

Reinmann, Gabi

Was wäre, wenn es keine Prüfungen mit Rechtsfolgen mehr gäbe? Ein Gedankenexperiment

Csanyi, Gottfried [Hrsg.]; Reichl, Franz [Hrsg.]; Steiner, Andreas [Hrsg.]: *Digitale Medien - Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre. Münster u.a. : Waxmann 2012, S. 29-40. - (Medien in der Wissenschaft; 61)*



Quellenangabe/ Reference:

Reinmann, Gabi: Was wäre, wenn es keine Prüfungen mit Rechtsfolgen mehr gäbe? Ein Gedankenexperiment - In: Csanyi, Gottfried [Hrsg.]; Reichl, Franz [Hrsg.]; Steiner, Andreas [Hrsg.]: *Digitale Medien - Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre. Münster u.a. : Waxmann 2012, S. 29-40* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-82979 - DOI: 10.25656/01:8297

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-82979>

<https://doi.org/10.25656/01:8297>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Digitale Medien –
Werkzeuge für exzellente
Forschung und Lehre

Gottfried Csanyi
Franz Reichl
Andreas Steiner (Hrsg.)

Digitale Medien – Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre



Waxmann 2012
Münster/New York/München/Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft, Band 61

ISSN 1434-3436

ISBN 978-3-8309-2741-9

© Waxmann Verlag GmbH, 2012

Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Titelfoto: © Technische Universität Wien

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Gottfried S. Csanyi, Franz Reichl, Andreas Steiner
Editorial – eine leser/innen/orientierte Einführung 11

Der Exzellenz-Begriff in Forschung und Lehre – kritisch betrachtet

Gabi Reinmann
Was wäre, wenn es keine Prüfungen mit Rechtsfolgen mehr gäbe?
Ein Gedankenexperiment 29

Barbara Rossegger, Martin Ebner, Sandra Schön
Frei zugängliche Bildungsressourcen für die Sekundarstufe.
Eine Analyse von deutschsprachigen Online-Angeboten und der
Entwurf eines „OER Quality Index“ 41

Christoph Richter, Heidrun Allert, Doris Divokey, Jeannette Hemmecke
Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre.
Eine gestaltungsorientierte Perspektive (Workshop) 58

Martina Friesenbichler
Excellence bottom-up. Überlegungen zu einem
individualisierten Exzellenz-Ansatz (Learning Café) 60

Digitale Medien als Erkenntnismittel für die Forschung

Andrea Back, Maria Camilla Tödli
Narrative Hypervideos: Methodenentwurf zur Nutzung
usergenerierter Videos in der Wissenskommunikation 65

Jutta Pauschenwein
„Sensemaking“ in a MOOC (Massive Open Online Course) 75

Gergely Rakoczi
Eye Tracking in Forschung und Lehre. Möglichkeiten und
Grenzen eines vielversprechenden Erkenntnismittels 87

Olaf Zawacki-Richter
Eine vergleichende Impactanalyse zwischen Open-Access- und
Closed-Access-Journalen in der internationalen Fernstudien-
und E-Learning-Forschung 99

Peter Judmaier, Margit Pohl
Mikrowelten als Abbild der Realität im
Game Based Learning (Praxisreport) 110

Julia Kehl, Guillaume Schiltz, Andreas Reinhardt, Thomas Korner
„Innovate Teaching!“ Studierende mit einem Ideenwettbewerb an der
Lehrinnovation beteiligen (Praxisreport) 114

*Daniela Pscheida, Thomas Köhler, Sabrina Herbst, Steve Federow, Jörg
Neumann*
De-Constructing Science 2.0. Studien zur Praxis
wissenschaftlichen Handelns im digitalen Zeitalter (Workshop) 118

*Michael Bender, Celia Krause, Andrea Rapp, Oliver Schmid,
Philipp Vanscheidt*
TextGrid – eine virtuelle Forschungsumgebung für
die Geisteswissenschaften (Workshop) 124

Forschungsbasiertes Lehren und Lernen

*Nicole Sträßling, Nils Malzahn, Sophia A. Grundnig,
Tina Ganster, Nicole C. Krämer*
Sozialer Vergleich. Ein wirkungsvoller Anreiz in
community-basierten Lernumgebungen? (Workshop) 129

Christoph Richter, Heidrun Allert
Design als epistemischer Prozess (Poster) 132

Stefanie Siebenhaar
E-Portfolio-Einsatz im Lehramtsstudiengang Deutsch.
Produkt – Auswahl – Kompetenz (Poster) 134

Digitale Medien als Werkzeuge in Lehre und Forschung

Thomas Bernhardt, Karsten D. Wolf
Akzeptanz und Nutzungsintensität von Blogs
als Lernmedium in Onlinekursen 141

Claudia Bremer
Open Online Courses als Kursformat?
Konzept und Ergebnisse des Kurses „Zukunft des Lernens“ 2011 153

Helge Fischer, Thomas Köhler
Gestaltung typenspezifischer E-Learning-Services.
Implikationen einer empirischen Untersuchung 165

<i>Nadja Kaeding, Lydia Scholz</i> Der Einsatz von Wikis als ein Instrument für Forschung und Lehre	176
<i>Christian Kohls</i> Erprobte Einsatzszenarien für interaktive Whiteboards	187
<i>Marc Krüger, Ralf Steffen, Frank Vohle</i> Videos in der Lehre durch Annotationen reflektieren und aktiv diskutieren	198
<i>Julia Liebscher, Isa Jahnke</i> Ansatz einer kreativitätsfördernden Didaktik für das Lernen mit mobilen Endgeräten	211
<i>Frank Ollermann, Karina Schneider-Wiejowski, Kathrin Loer</i> Handgeschriebene vs. elektronisch verfasste Studierenden-Essays – ein Bericht aus der Praxis	223
<i>Melanie Paschke, Nina Buchmann</i> Verantwortungsvolles Handeln in der Wissenschaft. Vermittlung durch Blended-Learning, Rollenspiel und Cognitive Apprenticeship	232
<i>Alexander Tillmann, Claudia Bremer, Detlef Krömker</i> Einsatz von E-Lectures als Ergänzungsangebot zur Präsenzlehre. Evaluationsergebnisse eines mehrperspektivischen Ansatzes	235
<i>Sandra Hübner, Ullrich Dittler, Bettina Leicht, Satjawan Walter</i> LatteMATHEiato – oder wie Video-Podcasts eingesetzt werden, um heterogenes Mathematik-Vorwissen auszugleichen (Praxisreport)	250
<i>Iver Jackewitz</i> Wider die Monolithis – IT-Freiheit in Forschung und Lehre an der Universität Hamburg (Praxisreport)	253
<i>Michael Jeschke, Lars Knipping</i> Web 2.0 am Übergang Schule – Hochschule. Ein Studierendenportal und seine Prosumenten (Praxisreport)	259
<i>Miriam Kallischnigg</i> Perspektiven der Vereinbarkeit von Spitzensport und beruflicher Karriereplanung dank Blended-Learning-Arrangement in der akademischen Ausbildung für Spitzensportler/innen (Praxisreport)	263
<i>Marianne Kamper, Silvia Hartung, Alexander Florian</i> Einführung in die E-Portfolio-Arbeit mit einem Online-Kurs. Erfahrungen und Folgerungen (Praxisreport)	266

