

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Spezifika der Studiengänge ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ und
‚Bildungswissenschaft(en)‘ im deutschsprachigen Raum im Kontext der
wissenschaftlichen Diskussion der namensgebenden Begrifflichkeiten

verfasst von | submitted by

Estella Postlmayr BA

gemeinsam mit | in collaboration with

Doris Scheer BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Abstract

Diese Masterarbeit untersucht die Begrifflichkeiten ‚Pädagogik‘, ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ und ‚Bildungswissenschaft(en)‘ und ihre disziplinäre Identität, insbesondere mit Blick auf die Studiengänge an der Humboldt-Universität zu Berlin und der Universität Wien. Ziel ist es, Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und diese sowohl historisch als auch aktuell in den wissenschaftlichen Diskurs einzuordnen.

Mithilfe einer Dokumentenanalyse von Studienordnungen und Curricula sowie einer Onlinebefragung von Masterstudierenden beider Universitäten wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich Spezifika dieser Studiengänge im deutschsprachigen Raum darstellen und mit dem fachlichen Diskurs um die namensgebenden Begrifflichkeiten kontextualisieren lassen.

Ein zentraler Bestandteil der Arbeit ist sowohl die historische als auch aktuelle Aufarbeitung der Begriffsentwicklung. Dabei wird deutlich, dass die Begriffe einem ständigen Wandel unterliegen, der sowohl durch wissenschaftliche Debatten als auch durch gesellschaftliche Entwicklungen beeinflusst wird.

Die Analyse der Studiengänge in Berlin und Wien zeigt diverse strukturelle Unterschiede. Die Ergebnisse der Onlinebefragung weisen darauf hin, dass die Bezeichnungen bei Studierenden unterschiedliche Wahrnehmungen hervorrufen. Unklare Abgrenzungen zwischen den namensgebenden Begrifflichkeiten werfen Fragen zur Klarheit und Transparenz der Studiengangsbezeichnungen auf.

Die Arbeit kommt zu dem Schluss, dass sich die Disziplin zunehmend im Spannungsfeld der unterschiedlichen Begrifflichkeiten bewegt. Die Ergebnisse legen nahe, dass eine klare begriffliche Abgrenzung notwendig ist, um die Identität und Zukunft der Disziplin zu schärfen.

Die Debatte um die Begriffe bleibt weiterhin von hoher Relevanz. Die Frage, welche Auswirkungen dies auf die Studiengangsbezeichnungen haben wird, bleibt offen und bietet Potenzial für weiterführende Forschungsarbeiten.

Abstract

This master's thesis examines the terminology of 'Pädagogik', 'Erziehungswissenschaft(en)' and 'Bildungswissenschaft(en)' and their disciplinary identity, with a particular focus on the degree programs at Humboldt University in Berlin and the University of Vienna. The aim is to identify differences and similarities and position them historically and within contemporary academic discourse.

Using a document analysis of study regulations and curricula, as well as an online survey of master's students from both universities, this research investigates the extent to which the specific characteristics of these programs in the German-speaking region can be identified and contextualized within the academic discourse on their defining terminology.

A central aspect of this study is the historical and contemporary examination of the development of these terms. It becomes evident that these concepts are subject to constant change, influenced by both academic debates and societal developments.

The analysis of the study programs in Berlin and Vienna reveals various structural differences. The results of the online survey indicate that the terminology evokes different perceptions among students. Unclear distinctions between the defining terms raise questions about the clarity and transparency of degree program designations.

This thesis concludes that the discipline increasingly navigates a field of tension between different terminologies. The findings suggest that a clear conceptual distinction is necessary to sharpen the identity and future of the discipline.

The debate on these terms remains highly relevant. The question of how this will impact the naming of degree programs remains open and presents potential for further research.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG (P.E.)	6
1.1. DARSTELLUNG DER THEMATIK	6
1.2. ZIELSETZUNG	7
1.3. FORSCHUNGSSTAND	8
1.4. FORSCHUNGSKONZEPT	10
1.5. METHODE	11
2. THEORETISCHER RAHMEN	13
2.1. PÄDAGOGIK, ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT(EN), BILDUNGSWISSENSCHAFT(EN)? GESCHICHTLICHER AUFRISS DER ENTWICKLUNG DER BEGRIFFE UND DER DISZIPLIN IM DEUTSCHSPRACHIGEN RAUM (S.D.)	13
2.2. DIE DISKUSSION UM EIN KERNCURRICULUM DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (S.D.) ...	38
2.3. DIE BEGRIFFE PÄDAGOGIK, ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT(EN) UND BILDUNGSWISSENSCHAFT(EN) IM AKTUELLEN WISSENSCHAFTLICHEN DISKURS (P.E.)	44
2.4. PERSPEKTIVEN FÜR DIE DISZIPLIN (P.E.)	53
2.5. DIE ENTWICKLUNG DER INSTITUTE UND DER STUDIENGÄNGE AN DEN ZWEI UNIVERSITÄTEN (AB 1990)	54
2.5.1. INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN HU BERLIN (P.E.)	54
2.5.2. INSTITUT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFT WIEN (S.D.)	69
3. METHODIK	78
3.1. METHODE (S.D.)	78
3.2. MIXED METHODS (S.D.)	78
3.3. ANALYSEAUFAUFSSUNGEN VON SCHREIBER UND CRAMER ZU BILDUNGSWISSENSCHAFT(EN) (S.D.)	79
3.4. QUALITATIVE METHODE (S.D.)	82
3.5. QUANTITATIVE METHODE	84
3.6. FRAGEBOGEN (P.E.)	85
3.6.1. AUSWERTUNG DES FRAGEBOGENS (P.E.)	89
3.6.2. DARSTELLUNG UND AUSWERTUNG DER ONLINEBEFRAGUNG IM KONTEXT DER DISKUSSION UM DIE NAMENSgebenden BEGRIFFLICHKEITEN (S.D.)	97
4. VERGLEICH UND ANALYSE DER INSTITUTE: INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN AN DER HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN VS. INSTITUT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFT AN DER UNIVERSITÄT WIEN.....	103
4.1. ALLGEMEINE INFORMATIONEN – FACTS & FIGURES (P.E.: BERLIN; S.D.: WIEN)	103
4.1.1. AUFNAHMEVERFAHREN WIEN (S.D.)	103
4.1.2. AUFNAHMEVERFAHREN BERLIN (P.E.)	105
4.1.3. FACTS & FIGURES BACHELORSTUDIUM ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN BERLIN (P.E.)	107
4.1.4. FACTS & FIGURES BACHELORSTUDIUM BILDUNGSWISSENSCHAFT WIEN (P.E.)	109
4.1.5 FACTS & FIGURES MASTERSTUDIUM BILDUNGSWISSENSCHAFT WIEN (S.D.)	111

4.1.6 FACTS & FIGURES MASTERSTUDIUM ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN BERLIN (S.D.)	114
4.2. ANALYSE – CURRICULUM/ STUDIEN- UND PRÜFUNGSORDNUNG - BERLIN/ WIEN	
BACHELORSTUDIENGANG (P.E.).....	116
4.3. ANALYSE – CURRICULUM/ STUDIEN- UND PRÜFUNGSORDNUNG - BERLIN/ WIEN	
MASTERSTUDIENGANG (S.D.)	120
4.4. BACHELOR: ZIELE, VORLESUNGSVERZEICHNIS, MODULBESCHREIBUNG, EINTEILUNG DER	
LEHRVERANSTALTUNGEN (P.E.)	127
4.4.1. BACHELOR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN HUMBOLDT-UNIVERSITÄT BERLIN (P.E.)	
.....	127
4.4.2. BACHELOR BILDUNGSWISSENSCHAFT WIEN (P.E.).....	132
4.4.3. ANALYSE EXEMPLARISCHER LEHRVERANSTALTUNGEN (P.E.)	136
4.4.4. DISKUSSION DER ANALYSEERGESBnisse UND VERGLEICH DES BACHELORSTUDIUMS	
BERLIN UND WIEN (P.E.)	140
4.5. MASTER: VORLESUNGSVERZEICHNIS, MODULBESCHREIBUNG, EINTEILUNG DER	
LEHRVERANSTALTUNGEN (S.D.).....	143
4.5.1. MASTER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN (S.D.)	
.....	143
4.5.2. MASTER BILDUNGSWISSENSCHAFT WIEN (S.D.).....	147
4.5.3. ANALYSE EXEMPLARISCHER LEHRVERANSTALTUNGEN (S.D.).....	152
4.5.4. DISKUSSION DER ANALYSEERGESBnisse UND VERGLEICH DES MASTERSTUDIUMS	
BERLIN UND WIEN (S.D.).....	156
 5. FAZIT (S.D.)	 160
 LITERATURVERZEICHNIS.....	 167
 ANHANG.....	 182

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Die fünf Segmente des KCE	40
Abbildung 2 Struktur des Instituts für Erziehungswissenschaften	64
Abbildung 3 Modularisierung BA EWi	68
Abbildung 4 Institut für Bildungswissenschaft (Wien)	76
Abbildung 5 Sechs Schritte der CSR	79
Abbildung 6 Ausschreibung Fragebogen	89
Abbildung 7 Stichprobenbeschreibung Fragebogen	90
Abbildung 8 Studienfortschritt (in Semestern) der Teilnehmenden	91
Abbildung 9 Alter der Teilnehmenden	92
Abbildung 10 Tätigkeitsfelder der Teilnehmenden	94
Abbildung 11 Faktoren die zur Wahl des jeweiligen Studiums geführt haben	96
Abbildung 12 Entscheidung zwischen einem Studium der Bildungswissenschaft(en) oder Erziehungswissenschaft(en)	98
Abbildung 13 Klarheit/Unklarheit über den Begriff Bildungswissenschaft(en) vor Studienbeginn	99
Abbildung 14 Begriff Bildungswissenschaft(en) umfasst	100
Abbildung 15 Begriff Erziehungswissenschaft(en) umfasst	101
Abbildung 16 Testliteratur Aufnahmeverfahren BA Wien	105
Abbildung 17 NC-Grenzwerttabellen WS 2023/24	106
Abbildung 18 Semesterbeiträge und -gebühren WS 2023/24 Berlin	109
Abbildung 19 Semesterbeiträge Universität Wien	113
Abbildung 20 Fachspezifische Zugangs- und Zulassungsregeln EWi	114
Abbildung 21 Idealtypische Studienverlaufspläne BA EWi	128
Abbildung 22 Lehrveranstaltungsangebot BA Kernfach (2023) Berlin WS 2023/24 & SS 2024	130
Abbildung 23 Darstellung Frequenzanalyse Modulnamen BA Kernfach (2023) Berlin WS 2023/24 & SS 24	131
Abbildung 24 Darstellung Frequenzanalyse LVA-Bezeichnungen BA Berlin	131
Abbildung 25 Idealtypischer/ Empfohlener Studienverlauf BA BiWi Wien	133
Abbildung 26 Lehrveranstaltungsangebot Bachelor BiWi Wien WS 2023/24	134
Abbildung 27 Darstellung Frequenzanalyse Modulnamen BA BiWi Wien WS 2023/24	135
Abbildung 28 Darstellung Frequenzanalyse LVA-Bezeichnungen BA BiWi Wien	136
Abbildung 29 Darstellung Frequenzanalyse Modulnamen Vergleich BA Berlin/Wien	141
Abbildung 30 Idealtypischer Studienverlaufsplan Master EWi Berlin	144
Abbildung 31 Lehrveranstaltungsangebot Master EWi Berlin WS 2023/24 & SS 2024	145
Abbildung 32 Darstellung Frequenzanalyse Modulnamen MA EWi Berlin	147
Abbildung 33 Orientierungsplan MA BiWi Wien	148
Abbildung 34 Lehrveranstaltungsangebot MA BiWi Wien WS 2023/24	149
Abbildung 35 Darstellung Frequenzanalyse Modulnamen MA BiWi Wien	150
Abbildung 36 Erwähnung der Kategorien in den Überschriften des Vorlesungsverzeichnisses Master BiWi Wien	152
Abbildung 37 Modulnamen Frequenzanalyse Vergleich MA Berlin/Wien	158

1. Einleitung (P.E.)

1.1. Darstellung der Thematik

Aktuelle Debatten um die ‚Pädagogik‘, ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ und ‚Bildungswissenschaft(en)‘ setzen sich mit dem Wandel der Begriffe und somit auch der Disziplin selbst auseinander. Die Frage, wie die ‚Bildungswissenschaft(en)‘ zu verstehen ist/ sind und inwiefern eine Abgrenzung zu ‚Pädagogik‘ und/oder ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ möglich ist, zeichnet sich als gegenwärtiges Thema in der Bildungsforschung aus (Terhart, 2012, S. 22).

Etwa seit Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts existiert die Idee, den Begriff ‚Pädagogik‘ zu ersetzen, zum Beispiel durch die Begriffe ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ und/oder die ‚Bildungswissenschaft(en)‘. Durch diese Substitution erhofft man sich eine Klarheit in der wissenschaftlichen Sprache erzielen zu können (Schluß, 2023a, S. 401).

1766 findet man den ersten Beleg für den Ausdruck ‚Erziehungswissenschaft‘. Bereits zu diesem Zeitpunkt zeigt sich das Bestreben der Aufklärungspädagogik, die ‚Erziehungswissenschaft‘ als eine neue, noch nichtexistierende, jedoch als die dringendste aller Disziplinen der Erziehungskunst, zur Realität zu verhelfen. Seit dem Ende des 18. Jahrhunderts werden im deutschen Sprachgebiet unter den Begriffen ‚Erziehungswissenschaft‘ respektive ‚wissenschaftliche Pädagogik‘, auch als ‚Erziehung‘ oder ‚Pädagogik als Wissenschaft‘, kontroverse und bis heute ungelöste Debatten geführt. Es wird darüber diskutiert, ob die reflektierende Betrachtung von Erziehung und Bildung Gegenstand einer eigenständigen Wissenschaft sein kann oder ist. Außerdem wird sich damit auseinandergesetzt, welchen Charakter diese wissenschaftliche Disziplin hat und welche Forschungsmethoden oder wissenschaftlichen Ansätze ihr eigen sind. Ähnliche Diskussionen sind seit dem späten 18. Jahrhundert in Mitteleuropa und seit dem späten 19. Jahrhundert weltweit zu finden (Tenorth, 2004, S. 341-342).

Die zunehmende Verwendung des Begriffes ‚Bildungswissenschaft(en)‘ führt zu einer Verwirrung. Was ist unter ‚Bildungswissenschaft(en)‘ zu verstehen? Ist eine Differenzierung von der ‚Pädagogik‘ oder der ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ möglich und wenn ja, ist es eine Erweiterung, eine Beschränkung oder eine Veränderung der Perspektive innerhalb des disziplinären Rahmens? Oder handelt es sich um die Einführung einer gänzlich neuen Disziplin? (Terhart, 2012, S. 22). Gibt es tatsächliche Unterschiede in Inhalt, Methodik und Zielen zwischen diesen Studiengängen und schlagen sich diese in der Praxis sowie in der Forschung nieder? Dies sind einige wenige zentrale Fragen, die in diesem Zusammenhang diskutiert werden.

Es erscheint sinnvoll, diesen Fragen durch die Durchführung eines synchronen, exemplarischen Vergleichs nachzugehen, der es ermöglicht, eine gründliche Analyse und Bewertung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den betreffenden Begriffen und Disziplinen durchzuführen. Wir haben uns entschieden, hierfür das Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien und das Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin heranzuziehen.

