Empirischer Beitrag zu Grundlagen,
Rahmenbedingungen und Herausforderungen

Lost in Translation

Standards und deren Adaptionserfordernisse bei Prüfungen in Lehramtsstudiengängen

Josephine Belting[1], Swantje Brings[2],
Petra Herzmann[3] & Anke B. Liegmann[2,*]

[1] *TU Dortmund*
[2] *Universität Duisburg-Essen*
[3] *Universität zu Köln*
[*] *Kontakt: Universität Duisburg-Essen,*
Fakultät für Bildungswissenschaften, Arbeitsgruppe Bildungsforschung,
Universitätsstr. 2, 45141 Essen
Mail: anke.liegmann@uni-due.de

Zusammenfassung: In Lehramtsstudiengängen wird seit der Umstellung auf modularisierte Studiengänge viel geprüft. Die Anforderungen an Prüfungen sind nicht nur über Prüfungsordnungen geregelt, sondern auch über Kompetenzformulierungen in Modulhandbüchern festgelegt, die sich für das Lehramt an den Standards der Kultusminister*innenkonferenz (KMK, jüngst 2022) orientieren. Anhand einer Dokumentenanalyse von Prüfungsordnungen und Modulhandbüchern für die Bildungswissenschaften interessieren wir uns für diese formalen und curricularen Vorgaben sowie für die Frage, inwieweit Prüfungen im Lehramtsstudium durch diese Rahmenbedingungen reglementiert bzw. standardisiert werden. In unserem Vergleich von zwei Bundesländern haben wir insgesamt sechs kleine und große Universitätsstandorte sowie konsekutive (BA/MA) und grundständige (Staatsexamen) Lehramtsstudiengänge einbezogen. Dabei fokussieren wir auf den Kompetenzbereich Unterrichten als (einen) zentralen Anforderungsbereich im Lehramtsstudium. Im Ergebnis unserer Inhaltsanalyse können wir zeigen, dass die formalen Vorgaben für Prüfungen gering sind und vor allem Prüfungsformen festgelegt werden. Deutlich wird allerdings auch, dass die Hochschulen die Kompetenzerwartungen der KMK in unterschiedlicher Weise adaptieren. So zeigen sich Unterschiede in Bezug auf die Schwerpunktsetzungen in Form von Auslassungen und Ergänzungen (innerhalb) der Standards, die mit den Forschungsprofilen der Standorte zusammenhängen könnten. Inwiefern die Akteur*innen bzw. die Prüfenden vor Ort das Fehlen von Vorgaben als Gestaltungsspielraum oder – wie wir im Titel andeuten – als Herausforderung wahrnehmen, müsste weitergehend untersucht werden.

Schlagwörter: Lehramtsstudium; Prüfung; Modularisierung; Dokumentenanalyse; Kompetenzstandards

Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de

1 Einleitung

Hochschulen sind für die Soziologie „Sonderanstalten“, die sich als „Humanlaboratorien“ (Kalthoff & Engert, 2021, S. 240) auch dadurch auszeichnen, dass sie die Veränderungsprozesse ihrer Mitglieder beobachten und beurteilen. Hochschulen kommt eine gesellschaftliche Funktion zu, da über (Abschluss-)Prüfungen Zertifikate für berufliche Laufbahnen vergeben werden. Für den Zugang zum Beruf der Lehrperson war dies im Rahmen einer zweiphasigen Ausbildung lange Zeit das erste Staatsexamen. In vielen Bundesländern berechtigt mittlerweile der Masterabschluss zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst und nach der erfolgreichen (zweiten) Staatsprüfung zur Übernahme einer Tätigkeit im staatlichen Schuldienst. In Prüfungen wird folglich sichergestellt, dass Studierende über einschlägiges Wissen und relevante Kompetenzen, zu deren Entwicklung die Hochschule beauftragt ist, in mindestens ausreichendem Ausmaß verfügen. Prüfungen prägen zugleich den Alltag an Hochschulen: Studierende vergleichen Prüfungserfahrungen bei unterschiedlichen Lehrenden, tauschen mitunter Prüfungsaufgaben aus, bereiten sich auf Prüfungen vor und warten auf Mitteilungen über ihre Prüfungsergebnisse. Dozierende stimmen Prüfungsmodalitäten untereinander ab, bereiten Prüfungen vor und verbringen Zeit mit ihrer Bewertung (Hauser & Rabenstein, 2022).

Dabei hat sich mit dem Umbau der Studienstrukturen in modularisierte Studiengänge die Bedeutung von Prüfungen verändert: Von einem die Abschlussphase prägenden Ereignis hin zu einer Anforderung, die sich durch das ganze Studium zieht (Rabenstein, 2022). 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 schon Bachelorstudierende gegenwärtig auf bis zu 30 Prüfungen kommen können.[1] Prüfungen im Lehramtsstudium sind zugleich staatlich reglementiert: Die in den Modulhandbüchern formulierten Erwartungshorizonte orientieren sich an den Vorgaben der Kultusminister*innenkonferenz für die Bildungswissenschaften (KMK, 2022) sowie für die Fächer/Fachdidaktiken (KMK, 2024). Zugleich liegt jüngst eine Revision des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vor, die ebenfalls Inhalte für die erziehungswissenschaftlichen Anteile der Lehramtsstudiengänge vorschlägt (Bossen et al., 2024).[2]

Für diesen Zusammenhang von Kompetenzerwartungen und Prüfungsförmigkeit des Lehramtsstudiums interessieren wir uns in unserem Forschungsprojekt „Prüfungen im Lehramtsstudium – Organisationale Vorgaben in der universitären Lehrkräftebildung (PriLS)“. Unser Analysefokus auf die formalen und curricularen Vorgaben verfolgt die Frage, inwieweit Prüfungen im Lehramtsstudium durch diese Rahmenbedingungen reglementiert werden und den vorgegebenen Standards entsprechen. Mit unserer Studie leisten wir einen Beitrag, den übergeordneten Zusammenhang von Kompetenzerwartungen, Lehr-Lern-Aktivitäten und Prüfungen empirisch aufzuklären.[3] Dazu untersuchen wir mit einem inhaltsanalytischen Zugang (Kuckartz & Rädiker, 2022) prüfungsrelevante Dokumente für die Bildungswissenschaften. In einem Vergleich von Hochschulstandorten aus zwei Bundesländern (Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt), die sich auch im Hinblick auf die zu erwerbenden Abschlüsse unterscheiden (Master und Staatsexamen), fragen wir: Was wird in Prüfungsordnungen zu Prüfungen festgelegt? Wie werden die KMK-Standards in den Modulhandbüchern der Lehramtsstudiengänge adaptiert und inwiefern werden darin Angaben zu Prüfungen gemacht? Dazu gehen wir wie folgt vor:

[1] Das Statistische Bundesamt veröffentlicht jährlich Angaben zur Anzahl und Art von Hochschulprüfungen: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/_publikationen-innen-hochschulen-pruefungen.html.

[2] Historische Arbeiten, die bspw. die Entwicklung von Abiturprüfungen zu Beginn des 20. Jhdts. untersuchen (Reh et al., 2023), verweisen auf frühe Versuche der Reglementierung und Normierung von Prüfungen im staatlichen Bildungswesen (auch Hoffmann-Ocon, 2017).

[3] Zum hochschuldidaktischen Diskurs des Constructive Alignment vgl. Frölich-Steffen & den Ouden (2019).

Nach einer Konturierung des Forschungsstandes zu Prüfungen im Lehramtsstudium (Kap. 2) stellen wir unser Untersuchungsdesign (Kap. 3) dar. Die Darstellung der Befunde unterscheiden wir nach formalen Vorgaben zu Prüfungen (Kap. 4.1) und Kompetenzerwartungen (Kap. 4.2). Abschließend bilanzieren wir unsere Befunde (Kap. 5).

