

Zwischen Täuschungsversuchen und kompetenzorientierten Prüfungen: Studieren und Lehren im Spannungsfeld von Didaktik, Bologna und Prüfungsrecht

Ein Plädoyer für frei(er)es Lernen und Lehren

Marie-Theres Lewe¹

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



DOI: 10.55310/jfhead.51

Abstract

Im Mittelpunkt dieses Artikels steht die Auseinandersetzung mit aktuellen hochschuldidaktischen Diskursen rund um die Etablierung kompetenzorientierter Prüfungen zur Verminderung von Täuschungsversuchen. Der Artikel zeigt auf, dass der didaktische Fokus auf kompetenzorientierter Prüfungspraxis einer bildungspolitischen Leistungsorientierung folgt, anstatt einen Rahmen für die Ausgestaltung von fachspezifischen Lehr-Lern-Räumen und partizipativer Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Lehrenden zu schaffen.

Keywords

Betrugsversuche; Täuschungsversuche; Prüfungen; Prüfungskultur; Kompetenzorientierung; Prozessorientierung; Bildung durch Wissenschaft

1 Marie-Theres Lewe

Geschäftsstelle der Hochschuldidaktik
Sachsen, ehemalige Mitarbeiterin im
sachsenweiten Verbundprojekt D2C2
d2c2@hd-sachsen.de

1. Einleitung

Dieser Artikel bezieht sich auf die Ergebnisse der Delphi-Befragung¹ „Prüfen an sächsischen Hochschulen – Wo stehen wir und wo geht es hin?“, die ich mit meinem Kollegen Tobias Weber im Rahmen des Projekts „D2C2 – Digitalisierung in Disziplinen Partizipativ Umsetzen :: Competencies Connected“ durchführte (siehe den Beitrag von Weber in diesem Themenheft). In dieser Befragung wurden Herausforderungen zu unterschiedlichen Themen der Prüfungspraxis diagnostiziert, die alte Diskussionen der Hochschullehre neu auf den Plan bringen. Unter anderem gehören Täuschungsversuche² durch Studierende in digitalen Prüfungssettings sowie Unklarheiten in Bezug auf rechtliche Rahmenbedingungen laut den Befragungsteilnehmenden zu den zentralen Problemen an sächsischen Hochschulen, die vor allem auf die schnell vorangeschrittene Digitalisierung der Prüfungspraxis im Rahmen der Covid-19-Pandemie zurückzuführen sind und sich durch den Einfluss von künstlicher Intelligenz zugespitzt haben.

Um das komplexe Spannungsfeld der Prüfungspraxis an Hochschulen zu beschreiben, werden in diesem Artikel drei Ebenen beschrieben: Die Ebene der Didaktik, des Bologna-Prozesses und des Prüfungsrechts. Zunächst widme ich mich der Didaktik, indem ich mich u.a. auf die Antworten der Teilnehmenden unserer Delphi-Befragung beziehe. Dadurch möchte ich zeigen, inwiefern Misstrauen und Leistungsorien-

tierung den Diskursen zur Kompetenzorientierung³ unterliegen. Dies äußert sich vor allem darin, dass die Verminderung von Täuschungsversuchen viele Akteur:innen sächsischer Hochschulen besonders umtreibt. In diesem Kontext wird die Kompetenzorientierung als notwendiger Wandel der Prüfungskultur zur Lösung der Probleme genannt. Dabei verschwimmen die Ebenen von didaktischer Sinnhaftigkeit und Bologna-Vorgaben, weil die Kompetenzorientierung auf den Bologna-Prozess seit 1999 zurückzuführen ist. Dies zeige ich anhand der *Empfehlungen zur Europäischen Studienreform der Hochschulrektorenkonferenz* (2013) und des *Whitepapers Digitale Prüfungen in der Hochschule* (2021) auf. Zuletzt ziehe ich die rechtliche Ebene im Rahmen des Beitrags *Die Prüfung – Das unbekannte Wesen* (2021) der Juristin Christina Escher-Weingart hinzu. Darin erläutert sie die verfassungsrechtliche Relevanz des Prüfungsrechts und rechtliche Grenzen kompetenzorientierter Prüfungen. Ich spitze mein Plädoyer für eine verantwortungsbewusste, reflektierte Bildung durch Wissenschaft anhand der Beiträge *Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen* (2013) und *Kompetenzorientierung und Prüfungspraxis an Universitäten: Ziele heute und früher, Problemanalyse und ein unzeitgemäßer Vorschlag* (2016) von Gabi Reinmann zu. Sie verfolgt den Ansatz einer Hochschulbildung im Sinne des Konzepts „Bildung durch Wissenschaft“ (Huber 1991, 193). Demzufolge verlangt Bildung „Muße (zum Nachdenken) [...] und Raum (um sich zu entfalten)“

(ebd.), kann also nicht in einem fertigen Konzept festgehalten werden.⁴ Ein Studium sollte die Möglichkeit bieten, interessenorientiert experimentieren und Umwege gehen zu können, ohne dabei durchgängig einem Prüfungszwang zu unterliegen (vgl. Reinmann 2016, 7). Ich möchte zur Diskussion stellen, wie dadurch aktuellen Herausforderungen wie dem Einfluss künstlicher Intelligenz begegnet werden kann und neue Denk- und Handlungsweisen für die Weiterentwicklung der Hochschullehre ermöglicht werden. Dabei nehme ich die Prozessorientierung beim Wort: Ich biete bewusst keine konkreten Handlungsempfehlungen an. Hochschullehre lebt durch vielfältige fachspezifische Zugänge, die meist nicht miteinander kohärent sind, sondern ihrer eigenen Logik folgen. Genau diese heterogenen Zugänge machen die wissenschaftliche Praxis aus. Im Rahmen dieses Artikels biete ich eine kulturwissenschaftliche Perspektive an, die sich ihrer eigenen Begrenztheit bewusst ist, aber durch die Kontextualisierung verschiedener Quellen das Spannungsfeld von Didaktik, Bologna und Prüfungsrecht aufzeigt, in dem sich Lehrende und Studierende befinden.