An der Universität Wien studiert man ‚Bildungswissenschaft‘ am Institut für Bildungswissenschaft (Institut für Bildungswissenschaft, o. J.) und an der Humboldt-Universität zu Berlin ‚Erziehungswissenschaften‘ am Institut für Erziehungswissenschaften (Institut für Erziehungswissenschaften, o. J.).

Im Rahmen dieser Masterarbeit werden wir uns mit den Studienordnungen und Curricula dieser ausgewählten Universitäten auseinandersetzen. Es wird untersucht, welche Module und Kurse angeboten werden, welche Schwerpunkte gesetzt werden und ob es Unterschiede in den Pflicht- und Wahlpflichtfächern gibt. Darüber hinaus wird die Gestaltung der Lehrmethoden gegenübergestellt. Gibt es zum Beispiel Unterschiede in der Betonung von Forschung oder Praxiserfahrung?

Um den Vergleich fundierter zu gestalten, werden wir eine quantitative Onlinebefragung von Studierenden mittels strukturierter Fragebögen durchführen. Hierbei sollen primär Erwartungen und Erfahrungen an das studierte Fach offengelegt werden.

Sowohl die Dokumentenanalyse als auch die Ergebnisse der quantitativen Onlinebefragung werden mit dem aktuellen Diskurs um die namensgebenden Begriffe der Studiengänge in Zusammenhang gebracht.

1.2. Zielsetzung

Die Agentur für Bildung und Internationalisierung definiert, dass das Bologna-Abkommen zum Ziel hat, eine „transparente, institutionalisierte und qualitätsgestützte Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Studien“ (Der Europäische Hochschulraum - Bologna-Prozess, 2022) zu schaffen. Eine mögliche Interpretation davon wäre, dass man im deutschsprachigen Raum davon ausgehen könnte, dass alle Studien im pädagogischen Feld über vergleichbare Curricula verfügen – sieht es in der Realität aber wirklich auch so aus?

Im Rahmen dieser Arbeit sollen die Spezifika der Studiengänge der ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ und ‚Bildungswissenschaft(en)‘ in den deutschsprachigen Ländern Deutschland und Österreich, an den Beispielen der Universität Wien und der Humboldt-Universität zu Berlin, untersucht werden. Hierbei sollen nicht nur die jeweiligen Curricula und Studieninhalte analysiert werden, sondern auch die historische

Entwicklung, die wissenschaftliche Diskussion und die Bedeutung in der akademischen Welt dieser Disziplinen beleuchtet werden.

Die Arbeit strebt an, einen Beitrag zur Klärung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen diesen Studiengängen/ den Instituten zu leisten und ihre Bedeutung im Kontext der Bildungsforschung zu reflektieren.

Anhand einer quantitativen Befragung soll herausgefunden werden, wie Studierende ihr Studium charakterisieren und eine aktuelle Stimmungslage nachgezeichnet werden. Diese Ergebnisse werden mit der Dokumentenanalyse, einer systematischen Analyse und dem aktuellen Diskurs um die namensgebenden Begriffe der Studiengänge in Zusammenhang gesetzt.

1.3. Forschungsstand

Terhart (2012) hält in seinem Text „Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff?“ fest, dass es Studiengänge mit Bachelor- oder Masterabschluss für die Bildungswissenschaft gibt, die teilweise unterschiedliche Formate haben oder auch verschiedene Programme an einer Universität aufweisen (Terhart, 2012, S. 26). Diese werden oft in Konkurrenz zu anderen Universitäten immer spezialisierter.

Der Autor beschreibt weiter, dass die Universitäten, die sich mit den Themen Erziehung und Bildung und anderen pädagogischen Themen beschäftigen, beeinflusst werden von der lokalen Geschichte der Disziplin, aber auch von der speziellen „fachlichen und personellen Konstellation“ (Terhart, 2012, S. 27). Er spricht weiters von möglichen Zufälligkeiten, die Veränderungen bedingen (Terhart, 2012, S. 27).

Diese aus der theoriegeleiteten Annahme durch eine Analyse der Curricula und auch eine Umfrage an den zwei deutschsprachigen Universitäten zu überprüfen, soll Teil dieser Arbeit sein. Doch zuvor gilt es, den Forschungsstand zu den Begrifflichkeiten und deren Historie kurz zu umreißen und hier einen möglichen Zusammenhang von Ideen- und Institutsgeschichte nachzuspüren.

Der Begriff ‚Pädagogik‘ hat laut Schluß (2023a) zwei Bedeutungen. Zum einen, das pädagogische Handeln, also die Praxis und zum anderen das Nachdenken, also die Reflexion dieses Handelns (S. 401). In etwa seit Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts gibt es die Idee, den Begriff ‚Pädagogik‘ zu ersetzen, um eine gewisse Klarheit in der wissenschaftlichen Sprache zu schaffen. Der in den Teildisziplinen verwendete Begriff der ‚Pädagogik‘, wie zum Beispiel der Elementarpädagogik, bleibt jedoch weiter im Gebrauch. Aufgrund der Mehrdeutigkeit des Begriffs gibt es seitdem Bestrebungen, alternative Termini wie ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ oder ‚Bildungswissenschaft(en)‘

anstelle der ‚Pädagogik‘ in der akademischen Verwendung zu etablieren (Schluß, 2023a, S. 401).

Schon im Jahre 1928 schreibt Siegfried Bernfeld im Vorwort zu seinem Buch ‚Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung‘: „Da es wirkliche Grenzen sind, muß (sic!) sich die Erziehungswissenschaft ihrer Erforschung widmen.“ (Bernfeld, 1928, Vorwort). Hiermit wird plädiert, zu erforschen, wo es Grenzziehungen in der Erziehung geben sollte. Die Wissenschaft soll dafür eingesetzt werden, denn laut Bernfelds (1928) Aussage hat die Pädagogik keine Wissenschaftlichkeit (S. 8-26). Er sieht diese Wissenschaft auf die Gruppe ausgerichtet und nicht auf das einzelne Individuum (Bernfeld, 1928, S. 155).

Durch Bernfelds Vertreibung durch die Nationalsozialisten dauert es noch bis in die 1960er Jahre, bis der Begriff der Erziehungswissenschaft den der Pädagogik ablöst.

1962 hat Roth¹ (1967) mit seiner Antrittsvorlesung „die realistische Wendung“, beschrieben, wie wichtig es ist, die Probleme der Pädagogik durch die „[...] direkte Erforschung der pädagogischen Situation, in der sich Lern- und Erziehungsprozesse vollziehen [...]“ (S. 119), zu sehen. Das heißt, er rief dazu auf, die empirische Forschung als ebenso wichtig zu sehen wie die Hermeneutik (Roth, 1967, S. 119). Hermeneutik steht dabei für die Methode der Geisteswissenschaften, wie sie W. Dilthey formuliert hat und wozu er die wissenschaftliche Pädagogik zählte. Die führende Strömung war deshalb bis Mitte des 20. Jh. die geisteswissenschaftliche Pädagogik (Wrana & Forneck, 2003, S. 56–57).

Aber auch ‚Erziehungswissenschaft‘ ist laut Bernhard (2021) zu kurz gegriffen (S. 15). Es kommt demnach zu einer Verlagerung hin zu dem Begriff der Bildungswissenschaft, der die in vorherigen Begriffsbezeichnungen vernachlässigte, ‚Bildung‘ inkludiert (Bernhard, 2021, S. 14-16).

Ein weiterer Diskurs, der in der Arbeit beleuchtet werden soll, ist der rund um die Verwendung von Einzahl und Plural der Begrifflichkeiten. Für Bildungswissenschaft(en) halten Schreiber und Cramer (2023) fest, dass in der Einzahl der Begriff als zum Beispiel „(Neu-)bezeichnung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ (Schreiber & Cramer, 2023, S. 199) und in der Mehrzahl als „Sammelbegriff“ (Schreiber & Cramer, 2023, S.198) gesehen wird (Schreiber & Cramer, 2023, S. 198-199) dient.

¹ Uns ist an dieser Stelle wichtig zu erwähnen, dass wir uns der nationalsozialistisch belasteten Vergangenheit von Heinrich Roth bewusst sind und uns auch ganz klar davon distanzieren. Die Quelle ist hier jedoch von akademischer Relevanz.

Schreiber und Cramer (2023) untersuchen mit Hilfe der „Conceptual Systematic Review (CSR)“ (Schreiber & Cramer, 2022) eine Systematik von 17 differenten Auffassungen des Begriffes Bildungswissenschaft(en), die sie in „diskursiv und definitorisch“ (Schreiber & Cramer, 2023, S. 204) unterscheiden, zum Beispiel Bildungswissenschaft(en) als Sammelbegriff, als (Neu-) Bezeichnung für Pädagogik und der Erziehungswissenschaft oder als grundständiger Studiengang und zeigen somit auf, wie vielfältig dieser Begriff ist (Schreiber & Cramer, 2023, S. 204) Dieser kurze Einblick soll verdeutlichen, wie ambivalent Begriffe im Kontext der Pädagogik sind und wie sie (historisch) entstanden sind.

1.4. Forschungskonzept

Die vorliegende Arbeit strebt an, einen Beitrag zur Klarstellung und Weiterentwicklung der Bildungsforschung im deutschsprachigen Raum zu leisten, indem sie die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Studiengängen ‚Pädagogik‘, ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ und ‚Bildungswissenschaft(en)‘ systematisch und inhaltsanalytisch aufzeigt und ihre jeweilige Bedeutung im Kontext der wissenschaftlichen Diskussion herausarbeitet. Daher werden wir uns mit folgender Forschungsfrage beschäftigen:

Inwieweit lassen sich Spezifika der Studiengänge ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ und ‚Bildungswissenschaft(en)‘ im deutschsprachigen Raum am Beispiel der Universität Wien und der Humboldt-Universität zu Berlin darstellen und mit dem fachlichen Diskurs der namensgebenden Begrifflichkeiten kontextualisieren?

(Arbeits-) Hypothesen für unsere Forschungsvorhaben sind wie folgt:

1. Es wird angenommen, dass sich Spezifika der Studiengänge im deutschsprachigen Raum analysieren und darstellen lassen.
2. Es wird angenommen, dass sich Spezifika der Studiengänge mit ihren namensgebenden Begriffen kontextualisieren lassen.
3. Es wird angenommen, dass die akademische Diskussion über die Begriffe ‚Pädagogik‘, ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ und ‚Bildungswissenschaft(en)‘ dazu beiträgt, die Grenzen und Definitionen dieser Studiengänge zu klären oder zu verwischen.

1.5. Methode

Das methodische Vorgehen zeichnet sich durch ein mixed-methods Vorhaben aus. Die Begriffe und die Auffassungen von ‚Pädagogik‘, ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ und ‚Bildungswissenschaft(en)‘ werden zuerst historisch erläutert und der aktuelle wissenschaftliche Diskurs im Sinne einer empirischen Wissenschaftsforschung dargestellt. Danach werden die Institute in Berlin (Humboldt-Universität zu Berlin) und Wien (Universität Wien), beginnend mit dem Jahr 1990, im historischen Kontext dargestellt. Das Jahr 1990 als Startpunkt wurde aus dem Grund gewählt, da es in Berlin nach dem einschneidenden Ereignis der Wiedervereinigung zu einer Evaluation und daraus resultierend zu einer Neuausrichtung der Humboldt-Universität kam (30 Jahre Deutsche Einheit an der HU: Aufbruch und Abschied, o. J.)

In weiterer Folge werden die Spezifika der jeweiligen Studiengänge durch eine qualitative und quantitative Dokumentenanalyse visualisiert und Ergebnisse präsentiert. Es wird in der Übersicht des Vorlesungsverzeichnisses quantitativ systematisch erforscht, in welchem Ausmaß die Begriffe ‚Bildungswissenschaft(en)‘/ ‚Bildung‘ und ‚Erziehungswissenschaft(en)‘/ ‚Erziehung‘ und ‚Pädagogik‘ genannt werden.

Bei der quantitativen Analyse des Vorlesungsverzeichnisses des Masterstudienganges der Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin und des Masterstudienganges Bildungswissenschaft in Wien wird wie folgt vorgegangen. Es werden im ersten Teil der Arbeit Kategorien, das heißt Begriffe definiert und hermeneutisch beleuchtet, die in der quantitativen Forschung verwendet werden. Die Begriffe sind: Bildung, Bildungswissenschaft, Bildung und Erziehung, Erziehung, Erziehungswissenschaft und Pädagogik.

Um die Spezifika der Studiengänge darzustellen, wird mit einer Frequenzanalyse vorgegangen. Zuerst wird analysiert, wie sich das Lehrangebot an den beiden Universitäten präsentiert. Dies wird in einer Tabelle dargestellt. Danach wird in zwei Ebenen gearbeitet. Zuerst werden die Moduluntergruppennamen im Fokus der Kategorien betrachtet und in einem zweiten Schritt die Vorlesungs- und Seminarüberbezeichnungen analysiert. Die konkreten Vorlesungs- und Seminarbezeichnungen, die jedes Jahr aktuell benannt werden, werden in die quantitative Analyse nicht miteinbezogen. Diese Ergebnisse werden wiederum in den Tabellen dargestellt und in einem abschließenden Schritt verglichen und daraus etwaige Spezifika der einzelnen Universitäten interpretiert.

Weiters wird qualitativ eine Dokumentenanalyse anhand von exemplarisch ausgewählten Seminar- und Vorlesungsbeschreibungen durchgeführt. Hierfür werden

für die ‚Bildungswissenschaft(en)‘ und die ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ die „definitorischen und diskursiven Auffassungen“ (Schreiber & Cramer, 2023, S. 198-201) von Schreiber und Cramer (2023) verwendet, um zu sehen, wo hier die einzelnen Spezifika liegen und in welchen Auffassungen sich diese wiederfinden lassen.

Schreiber & Cramer (2023) konstruieren in einem aufwändigen Verfahren 17 unterschiedliche Auffassungen von ‚Bildungswissenschaft(en)‘. Wir werden jedoch nicht auf alle 17 zurückgreifen, da gewisse Kategorien wie z.B. „Komponente der Lehrer*innenbildung“² (Schreiber & Cramer, 2023, S. 185) für unsere Arbeit nicht relevant sind. Es wird in der Methodenbeschreibung transparent gemacht, wieso man sich für die im Endeffekt verwendeten Kategorien entschieden hat und wieso man sich gegen die Bearbeitung anderer entschlossen hat.

Darüber hinaus werden die Curricula analysiert, um sich mit Charakteristika wie Schwerpunktverteilung, Studienaufbau, Ziele, etc. auseinanderzusetzen. Die Ergebnisse werden mit dem zu Beginn aktuell dargestellten Diskurs der Bildungsforschung kontextualisiert.

Hier als wichtig und besonders anzumerken ist, dass sich eine der schreibenden Personen für einen Teil des Prozesses, in Berlin in einem Auslandssemester befand und vor Ort forschte.

Eine quantitative Befragung mit strukturierten Fragebögen von Studierenden im Masterprogramm in Berlin und Wien, wird die Forschungsarbeit abrunden. Ziel dieser wird sein, darzustellen, wie die Befragten ihr Studium charakterisieren, warum sie sich dafür entschieden haben und was sie sich davon erwarten. Die Ergebnisse werden wiederum mit der Dokumentenanalyse und dem aktuellen Diskurs um die namensgebenden Begriffe der Studiengänge in Zusammenhang gestellt.

² Da der Begriff Lehrer*innenbildung im Fachdiskurs als Eigenname mit Sternchen gegendert wird, wird dies auch in dieser Form über die Masterarbeit hinweg beibehalten.

