

---

Klaus WANNEMACHER<sup>1</sup> (Hannover)

## **Studienbegleitende Modulprüfungen – Möglichkeiten und Grenzen der Assessmentpraxis in Bachelor- und Masterstudiengängen**

### **Zusammenfassung**

Die im Zuge der 6. Novelle des Hochschulrahmengesetzes vereinbarte Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen geht mit einer weitreichenden Reorganisation und Aufwertung der Prüfungen an deutschen Hochschulen einher. Von der Einführung von Leistungspunkten und einem kumulativen System studienbegleitender Prüfungen erwartete man sich eine stärkere Strukturierung von Studienverläufen, mehr Transparenz bei Lernfortschritten und eine Entlastung der Studierenden. Zugleich sollten neue Formen kompetenzorientierten Prüfens einen qualitativen Wandel der Prüfungskultur begünstigen. Dieser Beitrag zu den bisherigen und neuen Prüfungsstrukturen stellt einschlägige bildungspolitische Vorgaben den Befunden der Hochschulforschung gegenüber. Daran anknüpfend werden potenzielle Korrekturen im Bereich der Prüfungsorganisation sowie die spezifischen Möglichkeiten und Grenzen kompetenzorientierter Prüfungsformen beleuchtet.

### **Schlüsselwörter**

Assessment, Prüfungsmethodik, Prüfungsordnung, Studienqualität, Kompetenzorientierung, Modularisierung, Leistungspunktesystem, Bologna-Prozess

## **Module-related Examinations – Opportunities and Limits of New Assessment Forms in Bachelor and Master Degree Programs**

### **Abstract**

The introduction of Bachelor and Master degree programs in the context of the 6th amendment of the German Framework Act for Higher Education (Hochschulrahmengesetz) results in an extensive reorganization of examinations at German universities. The introduction of credit points and a cumulative system of recurring examinations was expected to bring about a stronger structuring of degree programs, more transparent learning progresses and a disburdening on the part of students. At the same time, instructors were expected to adapt new forms of competence focused examinations. Against the background of these extensive changes, the parameters of education policy are contrasted to the findings of higher education research on old and new examination structures. Additionally, potential adjustments of the examination processes and the specific opportunities and limits of competence focused examination forms will be examined.

---

<sup>1</sup> e-Mail: [wannemacher@his.de](mailto:wannemacher@his.de)

**Keywords**

Assessment, examination methods, examination regulations, quality of studies, competence focused education, modularization, credit system, Bologna process

## 1 Implikationen des Bologna-Prozesses für die Prüfungspraxis

An deutschen Hochschulen wurden im Jahr 2007 286.391 Abschlussprüfungen erfolgreich abgelegt. Während Angaben des Statistischen Bundesamts zufolge darunter Diplom-, Magister-, Staatsexamens- sowie Promotionsprüfungen dominierten, stieg der Anteil der Bachelor- und Masterabschlussprüfungen an sämtlichen bestandenen Abschlussprüfungen 2007 auf mittlerweile 13% an. In überproportionalem Umfang dürfte im gleichen Zeitraum allerdings die vom Statistischen Bundesamt nicht erhobene Anzahl der Prüfungsfälle, die an den Hochschulen insgesamt aufgetreten sind, zugenommen haben. Ursache der grundsätzlichen Zunahme der Prüfungsfälle ist die fast flächendeckende Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Eher beiläufig haben die Bestrebungen zur Harmonisierung der nationalen Hochschulsysteme und die internationalen Vereinbarungen zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraums damit zu einer Neuausrichtung des Prüfungswesens geführt, der zahlreiche Hochschulvertreter gravierende Auswirkungen auf ihren Arbeitsalltag zuschreiben.

Obwohl die Gestaltung der Prüfungen an den Hochschulen selbst nicht Gegenstand der Gemeinsamen Erklärung der Europäischen Bildungsminister zum „Europäischen Hochschulraum“ vom 19. Juni 1999 war, ist es doch gerade der Bologna-Prozess, der der lange vernachlässigten Auseinandersetzung mit Hochschulprüfungen neue Impulse verliehen hat (u.a. TINNEFELD, 2002; HUBER, 2003; REIS & RUSCHIN, 2007; DANY, SZCZYRBA & WILDT, 2008). Mit dem 1999 initiierten Umbau der Studiengänge in ein gestuftes und modularisiertes System geht die flächendeckende Einführung kumulativer Prüfungen an deutschen und europäischen Hochschulen einher.

Punktuelle Prüfungsaktivitäten am Ende eines größeren Studienabschnitts, wie sie in Form von Zwischen- und Abschlussprüfungen für die Magisterstudiengänge und teilweise auch die Diplomstudiengänge kennzeichnend waren, werden gemäß Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 15. September 2000 in den neuen Studiengängen durch studienbegleitende Prüfungen ersetzt. Diese Prüfungen müssen nunmehr zeitnah zu den Lehrveranstaltungen durchgeführt werden, in denen die prüfungsrelevanten Inhalte vermittelt wurden (BLK, 2002, S. 53ff.).

KMK-Rahmenvorgaben zum Modularisierungskonzept und dem Leistungspunktesystem diagnostizierten im Jahr 2000, dass die Einführung studienbegleitender Prüfungen „eine unmittelbare Erfolgskontrolle und eine flexiblere Studiengestaltung“ gewährleisten und „insgesamt zu einer Entlastung der Studierenden“ beitragen würden (KMK, 2004, S. 2; BLK, 2005, S. 9). Mit der Einführung von Leistungspunkten sollte erstmals die Gesamtbelastung der Studierenden unter Einschluss von Zeiten für die Prüfungsvorbereitung und die Prüfung erfasst

werden. Zugleich versprach man sich von kumulativen Prüfungen implizit eine höhere studentische Lernmotivation und verbesserte Lernerfolge im gesamten Studienverlauf, zumal die Resultate der Modulabschlussprüfungen in die Abschlussnote einfließen und damit unmittelbar den grundsätzlichen Studienerfolg beeinflussen.

Bei der Neuausrichtung und Aufwertung der Prüfungen im Zuge der Modularisierung der Studiengänge lehnte man sich an studienbegleitende Prüfungskonzeptionen an, die in Frankreich und mehreren skandinavischen Ländern bereits genutzt wurden. Etabliert wurde nicht weniger als ein neues Prüfungsverständnis, für das eine stärkere Verflechtung von Lernprozess und Leistungsmessung, eine stärkere Prozessorientierung und eine Abwertung der bisherigen ‚Blockprüfungen‘ kennzeichnend war. Mit dem neuen Prüfungsverständnis wurden zugleich Erwartungen geweckt, neue Assessmentkonzepte und prüfungsdidaktische Ansätze würden sich nunmehr stärker durchsetzen. Andererseits bedingten die neuen Prüfungsstrukturen auch umfangreiche nachgelagerte Regelungsbedarfe etwa in Bezug auf die Vergleichbarkeit von Prüfungsleistungen.

Die Sicherung der Gleichwertigkeit einander entsprechender Studien- und Prüfungsleistungen und Studienabschlüsse war bis dato durch bundesweit gültige Rahmenprüfungsordnungen und eine Genehmigung von Prüfungsordnungen durch zuständige Landesbehörden gewährleistet worden. Nach einem KMK-Beschluss vom März 2002 zur künftigen Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland wurde die bisherige Form der Koordinierung von Studium und Prüfungen aufgegeben. An dessen Stelle trat ein System der Akkreditierung von Studiengängen. Bestehen geblieben sind Rahmenprüfungsordnungen ausschließlich als dezentrales Koordinationsinstrument, mit dem einzelne Hochschulen eigenverantwortlich die Struktur der Bachelor- und Masterstudiengänge fachübergreifend regeln und einen Rahmen für Prüfungsordnungen der Fachbereiche setzen können.