2. Problembeschreibung

Unter dem Titel „What are Universities for? Ein kritischer Überblick zur Integration von überfachlichen Kompetenzen in Hochschulcurricula“ kritisierte der Mediendidaktiker Marco Kalz in seiner Keynote

- 1 Eine Delphi-Befragung bezeichnet ein systematisches, mehrstufiges Befragungsverfahren.
- 2 Die Begriffe „Betrugs-“ und „Täuschungsversuche“ werden häufig synonym verwendet. „Betrug“ ist aus juristischer Perspektive der falsche Begriff für den prüfungsrechtlichen Kontext. Täuschung hingegen ist juristisch korrekt und meint die „Irreführung“, eine eigenständige Leistung im Sinne des Prüfungsrechts zu erbringen. Nach dem sächsischen Hochschulgesetz müssen in Prüfungsordnungen „die Folgen von Versäumnissen, Rücktritt, Täuschung und Verstößen gegen Prüfungsvorschriften“ (Sächsisches Hochschulgesetz §35 Abs. 11) geregelt werden.
- 3 Didaktische Diskurse basieren häufig auf der psychologischen – also naturwissenschaftlichen – Definition von „Kompetenz“ nach Weinert: „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f.)
- 4 Mein Bildungsverständnis geht auf bell hooks und Paolo Freire zurück. Demnach ist Bildung immer im Kontext gesellschaftlicher und politischer Strukturen und Interessen zu denken. Deswegen wird unterschieden

(2021) die übermäßige Verwendung des Kompetenzbegriffs. Seine Kritik spitzt er durch die Wortneuschöpfung „Skillflation“ zu, indem er unter anderem bei den verschiedenen Kompetenzbegriffen die fehlende Systematik und theoretische Fundierung sowie die Abwertung von Fachwissen aufzeigt. Anstatt einer problemorientierten Anpassung der Lehrenden und Studierenden an bestehende Vorgaben, sollten diese vielmehr selbst als aktive Gestalter:innen der Hochschullehre begriffen werden. Er fordert also einen kritischen Diskurs, der innerhalb von Studiengängen, Fakultäten und Institutionen stattfinden sollte, um neoliberalen Tendenzen entgegenzuwirken (Kalz 2024). Anschließend an Kalz versuche ich diese Problematik im Hinblick auf das Spannungsfeld zwischen rechtlicher, didaktischer und fachspezifischer Ebene der Hochschullehre und Prüfungspraxis aufzuzeigen: Prüfungsrechtliche Grundlagen gehen häufig nicht mit didaktischen Leitlinien einher (vgl. Reinmann 2016, 7) und didaktische Grundsätze sind oft nicht mit dem disziplinären Fach- und Methodenwissen in Verbindung zu bringen. Im Rahmen unserer Recherche hat sich gezeigt, dass sich wissenschaftliche Praxis durch disziplinspezifische Begriffe, Methoden und Denkweisen auszeichnet, die teilweise inkommensurabel – also nicht vergleichbar – mit juristischen oder didaktischen Denkweisen sind. Diese drei Ebenen sollten gleichermaßen in der Entwicklung der Hochschullehre einbezogen werden, um innerhalb der bildungspolitischen Rahmenbedingungen die Hochschulen als kritische Instanz zu

bewahren, die Menschen für Eigenverantwortlichkeit, Weltkomplexität und Wissenschaftlichkeit qualifizieren (vgl. Bülow-Schramm 2013, 224), anstatt umgekehrt die Menschen „auf die Anforderungen von Unternehmen und Gesellschaft auszurichten“ (vgl. Website des Stifterverbands).

Dieser Artikel folgt dem Argument, die Logik der fachspezifischen Ebene und der freien, wissenschaftlichen Bildung an sich in den Fokus zu rücken, weil sich im Streit um den „richtigen Kompetenzbegriff“ zeigt, dass dieser in jeder Fachdisziplin anders definiert und angewendet wird (vgl. Reinmann 2013, 218 & 2016, 4). Wenn im Prüfungskontext Täuschungsversuche mithilfe kompetenzorientierter Prüfungen behoben werden sollen, dann orientiert sich Hochschullehre an vorgegebenen bildungspolitischen, didaktischen und rechtlichen Leitlinien sowie einem unsystematischen Begriffskonstrukt und nicht an dem fachspezifischen Zugang zur Welt selbst. Spezifische Qualitäten der wissenschaftlichen Bildung, die für gesellschaftliche Diskurse essenziell sind, geraten dann in den Hintergrund, zum Beispiel die prozessorientierte, interessengeleitete Auseinandersetzung mit der Realität, kritische Selbstreflexion und die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als forschende Lehrende und Studierende (vgl. Reinmann 2013, 219). Reinmann (2016) stellt in ihrem Beitrag folgende Prämisse auf, die ich hiermit stark mache: „Expertisen zu Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung suggerieren, dass darin die Idee der Bildung – also auch der Hoch-

schulbildung – aufgeht (z.B. Klieme & Hartig, 2007) [...] Bildung als Ergebnis lässt sich [jedoch] nicht auf abprüfbare Kompetenzen reduzieren“ (ebd., 1). Sie schlägt vor, auf den unscharfen Oberbegriff der „Kompetenz“ zu verzichten und ihn stattdessen situativ angemessen in seine Teilkomponenten zu zerlegen (vgl. Reinmann 2013, 228). Das hieße Forschung und Lehre mehr miteinander zu verschränken und die fachspezifische Expertise zum Ausgangspunkt zu machen, anstatt sich auf Lernziele und Prüfungen zu versteifen. Auf der Ebene der Didaktik geht es folglich darum, Lehrende und Studierende bei diesem Lernprozess zu begleiten und zu unterstützen.