2. Theoretischer Rahmen

Die Begriffe Erziehung, Bildung, Pädagogik, Erziehungswissenschaft(en) und Bildungswissenschaften(en) stehen in diesem Kapitel im Fokus. Sie werden in ihrer Historie und in der aktuellen Diskussion betrachtet. Weiters widmet sich dieser Abschnitt der geschichtlichen Entwicklung des Instituts der Bildungswissenschaft in Wien und des Instituts der Erziehungswissenschaften in Berlin.

2.1. Pädagogik, Erziehungswissenschaft(en), Bildungswissenschaft(en)? Geschichtlicher Aufriss der Entwicklung der Begriffe und der Disziplin im deutschsprachigen Raum (S.D.)

Im Zentrum dieses Kapitels stehen die Begriffe Erziehung, Bildung, Pädagogik, Erziehungswissenschaft(en) und Bildungswissenschaft(en)³. Ihre historische Entwicklung wird im Kontext mit der Entstehung der Disziplin an deutschsprachigen Universitäten und mit der Intention einer begrifflichen Systematik dargestellt, da diese zentralen Terminologien als Grundlage für die Analyse der Curricula des Studiums der Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin und des Studiums der Bildungswissenschaft an der Universität Wien dienen. Zunächst wird für den jeweiligen Begriff ein historischer Aufriss die Begriffsentwicklung im deutschsprachigen wissenschaftlichen Kontext nachzeichnen.

Die kontinuierliche Auseinandersetzung mit historischen Texten – etwa den Werken von Milde, die durch Breinbauer (2010) am heutigen Institut für Bildungswissenschaft in Wien neu interpretiert wurden – verdeutlicht, dass sowohl die Begriffsgeschichte als auch die historischen Auseinandersetzungen darum und deren Bedeutung in aktuellen wissenschaftlichen Debatten eine wichtige Rolle spielen. Zugleich wird deutlich, dass die Einordnung dieser Begriffe immer wieder kontrovers diskutiert wird. So gibt es am Wiener Institut eine etablierte Tradition, Konstitutionsprobleme in den Diskurs einzubringen, wie dies beispielsweise Breinbauer (2010) mit ihrem Beitrag „Die Konstitution der Disziplin als Faktum und als Problem“ (Breinbauer, 2010, S. 629) tut. Auch in Berlin ist dies Usus, zum Beispiel durch Benner, der sich an der Humboldt-Universität intensiv mit den Zusammenhängen zwischen Disziplin, Institution und Ideengeschichte auseinandersetzt. So lässt sich dadurch eine

³ Es wird in diesem Kapitel in weiterer Folge zur besseren Lesbarkeit die Einzahl verwendet, mit Ausnahme des Instituts für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

Verbindung zwischen den beiden Universitäten, die in dieser Arbeit im Fokus stehen, herstellen. Da an beiden Universitäten in Wien und Berlin Lehrende sich immer wieder mit der Geschichte und den Begriffen der Disziplin befasst haben und dies noch immer tun.

Ziel ist es, ideengeschichtliche Ausgangspunkte für die aktuellen Ausprägungen der Disziplin ebenso wie deren institutionelle Gestalt am Beispiel Wien und Berlin aufzuzeigen. Hierfür werden exemplarische Konzepte, Theorien und geschichtliche Schwerpunkte gesetzt, da es unmöglich ist, die gesamte Historie der Begriffe in einem Kapitel der Arbeit darzustellen. Dabei wird ein möglicher Zusammenhang zwischen Ideen- und Institutionengeschichte thematisiert, vor allem im Kontext von Pädagogik sowie Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Dies stellt eine leitende Grundannahme für die nachfolgende Analyse der historischen Entwicklung der Begriffe respektive Institutionen dar. Wobei sich die Diskussion auf den deutschsprachigen Raum in Bezug auf Erziehung, Bildung, Pädagogik, Bildungswissenschaft und Erziehungswissenschaft und, wo es möglich ist, auf die Universitäten in Berlin und Wien konzentriert. Es wird bei den Begriffen Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaft der Beginn der Disziplin in Form von Institutionalisierung im wissenschaftlichen Kontext an den Ausgangspunkt gestellt, um das große Feld der Ideengeschichte einzugrenzen. Von diesem Meilenstein ausgehend, wird die Entwicklung dargestellt und die Hochschule dabei in den Fokus gerückt. Einerseits, da sich diese Arbeit mit zwei Universitäten auseinandersetzt, und andererseits, da diese Institution für die Entwicklung der Disziplin eine wesentliche Rolle spielt, da sie die nächste Generation der Forschenden ausbildet.

Auf der Suche nach Meilensteinen muss immer wieder ein Fokus gelegt werden, um die Fragestellung der Arbeit - Inwieweit lassen sich Spezifika der Studiengänge ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ und ‚Bildungswissenschaft(en)‘ im deutschsprachigen Raum am Beispiel der Universität Wien und der Humboldt-Universität zu Berlin darstellen und mit dem fachlichen Diskurs der namensgebenden Begrifflichkeiten kontextualisieren? – nicht aus dem Blick zu verlieren. Das heißt, es wird hier ein Schwerpunkt auf die Universität im Allgemeinen, Berlin und Wien im Besonderen und auf markante Momente, die die namensgebenden Begrifflichkeiten in ihrer Entwicklung beeinflussten, gelegt.

Pädagogik

Im Falle der Pädagogik bildet der erste Lehrstuhl für Pädagogik, der 1778 zum ersten Mal an einer deutschen Universität in Halle eingerichtet und mit E.C. Trapp besetzt wurde, eine besondere Wegmarke für die universitäre Laufbahn des Studiums der Pädagogik. Es entstand hier eine Pädagogik, die begann, sich von der Theologie

und der Philosophie zu emanzipieren. Diese drehte sich um die Frage nach der Eigenständigkeit der Pädagogik im Sinne der Reflexion. Dadurch wurde einerseits ein Gegenstand bezeichnet und andererseits wurde um die Ausrichtung der Praxis gerungen. Dies ist vor dem Hintergrund der Entwicklung pädagogischer Ideen jener Zeit, also des 18. Jahrhunderts, zu betrachten, das laut Benner und Brüggem (2011) als „das pädagogische Jahrhundert in Deutschland“ (Benner & Brüggem, 2011, S. 100) zu sehen ist. Die pietistischen Gelehrten beispielsweise, die einen starken Bezug zum Glauben hatten, stellten im siebzehnten und achtzehnten Jahrhundert einen Konnex zwischen dem protestantischen Glauben und der Pädagogik her und waren somit bedeutend für die Entwicklung des Begriffes ‚Pädagogik‘ (Benner & Brüggem, 2011, S. 100). Davor wurde das praktische pädagogische Handeln als Erziehung bezeichnet (Schluß, 2023a, S. 402). Der Pädagogik der Lehrstühle vorausgehend gab es neben den pietistischen die philanthropischen Gelehrten, die eine Abkehr des Staates von religiösen Institutionen forderten. Sie entwickelten die Idee eines auf die Zukunft ausgerichteten Unterrichts, mit dem Ziel, die Bildung nicht wie bisher von der Abstammung abhängig zu machen. In diesem Zusammenhang kam es auch zu einem kulturellen Umdenken, denn ab nun wurden Mädchen in die Bildung miteinbezogen. Diese aufklärerische Pädagogik war dadurch gekennzeichnet, dass sie von der Armut und dem Hunger der Menschen dieser Zeit ausgehend diese dazu ermächtigte, für sich selbst zu sorgen und eine Bildung über berufsbezogene Kenntnisse hinaus zu ermöglichen (Benner & Brüggem, 2011, S. 100–111). Somit zeigen sich in der umrissenen Zeitspanne mehrere markante Entwicklungen. Es entstand der erste Lehrstuhl für Pädagogik an einer Universität und es vollzog sich ein Wandel im Denken über Erziehung. Das Einbeziehen der Mädchen in die Bildung und die Emanzipation der Pädagogik von der Religion waren weitere wesentliche Meilensteine.

Auf der Suche nach einschneidenden geschichtlichen Ereignissen für die Pädagogik in Österreich fällt der Blick auf das Jahr 1771 im Habsburgerreich unter Maria Theresia. Zu dieser Zeit gab es Bestrebungen, Pädagogik als Fach grundzulegen, die jedoch noch nicht umgesetzt wurden. In Wien gab es darauffolgend im Jahr 1805 einen ersten Lehrstuhl für Pädagogik, der mit dem 28 Jahre alten Kaplan Vincenz Eduard Milde besetzt wurde. Milde lehrte vier Jahre an der Universität Wien und hat das „Lehrbuch der Allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauche der öffentlichen Vorlesungen“ (Breinbauer et al., 2006, S. 7-8), das zweibändig erschien, geschrieben. Er hat damit wesentlich zur Systematik der Erziehung in dieser Zeit beigetragen, denn das Buch diente über einen Zeitraum von vierzig Jahren als einziger approbierter Lehrtext für pädagogische Vorlesungen (Breinbauer et al., 2006, S. 8). Es beschrieb

„einen aufgeklärten überkonfessionellen Humanismus österreichisch-josephinistischer Prägung“ (Brezinka, 2014, S. 812) und war nahezu ein Jahrhundert lang das einzige Buch in Österreich, das als Ziel hatte, Pädagogik zu systematisieren (Brezinka, 2014, S. 813). Einige Zeit später, im Jahre 1897, wurde im Habsburgerreich eine Verpflichtung zu pädagogischen Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudierende eingeführt. Daraus folgte, dass von den Studierenden ein Seminar oder eine gleichwertige Veranstaltung mit pädagogischem Thema besucht werden musste (Brezinka, 2014, S. 814). Somit war Österreich der erste Staat weltweit, der ab 1805 an sämtlichen Lehrinstituten Lehrstühle für ‚Erziehungskunde‘ ermöglichte, die mit zwei Stunden pro Woche auf zwei Semester hin ausgelegt waren (Brezinka, 2014, S. 805, 811). Diese Phase in Österreich lässt sich als die der ‚Praktischen Erziehungskunde‘ bezeichnen (Brezinka, 2014, S. 305).

Aus diesem Aufriss zur Entstehung der Lehrstühle in den Gebieten des heutigen Deutschlands und Österreichs lässt sich schließen, dass das pädagogische Denken eine sehr lange Tradition hat, aber seine institutionelle Verankerung relativ jung ist.

Die Aufklärung, die eng mit dem deutschen Philosophen Immanuel Kant verbunden wird, umfasste eine weitere prägende Zeitspanne für die Entwicklung der Pädagogik. Kant hielt an der deutschen Universität in Königsberg pädagogische Vorlesungen und setzte sich unter anderem mit der Frage auseinander, welche Erziehungsmöglichkeiten es gibt, ohne die zu Erziehenden in ihrer Freiheit zu sehr zu beschränken (Benner & Brüggem, 2011, S. 125). Er sagte 1803: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.“ (Deutsches Textarchiv – Kant, Immanuel: Über Pädagogik. Königsberg, 1803., o. J.) Dies zeigt, wie Erziehung am Anfang des neunzehnten Jahrhunderts ins Zentrum des Denkens von Philosophen rückte (Vogel, 2019, S. 65) und es wird weiters daraus ersichtlich, dass die Erziehung als wesentlich erachtet wurde, um zum Menschen zu werden.

Mit den pädagogischen Ideen von Johann Gottlieb Fichte, einem Vertreter des Idealismus, dessen Lehren durch die Französische Revolution geprägt waren, eroberte eine neue Zeit der Freiheit die pädagogische Lehre. Er fragte sich, wie wertschätzende Erziehung erfolgen könnte, ohne die Autonomie der zu erziehenden Person einzuschränken (Benner & Brüggem, 2011, S. 139). Diese Frage zeigt, welch hoher Anspruch an die Pädagogik zur Zeit der Aufklärung gestellt wurde. Das Ziel war, Handlungsmöglichkeiten in den Forschungsmittelpunkt zu stellen, die darauf abzielten, den Menschen oder die Gesellschaft in ihrem Fortschritt zu unterstützen (Vogel, 2019, S. 19).

Auf der Grundlage dieses bisherigen historischen Überblickes zeigt sich, dass sich die Wichtigkeit, die Inhalte, die Werte und die Haltung der Pädagogik mit der Aufklärung bedeutend änderten. Die ersten Lehrstühle der Pädagogik wurden 1778 in Deutschland in Halle und 1805 in Wien errichtet. Das heißt, hier lässt sich ein Zusammenhang zwischen einer Wende in der Ideen- und darauffolgend der Institutionengeschichte nachzeichnen. Weiters grenzte sich die Pädagogik immer mehr von der Theologie ab und setzte den Menschen und seine Erziehung in den Mittelpunkt.

Wilhelm von Humboldt ist für die Humboldt-Universität zu Berlin von großer Bedeutung und war Vertreter einer neuen Epoche der Pädagogik, der des ‚Neuhumanismus‘, die der Aufklärung verbunden war. Er erachtete eine Veränderung im Bildungswesen für notwendig. Im Unterschied zum philanthropischen Denken sah die neuhumanistische Pädagogik nicht das Erfüllen von gesellschaftlichen Notwendigkeiten als Ziel, sondern eine gesamtheitliche Bildung des Menschen (Benner & Brüggem, 2011, S. 162–163). Für die Institutionengeschichte ist Humboldt dahingehend interessant, da er für das preußische Kultus- und Unterrichtsministerium tätig war und in diesem Zusammenhang das Bildungswesen reformierte (Hansman, 2021, S. 191). Er forderte eine ‚allgemeinbildende Schule‘, deren Besuch für alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft möglich sein sollte und die von der Elementar- bis zur Sekundarstufe reichen sollte, um auf die Universität vorzubereiten. Der Fächerkanon dieser Schule sollte auf wenige Unterrichtsfächer fokussiert werden, wie die deutsche, lateinische und altgriechische Sprache, Bewegung, ein musikalisches und künstlerisches Fach und Geschichte. (Königsberger und Litauische Schulpläne; WW IV, S. 168-195 zitiert nach Hansmann, 2021, 192). In „Bürgerklassen“ (Königsberger und Litauische Schulpläne; WW IV, S. 168-195 zitiert nach Hansmann, 2021, 192) wurden Lernende unterrichtet, die nicht die Universität besuchen wollten oder konnten. Diese ideale Bildungsvorstellung von Humboldt war auch in der Beantragung zur Schaffung der Universität in Berlin 1809 zu erkennen. Er wollte die Universität so gestalten, dass „keine Wissenschaft ausgeschlossen und inhaltlich alles auf Bildung und Aufklärung hin orientiert sein sollte“ (Hansman, 2021, S. 193). Humboldt verlangte ein Reduzieren der Beeinflussung durch den Staat auf formelle und budgetäre Bedingungen. In allen anderen Belangen sollte die Universität autonom agieren und sich auf sich selbst konzentrieren (Hansman, 2021, S. 194). Bezugnehmend auf die Verknüpfung von Institutionen- mit Ideengeschichte, ist die Forderung Humboldts nach einer autonomen Universität ein wesentlicher Punkt. Dieser Anspruch galt konkret für die Entstehung der Humboldt-Universität zu Berlin, die in dieser vorliegenden Arbeit analysiert wird. Das nimmt eine besondere Bedeutung ein, denn Humboldt erachtete die inhaltliche

Einflussnahme des Staates auf die Universitäten als bedenklich. Somit lässt sich sagen, dass Humboldt durch seine Bildungstheorie und seinen Einfluss auf die Veränderung von Schule im Sinne der Allgemeinbildung und durch das Einwirken auf die Schul- und Universitätsautonomie als ‚erster‘ für die Gestaltung beider steht – der Ideengeschichte und der Institutionengeschichte.