Neben der Neujustierung des hochschulrechtlichen Handlungsrahmens erwies sich als weitaus komplexere Herausforderung die angestrebte Verknüpfung neuer Prüfungsstrukturen mit einem qualitativ neuen Prüfungsverständnis und neuen prüfungsdidaktischen Ansätzen. Das bisher gängige Konzept der Qualifikationsorientierung sollte durch eines der Kompetenzorientierung ersetzt werden. Kompetenzorientierte Prüfungsformen waren bereits Gegenstand der hochschulpädagogischen Debatte der 1960er Jahre (PRAHL, 1983, S. 447).

Zuletzt entwickelten sie sich im Kontext der Auseinandersetzung um die Qualität schulischer Bildung und die PISA-Studien zum „fashionable term“ (WEINERT, 2001, S. 45) und erlangten beinahe den Status eines neuen Paradigmas. Im Sinne der Bologna-Programmatik und der angestrebten Steigerung der Beschäftigungsbefähigung soll die Kompetenzorientierung nun verstärkt auch im Hochschulbereich Eingang finden (SCHAEFER & BRIEDIS, 2004). Kompetenzorientierte Prüfungskonzeptionen sollten dabei dem verbreiteten Problem der Prüfung abstrakten, dekontextualisierten Wissens in Hochschulprüfungen Abhilfe schaffen.

Vor dem Hintergrund der weitreichenden bildungspolitischen Rahmensetzungen, Anforderungen und Erwartungshaltungen haben Experten die Befürchtung ge-

äußert, „dass infolge der Vervielfachung des Prüfungsaufwands das Ziel der Kompetenzorientierung von Lehre und Studium verfehlt wird“ (REIS & RUSCHIN, 2007, S. 6). Um einen Eindruck von den tatsächlichen Auswirkungen der Umstellung auf studienbegleitende Prüfungen zu erhalten, werden nachfolgend Praxiserfahrungen der Hochschulen mit Modulabschlussprüfungen rekapituliert.

Zu diesem Zweck werden die Resultate verschiedener empirischer Untersuchungen ausgewertet. Neben einer ländervergleichenden Analyse werden dabei die unterschiedlichen Perspektiven von Dekanen, Lehrenden und Studierenden auf das modularisierte Prüfungswesen berücksichtigt. Abschließend sollen Ansätze zur Schaffung von Spielräumen für neue Assessmentformen durch Umstellungen bei der Prüfungsorganisation und -organisation erörtert und Möglichkeiten und Grenzen der angestrebten neuen Prüfungsprogrammatisierung abgewogen werden.

## **2 Erhebungen zur Prüfungspraxis in Bachelor- und Masterstudiengängen**

Mehrere Untersuchungen aus dem Bereich der Hochschulforschung deuten darauf hin, dass die Einführung studienbegleitender Prüfungen zu unbeabsichtigten Nebeneffekten geführt hat, die sich vor allem in einer Vervielfachung der Prüfungsfälle ausdrücken. Insbesondere die weit verbreitete Praxis, anstelle von Modulabschlussprüfungen Teilmodulprüfungen anzubieten, bindet entgegen ursprünglicher Annahmen erhebliche Lehrkapazitäten für die Prüfungsdurchführung. Gegenstand separater Teilmodulprüfungen sind die Leistungen der einzelnen Modulbestandteile, während sich Modulabschlussprüfungen auf einen zusammengehörigen Kompetenzkomplex im Ganzen beziehen. Gerade die Entwicklung geeigneter Modulprüfungen, aber auch neue konzeptionelle, administrative und koordinative Aufgaben stellen Hochschullehrer vor erhebliche Probleme. Wenngleich Studierende von der unmittelbaren Erfolgskontrolle im Zusammenhang mit den Modulprüfungen profitieren, dürften die Schwierigkeiten von Studierenden mit Prüfungen generell doch kaum zurückgegangen sein. Zu sehr gehen mit der erheblichen Zunahme der Prüfungsfälle und dem gestiegenen Aufwand bei der Prüfungsvorbereitung neue Erschwernisse einher.

### **2.1 Entwicklungen des Prüfungswesens auf europäischer Ebene**

Eine Länderstudie sowie mehrere empirische Untersuchungen zur Einführung gestufter Studiengänge aus der jeweiligen Sicht der Fakultätsleitungen, Lehrenden und Studierenden unterschiedlicher Fachkulturen geben Auskunft über das Ausmaß des Wandels sowie Vor- und Nachteile der aktuellen Entwicklungen im Prüfungsbereich.

#### **2.1.1 Uneinheitliche Logik des Systems gestufter Studiengänge und des Prüfungswesens**

Eine im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführte vergleichende Länderstudie zum Stand der Einführung von Bachelor- und

Master-Studiengängen im Bologna-Prozess (ALESI, BÜRGER, KEHM & TEICHLER, 2005) belegt, dass sich trotz der Einführung von Credit Points „das Prüfungssystem in den von uns untersuchten Ländern vielfach nicht vollständig in die Logik des Credit-Systems“ (S. 32) einpassen ließ. Untersucht wurden neben Deutschland die Länder Frankreich, Großbritannien, Niederlande, Norwegen, Österreich und Ungarn.

Angesichts der divergierenden nationalen Ansätze zur Umsetzung des Bologna-Prozesses, die „keine einheitliche Logik des Systems gestufter Studiengänge“ (ALESI et al., 2005, S. 5) erkennen lässt, ergibt sich im Gesamtüberblick ein sehr heterogenes Bild der Auswirkungen der neuen Studiengänge auf die jeweilige Prüfungspraxis. In einzelnen Ländern wie in Österreich hat sich noch eher wenig am Übergewicht der Abschlussprüfungen und der Abschlussarbeit geändert. Das Autorenteam betont jedoch, dass die Abschlussprüfungen in mehreren Ländern wie etwa Norwegen und den Niederlanden mittlerweile an Gewicht verloren hat, da die Modulprüfungen als Teilleistung für den Abschluss zählen.

In den Niederlanden hat die Anzahl der Teilprüfungen an den Universitäten deutlich zugenommen, während an Fachhochschulen (Hogescholen) hingegen eine Abnahme beobachtet wird. In Norwegen ist die Modularisierung breit eingeführt, doch ist die Modulprüfung eher als Bewertung des Lernfortschritts angelegt. Zwischen- und Abschlussprüfungen werden beibehalten, doch ist deren Bedeutung leicht zurückgegangen. In Frankreich wird vor allem die Möglichkeit zur Akkumulation von Credits als zentrale Veränderung im Zusammenhang der Einführung der gestuften Studienstruktur wahrgenommen (ALESI et al., 2005, S. 32).

