

Tobias HAERTEL<sup>1</sup> & Ramona SCHÜRMAN (Dortmund)

## Prüfungen – endlich auf der Agenda. Aber auch richtig?

### Zusammenfassung

Der Bologna-Prozess hat die Debatte zum kompetenzorientierten Prüfen auf die Agenda gebracht. Dabei stehen sich kontroverse Positionen gegenüber, große Aufmerksamkeit seitens der Forschungsförderung erfahren aktuell psychometrische large-scale Testverfahren zur Kompetenzerfassung. Diese stehen in der Kritik, Lernen und Lehren im Sinne eines teaching to test zu beeinflussen und ein verengtes Kompetenzverständnis zu propagieren, das sich auf Fachkompetenzen beschränkt. Demgegenüber steht die Forderung nach neuen Prüfungsformaten in der Hochschullehre, mit denen sich auch andere Kompetenzfacetten erheben und schließlich bewerten lassen. Eine besondere Bedeutung kommt dabei Konzepten zu, die die Kompetenzerbringung der Lernenden im Handlungsvollzug beobachtbar machen.

### Schlüsselwörter

Prüfungen, Prüfungsformate, kompetenzorientiertes Prüfen, Kompetenzen

## Tests – finally on the agenda, but in the right way?

### Abstract

The Bologna process has put the debate about competency-based testing on the agenda. Controversial, opposed positions exist, and much attention and funding are being devoted to research into psychometric, large-scale testing methods of competence assessment. Critics of such tests argue that they influence learning by causing teachers to “teach to the test” and that they promote a limited understanding of competence, which is limited to professional competence. In contrast, there is a demand in higher education for new testing formats that take other aspects of competence into account and make it possible to evaluate them. One area of particular emphasis is developing concepts that make the actual demonstration of learner’s competence observable.

### Keywords

Grading, assessment, competencies

---

<sup>1</sup> E-Mail: [tobias.haertel@tu-dortmund.de](mailto:tobias.haertel@tu-dortmund.de)

## 1 Wer testet die Tests?

„Prüfungen auf die Agenda“ forderten DANY, SZCZYRBA & WILDT (2008) und bereiteten in ihrem Sammelband erstmals systematisch den Stand hochschuldidaktischer Diskussionen und Forschungsarbeiten zur Prüfungsgestaltung im deutschsprachigen Raum auf. Die im Zuge des Bologna-Prozesses angestoßene Fokussierung auf den Kompetenzerwerb von Studierenden hat zwar zu einer (jedenfalls teilweisen) Öffnung von Hochschulen und Lehrenden für kompetenzorientiertes Lehren und Lernen geführt; die damit einhergehenden Veränderungen der Lehrpraxis können ihre volle Wirkung jedoch nur dann optimal entfalten, wenn auch die Prüfungen auf die zu erwerbenden Kompetenzen zugeschnitten worden sind.

