses nicht anzunehmen und damit die Prüfung in den folgenden Semestern regulär wiederholen zu können. Weiterhin konnten Prüfungsformate von den in den jeweiligen Prüfungsordnungen festgelegten abweichen. Dies sollte die teilweise sehr spontane

Umstellung von Präsenzprüfungen auf digitale Fernprüfungen erleichtern, löste aber nicht die Probleme und rechtlichen Unklarheiten in Bezug auf die Prüfungsdurchführung und schien auf eine Zeit nach der Pandemie nicht übertragbar. Zumal es zu dieser Zeit in Sachsen keine landesweite rechtliche Grundlage für eine rechtssichere Umsetzung digitaler Fernprüfungen gab und die Verantwortung bei den einzelnen Hochschulen lag (Geishecker 2021a; Folgner 2022). Im Projekt SaxExam Hub an der Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden wurden während der Corona-Pandemie Studierende und Lehrende an Hochschulen im sächsischen Raum zu ihren Wahrnehmungen in Bezug auf digitales Prüfen und ihrer Einschätzungen zu Vorteilen und Hindernissen befragt (Geishecker 2021b). Dies war für unsere Projektgruppe der Startpunkt für die Reise in das unwegsame Gelände des digitalen (Fern-)Prüfens. Relativ viele Studierende (ca. 60% der Befragten bei schriftlichen und 50% bei mündlichen Prüfungen) gaben an, dass sie sich weiterhin Online-Prüfungen wünschen. Unter den Lehrenden gab eine Mehrheit an, sich vorstellen zu können, Online-Prüfungen auch zukünftig anzubieten (75-84% je nach Prüfungsart). Die Vor- und Nachteile digitaler (Fern-)Prüfungen wurden qualitativ erfasst. Die Antworten umfassen diverse Aspekte der Organisation wie auch der Chancengleichheit und Diversität. Von Studierenden wurde sowohl die Ortsunabhängigkeit und das sichere private Umfeld als auch das Wegfallen persönlich erlebter Schwierigkeiten (z.B. schlechte Handschrift) als

vorteilhaft erlebt. Schwierig fanden sie hingegen, dass Prüfungsstress in die eigene Wohnung verlegt wurde oder dass die Prüfungsgestaltung teilweise gezielt eine Überforderung durch zu knappe zeitliche Vorgaben hervorrief. Herausfordernd wurde außerdem der Umgang mit der Technik oder auch die fehlende Unterstützung durch die betreuenden Personen und deren schwierige Erreichbarkeit erlebt. Auf Seiten der Lehrenden wurden das reibungslose Funktionieren der Technik sowie die technische Ausstattung der Studierenden als kritische Faktoren bei digitalen Fernprüfungen beschrieben. Auch das Fehlen klarer Richtlinien zum Umgang mit Täuschungsversuchen, zum Datenschutz und der Identifikation der Studierenden während der Prüfung wurde als problematisch angesehen. Außerdem wurde von vielen Lehrenden ein erhöhter Bedarf an organisatorisch-technischen Supportstrukturen formuliert. Aus den Erfahrungen unseres Digitalisierungsprojektes lassen sich weitere Vorteile digitaler Prüfungen benennen, etwa in der Form, dass kollaborativ fachspezifische Aufgabenpools erarbeitet werden, was auf längere Sicht Ressourcen spart und die Qualität der Aufgaben erhöht. Anhand der vielfältigen Punkte, die bei der Befragung aufkamen, wird deutlich, dass bei der Überführung von analogen Präsenz-Prüfungen zu digitalen (Fern-) Prüfungen viele Aspekte auf verschiedenen Ebenen zu berücksichtigen sind. Es schien uns notwendig, den Blick zu weiten und eine umfassendere Perspektive einzunehmen, die möglichst mehrere Dimen-

sionen der Prüfungskonzeption, -organisation und -durchführung einbezieht.

Das Hochschulforum Digitalisierung veröffentlichte 2021 ein Whitepaper zu digitalen Prüfungen an Hochschulen (Bandtel u. a. 2021). Dieses behandelt grundlegende Aspekte und Ebenen des (digitalen) Prüfungsgeschehens und stellt die größten Herausforderungen in der praktischen Umsetzung dar, etwa: „Wie gelingt eine rechtssichere Klausuraufsicht, wenn Studierende nicht vor Ort sind?“ (Rampelt, Budde & Sari 2021, 9). Damit verbunden werden auch Probleme bezüglich des Datenschutzes, der Identifikation der zu Prüfenden sowie der Wahrung der Privatsphäre beleuchtet. Durch die Zusammenstellung der Beiträge wird deutlich, dass die Herausforderungen nicht nur auf der rechtlichen Ebene liegen. Vielmehr spielen neben dieser auch die didaktische, organisatorische, technische Ebene und deren Zusammenwirken für die Konzeption und Durchführung von Prüfungen eine entscheidende Rolle (Schulz 2021).