### **2.1.2 Unverändert hohes Gewicht der größeren Abschlussprüfungen**

Nach Darstellung des Autorenteams geht die Einführung der gestuften Studienstruktur in allen Vergleichsländern mit der Ausnahme Großbritanniens mit der Implementierung von Credits nach dem ECTS-Modell einher. Die Auswirkungen dieses Schritts auf die Funktion von Abschlussprüfungen zum Erwerb eines berufsqualifizierenden akademischen Grads sind gleichwohl begrenzt. Das große Gewicht der Abschlussprüfung und der Abschlussarbeit ist überwiegend bestehen geblieben: „Dennoch verändert sich der Charakter und das Gewicht der größeren Abschlussprüfungen zunächst nur in begrenztem Maße. Wo diese an Gewicht verlieren, ist eine Zunahme von Teilprüfungen festzustellen. Dies ist besonders in den Niederlanden, in Norwegen und auch in Frankreich der Fall.“ (ALESI et al., 2005, S. 39)

Gravierende Auswirkungen zeichnen sich im Bereich der Prüfungslogik ab, da die „Bestimmung des Gewichts der Abschlussprüfung angesichts von Modularisierung“ ein neues Austarieren verschiedener Prüfungsleistungen mit Blick auf die Gesamtnote erforderlich macht (ALESI et al., 2005, S. 57). Nicht zuletzt stehen unterschiedlich ausgeprägte Konsequenzen der Modularisierung und der Einführung von Leistungspunkten in unterschiedlichen europäischen Ländern in direktem Zusammenhang mit der Nähe der bisherigen Studiengänge zu den Bachelor- und Masterstudiengängen.

Länder, die bereits in den 1970er und 1980er Jahren Leistungspunktsysteme eingeführt haben wie Finnland, Frankreich, die Niederlande oder Schweden

(TEICHLER, 1991, S. 621), haben studienbegleitenden und kumulativen Assessmentformen schon zuvor größeres Gewicht beigemessen. In Frankreich etwa waren jährlich durchgeführte schriftliche Prüfungen üblich, deren Nichtbestehen eine Wiederholung des Studienjahrs erforderlich machte. In den Ländern mit etablierten Leistungspunktsystemen nimmt der Umstellungsprozess, den der Bologna-Prozess auslöst, mitunter weniger einschneidende Formen an als in Deutschland.

## 2.2 Das Prüfungswesen aus Sicht von Dekanen

Aus Sicht deutscher Fakultäts- und Fachbereichsleitungen sind die Änderungen im Prüfungsbereich teilweise von gravierendem Ausmaß. Eine von der HIS GmbH im Sommer 2008 durchgeführte, noch unveröffentlichte Online-Befragung von (Studien-)Dekaninnen und Dekanen, die sich mit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge in den Sprach- und Kulturwissenschaften befasste und eine Rücklaufquote von 49% erzielte, bezog auch den Bereich der Prüfungsreorganisation ein (CORDES & WANNEMACHER, 2009). In den Sprach- und Kulturwissenschaften, die bislang vor allem Blockprüfungen kannten, führte die Umstellung auf die gestuften Studiengänge aus Sicht von Dekaninnen und Dekanen zu beträchtlichen Problemen im Prüfungsbereich.

Bei der Analyse der mit der Modularisierung der neuen Studiengänge verbundenen Schwierigkeiten zeigte sich, dass die Dekane als „schwierigste“ Aufgabe bei der „Modularisierung der Studiengänge“ die „Entwicklung geeigneter Formen von Modulprüfungen“ klassifizierten.

- 104 und damit geringfügig mehr als die Hälfte von 205 Befragten (51%) schätzten diesen Aspekt der neuen Studiengänge als „sehr schwierig“ bzw. „schwierig“ ein.
- 45% (respektive 44%) der Befragten, nämlich 93 (resp. 91) (Studien-) Dekane, bezeichneten die „Formulierung der Lernergebnisse (Outcomes)“ bzw. die „Modulentwicklung“ als „sehr schwierig“ bzw. „schwierig“.
- Die geringsten Probleme bereiteten den befragten Fakultäten und Fachbereichen die Modulbeschreibungen, wenngleich auch diese von 28% (57 Dekane und Studiendekane) als „sehr schwierig“ oder „schwierig“ eingeschätzt wurde.

Wie begleitend durchgeführte qualitative Fallstudiengespräche an bundesweit 13 sprach- und kulturwissenschaftlichen Fakultäten im Jahr 2008 zeigten, wurde die Entwicklung geeigneter Modulprüfungen an den besuchten Fakultäten häufig umgesetzt, indem anstelle einer gemeinsamen Modulabschlussprüfung, die die Inhalte mehrerer Einzelveranstaltungen einbezog, additive Teilmodulprüfungen im Zusammenhang einzelner Lehrveranstaltungen durchgeführt wurden. Diese nicht ‚modulsystemkonforme‘ Praxis trug zu einer drastischen Verschärfung der Umstellungsproblematik bei.

Studienbegleitende Prüfungsleistungen, die den formalen Anforderungen der jeweiligen Prüfungsordnung unterliegen und deren Resultate in das Abschlusszeugnis eingehen, sind aufwändiger, verlässlicher und fälschungssicherer zu gestalten als ehemals die benoteten Studienleistungen in Verbindung mit der Vergabe von

‚Teilnahmescheinen‘ in prüfungsarmen Magister-, Staatsexamens- und teilweise auch Diplomstudiengängen, da Studierende die ordnungsgemäße Durchführung von Prüfungen im Zweifel verwaltungsgerichtlich überprüfen lassen können. Die vormals dominierende Praxis benoteter Studienleistungen, die Prüfungsvorleistungen für die Blockprüfungen (Zwischenprüfung, Vordiplom, Magisterprüfung, Diplomprüfung oder Staatsexamen) darstellten, wird in zeugnisrelevante Prüfungsleistungen überführt.

Da jede Leistungsüberprüfung anders als „benotete Studienleistungen“ nunmehr einen formalen Prüfungsakt konstituiert, vermehrt sich der Prüfungs- und Korrekturaufwand deutlich. Zeitnah müssen zudem Angebote für Wiederholungsprüfungen angeboten werden, damit die Studierenden ihr Studium in der Regelstudienzeit abschließen können. Auch der Aufwand prüfungsorganisatorischer und -verwaltender Tätigkeiten (Prüfungsanmeldung, Ergebnismeldung, Prüfungsdatenarchivierung etc.) nimmt zu.

Erschwerend kommt hinzu, dass im Bereich der Sprach- und Kulturwissenschaften vielfach aufwändigere Studienleistungen wie Hausarbeiten anstelle von Klausuren üblich waren oder sind. Die mit der Steigerung der Prüfungsfälle bezweckte Behebung der Anforderungsarmut kann im Nebeneffekt zu einer didaktisch abträglichen Reduktion der Vielfalt der Prüfungsformen führen, da Lehrende zur Bewältigung des gestiegenen Prüfungsaufwands nach Auskunft der Dekane bevorzugt auf die konventionelle Prüfungsform der Klausur zurückgreifen.

## **2.3 Das Prüfungswesen aus Sicht von Hochschullehrenden**

### **2.3.1 Auflagen zur Gestaltung von Prüfungsordnungen**

Eine im selben Zeitraum durchgeführte HIS-Untersuchung unter Professorinnen und Professoren zur Umsetzung des Bologna-Prozesses weist auch für den technikkwissenschaftlichen Bereich Schwierigkeiten bei der Umgestaltung des Prüfungswesens aus. Die Studie Acht Jahre nach Bologna – Professoren ziehen Bilanz (FISCHER & MINKS, 2008), die den verbreiteten Vorbehalten gegen die Ablösung des Diplom-Abschlusses in den Ingenieurwissenschaften nachgeht, machte Defizite bei der Entwicklung kompetenzorientierter Modulprüfungen aus Sicht von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik deutlich. Die Autoren diagnostizierten diverse prüfungsbezogene Problemfelder.