3. Didaktische Ebene

Von 2020 bis 2022 stellten Prüfungen die sächsischen Hochschulen vor besondere Herausforderungen. Seitdem die Weltgesundheitsorganisation (WHO) Anfang 2020 die Covid-19-Pandemie ausrief, mussten an vielen Hochschulen digitale (Fern-) Prüfungen unter rechtlich und organisatorisch unsicheren Rahmenbedingungen abgenommen werden, weil herkömmliche Prüfungen in Präsenz aufgrund staatlicher Schutzmaßnahmen nicht stattfinden durften. Um Handlungsempfehlungen für sächsische Hochschulen zu entwickeln, wurden im Digital Turning Point „Digitales Prüfen“ des Projekts D2C2 ab April 2022 zunächst die bisherigen und aktuellen Herausforderungen untersucht. Im Zuge des-

zwischen einer Bildung, die den Status Quo erhalten soll und einer Fortschrittsorientierung folgt, und einer Bildung zur Befreiung von Diskriminierungs- und Ausbeutungsverhältnissen im Sinne der Beteiligten selbst (vgl. Kazeem-Kaminski 2021, 83ff. und 102ff.).

sen führten wir zwischen Sommer und Winter 2022 eine Delphi-Befragung durch, um dieses komplexe Feld zu erschließen. In mehreren sich aufeinander beziehenden Durchgängen äußerten sich verschiedene Akteur:innen aus ihrer jeweiligen Rolle zum Thema Prüfungspraxis. Wir befragten unter anderem Prorektor:innen, Dekan:innen, Studiendekan:innen, Institutsleiter:innen, Professor:innen, Justitiar:innen, Verwaltungsangestellte, wissenschaftliche Mitarbeiter:innen, technische Angestellte und Studierende von zehn Hochschulen und der Berufsakademie Sachsen. Das Ziel der Befragung war, die derzeitige Situation der Prüfungspraxis an sächsischen Hochschulen darzustellen, Spannungsfelder zu identifizieren und mögliche zukünftige Entwicklungen aufzuzeigen.

In Bezug auf digitale (Fern-)Prüfungen nannten die Befragten häufig das Problem der „Unterbindung“ oder „Überwachung“ von Täuschungsversuchen der Studierenden, weil diese laut ihrer Beobachtung im digitalen Setting zugenommen hätten. Zudem nannte ein:e Teilnehmende:r, dass sogar offensichtliche Täuschungsversuche digital nicht rechtssicher nachweisbar wären. Als Reaktion auf dieses Problem wurden unter anderem kompetenzorientierte Prüfungen als Lösung zur Verminderung der Täuschungsversuche identifiziert. Diesbezüglich nannten die Befragten „Open-Book-Klausuren“, „Portfolios“ oder „kompetenzorientierte“ Prüfungsformate, weil hier Wissenstransfer, anspruchsvollere Lösungswege oder spezifische Kompetenzen nachgewiesen wer-

den müssten. Diese komplexeren Prüfungsformen würden Täuschung erschweren. Antworten seien dann nicht „googlebar“ oder unerlaubte Absprachen mit Kommiliton:innen in einer Prüfungssituation schwieriger. Außerdem würde sichergestellt, dass nicht nur auswendig gelerntes Wissen rezeptartig abgerufen, sondern vielmehr gelerntes Wissen transferiert wird, um es nach dem Studienabschluss beispielsweise in entsprechenden Berufen oder in der Forschung sicher verwenden zu können. Schlussfolgerungen wie diese finden sich in verschiedenen wissenschaftlichen Beiträgen seit den Corona-Semestern (vgl. Budde 2020; Bandtel et al. 2021; Janke et al. 2021).

Darüber hinaus schreiben die Teilnehmenden: „Wer schummeln will, schummelt! Egal, ob Online oder in Präsenz.“ Und: „Oft liegt das nicht an Faulheit, sondern an der vorherrschenden Prüfungskultur.“ Hier wird zum einen darauf hingewiesen, dass Täuschung kaum kontrollierbar ist – egal in welchem Setting – sei es durch die besonderen Anforderungen der Anzahl der Geprüften oder das jeweilige Prüfungsformat. Unter diesen Umständen ist es unmöglich, eine völlig kontrollierbare Prüfungssituation herzustellen. Der Begriff „Prüfungskultur“ wurde vor diesem Hintergrund in Bezug auf Täuschungsversuche in Prüfungssettings sowohl von den Befragten, als auch von anderen hochschuldidaktischen Autor:innen aufgebracht und weist auf die Integration der Prüfungen in die gesamte Konzeption einer zeitgemäßen Hochschullehre hin (vgl. Budde et al. 2023). Von dem

jeweiligen curricularen Aufbau des Studiengangs, des Moduls oder der Lehrveranstaltung hängen dementsprechend auch die Täuschungsversuche ab. So schreiben die Autor:innen des Whitepapers *Digitale Prüfungen in der Hochschule*:

„Die Kultur der Digitalität und das Transferkonzept verweisen auf den notwendigen Wandel in der Prüfungskultur. Komplexes Fachwissen, soziale Kompetenzen, Fähigkeiten zum Problemlösen, Analysieren und Reflektieren sowie die Nutzung digitaler fachspezifischer Werkzeuge lassen sich nur bedingt in herkömmlichen papierbasierten Formaten mit festem Erwartungshorizont messen (Halbherr et al. 2016). Sie bedürfen passender (alternativer) Aufgaben und Prüfungsformen und stimulieren die Reflexion über Lernziele und darauf abgestimmte Entscheidungen auf allen Handlungsebenen der Prüfungsdidaktik.“ (Bedenlier et al. 2021, 33)