<i>Silke Kirberg, Babett Lobinger, Stefan Walzel</i> International, berufsorientiert und virtuell. Ein Praxisreport zur grenzüberschreitenden Lernortkooperation	270
<i>Elke Lackner, Michael Raunig</i> Die Avantgarde der Lehr-Lernmaterialien? Lehren lehren mit E-Books (Praxisreport)	273
<i>Gudrun Marci-Boehncke, Anja Hellenschmidt</i> Experten für das Lesen – Evaluation eines Blended-Learning- Angebots für Bibliothekarinnen und Bibliothekare. Vorteile, Chancen und Grenzen (Praxisreport)	276
<i>Holger Rohland</i> Akzeptanzunterschiede bei E-Learning-Szenarien? (Praxisreport)	280
<i>Hartmut Simmert</i> Erfahrungen bei der Nutzung des Lern- und Content- Management-Systems „OPAL“ als Lehrarrangement: Ausgangssituation 1992 und Status Quo 2012 (Praxisreport)	284
<i>Frank Vohle, Gabi Reinmann</i> Die mündliche Prüfung üben? Dezentrales Online-Coaching mit Videoannotation für Doktoranden (Praxisreport)	294
<i>Alexander Florian, Silvia Hartung</i> Die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“. Implementationsoptionen für die Hochschule (Workshop)	298
<i>Eckhard Enders, Markus Breuer</i> Koordinative Kompetenzen durch digitales Spielen (Poster)	301
<i>Karin Probstmeyer</i> Vermittlung von Gender- und Diversity-Kompetenz unter Verwendung webbasierter Lernplattformen (Poster)	304
<i>Heiko Witt</i> Ein Publikumsjoker für die Lehre (Poster)	306

Community Building durch Soziale Medien

<i>Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs</i> Doktorandenausbildung zwischen Selbstorganisation und Vernetzung. Zur Bedeutung digitaler sozialer Medien	313
<i>Tanja Jadin</i> Social Web-Based Learning: kollaborativ und informell. Ein exemplarischer Einsatz einer Social-Media-Gruppe für die Hochschullehre ..	324

<i>Annkristin Kohn, Joachim Griesbaum, Thomas Mandl</i> Social-Media-Marketing an Hochschulen. Eine vergleichende Analyse zu Potenzialen und dem aktuellen Stand der Nutzung am Beispiel niedersächsischer Hochschulen	335
<i>Heike Wiesner, Antje Ducki, Svenja Schröder, Hedda Mensah, Ina Tripp, Dirk Schumacher</i> KMU 2.0 – gestaltbare Technologien und Diversity im KMU-Kontext	351
<i>Hannah Hoffmann, Philipp Schumacher, Jens Ammann</i> Selbstreguliertes und praxisorientiertes Lernen in der Lehrerbildung. Lehr-Lern-Materialien als Schnittstellen zwischen Universität und Schule (Praxisreport)	365
<i>Tamara Ranner, Gabi Reinmann</i> Herausforderungen beim Aufbau einer Professional Community für den organisationsübergreifenden Wissensaustausch (Praxisreport aus dem Bereich der Fahrlehrerbildung)	369
<i>Jörn Loviscach</i> Lerngruppen auf Zuruf für populäre Online-Lernangebote? (Workshop)	373
E-Assessment	
<i>Heiner Barz, Anja Kirberg, Samuel Nowakowski</i> ePortfolio as Assessment Instrument: Introducing the Project “ePortfolio for Human Resources”	377
<i>Peter Baumgartner, Reinhard Bauer</i> Didaktische Szenarien mit E-Portfolios gestalten. Mustersammlung statt Leitfaden	383
<i>Alexander Caspar, Damian Miller</i> MC-LaTeX-Webkationen. Online-Multiple-Choice-Aufgaben in der mathematischen Grundausbildung der ETH Zürich	393
<i>Anja Eichelmann, Eric Andrés, Lenka Schnaubert, Susanne Narciss, Sergey Sosnovsky</i> Interaktive Fehler-Finde- und Korrektur-Aufgaben. Eine Akzeptanz- und Usability-Studie bei Sechst- und Siebtklässlern	401
<i>Klaus Himpsl-Gutermann</i> Ein 4-Phasen-Modell der E-Portfolio-Nutzung. Digitale Medien als integraler Bestandteil von universitären Weiterbildungslehrgängen	413

<i>Daniel R. Schneider, Benno Volk, Marco Lehre, Dirk Bauer, Thomas Piendl</i> Der Safe Exam Browser. Innovative Software zur Umsetzung von Online-Prüfungen an der ETH Zürich	431
<i>Ioanna Menhard, Nadine Scholz, Regina Bruder</i> Lehr- und Prüfungsgestaltung mit digitalen Kompetenzportfolios. Einsatzmöglichkeiten und Chancen (Praxisreport)	442
<i>Esther Paulmann, Roland Hallmeier</i> Erfahrungen mit E-Prüfungen an der FAU (Praxisreport)	445
<i>Yvonne Winkelmann</i> E-Assessment – auf den Inhalt kommt es an! (Praxisreport)	448
<i>Corinna Lehmann</i> Etablierung eines Lösungsansatzes zur Schaffung einer hochschulübergreifenden Infrastruktur für E-Assessment- Angebote (Poster)	452
<i>Nadine Scholz, Ioanna Menhard, Regina Bruder</i> Studierendensicht auf ein digitales Kompetenzportfolio. Erste Ergebnisse des Projektes dikopost (Poster)	455

Curriculum

<i>Damian Miller, Oliver Lang, Daniel Labhart, Sonja Burgauer</i> Individualisierung trotz „Großandrang“ (Praxisreport)	461
<i>Erwin Bratengeyer, Gerhard Schwed</i> Zertifizierung von Blended Learning Studienprogrammen (Praxisreport)	473

Plagiatsprüfung

<i>Katrin Althammer, Ute Steffl-Wais</i> Wer sucht, der findet!? Die Wirtschaftsuniversität Wien auf der Suche nach mehr wissenschaftlicher Integrität (Praxisreport)	479
Die Gutachter und Gutachterinnen	483
Programmkomitee	485
Autorinnen und Autoren	487

Was wäre, wenn es keine Prüfungen mit Rechtsfolgen mehr gäbe?