In Zusammenhang mit Auflagen, die Fakultäten und Fachbereichen im Verlauf von Akkreditierungsverfahren gemacht wurden, wird von Professoren „die Beschreibung der Prüfungsformen bemängelt, zum Teil wird auch eine konzeptionelle Überarbeitung der Prüfungen verlangt.“ (FISCHER & MINKS, 2008, S. 22) Akkreditierungsagenturen hatten die nicht hinreichend präzise Gestaltung von Studien- und Prüfungsordnungen moniert, wenngleich die Hochschullehrer der KMK-Vorgabe (KMK, 2004, S. 2) explizit zustimmten, dass in den Modulbeschreibungen „Informationen über die in einem Modul verlangten Prüfungsformen [...] transparent dargelegt werden“ sollten (FISCHER & MINKS, 2008, S. 18). Andererseits bemängelten Professoren „die Vorschriften im Prüfungswesen“, die sich in Aussagen niederschlugen wie: „Prüfungsordnungen sind nicht studierfreundlich“ oder „Hochschulgesetze lassen zu wenig Gestaltungsspielraum im

Prüfungsbereich“ (FISCHER & MINKS, 2008, S. 39). Nicht erkennen ließ die Studie, ob Professoren zwischen mangelnden Gestaltungsspielräumen und verbesserungswürdigen Prüfungsordnungen einen kausalen Zusammenhang sahen.

### **2.3.2 Defizite bei der Entwicklung kompetenzorientierter Modulprüfungen**

Besondere Probleme wurden in der Prüfungsorganisation von interdisziplinären Studienangeboten sichtbar, die ausgeprägten Abstimmungsbedarf verursachen (FISCHER & MINKS, 2008, S. 25). Im Kontext von Angeboten für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen erkennen die Verfasser „manche Defizite [...], deren Vermeidung eine größere Aufmerksamkeit kompetenzorientierter Lehr-/Lernmethoden im Studium verdient hätten. Die Entwicklung kompetenzorientierter Modulprüfungen steckt noch in den Kinderschuhen.“ (FISCHER & MINKS, 2008, S. 30) Wenngleich diese Einschätzung vor allem auf die Vermittlung allgemeiner berufsqualifizierender Kompetenzen abzielt, scheint dieses Urteil doch auf einen Mangel der Prüfungsentwicklung im Maschinenbau und in der Elektrotechnik insgesamt hinzudeuten, der in anderen Fächern in ähnlicher Form besteht.

Mit Blick auf die Gestaltung der Bachelorstudiengänge wird als Rahmenbedingung, „die den Studienerfolg beeinträchtigt“ insbesondere die Vielzahl an Prüfungen genannt (FISCHER & MINKS, 2008, S. 39). Auf Maßnahmen hin befragt, die zur Verringerung von Problemen mit der Modularisierung der Studiengänge beitragen könnten, wird auf die „starke Zunahme von Prüfungen“ als strukturelles Problem verwiesen, die eine Reduktion der Prüfungsfälle sinnvoll erscheinen lässt (FISCHER & MINKS, 2008, S. 24). Als weitere Maßnahmen, die zu einer Verbesserung des Studienerfolgs beitragen könnten, wurden „frühzeitige Prüfungen“ und ein „persönliches Feedback für die Studierenden“ genannt. Handlungsbedarf sahen die Lehrenden hinsichtlich frühzeitiger Prüfungen jedoch nicht, da diese in der Regel bereits umgesetzt seien (FISCHER & MINKS, 2008, S. 40f.).

## **2.4 Das Prüfungswesen aus Sicht von Studierenden**

### **2.4.1 Erwartungen an prüfungsbezogene Betreuungs- und Beratungsleistungen**

Aus Sicht der Dekane und Lehrenden unterschiedlicher Disziplinen erwiesen sich insbesondere die Einzelaspekte Modulabschlussprüfung, Vielzahl der Prüfungsfälle, Gestaltung von Studien- und Prüfungsordnungen, Abstimmungsprobleme und Defizite im Bereich kompetenzorientierter Prüfungen als Schwierigkeiten, die sich aus dem Zusammenspiel vielfältiger bildungspolitischer, fächerbezogener, pädagogischer, organisationsinterner und weiterer Faktoren ergeben. Diesen Schwierigkeiten stehen unterschiedliche Erwartungen von Studierenden an die neuen Prüfungspraktiken gegenüber. Studentische Erwartungen wurden im Rahmen des Studienqualitätsmonitor 2007 erhoben, einer von der HIS GmbH und der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz künftig jährlich durchgeführten repräsentativen Befragung von knapp 22.000 Studierenden an 150 Hochschulen (BARGEL, MÜSSIG-TRAPP & WILLIGE, 2008). Studierende messen den verschiedenen Formen von Prüfungen und Assessments in den alten und neuen Studiengängen gleichermaßen zentrale Bedeutung zu.

Eine Aufzählung der grundsätzlich größten Schwierigkeiten von Studierenden im Studium wird vom Faktor der Prüfungsvorbereitung angeführt: „Mit Abstand am meisten Schwierigkeiten bereitet es den Studierenden, Prüfungen effizient vorzubereiten: 56% berichten von einigen bis größeren Schwierigkeiten (nur 16% von keinen Schwierigkeiten).“ (BARGEL, MÜSSIG-TRAPP & WILLIGE, 2008, S. 2f., 49)

Es überrascht nicht, dass Studierende sich in dieser Hinsicht besondere Unterstützung von Lehrenden versprochen. Neben einer guten Beziehung zu den Professoren erwarteten Studierende von Lehrenden vor allem Orientierung. Im Hinblick auf kontinuierliche Beratungsleistungen der Lehrenden hoben Studierende in verschiedenen Feldern jeweils einen Aspekt hervor, „den nahezu alle als wichtig oder sogar sehr wichtig einstufen: die Prüfungsvorbereitungen für 94%, [...] [und] die Rückmeldungen zu Hausarbeiten, Klausuren, Übungen für 91%.“ (BARGEL, MÜSSIG-TRAPP & WILLIGE, 2008, S. 31)

Unter weiteren Beratungsfeldern, neben einer allgemeinen Rückmeldung und Orientierung zu Leistungen im Studium durch Professoren, erzielte die Vorbereitung auf anstehende Prüfungen und Klausuren den höchsten Stellenwert. Gerade diesbezüglich wurden zugleich auch Verbesserungen angemahnt:

Angesichts dieser hohen Wichtigkeit fällt an den Universitäten die Unterstützung durch die Professoren unzureichend aus, denn nur 45% der Studierenden halten sie für gut. An den Fachhochschulen kommen immerhin 61% zu einem guten Urteil über ihre Professoren hinsichtlich der Vorbereitung auf die Klausuren und Prüfungen. Die anderen Lehrpersonen leisten auch im Fall der Prüfungsvorbereitung wiederum etwas mehr an den Universitäten (61% gut) als an den Fachhochschulen (58% gut). (BARGEL, MÜSSIG-TRAPP & WILLIGE, 2008, S. 36)

Auch von Fach zu Fach differierten die studentischen Einschätzungen der Unterstützung bei der Vorbereitung auf Klausuren und Prüfungen durch die Lehrenden erheblich. Das beste Resultat für die Prüfungsvorbereitung erzielten die Ingenieurwissenschaften mit 57% positiver Beurteilung. Die schlechtesten Resultate mit nur 40% positiver Einschätzung wiesen die Medizin und die Rechtswissenschaft auf, gefolgt vom Bereich des Lehramtsstudiums (42%) (BARGEL, MÜSSIG-TRAPP & WILLIGE, 2008, S. 39).