Die Autor:innen plädieren dafür, die Hochschullehre den geänderten Anforderungen anzupassen. Ihrer Argumentation nach solle grundlegend der Kompetenzorientierung gefolgt werden, um zeitgemäße Inhalte und Ziele der Lehrveranstaltungen mit komplexeren Prüfungen zu verbinden und auf diese Weise auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu reagieren. Daran anschließend schreiben Eugster et al. (2021), dass „durch die forcierte Selektionsfunktion [bei herkömmlichen Prüfungen] die Bereitschaft

zur mutwilligen Täuschung stark zunimmt“ und kompetenzorientierte Ansätze dieses Problem lösen können (ebd., 122). Diese „neue Prüfungskultur“ soll also dazu dienen, tradierte Hochschullehre zu optimieren, indem Wissen und Können verbunden und so Täuschungsversuche erschwert werden. Statt der Vermittlung und Abfrage „trägen Wissens“ und einer Orientierung an den Inhalten selbst soll die Erlangung der Kompetenzen der Studierenden fokussiert werden (vgl. Reinmann 2013, 220).

4. Ebene des Bologna-Prozesses

Der Fokus der „neuen Prüfungskultur“ liegt demnach auf ergebnis- und leistungsorientierter Bildung, der vermehrt Misstrauen zugrunde liegt, weil vor allem die Verminderung von Täuschungsversuchen fokussiert wird. Dies kann unter anderem auf den Ursprung der Kompetenzorientierung in der Bologna-Erklärung zurückgeführt werden, die 1999 von Deutschland unterzeichnet wurde (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2013, 15ff.). Im Bologna-Prozess werden die Vergleichbarkeit und Messbarkeit von Leistungen und Fähigkeiten angestrebt, denn das erklärte Ziel ist die Anpassung der Hochschulbildung an die globalisierten und digitalisierten Rahmenbedingungen. Auch wenn mittlerweile kritisch reflektiert wird, „dass die durch ‚Bologna‘ eröffneten Spielräume zu wenig genutzt und oft durch Bürokratie, Detailsteuerung und nicht immer geglückte Umsetzung wieder eingeengt wurden“ (Hochschul-

rektorenkonferenz 2013, 3), scheint das Problem im Anstreben und Kontrollieren der Kompetenzziele selbst zu liegen, weil der Zusammenhang von Forschung und Lehre aus dem Fokus gerät. Nach den Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz gehören beispielsweise die Fokussierung auf die Studierenden in Form des Shift from Teaching to Learning oder „die Formulierung von Lernergebnissen, Kompetenzorientierung und Qualifikationsrahmen“ (vgl. ebd. 2013, 2ff.) zu wesentlichen Aspekten. Als Grundlage dafür soll beispielsweise das Konzept des Constructive Alignment genutzt werden (vgl. Reinmann 2016, 1). Demnach werden die Lehr-Lern-Ziele transparent gemacht, um Inhalte, Methoden und Prüfungen und den gesamten Lernprozess daraufhin auszurichten (vgl. Schaper et al. 2012, 62). Darin wird die grundlegende Motivation der Kompetenzorientierung seit Bologna deutlich, die unter anderem in der Ausbildung hochqualifizierter Fachkräfte für die Wirtschaft liegt (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2013, 22) und daher spezifischen Interessen folgt, die nicht mit der Eigenlogik wissenschaftlicher Forschung einhergehen.

Den Fokus von der reinen „Kenntnisvermittlung“ auf die „Förderung von Fähigkeiten“ zu legen scheint an sich sinnvoll und zeitgemäß. Allerdings zeigt Reinmann, dass dieser Fokus zu einem gegenseitigen Ausspielen von Fachwissen und Anwenden führt (vgl. Reinmann 2013, 220ff.), obwohl in langfristigen Forschungs- oder Praxisprojekten beides miteinander einhergeht. Das Prüfen von Kompetenzen ist höchst zeitintensiv und komplex (vgl. Reinmann 2016, 4) und benötigt Übung

und Begleitung, um es sinnvoll umzusetzen. Das größte Problem liegt allerdings darin, dass „Kompetenzbezeichnungen auf höchst unterschiedlichen Abstraktionsstufen“ (ebd., 226) kursieren und der Begriff laut Kalz nachgewiesenermaßen hochgradig unklar und nicht kohärent ist (vgl. Kalz 2024). Ich stelle daher zur Diskussion, ob eine „neue Prüfungskultur“ mit einem unspezifischen Kompetenzbegriff die Bewältigung neuer Herausforderungen ermöglicht. So argumentiert die Soziologin Margret Bülow-Schramm, dass das Erlernen einer kritischen, wissenschaftsbasierten Haltung eine der wichtigsten Funktionen der Hochschulbildung ist, um beispielsweise die Vereinnahmung durch wirtschaftliche Interessen zu verhindern (vgl. Bülow-Schramm 2013, 224). Während die Kompetenzorientierung die Anpassung der Lehrenden und Studierenden an vorgegebene Strukturen erfordert, können durch eine Verschiebung des Fokus auf „Bildung durch Wissenschaft“ Strukturen gestaltet, fachspezifische Lösungen entwickelt und Wissenschaftsdisziplinen kritisch reflektiert werden. Dafür müssen allerdings formal und rechtlich Strukturen geschaffen werden.