Ein Gedankenexperiment

Zusammenfassung

Nehmen wir an, an Universitäten gäbe es keine Prüfungen mit Rechtsfolgen mehr, also keine Prüfungen, die einen Selektionscharakter haben und mit einer Ziffernote bewertet werden. Nehmen wir weiter an, dass von außen (z.B. Wirtschaft und andere Arbeitgeber) kein prinzipieller Protest gegen diese Abschaffung laut würde und dass die Ressourcen der Universitäten konstant blieben. Wie würden Studierende darauf reagieren, wenn es keine Prüfungen mit Rechtsfolgen mehr gäbe? Was würde das für die Lehrenden und für die Verwaltung an Universitäten bedeuten? Welche Alternativen zum Prüfungssystem mit Rechtsfolgen würden sich entwickeln? Welche Rolle würden die digitalen Medien dabei spielen? Der Beitrag schildert, anknüpfend an die Diskussionen um Exzellenz in der Lehre, ein Gedankenexperiment und führt aus, welche Alternativen sich hätten entwickeln können, wenn wir Prüfungen an den Universitäten als entbehrlich erkennen würden oder bereits erkannt hätten.

1 Was Prüfungen mit Exzellenz in der Lehre zu tun haben

Wann man Lehrveranstaltungen an Universitäten als herausragend, ausgezeichnet, erstklassig, genial, überragend, überwältigend etc. bezeichnen kann – und all diese Synonyme bietet z.B. der Duden für das Adjektiv *exzellent* an –, darüber herrscht keine Einigkeit. Nicht nur, aber wohl *auch* dafür verantwortlich ist die Tatsache, dass Exzellenz eine *relative* Eigenschaft ist: Wenn man nämlich etwas, z.B. ein Lehrangebot, als herausragend bewertet, muss man wissen, aus was, z.B. aus welchem durchschnittlichen Niveau, dieses herausragt. Es kommt also darauf an, welchen Vergleichsmaßstab man bei der Suche und Bescheinigung von Exzellenz in der Lehre heranzieht bzw. welche Kriterien dafür verwendet werden. Seit der Bologna-Reform und ihrer Umsetzung (im deutschsprachigen Raum) scheint vor allem der *Kompetenzbegriff* Kriterien für die Exzellenz von Lehre liefern zu können. Zum einen gilt es bereits als Exzellenz-Kriterium, wenn man den Blick auf die resultierenden Kompetenzen bei Studierenden als den „Output“ lenkt, anstatt auf die Qualität der Lehrinhalte, deren Aufbereitung und gewählten Aktivierungs- und Betreuungsformen als den „Input“. Es ragt also derjenige heraus, der sich auf das konzentriert, was aus der Lehre „her-

auskommt“, gegenüber dem, der seine Aufmerksamkeit darauf lenkt, was er in die Lehre „hineinsteckt“. ¹ Zum anderen wird es als Exzellenz-Kriterium angesehen, wenn man bei den Ergebnissen von Lehr-Lernprozessen das Können, bzw. genauer: die berufliche Handlungsfähigkeit, fokussiert anstatt das Wissen, das allenfalls eine (nicht einmal sichere) Grundlage von Handeln sein kann. Es ragt also derjenige heraus, der sich anstrengt, Studierende für die (Berufs-)Praxis handlungsfähig zu machen, gegenüber dem, der sich damit begnügt, Studierende zum Denken zu bringen.

Eine Kompetenzorientierung in diesem Sinne kann man nun für die Universitäten als erstrebenswert erachten oder man kann dies begründet kritisieren. Zu welchem Urteil man hier gelangt, dürfte unter anderem auf den Kompetenzbegriff ankommen, dem man sich anschließt (vgl. Reinmann, 2011), aber auch auf die Position zum Zweck und zur Rolle von Universitäten in unserer Gesellschaft, die man vertritt (vgl. Brandt, 2011). Das aber möchte ich an der Stelle nicht diskutieren. Vielmehr möchte ich meinen tiefen Zweifel daran zum Ausdruck bringen, dass diese für die gesamte Exzellenz-Debatte so wichtige *Kompetenzorientierung* in einem auch nur annähernd sinnvollen *Zusammenhang mit dem Prüfungssystem* an unseren Universitäten steht. Dafür habe ich folgende Gründe: Auf der einen Seite muss eine Bildungsinstitution, die vorgibt, den „Output“ in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen, irgendwie nachweisen, dass sie diesen erbringt, wozu Prüfungen mit Selektions- und Ranglisten-Charakter als adäquates und einziges Mittel erscheinen. Auf der anderen Seite ist genau diese Denkart in Richtung einer „Produktion von Kompetenzen durch die Lehre“ angesichts unserer Erkenntnisse über Lernen und Bildung völlig widersinnig, denn: Lehre kann Kompetenzen nicht „herstellen“ wie ein Produkt. Auf der einen Seite muss eine Bildungsinstitution, die infolge des politischen Willens immer mehr junge Menschen zu einem Studienabschluss führen soll, die im Studium erworbenen Kompetenzen effizient abprüfen, da sie nur sehr begrenzte Ressourcen zur Verfügung hat. Auf der anderen Seite ist ebenso bekannt, wie stark sich Kompetenzen im Sinne von Handlungs- und Problemlösefähigkeit einer einfachen und damit auch effizienten Überprüfung entziehen. Trotz offensichtlicher Widersprüche dieser Art aber wird getan, als seien die aktuellen Rahmenbedingungen an unseren Universitäten und die bestehende Prüfungspraxis einerseits sowie die versprochene Kompetenzorientierung und angestrebte Exzellenz in der Lehre andererseits problemlos unter einen Hut zu bringen.

1 Nebenbei bemerkt erweist sich diese Trennung nur dann als sinnvoll, wenn man davon ausgeht, dass in der Lehre das, was man „hineinsteckt“, mit dem, was „herauskommt“, nicht viel miteinander zu tun hat.