#### **2.4.2 Beurteilung weiterer Prüfungsfaktoren**

Neben der Prüfungsvorbereitung durch die Lehrenden zogen konkrete Institutionen und weitere Einflussfaktoren wie Prüfungsordnungen oder die Leistungen der Prüfungsämter unbefriedigende studentische Urteile auf sich. Vor allem an Universitäten war eine deutliche Unzufriedenheit mit der Gestaltung von Studien- und Prüfungsordnungen auszumachen. Aus Sicht von Studierenden entsprachen diese vielfach nicht ausreichend ihrer eigentlichen orientierungsstiftenden Funktion im Studium. Hinsichtlich der Verständlichkeit erhielten Studien- und Prüfungsordnungen in keiner Fachrichtung ein überwiegend positives Urteil: „Die Verständlichkeit der Studien- und Prüfungsordnungen beurteilen nur 39% aller Studierenden als gut. Wiederum schneiden die Universitäten schlechter ab (nur 37% gut) als die Fachhochschulen (42% gut).“ (BARGEL, MÜSSIG-TRAPP & WILLIGE, 2008, S. 13)

Besonders ausgeprägt ist die Unzufriedenheit unter Lehramtsstudierenden, „denn nur 21% in diesen Studiengängen halten die Studien- und Prüfungsordnungen für gut oder sehr gut verständlich.“ (BARGEL, MÜSSIG-TRAPP & WILLIGE, 2008, S. 16) Bei der verständlichen Gestaltung von Studien- und Prüfungsordnungen sehen Studierende deutliches Optimierungspotenzial. Dies erscheint gerade vor dem Hintergrund einer stetigen Komplexitätssteigerung (west-)deutscher Prüfungsordnungen nachvollziehbar. Vor geraumer Zeit wurde über Prüfungsordnungen festgehalten, sie seien „nowadays about ten times as long as two or three decades ago.“ (TEICHLER, 1991, S. 621)

Doch auch die flankierenden Leistungen der Beratungs- und Serviceeinrichtungen der Hochschulverwaltung wurde von deutlich weniger als der Hälfte der Studierenden positiv bewertet: Das Angebot der Prüfungsämter wurde von nur 43% der Studierenden als zufriedenstellend beurteilt (BARGEL, MÜSSIG-TRAPP & WILLIGE, 2008, S. 67).

### 2.4.3 Verbesserungspotenzial bei der Prüfungsvorbereitung

Ohne die Konsequenzen der Umstellung auf die Abschlüsse Bachelor und Master beim Studienqualitätsmonitor 2007 im Sinne einer Vergleichsstudie ausgewertet zu haben (dies stellen die Verfasser für Wiederholungsstudien in Aussicht), halten die Autoren vor allem ein verbessertes Angebot im Bereich der Prüfungsvorbereitung durch die Lehrenden für erforderlich, um den subjektiv empfundenen Faktor der Studienqualität zu steigern:

In die Prüfungsvorbereitung müssten die Hochschulen weit mehr investieren, um unnötigen Misserfolg und Stress der Studierenden abzubauen (ohne das Anspruchsniveau zu senken). Dadurch könnte vermehrt erreicht werden, dass die Studierenden besser ihre Leistungen steuern können und ihr Studienerfolg nicht zu sehr von Zufälligkeiten abhängt oder abzuhängen scheint. Für viele Studierende ließe sich dadurch die Studienqualität entscheidend verbessern. (BARGEL, MÜSSIG-TRAPP & WILLIGE, 2008, S. 39)

Setzt man diese Anregung zu den Resultaten der zuvor rekapitulierten Studien und den Einschätzungen von (Studien-)Dekanen und Lehrenden in Bezug, entsteht der Eindruck, dass die Umsetzung der propagierten Verbesserungen im Prüfungswesen und der Prüfungsbetreuung nicht von den Professoren allein wird geleistet werden können. Die Zunahme der Prüfungsfälle in den Bachelor- und Masterstudiengängen und der damit verbundene Ruf der Lehrenden nach einer Entlastung scheint in direktem Kontrast zu dem zugleich notwendigen stärkeren Eingehen auf studentische Erwartungen bei der Prüfungsberatung und -betreuung zu stehen.

## 3 Spielräume für neue Assessmentansätze

Eine studienbegleitende Prüfungspraxis, die der formativen Kontrolle von Lernfortschritten gleichermaßen wie einem weiten Assessmentbegriff verpflichtet ist, der neben deklarativem Wissen auch Kategorien wie Handlungskompetenz oder Problemlösefähigkeiten erfasst, dürfte in kurzer Zeit kaum realistisch umzusetzen sein. Die nachgeordnete Bedeutung der Hochschullehre in akademischen Berufsbiografien und das eingeschränkte Interesse an pädagogischer Innovation lassen so

weitreichende Neuerungen im Hochschulbereich nur langsam Fuß fassen. Nachbesserungen können gleichwohl bei unterschiedlichen Faktoren ansetzen. Wird die intensive Betreuung von Studierenden und Prüflingen zu einem strategischen Element des Hochschulprofils erhoben und durch infrastrukturelle Begleitmaßnahmen sowie eine wirksame Verbesserung der organisatorischen und koordinativen Ausgangsbedingungen flankiert, dürfte damit auch die Bereitschaft der Lehrenden zu einem Engagement im Bereich alternativer Assessment-Formen wachsen.

Im Folgenden sollen Ansatzpunkte für potenzielle Entlastungen und Maßnahmen für eine optimierte Arbeitsteilung der Akteure im Prüfungsbereich vorgestellt werden. Anschließend werden Möglichkeiten der kompetenzorientierten Umgestaltung von Prüfungen und ein erweitertes Angebot authentischer, problembasierter Assessmentformen skizziert, die Self-, Peer- oder Gruppen-Assessments einschließen und eine stärkere Einbindung studienbegleitender Prüfungen und Assessments in den Prozess des Lernens bezwecken (BÜLOW-SCHRAMM, 2008, S. 28).

### 3.1 Prüfungsorganisation und -organisation

Will man das System studienbegleitender Prüfungen gleichermaßen ernst nehmen wie damit vermehrt geweckte studentische Erwartungen an flankierende Beratungsleistungen, erscheinen unter anderem folgende Maßnahmen ratsam:

- die Verdichtung und Reduktion des Prüfungsangebots, auch wenn dies im Einzelfall nur zu Lasten von Qualität und Aussagekraft der Leistungsmessung möglich erscheint,
- der Aufbau einer leistungsfähigen hochschulweiten Prüfungsverwaltung und -organisation samt Prüfungsamtsclustern, unter Einbindung fakultärer Studienbüros (PETERS, 2007, S. 49) sowie
- ein intensivierter Einbezug von Assistenten und Hilfskräften in die Prüfungsvorbereitung.

Auch der verstärkte Rückgriff auf elektronische Prüfungsformen, die einer (teil-) automatisierten Auswertung zugänglich sind, verspricht Abhilfe mit Blick auf das Kapazitätsproblem (WANNEMACHER, 2006). Nachfolgend sollen exemplarisch einige Faktoren hervorgehoben werden.

Veranstaltungsbezogene Teilmodulprüfungen tragen erheblich zur Multiplikation der Prüfungsfälle bei. Dies war bei der Einführung studienbegleitender Prüfungen jedoch nicht beabsichtigt: „Es ist weder im Begriff der ‚studienbegleitenden‘ Prüfungen enthalten noch in den Bologna-Dokumenten der KMK vorgeschrieben, dass jede einzelne Veranstaltung mit einer Prüfung abgeschlossen werden muss. Vielmehr ist mit der Modularisierung des Studiums die Grundidee verbunden, dass die Module jeweils mit einem als Prüfungsteil geltenden Leistungsnachweis zu verbinden sind.“ (HUBER, 2008, S. 24)

Manche Fakultäten oder Fachbereiche begegnen diesem Problem, indem sie eine Prüfung nur in einer von mehreren Lehrveranstaltungen eines Moduls durchführen,

während in assoziierten Veranstaltungen ‚aktive Teilnahme­scheine‘ vergeben werden, für die eine kleine Studienleistung wie etwa ein Kurzreferat verlangt wird. Eine entsprechende Verfahrensweise lässt sich rechtlich verbindlich über Prüfungsordnungen absichern.