Trotzdem scheint die rechtliche Perspektive einen großen Einfluss auf organisatorische Entscheidungen zu haben. Dies zeigt sich vor allem an drei Aspekten:

- **Datenschutz:** Welche Tools werden verwendet und welche Daten müssen preisgegeben werden?
- **Identifikation der zu Prüfenden:** Wie kann sichergestellt werden, dass es wirklich der oder die zu prüfende Person ist, von der die Leistungen erbracht werden?

- **Aufsicht:** Wie kann eine rechtssichere Aufsicht während der Prüfung (bei aufsichtspflichtigen Formaten, wie etwa der Klausur) gewährleistet werden?

Warum spielen rechtlich-organisatorische Dinge eine so bedeutende Rolle? Zunächst, weil sich der Prüfungsbegriff aus dieser Perspektive auf Prüfungen im rechtlichen Sinne oder auch Prüfungen mit Rechtsfolgen einengt. Prüfungen mit Rechtsfolgen „dienen der Feststellung, ob und mit welchem Erfolg Studierende das definierte Studienziel erreicht haben“ (Escher-Weingart 2021, 5). „Eine Prüfung liegt in jedem Fall dann vor, wenn das Durchfallen den Studienabschluss verhindert“ (ebd.). Damit ist ein Begründungsanspruch an die prüfende Instanz verbunden, denn es wird in die Berufswahlfreiheit des Artikel 12, Grundgesetz eingegriffen. Wenn eine Person an der Ausübung eines Berufes durch das Verwehren eines qualifizierenden Abschlusses gehindert wird, muss dies rechtssicher passieren. Andererseits heißt das auch, dass die Ausgestaltung anderer Assessment-Formate und Gelegenheiten nicht diesen Bedingungen unterliegt, wenn sie den Studienabschluss nicht beeinflussen. Somit ist die Gestaltungsfreiheit unbe-noteter Selbsttests oder die Bearbeitung von Anwendungs- und Transferaufgaben wesentlich höher und damit für die Didaktik ein interessantes Feld innovativer Lehr-Lern-Umgebungen ohne rechtlich-organisatorische Restriktionen (das betrifft natürlich nicht allgemeine Bestimmungen des Datenschutzes etc.).

### 3. Eine Delphi-Studie als Grundlage zur Identifikation von Spannungsfeldern

Spätestens im Wintersemester 2022/2023 kehrten die Studierenden wieder an die Universitäten und Hochschulen zurück. Lehrveranstaltungen und auch Prüfungen konnten wieder in Präsenz durchgeführt werden. Damit schwand auch die Notwendigkeit, digitale (Fern-)Prüfungen anbieten zu müssen. Für uns stellten sich zu diesem Zeitpunkt folgende Fragen: Wie wurden die zurückliegenden Jahre in Bezug auf das Prüfen erlebt? Welche Vorstellungen und Ideen haben die Akteur:innen von der Weiterentwicklung digitaler Prüfungen? Wo liegen die Chancen, wo die Hindernisse?

Diese Fragen konnten so nicht einfach beantwortet werden. Gespräche zu diesen Themen führten zu individuellen Ansichten und vereinzelt Perspektiven, boten aber kein Gesamtbild über die Ereignisse während der Corona-Pandemie und die sich abzeichnenden Entwicklungen. Es bedurfte einer Methodik für eine Befragung, die es erlaubt, die individuellen Perspektiven der Teilnehmenden zu eruieren und sie gleichzeitig miteinander in einen Dialog zu bringen. Durch den Einbezug der aufgeführten Ebenen der Prüfungsorganisation und Durchführung kamen viele Akteur:innen als Expert:innen für ihre jeweils eigene Perspektive in Frage. Wichtig war uns, dass auch Personen zu Wort kamen, die eine gewisse Entscheidungskompetenz in ihren Bereichen hatten und so zukünftige Entwicklungen nicht nur prognostizie-

ren, sondern diese auch voranbringen können. Dazu gehören vor allem Hochschulleitungen, Institutsleitungen, Studiendekan:innen aber auch Akteur:innen aus dem Third Space, also Angestellte, die zwischen Verwaltung und wissenschaftlichem Personal verortet sind, beispielsweise Service-Einrichtungen. Diese und unzählige andere relevante Stellen an allen Hochschulstandorten in Sachsen tatsächlich räumlich und zeitlich zusammenzubringen, um einen Austausch anzustoßen, schien wenig erfolgversprechend. Somit fiel unsere Wahl auf eine Delphi-Befragung als ein asynchrones Befragungsformat, in dem in mehreren Durchläufen Personen befragt werden und die Ergebnisse vorheriger Runden als Feedback in die folgenden Befragungsrunden einfließen (Häder 2014). Auch wenn sich dadurch noch kein Dialog wie in einer synchronen Diskussion herstellen lässt, erlaubt die Methode die Bezugnahme auf die Antworten der Teilnehmenden aus früheren Befragungsrunden. Eine genaue Beschreibung unseres methodischen Vorgehens haben wir auf der Projektwebsite veröffentlicht (Lewe & Weber 2023).