2 Warum Prüfungen offenbar als unentbehrlich gelten

Wenn es um die Kompetenzorientierung an Universitäten geht, tun wir uns in der Regel nicht allzu schwer, didaktische Szenarien zu nennen und erfolgreiche Beispiele für deren Umsetzung zu finden, in denen Studierende tatsächlich handlungsfähiger werden: Problem-, fall- und projektorientierter Unterricht, die Verzahnung von Praktika und Seminaren, Szenarien zur Förderung des forschenden Lernens usw. sind allesamt dazu geeignet, neben Kenntnissen auch Fähigkeiten und Fertigkeiten bis hin zu Haltungen aufbauen zu helfen, was man gemeinhin unter den Kompetenzbegriff subsumiert. Wenn es aber darum geht, Möglichkeiten darzulegen, wie man die so geförderten Kompetenzen auch erfassen und im laufenden Lehrbetrieb abseits spezieller Forschungs- und Entwicklungsprojekte flächendeckend und vor allem umfassend (also nicht nur punktuell) erfassen und bewerten kann, sieht es wesentlich schlechter aus. Zwischen der didaktischen Fantasie und Vielfalt auf der einen Seite (Baumgartner, 2012) und der Realität der Prüfungspraxis auf der anderen Seite liegt eine kaum zu überbrückende Kluft (Huber, 2008, S. 22). Forscher auf dem Gebiet der Hochschuldidaktik und -entwicklung weisen in ihren Beiträgen *am Rande* stets darauf hin, dass das Prüfungssystem für eine kompetenzorientierte Lehre ebenso wie für einen Lernkulturwandel mit verändert werden müsse (z.B. Brahm, Jenert & Meier, 2010). Wie das im Einzelnen genau aussehen könnte, beschränkt sich meist auf Beispiele unter günstigen Rahmenbedingungen. Die Prüfungspraxis als solche, wie wir sie heute haben, wird jedenfalls *nicht* in Frage gestellt.

1970 hat die Bundesassistentenkonferenz (BAK) in ihrer auch heute noch viel beachteten Expertise nach einer Analyse der eklatanten Mängel und Widersprüche des Prüfungswesens, das sich in den letzten vier Jahrzehnten nur wenig geändert hat, klar Position bezogen: Die Autoren der Expertise kommen zu dem Schluss, dass es das Beste wäre, das bestehende System von Prüfungen mit Rechtsfolgen (also Prüfungen, die mit Ziffernnoten einhergehen und letztlich der Selektion dienen) würde sich „auflösen“. Dabei sind Prüfungen mit Rechtsfolgen von Prüfungen zu unterscheiden, die „didaktische Funktionen“ haben. Heute würden wir diese als „Assessment for learning“ bezeichnen. Die Begründung für diese radikale Forderung lautete wie folgt: „Solange nicht eindeutig bewiesen ist, daß die selektierenden Prüfungen hinsichtlich ihres prognostischen Wertes signifikant zuverlässiger sind als der Zufall, muss die Maxime festgehalten werden, daß die hypothetisch möglichen Vorteile der Prüfungen gegenüber dem Zufall die existentiellen Konsequenzen nicht rechtfertigen können, die gegenwärtig mit so unsicheren Entscheidungen verbunden sind“ (BAK, 1970, S. 57). Stattdessen sollten Beratungsangebote sowie Möglichkeiten der Selbstkontrolle Instrumente der Steuerung sein. Ein solcher Vorschlag erscheint heute undenkbar: Ähnlich wie auf dem Schulsektor verbinden wir

an Universitäten nicht erst seit Bologna, aber durch diesen Prozess wohl noch verstärkt, den Wunsch nach Qualität und Exzellenz mit Bildungsstandards, die ihrerseits nach einer möglichst „objektiven“ Überprüfung des jeweils erreichten Leistungsstands verlangen. Die Forschungspolitik stärkt mit massiver Förderung der Forschung zur Kompetenzdiagnostik parallel dazu den Glauben an eine wissenschaftliche Vorhersagbarkeit von Leistung und Erfolg.

Aber ist es wirklich so? Können wir ohne Prüfungen an unseren Universitäten nicht lehren und lernen? Würde der Lehrbetrieb zusammenbrechen, würde Hochschulbildung unmöglich werden, wenn wir nicht mehr prüfen würden? *Was wäre, wenn es an unseren Universitäten keine Prüfungen mit Rechtsfolgen mehr gäbe?* Diese Frage lässt sich in empirischen Studien nicht beantworten. Was wirklich wäre, wenn es keine Prüfungen mehr gäbe, kann man nicht herausfinden, indem man diese Situation künstlich für eine kleine Stichprobe herstellt, deren Mitglieder vor und nach der Studie Prüfungen machen und sich ein Studium ohne Prüfungen gar nicht vorstellen können! Umgekehrt gibt es aktuell wohl kein Bundesland, das es wagen würde, ein solches Realexperiment im Feld zu starten, mit dem man die Frage empirisch beantworten könnte. Ein Ausweg, doch noch zu einer Antwort oder einem *Ansatz für mögliche Antworten* zu kommen, ist das Gedankenexperiment.

3 Was ein Gedankenexperiment auszeichnet und (nicht) leisten kann

Manchen gilt das Gedankenexperiment lediglich als eine andere Bezeichnung für Gedankenspiele ohne Bezug zur Wissenschaft; andere sehen im Gedankenexperiment eine wissenschaftliche Methode. Eine umfassende Darstellung der Ideen- und Wissenschaftsgeschichte sowie eine darauf kritische Analyse dieser Methode liefert Ulrich Kühne (2005). In seinem Buch erläutert er das Gedankenexperiment in der Naturphilosophie, Psychologie und Logik sowie in der modernen Physik und Wissenschaftsphilosophie. Eine erste theoretische Arbeit über die Methode des Gedankenexperiments stammt aus dem Jahr 1811 vom dänischen Naturforscher Hans Christian Ørsted; in das Vokabular von Naturwissenschaft und Wissenschaftsphilosophie führte Ernst Mach um 1900 den Begriff des Gedankenexperiments ein (Kühne, 2005, S. 21). Seitdem wurde und wird er unsystematisch gebraucht, was unter anderem daran liegt, dass es zwar viele Beispiele für Gedankenexperimente (aus Naturwissenschaft und Philosophie) gibt, aber kaum genaue Definitionen oder gar methodische Anleitungen. Für Kleining (1986, S. 742ff.) ist das Gedankenexperiment eine Form des *qualitativen Experiments*, für das entsprechend alle Techniken (des geplanten Veränderns) verwendet werden können wie bei anderen Formen des Experimentierens. Seel (2007, S. 38) betont, dass Gedankenexperimente letzt-