2 Forschungsstand: Prüfungen und Prüfen im Lehramtsstudium

Lehren, Lernen und Prüfen sind in staatlichen Bildungseinrichtungen eng miteinander verbunden (Ricken & Reh, 2017), denn das Gelernte muss durch (wiederholtes) Zeigen festgestellt werden (Prange, 2012). Deshalb wird Prüfungen u.a. eine „Diagnose- und Prognosefunktion" (Reinmann, 2019, S. 619) zugesprochen: Die Beurteilung des Gelernten zielt auch darauf ab, das weitere Lernen gezielt zu fördern und die (angestrebten) Ergebnisse des Lernens zu verbessern. Die prognostische Qualität von Prüfungen wird allerdings kontrovers diskutiert. So zeigen testtheoretische Studien zur Objektivität der Notengebung (zuerst Ingenkamp, 1971) sowie zur Wirksamkeit von Leistungsbeurteilungen für das Lernen (zusammenfassend Sacher, 2014) zum einen verschiedene sog. Verzerrungseffekte bei der Leistungsbeurteilung (wie z.B. Halo-Effekt oder Tendenz zur Mitte) und zum anderen motivationale Risiken von Leistungsbeurteilungen und Noten für das Lernen. Zugleich gelten Abiturnoten nach wie vor als geeignete Prädiktoren für den Studienerfolg (Ingenkamp & Lissmann, 2008).

Und obwohl unstrittig ist, dass Prüfen und Bewerten Kernbereiche der Hochschullehre darstellen, ist eine Beschäftigung damit vor allem im Kontext der Hochschuldidaktik erfolgt (im Überblick Frölich-Steffen & den Ouden, 2019). Die Notwendigkeit der stärkeren Professionalisierung von Prüfungen im Hochschulbereich ist seit der Bologna-Reform Ende der 1990er Jahre stärker ins Bewusstsein der Hochschulakteur*innen geraten und hatte mit der Umstellung auf Kompetenzorientierung im Studium auch Konsequenzen für die Frage, wie Prüfungen (kompetenzorientiert) zu gestalten sind (Frölich-Steffen & den Ouden, 2019). Lernergebnisse werden seither vielfach (z.B. in Modulhandbüchern und Prüfungsordnungen) als *Learning Outcomes*[4] bezeichnet. Auch die vor allem durch die COVID-19-Pandemie ausgelöste Umstellung auf digitale und hybride Lehre hat neue Prüfungsformen (wie z.B. E-Klausuren) hervorgebracht.

Der Forschungsstand zu hochschulischen Prüfungen ist demgegenüber – und nicht nur bezogen auf das Lehramtsstudium – als übersichtlich einzuschätzen (Hauser & Rabenstein, 2022; Reinmann, 2019): So werden jüngst etwa eben jene digitalen Prüfungen in den Blick genommen (z.B. Wannemacher et al., 2023).[5] Außerdem werden Formate kompetenzorientierten Prüfens erprobt und evaluiert, auch etwa dahingehend, wie Kompetenzmessungen mittels Prüfungen sinnvoll erfolgen können (z.B. Sonnleitner & Gartmeier, 2022). In einigen Fächern (wie bspw. Musik und Kunst) werden fachspezifische Eignungsprüfungen untersucht (z.B. Glockentöger, 2019). Die qualitative Forschung interessiert sich seit einiger Zeit für Prozesse des Prüfens bzw. Prüfungspraktiken sowie ihr Ge- oder Misslingen. Die Arbeiten zur Praxis mündlicher Prüfungen spezifisch im Lehramtsstudium (Herzmann & Liegmann, 2020; Leonhard et al., 2025; Tyagunova, 2021) können zeigen, dass die Vollzugslogiken mündlicher Prüfungen zwar heterogen sind, in den Lehramtsprüfungen aber neben fachlichen Leistungen zugleich immer auch die (antizipierte) berufspraktische Eignung geprüft wird. Unisono werden aber weitere

[4] „Learning Outcomes geben Auskunft darüber, welche Kompetenzen, welches Wissen und welche Einstellungen (im Sinne von Werthaltungen) am Ende einer Lerneinheit, einer Lehrveranstaltung oder eines Moduls in einem Studiengang von Studierenden erwartet werden" (Frölich-Steffen & den Ouden, 2019, S. 13).

[5] Einen guten Überblick bietet das Periodikum *Neues Handbuch Hochschullehre* (https://www.nhhl-bibliothek.de).

Studien angemahnt, bspw. zur Steuerungsfunktion von Prüfungen für die Hochschulentwicklung oder – um das Spektrum von Forschungsfragen deutlich zu machen – dazu, wie sich Studierende auf (digitale) Prüfungen vorbereiten.

Empirisch ist ebenfalls weitgehend unklar, wie Lehramtsprüfungen im Verhältnis zu den curricularen und formalen Rahmenbedingungen gestaltet werden. Bisher vorliegende und für unsere Studie anschlussfähige Dokumentenanalysen beziehen sich auf Curricula im Fach Bildungswissenschaften. So werden am Standort Paderborn die für den Bachelor im Fach Bildungswissenschaften formulierten *Learning Outcomes* ins Verhältnis zu verschiedenen curricularen Vorgaben (KMK, Studien- und Prüfungsordnungen und Veranstaltungsverzeichnissen) gesetzt (Watson et al., 2015). Im Ergebnis konnte u.a. gezeigt werden, dass das über Tests ermittelte Wissen der Studierenden mit dem Besuch der Lehrveranstaltungen korreliert (Watson et al., 2015). Eine flächendeckende Studie an Hochschulen in NRW (Lohmann et al., 2011) verweist im Standortvergleich der Curricula (ähnlich Watson et al., 2012) darauf, dass trotz angestrebter Vergleichbarkeit in den Kompetenzerwartungen die untersuchten Studieninhalte wenig standardisiert sind. Die Inhalte der erziehungswissenschaftlichen Anteile im Bereich Unterrichten haben am häufigsten Eingang in die Curricula in NRW gefunden (Lohmann et al., 2011). Eine Dokumentenanalyse der Studien- und Prüfungsordnungen sowie von Modulhandbüchern des Lehramtsstudiums an jeweils einem Hochschulstandort aller 16 Bundesländer zeigt ähnlich, dass ein Großteil der eingeführten bildungswissenschaftlichen Standards in den Curricula der Hochschulen nicht berücksichtigt werden bzw. die Unterschiede in der Gestaltung der Curricula groß sind (Hohenstein et al., 2014). Hier setzt unsere Studie an, die sich ebenfalls ausgehend von aktualisierten Kompetenzerwartungen der KMK (2022) dafür interessiert, wie Hochschulstandorte diese Vorgaben adaptieren und für Prüfungen – zwanzig Jahre nach der Einführung der KMK-Standards – verbindlich machen.

3 Untersuchungsdesign

Ausgehend von der Bologna-Reform Ende der 1990er Jahre werden an den deutschen Hochschulen konsekutive Lehramtsstudiengänge implementiert, wenngleich einige Bundesländer das Staatsexamen bis heute beibehalten haben. Damit einher geht ein Paradigmenwechsel hin zu einer Outputsteuerung, der sich in Kompetenzformulierungen für die Lehramtsstudiengänge abbildet. Die Prüfungsförmigkeit des Lehramtsstudiums ist eng mit diesen Reformen verknüpft (Kalthoff & Engert, 2021) – im Umkehrschluss sind administrative Rahmenbedingungen aufgrund anhaltender staatlicher Regulierungen im Lehramtsstudium deutlich komplexer als in anderen Fachstudiengängen. In Abbildung 1 sind die Regulierungsebenen für Prüfungen modellhaft skizziert: blau markiert sind die von uns untersuchten Vorgaben; die weiteren Ebenen stellen fakultative Vorgaben[6] dar, die wir unberücksichtigt lassen.

