

Testen und Bewerten

Bibliografie:

Kerstin Rabenstein:

Einblicke in die soziale Praxis
des Prüfens an Hochschulen.

Innen(ein)sichten.

journal für lehrerInnenbildung, 22 (1), 46-55.

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2022-04>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2022>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.1
2022

04

Kerstin Rabenstein

Einblicke in die soziale Praxis
des Prüfens an Hochschulen.
Innen(ein)sichten

Mit dem Umbau der Studienstrukturen in modularisierte Studiengänge hat sich in vielen universitären Fächern die Bedeutung von Prüfungen als die Abschlussphase prägendes Element hin zu einem Element, das sich durch das ganze Studium zieht, entwickelt. Kalthoff und Engert (2021) setzen die Prüfungsdichte in den *alten* Magister- und Diplomstudiengängen bei einer Studiendauer von durchschnittlich zehn Semestern bei fünf bis zehn Prüfungen an, während Bachelorstudierende gegenwärtig schon auf bis zu 30 Prüfungen kommen können. Damit hat die Aufmerksamkeit für Prüfungen im Zuge der Modularisierung des Studiums tendenziell zugenommen. Darüber, wie sich das Prüfen selbst im Hochschulalltag vollzieht und das Lehren und Studieren präfiguriert, wird zwar von Lehrenden und Studierenden mehr oder weniger an offizieller Stelle immer mal wieder diskutiert. Aus der (qualitativen) Forschung wissen wir dazu aber noch wenig.

Die qualitative Forschung interessiert sich nicht für das Ge- oder Misslingen von Prüfungen bzw. die Objektivität der Notengebung. Vielmehr bietet sie durch offene Interviews mit Prüfenden und Geprüften (Kalthoff & Engert, 2021) und audio- bzw. videogestützten in situ Beobachtungen von Prüfungen (Herzmann & Liegmann, 2020; Tyagunova, 2021) bzw. Facebook-Posts (Tyagunova & Greiffenhagen, 2021) Einblicke in die alltäglichen Praktiken des Prüfens als zentrales Element von Studium und Lehre. Die Prüfungspraxis an Hochschulen stellt für die qualitative Forschung ein noch junges und besonders sensibles Forschungsfeld dar. Wenn Prüfungen beobachtet werden, muss sichergestellt sein, dass Prüfungsverläufe und -ergebnisse in keiner Weise gestört und dadurch anfechtbar gemacht werden. Wenn Interviews mit Prüfenden und Geprüften geführt werden, muss für die Anonymisierung der Daten gesorgt werden.

Im Folgenden wird – schlaglichtartig – ein Einblick in aktuelle qualitative Studien zur Prüfungspraxis an Hochschulen gegeben. Da bisher sehr selten explizit Prüfungspraktiken in den lehramtsbezogenen Studiengängen untersucht werden, reflektiert der Beitrag keine Spezifika von Prüfungen in lehramtsbezogenen Studiengängen, sondern allgemeine Entwicklungen. Über die Beschreibung der Innensicht von Prüfenden und Geprüften zielt er auf Einsichten in Bezug auf den Einfluss der gegenwärtigen Prüfungspraxis auf den Alltag des Studierens und Lehrens. Zu Tage treten Spannungen und Ambivalenzen, die den von Prüfungen durchzogenen Lehr- und Studieralltag kennzeichnen.

Wie und von wem wird geprüft?