Dass die Frage, wie Kompetenzen erfasst und bewertet werden können, kontrovers debattiert und von verschiedenen Interessen beeinflusst wird, zeigt exemplarisch die Auseinandersetzung um die Einführung psychometrischer Testverfahren in US-amerikanischen Bildungseinrichtungen in den 1980er/1990er Jahren (ELLWEIN, GLASS & SMITH (1988), SHEPARD (1991), WILSON & WINEBURG (1993)). Eine Hauptkritik an diesen Verfahren liegt in der Annahme, dass die Art des Tests auch das Lernverhalten verändert, wobei nicht sichergestellt ist, dass diese Änderungen auch intendiert sind: „Assessment requirements have been shown to have a powerful influence on students‘ learning [...], yet little is known about academics‘ beliefs about assessment and how they justify the assessments they use“ (SAMUELOWICZ & BAIN, 2002, S. 173). SAMUELOWICZ & BAIN schließen sich damit einem Standpunkt an, den auch SHEPARD (1991, S. 9) schon im Rahmen einer großen Untersuchung leidenschaftlich vertreten hat, und der zu einem Schlagabtausch mit CIZEK (1993) als Befürworter psychometrischer Testverfahren geführt hat. Dabei geht es im Kern um die dominante Rolle, die Bildungspsychologinnen und -psychologen als „Fachfremde“ in den einzelnen Disziplinen einnehmen, und sie verändern: „If subject-matter experts had always had equal say, how can we imagine that teachers of English would have given up essay tests in deference to inter-judge reliability coefficients?“ (ebd., S. 12). Diese Positionen bestimmen die Auseinandersetzung, die jetzt durch den Bologna-Prozess im Hochschulsektor an neuer Kraft gewonnen hat, auch in Deutschland. Die neue BMBF-Förderlinie „Kompetenzmodell und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“ ist stark auf large-scale-Messverfahren zugeschnitten und gerade deshalb stark umstritten, wie auf zwei Tagungen („Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“, Februar 2011 in Berlin und „Kompetenzen in der Kompetenzerfassung“, Juli 2011 in Karlsruhe) deutlich wurde. Aus Sicht der Hochschuldidaktik droht damit die Durchsetzung eines verengten Kompetenzverständnisses an den Universitäten, während in der Soziologie auch vor den weitreichenden gesellschaftlichen Folgen gewarnt wird. Am Rande beider Tagungen wurde von „Pisa für Hochschulen“ und Universitäten als „Sekundarstufe 3“ gesprochen (ALBRECHT & HAERTEL, 2011). Da solche Tests (wie z. B. die Teacher Education and Development Study, TEDS-M) von Studierenden nur dann mit voller Leistungsbereitschaft absolviert werden und die Ergebnisse für potenzielle Arbeitgeber/innen nur erkennbar sind, wenn sie verbindlich in curriculare Strukturen integriert und im Abschlusszeugnis ausgewiesen werden, besteht die Gefahr, dass Lernende wie Lehrende sich im Rahmen des teaching (and learning) to the test auf

diese Form der Kompetenzerfassung fokussieren. Damit deutet sich der Durchmarsch eines Paradigmas an, das der Komplexität des Kompetenzbegriffes nicht gerecht wird. Michaela Pfadenhauer betonte auf der Karlsruher Tagung den Darstellungsaspekt von Kompetenz, wonach sich diese nur im Vollzug erweist (PFDENHAUER, 2011). Mit TEDS-M lässt sich zwar prüfen, ob angehende Lehrer/innen über das Fachwissen z. B. zur Faktorenanalyse verfügen. Ob sie dies dann aber auch, wenn sie vor der Schulklasse stehen, zielgruppenorientiert vermitteln und dabei gleichzeitig andere Aufgaben bewältigen können, kann der Test nicht feststellen. Das Auseinanderdriften zwischen Testergebnissen und tatsächlichen Kompetenzen hat auch YU (2011) in seinem Beitrag „Sklaven des Lernens“ beleuchtet, in dem er die guten Pisa-Ergebnisse von Shanghai vor den Hintergrund einer Lernkultur stellt, die nicht die Autonomie der Lernenden fokussiert, sondern durch eine „Erziehung zur Servilität“ (ebd., S. 95) gekennzeichnet ist.

## 2 Kompetenzen im Vollzug beurteilen

Um diese Kompetenzen erfassen und auch bewerten zu können, bedarf es anderer Prüfungsformen, die den Handlungsvollzug, die praktische Kompetenzerbringung der Studierenden in den Mittelpunkt stellen. Vor diesem Hintergrund ist es interessant, sprachgeschichtlich das Wort „Lehre“ zu betrachten, wie das WALDHERR (2003) getan hat. In dem einfachen Wort „Lehre“ stecken die Bedeutung von Spur und Jagd. WALDHERR resümiert (2003, S. 1), „Lernen“ ist also „einer Spur nachgehen, einem Wild nachspüren“. Der/die Lehrende muss der Spur des Lernenden folgen und im aktiven Handlungsvollzug, wenn das Wissen an bestehende Kontexte adaptiert, also verstanden wird, die Kompetenzerbringung prüfen.

Einen ersten wertvollen Ansatz in diese Richtung bietet die Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH der Universität Zürich, die neben den Fachkompetenzen auch die Beurteilungsmöglichkeit von Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz mit in den Blick genommen und eine gute Übersicht erstellt haben, welche Prüfungsformate Aussagen über welchen Kompetenzbereich zulassen (AfH 2007, S. 21). Einen Schritt weiter gehen BRABRAND & DAHL (2009), die aufbauend auf der SOLO-Taxonomie von BIGGS (2003) in Kursbeschreibungen alle Kompetenzen erfasst haben, die in den learning outcomes sichtbar wurden und damit einer Konzeption von Prüfungsformaten dienen konnten.