Zum Ende des achtzehnten Jahrhunderts hin und übergehend ins neunzehnte Jahrhundert entstanden im deutschsprachigen Raum Grundgedanken zu einer ‚systematischen Pädagogik‘ durch Johann Friedrich Herbart und Friedrich Schleiermacher. Die Fragestellung, was die erziehenden Älteren von den Jüngeren, die zu erziehen sind, fordern, beziehungsweise wie sie dieses gemeinsam gestalten wollen, hat Schleiermacher im neunzehnten Jahrhundert ins Zentrum gerückt (Benner & Brüggem, 2011, S. 215). Herbart und seine pädagogischen Gedanken haben im selben Zeitraum die Entfaltung der Schulpädagogik inspiriert, obwohl er selbst nie Schüler in einer schulischen Institution war. Sein Ziel war eine professionelle Lehrer*innenbildung, die nicht zu sehr vom Staat beeinflusst sein sollte (Benner & Brüggem, 2011, S. 210). Dazu prägte die Geisteswissenschaftliche Pädagogik parallel oder darauffolgend den Zeitraum vom Ende des neunzehnten Jahrhunderts bis zu den fünfziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts. Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik stellte im Gegensatz zu den Naturwissenschaften, die alles zu erklären versuchten, das Verstehen des Geistes des Menschen in den Vordergrund. Ihre Methode war die Hermeneutik nach Wilhelm Dilthey, im Sinne eines Verstehens von Texten und deren Interpretation und daraus abgeleitet ein Verstehen des komplexen Lebens (Wrana & Forneck, 2003, S. 56–57). Diese Zeitspanne war eine Periode, in der die Pädagogik als „dialektische Disziplin“ (Schluß, 2023a, S. 404) fungierte, die sich auf das Verhältnis zwischen den Generationen bezog. Diese Beziehung musste in gewisser Selbständigkeit bestehen, war jedoch im Zusammenhang mit anderen Praktiken wie Politik oder Religion zu sehen (Schluß, 2023a, S. 404). Durch die Vernetztheit von Theorie und Praxis entstand eine immerwährende Problemstellung für die Pädagogik (Schluß, 2023a, S. 404).

Als Zwischenfazit lässt sich hier die Frage stellen: Ist das, was an der Universität gelernt wird, für einen Brotberuf wesentlich? Oder soll die Universität das Arbeitsfeld werden? Die Praxisrelevanz des Studiums ist Thema der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Curricula-Analyse, die in Kapitel 4 dargestellt wird. Bei der Onlineumfrage werden Studierende in der Frage 16 - Wie charakterisieren sie ihr Studium? - befragt, inwieweit sie ihr Studium als praxisrelevant erachten.

Zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts eröffneten sich parallel zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die zuvor beschrieben wurde, neue Themengebiete für die Pädagogik. Durch die Verarmung des arbeitenden Teils der Gesellschaft und die Verstädterung rückten Themen der Fürsorge in den Fokus und gleichzeitig entstanden reformpädagogische Ideen, die keine Einheitlichkeit aufwiesen. So gab es in den zwanziger Jahren zum ersten Mal Forderungen nach einer empirisch fundierten Erziehungswissenschaft durch Bernfeld, doch es sollte noch mehrere Jahrzehnte dauern, bis diese im deutschsprachigen Raum Bedeutung erlangte und im Zuge der Entstehung der Bildungswissenschaft an Relevanz zunahm. Im Kontext der Institutionengeschichte ist interessant, dass in dieser Zeit keine Frauen Lehrstühle in der Erziehungswissenschaft erhielten (Schluß, 2023a, S. 404-405).

In Österreich war die Zeit von 1865 bis 1964 inhaltlich als Phase der ‚Philosophischen Pädagogik‘ zu sehen (Brezinka, 2014, S. 305). Während der deutsche Raum von 1890 bis 1945 durch Veränderungen, zum Beispiel im Rahmen der Ideen der Reformpädagogik, die die Pädagogik über die deutschen Grenzen hinweg beeinflussten, geprägt war (Benner & Brüggem, 2011, S. 245). Es wurden neue Ideen zur Erziehung erarbeitet, mit dem Ziel, die ‚richtige Erziehung‘ zu entwickeln (Wrana & Forneck, 2003, S. 29). In diesem Zusammenhang lassen sich die neu entstandene Erziehungswissenschaft und eine „nationalsozialistische und faschistische Pädagogik“ (Benner & Brüggem, 2011, S. 245) nennen. Auf die Geschichte der Erziehungswissenschaft wird später noch differenzierter eingegangen werden. Was die ‚nationalsozialistische Pädagogik‘ angeht, ist festzuhalten, dass es diese tatsächlich aus der Betrachtungsperspektive der historischen Bildungsforschung gab (Benner & Brüggem, 2011, S. 264). Unter der Zielvorstellung, einen Umriss der Pädagogik im deutschsprachigen Raum nachvollziehbar zu machen, soll diese Zeitspanne nun hier nicht fehlen. Auch unter dem besonderen Aspekt, dass die beiden Universitäten, die in dieser Arbeit im Fokus stehen, mit ihren Standorten in Wien und Berlin, mitten in diesem von Faschismus geprägten Gebiet lagen. Im Vordergrund stand in dieser ideologisch geprägten Zeit die „Funktionalisierung der Jugend für die Herrschaftszwecke des Nationalsozialismus“ (Benner & Brüggem, 2011, S. 276), respektive, wie Schluß (2023a) es formuliert, eine „funktionale[n], dem Führer-Prinzip folgende[n] Pädagogik“ (Schluß, 2023a, S. 405). Das heißt, hier veränderte sich die Pädagogik von einer reformpädagogischen und zeitgleich geisteswissenschaftlichen Perspektive, oder parallel dazu, zu einer funktionalen Pädagogik hin.

Nach dem Zweiten Weltkrieg war die Humboldt-Universität die größte Universität der Deutschen Demokratischen Republik (DDR), in der eine „allseitig harmonische sozialistische Persönlichkeit“ (Benner & Brüggem, 2011, S. 288) das Ziel von Bildung war. In der Bundesrepublik Deutschland und in Österreich hingegen wurde die Pädagogik nach 1945 vor allem als geisteswissenschaftliche Pädagogik, wie in der Zeit vor dem Nationalsozialismus, betrachtet. Was dazu führte, dass Lehrende ihren Platz an der Universität behielten, ohne ihre faschistische Vergangenheit zu reflektieren. Der noch später erwähnte Meister ist dafür ein Beispiel in Österreich.

Ab den sechziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts gab es parallel mehrere pädagogische Debatten, die bis zur heutigen Zeit reichen, zum Beispiel in Bezug auf „autoritative, antiautoritäre, emanzipatorische und antipädagogische“ Themen (Benner & Brüggem, 2011, S. 300–301).

Wenn nun zum Schluss dieses Kapitels auf den etymologischen Ursprung des Wortes Pädagogik zurückgeblückt wird, kann gesagt werden, dass der Ausgangspunkt des Wortes sich schon in griechischer und lateinischer Sprache finden lässt. „Die griechische Urform wäre die paideia = παιδεία, die sich auch immer wieder in der älteren Literatur (lateinisch) nachweisen lässt.“ (Schluß, 2023a, S. 402) Das Wort ‚paideia‘, das hier genannt wird, umschrieb ein altgriechisches Erziehungsideal, das Erziehung als ein natürliches Bedürfnis entwickelter Kulturen sah, mit dem Ziel, das Fortbestehen der menschlichen Gemeinschaft in körperlicher und geistiger Hinsicht zu sichern (Jaeger, 1973, S. 1).

Von diesem Beginn des Wortes hin zum aktuellen Begriff der Pädagogik war es ein weiter Entwicklungsweg, der sich in zwei Bedeutungen aufsplittet. Zum einen gab es das pädagogische Handeln, also die Praxis, und zum anderen das Nachdenken, also die Reflexion dieses Handelns. Mit dem Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts entstanden Ideen, den Begriff zu ersetzen, um eine Klarheit in der wissenschaftlichen Sprache zu ermöglichen. Hinzu kamen Worte wie ‚Erziehungswissenschaft‘ oder später die ‚Bildungswissenschaft‘, denen in den nächsten Unterkapiteln noch mehr Beachtung geschenkt werden wird. Der in der Praxis verwendete Begriff der ‚Pädagogik‘, wie zum Beispiel der der Elementarpädagogik, also ergänzt um ein näher bestimmendes Wort, bleibt aber weiter bis in die heutige Zeit im Gebrauch (Schluß, 2023a, S. 401). Wieweit dieses Wort auch im aktuellen Vorlesungsverzeichnis an den beiden Universitäten in Wien und Berlin zu finden ist, wird das Kapitel 4.4. zeigen.

Der Begriff Pädagogik hat zusammengefasst eine lange und vielgestaltige Historie im deutschsprachigen Raum, ausgehend vom siebzehnten und achtzehnten

Jahrhundert mit philanthropischen und pietistischen Gelehrten bis zur Zeit der Aufklärung, die von Kant geprägt wurde. Zur These der Verstrickung von Institutionen- und Ideengeschichte zeigt sich in diesem Kapitel, dass die Aufklärung einen wesentlichen Meilenstein in der deutschsprachigen pädagogischen Geschichte darstellt. Es emanzipierte sich in dieser Zeit von der Theologie die Pädagogik und zeitgleich wurden Mädchen in das Bildungswesen inkludiert. In diesen Zeitraum fiel weiters die Entstehung der ersten Lehrstühle der Pädagogik: 1778 in Halle mit Trapp als Lehrstuhlinhaber und 1805 in Wien mit Milde. Weiters ist Humboldt von Bedeutung für die Vernetzung von Ideen- und Institutionengeschichte, der einen maßgeblichen Wandel in den Bereichen prägte. Wenn weiters betrachtet wird, welche gesellschaftlichen Ereignisse von Bedeutung für die Entwicklung der Pädagogik waren, kann zusammengefasst werden, dass zu Beginn der Aufklärung Armut und Hunger Auslöser für ein Umdenken waren. Danach spielte die Französische Revolution mit dem Streben nach Freiheit eine bedeutende Rolle, und mit dem Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts bildeten die Armut der Bevölkerung und in diesem Zusammenhang auch die Fürsorge große Themenstellungen für die Pädagogik.

Im 20. Jahrhundert war zu Beginn die Geisteswissenschaftliche Pädagogik und die Reformpädagogik, die sich dem Kind zuwandte und eine ganzheitliche Pädagogik ins Zentrum rückte, vorherrschend. Vor und während des Zweiten Weltkrieges stand eine faschistische Pädagogik im Mittelpunkt, und danach wurde der Begriff nach einer geisteswissenschaftlichen Phase oder auch parallel dazu vielschichtig diskutiert und betrachtet. Zum Ende des 20. Jahrhunderts hin verschwand der Begriff Pädagogik immer mehr und blieb vermehrt in den Zweigdisziplinen erhalten, wie zum Beispiel der Sozialpädagogik oder der Allgemeinen Pädagogik.

Hier stellt sich die Problematik, ob dies nun bedeutet, dass die pädagogischen Fragen und Gegenstände abgelöst sind oder den Platz räumen müssen zugunsten der Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaft. Dazu wird ein Einblick in den aktuellen Diskurs in Kapitel 2.3. Einblicke liefern.

Die Allgemeine Pädagogik die wie ihr Synonym die Allgemeine Erziehungswissenschaft, versucht, eine Systematik im pädagogischen Denken zu konstruieren, wird am Ende des Kapitels detailliert besprochen. Aber nun soll zuerst auf die Erziehungswissenschaft eingegangen werden.

Erziehungswissenschaft

Erziehen und Bilden waren über Jahrhunderte hinweg Tätigkeiten, die keiner genaueren Auseinandersetzung bedurften. Lange Zeit erfolgte dies intuitiv, und erst spät wurde die Pädagogik an den Universitäten etabliert (Thompson, 2020, S. 37–39). Institutionalisiert wurde die Erziehungswissenschaft in Deutschland nach 1918, als es für die Disziplin die ersten Lehrstühle gab, die nicht mehr von einzelnen Personen abhängig waren, und sich somit auch die Möglichkeit eröffnete, in diesem Fach zu promovieren und sich zu habilitieren (Horn, 2018, S. 13). Was die Institutionengeschichte im Kontext der Ideengeschichte anbelangt, ist interessant, dass die Erziehungswissenschaft lange der Philosophie zugeordnet wurde und als Wissen zum Beispiel in der Lehrer*innenausbildung existierte. Als selbstbestimmte Lehre, verankert in Institutionen, gab es die Erziehungswissenschaft dennoch bis ins zwanzigste Jahrhundert nicht (Tenorth, 1998b, S. 6).

Der Ursprung der Erziehungswissenschaft kann mit dem Erscheinen von Rousseaus Roman ‚Emile‘ im Jahre 1762 datiert werden. Dieser galt als Ausgangspunkt für eine Reflexion über erzieherisches Handeln und kann somit als besonderer Meilenstein für die Auseinandersetzung mit Erziehung gesehen werden. In Folge wurde der Begriff der Erziehungswissenschaft 1766 zum ersten Mal in einem Fachmagazin als Synonym für Pädagogik verwendet (Tenorth, 1998b, S. 5).

Ein besonderer Wandel fand in der Ideengeschichte der Erziehungswissenschaft am Ende des neunzehnten Jahrhunderts und am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts statt. Durch politische und soziale Veränderungen entwickelte sich das wissenschaftliche Denken in Bezug auf Erziehung (Tenorth, 1998b, S. 7). Dafür können zwei Gründe genannt werden. Einerseits das Entstehen von Erziehungsproblemen in Familien und im pädagogischen Handlungsfeld dieser Zeit, andererseits kam es durch Umbrüche in der Gesellschaft und Staatenbildungen zu einer Erwartungshaltung, deren Inhalte die Erziehungswissenschaft erkannte und in konkreter Weise in Theorie und Methode verwandelte (Tenorth, 1998b, S. 7). So wurde nun wissenschaftliche Forschung als Mittel gesehen, Problemstellungen im pädagogischen Handlungskontext durch theoretische Arbeit ins Positive zu kehren. Das Wissen über das erzieherische Handeln wurde theoriegeleitet und in einer Methodik dargestellt, also in Form einer Erziehungswissenschaft (Tenorth, 1998b, S. 8–9). In dieser wurde der Erziehungsalltag und nicht nur theoretische Modelle, zum Gegenstand des Nachdenkens (Wrana & Forneck, 2003, S. 66). Dies weist auf einen deutlichen Paradigmenwechsel im Denken über Erziehung im Laufe der Jahrhunderte hin.

Die vorherrschende theoretische Pädagogik war vom Ende des neunzehnten Jahrhunderts bis zum zwanzigsten Jahrhundert im deutschsprachigen Raum die Geisteswissenschaftliche Pädagogik mit ihrer von Dilthey geprägten Methodologie, der Hermeneutik (Schluß, 2023a, S. 404-405). Die Einmischung in der Disziplin durch die Politik verstärkte sich nach und nach und es bekam zum Beispiel Eduard Spanger in Berlin einen Platz an der Universität, um die politischen Bildungsüberlegungen des Staates Preußen zu forcieren. Diese Beeinflussung durch den Staat verhinderte, dass die Erziehungswissenschaft als Disziplin zu einer forschenden oder reflexiven Haltung gelangte (Tenorth, 1998, S. 10).