Die Ergebnisse der Befragung überraschten uns dahingehend, dass trotz der individuellen Perspektiven an unterschiedlichen Standorten ähnliche Problembereiche genannt wurden, die wir nach einer Konkretisierung in der zweiten Befragungsphase zu zehn zentralen Schlussfolgerungen zusammenfassen konnten (siehe Tabelle 1 – eine ausführliche Darstellung bietet unsere [Broschüre der Ergebnisse](#)). Es waren für uns nachvollziehbare Bedarfe, Wün-

sche und Herausforderungen, die von den einzelnen Befragten genannt wurden und die nun in Beziehung gesetzt werden konnten. Die zehn Schlussfolgerungen wurden im dritten Durchgang der Befragung wiederum zur Diskussion gestellt.

Nr.	Schlussfolgerung	Problemfeld
1	Eine sachsenweite einheitliche Verordnung zur Durchführung von Fernprüfungen (wie in anderen Bundesländern) ist nötig.	formale Vorgaben und Regelungen
2	Kriterien für digitale Tools in der Hochschullehre müssen formuliert und eingehalten werden.	
3	Notfall-Regelungen müssen in zeitgemäße, nachhaltige Strukturen überführt werden	
4	Die eingetretenen Veränderungsprozesse sollten zur Etablierung einer neuen Prüfungskultur genutzt werden.	Ausgestaltung einer „neuen Prüfungskultur“
5	Wissenstransfer und Reflexionsfähigkeit sollten als fach- und hochschulübergreifende Lehr-Lern-Ziele berücksichtigt werden.	
6	Die Prüfungsinfrastruktur sollte auf finanzieller, räumlicher, personeller, technischer und organisatorischer Ebene ausgebaut werden.	infrastrukturelle Bedingungen
7	Infrastrukturen für die Konzeption und Umsetzung von verschiedenen Prüfungsformaten müssen gegeben sein.	
8	Prüfungsdidaktische Angebote für Lehrende sollten als fester Bestandteil der hochschuldidaktischen Weiterbildung implementiert werden.	Unterstützung der Lehrenden
9	Die Prüfungspraxis kann als Zusammenarbeit von Lehrenden und Studierenden betrachtet werden.	Einbezug der studentischen Perspektive
10	Die Möglichkeiten zur Erhöhung von Chancengleichheit bei digitalen (Fern-)Prüfungen sollte forciert werden.	

Tabelle 1: Schlussfolgerungen zum digitalen Prüfen als Ergebnisse der Delphi-Befragung

Auch wenn es zu einigen dieser Schlussfolgerungen Einwände und Kritik gab, so wählten doch bei jeder einzelnen Schlussfolgerung die Mehrheit der Befragten die mögliche Antwortkategorie „zufrieden“ oder gar „erfreut“ (weitere Kategorien waren „unentschieden“, „überrascht“, „kritisch“ und „unzufrieden“).

#### 4. Versuch einer Integration der Perspektiven

Die Ergebnisse verdeutlichten uns, dass es Themen gab, die im Zusammenhang mit der Prüfungspraxis an sächsischen Hochschulen zentral waren. Dazu gehörten vor allem erneut die prüfungsrechtlichen Aspekte, wie ich sie bereits oben ausgeführt habe. Und hier lag die Herausforderung für uns als Hochschuldidaktiker:innen. Wir wollten hinter den Bedarfen und den Notwendigkeiten den Bezug zur Didaktik herstellen. Aus unseren bisherigen Erkenntnissen schlussfolgerten wir als Arbeitsgruppe, dass eine Didaktik des Prüfens unserer Einschätzung nach nicht ohne die organisatorisch-rechtlichen Rahmenbedingungen zu denken ist.