In die Zukunft blickte Ulrich Ebner Priemer auf der Karlsruher Tagung, als er die Methode des mobile assessments vorstellte. Hier bekommen Lernende moderne PDAs oder Smartphones und können damit ihren Lernprozess und die Kompetenzerbringung im Vollzug dokumentieren (in Form von geschriebenen Notizen, Audioaufnahmen, Bildern, Videos usw.), während konventionelle Methoden (wie z. B. Lerntagebücher) rein retrospektiv funktionieren (vgl. ALBRECHT & HAERTEL, 2011). Ein ähnliches Ziel verfolgt auch das mobile learning, es ermöglicht einen unmittelbaren Zugriff auf Wissen in den jeweiligen Lernkontexten und gibt dem/der Lerner/in ein hohes Maß an Selbstbestimmtheit und Selbststeuerung im Lernprozess (vgl. DE WITT & MENGEL, 2011).

Es ist zu erwarten, dass hochschuldidaktische Arbeiten in diesen Bereichen in nächster Zeit zu weiteren wertvollen Ergebnissen führen werden.

### 3 Implementation neuer Prüfungsformate

Damit die neuen Erkenntnisse diesmal stärkere Wirksamkeit in der Prüfungspraxis entfalten, bietet sich der Blick auf die Ansätze der Innovations- und Techniksoziologie zur Implementation von Neuem (Ideen, Produkte, Techniken) in Organisationen und Gesellschaft an (KOPP, HOWALDT & SCHWARZ, 2007). Entscheidend für den Erfolg von Innovationsstrategien ist nach vielen Erkenntnissen dieser Disziplinen die frühzeitige Einbindung aller Beteiligten in den Gestaltungsprozess. Gerade an diesem Punkt laufen die Interessen von Studierenden (die die Prüfungen fair und mit vertretbarem Aufwand bestehen können möchten), Lehrenden (die sich mit vertretbarem Aufwand vom Erfolg ihrer Lehre überzeugen und die Qualität sichern wollen), Universitäten (die über ihre Noten und Zertifikate nach außen Qualität dokumentieren möchten) und Unternehmen (die darauf angewiesen sind, anhand der Noten und Zertifikate die Kompetenzen der Studierenden beurteilen zu können) zusammen. Die dichte rechtliche Regelung und die Zahl der Klagen zeigen, wie sensibel der Prüfungsbereich für unterschiedliche Interessen ist.

### 4 Schlussbemerkungen

Für die Hochschuldidaktik ergibt sich zukünftig die Anforderung:

- die bisherigen Ansätze zum kompetenzorientierten Prüfen weiterzuentwickeln,
- dabei insbesondere die Gestaltung von Prüfungsformen, die die Kompetenzerbringung im Vollzug erfassen, voranzutreiben,
- und dies von Anfang an mit partizipativen Verfahren zu begleiten, die die Einbringung der Interessen aller Beteiligten sicherstellen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Prüfungen einerseits hochsensibel angesichts unterschiedlicher Interessen der Beteiligten, andererseits von enormer Bedeutung für die jeweiligen Beteiligten sind. Vor dem Paradigma des „shift from teaching to learning“ müssen bisherige Prüfungsformate, insbesondere Multiple-Choice-Verfahren kritisch betrachtet werden. Lernen bedeutet, neue Wissensinhalte an bereits bestehende anzuknüpfen (MARTON & SALJÖ, 1976). Ein teaching (and learning) to the test ist für den Lernprozess eher kontraproduktiv, weil Wissen nur aufgenommen, nicht aber verarbeitet wird.

Im Gegensatz dazu folgen die Ansätze des mobile assessments und des mobile learnings der Forderung nach selbstbestimmtem Lernen, das sich u. a. durch das Erleben der eigenen Kompetenz auszeichnet (DECI & RYAN, 1975).

„Prüfung – auf die Agenda“ ist somit kein alter Hut, sondern gehört regelmäßig auf den Prüfstein, um die dahinter ablaufenden Prozesse immer wieder neu zu analysieren.