lich darauf hinauslaufen, *mögliche Welten* zu konstituieren. Es geht in einem Gedankenexperiment weniger darum, zu eruieren, ob etwas wahr oder falsch ist, sondern darum, ob es möglich oder notwendig ist. Kaum jemand behauptet, Realexperimente würden durch Gedankenexperimente widerlegt oder überflüssig gemacht werden. Stattdessen wird vor allem deren *heuristische Funktion* betont: Mit Hilfe von Gedankenexperimenten kann man sich das Unübliche, Andersartige, Unvertraute vorstellen (Engels, 2004, S. 220f.). „Sinnvoll verstanden sind Gedankenexperimente eine Methode, um argumentative Brücken zwischen weit auseinanderliegenden, logisch zuvor unverbundenen Wissensinhalten herzustellen. Die Brücke wird durch Prinzipien hergestellt. Ausgehend von einem vorhandenen Wissen – Alltagswissen oder fortgeschrittene Theorien – werden qualitative Allgemeinsätze abstrahiert, deren Gültigkeit in einen noch nicht erforschten Anwendungsbereich stipuliert wird“ (Kühne, 2005, S. 390). Festzuhalten ist: Nicht jede Überlegung, die mit „Was wäre, wenn ...“ beginnt, ist ein Gedankenexperiment. Das aber wirft die Frage auf: *Wann* führt der Satzanfang „Was wäre, wenn ...“ zu einem solchen?

Nach Helmut Engels (2004, S. 14ff.) lässt sich an folgender (oft implizit bleibender) Struktur erkennen, ob man ein Gedankenexperiment vor sich hat: Während man bei einem Realexperiment von Hypothesen ausgeht, die man verifiziert oder falsifiziert, liegen einem Gedankenexperiment zunächst einmal eine oder mehrere *Annahmen* zugrunde, die kontrafaktisch sind, also gegen die Fakten sprechen, aber denkbar sein müssen, prinzipiell auch real möglich sein können und die Vorstellung anregen. Neben den Annahmen, welche die Versuchsanordnung bzw. Prämisse bilden, umfasst ein Gedankenexperiment eine Frage oder einen *Fragenkomplex*, der in Bezug zu den Annahmen steht, ohne direkt daraus ableitbar zu sein. Das eigentliche *Experiment* besteht darin, Überlegungen zur Beantwortung der formulierten Fragen anzustellen. Dabei kann man weitere Bedingungen einbeziehen, z.B. „logische Prinzipien, moralische Normen, Wertentscheidungen, Erkenntnisse der Einzelwissenschaften, Einsichten aus der Lebenserfahrung, lebensweltliches Wissen usw.“ (Engels, 2004, S. 16). Zudem bedient man sich beim Überlegen verschiedener Vorgehensweisen wie z.B. Analogiebildung, hypothetische Verallgemeinerung, Perspektivenwechsel, experimentelle Umkehrung und vieles mehr. Der Ausgang des Experiments ist offen. Zu einem Gedankenexperiment gehört schließlich ein größerer Rahmen, der etwas Grundsätzliches oder Übergreifendes beinhaltet. Diesen Rahmen bilden der *Prolog* am Anfang und der *Epilog* am Ende. Daraus ergeben sich insgesamt *fünf Schritte* für die Umsetzung und Präsentation, an denen ich mich im Folgenden (explizit) bei der Darstellung *meines* Gedankenexperiments zur (Un-)Entbehrlichkeit von Prüfungen an Universitäten orientieren werde.

4 Ein Gedankenexperiment zur (Un-)Entbehrlichkeit von Prüfungen

(1) Prolog: *Was ist das Grundsätzliche und Übergreifende in meinem Gedankenexperiment? Welchen Rahmen habe ich gesteckt?* Einerseits geht es mir um die Koppelung von Lehren und Lernen, die unter anderem durch Prüfungen behindert, oft genug auch verhindert wird. Didaktisch betrachtet spricht viel dafür, „Prüfungen mit didaktischen Funktionen“ bzw. verschiedenen Formen eines „Assessment for Learning“ mehr und intensiver als bisher in die Lehre zu integrieren und im Gegenzug Prüfungen mit Rechtsfolgen abzuschaffen, die komplexeren didaktischen Szenarien zur Kompetenzförderung nicht gerecht werden. Andererseits geht es mir um die Effizienz im Bildungsalltag von Universitäten, die infolge von Prüfungen denkbar schlecht ausfällt. Ökonomisch betrachtet spricht wenig dafür, Prüfungen mit Rechtsfolgen in der heutigen Form beizubehalten: Anschlussysteme auf dem Arbeitsmarkt kritisieren Prüfungsergebnisse und Noten, weil sie wenig valide (z.B. inflationär gut) oder nicht aussagekräftig sind, setzen eigene Assessment-Verfahren ein oder fällen falsche Entscheidungen auf der Grundlage von Ziffernnoten (vgl. Lang-von Wins, Triebel, Buchner & Sandor, 2008).

Der Rahmen, den ich meinem Gedankenexperiment gebe, ist also in zweifacher Hinsicht grundsätzlicher Natur: Zum einen handelt es sich um eine *didaktische* Rahmung, mit der ich den Nutzen von Prüfungen mit Rechtsfolgen für das Lehren und Lernen in Zweifel ziehe. Zum anderen bringe ich eine *organisatorische* Rahmung ins Spiel, indem der ökonomische Schaden von Prüfungen im Universitätsalltag in die Argumentation einbezogen wird.

(2) Annahmen: *Welche Prämisse liegt meinem Gedankenexperiment zugrunde? Inwiefern sind die Annahmen, welche die Prämisse bilden, kontrafaktisch und dennoch denkbar oder real möglich?* Meine Prämisse ist: Nehmen wir an, an Universitäten gäbe es keine Prüfungen mit Rechtsfolgen mehr, also keine Prüfungen, die einen Selektionscharakter haben und mit einer Ziffernnote bewertet werden. Nehmen wir weiter an, dass von außen (z.B. Wirtschaft und andere Arbeitgeber) kein prinzipieller Protest gegen diese Abschaffung laut würde, und dass die Ressourcen der Universitäten konstant blieben.

Die erste der formulierten Annahmen, die Kernannahme des Gedankenexperiments, ist einerseits kontrafaktisch: Sie entspricht heute und in unserer Gesellschaft nicht der Wirklichkeit – im Gegenteil: Prüfungen spielen an Universitäten für Studierende und Lehrende eine herausragende Rolle. Gleichzeitig aber ist die Annahme prüfungsfreier Universitäten durchaus denkbar, hat doch z.B. die BAK bereits 1970 die Abschaffung von Prüfungen mit Rechtsfolgen als möglich dargelegt. Auch die anderen beiden Annahmen sind fiktiv bzw. hypothetisch (zumal da man annehmen muss, dass Anschlussysteme

am Arbeitsmarkt Ziffernnoten zumindest als ersten Filter verwenden), aber im Bereich des Möglichen. Zusammen haben die formulierten Annahmen eine gewisse Katalysator-Funktion: Das angestoßene Szenario regt die Vorstellung an und man kann es *weiterdenken*.