Die organisatorisch-rechtlichen Rahmenbedingungen änderten sich durch die Novellierung des Sächsischen Hochschulfreiheitsgesetzes im Mai 2023, was seither nur noch Sächsisches Hochschulgesetz (SächsHSG) heißt. Relevant für digitale Prüfungen war bereits eine kleine Novelle im Juni 2022, in der digitales (Fern-)Prüfen explizit erlaubt wurde:

„Die Prüfungsordnungen der Hochschulen können Hochschulprüfungen auch in digitaler Form vorsehen. Die Hochschulprüfung in digitaler Form kann auch an einem Ort außerhalb der Hochschule abgelegt werden“ (§35 Abs. 2, SächsHSG). Ebenfalls von Bedeutung war der Verweis auf die Freiwilligkeit der Teilnahme an digitalen (Fern-)Prüfungen, wenn eine Videoaufsicht notwendig ist: „Für Prüfungen in digitaler Form muss die Ordnung allgemeine Regelungen für ein datenschutzkonformes Prüfungsverfahren enthalten. Dabei ist insbesondere sicherzustellen, dass die Teilnahme an einer Prüfung in digitaler Form unter Videoaufsicht freiwillig ist“ (§14, Abs. 3, SächsHSG). Andere Bundesländer – wie etwa Bayern, Baden-Württemberg, Hessen oder Sachsen-Anhalt – haben sehr früh durch Änderungen ihrer Hochschulgesetze Fernprüfungen landesweit geregelt. In Bayern etwa wurde die Verordnung zur Erprobung elektronischer Fernprüfungen an den Hochschulen (BayFEV) erlassen. In dieser wird festgelegt, welche Prüfungsformen für digitale Fernprüfungen zugelassen sind, welche Grundsätze der Datenverarbeitung beachtet werden müssen und was für die Authentifizierung der zu Prüfenden sowie die Durchführung der Videoaufsicht gilt. Außerdem werden sowohl die Freiwilligkeit der Teilnahme als auch der Umgang mit technischen Störungen festgeschrieben. Andere Bundesländer ergänzten ähnliche Absätze in ihren Hochschulgesetzen oder erließen Verordnungen. Sachsen überließ es lange Zeit den Hochschulen, selbst eine rechtliche Grundlage für die Durchfüh-

rung digitaler Fernprüfungen zu schaffen (Geishecker 2021a; Folgner 2022).

So relevant die Änderungen im Sächsischen Hochschulgesetz als rechtliche Grundlage digitaler Fernprüfungen auch waren, für eine integrative Betrachtung der Prüfungspraxis aus Sicht der Hochschuldidaktik boten sie keine neuen Ansatzpunkte, da sich die Freiwilligkeit nicht auf unterschiedliche Prüfungsarten bezog, sondern lediglich auf datenschutzrechtliche Aspekte der Videoaufsicht und damit in der Konsequenz auf die Durchführungsform im Sinne einer digitalen Fernprüfung oder einer (digitalen) Präsenzprüfung. Die Wahl einer Prüfungsart oder einer bestimmten Durchführungsform wäre aus didaktischer Sicht interessant, ist aber in den Formulierungen nicht gemeint. Eine Wahlfreiheit im Sinne einer didaktischen Gestaltungsmöglichkeit bestünde, wenn in den Modulbeschreibungen nicht mehr zwingend die Prüfungsart festgeschrieben wäre.

Ein wichtiger Ansatz hingegen war für uns die Herleitung der prüfungsrechtlichen Bedingungen für (digitale) Prüfungen durch die Ausdifferenzierung der damit einhergehenden Begrifflichkeiten. In unserer Befragung haben wir den Prüfungsbegriff bewusst weit gelassen, um zu vermeiden, dass nur Antworten gegeben werden, die sich auf bestimmte Prüfungsarten (z.B. schriftliche Prüfungen) oder Prüfungsdurchführungen (z.B. Online-Fernprüfungen) beschränken. Sowohl in der Literatur (vgl. die Diskussion bei Reinmann 2021) als auch in den Rückmeldungen

der Teilnehmenden erscheint uns die Verwendung der Begriffe Prüfungsart/-typ, Prüfungsformat und Prüfungsszenario nicht einheitlich und damit missverständlich. Was bedeutet digitale (Fern-)Prüfung eigentlich aus prüfungsrechtlicher Perspektive und welche Schlussfolgerungen lassen sich damit für die anderen Ebenen Didaktik, Technik und Organisation ziehen? Die Juristin Christina Escher-Weingart versucht, diese Bedingungen durch eine systematische Aufarbeitung der Begrifflichkeiten herauszuarbeiten. Demnach ist die digitale Prüfung keine grundlegende Kategorie der Prüfungsarten und -formen, sondern lediglich ein Durchführungsformat, welches sich dadurch beschreiben lässt, dass die Prüfung in Echtzeit/nicht in Echtzeit stattfindet und zumindest das Prüfungsergebnis online übermittelt wird. Die Prüfungsstruktur ist in den Prüfungsordnungen meist festgeschrieben, aber die damit verbundenen Formate nicht zwingend. So wird z.B. für Klausuren festgelegt, dass diese in Echtzeit stattfinden müssen, nicht aber, ob die Prüfung online – sei es in Präsenz in einem PC-Pool, durch Bring your own Device oder von zuhause aus – oder in Papierform übermittelt wird. Demnach beschreibt die Prüfungsstruktur „die kompetenzorientierte, inhaltliche Ausgestaltung der Prüfung. Dabei wohnen jeder Kombination aus Prüfungsart und -form bestimmte Kompetenzziele inne, die die weiteren stofflich geprägten Kompetenzziele ergänzen“ (Escher-Weingart 2021, 12). Prüfungsarten und Prüfungsformen stellen dabei Kategorisierungen auf zwei Ebenen dar, die in ihrer Kombination dann