In Wien wurde die politische Beeinflussung der Erziehungswissenschaft in der Kontroverse des sozialdemokratischen Schulreformers und Präsidenten des Wiener Stadtschulrats Otto Glöckel, der sich für die Einführung einer Gesamtschule einsetzte, mit dem Universitätsprofessor Richard Meister sichtbar. Die Beziehung zwischen Glöckel und der Universität Wien war durch ideologische und institutionelle Spannungen geprägt, die Auswirkungen auf die Entwicklung der Erziehungswissenschaft als akademische Disziplin hatten. Obwohl Glöckel nicht direkt an der Universität Wien tätig war, beeinflussten seine Reformbestrebungen die bildungspolitischen Debatten und somit indirekt die akademische Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragen an der Universität (Wien Geschichtewiki – Otto Glöckl, 2024). Kontrovers dazu war Richard Meisters Haltung gelagert. Er war Professor für Pädagogik an der Universität Wien mit großem Einfluss auf die österreichische Schulpolitik. Meister kritisierte die von Glöckel propagierte Gesamtschule und setzte sich für ein differenziertes Schulsystem ein, das seiner Meinung nach besser zur Förderung individueller Begabungen geeignet war. Seine Position spiegelte die konservativen Strömungen innerhalb der Universität wider und stand im Gegensatz zu Glöckels progressiven Reformideen (650 plus Geschichte der Universität Wien – Richard Meister, o. J.).⁴ Diese Episode war wesentlich für die Disziplin in Österreich, da Meister seine geisteswissenschaftliche Haltung in Wien einbrachte und die Auseinandersetzungen zwischen den beiden die akademische Diskussion anregten und zur Formierung unterschiedlicher pädagogischer Ansätze und Theorien beitrugen. Dies zeigt, wie durch die Politik auch die Disziplin beeinflusst werden konnte.

⁴ Meister war der NS-Ideologie zugewandt, wurde während des Krieges an einen anderen Lehrstuhl versetzt und nach dem Zweiten Weltkrieg wieder in den Bereich der Pädagogik zurückversetzt. Dort war er bis 1956 tätig, ohne für sein Gedankengut belangt worden zu sein.

Nach 1945 kam es zu einer Ausweitung des Faches Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum, was auf den Wandel in der Gesellschaft zurückgeführt werden kann. Das Bildungssystem veränderte sich und es wurden viele neue Lehrkräfte benötigt, da höhere Bildung für alle verfügbar gemacht werden sollte. Daraus ergab sich eine große Expansion des Faches. Ein zweiter Faktor, der zum Wachstum beitrug, war das Reflektieren über die Phase des Nationalsozialismus und darüber welchen Beitrag die Erziehung zur Etablierung dieser faschistischen Diktatur leistete, beziehungsweise die Frage, wer dafür zur Rechenschaft gezogen werden sollte (Thompson, 2020, S. 39). Diese Veränderung des Bildungswesens im Bereich der Erziehungswissenschaft zeigt sich auch in der Betrachtung der Institutsgeschichte von Berlin und Wien in Kapitel 2.5., da es zeitgleich auch dort zu einer großen Zunahme an Studierenden kam.

Gegen Ende der sechziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts war in der Bundesrepublik Deutschland die Gesellschaft bereit für Veränderungen im Bildungssystem. In dieser Zeit lag die Entstehung der kritischen Erziehungswissenschaft - der ‚kritischen Wende‘. Das heißt, die Verstrickung von Gesellschaft und Pädagogik rückte immer mehr in den Blick der Disziplin. Dies lässt sich unter anderem auf Adorno zurückführen (Wrana & Forneck, 2003, S. 99), der sich mit der „Erziehung nach Auschwitz“ (Adorno, 2012, S. 125) in einem Radiobeitrag im Jahr 1966 auseinandersetzte. Er sagte: „Die Forderung, daß (sic!) Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“ (Adorno, 2012, S. 125) Adorno (2012) richtete in seiner Rede einen Appell an die Erziehenden, den Menschen so zu erziehen, dass die Mechanismen, die zu den Gräueltaten des Zweiten Weltkriegs führten, erkannt werden und ein Bewusstsein bei den Menschen dafür geschaffen wird, wie diese Systeme funktionieren, um solch ein grausames Szenario in Zukunft zu verhindern (Adorno, 2012, S. 125). Dies spiegelt die zuvor erwähnte Auseinandersetzung mit der Zeit des Nationalsozialismus wider.

Die Kritik an der Erziehungswissenschaft bezüglich der Wissenschaftlichkeit der Disziplin und ihrer Ergebnisse wurde in den nächsten Jahrzehnten lauter (Tenorth, 1998, S. 12). Brezinka kritisierte wie Tenorth (1998) die deutsche Erziehungswissenschaft. Hierfür gibt es eine lange Tradition, denn die Erziehungswissenschaft wurde schon zu Zeiten seminaristischer Ausbildung von Gelehrten kritisiert. Unter anderem wurde der universitäre Status hinterfragt, zum Beispiel aufgrund der starken Differenzierung in vielfältige Bereiche (Tenorth, 1998, S. 13-14). Ein weiteres Konfliktpotential gab es im Kontext von Politik und Wissenschaftstheorie, denn die Forschenden begaben sich in Diskussionen über neue wissenschaftliche Modelle. Die Politik hingegen forderte, dass

die Wissenschaft innovativ, aber nicht zu kritisch sei. Dieses Spannungsverhältnis führte zur Ausformung von Subdisziplinen, wie der pädagogischen Psychologie. Was für die Erziehungswissenschaft schwierig war, denn sie begab sich in die Gefahrenlage, einerseits zum Synonym zu werden für politische Zwecke und Hoffnungen, und andererseits gab es Forderungen nach Anleitungen für die Praxis (Tenorth, 1998, S. 14). Dieser Umstand war Bedrohung wie Ressource zugleich, im Sinne von: „Eine gute Wissenschaft erzeugt man aber nicht durch wissenschaftstheoretische Vorschriften oder politische Programme, sondern nur in der Praxis systematischer Arbeit.“ (Tenorth, 1998, S. 15)

Ein einschneidender Wandel für die Disziplin vollzog sich rund um das Jahr 2000 und durch die in dieser Zeit stattfindenden PISA-Testungen und deren Ergebnisse für Deutschland. Aufgrund der negativen Zahlen kam es zu einem politischen Diskurs, um den Zustand des Bildungssystems. Worauf in der Disziplin der Erziehungswissenschaft die ‚empirische Wende‘ folgte. Eine erste Hinwendung zur Bildungsforschung gab es bereits in den siebziger Jahren. Doch nun kam es zu einer Neuorientierung in Bezug auf eine Verstärkung der empirischen Bildungsforschung, die in den skandinavischen Ländern schon einige Jahre früher eingesetzt hatte (Buchhaas-Birkholz, 2009, S. 29–30).

Ergänzend fällt ein wesentliches Ereignis für die Disziplin in das Jahr 1964: die Gründung der ‚Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft‘ (DgE) in der Bundesrepublik Deutschland. Denn es gingen von dieser starken disziplin- und institutionenkonstituierenden Impulse aus, unter anderem im Jahr 1968 die erste Formulierung eines Kerncurriculums für Erziehungswissenschaft (Thompson, 2020, S. 40). Worauf im Speziellen noch im Kapitel 2.2. eingegangen wird. In Österreich gibt es seit 2000 ein Äquivalent dazu, die Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB). „Die Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) ist eine überparteiliche, überregionale und gemeinnützige Vereinigung, [...]“ (Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft ÖFEB, o. J.). Sie bezweckt, Menschen zu erreichen, die forschend oder lehrend für den oder im bildungswissenschaftlichen Bereich tätig sind. Es werden auf der Webseite unterschiedliche Ziele im Bereich der qualitativen Verbesserung von Bildung genannt. Seit Oktober 2023 gibt es in der ÖFEB auch eine Sektion für Allgemeine Erziehungswissenschaft (Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft ÖFEB, o. J.).

Dieser Überblick über die Geschichte der Erziehungswissenschaft zeigt abschließend, wie dynamisch sich dieses Fach über die Jahre hinweg immer wieder im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Ereignissen verändert hat, da es kontinuierlich mit neuen Fragen konfrontiert worden ist. Erziehungswissenschaft war zu Beginn in Österreich eine Erziehungskunde für Lehrende und wurde durch Milde geprägt. In Deutschland hingegen gilt Trapp als Ausgangspunkt der Pädagogik an der Universität. Die Erziehungswissenschaft im universitären Bereich stand im deutschsprachigen Raum von Anfang an in einem Naheverhältnis zur Philosophie. Im Fokus dieser Wissenschaft stehen und standen Erziehungsprobleme, das Reflektieren von pädagogischem Handeln sowie Veränderungen in der Gesellschaft und ihre Auswirkungen. Vor 1945 stand im deutschsprachigen Raum die geisteswissenschaftliche Pädagogik im Zentrum der Erziehungswissenschaft. Nach 1945 gab es eine kritische Wende in der Disziplin mit der kritischen Erziehungswissenschaft. Ein Vertreter davon war Adorno, der sich mit einer Erziehung nach Auschwitz auseinandersetzte. Um das Jahr 2000 kam es durch die empirische Wende zu einer Neuordnung in der Disziplin, die in der beginnenden Bildungsforschung der siebziger Jahre ihren Ursprung hatte, nun aber durch die globalen Bildungstestungen wie PISA eine zunehmende Verstärkung erfuhr. Zur Institutionengeschichte lässt sich sagen, dass die Erziehungswissenschaft als Disziplin an der Universität erst sehr spät ihren Platz fand und es nach 1945 zu einem Wachstum in der Disziplin kam. Ab den siebziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts war dieses progressiv, wie ein Blick in die Studierendenzahlen am Institut der Bildungswissenschaft in Wien im Kapitel 4 zeigen wird.

Bildungswissenschaft (S.D.)

Die Entstehung des Begriffes Bildungswissenschaft kann in den neunziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts im Zusammenhang mit der Expansion der Testverfahren im Bildungssystem unter der Agenda der OECD gesehen werden. Im Kontext der PISA-Testungen um die Jahrtausendwende begann die Bildungsforschung zu boomen. Wobei die Bildungsforschung an und für sich schon eine längere Historie hat und deren Ursprung in den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts zu finden ist, aber nicht in dem Ausmaß, das sie um die Jahrtausendwende annahm (Terhart, 2012, S. 25–27). Im Jahr 2004 wurde der Begriff Bildungswissenschaft zum ersten Mal als zusammenfassender Begriff für den nicht fachlichen und fachdidaktischen Teil des Studiums der Lehrer*innenausbildung verwendet. Darunter fielen zum Beispiel die Fächer Psychologie und Soziologie an den Universitäten. In den

Studienfachbezeichnungen der Universitäten hat sich die Verwendung des Begriffes Bildungswissenschaft aus der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge im Zuge der Bolognaform schrittweise ergeben, wie die historische Auseinandersetzung mit der Institutsgeschichte der Universität Wien in weiterer Folge im Kapitel 2.5. noch zeigen wird. Im Zuge der Umbenennung der Studiengänge wurden unterschiedliche andere disziplinäre Inhalte aus dem sozialwissenschaftlichen Bereich in diese inkludiert. Genannt werden können hier zum Beispiel rechtliche oder wirtschaftliche Themen (Terhart, 2012, S. 25–27). Kurz gesagt sind im deutschsprachigen Raum im Zusammenhang mit der Disziplingeschichte Fakultäten, Fachbereiche und Institute mit der Bezeichnung Bildungswissenschaft entstanden.

Ebenfalls hat sich durch das Testsystem der OECD und den daraus erfolgten Wandel des Bildungssystems hin zu einer Outputorientierung die Begrifflichkeit von Bildung transformiert. Dies führte wiederum zu einem Wandel in der Lehrer*innenbildung (Casale et al., 2010, S. 43–44). Es kam daraufhin öfters zu einer Neubenennung der Lehrer*innenausbildung von der Erziehungswissenschaft hin zur Bildungswissenschaft. Diese Veränderung zeigte sich gleichermaßen auch im internationalen Kontext. Sie wurde von globalen Organisationen wie der OECD durch ihre internationale wirtschaftliche Aufmerksamkeit vorangetrieben, die im Sinne einer neoliberalen Politik agierte. Was dazu führte, dass nationale Besonderheiten verloren gingen (Casale et al., 2010, S. 47–50). Eine Herausforderung im Zusammenhang mit der Globalisierung bietet weiters die internationale Übersetzung des Begriffes Bildung als solches. Da der Begriff ‚Learning Science‘ mit Bildungswissenschaft gleichgestellt wird, dies aber nicht im Sinne der deutschsprachigen Geschichte des Begriffes gesehen werden kann. Die Bildungswissenschaft im Sinne einer ‚Lernwissenschaft‘, rückte den Fokus auf die Outputorientierung im Zusammenhang mit den Kompetenzen immer stärker ins Zentrum. Dies führte laut Casale (2010) in der weiteren Folge zu einer Trennung zwischen Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Casale et al., 2010, S. 53–59).

Wenn nun Bildungswissenschaft(en)⁵ als Begriff genauer unter die Lupe genommen wird, wird dieser laut Terhart (2012) in verschiedenen Bedeutungen verstanden und vielfältig verwendet, wie auch Schreiber und Cramer (2023) festhalten. Auf Schreiber und Cramer und ihre Begriffsforschung wird in Kapitel 3.3. Bezug genommen, da die von ihnen dargestellten Auffassungen für die weitere analytische Arbeit verwendet werden.

⁵ Hier wird der Begriff Bildungswissenschaft(en) verwendet, da er im Originaltext auch so gebraucht wird.

Hier wird nun beschrieben, welche Begriffssystematik Terhart (2012) vornimmt. Einerseits sieht er Bildungswissenschaft(en) als eine Art „Verlegenheitslösung“ (Terhart, 2012, S. 28). Gemeint ist damit die Namensgebung eines Studienteiles, der unterschiedliche disziplinäre Ausrichtungen im Lehramtsstudium enthält. Andererseits sieht er Bildungswissenschaften als „Sammelbegriff“ (Terhart, 2012, S. 28), wie Schreiber und Cramer (2023) ebenfalls definieren. Terhart (2012) hingegen beschreibt in Bezug auf den ‚Sammelbegriff‘, dass Bildungswissenschaft alle Disziplinen umfasst, die sich mit Bildung und Ausbildung in theoretischer, methodischer und historischer Hinsicht befassen. Die Bildungswissenschaft(en) umfassen die Untersuchung von Prozessen, Institutionen und Ergebnissen im Kontext von Bildung und die Entwicklung entsprechender Theorien, mit dem Fokus in Richtung der Bildungsforschung, in Bezug auf eine genauer eingegrenzte Methodik dieser (Terhart, 2012, S. 29).

Der Begriff Bildungswissenschaft hat, wenn er zusammenfassend betrachtet wird, von den drei bisher genannten – Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft - die kürzeste Geschichte. Der Ausgangspunkt für die Expansion des Begriffes kann in den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts im Zusammenhang mit der beginnenden zentralen beziehungsweise globalen Testkultur der OECD und der daraus entstehenden verstärkten qualitativen Bildungsforschung gesehen werden. Dadurch kam es in weiterer Folge zu einer Umstellung der Bachelor- und Masterstudiengänge im Zuge der Bolognareform, was in Zusammenhang mit der Institutionengeschichte von Interesse ist. Insgesamt kann gesagt werden, dass der Begriff Bildungswissenschaft sehr vielfältig ist und dessen aktuelle Konjunktur einer bestimmten gesellschaftlichen politischen Konstellation geschuldet ist - im Zusammenhang mit Leistungs- und Effektivitäts-/Effizienzoptimierung und neoliberalen Globalisierungsideen.