[6] Bundesländer mit nur einem bzw. wenigen Hochschulstandorten (z.B. Bremen, Sachsen-Anhalt u.a.) haben bspw. kein Lehrkräftebildungsgesetz.

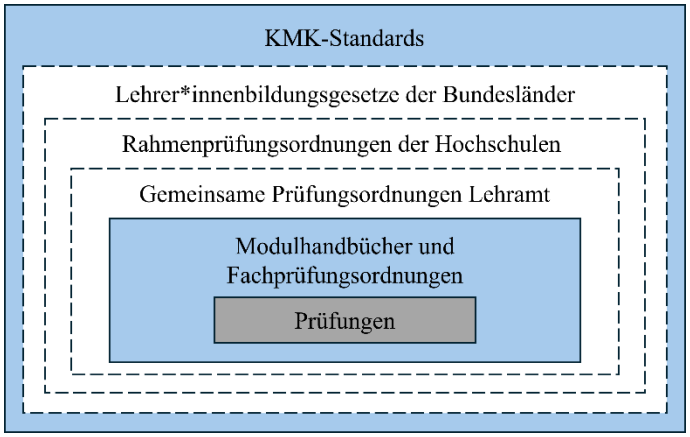


Abbildung 1: Modell der Rahmenbedingungen hochschulischer Lehramtsprüfungen. (eigene Darstellung)

Unsere Forschungsfragen lauten:

1) Was wird in Prüfungsordnungen zu Prüfungen festgelegt?
2) Wie werden die KMK-Standards „für die theoretischen Ausbildungsabschnitte“ (KMK, 2022, S. 7) in den Modulhandbüchern der Teilstudiengänge Bildungswissenschaften adaptiert und inwiefern werden Angaben zu Prüfungen gemacht?

Stichprobe. Mit Nordrhein-Westfalen (NRW) und Sachsen-Anhalt (ST) werden exemplarisch zwei Bundesländer in den Fokus genommen, die sich u.a. durch die Anzahl der Hochschulen (viele: NRW, wenige: ST) und Verbindlichkeit der Vorgaben (NRW: Lehrerbildungsgesetz auf Landesebene, ST: Regulierung auf Hochschulebene) deutlich unterscheiden. In NRW wurden mit der Universität Duisburg-Essen (UDE) und der Universität zu Köln (UzK) zwei größere und mit den Universitäten Paderborn (UPB) und Siegen (USI) zwei kleinere Hochschulen ausgewählt. Letztere sind in ihrer Größe mit der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) und der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg (OVGU) in Sachsen-Anhalt vergleichbar. Die MLU wurde in die Stichprobe aufgenommen, da sie als Abschluss des Lehramtsstudiums das 1. Staatsexamen vorsieht.

Tabelle 1: Datenkorpus[7](eigene Darstellung)

	NRW				ST	
	UDE	UzK	UPB	USI	MLU	OVGU[8]
Prüfungsordnungen (PO)						
	GPO* 31.07.18	GPO* 13.07.23	AB* 31.05.22	RPO* 25.07.23	RPO* 31.01.18	AB* 22.06.23
	FPO BA & MA GS, HRSGe, GyGe: 22.09.20	FB BA & MA GS, HRSGe, GyGe: 13.07.23	BB BA & MA GS, HRSGe, GyGe: 31.05.22	FPO BA: 19.03.21 MA: 15.04.22	FB Pädagogik: 04.07.22 FB Psychologie: 23.01.08	SPO BA LA allg. Schulen: 08.09.23 MA LA Sek & MA LA Gy: 06.03.23
Modulhandbücher (MHB)						
MHB Lehramt Primarstufe	BA & MA 10/2020	BA 10.10.22 MA 03.04.23	In BB integriert	In FPO integriert	31.08.23	nicht vorhanden
MHB Lehramt Sek I	BA 10/20 MA 09/18	BA 10.10.22 MA 03.04.23	In BB integriert	In FPO integriert	31.08.23	BA 04.09.23 MA 08/23
MHB Lehramt Gymnasien	BA 10/20 MA 10/20	BA 10.10.22 MA 03.04.23	In BB integriert	In FPO integriert	31.08.23	BA 04.09.23 MA 08/23

Abkürzungen: GPO = Gemeinsame Prüfungsordnung; AB = Allgemeine Bestimmungen; RPO = Rahmenprüfungsordnung oder Rahmenstudien- und Prüfungsordnung; FPO = Fachprüfungsordnung; FB = Fachspezifische Bestimmungen; SPO = Studien- und Prüfungsordnung; BB = Besondere Bestimmungen

Anmerkung: * Die Dokumente sind bis auf den Titel für alle Lehrämter inhaltsgleich, daher werden hier die jeweiligen Lehrämter nicht genannt. Im Verzeichnis der Dokumente (Online-Supplement) werden aber der Vollständigkeit halber alle einzelnen Dokumente aufgelistet.

Unsere Dokumentenanalyse bezieht sich auf die bildungswissenschaftlichen Anteile in Lehramtsstudiengängen für allgemeinbildende Lehrämter (Primarstufe, Sekundarstufen I & II). Da die ersten Analysen zeigten, dass berufsbildende[9] und sonderpädagogische[10] Studiengänge weniger auf die KMK-Standards bezogen sind, wurden diese im weiteren Verlauf nicht mehr berücksichtigt.

Datenkorpus.[11] Der für die Analysen ausgewählte Datenkorpus setzt sich aus zwei Dokumententypen zusammen: Prüfungsordnungen, um formale Vorgaben zu identifizieren

[7] Die analysierten Dokumente sind in einem separaten Dokumentenverzeichnis im Online-Supplement aufgeführt.

[8] In unseren Datenkorpus aufgenommen haben wir den Bachelor of Science Lehramt an allgemeinbildenden Schulen, auf den auch in den folgenden Tabellen 3 und 4 Bezug genommen wird.

[9] Für berufsbildende Lehramtsstudiengänge sind u.a. Kompetenzen zur Unterstützung von Berufswahlentscheidungen vorgesehen. Diese sind in den KMK-Standards nicht ausgewiesen.

[10] Sonderpädagogische Lehramtsstudiengänge weisen im Unterschied zu allgemeinbildenden Studiengängen geringere bildungswissenschaftliche, zugunsten höherer sonderpädagogischer Anteile aus.

[11] Stichtag für den Zugriff auf die Dokumente ist der 1. Oktober 2023.

und Modulhandbücher, um Aussagen über Kompetenzerwartungen treffen zu können (s. Tab. 1).

Kategoriensystem. Die Analyse der Dokumente erfolgt in zwei Schritten. Im ersten Schritt wird mittels des inhaltsanalytischen Verfahrens nach Kuckartz und Rädiker (2022) deduktiv ermittelt, inwiefern sich KMK-Standards in den untersuchten Dokumenten wiederfinden. Aufgrund des Umfangs der KMK-Dokumente wird exemplarisch der *Kompetenzbereich Unterrichten* als „Kernaufgabe" (Baumert & Kunter, 2006, S. 474) von Lehrkräften fokussiert. Innerhalb des Kompetenzbereichs haben wir Kompetenzen und Standards ausgewählt, die einerseits Theoriebezüge explizit ausweisen (z.B. Bildungstheorien, Lerntheorien), andererseits handlungspraktische Fähigkeiten adressieren (z.B. Planung von Unterrichtseinheiten, situationsgerechter Einsatz von Aufgabenformen) (s. Tab. 2). Zudem wurden jene Textstellen codiert, in denen Aussagen über Modulprüfungen gemacht werden. Diese umfassen Aussagen über das Prüfungsformat. Zur Gestaltung der Prüfungen (mit Ausnahme ihrer Dauer) konnten keine Textstellen ermittelt und codiert werden.