Die curriculare Rahmung der Lehre ist an den Hochschulen im Rahmen der für die Studiengänge jeweils geltende Gesetzgebung – gegenüber der Praxis an Schulen – etwas loser gehalten: Modulordnungen und Modulhandbücher stecken Kompetenzen und Inhalte ab. Für die ein Modul abschließende Prüfung sehen Modulordnungen die einsetzbaren Prüfungsformen vor, deren Umsetzung dann in der Verantwortlichkeit der Lehrenden liegt. Die Tendenz im Lehramtsstudium geht dabei zum Angebot möglichst vielfältiger Prüfungsformen über das Studium hinweg: Prüfungsformen variieren von Klausuren, die Multiple-Choice- und offene Aufgaben enthalten können, über Präsentationen und mündliche Prüfungen bis hin zu unterschiedlichen Textformaten, wie Hausarbeiten, Portfolios, Essays etc. Wieweit Gruppenprüfungen möglich sind, ist in den Hochschulgesetzen der Länder geregelt. Abschlussprüfungen unterscheiden sich von den laufenden Prüfungen vom Umfang, Anspruch und Gewichtung der Ergebnisse her. Nicht bestandene Prüfungen können unter bestimmten Bedingungen wiederholt werden, die Häufigkeit der Wiederholungsmöglichkeit ist aber begrenzt. Mit Hilfe digitaler Infrastrukturen werden Prüfungsergebnisse den Geprüften angezeigt bzw. von diesen abgerufen. Die Frage, wie Geprüfte über die Ergebnismitteilung hinaus Rückmeldung zu ihren Prüfungsergebnissen erhalten, ist demgegenüber eher wenig geregelt. Zu den wichtigsten Formaten dürften neben persönlichen Gesprächen in Sprechstunden formalisierte Rückmeldungen oder Kurzgutachten gehören.

Zudem macht der Blick auf das Lehrpersonal, das prüft, deutlich, wie heterogen die Voraussetzungen und Bedingungen sind, unter denen geprüft wird (Kalthoff & Engert, 2021). Das Lehrpersonal, das prüft, unterscheidet sich in den lehramtsbezogenen Studiengängen vieler Hochschulen erheblich in Bezug auf den Qualifizierungsgrad und den damit verbundenen Status, die Dauer der Zugehörigkeit zur jeweiligen Institution zwischen befristeten und unbefristeten Verträgen sowie den Umfang der zu verantwortenden Lehre bzw. das Volumen der damit einhergehenden Prüfungen. Einführungsseminare werden bisweilen kaum mehr von Hochschullehrenden gegeben. Für Lehramtsstudiengänge an Universitäten gilt tendenziell ebenfalls: „Die noch in der Qualifikationsphase steckenden, befristeten wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen machen den Großteil der wissenschaftlichen Be-

schäftigten an deutschen Hochschulen aus“ (Kalthoff & Engert, 2021, S. 244). Das Lehrpersonal, das sich in einer wissenschaftlichen Qualifikationsphase befindet, ist in der Situation, sich selbst noch Prüfungen für den nächsten Qualifikationsschritt unterziehen zu müssen. In Bezug auf das Lehramtsstudium müssen zudem Lehrbeauftragte und Mentor*innen, denen eine Prüfungsverantwortung zukommt, berücksichtigt werden, also eine Gruppe von Personal, das nicht Mitglied der Universität ist.

Kalthoff und Engert (2021) kommen auf Basis von offenen Interviews mit Prüfenden und Geprüften im Fach ‚Historische Wissenschaften‘ zu dem Schluss:

„Mit dem Abprüfen einzelner Studienmodule geht eine Aufwertung und Steigerung des Prüfens einher, welches die rituelle Logik des Studierens verändert hat. Die Systematik der Bewertung wurde nachhaltig umgebaut von einem konfirmatorischen Prüfungswesen – dem Initiationsritus aus Vordiplom und Diplom, Zwischenprüfung und Magister – zu einer kumulativen Dauerbewertung der Student*innen. Erst gegen Ende, auch bedingt durch die weniger entscheidende Abschlussarbeit, entspannt sich das Prüfungspensum und läuft aus, wengleich die Erwartungshaltungen an die abschließenden Prüfungsleistungen nochmal ansteigen.“ (Kalthoff & Engert, 2021, S. 250)

Diese Umstellung bedeutet aber nicht nur eine Verschiebung der Prüfungslast für den Einzelnen, sondern es zieht auch Re-Konfigurationen der Studienstruktur nach sich. Kalthoff und Engert (2021, S. 250) formulieren für das von ihnen untersuchte Fach: Dies „erfordert für die Geschichtswissenschaft ein Vorverlagern des Stellwerks weg von den *großen Arbeiten* im fortgeschrittenen Studienverlauf hin zu kleinteiligeren Prüfungsmomenten zu Beginn des Studiums.“ Wie sich diese Vorverlagerung des Prüfungsvolumens im universitären Alltag zeigt, wird im Folgenden thematisiert.