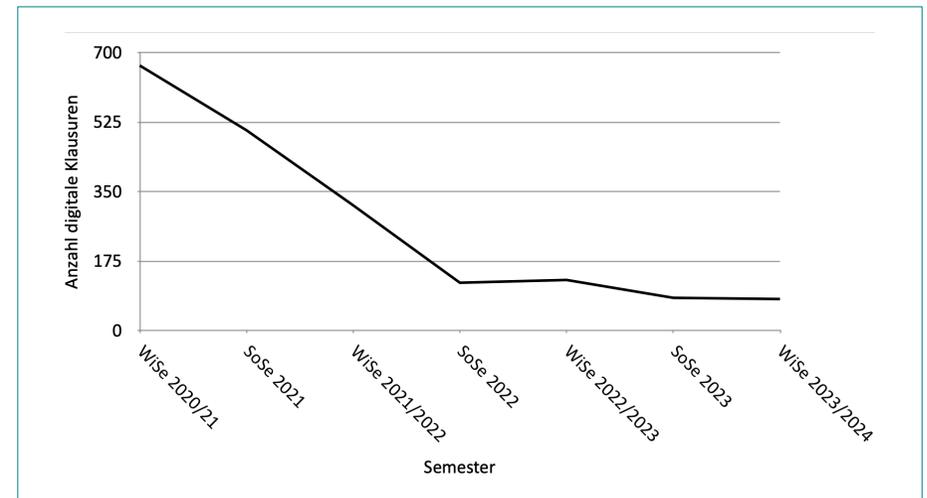
eine konkrete Prüfungsstruktur ergeben. Beispielsweise kann die Prüfungsart schriftliche Prüfung in einer Prüfungsform Klausur umgesetzt werden. Die dadurch entstehende Prüfungsstruktur erfordert von Seiten der Studierenden, spezifisch unter Zeitdruck und (gegebenenfalls) ohne Zuhilfenahme weiterer Ressourcen deklaratives Wissen abrufen und Transferleistungen erbringen zu können. Didaktisch sollten der Inhalt und die zu prüfenden Kompetenzen von der Durchführungsform unberührt bleiben, was es in der Konzeption und der konkreten Umsetzung zu berücksichtigen und zu reflektieren gilt. Aus diesen Überlegungen stellt sich für Prüfende auf didaktischer Ebene die Frage, ob die Prüfungsart (z.B. Klausur) zu den Lernzielen passt (z.B. Studierende können unter Zeitdruck relevantes deklaratives Fachwissen und grundlegende Konzepte abrufen). Daraufhin kann überprüft werden, ob sich durch die Durchführungsform etwas an diesem Zusammenhang ändert (z.B. bedarf es weiterer Kompetenzen, die sich aus der Durchführung als digitaler Fernprüfung ergeben). Welche Konsequenzen hätten also sachsenweit konkretisierte Regelungen aus didaktischer Sicht? Wären diese tatsächlich eine Grundlage oder doch ein Hindernis für innovative Prüfungsformen und flexible Prüfungsgestaltung? Und welche Chancen bieten digitale (Fern-)Prüfungen unter der genannten Prämisse, dass sie als Durchführungsform die Inhalte der Prüfungen nicht beeinflussen? Im Folgenden werde ich für diese Fragen erste Ideen und Ansätze zusammentragen, die auf unserer bishe-

gen Reise durch das unwegsame Gelände der digitalen Prüfungen aufgekommen sind.

## 5. Das Ende der Reise? Weiterführende Gedanken und ein Auftrag an die Hochschuldidaktik

Lohnt sich denn das Weiterdenken in die Zukunft des digitalen Prüfens? Auf der einen Seite ist etwa an der TU Dresden ein Rückgang der angemeldeten digitalen Prüfungen über die letzten sechs Semester zu verzeichnen, dieser ist jedoch zumindest seit dem Sommersemester 2022 nur noch gering und die Anzahl der digitalen Prüfungen hält sich auf einem relativ stabilen Niveau (siehe Abbildung 1).

Abb. 1: Anzahl angemeldeter digitaler Prüfungen an der TU Dresden



Auf der anderen Seite gibt es z.B. die oben zitierten Ergebnisse des Projektes SaxExam Hub, wonach die Vorteile von Online-Prüfungen durch die Studierenden durchaus gesehen werden und auch Lehrende offen für ein zukünftiges Angebot von Online-Prüfungen sind.