Tabelle 2: Auszug aus dem Kategoriensystem (eigene Darstellung)

Hauptkategorien (Kompetenzen)	**Unterkategorien (Standards)**
Kompetenz 1: „Lehrkräfte planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch" (KMK, 2022, S. 7).	*1.1 Erziehungs- und Bildungstheorien* „Die Absolventinnen und Absolventen kennen die einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch" (KMK, 2022, S. 7).
	1.2 Didaktik und Unterrichtsplanung „Die Absolventinnen und Absolventen kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten auch in leistungsheterogenen Gruppen beachtet werden muss" (KMK, 2022, S. 7).
	1.3 Unterrichtsmethoden und -aufgaben „Die Absolventinnen und Absolventen kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden, Aufgabenformate bzw. Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt" (KMK, 2022, S. 7).
Kompetenz 2: „Lehrkräfte unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren alle Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen" (KMK, 2022, S. 8).	2.*1 Lehr- und Lerntheorien* „Die Absolventinnen und Absolventen kennen Lerntheorien und Formen des Lernens einschließlich Theorien des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien" (KMK, 2022, S. 8).
	2.2 Schul- und Unterrichtsforschungsergebnisse „Die Absolventinnen und Absolventen kennen Grundlagen und Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung und können diese anwendungsbezogen reflektieren" (KMK, 2022, S. 8).

Die Kodierung erfolgte unabhängig voneinander durch zwei Kodiererinnen mithilfe der Analysesoftware MAXQDA. Zur Validierung wurde für jeden Universitätsstandort die Interrater-Reliabilität bestimmt, wobei durchschnittlich ein als gute Übereinstimmung

zu interpretierender Wert von *Kappa* = .68[12] erzielt wurde (Gwet, 2021, S. 177). Abweichende Kodierungen ließen sich meist auf abstrakte Kompetenzformulierungen zurückführen, weshalb diese ergänzend einer kommunikativen Validierung unterzogen wurden. In einem zweiten Schritt werden die Kompetenzformulierungen hinsichtlich der genutzten Operatoren untersucht und in einem induktiv-deduktiven Verfahren mit den Anforderungsniveaus der Bloom'schen Lernzieltaxonomie (nach Wildt & Wildt, 2011) verglichen.

4 Befunde

In der vergleichenden Darstellung der Befunde, die wir im Folgenden darlegen, beschränken wir uns zugunsten der Übersichtlichkeit auf Studiengänge an Gymnasien/Gesamtschulen. Sofern für die anderen Lehrämter abweichende Befunde vorliegen, werden diese zusätzlich berichtet.

4.1 Formale Vorgaben für Prüfungen

Sowohl anhand der untersuchten (Fach-)Prüfungsordnungen als auch anhand der jeweiligen Modulhandbücher wird deutlich, dass es nur wenige Vorgaben für Prüfungen gibt: Lediglich die Prüfungsformen sowie die Prüfungsdauer werden ausgewiesen. Weitere Hinweise zu Prüfungen, die sich auf das Anforderungsniveau, potenzielle Aufgabenstellungen oder Prüfungsthemen beziehen, finden sich nur vereinzelt. Zugleich dominieren konventionelle Prüfungsformen in den Lehramtsstudiengängen: Klausuren bzw. E-Klausuren[13] und Hausarbeiten stellen die am häufigsten genutzten Prüfungsformen dar (s. Tab. 3).

Tabelle 3: Maximale Anzahl von Prüfungen und Creditpoints (CP) nach Standorten, Lehramt Gymnasien/Gesamtschulen (Summe BA- und MA-Studiengänge) (eigene Darstellung)

	NRW				**ST**	
	UDE	UzK	UPB	USI	MLU	OVGU
Hausarbeit	0	2	0	1	2	0
Klausur	4	3	1	3	4	2
Variabel[14]	0	0	3	0	0	5
Weitere	4(1)*	3	0	2	4	4(2)*
Ohne Prüfung	1	0	0	2	0	0
Summe Prüfungen	8	7	4	7	10	11
Gesamt CP**	46	47	41	50	60	59
CP/Prüfung	5,75	5,87	10,25	7,14	6	5,36

Anmerkung: * davon unbenotet; ** Berechnung der Gesamtanzahl der Creditpoints in den Bildungswissenschaften (inklusive Praxissemester)

An zwei Standorten (UPB, OVGU) sind die Prüfungsformen nicht vorgegeben: „Schriftliche Hausarbeit oder Klausur oder Mündliche Prüfung" (UPB, BB BA GyGe, 2022,

[12] Der Kappa-Koeffizient wurde nach Brennan & Prediger (1981) mithilfe von MAXQDA berechnet.

[13] In den betrachteten Prüfungsordnungen räumen alle Hochschulen die Möglichkeit zur Durchführung einer digitalen Klausur ein, jedoch erfolgt keine diesbezügliche Festlegung in den Modulhandbüchern, sodass die Entscheidung für oder gegen eine digitale Durchführung bei den Prüfenden liegt.

[14] *Variabel* bedeutet, dass mehr als ein Prüfungsformat möglich ist (z.B. „Schriftliche Hausarbeit oder Klausur oder Mündliche Prüfung", UPB, BB BA GyGe, 2022, S. 10).

S. 10) sind möglich. Neben Hausarbeiten und Klausuren führen alle Universitäten weitere Prüfungsformen an. Dazu gehören: Fallanalyse, Forschungsbeleg[15], mündliche Prüfung, Portfolio, Poster, Posterpräsentation, Projektbericht bzw. -skizze. Nicht immer schließen Module mit Prüfungen ab (s. Tab. 3). Es fällt auf, dass mündliche Prüfungen nur selten vorgesehen sind, teilweise werden sie als Präsentationen mit schriftlichen Prüfungsteilen kombiniert.

Im Vergleich zu den dargestellten Studiengängen für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen kommen für andere Lehrämter (Primarstufe und Sekundarstufe I) ein bis drei weitere Prüfungen hinzu.

Setzt man die Anzahl der Prüfungen zu den CP in Beziehung (Quotient CP/Prüfung, s. Tab. 3) so zeigen sich für die Studiengänge für das Lehramt an Gymnasien deutliche Unterschiede innerhalb von NRW: An den kleinen Hochschulen (UPB, USI) können pro Prüfung deutlich mehr CP erworben werden. Anders ausgedrückt: Insgesamt müssen weniger Prüfungen absolviert werden. Für Sachsen-Anhalt ist festzustellen, dass die Zahl der studienbegleitenden Prüfungen an der OVGU (Bachelor-Master-System) in Relation zur Creditanzahl höher ist als an der MLU (Staatsexamen), allerdings werden an der MLU ergänzende Prüfungen zum Studienabschluss abgelegt.

Die Verteilung der Prüfungsform *Klausur* ist in den Bachelor- und Masterstudiengängen etwa gleich (s. Tab. 4). Dort, wo Hausarbeiten als Prüfungsform festgelegt sind, sind sie vorrangig in den Bachelorstudiengängen verortet. Aufgrund des Staatsexamens können dahingehend für die MLU keine Aussagen getroffen werden Im Hinblick auf die Verteilung der untersuchten Kompetenzen auf die Module zeigt sich, dass die innerhalb von *Kompetenz 1* formulierten Standards weitaus häufiger Gegenstand von Prüfungen sind. Die Inhalte finden sich breit gestreut in nahezu allen Modulen. Die stärker auf das Lernen bezogenen Standards in *Kompetenz 2* finden sich weniger häufig, wobei es auch hier standortbezogene Unterschiede gibt: Während z.B. an der USI die Standards in zwei von fünf Modulen zu finden sind, ist an der OVGU *Kompetenz 2* nur in einem von elf Modulen zu finden (s. Tab. 4).

[15] Als Forschungsbeleg gilt „eine schriftlich verfasste wissenschaftliche Arbeit zum eigenen Forschungsbeitrag“ (MLU, FB (Psych.) LA, 2008, S. 4).