Als Zwischenfazit lässt sich feststellen, dass die Pädagogik als Disziplin an der Universität die längste Tradition hat, die am Ende des achtzehnten Jahrhunderts begann. Darauf folgt die Erziehungswissenschaft, die zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts an den deutschsprachigen Hochschulen als eigenständige Disziplin ihren Platz fand. Die jüngste Geschichte hat die Bildungswissenschaft im universitären Kontext mit eigenen Studiengängen ab dem Beginn des einundzwanzigsten Jahrhunderts.

Erziehung (S.D.)

Der Versuch einer terminologischen Beschreibung des Begriffes Erziehung ist komplex, denn es wird seit mehreren Jahrhunderten darüber diskutiert, was unter dem Begriff Erziehung verstanden werden kann. Die Diffizilität liegt in der Natur dieses Begriffes, da er Phänomene beschreibt, die interpretationsabhängig sind (Vogel, 2019, S. 65). Eine Begriffserklärung, die in der Gesellschaft üblich ist und auch im wissenschaftlichen Kontext verwendet wird, wäre, Erziehung als gesellschaftliches Tun zu sehen, das die Intention hat, in der Haltung von Menschen längerfristige Veränderungen zu bewirken. Das soziale Umfeld stellt hier meist die familiäre Situation oder Institutionen der Erziehung dar. Im wissenschaftlichen Kontext wird unter anderem ergänzt, dass es nicht unbedingt sein muss, dass das Gegenüber auf die erzieherischen Versuche anspricht, da dieses für das Gelingen mitverantwortlich ist und es nicht gewährleistet sein kann, ob die zu Erziehenden ihr Verhalten bewusst ändern oder dies für die Erziehenden oder aus anderen Gründen tun. Wobei hier der Faktor der Macht eine wesentliche ergänzende Rolle spielen kann (Vogel, 2019, S. 65–70). Zur Erziehung werden nun verschiedene Theorien aus dem deutschsprachigen Raum exemplarisch gegenübergestellt. Zunächst werden mit Schleiermachers und Herbarts Erziehungsbegriff zwei Beispiele aus dem neunzehnten Jahrhundert diskutiert und darauffolgend zwei aktuellere Begriffsklärungen von Brezinka, der an der Universität Wien lehrte und Brenner, der in Berlin in der Lehre tätig war und ist. Es gibt hier aufgrund der vielfältigen Begriffserklärungen keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die leitende Frage ist aber: Was ist Erziehung?

Ein historischer Ausgangspunkt für den Begriff kann in Rousseaus Roman ‚Emile‘ im Jahre 1762 gesehen werden, wie schon zuvor bei der Erziehungswissenschaft dargestellt. Hier stand die Reflexion des erzieherischen Handelns im Mittelpunkt und dieses Buch kann somit als besonderer Moment für die Auseinandersetzung mit Erziehung gesehen werden (Tenorth, 1998b, S. 5). In weiterer Folge haben sich im neunzehnten Jahrhundert Forschende der systematischen Pädagogik, die schon zuvor im Kontext der Erziehungswissenschaft besprochen wurden, mit dem Erziehungsbegriff befasst. In diesem Zusammenhang wird nun Friedrich Schleiermacher besprochen, der das Generationenverhältnis fokussierte. Erziehung ist für Schleiermacher in der Beziehung der älteren Generation zur jüngeren begründet. Es geht um die Frage, wie das erzieherische Handeln der Intention dessen entspricht und wie das daraus folgende Ergebnis der intendierten Handlung entspricht. Durch diese Zirkularität war seine Erziehungslehre begründet (Schleiermacher, 1983, S. 38-39), in der er sich die Frage

stellte, welche Intention Erziehung haben soll und was diese eigentlich zu tun vermag. Schleiermacher (1983) sah als wichtige Voraussetzung die Selbsttätigkeit des Menschen zu fördern. Darauf aufbauend steht das Ziel, zum Guten zu erziehen, im Vordergrund des erzieherischen Handelns, wobei sich das Gute nicht allgemein definieren lässt. In Conclusio stellte er fest, dass Erziehung keine allgemeingültige sein kann, da es nicht die eine ältere Generation gibt. Sondern es geht um Gemeinschaften, die in und mit ihrem Umfeld betrachtet werden sollten (Schleiermacher, 1983, 43-54). Daraus wird deutlich, dass die Frage nach dem Generationenverhältnis eine Basis für die Erziehungstheorie Schleiermachers darstellt, die durch die Erziehung zum Guten vervollständigt wird.

Ein weiterer Philosoph, der sich in den dreißiger Jahren des neunzehnten Jahrhunderts, also in einem ähnlichen Zeitraum wie Schleiermacher, mit Erziehung befasste, ist Johann Friedrich Herbart. Er sprach von der Erziehung im Kontext einer ‚Bildsamkeit‘ von zu Erziehenden. Diese ist durch deren Einzigartigkeit begrenzt und kann durch Beobachtung erkannt werden. Die Erziehenden haben die Aufgabe, so viel wie möglich in der Erziehung zu erreichen, aber sie müssen auch darauf gefasst sein, in ihren Bemühungen zurückgeworfen zu werden. Weiters braucht es für die zirkuläre Tätigkeit des Erziehens ein psychologisches und erzieherisches Wissen (Herbart, 1984, 5-6). Im Erziehungsbegriff Herbarts steht die Bildsamkeit der zu Erziehenden im Zentrum. Diese soll durch Beobachtung erkannt werden und auf deren Individualität soll darauffolgend eingegangen werden. Hier zeigt sich beim Vergleich ein anderer Fokus als in Schleiermachers Generationenverhältnis und der Erziehung zum Guten.

Ein weiterer Wissenschaftler, der zum Erziehungsbegriff genannt werden kann, ist Brezinka. Er unterschied in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts erzieherische von allgemeinen Handlungen. Erzieherisches Handeln ist von einem ‚Zweck‘ erfüllt, der sich auf die Persönlichkeitsentwicklung von anderen ausrichtet. Brezinka (1987) ging davon aus, dass Erziehende die inneren psychischen Muster der zu Erziehenden verändern oder diese fördern beziehungsweise neue hinzufügen und diese Tätigkeit als bedeutend erachten (Brezinka, 1978, S. 42-43). Für ihn ist Erziehung ein immerwährendes absichtliches Handeln.

Um noch eine andere Perspektive auf den Begriff zu erhalten, wurde ein Grundlagenbuch zur Erziehung und Bildung aus den beginnenden neunziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts hinzugezogen. Hier lässt sich folgendes Begriffsverständnis der Erziehung herauslesen: Erziehung wird als erzieherisches Handeln gesehen, das zur Bildung der zu Erziehenden führt. Wobei auf eine Kombination von zwei Freiheiten, die der zu Erziehenden und die der Erziehenden, verwiesen wird. Daraus entsteht immer

die Möglichkeit, die Freiheit des zu Erziehenden nicht zu achten oder diese auszunutzen. Das heißt, die Werte und Vorstellungen der Erziehenden sind für eine gelingende Erziehung ausschlaggebend (Zöpfl & Huber, 1990, S. 94).

Um nun noch ein ergänzendes aktuelles Beispiel für eine Erziehungsbetrachtung anzuführen, soll Benners Erziehungsbegriff beschrieben werden. Benner (2018) umfasst den Begriff folgendermaßen. Erziehung ist ein wesentliches Thema für die Erziehenden, da sie ihre Aufgabe im Erziehen sehen. Für die zu Erziehenden wird sie erst zur Thematik, wenn sie selbst Erziehende werden oder Teil eines Erziehungsprozesses sind. Erziehung ist somit eine Handlung, die Impulse für Bildungsprozesse gibt. Sie kann diese aber nicht grundsätzlich bewirken. Zunächst ist sie ein einseitiges Vorgehen, bei dem Erziehende auf zu Erziehende einwirken. Die Intention ist, dass diese unabhängig und selbstständig denkend werden (Benner, 2018, S.482-483).

Diese beispielhaften Begriffsbeschreibungen machen deutlich, dass der Ausdruck Erziehung im alltäglichen Gebrauch eine gewisse Klarheit hat, im wissenschaftlichen hingegen stets diskutiert wird und wurde. Die Frage – was ist Erziehung? – lässt sich nicht durch eine Antwort erklären. Zum Beispiel umschrieb der Begriff im neunzehnten Jahrhundert die Frage nach einem Generationenverhältnis und einer Erziehung zum Guten. Aber auch, wie die Bildsamkeit von zu Erziehenden betrachtet werden kann und wie viel Einfluss dies auf die Erziehung hat. Weiters wäre eine aktuellere Aussage, dass Erziehen ein intendiertes Handeln ist, das zur Bildung von zu Erziehenden führt. Aber es ist auch eine Handlung, die Bildungsimpulse gibt, diese aber nicht unbedingt bewirkt, da das Vorgehen der Erziehenden zuerst einseitig ist, um beim zu Erziehenden ein selbstständiges Handeln zu bewirken. Allein diese Gegenüberstellung von historischen und aktuellen Betrachtungsweisen zeigt deutlich, dass der Erziehungsbegriff über die Jahre sehr vielfältig gedacht wurde und immer noch im Diskurs steht. Hier schließt sich die Frage – Was ist nun eigentlich Bildung? – an.

Bildung (S.D.)

Bildung ist ein Ausdruck, der im alltäglichen Leben oft Gebrauch findet. Darüber hinaus erscheint es im wissenschaftlichen Kontext schwierig, den Begriff differenziert von anderen grundlegenden Ausdrücken abzugrenzen und eine allgemeingültige Definition zu finden, ähnlich wie bei den bisher dargestellten Begriffen in diesem Kapitel. Das Spezielle an Bildung ist, dass es diese Begrifflichkeit nur im deutschsprachigen Raum gibt. Dazu findet sich kein Äquivalent in anderen Sprachen.

Wenn nun zu Beginn eine Abgrenzung der Bildung vom Begriff der Erziehung versucht werden soll, kann hier Koller (2017) mit einer Erklärung helfen. Für ihn ist Bildung nicht von der Erziehendenseite, sondern von den zu Erziehenden ausgehend zu betrachten. Es geht nicht wie bei der Erziehung darum, was das Ziel der Erziehenden ist, sondern was im Handlungsspielraum des zu Erziehenden liegt (Koller, 2017, S. 71). Daraus folgt, dass sich Erziehung auf die Intentionen der Erziehenden ausrichtet, während Bildung sich darum dreht, welche Handlungsspielräume den Lernenden offenstehen.

Um der Frage nachzugehen, was denn nun Bildung ist, werden folgend ausgewählte Bildungsbegriffe von mehreren Autoren gegenübergestellt. Eine Entscheidung für die Darstellung des neuhumanistischen Bildungsbegriffes von Wilhelm von Humboldt wurde getroffen, da dieser als Initiator und Ideengeber der Humboldt-Universität zu Berlin gilt, die im Fokus dieser Arbeit steht. Sie basiert auf Humboldts Konzept, Wissenschaft als freien Prozess der Erkenntnissuche zu verstehen. Ergänzend wird Moses Mendelsohns Bildungsbegriff, der schon vor Humboldt formuliert wurde, dargestellt. Danach folgt eine aktuelle neoliberalistische Begriffsbeschreibung von Bildung durch Andreas Schleicher, den Direktor der OECD. Diese Selektion erscheint möglicherweise ungewöhnlich, aber die Wahl fiel auf ihn, da durch die OECD die Bildungslandschaft aufgrund der PISA-Tests und ihrer Ergebnisse in den deutschsprachigen Ländern stark beeinflusst wurde und wird. Da deren negative Bilanz zu politischen Entscheidungen im Bildungswesen in Deutschland und Österreich führte und somit auch Auswirkungen auf die Universität hatte, wie das im Kapitel 2.5. zur Institutionsgeschichte der beiden Universitäten deutlich gemacht wird.

Aber nun zur Geschichte des Begriffes. Zu Beginn des 18. Jahrhunderts hat der Begriff Bildung noch nicht die jetzige Bedeutung gehabt. Es galt vielmehr jeder Mensch in gewisser Hinsicht als gebildet. Dann hat sich der Begriff allmählich bis zu Humboldts neuhumanistischem Bildungsbegriff gewandelt (Vogel, 2008, S. 122–123). Um die Jahrhundertwende vom achtzehnten zum neunzehnten Jahrhundert wurde der Begriff Bildung in Deutschland kontinuierlich diskutiert, zum Beispiel durch Moses Mendelsohn. In seinem Aufsatz „Ueber die Frage: was heißt aufklären?“ (1784), befasste er sich mit dem Begriff der Bildung. Er betrachtete die Kultur als praktische Dimension der Bildung, während die Aufklärung die theoretische Dimension darstellte. Bildung beschreibt in diesem Sinne sowohl das praktische Können als auch die geistige Reife. Zusammen formen Kultur und Aufklärung das Bildungsideal, indem sie sowohl die praktische als auch die geistige Entwicklung fördern. Dabei ist die Bestimmung des Menschen besonders wichtig. Mendelsohn (1784) unterscheidet hierbei zwischen Menschen und

dem bürgerlichen Teil der Gesellschaft, da Beruf und gesellschaftlicher Status unterschiedliche Kenntnisse und Fähigkeiten erfordern, also ein anderes Maß an Aufklärung benötigen (Mendelsohn, 1784, S. 194-196). Mendelsohn (1784) schließt mit einer Warnung vor einer Gesellschaft, die ausschließlich die Aufklärung anstrebt, da sie in Gefahr gerät, wenn sie das höchste Maß an Bildung erreicht und nicht weiter aufsteigen kann (Mendelsohn, 1784, S. 200). Eine sehr interessante Aussage im Kontext der heutigen neoliberalistischen Zeit, in der es einen gänzlich anderen Bildungsbegriff gibt, wie die Aussagen von Schleicher zeigen werden.

Doch davor noch zum neuhumanistischen Bildungsbegriff, den Wilhelm von Humboldt beschrieb. Er sah den Begriff in vielerlei Kontexten und nicht nur im pädagogischen Bereich verankert (Dammer, 2017, S. 11–12). Bildung wird im neuhumanistischen Sinne als Vorgang der Selbstbildung verstanden, die von keinem äußeren Zweck bestimmt wird. Erst durch diesen eigenständigen Prozess ist der Mensch fähig, einen sinnvollen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten (Humboldt, 2017, S. 1–3). Bildung ist ein Selbstzweck und ist Teil der individuellen Selbstentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung, aber dennoch mit der Intention eines wertvollen Beitrages zur Gesellschaft. Der Begriff Bildung rückte in weiterer Folge im deutschsprachigen Gebiet immer mehr in den Vordergrund und führte zu einer klaren Abgrenzung zu dem „[...] französischen und englischen *pédagogie/pedagogy* [...] die diese Phänomene eher unter *culture* verhandeln.“ (Schluß, 2023a, S. 403) Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts wandelte sich der Bildungsbegriff durch das Bürgertum und die Gründung des humanistischen Gymnasiums, das wiederum auf Humboldts Bildungsreform zurückgeht. Denn die, die das Gymnasium absolvierten, nahmen sich als gebildete Persönlichkeiten wahr, und somit wurde das Gymnasium als der Ort der Bildung betrachtet. Nur wer dieses abschloss, galt in der Gesellschaft tatsächlich als gebildet. Bildung wird auch heute noch immer wieder als Synonym für höhere Bildung und im Kontext von Ungleichheit verwendet (Vogel, 2008, S. 123–125).