Zudem stellt die Umgestaltung des Prüfungswesens unabhängig von Fallzahlen und quantitativen Aspekten eine den Bereich der Prüfungs­koordination und -organisation berührende Herausforderung dar. Im Zuge der technischen Verarbeitung prüfungsbezogener Daten zeichnet sich eine teilweise Verlagerung der Prüfungsabwicklung von der Prüfungsverwaltung auf die Prüfer ab. Dadurch werden intensivere Formen der Kooperation der Fakultäten und Fachbereiche untereinander wie auch dieser mit der Hochschulverwaltung unerlässlich. Die Vielzahl der Prüfungen wird vielfach eine bessere Abstimmung und Koordination der Prüfungen zwischen Fakultäten und Fachbereichen unter Zuweisung bestimmter Termine für einzelne Fächergruppen erforderlich machen. Hatte man bislang in der Studierenden- und Prüfungsverwaltung vorrangig bei der Abwicklung der Zwischen- und Abschlussprüfungen mit der Hochschulverwaltung kooperiert, dürfte in den modularisierten Bachelor- und Masterstudiengängen eine kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Verwaltungsmitarbeitern unumgänglich werden.

In anderen europäischen Ländern wurde der Bologna-Prozess zum Anlass für gezielte Reorganisationsmaßnahmen im Prüfungswesen genommen. Von einer ungarischen Hochschule wird unter Bezug auf einen konkreten Studiengang berichtet, dass „mit den anderen Dekanen der wichtigsten Fakultäten des entsprechenden Studiengangs vereinbart wurde, dass die Prüfungen ‚öffentlich‘ sein sollen, also die Dekane sich wechselseitig zu den Prüfungen einladen, um so Qualität, Vergleichbarkeit und wechselseitige Anerkennung zu ermöglichen.“ (ALESI et al., 2005, S. 125f.) Eine solche Transparenz, die auch zur Verbreitung neuer prüfungs­didaktischer Ansätze beitragen könnte, erscheint an deutschen Hochschulen bislang noch unüblich.

Schließlich müsste angesichts der direkten Effekte der neuen Prüfungsstrukturen auf die Lehrkapazitäten im Allgemeinen die Konzeption, Durchführung und Beurteilung von Prüfungen als originäre Lehraufgaben des wissenschaftlichen Personals auch durch erhöhte Anrechnungsfaktoren in Kapazitäts- und Lehrverpflichtungsverordnungen kalkulatorisch berücksichtigt werden (MOOG, 2006, S. 61).

### **3.2 Vom Prüfen deklarativen Wissens zum Assessment**

Das aus den gestuften Studiengängen abgeleitete prozessorientierte Prüfungsverständnis ist vielfach mit der an britischen Hochschulen gängigeren Assessmentpraxis im Sinne einer weiterreichenden Erfassung und Einschätzung von Studienleistungen, die über den Bereich summativer schriftlicher Prüfungen hinausreichen, in Verbindung gebracht worden:

Only part of the course achievements are assessed, and written examinations form only one mode of assessment. Grading upon graduation is based on selected prior achievements, thus allowing authorities to disregard relatively bad grades in some courses. (TEICHLER, 1991, S. 620)

In diesem Sinne wären verschiedene Formen von Modulprüfungen und Abschlussprüfungen zur Erlangung eines akademischen Grads als arrangierte Situationen, in denen bestimmte Leistungsvollzüge provoziert werden, gezielt einzubinden in ein breiteres Verständnis der Leistungsmessung, das sich verstärkt authentischer und kollaborativer Situationen der Feststellung von Fähigkeiten, Kenntnissen und Leistungen bedient. Ein solches, häufig mit dem Begriff „Assessment“ bezeichnetes weites Prüfungsverständnis (OAKLAND & HAMBLETON; 1995; LITTLE & WOLF, 1997; HARTIG, KLIEME & LEUTNER, 2008) zielt dabei über eine lehrendenzentrierte, die Selektionsfunktion betonende Auffassung von Prüfungen hinaus auf ein umfassendes Verständnis von Prüfungen und gestaffelten Leistungsnachweisen, das wiederholtes Feedback durch Lehrende und Kommilitonen zum Bestandteil des Lernprozesses macht.

Einem solchen studierendenzentrierten Assessmentbegriff kommen studienbegleitende und prozessorientierte Formen der Leistungsmessung entgegen, die auf einer vorab festgelegten Gruppe von Kriterien basieren. Insbesondere die im E-Learning-Bereich verbreiteten Möglichkeiten des Self-Assessments, die Studierenden Gelegenheit zur regelmäßigen Beurteilung ihrer Lernfortschritte geben, entsprechen diesem Assessmentverständnis. Spezielle Assessmentfunktionen elektronischer Prüfungssysteme und das Angebot elektronischer Übungsklausuren und -tests, die Lehrende im Bereich der Grundlagenausbildung mittels umfangreicherer Prüfungsfragenpools wiederverwenden können, ermutigen Studierende zu einer umfassenderen Self-Assessment-Praxis und beugen studentischen Misserfolgen vor (WILTHER, 2007). Auch das Angebot von Prüfungssimulationen sowie die persönliche Auswertung der Prüfungen mit den Studierenden (oder ausführliche Kommentare mit Lernhinweisen bei elektronischen Prüfungen) tragen nachhaltig zur Verschränkung von Prüfungen, die Studierende selten genug als genuinen Bestandteil des Lernvorgangs wahrnehmen, mit dem Lernprozess bei. Dies dürfte der Qualitätssicherung und dem Lerneffekt von Prüfungen deutlich zugute kommen.

In Zusammenhang mit dem Aufkommen neuer partizipatorischer Internettechnologien wurde gelegentlich ein schleichender kultureller Wandel der Lernformen insgesamt festgestellt. Mit der Verbreitung kollaborativer und kontextorientierter Formen des Wissenserwerbs, die den Lernprozess auf mehrere Mitglieder kleiner Lerngruppen verteilt, wird dabei verstärkt auch die Entwicklung von Assessment-techniken, die partizipatorisch erbrachte Studienleistungen erfassen, erforderlich. Dies gilt für innovative Aufgabenstellungen wie etwa die gemeinsame Bearbeitung enzyklopädischer Artikel in der Online-Enzyklopädie Wikipedia durch eine Lerngruppe.

Ungeachtet der traditionellen Fokussierung der Prüfungs- und Assessmentdebatte auf arrangierte schriftliche und mündliche Prüfungen sind bislang nicht einmal alle konventionellen Prüfungsformen in gleichem Maß beachtet worden. Aufgrund der vergleichsweise geringen Fallzahlen wurden nur selten Vorschläge zu einer Neustrukturierung der mündlichen Doktorandenprüfungen (Disputation, Rigorosum) vorgelegt. Obwohl seit den späten 1980er Jahren mit der Einführung von Doktorandenkollegs und seit der Bergen-Konferenz 2005 mit der Einbeziehung der Promotion in die gestufte Studentstruktur Schritte hin zu strukturierten Promotionsphasen unternommen wurden, sind die Prüfungen selbst vom Bologna-Prozess

doch weitgehend unberührt geblieben. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass der Prüfungsverlauf insbesondere der Disputation angesichts des ausgeprägten Kompetenzstands der Prüflinge häufig bereits assessmentförmigen Charakter angenommen hat.