Prüfen als Scharnier von Lehren und Lernen

Prüfungen sind als eine Technik zu verstehen, die Prüfende mit einer besonderen Macht ausstatten: Anhand von Prüfungsergebnissen werden Aussagen über das Nicht/Können und Nicht/Wissen des Geprüften glaubhaft gemacht, denen Bedeutung weit über die Prüfungssituation hinaus für Entwürfe und Möglichkeiten der (beruflichen) Zukunft

zugeschrieben wird (Ricken & Reh, 2017). Prüfen wird tendenziell wenig als genuin pädagogische Praktik thematisiert. Dabei ist das Prüfen eng mit dem Lehren und Lernen verbunden. Es ist das Prüfen, das einerseits „das Lehren mit einer Macht ausstattet, die das Lernen nach sich zieht und formatiert“, andererseits dazu beiträgt, das Lehren und Lernen „auf das Prüfbar zu begrenzen und beides gegeneinander zu verkehren“ (Ricken & Reh, 2017, S. 248). Diese „Scharnierfunktion“ des Prüfens ist für Ricken und Reh (2017, S. 248) das wesentliche Indiz dafür, das Prüfen nicht als etwas anderes oder dem pädagogischen Äußerlichen zu verstehen, sondern als Element pädagogischen Handelns. Die Hochschullehre ist auf einen solchen Zusammenhang hin noch nicht beobachtet worden, sieht man von Diskussionen zu der auf das Erbringen der Prüfungsleistung fokussierten Diskussion zu ‚Teaching-to-the-Test‘ (siehe Beitrag von Hauser in diesem Heft) einmal ab. Zukünftig könnte untersucht werden, wie Prüfungsformate – mündliche Prüfungen, Hausarbeiten, Klausuren – vorauslaufend die Darstellung und Weitergabe von Wissen in Lehrveranstaltungen prägen. An einem besonderen Fall – sogenannten Prüfungsersatzleistungen – kann jedoch gezeigt werden, wie Prüfungsmodalitäten in Modulen die Seminarpraxis konfigurieren.

In Modulordnungen – nicht nur der Geschichtswissenschaft – kommt häufig vor, dass sich Studierende entscheiden müssen,

„in welchem der einem Modul zugeordneten Seminare sie ihre Prüfungsleistung ablegen (z. B. eine Hausarbeit). Im Umkehrschluss besuchen sie eines der Seminare mit abschließender Prüfungsleistung und eines ohne, wobei für das Bestehen des letzteren immerhin die Bedingung der ‚aktiven Teilnahme‘ erfüllt sein muss (regelmäßige Präsenz, Dokumentation der Pflichtlektüre etc.).“ (Kalthoff & Engert, 2021, S. 251)

Lehrende machen dabei die Erfahrung, dass diese heruntergeschraubten Anforderungen an die Teilnahme zu einer nur unverbindlichen Seminarteilnahme führen können. Gegengesteuert wird vielerorts mit einer Prüfungsvorleistung – einer unbenoteten Mini-Hausarbeit, einem Protokoll o. Ä. – die die Studierenden dazu bringen soll, am Seminar aktiv teilzunehmen. Kalthoff und Engert (2021, S. 251) interpretieren dies als „eine Kompensationswährung, die zur Rückbindung der Aufmerksamkeit der Student/innen an den Seminarverlauf und auch an die Gunst der Bewertenden genutzt wird.“ Von Seiten der Studierenden berichten Kalthoff und Engert (2021) davon, dass vor dem