Die Ergebnisse unserer Delphi-Befragung haben gezeigt, dass die Bedarfe auf technischer, rechtlicher und organisatorischer Ebene an den verschiedenen Standorten unterschiedlich sind, womit eine allgemeine Schlussfolgerung schwierig zu ziehen ist. Was wäre jedoch ein Ziel der Entwicklung? Wie in dem vorliegenden Beitrag dargestellt, stellen die Klärung der Begrifflichkeiten und die Reduktion rechtlicher Grauzonen jeweils in Bezugnahme auf didaktische Implikationen eine erste wichtige Voraussetzung zur sinnvollen Implementierung digitalen Prüfens dar. Weiterhin ist es aus meiner Sicht notwendig, dass wir den Kompetenzbegriff, der unserer modernen Prüfungsgestaltung unterliegt, fortlaufend reflektieren, wie dies beispielsweise Marie-Theres Lewe in ihrem Beitrag tut (in diesem Heft). Die Ergebnisse der Delphi-Studie zeigen darüber hinaus, dass Prüfende rechtliche Rahmenbedingungen brauchen, die es ihnen ermöglichen, rechtssicher sowohl digitale Fernprüfungen als auch digitale Präsenzprüfungen durchzuführen. Hierzu sind Flexibilität und Zusammenarbeit der verschiedenen Akteur:innen notwendig, um innovative Prüfungsformate zu testen und gegebenenfalls weiterzuentwickeln. Aber was bedeutet das für übergreifende Konzepte, wie

neue Prüfungskulturen, studentische Partizipation und eine Kultur der Digitalität im Bereich der Lehre an Hochschulen? Der beschriebene Rückgang digitaler Prüfungsanmeldungen (beispielhaft an der TU Dresden), die Diskussionen um Täuschungswahrscheinlichkeiten und die Prophezeiung, dass Künstliche Intelligenz (KI) Prüfungen obsolet werden lässt (zumindest bestimmte Prüfungsarten und -formen wie schriftliche Hausarbeiten) zeigen, dass sich das Thema Prüfen über seine Tradition hinaus entwickeln muss – vergleichbar mit dem sogenannten *shift from teaching to learning* in der Hochschullehre (vgl. Berendt 1998), um die aktuellen Spannungsfelder zu bearbeiten und den Funktionen gerecht zu werden, die das Prüfen an Hochschulen weiterhin erfüllen soll. Dies beginnt bei der konsequenten Bezugnahme von Prüfungen auf zuvor formulierte und kommunizierte Lernziele (Biggs 2014), was das Spannungsfeld von Prüfungshoheit und studentischer Partizipation neu definieren könnte. Auch der Wissenschaftsrat spricht in seinen Empfehlungen vom Erproben „innovativer Formate für Prüfungen und Studienleistungen [...] im Einklang mit aktivierenden Lehrformaten“ (Wissenschaftsrat 2022, 73). Dies erfordert jedoch mehr Flexibilität in der Auslegung der in der Prüfungsordnung festgelegten Prüfungsstruktur oder die Umsetzung als Prüfung ohne Rechtsfolgen.

Nachdem ich den Prüfungsbegriff oben bewusst auf Prüfungen mit Rechtsfolgen eingegrenzt habe, erscheint es mir an dieser Stelle sinnvoll, ihn wie-

der zu erweitern, da im Diskurs über Funktionen und Ausgestaltungen von Prüfungen verschiedene Konsequenzen angebahnt werden. In der grundlegenden Betrachtung von Prüfungen kommen neben den rechtlich implizierten Funktionen der Rekrutierung/Selektion auch pädagogische Zwecksetzungen, wie studiensteuernde, studienstrukturierende, diagnostische sowie extrinsisch motivierende Funktionen hinzu. Auf Organisationsebene kann die Funktion der Legitimation und Statuszuweisung ergänzt werden (Gallner 2022). Damit wird deutlich, dass Prüfen im rechtlichen Sinn nicht nur auf der Ebene der Prüfenden zu betrachten ist, sondern einer Einordnung in das System Hochschule sowie dem Gesamtkomplex Hochschullehre bedarf. Andersherum dürfen didaktische Konzepte des Prüfens nicht nur auf Ebene der Prüfungsart gedacht werden, sondern auch auf Ebene der Prüfungsorganisation und -durchführung, um sie erfolgreich als Prüfung mit Rechtsfolgen implementieren zu können.