5. Ebene des Prüfungsrechts

Bei diesen Herausforderungen sind seit der pandemiebedingten Ausnahmesituation rechtliche Grauzonen aufgrund von bisher ungeklärten Sachständen in Bezug auf digitale (Fern-)Prüfungen, Täuschungsversuche oder Kompetenzziele entstanden, die bis heute

aufgrund des zunehmenden Einflusses künstlicher Intelligenz aktuell bleiben. Diese verunsichern nicht nur Lehrende, sondern stellen auch Mitarbeiter:innen der Prüfungsämter, Prüfungsausschüsse oder Studierende vor neue Herausforderungen. Die Juristin Christina Escher-Weingart hat in ihrem Beitrag *Die Prüfung - das unbekannte Wesen* (2021) verfassungsrechtliche Grundlagen auch für Nicht-Jurist:innen verständlich aufbereitet, um das Rechtsgebiet geordnet weiterentwickeln zu können (Escher-Weingart 2021, 3). Sie zeigt auf, inwiefern prüfungsrechtliche Grundlagen in der Ausnahmesituation der Covid-19-Pandemie oftmals über Bord geworfen wurden und wie sich diese Entwicklung bis heute vor allem bei kompetenzorientierten Prüfungen durchzieht. Aufgrund von begrifflicher Unsicherheit oder bisher ungeklärten rechtlichen Fragen waren die Prüfungen unter Pandemiebedingungen ohne soliden prüfungsrechtlichen Unterbau (ebd., 3) oder es fehlten sogar jegliche Regelungen, wie die Teilnehmenden unserer Delphi-Befragung standortspezifisch angegeben haben.

Um prüfungsrechtliche Grundlagen sicherzustellen, ist zunächst die rechtliche Definition von Prüfungen der Ausgangspunkt: „Prüfungen dienen der Feststellung, ob und mit welchem Erfolg Studierende das definierte Studienziel erreicht haben. [...] Dabei ist vorab festzuhalten, dass eine Prüfung immer eine Leistungsabfrage genau dieses Studierenden ist, also immer individuelle Kompetenzen genau dieses zu Prüfenden abfragt“ (ebd., 5). Diese Studienziele

und Kompetenzen müssen im Vorhinein in Studien- und Prüfungsordnungen festgelegt werden, um deren Erreichung prüfen und zertifizieren zu können. Die akademische Zertifizierung der Kompetenzen greift wiederum in die Berufswahlfreiheit und Berufsausübung nach Art. 12 GG ein (ebd., 5), weil eine Prüfung im Rechtssinne vorliegt, wenn sie unmittelbaren Einfluss auf den Studienabschluss hat und ohne den Studienabschluss bestimmte Berufe nicht ergreifbar sind. Daher ist auch im Falle von Gruppenarbeiten immer die spezifische Leistung der geprüften Person klar hervorzuheben, um die Zertifizierung dieser Person in diesem Studiengang sicherzustellen. Zudem nennt die Juristin Art. 3 GG (ebd., 6), nach dem alle Menschen vor dem Gesetz gleich sind und niemand benachteiligt oder bevorzugt werden darf. Das heißt, dass eine Prüfung, die im Rechtssinne ungerechtfertigt einen Vor- oder Nachteil der geprüften Person darstellt, die Chancengleichheit verletzt.

Dementsprechend gibt es einige Faktoren, die den Gestaltungsspielraum bei der Durchführung und Auswertung von Prüfungen im Rechtssinne beschränken, zum Beispiel die Authentifizierung von Prüfungsteilnehmer:innen, der Umgang mit technischen Störungen oder unklare Angaben bezüglich der Prüfungsinhalte, -anforderungen oder -fristen. Bei rechtssicheren Prüfungen geht es grundlegend darum, die Kompetenzen zu prüfen, die als Studienziel definiert und in der Lehrveranstaltung vermittelt wurden. Dabei ist laut Escher-Weingart die Struktur der Prüfung, also die Verschränkung von

Form und Inhalt, einzubeziehen: So müssen Studierende beispielsweise in einer digitalen Fern-Prüfung kompetent im Umgang mit dem jeweiligen Endgerät und der Prüfungssoftware sein, um abgefragtes Wissen und Kompetenzen überhaupt im gegebenen Zeitraum abrufen und verwenden zu können. Inhaltliches Know-How und praktische Fähigkeiten sind demnach eng verknüpft. Wenn eben jene für die Prüfung notwendigen Kompetenzen nicht ausreichend kommuniziert und gefördert wurden, dann ist diese nicht rechtssicher. Das ist wichtig festzuhalten, weil kompetenzorientierte Prüfungen diese Verbindung von Prüfungsstruktur und -inhalt insbesondere während der Pandemie häufig missachteten, wie Escher-Weingart durch ihren Beitrag deutlich macht (ebd., 12). Zwar kann beispielsweise die Produktion eines Videos oder Podcasts durch den integrierten Wissenstransfer als innovative, kompetenzorientierte Form des Prüfens verstanden werden, dann müssen jedoch innerhalb der Lehrveranstaltung auch die dazugehörigen technischen Kompetenzen vermittelt sowie entsprechende Geräte und Software bereitgestellt werden. Im Falle einer schriftlichen Multiple-Choice-Klausur in Präsenz ist hingegen das rezeptartige Abrufen von (Fakten-)Wissen unter Zeitdruck in einer Prüfungssituation die Kompetenz, die performt und gemessen wird. Die Rechtssicherheit ist hier eher gegeben, weil Anforderungen, Zeitlimit und Beaufsichtigung gegeben sind. Allerdings mangelt es an didaktischer und fachspezifischer Sinnhaftigkeit. Hier wird deutlich, dass kompetenzorientierte

Prüfungen in der praktischen Umsetzung in puncto Rechtssicherheit häufig an Grenzen stoßen, weil sie in Gestaltung und Durchführung ressourcenaufwändig sind. Dafür müsste institutionell deutlich mehr Freiraum geschaffen und die Möglichkeit zur wissenschaftlichen Weiterentwicklung wertgeschätzt werden.