Um eine Verbindung zur aktuellen Bildungsdiskussion herzustellen, wird der Bildungsbegriff von Andreas Schleicher, dem Direktor der OECD, beschrieben. Denn wie die Auseinandersetzung mit dem Begriff Bildungswissenschaft schon gezeigt hat, ist der Einfluss der OECD auf das Bildungswesen und somit auch auf die Disziplin durch die PISA-Testungen seit der Jahrtausendwende nicht zu unterschätzen. Daher soll Schleichers Bildungsbegriff hier in dieser Arbeit Platz finden.⁶ Für Schleicher (2019) soll

⁶ Diese Auffassung von Bildung lässt sich kritisch auffassen. Ein weiteres Eingehen darauf ist im Kontext dieser Arbeit nicht erforderlich/ thematisch weiter

Bildung kritische Menschen für die Zukunft bilden, die lernfreudig sind, kreativ und eigenständige Entschlüsse fassen, aber auch auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts hin ausgebildet werden (Schleicher, 2019, S. 20). So gesehen ist Schleichers Bildungsbegriff anders gefasst als Kollers, der besagt, dass Bildung vom zu Erziehenden ausgeht. Schleicher dagegen geht sehr wohl von einer Heranbildung des Menschen aus, die den Erziehenden obliegt und auf ein bestimmtes Ziel gerichtet ist, nämlich den zukünftigen Arbeitsbereich.

Für Benner (2015) umfasst das Thema Bildung Prozesse des Lernens, die sich auf bestimmte Inhalte und Gegenstände beziehen. Diese wiederum basieren auf der Wechselwirkung von Menschen und ihrer Welt. Wesentlich ist dabei, dass dafür keine allgemeine pädagogische Verantwortung besteht. Somit intendieren pädagogische Erziehungsprozesse Bildungsprozesse, die darauf hinauslaufen, dass Lernende sich selbstständig mit Themen auseinandersetzen (Benner, 2015, S. 483). Hier zeigt sich eine andere Herangehensweise als Koller und Schleicher sie haben, denn kurz gefasst geht für Koller Bildung vom Lernenden aus, während für Schleicher Bildung eine intentionale Handlung von anderen ist, die sich auf den Lernenden richtet. Für Benner dagegen geht es um Bildungsprozesse, die durch die Wechselbeziehung von Menschen mit der Welt entstehen, für die es keine allgemeine pädagogische Verantwortlichkeit gibt.

Wenn nun nochmals auf die Frage zurückgekommen wird - was Bildung ist? - kann gesagt werden, dass der Bildungsbegriff über die Jahre unterschiedlich betrachtet wurde und in vielen Facetten diskutiert wird, auch wenn hier nur ein kleiner Ausschnitt geboten wird. Daraus wird deutlich, dass sich Bildung nicht in eine konkrete Definition fassen lässt. Der Bildungsbegriff ist international ein deutschsprachiges Phänomen, das sich nicht in andere Sprachen übersetzen lässt. Historisch gesehen stellt die Aufklärung einen markanten Punkt für die Entwicklung des Begriffes dar, denn dadurch wurde der Mensch, als der sich Bildende, mehr ins Zentrum gerückt. Die Jahrtausendwende wiederum hat mit einem Umdenken des Bildungsbegriffes durch die OECD die Disziplin verändert und durch die Testungen der Organisation erfolgte politische Aufmerksamkeit. Bildung wurde dadurch gesellschaftlich wieder mehr in den Fokus gerückt. Wobei der neoliberale Bildungsbegriff kritisch gesehen werden kann, denn es lässt sich interpretieren, dass dieser wieder zu einer Bildung hinführt, die von außen auf den zu Lernenden einwirkt. Interessant ist hier, die Diskrepanz zu Kollers Begriffserklärung, die Bildung vom Erziehenden ausgehend sieht, während Schleicher davon ausgeht, dass

relevant, auch wenn es seitens der Autorinnen dieser Arbeit als notwendig angesehen wird.

der Mensch von jemandem heranzubilden ist. Für Benner geht es um Bildungsprozesse, die durch die Wechselwirkung von Menschen mit der Welt angestoßen werden und für die es keine grundsätzliche pädagogische Verantwortung gibt.

Welche Antworten gäbe es nun aber abschließend auf die Frage: Was ist nun der Unterschied zwischen dem hier aktuell diskutierten Bildungs- und Erziehungsbegriff? Erziehen kann als ein zielgerichtetes Handeln gesehen werden, das zur Bildung von Menschen führt. Aber es kann auch eine Handlung sein, die Impulse für Bildungsprozesse gibt, diese aber nicht unbedingt bewirkt, da das Handeln von Erziehenden zunächst einseitig ist, um beim zu Erziehenden Selbständigkeit auszulösen. Der neoliberale Bildungsbegriff bespricht, Bildung als solche, die wiederum von außen auf den Lernenden einwirkt. Bildung kann aber auch so verstanden werden, dass sie durch die Einflüsse von Umwelt auf Menschen und umgekehrt vollzogen wird ohne allgemeingültigen Erziehungsanspruch.

Dies könnte insgesamt dahingehend interpretiert werden, dass Erziehung eher intentional verhandelt wird, zielgerichtet ist und von einer erziehenden Person ausgeht. Bildung ist dagegen eher ein Prozess, der sich im Lernenden vollzieht und zu Reflexion und Eigenständigkeit befähigt. Im Gegensatz dazu steht aber immer noch der neoliberale Bildungsbegriff mit seiner kritisch zu hinterfragenden Outputorientierung, der dazu auffordert, Menschen zu bilden, um sie vorrangig für den Arbeitsmarkt zu befähigen.

Abschließend soll hier nun noch der Vollständigkeit halber ein Blick auf die Allgemeine Pädagogik und die Allgemeine Erziehungswissenschaft gerichtet werden.

Allgemeine Pädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft (S.D.)

Die ‚Allgemeine Pädagogik‘ und die ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ sind Begriffe, die oft synonym verwendet werden. Wie klar es möglich ist hier eine Grenze zu ziehen, oder ob sie tatsächlich Synonyme sind, wird nun im folgenden Kapitel diskutiert.

Die Allgemeine Pädagogik bietet eine systematische Perspektive auf die Pädagogik als Ganzes und auf ihre Teildisziplinen (Schluß, 2023a, S. 407). Wie auch die Allgemeine Erziehungswissenschaft die Beschäftigung mit grundlegenden Begriffen des Fachgebietes umfasst (Feldmann et al., 2022, S. 71). Diesbezüglich hat Benner mit seinem Buch ‚Allgemeine Pädagogik‘ versucht, eine Systematik zu schaffen und ein einheitliches pädagogisches Konzept zu bieten (Schluß, 2023a, S. 407). Er geht dabei davon aus, dass menschliches Handeln unterschiedlich ist, aber auf Grundsätzen basiert, die er in drei Basisformen des Handelns im pädagogischen Sinne

zusammenfasst. Den Aufgabenbereich einer Allgemeinen Pädagogik sieht Benner (1991) darin, kritisch gegenüber den Teildisziplinen der Pädagogik und richtungsweisend in Bezug auf pädagogisches Handeln zu sein. Eine Systematik im Sinne der Grundlagen und Aufgabenbereiche der Erziehung, Bildung und Institutionen soll Erziehenden einen orientierenden Rahmen für ihr eigenes Tun bieten, um eine kritische Haltung der eigenen Praxis und dem konkreten Handeln gegenüber einnehmen zu können (Benner, Dietrich, 1991, S. 183). Benner (2015) spricht davon, wie schwierig es ist, eine Allgemeine Pädagogik zu formulieren, und dass diese keine allgemeingültigen Aussagen treffen kann, da es auch hier die Komplexität gibt, die sich schon durch dieses gesamte Kapitel zieht, dass es nicht eine grundsätzliche Erklärung oder eine Definition für die Begrifflichkeiten gibt, da das erzieherische Handeln von vielfältigen Faktoren abhängig ist (Benner, 2015, S. 17). Dennoch sieht er eine Notwendigkeit in einer Allgemeinen Pädagogik, der es gelingt, abgeleitet von „[...] der Problemgeschichte pädagogischen Denkens und Handelns einen Grundgedanken zu formulieren, der auf eine im menschlichen Denken und Handeln verankerte pädagogische Grundstruktur verweist.“ (Benner, 2015, S. 21) Benners Allgemeine Pädagogik befasst sich mit Prinzipien pädagogischer Denkweise und Handelspraxis, Fragestellungen bezogen auf die Erziehungswissenschaft, Dimensionen pädagogischen Handelns in der Praxis und setzt sich schlussendlich mit der Einheit und Vielfalt der Pädagogik auseinander (Benner, 2015, S. 13-15). Allein diese Aufzählung der Kapitel, um die sich die Allgemeine Pädagogik Benners dreht, lässt die Interpretation zu, dass es wohl keine klare Trennung zwischen Allgemeiner Pädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft geben kann, wenn die Allgemeine Pädagogik Benners auch ein Kapitel zur Erziehungswissenschaft inkludiert. Aber vielleicht ist diese Annahme zu kurz gegriffen. Daher soll nun auf die Allgemeine Erziehungswissenschaft geblickt werden, um mögliche Grenzen oder Unterschiede zu diskutieren.

In den achtziger und neunziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts kam es zu Veränderungen in der Allgemeinen Pädagogik, denn die geisteswissenschaftliche Pädagogik war nicht mehr die einzige Richtung in dieser, da es zum Entstehen von immer mehr Teilbereichen in der Disziplin kam (Weiß, 2013, S. 127). Die nach und nach entstehende Allgemeine Erziehungswissenschaft sieht sich als eine ‚Teildisziplin‘ der Erziehungswissenschaft oder stellt laut Vogel (2019) ein Synonym für eine allgemeine Pädagogik dar. So umschreibt die aktuelle Allgemeine Erziehungswissenschaft einen großen Bereich, der kein klar umrissenes Themenrepertoire oder Wissensvokabular hat (Vogel, 2019, S. 7). Sie setzt sich mit Fragestellungen der Bildung und Erziehung auseinander, und es gibt demnach eine Notwendigkeit eines vereinbarten gemeinschaftlichen Wissens durch die Unterteilung der Erziehungswissenschaft in

Spezialbereiche, da es Fragen gibt, die sich in allen Teilbereichen stellen (Klika & Schubert, 2013, S. 19). Diese Notwendigkeit, allgemeine Fragestellungen und ein gemeinschaftliches Wissen zu formulieren, lässt sich auch, wie schon zuvor besprochen, in der Allgemeinen Pädagogik wiederfinden. Daraus skizziert sich eher eine synonymhafte Verwendung der Begriffe Allgemeine Pädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft.

Da die Allgemeine Erziehungswissenschaft einerseits die Beschäftigung mit grundlegenden Begriffen des Fachgebietes umfasst und andererseits kein klar umgrenztes Themenbündel hat, ist es naheliegend, in die Institute der exemplarischen Universitäten zu blicken, um hier möglicherweise Begriffsabgrenzung zu erhalten. Das Institut für Bildungswissenschaft in Wien umfasst einen Fachbereich für Allgemeine Erziehungswissenschaft, während im Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin ein Bereich für Allgemeine Pädagogik zu finden ist (Humboldt-Universität zu Berlin, o. J.-a; Universität Wien, o. J.-a). Daraus lässt sich ableiten, dass es in der Wahl der Begrifflichkeiten Spezifika gibt. Aber gibt es auch in den Themen der Teilbereiche Unterschiede?

Das Institut für Bildungswissenschaft legt die Zielvorstellungen für den Bereich Allgemeine Erziehungswissenschaft dahingehend fest, dass es Aufgabe ist, über den deutschsprachigen Raum hinaus „pädagogische Sprachen, Diskurse oder Denksysteme zu untersuchen“ (Universität Wien, o. J.). Dies soll im Kontext der Kultur, der Geschichte und der Besonderheit des jeweiligen Landes geschehen. Im Bereich Allgemeine Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin wird hingegen dargestellt, dass sich dieser Bereich mit „grundagentheoretischen und empirischen Fragestellungen“ (Humboldt-Universität zu Berlin, o. J.-a) im Kontext einer Wissenswissenschaft und praxisbezogener Erfahrungen auseinandersetzt. Wenn es hier in beiden Instituten in den Teilbereichen unter differenter Namensgebung um allgemeine pädagogische Diskurse und Fragestellungen geht und in Berlin um die pädagogische Sprache im Allgemeinen, lässt sich die Wichtigkeit des hier vorhandenen Kapitels nochmals unterstreichen, da es sich genau mit diesen Begrifflichkeiten auseinandersetzt und versucht, Begrifflichkeiten aus der historischen Entwicklung heraus zu erfassen. Deutlich zeigt sich hier aber auch, dass es Unterschiede in der Namensgebung gibt, diese aber wiederum als Synonym zu sehen sind, da die beiden Teilbereiche der Universitäten nahezu identische Gebiete umfassen.

Resümierend kann festgehalten werden, dass in der wissenschaftlichen Literatur Allgemeine Pädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft meist synonym verwendet werden und beide bestrebt sind, eine systematische Perspektive auf die Disziplin zu erlangen und sich mit grundlegenden Begriffen des Fachgebietes auseinandersetzen. Der Blick in die Teilbereiche der exemplarischen Universitäten hat gezeigt, dass es Unterschiede in den Namensgebungen gibt, da die Abteilung in Wien Allgemeine Erziehungswissenschaft heißt und in Berlin Allgemeine Pädagogik, aber die Themen, mit denen sich diese befassen, nahezu gleich sind.

Um die Zusammenhänge zwischen Institutions- und Ideengeschichte in einer ergänzenden Dimension zu erfassen, widmet sich das nächste Kapitel der historischen Debatte über ein Kerncurriculum der Erziehungswissenschaft.

2.2. Die Diskussion um ein Kerncurriculum der Erziehungswissenschaft (S.D.)

Die Diskussion um ein Kerncurriculum der Erziehungswissenschaft hat in Deutschland eine lange Geschichte. Es ist ein Ziel, diese hier darzustellen, da der Diskurs um ein Kerncurriculum eine wesentliche Epoche der Geschichte der Erziehungswissenschaft ist. Die den Prozess einer langjährigen Forderung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) umspannt. Die Forderung der DGfE ist weiters für die Institutionengeschichte von Interesse, da sie für die Universität, aber auch für die Konstitution der Disziplin oder die Debatte darum, über viele Jahre hinweg immer wieder Anregungen gab.

Im Jahr 1963, als es zu einer Zusammenkunft aller aus dem Westen Deutschlands stammenden universitär pädagogisch Tätigen anlässlich der Begründung der Deutschen Gesellschaft für Erziehung kam, waren sechszwanzig Personen anwesend. Dies zeigt, wie klein die Disziplin zu dieser Zeit war (Furck, 2004, S. 15–16). Heute hingegen zählt die DGfE 4 500 Mitglieder (*DGfE: Wir über uns*, o. J.). Parallel zu dieser Expansion der Disziplin kam es in den darauffolgenden Jahren zu einer verstärkten Differenzierung des Faches und zu einer Zunahme der Anzahl der Hochschullehrstühle. Diese Entwicklung dauert bis in die heutige Zeit an. In einem gewissen Ausmaß führte dies zu Willkür (Furck, 2004, S. 15–16). Mit ein Grund dafür, warum im Jahr 1968 von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft der Entschluss gefasst wurde, ein „Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsstränge“ (Furck, 2004, S. 16) zu formulieren. Die Intention dazu lag darin, dass alle Studierenden im Bereich der Erziehungswissenschaft

dieselben Grundlagen erwerben sollten. Das entworfene Kerncurriculum umfasste im Minimum „22 Semesterwochenstunden“ (Furck, 2004, S. 17) und ein zweiwöchiges Praktikum. Es blieb aber in der Universitätslandschaft ohne unmittelbare Folgen. Wobei im März 1969 eine „Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft“ (Furck, 2004, S. 19) in Westdeutschland verabschiedet wurde.