Im Sinne der Kompetenzmessung steht spätestens seit den Bologna-Reformen die Frage nach Prüfungslast und Validität der Prüfungsergebnisse im Raum. Messtheoretisch sind mehrere Messzeitpunkte sinnvoll, um gesicherte Aussagen über den Leistungsstand eines Studierenden oder einer Studierenden zu machen. Die Prüfungslast hingegen lenkt den Fokus auf die Noten und nicht auf den Lernprozess. Reinmann (2022) skizziert einen Ausweg durch eine Reduktion der Prüfungen mit Rechtsfolgen und eine damit einhergehende stärkere Integration von

Assessment-Möglichkeiten als Mittel zur Einübung und Vorbereitung prüfungsrelevanter Kompetenzen. Der Eindruck der existenziellen Konsequenzen von Prüfungen auf die Studierenden (ebd.) ließe sich dadurch jedoch nicht mindern, denn selbst wenn sie besser vorbereitet in die Prüfung gehen würden, wäre der Prüfungsmoment doch wieder ein Moment mit großem Gewicht und wenig korrektiven Einflussmöglichkeiten. Zudem würde keine der oben benannten Herausforderungen, wie Prüfungsaufsicht, Täuschungsversuche, Chancengleichheit etc. gelöst werden, da diese Aspekte auch bei geringerer Prüfungslast zu gewährleisten wären.

Wie ließe sich eine Prüfung in einer Kultur der Digitalität denken? Die kultur- und sozialwissenschaftliche Grundlage dafür bietet Stalder (2016), auch wenn sich daraus nicht sofort konkret etwas für die Hochschullehre und das digitale Prüfen ableiten lässt. Für das Lehren und Prüfen interessant sind die von ihm herausgearbeiteten Merkmale allemal: Konkret hieße das eine Eröffnung eines Möglichkeitsraumes, ein Austausch in (virtuellen) Gemeinschaften und Algorithmizität in der Auswahl und Bearbeitung sowie Auswertung von Prüfungsleistungen – in letzter Konsequenz also auch einer Individualisierung von Prüfungsleistungen (was nicht die zu erreichenden Kompetenzen meint). Drehen wir also den Gedanken der Eingrenzung auf Prüfungsleistungen mit Rechtsfolgen auf nur wenige Prüfungsmomente um und machen alles zu Bestandteilen einer Prüfung mit Rechtsfolgen, zumindest zur Erarbeitung der Prü-

fungsleistung. Diese sollten nicht mehr als einzelne Prüfungsmomente verstanden werden, sondern als ein diskursiver Prozess, der sich dadurch auszeichnet, dass nicht Produkte, sondern Prozesse bewertet werden (sicherlich auch automatisiert). Weiterhin würde es Studierenden die Möglichkeit einer Auswahl und Betonung für sie wichtiger Aspekte des Lernfortschrittes sowie Verweise auf Fehler und Misserfolge erlauben (vgl. Vleuten, Lindemann & Schmidt 2018). Eingebettet wäre der gesamte Prozess in datenschutzkonforme Lern- und Prüfungsplattformen. Selbst wenn nun die Produkte durch KI erstellt werden, so muss die Auswahl der besten Artefakte sowie die Prozessreflexion durch die Studierenden erfolgen, ob als einzeln erbrachte Leistung oder als Ergebnis diskursiver Bearbeitungsprozesse. Es schließt sich der Kreis mit den Gedanken über eine zukünftige Prüfungspraxis durch eine weitere wichtige Publikation des Hochschulforums Digitalisierung, die das Ziel hat, eine Vision einer neuen Prüfungskultur zu skizzieren (Budde et al. 2024). Diese umfasst sowohl Punkte, die sich auf die von uns ebenfalls aufgezeigten Spannungsfelder beziehen, etwa die Unterstützung der Lehrenden durch didaktische und technische Support-Strukturen als auch auf hier schon angesprochene Ableitungen für eine konkrete Prüfungspraxis. So wird beispielsweise ein Zielzustand beschrieben, der darin besteht, dass „Prüfungen an Hochschulen stärker als bisher als Teil des Lernprozesses verstanden werden“ (ebd., 10). Wie das konkret gestaltet werden kann, habe

ich versucht weiter oben anzureißen. Demnach läge die Verantwortung auf Seiten der Lehrenden nicht mehr nur darin, einen störungsfreien Prüfungsablauf sicherzustellen, sondern auch die Verzahnung von Lern- und Prüfungsprozess didaktisch sinnvoll zu gestalten. Auf der anderen Seite wären Studierende stärker in die Pflicht genommen, den eigenen Lernprozess mitzugestalten und gegebenenfalls regulatorisch einzuwirken. In der Zukunftsvision hätte dies Auswirkungen auf die rechtliche Ebene, denn das „Misstrauensverhältnis (Täuschungsverdacht, unfaire Bewertung etc.) zwischen den am Prüfungsprozess beteiligten Akteur:innen ist aufgelöst, weil die Sinnhaftigkeit der Prüfung als intrinsisch motivierende Lernerfahrung wahrgenommen wird und Transparenz über die Ermittlung des Leistungsstandes herrscht“ (ebd., 9).