### 3.3 Ansätze einer kompetenzorientierten Prüfungsdidaktik

Neben dem Assessmentbegriff wurden im Kontext studienbegleitender Prüfungsformen ausgiebig die Vorzüge kompetenzorientierter Prüfungsdidaktiken betont (HARTIG, KLIEME & LEUTNER, 2008). Kompetenzen beschreiben allgemeine Dispositionen von Menschen zur Bewältigung bestimmter lebensweltlicher Anforderungen. Im Kontext des Prüfungswesens war der Kompetenzbegriff zunächst insbesondere im Bereich der Berufsbildung zum Tragen gekommen, in dem man darunter vorrangig praxisbezogene „Kompetenznachweise“ in Studienfächern wie Medizin, Fremdsprachen oder Sport „durch Demonstration“ verstanden hatte (PRAHL, 1983, S. 447). Auch in der hochschulpädagogischen Forschung kam dem Begriff seit Wolfgang Klafkis Bestimmung einer vielseitigen Kompetenzentwicklung als maßgeblichem Bildungsziel im Rahmen der kritisch-konstruktiven Didaktik in den 1980er Jahren herausgehobene Bedeutung zu.

Der jüngeren hochschulpädagogischen Auseinandersetzung liegt ein komplexer Kompetenzbegriff zugrunde, der unterschiedliche normative Kernkompetenzen (Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz als für die berufliche Bildung entwickeltes Kategorienschema), Kompetenzstufen (nominelle, funktionale, konzeptuelle und prozedurale sowie multidimensionale Kompetenz) oder Kompetenzmodelle umfassen kann (WEINERT, 2001).

Auf der Grundlage einer schlüssigen Operationalisierung von Lernresultaten können eine Vielzahl unterschiedlicher Prüfungs- und Assessmentformen zur Messung von Leistungsvollzügen und zur Diagnose von Kompetenzständen herangezogen werden. Die im Folgenden erörterten prozessorientierten Prüfungs- und Assessmentformen jenseits reiner Wissensabfragen umfassen gleichermaßen schriftliche wie mündliche Varianten. Zu den schriftlichen Prüfungsformen zählen etwa:

- Portfolios als ‚Leistungsmappen‘ oder Tagebücher zur Dokumentation von Lernprozessen und -resultaten (aufgabenbezogene oder freie Modul- oder Kursportfolios)
- öffentliche Präsentationen von Projektergebnissen und pädagogischen Fallstudien (Problemfindungsfall, Entscheidungsfall, Beurteilungsfall o.ä.) unter Nutzung von Stellflächen, Postern, mobilen Ständen oder Webseiten
- elektronische Prüfungen unter Einbindung von Web 2.0-Technologien (Wiki mit enzyklopädischen Texten im Netz, Weblog, Podcast, Forumsbeiträge, digital storytelling etc.)

Zu den mündlichen Prüfungs- und Assessmentformen zur Beurteilung von (Handlungs-)Kompetenzen werden unter anderem gerechnet:

- (gemeinsame) mündliche Präsentationen von Projektergebnissen oder (pädagogischen) Fallstudien
- Simulationen, interaktive Rollenspiele
- Stundenvorbereitungen durch Studierende, Aufgabenstellungen für Kommilitonen etc.

Eine konsistente Vorbereitung von Prüfungen im Hinblick auf vorhandene Kompetenzen sowie transparente Angaben zu Leistungs- und Kompetenzerwartungen, Workloads, Prüfungsformen und Bewertungskriterien (Inhalt, Aufbau, sprachliche Realisierung, Eigenständigkeit etc.) tragen zu einer erfolgreichen Gestaltung kompetenzorientierter Prüfungen wesentlich bei. Da die Einführung solcher im Hochschulbereich noch wenig verbreiteten Prüfungsformen konzeptioneller Vorarbeit – z.B. im Hinblick auf spezifische fachliche und überfachliche Kompetenzen und Kompetenzniveaus, die mit der jeweiligen Prüfungsform beurteilt werden sollen – und Erprobungsphasen bedarf, bietet sich der Rückgriff auf einschlägige Unterstützungsangebote (z.B. seitens hochschuldidaktischer Zentren) an.

Mitunter wurden einer kompetenzorientierten Ausgestaltung der Bachelor- und Masterstudiengänge angesichts unbeabsichtigter Zielkonflikte negative Begleiterscheinungen zugeschrieben. Die neuen Studiengänge trügen zu einer Einschränkung etwa in der Themenwahl bei: „Wenn man Inhalten oder Methoden bzw. Kompetenzen und Kompetenzstufen einen eindeutigen Ort innerhalb des Studiengangs als Sequenz bzw. des Kompetenzaufbaus [...] zuweist, muss die Flexibilität der Themen- und besonders der Zeitwahl darunter leiden – und umgekehrt.“ (HUBER, 2003, S. 57) Wenn es bei der Gestaltung der Studien- und Prüfungsordnungen indessen gelingt, eine allzu schematische Zuordnung der zu erlangenden Kompetenzstufen zu Studienphasen zu vermeiden, kann ein kompetenzorientiertes Lehr- und Studienverständnis wirkungsvolle Impulse in der Prüfungspraxis freisetzen.

## 4 Verarmung oder Erneuerung der Prüfungskultur?

Wie die BMBF-Studie zum Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen (ALESI et al., 2005) eingangs verdeutlichte, ist das große Gewicht der Abschlussprüfung und der Abschlussarbeit in den nationalen Hochschulsystemen vieler europäischer Länder entgegen der bildungspolitischen Steuerungsziele überwiegend bestehen geblieben und lassen sich auf europäischer Ebene zudem „kaum vergleichbare Konzepte über zu erreichende Kompetenzen und deren Messung feststellen.“ (ALESI et al., 2005, S. 7)

Auch innerhalb Deutschlands bestehen bezüglich studienbegleitender Modulprüfungen keine einheitlichen Vorstellungen und werden neue Assessmentansätze und die kompetenzorientierte Umgestaltung von Prüfungen noch zaghafte angegangen. Der Bologna-Prozess hat die konsequente Durchsetzung eines formativen, Lernprozesse begleitenden Prüfungswesens an den Hochschulen bewirkt, ohne dabei –

angesichts der Vielzahl sich überlagernder Reformprozesse – zugleich neuen Prüfungsansätzen zum Durchbruch verholfen zu haben.

Die von der Kultusministerkonferenz ursprünglich angestrebten Entlastungseffekte bei Studierenden sind insofern eingetreten, als Modulprüfungen den Studierenden ein regelmäßiges Feedback zu ihren Lernfortschritten verschaffen. Die kontinuierliche Rückmeldung zum eigenen Leistungsstand und die stärkere Verteilung von Prüfungsleistungen auf das gesamte Studium entlasten die Studierenden von dem hohen Druck, den die Blockprüfungen der Diplom- und Magisterstudiengänge zuvor erzeugt haben. Psychologische Entlastungseffekte gehen jedoch nicht zwangsläufig mit einer kapazitätsbezogenen Entlastung einher. Die quantitative Zunahme an Prüfungsfällen dürfte eine Reduktion der zeitlichen Lernbelastung nicht zugelassen haben.