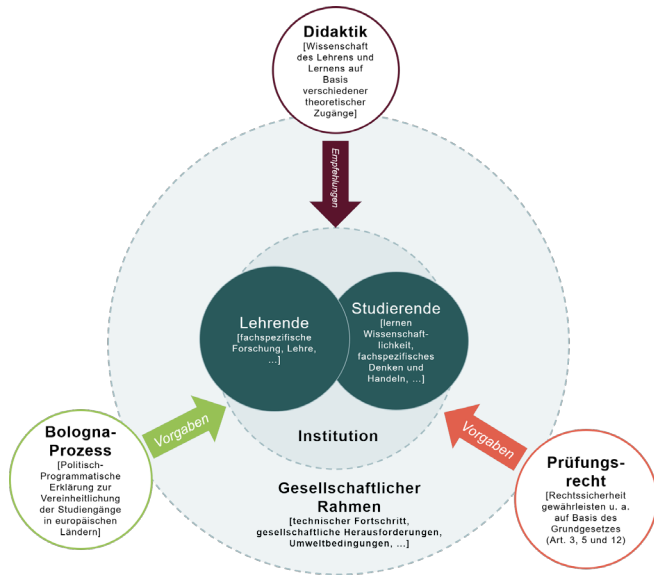


Abb. 1: Spannungsfeld verschiedener Ebenen

6. Schlussfolgerungen aus dem Zusammenspiel der drei Ebenen

Prüfungen und Kompetenzziele sollten in der akademischen Bildung zwar Orientierung geben und rechtssichere Abschlüsse zertifizieren, aber Lehrveranstaltungen dürfen nicht nur zur Prüfungsvorbereitung oder Erreichung vorgegebener Lernziele dienen, wie Reinmann hervorhebt. Demnach bleiben sie ein Ideal, dem man sich nur annähern kann, weil präzise und eindeutige Feststellungen einer Kompetenz – also der Performanz von vorgegebenen Inhalten und Praktiken in einer bestimmten Ausprägung – kaum möglich sind. Reinmann kritisiert einen unreflektierten Glauben an Prüfungen als Messinstrument, die der Selbstbestimmung und -verantwortung der Studierenden kaum Raum lassen (Reinmann 2016, 6). Zeitgemäße Hochschullehre sollte daher eine Balance zwischen rechtlichen Vorgaben, didaktischer Sinnhaftigkeit und fachspezifischen Experimentierfeldern herstellen. In einem solchen Rahmen würde sowohl Lehrenden als auch Studierenden ermöglicht, die dafür nötigen Fähigkeiten zu erlernen, anstatt rechtssicheren Zertifizierungen nachzueifern. Huber (2008) bezeichnet die Performanz von Kompetenzen im derzeitigen Bachelor- und Mastersystem seit der Bologna-Reform sogar als utopisch, indem er hervorhebt, dass akademische Fähigkeiten wie beispielsweise Zielbewusstheit, Ausdauer und methodische Strenge, Gliederungs- oder Organisationsfähigkeit nur über einen längeren Arbeitspro-

zess hinweg beobachtet werden können (ebd., 22). Das heißt, dass er die kurzfristig angelegte, modularisierte Struktur der Bachelor- und Masterstudiengänge als Grundlage seiner Kritik hinzuzieht, der auch Reinmann folgt. Der Fokus auf Prüfungen, eine neue Prüfungskultur oder der Kompetenzorientierung führt dazu, dass der akademische Bildungsweg vor allem einer Prüfungs- und Zielorientierung folgt, die im Bologna-Prozess selbst liegt. Ursprünglich sollten durch diesen neuen Aufbau Probleme in der Prüfungspraxis gelöst werden, um die enorme Belastung punktueller Prüfungen zu minimieren. Das kann laut Reinmanns Recherche dazu führen, dass Studierende mancher Studiengänge fünfzig bis sechzig Leistungsnachweise innerhalb von drei Jahren absolvieren müssen, die in ihrer Summe in die Abschlussbewertung eingehen und dementsprechend Einfluss auf ihre Berufswahlfreiheit nach Art. 12 (GG) haben (Reinmann 2016, 6ff.). Während vor der Bologna-Reform der Prüfungszeitpunkt eine entscheidende Extremsituation am Ende des Studiums darstellte, ist seitdem der gesamte Zeitraum des Studiums für den weiteren Bildungs- und Berufsweg entscheidend, weil durchgängig Prüfungen abgelegt werden müssen (ebd., 3). Demzufolge bedingen die Selektionsfunktion und die integrierten Kontrollmechanismen durch diese hohe Anzahl von Prüfungen in kürzester Zeit die Täuschungsversuche, weil sich Studierende im Laufe des gesamten Studiums in einer psychischen Ausnahmesituation befinden (Bülow-Schramm 2008, 31 & 2013, 218). Baume et al. (2021) nennen

als Motivatoren für Täuschungsversuche „Leistungsdruck, Möglichkeit und Erfolgsaussicht des Betrugsversuchs“ (ebd., 102). Die aktuelle Prüfungspraxis fördert dementsprechend die Täuschungsversuche sogar. Es liegt auf der Hand, dass diese vor allem zu Zeiten der Covid-19-Pandemie zugenommen haben (vgl. Janke et al. 2021), weil die Studierenden in dieser Ausnahmesituation besonderen psychischen Belastungsfaktoren ausgesetzt waren (vgl. Kohls et al. 2023).