So stellt sich also die Reise in diesem für mich immer noch recht unwegsamen Gelände dar. Sie begann mit einem Aufbruch aus der eigenen Lehr- und Prüfungspraxis und endet in Gedanken über das Wie-weiter. Die Hochschuldidaktik an den Hochschulen insgesamt wird zukünftig versuchen müssen, die kritischen Punkte des (digitalen) Prüfens in Strukturentwicklungsprozessen, wie etwa Curriculumsentwicklungen vorausschauender mitzudenken, Änderungen in Prüfungsordnungen aufmerksamer wahrzunehmen und den Prozess prüfungsrechtlicher und prüfungsorganisatorischer Entwicklungen intensiver zu verfolgen. Der Beitrag hat deutlich gemacht, dass didaktische Konzepte und Ideen

mit organisatorisch-rechtlichen sowie technischen Aspekten zusammengedacht werden müssen, um ihre Wirksamkeit in der Prüfungspraxis zu entfalten. Um die Weiterentwicklung der Prüfungskultur voranzubringen, bedarf es eines beständigen Austausches zwischen allen Akteur:innen und eines stetigen Weiterdenkens innovativer Formate als Beitrag eines hochschulübergreifenden Diskurses sowie einer Flexibilisierung der Vorgaben in den Studiendokumenten, damit Lehrende einen größeren Spielraum für didaktische Entscheidungen erhalten.

## Literatur

Bandtel, M., Baume, M., Brinkmann, E., Bedenlier, S., Budde, J., Eugster, B., Ghoneim, A., Halbherr, T., Persike, M., Rampelt, F., Reinmann, G., Sari, Z. & Schulz, A. (2021). Digitale Prüfungen in der Hochschule. Whitepaper einer Community Working Group aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Berendt, B. (1998). How to Support and to Bring About the Shift from Teaching to Learning Through Academic Staff Development Programmes: Examples and Perspectives. *Higher Education in Europe*, 23(3), 317–29.

Biggs, J. (2014). Constructive Alignment in University Teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5–22.

Budde, J., Eichhorn, J. & Tobor, J. (Jahr?). Vision einer neuen Prüfungskultur. Diskussionspapier Nr. 28. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Escher-Weingart, C. (2021). Die Prüfung – das unbekannte Wesen. *ZOERR*. <https://www.zoerr.de/edu-sharing/components/render/71cec970-36ee-4052-996a-cd15142f7b86> (02.04.2024)

Folgner, L. (2022). Fernprüfungsregelungen in Deutschland - die Bundesländer im Vergleich. Hochschulforum Digitalisierung. Hochschullehre in Krisenzeiten. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/fernpruefungsregelungen-deutschland> (02.04.2024)

Geishecker, F. (2021a). Anpassung der Prüfungsordnungen. Dresden: Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden.

Geishecker, F. (2021b). Projekt Saxexam-Hub. Auswertung der empirischen Arbeiten. Dresden: Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden.

Häder, M. (2014). Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Lewe, M. & Weber, T. (2023). Das Orakel von Sachsen? Kollaborative Erschließung eines komplexen Themenfeldes. Ein Überblick über unsere Delphi-Studie und deren Methodik. <https://www.hd-sachsen.de/projekte/d2c2/digital-turning-points#c2033> (02.04.2024)

Rampelt, F., Budde, J. & Sari, Z. (2021). Einführung. In: Digitale Prüfungen in der Hochschule. Whitepaper einer Community Working Group aus

Deutschland, Österreich und der Schweiz, 8–13. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Reinmann, G. (2021). Prüfungstypen, -Szenarien, -Formate Und -Formen. In: Digitale Prüfungen in der Hochschule. Whitepaper Einer Community Working Group Aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, 14-17. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Reinmann, G. (2022). Prüfung oder Assessment an Hochschulen? Thesen für einen Wandel der Prüfungskultur. In: Kompetent Prüfungen gestalten. Stuttgart: utb.

Schulz, A. (2021). Handlungsfelder digitaler Prüfungen: Recht, Technik, Didaktik und Organisation. In: Digitale Prüfungen in der Hochschule. Whitepaper einer Community Working Group aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, 18–23. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Stalder, F. (2016). Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.

Vleuten, C., Lindemann, I. & Schmidt, L. (2018). Programmatic Assessment: The Process, Rationale and Evidence for Modern Evaluation Approaches in Medical Education. *Medical Journal of Australia* 209 (9): 386–88.

Wissenschaftsrat (2022). Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium. [https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9848-22.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=14](https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9848-22.pdf?__blob=publicationFile&v=14) (02.04.2024)

### Zitiervorschlag:

Weber, T. (2024). Digitales Prüfen: eine Reise durch unwegsames Gelände. In: *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 4(2), S. 10-18.

DOI: 10.55310/jfhead.50