## 5 Literaturverzeichnis

- AfH** (2007). Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen. Dossier der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Universität Zürich.  
[http://www.afh.uzh.ch/instrumente/dossiers/Leistungsnachweise\\_Juli\\_07.pdf](http://www.afh.uzh.ch/instrumente/dossiers/Leistungsnachweise_Juli_07.pdf)
- Albrecht, F. & Haertel, T.** (2011): „Kompetenzen in der Kompetenzerfassung“. Gemeinsame Veranstaltung der Sektionen Wissenschaftssoziologie und Professionssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und des House of Competence (HoC) am KIT am 1. und 2. Juli 2011, Karlsruhe, Tagungsbericht, *Soziologie*, 40(4), im Erscheinen.
- Biggs, J. B.** (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press.
- Brabrand, C. & Dahl, B.** (2009). Using the SOLO Taxonomy to Analyze Competence Progression of University Science Curricula. *Higher Education*, 58(4), 531-549.
- Cizek, G. J.** (1993). Rethinking psychometricians' beliefs about learning. *Educational Researcher*, 22(4), 4-9.
- Dany, S., Szczyrba, B. & Wildt, J.** (Hrsg.) (2008). *Prüfungen auf die Agenda: Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- de Witt, C. & Mengel, S.** (2011). *Mobile Learning in der beruflichen Bildung*. Sektion Technology 5, Mobile Learning. Learntec 2011. Karlsruhe.  
<http://mlearning.fernuni-hagen.de>, Stand vom 21. September 2011.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M.** (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Ellwein, M. C., Glass, G. V. & Smith, M. L.** (1988). Standards of competence: Propositions on the nature of testing reforms. *Educational Researcher*, 17(8), 4-9.
- Kopp, R., Howaldt, J. & Schwarz, M.** (2007). *Innovationen (forschend) gestalten. Zur neuen Rolle der Sozialwissenschaften*. Vortrag auf der Herbsttagung der Sektionen Arbeits- und Industriesoziologie und Wissenschafts- und Technikforschung der DGS „Innovationen und gesellschaftlicher Wandel“, Universität Dortmund, 12./13. Oktober 2007.
- Marton, F. & Saljö, R.** (1976). On qualitative difference in learning 1. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Pfadenhauer, M.** (2011). *Eröffnung der Konferenz und Grußwort der Vorsitzenden der Sektion Professionssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*. Vortrag auf der interdisziplinären Konferenz Kompetenzen in der Kompetenzerfassung Gemeinsame Veranstaltung der Sektionen Wissenschaftssoziologie und Professionssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und des House of Competence (HoC) am KIT, 1. und 2. Juli 2011 in Karlsruhe.
- Samuelowicz, K. & Bain, J. D.** (2002). Identifying academics orientations to assessment practice. *Higher education*, 43(2), 173-201.
- Shepard, L. A.** (1991). Psychometricians' Beliefs about Learning. *Educational Researcher*, 20(7), 2-16.

**Waldherr, F.** (2003). Zur Sprachgeschichte von „Forschung“ und „Lehre“. *Didaktische Nachrichten* 2003(März), 1.

**Wilson, S. M. & Wineburg, S. S.** (1993). Wrinkles in time and place: Using performance assessments to understand the knowledge of history teachers. *American Educational Research Journal*, 30(4), 729-769.

**Yu, K.** (2011). Sklaven des Lernens. *Pädagogische Führung PädF*, 2011(3), 93-97.

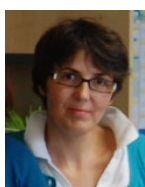
## Autor/in



Dr. Tobias HAERTEL || TU Dortmund, Hochschuldidaktisches Zentrum HDZ || Vogelpothsweg 78, D-44227 Dortmund

[www.hdz.tu-dortmund.de](http://www.hdz.tu-dortmund.de)

[tobias.haertel@tu-dortmund.de](mailto:tobias.haertel@tu-dortmund.de)



Dr. Ramona SCHÜRMANN || TU Dortmund, Hochschuldidaktisches Zentrum HDZ || Martin-Schmeisser-Weg 13, D-44227 Dortmund

[www.hdz.tu-dortmund.de](http://www.hdz.tu-dortmund.de)

[ramona.schuermann@tu-dortmund.de](mailto:ramona.schuermann@tu-dortmund.de)