Tabelle 4: Modultitel, Prüfungsform und Kompetenzbereiche nach Standorten für das Lehramt Gymnasien/Gesamtschulen (eigene Darstellung)

	Modultitel	**Prüfungsform**	***Kompetenz 1***	***Kompetenz 2***
UDE BA	Pädagogische Professionalität	unbenotetes Praktikumsportfolio		
	Psychologie	Klausur	X	X
	Erziehung - Bildung - Unterricht	Klausur	X	
	Heterogene Bedingungen des Aufwachsens	Posterpräsentation		
UDE MA	Schule und Unterricht	Klausur	X	X
	Forschungswerkstatt	Projektskizze	X	
	Praxissemester	Posterpräsentation & Dokumentation	X	
	Bildungsforschung	Klausur	X	X
	Professionelles Handeln wissenschaftsbasiert weiterentwickeln	keine Prüfungsleistung		
UzK BA	Eignungs- und Orientierungspraktikum	Portfolio		
	Erziehung	Hausarbeit	X	
	Leistungsmessung und -beurteilung	Klausur	X	X
	Unterricht	Hausarbeit	X	
UzK MA	Vorbereitung des Praxissemesters an Gymnasien und Gesamtschulen	Projektskizze	X	
	Praxissemester	kombinierte schriftliche und mündliche Prüfung		
	Innovation und Profession	Klausur		X
	Sonderpädagogische Grundlagen (Schwerpunkt Diagnostik)	Klausur	X	
UPB BA	Bildungswissenschaftliche Einführung	variabel	X	
	Bildungswissenschaftliche und gesellschafts-wissenschaftliche Vertiefung	Klausur	X	
UPB MA	Lernen und Entwicklung	variabel	X	X
	Schulentwicklung und Schultheorie	variabel		
USI BA	Erziehungswissenschaftliche Grundlagen	keine Prüfungsleistung	X	
	Psychologische und sozialwissenschaftliche Grundlagen	2 Klausuren		X
	Unterrichten im Kontext von individueller Förderung und Inklusion	Hausarbeit	X	
USI MA	Schule und Lehrerberuf	Klausur		X
	Individuelle Professionalisierung	Mündliche Prüfung		

	Modultitel	Prüfungsform	*Kompetenz 1*	*Kompetenz 2*
MLU	Analyse von Lehrer*innenhandeln und Unterricht	Hausarbeit	X	
	Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum	Schriftliche Fallanalyse		
	Grundlagen der Pädagogischen Psychologie	Klausur		X
	Kommunikation, Heterogenität und Inklusion	2 Portfolios/E-Portfolios	X	
	Lebenswelten und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen	Hausarbeit	X	
	Pädagogische Psychologie in Kompetenzbereichen	Forschungsbeleg und 2 Klausuren	X	
	Schulpraktikum I	ohne Prüfung	X	X
	Schulpraktikum II	ohne Prüfung	X	X
	Struktur und Entwicklung von Schule und Unterricht	Klausur, E-Klausur oder Prüfung Open-Book-Format	X	
OVGU BA	Allgemeine Pädagogik	variabel	X	
	Pädagogische Psychologie	Klausur	X	
	Systeme der Berufsorientierung	variabel		
	Professionserschließende Studien 1	unbenotetes Portfolio		
	Professionserschließende Studien 2	unbenotetes Portfolio	X	
OVGU MA	Unterricht, Bildung, Erziehung (Theoriemodul)	variabel	X	
	Pädagogisch-psychologische Perspektiven von Diagnostik, Förderung und Beratung im Unterricht (Theoriemodul)	variabel	X	X
	Inklusion – Vielfalt als Aufgabe	Klausur	X	
	Wissenschaftspropädeutik	variabel	X	
	Pädagogisch-psychologische Perspektiven von Diagnostik, Förderung und Beratung im Unterricht (Praxismodul)	Portfolio	X	
	Unterricht, Bildung, Erziehung (Praxismodul)	Portfolio	X	

4.2 Kompetenzerwartungen für Prüfungen

In den weiterführenden Analysen haben wir untersucht, inwiefern sich die Formulierungen der KMK-Standards in den Modulhandbüchern identifizieren lassen, welche standortspezifischen Adaptionen festzustellen sind und welche Anforderungsniveaus sich modulbezogen zeigen.

Zur Reformulierung der Kompetenzerwartungen. Da die KMK-Kompetenzen nicht kohärent formuliert sind, ist es nicht verwunderlich, dass die Reformulierungen der Standards in den Modulhandbüchern in ihrem Konkretisierungsgrad variieren (Hohenstein et al., 2014). Gleichwohl bleiben manche Formulierungen dem KMK-Wortlaut ähnlich (z.B. OVGU, SPO BA, 4. Änderung, 2023, S. 6 verglichen mit Standard 1.1, s. Tab. 5).

Für alle Hochschulen zeigt sich, dass der Standard *Erziehungs- und Bildungstheorien* (1.1) vorrangig als Kompetenzziel der ersten Studienphase ausgewiesen und in den Masterstudiengängen nur punktuell angeführt wird. Der Standard *Didaktik und Unterrichtsplanung* (1.2) wird dagegen an allen Standorten über den gesamten Studienverlauf aufgegriffen und in verschiedenen Kompetenzen reformuliert (Lohmann et al., 2011). Für den Standard *Unterrichtsmethoden und -aufgaben* (1.3) lassen sich in den Modulhandbüchern der UPB und der MLU keine den KMK-Vorgaben ähnlichen Textstellen finden.

Tabelle 5: Beispiele für codierte Textsegmente (eigene Darstellung)

Standards von *Kompetenz 1* (Tab. 2)	**Codierte Textsegmente: Beispiele für …**
1.1 Erziehungs- und Bildungstheorien „Die Absolventinnen und Absolventen kennen die einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch“ (KMK, 2022, S. 7)	… Textähnlichkeit: „[Die Absolventinnen und Absolventen] kennen die einschlägigen Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch“ (OVGU, SPO BA, 4. Änderung, 2023, S. 6) … Reformulierung: „[Die Studierenden] verfügen über Kenntnisse der Ideen- und Sozialgeschichte der Erziehung, Bildung und des Unterrichts […]; erwerben die Fähigkeit zu kritisch-reflexiver Analyse und Deutung der Bedingungen und Möglichkeiten pädagogischen und didaktischen Handelns in gesellschaftlichen, kulturellen und institutionellen Kontexten“ (UDE, MHB BA GyGe, 2020, S. 9)
1.2 Didaktik und Unterrichtsplanung „Die Absolventinnen und Absolventen kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten auch in leistungsheterogenen Gruppen beachtet werden muss“ (KMK, 2022, S. 7)	… Textähnlichkeit: „[Die Studierenden] reflektieren allgemeine und fachbezogene sowie inklusionsorientierte Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten und der Konstruktion von Curricula zu beachten ist“ (USI, FPO BA, 2021, S. 25) … Reformulierung: „[Studierende können] professionelle Anforderungen des Unterrichtens beschreiben und vor dem Hintergrund der strukturellen Bedingungen des Unterrichts erklären“ (UzK, MHB BA GyGe, 2022, S. 16)
1.3 Unterrichtsmethoden und -aufgaben „Die Absolventinnen und Absolventen kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden, Aufgabenformate bzw. Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt“ (KMK, 2022, S. 7)	… Textähnlichkeit: „[Die Studierenden] verfügen über unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Aufgabenformen – u.a. mit Bezug zum inklusiven Unterricht – und wissen, wie man sie anforderungs-, adressaten- und situationsgerecht einsetzt“ (USI, FPO BA, 2021, S. 25) … Reformulierung: „[Die Studierenden] sind in der Lage, Lernmaterialien hinsichtlich ihrer kognitiven Anforderungen zu analysieren, um eine Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Anforderungen zu erreichen“ (UzK, MHB BA GyGe, 2022, S. 14)

Die Standards zu *Kompetenz 2* sind insgesamt deutlich seltener in den Modulhandbüchern der Hochschulen ausgewiesen als die der *Kompetenz 1*. Zudem zeigt sich, dass die

beiden Standards *Lehr- und Lerntheorien* (2.1) sowie *Schul- und Unterrichtsforschungsergebnisse* (2.2) (s. auch Tab. 2) häufig innerhalb einer Kompetenzformulierung kombiniert werden:

> „vertieftes Verständnis von Forschungsmethoden und -befunden sowie von pädagogisch-psychologischen und didaktischen Theorien und Konzepten im Kontext grundschulpädagogischer Aufgabenfelder“ (UPB, BB MA GS, 2022, S. 9).