Hintergrund einer ihnen abgeforderten Entscheidung für den einen oder anderen Prüfenden im Modul Einschätzungen zu der Höhe der Anforderungen der Lehrenden rege ausgetauscht würden. Sie weisen zudem auf den Freiheitsverlust auf Seiten der Studierenden als kontraproduktiv für intrinsische Motivation hin, die sich im Studium entwickeln sollte: „Studierende folgen im Verlauf ihres Studiums damit weniger der Entfaltung ihrer Neigungen, sondern – in Anbetracht des Anziehens der Prüfungszwänge bei gleichzeitiger Zeitverknappung – nachvollziehbarerweise dem Kalkül des Minimum-Input/Maximum-Output“ (Kalthoff & Engert 2021, S. 252). Die Verteilung von Prüfungen und die Prüfungsmodalitäten formatieren also die Lehre und das Studium und somit auch die Art der Auseinandersetzung mit den Inhalten – in Teilen – mit.

Programmatisch haben viele Hochschulen in den letzten 10 Jahren große Anstrengungen unternommen, der Lehre eine gestiegene Bedeutung zuzuweisen (z. B. durch das Ausrufen von Lehrpreisen). Demgegenüber haben Kalthoff und Engert (2021) jedoch in ihrer Studie zu Lehr- und Prüfungsalltag Anzeichen für geradezu einen Rückzug – von Studierenden und Hochschullehrenden – aus der Lehre gefunden. Das heißt, dass die verstärkt eingeforderten Prüfungen und deren immer genauere Regulierung und somit die permanent im Studium gesetzten Leistungsanreize bei Studierenden nicht unbedingt dazu führen, sich die Lehre einzubringen. Hochschullehrende ziehen sich wiederum auf die forschungsaffinen Bereiche in der Lehre zurück. „Während Studierende zunehmend auf ‚Punkte‘ schielen, peilen Lehrende zunehmend ihre Forschung respektive Lehranstrengungen für den wissenschaftlich orientierten Nachwuchs an (etwa forschungsorientierte Master-Programme, Graduiertenkollegs, Forschungskolloquien).“ (ebd., S. 252/253). Gerade am Anfang des Studiums, wo in das Fach eingeführt und erste Auseinandersetzung mit dem Fach initiiert werden sollten, sind Studierende hauptsächlich mit der Bewältigung der hohen Prüfungsdichte beschäftigt, während Hochschullehrende tendenziell versuchen, sich diesem Bereich in der Lehre zu entziehen.

Zur Situation der Prüfung

Wenn Prüfen als soziale, damit kommunikative und interaktive Praxis untersucht wird, werden Elemente von Prüfungen sichtbar ge-

macht, die mehr mit der Situation, denn mit dem Ziel einer Prüfung zusammenhängen. Im Folgenden werden einige Befunde in Bezug auf mündliche und schriftliche Prüfungen aufgerufen, die zeigen, welche Anforderungen und Bewältigungsstrategien unterschiedliche Prüfungsformate mit sich bringen.

In Bezug auf mündliche Prüfungen rekonstruiert Tyagunova (2021, S. 186) eine „Verfahrenskompetenz“ auf Seiten der Geprüften. Über die Inhalte der Prüfung hinaus müssen sie sich als versiert und eloquent auch darin erweisen, mit der im Gesprächsverlauf weitgehend offen gehaltenen evaluativen Rückmeldung zu ihren Antworten umzugehen. Anders gesagt, erhalten die Geprüften im Gespräch wenig Rückmeldung dazu, wie der Prüfende ihre Antworten bewertet, dabei sind auch die Erfolgskriterien für die Prüfenden im Gespräch nicht transparent. Auf Basis der Analyse transkribierter Gesprächsverläufe zeigt Tyagunova (2021) die verschiedenen Gesprächstechniken auf, mit der Geprüfte diese Offenheit zu bearbeiten versuchen: Sie vermeiden Schweigen, sie suchen Übereinstimmungen mit dem Prüfenden herzustellen, sie registrieren die Reaktionen der Prüfenden aufmerksam, sie führen Begeisterung auf. Diese Art der Verfahrenskompetenz ist „im Verfahren selbst situiert“ (ebd., S. 218).