(3) Fragenkomplex: *Welche Fragen sollen in meinem Gedankenexperiment beantwortet werden?* Meine Fragen lauten: Wie würden Studierende darauf reagieren, wenn es keine Prüfungen mit Rechtsfolgen mehr gäbe? Was würde das für die Lehrenden und für die Verwaltung an Universitäten bedeuten? Welche Alternativen zum Prüfungssystem mit Rechtsfolgen würden sich entwickeln? Welche Rolle würden die digitalen Medien dabei spielen?

Die durch die Annahmen gebildete Prämisse des Gedankenexperiments legen die formulierten Fragen nahe, aber nicht fest: Während sich die erste Frage relativ eng an die gemachte Prämisse anlehnt, ist die letzte Frage nicht zwingend, für meine Zielsetzung aber wichtig. Alternativ hätte man z.B. auch fragen können, ob das mit der Versuchsanordnung geschaffene Szenario überhaupt wünschenswert ist oder nicht und warum es (un-)erwünscht ist, oder welche Reaktionen von außen (Arbeitgeber) kämen.

(4) Das Experiment: *Was sind meine Überlegungen zur Beantwortung der gestellten Fragen? Von welchen Bedingungen gehe ich dabei aus und welche Vorgehensweisen ziehe ich heran?* Die Bedingungen, von denen ich in den nachfolgenden Überlegungen ausgehe, lassen sich in aller Kürze wie folgt benennen: (1) die Erkenntnis, dass Studierende in der Regel so lernen, wie sie geprüft werden (z.B. Reeves, 2006); (2) die Beobachtung, dass sich die Masse der Prüfungen auf die Abfrage von Kenntnissen beschränkt (z.B. Wannemacher, 2009); (3) die Folgerung, dass die Kompetenzrhetorik in Modulhandbüchern mit den Merkmalen heutiger Prüfungen in der Regel wenig gemeinsam haben (z.B. Borgwardt, 2011); (4) die Erfahrung, dass anspruchsvolle Prüfungen mit gegebenen Ressourcen nur schwer zu bewältigen sind (z.B. Müller, 2011); (5) der Grundsatz, dass man die an Universitäten vorhandenen Ressourcen nicht unnötig verschleudern sollte (z.B. Schimank, 2008). Die Vorgehensweise, die ich bei meinen Überlegungen anwende, ist eine *Kombination aus zwei Prinzipien*: Das erste Prinzip nennt Engels (2004, S. 89ff.) eine „kleine Utopie“ oder „Hochrechnung“, bei der man laut darüber nachdenkt, wie sich eine Gemeinschaft entwickelt, wenn sich die Tendenzen durchsetzen, die in der Prämisse geschildert sind. Das zweite Prinzip kann man als „fiktiven Eingriff in die Geschichte“ bezeichnen und greift folgende Chance auf: „Die von Zeitgenossen in Betracht gezogenen Möglichkeiten schöpfen das Arsenal dessen, was hätte kommen können, nicht aus. Spätere Beobachter entdecken weitere denkbare Konsequenzen, die gewöhnlich durch Analogien begründet werden“ (Demandt, 2011, S. 27f.).

Wie würden Studierende darauf reagieren, wenn es keine Prüfungen mit Rechtsfolgen mehr gäbe? Wenn Studierende so lernen, wie sie geprüft werden, wenn also Prüfungen das Orientierungssystem für ihr Lernen bilden,² dann fällt für sie mit den Prüfungen die Orientierung für das Lernen zunächst einmal weg. In der Folge machen sich Studierende auf die Suche nach einem neuen Orientierungssystem, zumal, wenn man davon ausgeht, dass niemand über längere Zeit einen Zustand der völligen Orientierungslosigkeit aushält. In dem Moment, in dem sich Studierende auf die Suche nach einer neuen Orientierung machen, werden sie zu Akteuren und können sich nicht mehr auf das Abarbeiten extern vorgegebener Prüfungskriterien zurückziehen: Das Studium wird zur persönlichen Aufgabe und die Ergebnisse liegen in der Verantwortung des Einzelnen. Offen ist dabei zunächst noch, wo Studierende ein neues bzw. anderes Orientierungssystem finden bzw. welches sie (mit wem zusammen) konstruieren. Da sich Prüfungen oftmals *zwischen* das Lehren und Lernen schieben und deren Koppelung behindern, eröffnen sich mit deren Wegfall neue Chancen, das Lehren und Lernen mit ihren je eigenen Logiken zu synchronisieren (Prange, 2005). Für die Lehre an Universitäten entsteht dadurch eine völlig andere Situation als wir sie gewohnt sind: Das, was gelehrt und gelernt wird, kann nicht mehr mit Anforderungen begründet werden, die *außerhalb* der eigenen Person liegen (z.B. im Bologna-Prozess, in der Prüfungsordnung, im Modulhandbuch), sondern verlangt nach individueller Legitimierung und persönlichem Engagement.

Was würde es für die Lehrenden und für die Verwaltung an Universitäten bedeuten, wenn es keine Prüfungen mit Rechtsfolgen mehr gäbe? Wenn Lehrende Studierende nicht mehr prüfen und benoten, sondern ihnen „nur“ noch didaktisch motivierte Möglichkeiten geben, ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu zeigen, um darauf Rückmeldung zu erhalten, hat das mehrere Folgen. Zunächst einmal begegnen die Studierenden den Lehrenden nun anders: Der Beginn einer Lehrveranstaltung (oder eines Moduls) ist nicht mehr von letztlich inhaltsleeren Fragen nach Prüfungsmodalitäten gesäumt, sondern richtet sich auf die Sache und die Personen, die sie mit der Sache beschäftigen wollen. Sodann sind auch die Lehrenden erst einmal auf sich und ihre eigenen inhaltlich und methodisch ausgerichteten Ziele zurückgeworfen, wenn sie ihre Veranstaltungen konzipieren und durchführen, denn: Auch für Lehrende haben Prüfungen oft eine orientierende Funktion. Fallen diese weg, gilt es, den Zweck der eigenen Lehre zu hinterfragen und diese entsprechend zu verantworten. Schließlich werden in unserem Szenario enorme Ressourcen frei: Wenn die Planung und Konzeption von Prüfungsformen und -aufgaben, die Umsetzung und Organisation von schriftli-