In diesem Kontext sind die strukturellen Hürden für ein erfolgreiches Studium ebenfalls hinzuzuziehen, die sich nicht im Rahmen der Prüfungspraxis lösen lassen, sondern als Bestandteil von Lehre und Forschung verstanden werden sollten. Ein Studium stellt Studierende aufgrund heterogener Startvoraussetzungen vor sehr unterschiedliche Belastungen, die gegebenenfalls in Täuschungsversuchen münden. So haben Herkunft, Geschlecht, Behinderung oder Klasse bedeutenden Einfluss auf den Erfolg des Studiums, weil damit individuelle Privilegien und Barrieren in Bezug auf Bildungswege und Lernprozesse einhergehen (Bülow-Schramm 2013, 31 ff.). Diese unterschiedlichen Startvoraussetzungen der Studierenden wurden auch in unserer Delphi-Befragung von den Teilnehmenden als Herausforderung der Prüfungspraxis benannt. So wurde die Mündigkeit der Studierenden angezweifelt oder hinzugefügt, dass eine partizipative, diversitätssensible Zusammenarbeit, die auf Vertrauen und Offenheit basiert, Fähigkeiten erfordere, die bei vielen Studierenden wenig

ausgeprägt seien, weil diese beispielsweise nicht kritikfähig seien oder den Weg des geringsten Widerstandes wählen würden. Die Frage ist, wie die Fähigkeit für eine eigenverantwortliche, verantwortungsbewusste Gestaltung des eigenen Studiums und wissenschaftlicher Praxis entstehen soll, wenn das Studium an festgelegten Kompetenzen und Prüfungen ausgerichtet ist? Ist nicht die Entscheidung für den Weg des geringsten Widerstands die Performanz der Kompetenz, die unter den aktuellen Studienbedingungen gezwungenermaßen erlernt wird? Wie kritik-, lern- und wandlungsfähig sind die Strukturen der Lehre und Forschung selbst?

7. Fazit: Prozessorientierung statt Prüfungsvorbereitung? Ein Plädoyer für frei(er)e Bildung durch Wissenschaft

Ausgehend von den hier diskutierten Befragungsergebnissen und der anschließenden Erörterung der Rahmenbedingungen plädiere ich dafür, dass der Fokus akademischer Bildung auf dem Verhältnis von Forschung und Lehre sowie Lehrenden und Studierenden selbst liegt, auch wenn dieser Fokus natürlich nicht ohne Prüfungen denkbar ist (Reinmann 2016, 5). Ein akademischer Abschluss sollte die Fähigkeit zertifizieren, dass fachspezifisch praktische Fähigkeiten und inhaltliches Know-How zielorientiert miteinander verschränkt, abgerufen und verwendet werden können, weil damit auf dem weiteren Lebensweg

eine besondere Verantwortung einhergeht. Allerdings habe ich versucht zu zeigen, dass Lehrveranstaltungen mehr als die Erreichung von Kompetenzzielen sind, sondern vordergründig als Raum für das Erlernen kritischen Denkens, Handelns und Diskutierens verstanden werden sollten. Dies kann durch die ernsthafte Partizipation aller Beteiligten im Kontext einer stetig sich wandelnden Umwelt erlernt werden. Das heißt, dass mehr Räume für den Austausch über die rechtlichen, didaktischen und fachspezifischen Logiken geschaffen werden sollten, um zeitgemäße Hochschullehre zu gestalten, die die Heterogenität der Studierenden und Lehrenden und den zunehmenden Einfluss künstlicher Intelligenz nicht als Hürden begreift, sondern gesellschaftliche Verantwortung übernimmt und die Chance neuer Denk- und Handlungsweisen für die eigene Fachdisziplin erkennt. Die Ergebnisse unserer Delphi-Befragung haben außerdem gezeigt, dass dafür zeitliche und finanzielle Ressourcen für Lehrende geschaffen werden müssen, um qualitativ hochwertige Hochschullehre und Forschung zu gewährleisten – ebenfalls eine alte Forderung, die in den letzten Jahren an Vehemenz gewonnen hat. Im Hinblick auf den Umgang mit künstlicher Intelligenz können nicht nur Leitlinien und Zielvorgaben, sondern viel mehr Experimentierräume und genügend zeitliche Ressourcen dabei helfen, Wissen und Fähigkeiten für den Umgang mit diesen neuen Technologien aufzubauen. Das heißt, dass die Aufgabe von Hochschuldidaktiker:innen darin liegen kann, Lehrende bei der Konzeption ihrer Lehr-

veranstaltungen zu begleiten, ihr Wissen didaktisch sinnvoll an Laien zu transferieren, ihre eigene Fachdisziplin kritisch zu reflektieren und mit aktuellen Herausforderungen zu verbinden. Lehrveranstaltungen, Module oder der gesamte Studienablauf können als partizipatives Projekt von Lehrenden und Studierenden begriffen werden, die sich jeweils als lernend verstehen, wenn formal Räume dafür geschaffen werden (Lewe et al. 2022). Denn potenzielle Bildungsräume können nur entstehen, wenn nicht jede Leistung erfasst und bewertet wird (Reinmann 2016, 7). So wachsen Studierende nicht nur langsam in ihre Disziplin hinein, sondern gestalten auch wissenschaftliche Diskurse, bringen eigene Erfahrungen ein und lernen kritisches Urteilsvermögen (Bülow-Schramm 2013, 218). Lehrende erhalten im selben Zug mehr Zeit dafür, lehren zu lernen und ihre disziplinäre Praxis stetig zu hinterfragen. Hochschullehre wird dann eher prozess- und nicht leistungsorientiert gedacht:

„Aufklärung als durchgehende Orientierung und Haltung, Studieren als Forschen, Voraus- und Zurückfragen, wissenschaftliches Arbeiten immer zugleich mit philosophischer und historischer Reflexion verbunden, Muße und Spielräume zum Nach-Denken und Neu-Schaffen.“ (Huber 1991, 198)

Bildung durch Wissenschaft bedeutet demnach, die Zeit dafür zu haben, sich auszuprobieren und Fort-

und Rückschritte zu machen. Die „Aufklärung“ als Leitlinie besteht darin, den fachspezifischen Zugang zur Welt zu erlernen, die Begrenztheit der eigenen Perspektive und die gesellschaftliche Verantwortung einer akademischen Positionierung zu erkennen.