Außerdem werden die Standards (Beispiel UPB), insofern erweitert, dass nicht nur auf die Rezeption von Forschungsbefunden verwiesen, sondern auch die Entwicklung eines forschungsmethodischen Verständnisses der Studierenden aufgenommen wird.

Für standortbezogene Adaptionen der KMK-Standards (2022), lassen sich thematische Schwerpunktsetzungen erkennen: (1) pädagogische Professionalität, (2) Medien und Digitalität, (3) gesellschaftliche Kontexte und (4) Forschung. Die Bezugnahme auf pädagogische Professionalität wird bereits an den Modultiteln „Pädagogische Professionalität“ (UDE), „Innovation und Profession“ (UzK) sowie „Analyse von Lehrer*innenhandeln und Unterricht“ (MLU) erkennbar. In den KMK-Standards werden Kompetenzen der pädagogischen Professionalität weitgehend im Kompetenzbereich *Innovieren* abgebildet, gleichwohl stellen die UzK als auch die MLU pädagogische Professionalität mit dem Fokus auf die Analyse des Unterrichts mit den Standards *Lehr- und Lerntheorien* (2.1) sowie *Schul- und Unterrichtsforschungsergebnisse* (2.2) in einen Zusammenhang:

> „[Studierende können] professionelle Anforderungen des Unterrichtens beschreiben und vor dem Hintergrund der strukturellen Bedingungen des Unterrichts erklären“ (UzK, MHB BA GyGe, 2022, S. 16);

> „Fähigkeiten, psychologisches Wissen über Unterrichten und Erziehen in der Schule in pädagogisches Handeln umsetzen zu können“ (MLU, MHB Gy, 2023, S. 18).

Ein Fokus auf Medien und Digitalität zeigt sich an den Standorten UPB und OVGU in den Bezugnahmen auf *Didaktik und Unterrichtsplanung* (1.2) und *Unterrichtsmethoden und -aufgaben* (1.3):

> „Fähigkeit zur Einschätzung lernförderlicher Potenziale digitaler Medien und ihrer anforderungs- und situationsgerechten Nutzung“ (UPB, BB BA HRSGe, 2022, S. 18);

> „[Die Studierenden] können praktische mediale Lernumgebungen hinsichtlich individueller Fördermaßnahmen gestalten“ (OVGU, MHB MA Sek., 2023, S. 8).

Die beiden großen Hochschulstandorte UDE und UzK weisen eine Gemeinsamkeit dahingehend aus, dass sie die Standards explizit in einem gesellschaftlichen Zusammenhang verorten. In Ergänzung zur KMK (2022) werden an der UDE *Erziehungs- und Bildungstheorien* (1.1) über Kompetenzformulierungen wie „können die Aufgaben, Ziele und Probleme der Erziehung und Bildung sowie des pädagogischen Handelns im Kontext widersprüchlicher gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse und Anforderungen reflektieren“ (UDE, MHB BA GyGe, 2020, S. 10) ausgewiesen. Die UzK stellt diesen Bezug mithilfe von Formulierungen wie „können Ziele, Bedingungen, Abläufe und Ergebnisse von Lernprozessen in der gesellschaftlichen Bildung analysieren und reflektieren“ (UzK, MHB BA HRSGe, 2022, S. 23) weniger deutlich heraus.

Eine weitere Gemeinsamkeit liegt in der Betonung von Forschung: Für die UDE und die UzK lässt sich zeigen, dass auf *Schul- und Unterrichtsforschungsergebnisse* (2.2) nicht nur in Kompetenzformulierungen, die diesem Standard entsprechen, Bezug genommen wird, sondern diese auch in jenen zu finden sind, die *Erziehungs- und Bildungstheorien* (1.1), *Didaktik und Unterrichtsplanung* (1.2) sowie *Lehr- und Lerntheorien* (2.1) adressieren. Dies wird an den folgenden Beispielen deutlich:

> „[Die Studierenden] kennen grundlegende Theorien, Methoden und Forschungsergebnisse zur Beschreibung, Erklärung, Vorhersage und Förderung individueller Lern- und Entwicklungsprozesse von Schülerinnen und Schülern“ (UDE, MHB BA HRSGe, 2020, S. 6);
>
> „[Ziel des Moduls ist es,] zentrale Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationstheorien mit neuen theoretischen und empirischen Befunden aus der aktuellen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung zu verknüpfen und theoretisch wie auch handlungsorientiert mit den Studierenden zu erarbeiten“ (UzK, MHB BA GyGe, 2022, S. 10).

An der USI ist in den von uns untersuchten Standards kein eindeutiger thematischer Fokus zu erkennen. Die Kompetenzformulierungen zeichnen sich vielmehr dadurch aus, dass der Transfer zwischen theoriebasiertem Wissen und praktischen Handlungssituationen in Kompetenzformulierungen wie „haben Verknüpfungen zwischen erziehungs-/bildungswissenschaftlichen Theorieansätzen und konkreten pädagogischen Handlungssituationen erprobt“ (USI, FPO BA, 2021, S. 50) besonders hervorgehoben wird. Dies ist ähnlich auch für die UDE festzustellen.

Zur Adaptivität der Anforderungsniveaus. In Orientierung an Operatoren, mithilfe derer das Anforderungsniveau kognitiver Lernziele beschrieben werden kann (z.B. Wildt & Wildt, 2011), lässt sich für *Kompetenz 1* zeigen, dass in den Formulierungen der KMK-Standards sechs verschiedene Operatoren verwendet werden, die (in Anlehnung an die Bloom‘sche Lernzieltaxonomie) den Niveaustufen 1–3 und 6 zugeordnet werden können, *Kompetenz 2* kommt mit nur zwei Operatoren aus (s. Tab. 6).

Tabelle 6: Anforderungsniveaus der Bloom‘schen Lernzieltaxonomie (nach Wildt & Wildt, 2011) zu Operatoren KMK-Kompetenzen (2022) (eigene Darstellung)

Anforderungs-niveaus Lernziele	**Operatoren in *Kompetenz 1***	**Operatoren in *Kompetenz 2***
1 Wissen	kennen (3), wissen	kennen (2)
2 Verstehen	verstehen	
3 Anwenden	beachten, einsetzen	
4 Analysieren		
5 Synthetisieren		
6 Evaluieren	reflektieren	reflektieren

Aus Abbildung 2 wird ersichtlich, dass in den von uns untersuchten Modulhandbücher das Spektrum der genutzten Operatoren deutlich erweitert wird und alle Kompetenzstufen der Bloom‘schen Lernzieltaxonomie (nach Wildt & Wildt, 2011) abgedeckt werden, auch diejenigen, die in den Formulierungen der KMK-Standards (s. Tab. 6) nicht vorkommen. Insgesamt werden für die Kompetenzen 1 und 2 in den von uns untersuchten Dokumenten 35 unterschiedliche Operatoren genutzt (s. Abb. 2).