Ein spezifischeres Format, mündliche Prüfungen zu Studienprojekten in Praxisphasen in den lehramtsbezogenen Studiengängen, untersuchen Herzmann und Liegmann (2020). Sie beschreiben an Auszügen aus Prüfungsgesprächen, wie im Gespräch selbst die (hohe) Identifikation der Studierende mit ihrem Studienprojekt zugleich vorausgesetzt und hergestellt wird. So sind auch Praktiken eines „sich Zu-Eigen-Machen“ (ebd., S. 737) mit einer damit einhergehenden Demonstration wissenschaftlicher Expertise ebenso ein Element des Prüfungsgesprächs wie die „Unterwerfung an die Prüfungsförmigkeit der Situation“ (ebd., S. 739). Als Geprüftes wird letztlich eine „Demonstration von Wissenschaftlichkeit“ (Herzmann & Liegmann, 2020, S. 242) im Zusammenhang mit einer „Positionierung der Studierende als Forschende“ (ebd., S. 242) und Bemühungen um einen Wissenstransfer in die Praxis rekonstruiert. Deutlich wird, dass auch die Gegenstände der Prüfungen, hier studentische Forschung als Prüfungsinhalt, das Gesprächsformat mitstrukturiert.

Studentische Praktiken der Vorbereitung auf schriftliche Prüfungen untersuchen Tyagunova und Greiffenhagen (2020) am Beispiel von Facebook-Posts. Als Pendant dazu, dass Prüfende aus zeitlichen und

ökonomischen Gründen die in Klausuren genutzten Prüfungsaufgaben wiederverwenden, sind studentische Praktiken der Weitergabe von Altklausuren und ihrer Aneignung zu beobachten. Aus Dozierenden-sicht ist dies nicht zuletzt deswegen ein oft unerwünschtes Verhalten, weil es Dozierende zu der Entwicklung immer neuer Prüfungsfragen – mit dafür aufzubringender Zeit – zwingt. Im Graubereich gesetzlicher Vorgaben findet sich die studentische Kommunikation über Altklausuren mittlerweile auch in den sozialen Netzwerken. Jenseits der Frage danach, ob dies – im Sinne einer Variante von Teaching-to-the-Test (vgl. Beitrag von Hauser in diesem Heft) als Learning-to-the-Test – eine dem Studium angemessene Praktik ist, zeige sich an der Kommunikation der Studierenden über die (Alt-)Prüfungen auch deren Bemühungen, mit ihren limitierten Ressourcen an Zeit und Anstrengung im Studium zu haushalten (Tyagunova & Greiffenhagen, 2020). Im Zentrum steht dann oft das Bestehen der Prüfung. Vom Prüfenden gestellte Fragen zu kennen, bietet dabei ein hohes Maß an Orientierung für die Studierenden. Dabei erfordert der Umgang mit den Prüfungsfragen keineswegs nur ein Auswendiglernen, sondern auch ein Verstehen und somit auch Auseinandersetzungen mit den Fragen.

Auch zu den Praktiken der Prüfenden an Hochschulen ist noch wenig bekannt. Tsarouha (2016) weist auf Basis von Experteninterviews darauf hin, dass die Prüfenden angeben, das Prüfen meist durch *Learning by Doing* erlernt zu haben. Es ist Teil der wissenschaftlichen Sozialisation, als Beisitzer*in an Prüfungen teilzunehmen, Klausuren zu kontrollieren etc. Zwar gibt es mittlerweile hochschuldidaktische Angebote, aber wenig Auseinandersetzung mit dem Thema Prüfungsgestaltung. Die Effekte davon sieht Tsarouha (2016) über die wissenschaftlichen Disziplinen hinweg auch in einer auch wenig reflektierten Praxis der Notenvergabe. Darüber hinaus entwickeln Prüfende beispielsweise Strategien für den Umgang mit Belastungen, die durch Prüfungen entstehen. Sie sehen sich in ihren Bewertungsaufgaben mitunter auch Unzulänglichkeiten ausgesetzt, etwa wenn Hausarbeiten sprachlich unverständlich oder äußerst fehlerhaft verfasst sind, so dass Verständlichkeit und Lesbarkeit schwer beeinträchtigt sind. In Reaktion darauf entwickeln Prüfende in dem von Kalthoff und Engert (2021, S. 260) untersuchten universitären Fach Geschichtswissenschaft „Devianzkategorien mit unterscheidbarem Ausmaß“, die legitimierend für die „Zurückweisung einer eingehenderen Befassung mit studentischen