2 Hierfür gibt es natürlich wieder Gründe, z.B. den Grund, dass via Prüfungen Zertifikate erlangt werden, die wiederum als Voraussetzung für Berufe gelten usw. Um zunächst den Blick auf *das Innere der Universität* richten zu können, sind die Prämissen in diesem Gedankenexperiment eng gesteckt und blenden diese Koppelung nach außen zunächst einmal aus.

chen und mündlichen Prüfungen sowie die Korrektur und Bewertung (inklusive Begründung) von Prüfungsleistungen wegfallen, haben Lehrende mehr Zeit für anderes – auch für andere Interaktionen mit Studierenden. Dazu gehören vor allem Maßnahmen des „Assessment for Learning“, mit deren Hilfe Studierende in ihrem Lernprozess gefördert werden. Jede Menge frei werdender Ressourcen haben beim Wegfall von Prüfungen auch die Verwaltungen an Universitäten zu verzeichnen. „Prüfungsbüros“ werden zu anderen Einrichtungen umfunktioniert, welche die Studierenden auf unterschiedliche Weise unterstützen. Die eingesparten Kosten für teure und schlecht funktionierende Systeme zur Erfassung von sensiblen Prüfungsdaten werden in Web-Space für Studierende und deren *eigene* Dokumentation von Lernleistungen investiert.

Welche Alternativen zum Prüfungssystem mit Rechtsfolgen würden sich entwickeln? Man stelle sich einmal vor, die BAK hätte 1970 mit ihrer Forderung nach Abschaffung von Prüfungen mit Rechtsfolgen eine große und positive Resonanz auf sich gezogen. Was wäre geschehen, wenn man in den 1970er Jahren an deutschen Universitäten dem Vorschlag gefolgt wäre und die gängige Prüfungspraxis eingestellt hätte? Da die Massenuniversität bereits in den 1970er Jahren Realität war (Huber, 1983), hätte diese Entscheidung wohl keinen Einfluss auf die Zahlenverhältnisse an Universitäten generell gehabt. Denkbar aber wäre, dass sich die Betreuungsrelationen in den verschiedenen Disziplinen und Fächern nicht derart ungleich entwickelt hätten. Unterstellt man, dass Studierende ihr Studienfach nicht nur aus inhaltlichem Interesse und wegen beruflicher Karrierechancen wählen, sondern *auch* im Hinblick auf die wahrgenommene Schwierigkeit, die man aus schlechten Prüfungsergebnissen und Durchfallquoten folgert, hätten sich manche Studierende nach Wegfall der Prüfungen womöglich anders entschieden. Doch eine andere potenzielle Entwicklung wäre wohl entscheidender gewesen: Die verschiedenen Disziplinen und Fächer würden nun schon seit vier Jahrzehnten aus ihrem Gegenstand heraus ungehindert von sachfremden Anforderungen ihre eigenen Formen des „Assessment for Learning“ kreieren, erproben und kontinuierlich weiterentwickeln – Prüfungen mit didaktischen Funktionen also, mit denen man das Lernen verbessert und das Lehren effektiver macht, die Lernenden zum Kompetenzerwerb motiviert und die Lehrenden zu didaktischen Experimenten ermutigt. In den Geistes- und Sozialwissenschaften etwa wäre der Portfolio-Ansatz womöglich viel früher und ohne die heute diskutierten Spannungsmomente zwischen Kontrolle und Selbstkontrolle entwickelt und umgesetzt worden (vgl. Meyer, Mayrberger, Münte-Goussar & Schwalbe, 2011)³, weil es ohne Prüfungen mit Rechtsfolgen die heute in der

3 An der Stelle müsste man, mehr Raum zum Schreiben vorausgesetzt, genauer und darüber hinaus auch für andere Disziplinen und Fächer Überlegungen dazu anstellen, welche Alternativen sich zum traditionellen Prüfungssystem hätten entwickeln können, da dies nicht unabhängig von der Domäne funktionieren kann.

Kritik stehende Instrumentalisierung der Selbstdokumentation und -reflexion für Selektion und Machterhaltung gar nicht geben müsste. Es hätten sich vielleicht auch Feedback-Systeme im Sinne von „Referenzen für Anschlussysteme“ (Arbeitgeber in Wirtschaft und anderen gesellschaftlichen Bereichen) entwickelt, in das Lehrende ein bestimmtes Zeitbudget für die Kommentierung ausgewählter Leistungen einbringen.

Welche Rolle würden die digitalen Medien für Alternativen der traditionellen Prüfungspraxis spielen? Die Kreativität für die Nutzung der jeweils neuen Technologien für das Lehren und Lernen ist seit Jahren groß. Das gilt inzwischen auch für den Bereich des Prüfens: Unter dem Stichwort „E-Prüfungen“ und „E-Assessment“ (vgl. Ruedel & Mandel, 2010; Wolf, 2010) werden unter anderem kostspielige elektronische Prüfungszentren eingerichtet, Datenschutzprobleme diskutiert und aufwändig gelöst, mit externen Dienstleistern der Testindustrie kooperiert usw. Wohin wären die kreativen und finanziellen Ressourcen geflossen, wenn man sich 1970 für eine Universität ohne Prüfungen mit Rechtsfolgen entschieden hätte? Nun war 1970 gerade einmal der Begriff Hypertext erfunden (Schulmeister, 2011, S. 3). Wegweisende Weiterentwicklungen des damaligen Systems Xanadu lagen noch in weiter Ferne. Erst ein Viertel Jahrhundert später wurden mehrere Browser entwickelt, welche die Anwendungsmöglichkeiten des Internets enorm erhöhten. Seitdem aber wäre die Denkleistung vieler Mediendidaktiker und Informatiker in Sachen E-Assessment wohl in eine andere Richtung gegangen: Statt über elektronische Prüfungsfragen zu verfügen, die Kenntnisse möglichst „objektiv“ erfassen können, wüssten wir heute womöglich, wie man Studierenden unter Nutzung digitaler Medien dabei helfen kann, wissenschaftliche Konzepte zu bilden, die sie auch verstanden haben. Statt Kontrollmechanismen für standardisierte Prüfungsabläufe in E-Assessment-Zentren zu optimieren, hätten wir heute bereits hohe Expertise in der Unterstützung von Studierenden, die ihre Lernergebnisse selbständig digital dokumentieren. Statt immer komplizierter werdende Punkte- und Bewertungssysteme mit kriterien- oder normorientierten Legitimationsgrundlagen anzuwenden, könnten wir heute auf ein bewährtes System an Feedback, Beratung und Empfehlungsleistungen zurückgreifen, welche Studierende nach ihrem Studium in Anschlussystemen verwenden können. Digitale Medien in einer prüfungsfreien Universität wären das Werkzeug der Studierenden für die Darstellung dessen, was sie können, und nicht das Werkzeug der Lehrenden, um ihnen nachzuweisen, was sie nicht können.