Abbildung 2: Wortwolke nach Operatoren (eigene Darstellung)

Innerhalb der Kompetenzformulierungen lassen sich oftmals Steigerungen der Niveaustufen erkennen:

> „Fähigkeit, kind- und sachgerechte Entscheidungen für die Auswahl und Gestaltung von Lernangeboten zu treffen, Unterricht sowie außerunterrichtliche Bildungsangebote in der Grundschule wissenschaftsbasiert zu planen, zu analysieren und kritisch-konstruktiv zu reflektieren“ (UPB, BB MA GS, 2022, S. 9, Hervorh. d. Autor*innen).

Die hier genutzten Operatoren können den Stufen 3 (gestalten), 4 (analysieren), 5 (auswählen, planen) und 6 (kritisch-konstruktiv reflektieren) zugeordnet werden.

5 Fazit

Das empirisch gesicherte Wissen über Prüfungen im Lehramtsstudium ist gering (Kap. 2). Ziel unserer Untersuchung ist es, formale und curriculare Bedingungen des Prüfens aufzuzeigen. Hierfür haben wir einerseits Prüfungsdokumente gesichtet, die einen Vergleich von zwei Bundesländern erlauben, kleine und große Universitätsstandorte berücksichtigen sowie konsekutive (BA/MA) und grundständige (Staatsexamen) Lehramtsstudiengänge einbeziehen. Um Hinweise zu den inhaltlichen Erwartungen an Prüfungsleistungen zu ermitteln, haben wir andererseits anhand von ausgewählten KMK-Standards für die Bildungswissenschaften (2022) analysiert, wie sich diese in den Kompetenzformulierungen der Modulhandbücher wiederfinden. Aufgrund der Vielzahl der damit relevant gesetzten Dokumente haben wir uns auf einen Teilbereich des Kompetenzbereichs *Unterrichten* konzentriert und uns in der vergleichenden Darstellung weitgehend auf den BA- und MA-Studiengang für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen bzw. den vergleichbaren Studiengang an der MLU (Staatsexamen) bezogen.

Als ersten zentralen Befund können wir ausmachen, dass standortübergreifend viel geprüft wird. An einigen Standorten und in bestimmten Studiengängen ist das Prüfungsaufkommen für die von uns untersuchten Standards höher bzw. sind für das Erlangen der CPs mehr Prüfungen vorgesehen – ähnlich Hohenstein et al. (2014) – als an anderen Standorten (Kap. 4.1). Dabei haben wir ausschließlich Angaben zu Modulabschlussprüfungen berücksichtigt und Studienleistungen ausgelassen – u.a. aufgrund der Unzugänglichkeit der Daten. Würden Studienleistungen zusätzlich einbezogen, wären ein deutlich

gesteigertes Prüfungsaufkommen und vermutlich eine größere Varianz der Prüfungsformate zu konstatieren. Außerdem können wir anhand unserer Befunde keine Veränderungen des Prüfungsaufkommens ermitteln, die mit der Umstellung auf konsekutive Studienmodelle einhergehen (Kalthoff & Engert, 2021). Zeigen lässt sich aber, dass in den modularisierten Staatsexamensstudiengängen an der MLU nicht weniger geprüft wird als an anderen Standorten.

Als weiterer Befund kann festgehalten werden, dass die Prüfungsdokumente zwar (bundeslandübergreifend) umfangreich sind (Kap. 3), die konkreten Vorgaben für Prüfungen aber eher spärlich ausfallen: Lediglich Prüfungsform und -dauer werden vorgegeben. An einigen Standorten ist die Prüfungsform in den Modulen nicht verbindlich geregelt, sondern optional ausgewiesen. Insgesamt kommen schriftliche Prüfungsformate überdurchschnittlich häufig vor, was mit den Kohortengrößen in den Lehramtsstudiengängen zusammenhängen könnte. Mündliche Prüfungen stellen ein eher singuläres Ereignis im Lehramtsstudium dar. Welche Veränderungen aus der Entwicklung von textgenerierender KI und zurückgehenden Studierendenzahlen resultieren, könnte ein Ansatzpunkt für weitere Studien sein.

Dass die Standorte die Kompetenzen und Standards unterschiedlich adaptieren, konnten wir beispielhaft zeigen (Kap. 4.2). Diese Unterschiede sind – so unser vorläufiger Befund – nicht bundeslandspezifisch, sondern hängen mit den Forschungsprofilen der jeweiligen Universitäten bzw. bildungswissenschaftlichen Fachbereichen zusammen. Dies lässt sich gut für die OVGU in ihrer Ausrichtung auf Medienwissenschaft und Medienpädagogik nachweisen. Die großen Unterschiede in der Gestaltung der Curricula konnten im Bundeslandvergleich bereits Hohenstein et al. (2014) aufzeigen. Die starke Berücksichtigung des Bereichs *Unterrichten* in NRW zeigt ähnlich auch die Studie von Lohmann et al. (2011). Anhand unserer Studie wäre weitergehend zu untersuchen, welche genaueren Standortprofile sich für die Adaptionen der KMK-Standards (2022) zeigen lassen.

Hinsichtlich der Anforderungsniveaus lassen sich über die Standorte hinweg hingegen Gemeinsamkeiten aufzeigen: So zeigt sich in der Berücksichtigung unterschiedlicher Anforderungsniveaus ein kumulativer Aufbau von basalen Fähigkeiten (z.B. wissen) zu anspruchsvollen kognitiven Operationen (z.B. reflektieren).

Eine Übersetzungshilfe analog zu schulischen Lehrplänen, die Dozierenden zur Vorbereitung von Prüfungen Hinweise gibt, *wie* Kompetenzerwartungen geprüft werden können, lässt sich in den Dokumenten nicht finden. Vielmehr sind Prüfende, die sich an den Modulhandbüchern orientieren, vor die Herausforderung gestellt, diese in entsprechenden Prüfungsformaten und -aufgaben prüfbar zu machen und die den Prüfungen vorgelagerte Lehre so zu gestalten, dass Studierende diese Kompetenzen erwerben können. Dies erfordert von Prüfenden nicht zuletzt eine entsprechende Expertise (z.B. Schaper et al., 2012). Ob sich Dozierende damit *lost in translation* fühlen – wie der Titel unseres Beitrags nahelegen könnte – oder ob standortbezogene Formate, wie bspw. Modulkonferenzen, zu Vereinbarungen führen, könnte weitergehend untersucht werden. Auf der Grundlage unserer Befunde wäre es auch wünschenswert, hochschuldidaktische Überlegungen zur Qualität von Prüfungen anzustellen und diese ausgehend vom Konzept des Constructive Alignments (Biggs & Tang, 2011 zitiert nach Frölich-Steffen & den Ouden, 2019) als Zusammenspiel von Learning Outcomes, Lehr-Lern-Aktivitäten und Prüfungen zu diskutieren.

Mit der Analyse ausgewählter Dokumente konnten wir allerdings auch für die aktuellen KMK-Kompetenzerwartungen (2022) aufzeigen, dass diese in den Modulhandbüchern aufgegriffen, aber standortbezogen unterschiedlich adaptiert werden. Für den wissenschaftlichen Diskurs ist insgesamt auffällig, dass die anfängliche Intention, über (auch) bildungswissenschaftliche Standards und Vorgaben zu einer Steuerung und Vereinheitlichung der Lehramtsstudiengänge beizutragen (Terhart, 2007), eher verhalten diskutiert wird (Bossen et al., 2024).