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. (Hrsg.) (2021). Digitale Prüfungen in der Hochschule. Whitepaper einer Community Working Group aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Version 1.1. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_Whitepaper_Digitale_Pruefungen_Hochschule.pdf (17.05.2024)

Baume, M., Keller, A. M. & Thiessen, N. (2021). Online-beaufsichtigte Prüfungen (Online Proctored Exams). In: Bandtel, M. et al. (Hrsg.), Digitale Prüfungen in der Hochschule. Whitepaper einer Community Working Group aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Version 1.1. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung, 92–110. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_Whitepaper_Digitale_Pruefungen_Hochschule.pdf (17.05.2024)

Bedenlier, S., Bandtel, M., Boom, K., Gerl, S., Halbherr, T., Hebel, A., Jeremias, X., Kehr, H., Mecklenburg, L., Mersch, A., Molter, K., Paffenholz, A., Reinmann, G., Riebe, K. & van Treeck, T. (2021). Prüfungen aus Perspektive der Prüfungsdidaktik. In: Bandtel, M. et al. (Hrsg.), Digitale Prüfungen in der Hochschule. Whitepaper einer Community Working Group aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Version 1.1. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung, 30–42. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_Whitepaper_Digitale_Pruefungen_Hochschule.pdf (17.05.2024)

Budde, J. (2020). Dem Schummeln einen Riegel vorschieben. In: DUZ Wissenschaft & Management, 8, 18–23. <https://www.che.de/download/dem-schummeln-einen-riegel-vorschieben/> (17.05.2024)

Budde, J., Tobor, J. & Beyermann, J. (2023). Blickpunkt Digitale Prüfungen. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_Blickpunkt_Digitale_Pruefungen.pdf (17.05.2024)

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

Bülow-Schramm, M. (Hrsg.) (2013). Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung. Bielefeld: Bertelsmann. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/64197/ssoar-2013-bulow-schramm-Erfolgreich_studieren_unter_Bologna-Bedingungen_Ein.pdf?sequence=1&isAllowed=y&Inkname=ssoar-2013-bulow-schramm-Erfolgreich_studieren_unter_Bologna-Bedingungen_Ein.pdf (17.05.2024)

Escher-Weingart, C. (2021). Die Prüfung - das unbekannte Wesen. ZOERR. <https://publikationen.bibliothek.kit.edu/1000143052> (17.05.2024)

Eugster, B., Fath-Keiser, S., Leist, S., Magdowski, M. & May, J. (2021). Digitale Open-Book und Take-Home Prüfungen. In: Bandtel, M. et al. (Hrsg.), Digitale Prüfungen in der Hochschule. Whitepaper einer Community Working Group aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Version 1.1. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung, 111–128. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_Whitepaper_Digitale_Pruefungen_Hochschule.pdf (17.05.2024)

Hochschulrektorenkonferenz (2013). 15. Sitzung der HRK Mitgliederversammlung am 19. November 2013 – Die Europäische Studienreform in Deutschland: Empfehlungen zur weiteren Umsetzung. https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Empfehlung_Europaeische_Studienreform_finale_19.11.2013.pdf (17.05.2024)

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: Dany, S., Szczyrba, B. & Wildt, J. (Hrsg.), Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld: Bertelsmann, 12–26. https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2520/pdf/Huber_Kompetenzen_pruefen_2008_D_A.pdf (17.05.2024)

Janke S., Rudert, S. C., Petersen, Ä., Fritz, T. M. & Daumiller, M. (2021). Cheating in the wake of COVID-19: How dangerous is ad-hoc online testing for academic integrity? *Computers & Education Open*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100055> (17.05.2024)

Kalz, M. (2024). What are Universities for? Ein kritischer Überblick zur Integration von überfachlichen Kompetenzen in Hochschulcurricula. Keynote beim „Kick-Off Tag der Lehre 2025“ der Universität Leipzig am 24.01.2024. <https://kalz.cc/notes/ul24/> (17.05.2024).

Kohls, E., Guenther, L., Baldofski, S., Brock, T., Schuhr, J. & Rummel-Kluge, C. (2023). Two years COVID-19 pandemic: Development of university students' mental health 2020–2022. *Front. Psychiatry* 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1122256> (17.05.2024)

Lewe M. & Sekyra, A. (2022). The potential of systematic reflection on one's positioning: A feminist perspective on the Students-as-Partners approach. *International Journal for Students As Partners*, 6(1), 168–175. <https://doi.org/10.15173/ijasp.v6i1.4886> (17.05.2024)

Reinmann, G. (2013). Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen. In: Reinmann, G., Ebner, M. & Schön, S. (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt*. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister. <https://www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/festschrift.pdf> (17.05.2024)

Reinmann, G. (2016). Kompetenzorientierung und Prüfungspraxis an Universitäten: Ziele heute und früher, Problemanalyse und ein unzeitgemäßer Vorschlag. In: Lin-Klitzing, S., Di Fuccia, D. & Gaube, T. (Hrsg.), *Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten*. Beiträge zur (nicht) vorhandenen Passung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 114 – 126. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2014/10/Artikel_Berlin_Okt_14.pdf (17.05.2024)

Schaper, N., Reis, O., Wildt, J., Horvath, E. & Bender, E. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK Projekt nexus. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf (17.05.2024)

Stifterverband. Future Skills verankern. <https://www.stifterverband.org/bildung-kompetenzen/future-skills-verankern> (17.05.2024)

Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz, 7–31.

Zitiervorschlag:

Lewe, M.-T. (2024). Zwischen Täuschungsversuchen und kompetenzorientierten Prüfungen: Studieren und Lehren im Spannungsfeld von Didaktik, Bologna und Prüfungsrecht. Ein Plädoyer für frei(er)es Lernen und Lehren. In: *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 4(2), S. 19-28.

DOI: 10.55310/jfhead.51