Eine Entlastung der Studierenden sollte auch durch eine bessere Betreuung und eine stärkere Unterstützung von Lernprozessen erreicht werden. Gerade solche Unterstützungsprozesse konnten an den Hochschulen mangels Ressourcen jedoch oftmals nicht in dem angestrebten Umfang verwirklicht werden. Da eine bessere Unterstützung der Studierenden durch gezielte Angebote der Prüfungsvorbereitung (und -nachbereitung) wie auch das Angebot gestaffelter Leistungsnachweise und neuer Assessmentformen zur Studienqualität und -zufriedenheit maßgeblich beitragen können, besteht in diesem Feld beträchtlicher Nachbesserungsbedarf. Darüber hinaus stellt die Gestaltung transparenterer Studien- und Prüfungsordnungen für die Bachelor- und Masterstudiengänge eine größere Herausforderung dar.

Aus Sicht von Dekanen und Lehrenden erweist sich insbesondere das Problem der Entwicklung geeigneter Modulprüfungen als nicht zufriedenstellend gelöst. Während etwa das Prinzip der frühzeitigen Prüfungen im Studienverlauf von vielen Lehrenden prinzipiell begrüßt wird, gilt dies weniger für die damit verbundenen organisatorischen und administrativen Begleiteffekte. Zugleich wünschen sich Lehrende mehr Gestaltungsspielraum im Prüfungsbereich seitens der Hochschulgesetze. Eine Berücksichtigung der Konzeption, Durchführung und Korrektur von Prüfungen durch erhöhte Anrechnungsfaktoren in Kapazitäts- und Lehrverpflichtungsverordnungen sowie eine Gestaltung praktikabler Formen von Modulprüfungen, die ihren Namen verdienen, könnten zur Lösung der aufgeworfenen Probleme beitragen.

Entlastungseffekte wären auch auf dem Weg einer besseren Koordination administrativer und prüfungsorganisatorischer Aufgaben erreichbar. Gegenwärtig droht durch die Einführung der modularisierten Studiengänge eine Verarmung der Prüfungskultur mit der Folge einer monokulturellen Dominanz einzelner vorbereitungs- und korrekturarmer Prüfungsformen. Um der Gefahr einer solchen Prüfungs-Monokultur entgegenzuwirken, lohnt der Rückgriff auf didaktisch anspruchsvolle und abwechslungsreiche Assessment- und Prüfungsformen, die unter situativen und authentischen Rahmenbedingungen Fähigkeiten, Kenntnisse und Leistungen erfassen und Studierenden über den formalen Prüfungsakt und die Akkumulation von Credits hinaus ein lernbiografisch nutzbringendes Feedback zu ihrem Kenntnis- und Kompetenzstand vermitteln.

## 5 Literaturverzeichnis

- Alesi, B., Bürger, S., Kehm, B. M. & Teichler, U.** (2005). Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Berlin: BMBF.
- Bargel, T., Müßig-Trapp, P. & Willige, J.** (2008). Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren. Hannover: HIS (Forum Hochschule 1/2008).
- Bülow-Schramm, M.** (2008). Hochschuldidaktische Prüfungskritik revisited unter Bologna-Bedingungen. In S. Dany, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Hochschulwesen (S. 27-44). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)** (Hrsg.) (2002). Modularisierung in Hochschulen. Bonn: BLK (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 101).
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)** (Hrsg.) (2005). Entwicklung eines Leistungspunktsystems an Hochschulen. Abschlussbericht zum BLK-Programm. Bonn: BLK (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 124).
- Cordes, S. & Wannemacher, K.** (2009). Bachelor- und Masterstudiengänge in den Sprach- und Kulturwissenschaften. Organisation, Studienstrukturentwicklung und Ressourcenplanung an geisteswissenschaftlichen Fakultäten. Hannover: HIS (im Erscheinen).
- Dany, S., Szczyrba, B. & Wildt, J.** (Hrsg.) (2008). Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Hochschulwesen. Bielefeld: W. Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 118).
- Fischer, L. & Minks, K.-H.** (2008). Acht Jahre nach Bologna – Professoren ziehen Bilanz. Ergebnisse einer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik. Hannover: HIS (Forum Hochschule 3/2008).
- Hartig, J., Klieme, E. & Leutner, D.** (Hrsg.) (2008). Assessment of competencies in educational contexts. State of the Art and Future Prospects. Cambridge, Mass. etc.: Hogrefe.
- Huber, L.** (2008). ‚Kompetenzen‘ prüfen? In S. Dany, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Hochschulwesen (S. 12-26). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Huber, L.** (2003). Lehren, Lernen, Prüfen: Probleme und Chancen von Credit-Systemen. In U. Welbers (Hrsg.), Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen (S. 43-59). Bielefeld: UVW.
- Kultusministerkonferenz (KMK)** (2004). Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 i. d. F. vom 22.10.2004). Bonn: KMK.
- Little, A. & Wolf, A.** (1997). Assessment in Transition: Learning, Monitoring and Selection in International Perspective. London: Emerald.
- Moog, H.** (2006). Kapazitätseffekte und Lehrbedarf. In H. Moog & B. Vogel (Hrsg.), Bachelor- und Masterstudiengänge. Materialien zur Organisation und Ressourcenplanung (S. 39-64). Hannover: HIS (Forum Hochschule 1/2006).

**Oakland, Th. & Hambleton, R. K.** (Hrsg.) (1995). *International Perspectives on Academic Assessment*. Berlin: Springer Netherland (Evaluation in Education and Human Services, 39).

**Peters, K.** (2007). *Interne Organisationsentwicklung: Restrukturierung im Prüfungswesen an der Georg-August-Universität Göttingen*. In P. Altvater, Y. Bauer & H. Gilch (Hrsg.), *Organisationsentwicklung in Hochschulen*. Dokumentation (S. 45-54). Hannover: HIS (Forum Hochschule 14/2007).

**Prahl, H.-W.** (1983). *Prüfungen*. In L. Huber (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 10. *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 438-450). Stuttgart: Ernst Klett.

**Reis, O. & Ruschin, S.** (2007). *Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung*. *Journal Hochschuldidaktik. Kompetenzentwicklung an Hochschulen*. 2, 6-9.

**Ruedel, C., Schiefner, M., Noetzli, C. & Seiler Schiedt, E.** (2007). *Risikomanagement für eAssessment*. In M. Merkt, K. Mayrberger, R. Schulmeister, A. Sommer & I. van den Berk (Hrsg.), *Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken* (S. 180-190). Münster etc.: Waxmann.

**Schaeper, H. & Briedis, K.** (2004). *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform*. Hannover: HIS (Kurzinformation A6/2004).

**Teichler, U.** (1991). *Western Europe*. In Ph. G. Altbach (Hrsg.), *International Higher Education. An Encyclopedia*. Vol. 2 (S. 607-642). Chicago etc.: St. James.

**Tinnefeld, Th.** (2002). *Prüfungsdidaktik. Zur Fundierung einer neuen wissenschaftlichen Disziplin – am Beispiel der modernen Fremdsprachen*. Aachen: Shaker.

**Wannemacher, K.** (2006). *Computerbasierte Prüfungen*. In E. Seiler Schiedt, S. Kälin & Ch. Sengstag (Hrsg.), *E-Learning – alltagstaugliche Innovation?* (S. 163-172). München etc.: Waxmann.

**Weinert, F. E.** (2001). *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*. In D. S. Rychen & L. Hersh Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45-65). Seattle etc.: Hogrefe & Huber.

**Wiltsher, Ch.** (2007). *Switching on and off: reflections on delivering continuous assessment in different modes concurrently*. *DGWF – Hochschule und Weiterbildung*. 1, 90-93.

## Autor



Dr. Klaus WANNEMACHER || HIS Hochschul-Informationssystem GmbH || Unternehmensbereich Hochschulmanagement, Projektmanager Forschungs- und Lehrmanagement

<http://www.his.de>

[wannemacher@his.de](mailto:wannemacher@his.de)