(5) Epilog: *Wie sind die Antworten in meinem Gedankenexperiment zu bewerten und welche Konsequenzen sind daraus zu ziehen?* Angesichts des knappen Raums mussten die meisten der hier angestellten Überlegungen skizzenhaft bleiben. Mir ging es darum, die Möglichkeiten eines Gedankenexperiments auf das didaktisch wie organisatorisch betrachtet *problematische Verhältnis*

zwischen Prüfungen und Lehre in einer von Wettbewerb- und Exzellenz-Rhetorik aufgeladenen Hochschullandschaft probeweise anzuwenden. Die einzelnen Überlegungen zu den hier gestellten Fragen könnte und müsste man wohl noch viel genauer und im Detail abwägen. Zudem wäre es fruchtbar, das Gedankenexperiment zur (Un-)Entbehrlichkeit von Prüfungen mit Rechtsfolgen mehrfach und unter variierenden Prämissen durchzuführen. Vielleicht aber kann dieser *erste* Durchgang bereits eine Vorstellung davon geben, was wir alles *nicht* haben, wenn wir am Bestehenden festhalten. Und wir halten daran fest, obschon wir wissen: „Bildung erweist sich nicht an erreichten Punktzahlen in standardisierenden Tests, sondern im Denken, Handeln und Auftreten konkreter Personen. Wissen, Können, Bemühen um Verstehen und Urteilskraft wirken zusammen im Spannungsfeld von Leistung, Freiheit und Verantwortung ...“ (Kahlert, 2012, S. 110). Die Verantwortung dafür, was im Studium geschieht und dabei herauskommt, wurde den Studierenden längst abgenommen, und daran hat das traditionelle Prüfungssystem einen großen Anteil.

Wir haben uns an unseren Universitäten derart an die durch das Prüfungssystem festgelegten Bedingungen des Lehrens und Lernens gewöhnt, dass es uns *unmöglich erscheint*, daran etwas zu ändern. Lieber passen wir alles andere daran an, selbst wenn wir dabei Dinge versuchen passend zu machen, die niemals zusammenpassen können – wie z.B. für die Exzellenz in der Lehre geforderte Kompetenzorientierung und ein effizientes Prüfungssystem, das sich im letzten Jahrhundert nur unwesentlich geändert hat. Laut Demandt (2011) muss man jedoch deutlich zwischen Unwirklichkeit, Unmöglichkeit und Unwahrscheinlichkeit trennen: „Eine offene Tür, durch die niemand gegangen ist, unterscheidet sich von einer Mauer, die niemanden durchläßt, denn jene hätte man durchschreiten können, diese nicht“ (S. 57). Eine prüfungsfreie Universität ist für uns heute unwirklich. Vielleicht ist sie auch unwahrscheinlich. Aber unmöglich ist sie nicht.

Literatur

- Baumgartner, P. (2012). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann.
- Borgwardt, A. (2011). *Bologna 201/2011. Hochschulen im Umbruch – eine Zwischenbilanz*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Brahm, T., Jenert, T. & Meyer, C. (2010). *Hochschulentwicklung als Gestaltung von Lehr- und Lernkultur*. IWP Arbeitsberichte, 3. St. Gallen: Universität St. Gallen.
- Brandt, R. (2011). *Wozu noch Universitäten?* Hamburg: Meiner.
- Bundesassistentenkonferenz (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Bonn.
- Demandt, A. (2011). *Ungeschehene Geschichte: Ein Traktat über die Frage: Was wäre geschehen, wenn ...* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Engels, H. (2004). „Nehmen wir an ...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*. Weinheim: Beltz.
- Huber, L. (1983.). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 114-138). Stuttgart: Klett.
- Huber, L. (2008). ‚Kompetenzen‘ prüfen? In: S. Dany, B. Szczybra & J. Wildt (Hrsg.), *Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen* (S. 12-26). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kahlert, J. (2012). Der Bildungsleviathan nährt sich prächtig. *Forschung & Lehre*, 2, 110-113.
- Kleining, G. (1986). Das qualitative Experiment. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38, 724-750.
- Kühne, U. (2005). *Die Methode des Gedankenexperiments*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lang-von Wins, T., Triebel, C. Buchner, U. & Sandor, A. (2008). *Potenzialbeurteilung – Diagnostische Kompetenz entwickeln – die Personalauswahl optimieren*. Heidelberg: Springer.
- Meyer, T., Mayrberger, K., Münte-Goussar, S. & Schwalbe, C. (Hrsg.) (2011). *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Müller, A. (2011). Prüfungen als Lernchance – Vorstellung und Überprüfung eines Rahmenmodells. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1, 72-94.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Reeves, T.C. (2006). How do we know they are learning?: The importance of alignment in higher education. *International Journal of Learning Technology*, 2 (4), 294-309.
- Reinmann, G. (2011). Kompetenz – Qualität – Assessment: Hintergrundfolie für das technologiebasierte Lernen. In: M. Mühlhäuser, W. Sesink, A. Kaminski & J. Steimle (Hrsg.), *Interdisziplinäre Zugänge zum technologiegestützten Lernen* (S. 467-493). Münster: Waxmann.
- Ruedel, C. & Mandel, S. (Hrsg.) (2010). *E-Assessment. Einsatzszenarien und Erfahrungen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Schimank, U. (2008). Ökonomisierung der Hochschulen: eine Makro-Meso-Mikro-Perspektive. In: K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (S. 622-635). Frankfurt am Main: Campus.
- Schulmeister, R. (2011). Geschichte, Systeme, Strukturmerkmale und Werkzeuge. In: M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lehren und Lernen mit Technologien*. URL: <http://13t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/download/73/19>
- Seel, G. (2007). Wozu Philosophie? In: A. Hügli & C. Chiesa (Hrsg.), *Was ist Philosophie?* (S. 29-46). Basel: Schwabe.
- Wannemacher, K. (2009). Studienbegleitende Modulprüfungen – Möglichkeiten und Grenzen der Assessmentpraxis in Bachelor- und Masterstudiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4, 72-89.
- Wolf, K. (Hrsg.) (2010). E-Assessment. *Zeitschrift für E-Learning*, 1. Themenheft.