Texten“ und zugleich für „bestimmte Mindeststandards“ im eigenen Fach (hier Geschichtswissenschaft) sorgend eingesetzt werden.

Fazit

Was lässt sich mit diesen Innensichten zum Prüfen als soziale Praxis und die damit gewonnenen Einsichten anfangen? Sie könnten zu Reflexionen führen zu der Frage, wie Prüfungen den Alltag von Lehre und Studium mitstrukturieren. Diskutiert werden könnte, welche dys/funktionalen Effekte von Prüfungen für den Alltag von Lehre und Studium ausgehen. Dabei würden einmal nicht die Kompetenzen von Individuen ins Zentrum gerückt werden, also nicht gefragt werden, wie Lehrende Prüfungen noch besser standardisieren und Bewertungen objektivieren sollten bzw. Geprüfte ihre kognitive Leistungsfähigkeit steigern könnten. Vielmehr wäre zu diskutieren, wie Prüfungen den Alltag im Studium und in der Lehre bestimmen und wie sie welchen Umgang mit Wissen im Studium und in der Lehre prägen. Es würde darum gehen, den Zusammenhang der in das Studium eingelassenen kleinschrittigen Dauerbewertungen und den sich im Zusammenhang mit ihnen entwickelnden Umgangsweisen von Hochschullehrenden und Studierenden zu verstehen. Dabei wäre auch über unerwünschte Effekte von Prüfungen zu reflektieren, ohne einseitig auf Seiten von Individuen nach Ursachen zu suchen. Voraussetzung wäre, mit der Reflexion der alltäglichen Praxis des Prüfens nicht nur auf Effizienzsteigerung zu zielen, sondern nach dem Einfluss der Praxis des Prüfens in einem weiten Sinne auf die Qualität von Lehre und Studium zu fragen.

Literatur

- Herzmann, P. & Liegmann, A. (2020). Mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens. (Re-)Adressierungen als Inszenierung studentischer Expertise. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5(66), 727-745.
- Kalthoff, H. & Engert, K. (2021). Universitäre Bewertung. Die Geschichtswissenschaft und die Einsätze ihrer Mitglieder. In F. Meier & T. Peetz (Hrsg.), *Organisation und Bewertung* (S.239-271). Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, N. & Reh, S. (2017). Prüfungen – Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(3), 247-259.

- Tsarouha, E. (2016). *Prüfungspraktiken an deutschen Hochschulen. Eine empirische Studie zu systematischen Einflussgrößen auf die Notengebung in Abschlussprüfungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tyagunova, T. (2021). Prüfungskompetenz. Interaktive Steuerung von Wissensdarstellungen in mündlichen Universitätsprüfungen. *Sozialer Sinn*, 22(1), 185-221.
- Tyagunova, T. & Greiffenhagen, C. (2021). ‚Learning for the test‘: A study of students’ sharing and discussing past multiple choice questions on Facebook. *Ethnographic Studies*, 18, 43-74. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5805469>

*Kerstin Rabenstein, Dr., Professorin
am Institut für Erziehungswissenschaft,
Georg-August-Universität Göttingen.*

*Arbeitsschwerpunkte:
Transformation pädagogischer Ordnungen,
qualitative Schul- und Unterrichtsforschung*



kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de