Literatur und Internetquellen

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9* (4), 469–420. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Bossen, A., Bräu, K., Büker, P., Dietrich, F., Hallitzky, M., Idel, T.-S., Lischka-Schmidt, R., Moldenhauer, A., Rank, A. & Reintjes, C. (2024). Kommentar zum Kerncurriculum der Disziplin Erziehungswissenschaft vom Vorstand der Sektion Schulpädagogik. *Erziehungswissenschaft: Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 35* (69), 75–80. https://doi.org/10.3224/ezw.v35i2.08

Brennan, R.L. & Prediger, D.J. (1981). Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. *Educational and Psychological Measurement, 41* (3), 687–699. https://doi.org/10.1177/001316448104100307

Frölich-Steffen, S. & den Ouden, H. (2019). Hochschulprüfungen im Fokus. Vom autodidaktischen Abschauen zu didaktisch-gereifter Prüfungskompetenz. In S. Frölich-Steffen, H. den Ouden & U. Gießmann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert prüfen und bewerten an Universitäten. Didaktische Grundannahmen, rechtliche Rahmenbedingungen und praktische Handlungsempfehlungen* (S. 11–27). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvfc56gd.4

Glockentöger, I. (2019). Sporteignungsprüfungen in Bewegung? Geschlechtskonstruktionen beim Hochschulzugang. In J. Frohn, E. Gramespacher & J. Süßenbach (Hrsg.), *Stand und Perspektiven der sportwissenschaftlichen Geschlechterforschung. Jahrestagungen der dvs-Kommission Geschlechterforschung 2012 und 2018* (S. 127–132). Feldhaus.

Gwet, K.L. (2021). *Handbook of Inter-Rater Reliability. The Definitive Guide to Measuring the Extent of Agreement Among Raters* (4. Aufl.). Advanced Analytics.

Hauser, B. & Rabenstein, K. (2022). Editorial. *journal für lehrerInnenbildung, 22* (1), 8–11. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2022-04

Herzmann, P. & Liegmann, A.B. (2020). Mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens. (Re-)Adressierungen als Inszenierung studentischer Expertise. *Zeitschrift für Pädagogik, 66* (5), 727–745. https://doi.org/10.3262/ZP2005727

Hoffmann-Ocon, A. (2017). Persönlichkeit oder Wissenschaftsbasierung? Einfluss von Ausbildungspraktiken auf Prüfungen Zürcher Volksschullehrpersonen um 1900. *Zeitschrift für Pädagogik, 63* (3), 299–316. https://doi.org/10.25656/01:18541

Hohenstein, F., Zimmermann, F., Kleickmann, T., Köller, O. & Möller, J. (2014). Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17*, 497–507. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0563-9

Ingenkamp, K. (1971). Sind Zensuren aus verschiedenen Klassen vergleichbar? In K. Ingenkamp (Hrsg.), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung: Texte und Untersuchungsberichte* (2. Aufl.) (S. 156–163). Beltz.

Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (6. neu ausgestattete Aufl.). Beltz.

Kalthoff, H. & Engert, K. (2021). Universitäre Bewertung. Die Geschichtswissenschaft und die Einsätze ihrer Mitglieder. In F. Meier & T. Peetz (Hrsg.), *Organisation und Bewertung* (S. 239–270). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31549-8_10

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022.).* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards -Lehrerbildung.pdf

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2024). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.02.2024)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (5. überarb. Aufl.). Beltz.

Leonhard, T., Müller, A. & Herzmann, P. (2025). Worauf es wirklich ankommt. Mündliche Prüfungen zwischen akademischem Anspruch und beruflicher Eignung. In T. Leonhard (Hrsg.), *Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf* (S. 223–254). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6161-08

Lohmann, V., Seidel, V. & Terhart, E. (2011). Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nordrhein-westfälischen Universitäten. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 4* (2), 271–302. https://doi.org/10.25656/01:14724

Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik* (2. korr. u. erw. Aufl.). Schöningh.

Rabenstein, K. (2022). 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

Reh, S., Löwe, D., v. Engelhardt, K., Eiben-Zach, B. & Lorenz, M. (2023). Verordnete Prüfung. Gesetzliche Vorgaben zum Abitur und zur Prüfung im Fach Deutsch (Bayern, Preußen und West-Berlin). In M. Kämper-van den Boogaart, S. Reh, C. Schindler & J. Scholz (Hrsg.), *Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte* (S. 18–52). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6052-02

Reinmann, G. (2019). Forschendes Lernen prüfen. Hochschuldidaktische Gedanken zu einer Theorie des Prüfens. *Zeitschrift für Pädagogik, 65* (4), 608–626. https://doi.org/10.3262/ZP1904608

Ricken, N. & Reh, S. (2017). Prüfungen – systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik, 63* (3), 247–258. https://doi.org/10.25656/01:18538

Sacher, W. (2014). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe* (6. überarb. u. erw. Aufl.). Klinkhardt.

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

Sonnleitner, K. & Gartmeier, M. (2022). Editorial: Prüfen im Kontext kompetenzorientierter Hochschulbildung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 17* (1), 9–16.

Statistisches Bundesamt. (o.D.). *Prüfungen an Hochschulen*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/_publikationen-innen-hochschulen-pruefungen.html

Terhart, E. (2007). Standards in der Lehrerbildung – eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft, 35* (1), 2–14.

Tyagunova, T. (2021). Prüfungskompetenz: Interaktive Steuerung von Wissensdarstellungen in mündlichen Universitätsprüfungen. *Sozialer Sinn, 22* (1), 185–221. https://doi.org/10.1515/sosi-2021-0008

Wannemacher, K., Jungermann, I., Stratmann, F. & Chahboun, R. (2023). *Evaluation zum Thema Online-Prüfungen. Analyse methodisch-technischer, didaktischer und rechtlicher Aspekte der Praxis digitalisierter Prüfungen im Kontext der COVID-19-Pandemie.* HIS-Institut für Hochschulentwicklung e.V.

Watson, C., Seifert, A. & König, J. (2012). Institutionalisierung der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung: Charakterisierung der einbezogenen Standorte und Ausbildungsgänge. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 44–86). Waxmann.

Watson, C., Seifert, A. & Schaper, N. (2015). Institutionelle Lerngelegenheiten und bildungswissenschaftliches Wissen angehender Lehrkräfte – Ergebnisse einer Studie zur Wirksamkeit des bildungswissenschaftlichen Studiums in Bachelorstudiengängen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 8* (2), 135–164.

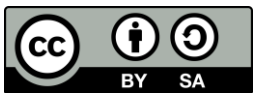
Wildt, J. & Wildt, B. (2011). Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment". Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In B. Berendt, H.P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Teil H 6.1: Prüfungen und Leistungskontrollen. Weiterentwicklung des Prüfungssystems in der Konsequenz des Bologna-Prozesses* (S. 1–46). Raabe.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:
Belting, J., Brings, S., Herzmann, P. & Liegmann, A.B. (2025). Lost in Translation. Standards und deren Adaptionserfordernisse bei Prüfungen in Lehramtsstudiengängen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 8* (1), 263–283. https://doi.org/10.11576/hlz-7730

Eingereicht: 18.12.2024 / Angenommen: 03.06.2025 / Online verfügbar: 05.09.2025

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de

English Information

Title: Lost in Translation. Standards and Their Adaptation Requirements for Examinations in Teacher Training Programs

Abstract: Since the change to modularized study programs, teacher education programs have been subject to a large number of examinations. The examination requirements are not only determined by examination regulations, but also by competence descriptions in module handbooks, which are based on the standards of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (KMK, most recently 2022) for the teaching profession. Based on a document analysis of examination regulations and module handbooks for educational sciences, we are interested in these formal and curricular requirements as well as in the extent to which examinations in teacher training programs are regulated or standardized by these framework conditions. In our comparison of two federal states, we included a total of six small and large universities as well as consecutive (BA/MA) and undergraduate (state examination) teacher training programs. We focus on the competence area of teaching as (one) central requirement area in teacher training. As a result of our content analysis, we can show that the formal requirements for examinations are limited and that primarily the forms of examination are defined. However, it is also clear that the universities adapt the KMK's competency expectations in different ways. For example, there are differences in terms of focus in the form of omissions in and additions to the standards, which could be related to the universities' research profiles. The extent to which the actors or examiners on site perceive the lack of guidelines as creative freedom or, as we allude in the title, as a challenge, would require further investigation.

Keywords: teacher education; examination; modularization; KMK standards; document analysis; competence expectations