Dreißig Jahre später, im Februar des Jahres 1999, hat die „Strukturkommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (Reuter, 2010, S. 42) wieder ein konzeptionelles Papier für ein Kerncurriculum vorgestellt, das von Vogel (1999) in einem Aufsatz diskutiert wurde (Vogel, 1999, S. 733). Er kritisierte hier, dass in dem Papier verabsäumt wurde, den wirklichen Kern der Disziplin zu benennen. Er stellte in diesem Zusammenhang fest, dass dies bei anderen Disziplinen keine Notwendigkeit darstellt, bei der Erziehungswissenschaft hingegen schon, da die Bolognareform und die damit verbundenen Umstrukturierungen zu einer sehr starken „(Selbst)Kritik“ (Vogel, 1999, S. 733–734) der Disziplin führten. Dadurch sei es essentiell, dass das Kerncurriculum nur das Mindeste, was es zu lehren gilt, festhält, und nicht das gesamte Curriculum für die Studiengänge beinhaltet. Das heißt, es sollte ein Mindestmaß an kollektiven theoretischen Inhalten, Wissen und Problemstellungen sichergestellt werden. Bereits 1968 wurde dies mit Ausnahme der Methoden umrissen (Furck, 2004, S. 17).

Wenn hier ein Blick in die Ideengeschichte geworfen wird, um eine mögliche Verbindung zwischen der Kritik von Vogel, dem Entwurf zu einem Kerncurriculum und der Geschichte innerhalb des Faches herzustellen, ist zu beachten, dass zur Zeit der Präsentation des Kerncurriculums auf der einen Seite die Pädagogik auf der anderen Seite die Disziplin am Verschwinden war, die Erziehungswissenschaft sich mitten in der empirischen Wende befand und die Bildungswissenschaft kurz davor war, einen Platz als Disziplin zu gewinnen. Da rund um das Jahr 2000 die Bologna-Reform zu einer empirischen Wende innerhalb des Faches führte, wie schon in Kapitel 2.1. dargestellt wurde.

Insgesamt betrachtet eine sehr bewegte Zeit, in der auch Institute an ihrem Profil arbeiteten, wie die nachfolgenden Kapitel zur Institutsgeschichte der exemplarisch gewählten Universitäten zeigen werden. Somit erscheint die Forderung nach einem Kerncurriculum gerade zu diesem Zeitpunkt im Zusammenhang mit der Ideengeschichte als durchweg nachvollziehbar, jedoch auch Vogels Kritik, einen noch stärkeren Fokus auf den Kern der Disziplin zu richten. Dabei stellt sich die Frage, wie dieser Kern formuliert oder definiert werden sollte. Vogel (1999) reflektierte dies selbst, wie die

folgenden Zeilen zeigen werden. Er argumentierte im Zusammenhang mit seiner Kritik, dass es schwierig ist, ein Kerncurriculum zu definieren, da es der Disziplin an einer traditionellen, klaren fachlichen Sprache mangelt und dass sich das Kerncurriculum nach der tatsächlichen Situation der Lehre richten müsste. Zu klar ausdifferenziert dürfte es auch nicht sein, um die nötige Freiheit der einzelnen Standorte zu ermöglichen (Vogel, 1999, S. 735–737). Dass es in der Disziplin einen Mangel in der Klarheit der Sprache und Begrifflichkeiten gibt, ist ein Befund, den die bisherigen Überlegungen und Ergebnisse dieser Arbeit bestätigen. Die institutionellen Bedingungen, die benannt wurden, sind Aspekte, denen sich ein weiterer Teil der vorliegenden Arbeit widmet. Es geht darin um die Profilierung oder Spezifika der exemplarischen Institute.

Um nun einen Einblick in das Kerncurriculum aus dem Jahr 1999, dessen Kritik bereits beschrieben wurde, zu bekommen, wird dieses nun dargestellt.

Abbildung 1

Die fünf Segmente des KCE

Das KCE besteht aus fünf Segmenten:

S = Struktur- und Grundlagenwissen 4 einstündige Überblicksvorlesungen: S 1 = Theoriegeschichte der Erziehungswissenschaft S 2 = Sozialgeschichte der Erziehung S 3 = Grundstrukturen des Bildungs- und Sozialsystems S 4 = Wissenschaftstheoretische Grundprobleme der Erziehungswissenschaft	4 SWS
H = Historisch-systematische Theorien	6 SWS
E = Empirisch-erziehungswissenschaftliche Theorien	6 SWS
W = Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft	2 SWS
M = Methoden	6 SWS

Quelle: (Vogel, 1999, S. 737)

Die obenstehende Abbildung 1 zeigt die Idee eines Kerncurriculums aus dem Jahr 1999 mit fünf verschiedenen Abschnitten, die nun in vertikaler Abfolge beschrieben werden. Der erste Teil beinhaltete die Grundlagen der Erziehungswissenschaft und der zweite Teil befasste sich mit Grundfragen der Erziehungspraxis, die durch historische oder neue pädagogische Sichtweisen diskutiert werden sollten. Der dritte Abschnitt umfasste theoretische Grundlagen der Sozialisation und der vierte Teil inkludierte

weitere wissenschaftliche Annahmen im Kontext der Erziehung. Im letzten Abschnitt standen verschiedene methodische Theorien im Zentrum (Vogel, 1999, S. 737–740).

Im Juli 2001 gab die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft die „Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ (Furck, 2004, S. 14) heraus, die 2003 weiter bearbeitet als eine „Fassung letzter Hand“ (Furck, 2004, S. 14) publiziert wurde. Im Zusammenhang mit der Aufgabe, im Jahr 2005 neue Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland zu implementieren, befasste sich Tippelt (2006) mit der Frage nach einem „erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculum“ (Tippelt, 2006, S. 588). Dieses sollte orientierend für alle neuen Studiengänge wirken und konform gehen mit dem von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) herausgegebenen Curriculum. Es sollte als bindendes Minimum an Gemeinsamkeiten für ein Studium der Erziehungswissenschaft stehen, um einen kollektiven Wissensstand zu vereinbaren (Tippelt, 2006, S. 588).

Was aber war das Ziel eines Kerncurriculums? Ein Argument, warum der Konsens über ein Kerncurriculum als so notwendig erachtet wurde, war, dass ein unkomplizierter Universitätswechsel vollziehbar wäre, wenn es ein verbindlich zu unterrichtendes Wissen geben würde. Ein zweites Argument für ein Kerncurriculum war die Tatsache einer sich zu stark spezialisierenden Erziehungswissenschaft, die es notwendig machte, ein allgemeines Kernwissen zu vereinbaren (Tippelt, 2006, S. 588–589). „Ein Kerncurriculum enthält keine Präferenzen für bestimmte theoretische und methodische Ansätze, sondern ist daraufhin angelegt, wichtige Begriffe, zentrale Fragestellungen und konstitutive Problemstellungen für die Disziplin zu formulieren.“ (Tippelt, 2006, S. 589) So argumentiert Vogel (2006) die sehr klare Vorstellung zu den Anforderungen an ein Kerncurriculum. Weiters sollte es die Disziplin betreffende, allgemeine und vereinbarte Themen beinhalten und sich über alle Semester des Studiums erstrecken, aber auch Platz für Spezifizierungen von Universitäten lassen. Es sollte aber nicht zu einer Konkurrenz unter den Universitäten kommen (Tippelt, 2006, S. 589).

Im Kerncurriculum aus dem Jahr 2004 wurden vier verschiedene Module des Curriculums beschrieben. Das Modul eins befasste sich mit „Grundlagen der Erziehungswissenschaft“ (Tippelt, 2006, S. 590), es beinhaltete grundlegende Begriffe, historische Einblicke zu Bildung und Erziehung und wissenschaftlich theoretische Grundgedanken. Das Modul zwei umfasste „Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung in schulischen und nichtschulischen Einrichtungen unter Einschluss internationaler Aspekte“ (Tippelt, 2006, S. 590). Das heißt, hier wurde der Fokus auf Institutionen im Kontext von Erziehung

gerichtet. Es ging um rechtliche, politische und organisatorische Aspekte, um Diversität und Bildungsgerechtigkeit. In der „Studieneinheit 3: Bildungsforschung und forschungsmethodische Grundlagen“ (Tippelt, 2006, S. 591) waren folgende Inhalte zusammengefasst: qualitative und quantitative Methoden, methodische Theorien, die das Studienfach betreffen und Forschung, die Bildung betreffend. In der „Studieneinheit 4: Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen“ (Tippelt, 2006, S. 591) ging es darum, strukturell die komplette Disziplin aufgliedern zu können und in die Historie der Unterdisziplinen und beruflichen Arbeitsgebiete einen Einblick zu bekommen.

Die Idee der DGfE bezüglich des Kerncurriculums war, etwa 25 Prozent des Curriculums der Bachelor- und Masterstudiengänge durch die oben genannten Inhalte abzudecken (Tippelt, 2006, S. 591). „Die Studiendauer wird als Empfehlung auf sechs Semester im Bachelor (180 Leistungspunkte, inkl. Nebenfach bzw. Nebenfächer) und vier Semester im Master festgelegt (was 120 Leistungspunkte, inklusive Nebenfächer bedeutet)“ (Tippelt, 2006, S. 591). Die Aufgliederung des Studiums wurde somit festgelegt und wichtig war der DGfE auch die Betonung, dass es eine Notwendigkeit ist, aber auch eine große Sorge, dass das Hauptstudium der Erziehungswissenschaft erhalten bleibt und nicht komplett von den Lehramtsstudien abgelöst wird. Dies erschien essentiell, da dies wichtig war, um die erziehungswissenschaftliche Forschung aufrechtzuerhalten (Tippelt, 2006, S. 593).

Um die Entwicklung des Kerncurriculums nachvollziehen zu können, wird nun ein Vergleich der beiden Ideen zu einem erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculum vorgenommen. Die Gegenüberstellung erfolgt hinsichtlich der strukturellen und inhaltlichen Unterschiede. Von fünf Studienabschnitten wurde auf vier Studieneinheiten verkürzt, in denen das Kerncurriculum beschrieben wird. Die historischen Grundlagen wurden vom ersten Entwurf zum zweiten hin in die erste Studieneinheit inkludiert. Weiters hat sich im zweiten Entwurf des Kerncurriculums eine Verschiebung in Studieneinheit zwei von Grundfragen der Erziehungspraxis hin in Richtung der Behandlung des Wissens rund um erziehungswissenschaftliche Institutionen verlagert. Die Methoden rutschten vom ersten Entwurf zum zweiten, vom Abschnitt fünf in die Studieneinheit drei und die vierte Studieneinheit wurde im neuen Kerncurriculum neu konzipiert, um Wissen zu erziehungswissenschaftlichen Studien zu lehren.

Hierzu könnte in Bezug auf die in diesem Kapitel zuvor dargestellte Ideengeschichte der Erziehungswissenschaft interpretiert werden, dass sich aus der

empirischen Wende heraus eine Notwendigkeit ergeben hat, sich mit der Thematik von erziehungswissenschaftlichen Studien auseinanderzusetzen. Weiters könnte abgeleitet werden, dass die Anzahl der Studieneinheiten verkürzt wurde, möglicherweise um mehr Freiraum für institutionsabhängige Schwerpunkte zu schaffen.

Um der Geschichte zum Kerncurriculum weiter zu folgen, ist das Jahr 2007 von Bedeutung, da es zu diesem Zeitpunkt große Bemühungen gab, durch die Herausgabe eines Sonderheftes der Zeitschrift ‚Erziehungswissenschaft‘ das Kerncurriculum des DGfE bekannt zu machen. Durch eine von Ewald Terhart geleitete Fachgruppe wurden in weiterer Folge Standards erarbeitet, die in der oben genannten Zeitschrift 2009 veröffentlicht wurden. Das überarbeitete Curriculum erschien 2010 in einer Neuauflage mit der Vision, in den Hochschulinstitutionen vereinbarte Grundlagen zu schaffen (Tippelt, 2010, S. 144).

Um die Diskussion in der Fachwelt in weiterer Folge zu beschreiben, wird nun Grunert (2012) vorgestellt, die 2012 die Folgen der Bolognareform und die früheren Ideen eines Kerncurriculums untersuchte. Im Kontext der Etablierung der Bachelor- und Masterstudiengänge erforschte sie die damals angebotenen Hauptstudien im Zusammenhang mit der Erziehungswissenschaft in Deutschland (Grunert, 2012, S. 574). Sie kam zu dem Ergebnis, dass es auf der einen Seite zu einem Verschwinden von Universitätsstandorten kam und auf der anderen Seite zu einer verstärkten Differenzierung der Studiengänge. Weiters zeigt die Studie, dass das von der DGfE entworfene Kerncurriculum kaum mehr zu erkennen ist. Gründe dafür sieht Grunert unter anderem in „disziplininternen Interessen“ (Grunert, 2012, S. 590–591), in der starken Differenzierung der Disziplin, den an den Universitäten zu findenden unterschiedlichen Kulturen der Forschung und fehlender Sicherheit bezüglich der zu gebrauchenden Begriffe der Disziplin (Grunert, 2012, S. 591–592). Womit sie mit ihrem letzten Argument mit Vogel konformgeht, der die fehlende Klarheit der disziplininternen Begrifflichkeiten schon 1999 kritisierte, und dieses Phänomen auch durch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bestätigt werden.

Dieses Kapitel zum Kerncurriculum zeigt zusammengefasst auf, dass es in Deutschland ausgehend von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft schon seit 1968 eine Vision von einem Kerncurriculum gab, dass über die Jahre bis 2010 immer wieder überdacht wurde und in den Institutionen implementiert werden sollte. Bis dato ist dies aber noch nicht gelungen. Wenn hier die Historie zur Diskussion um ein Kerncurriculum, die eine Forderung an die Institutionen darstellte, wieder im Kontext der

Ideengeschichte gesehen wird, kann kontextualisiert werden, dass der Ausgangspunkt der Idee eines Kerncurriculums in den sechziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts mit der langsamen Etablierung der Erziehungswissenschaft an den Universitäten zusammenfällt, die dann stetig expandierte. Wenn weiters der Vergleich der Entwürfe von 1999 und 2004 betrachtet wird, könnte interpretiert werden, dass die Transformation in der Disziplin der Erziehungswissenschaft in Form der empirischen Wende sich auch in den Veränderungen des Kerncurriculums wiederfindet, in dem neuerschaffenen Modul der ‚Einführung in die Studien der Erziehungswissenschaft‘.

Die Analyse der Curricula und des Vorlesungsverzeichnisses des Studienganges Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin und Bildungswissenschaft an der Universität Wien in Kapitel 4.2. könnte einen Beitrag dazu leisten, darzustellen, ob es gemeinsame Nenner in den Curricula gibt, die Inhalte des Kerncurriculum enthalten, beziehungsweise wo die Spezifika liegen.

2.3. Die Begriffe Pädagogik, Erziehungswissenschaft(en) und Bildungswissenschaft(en) im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs (P.E.)

Im Jahr 1965 fand in Kassel die erste Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft statt. Zu diesem Zeitpunkt zählte die erst vor kurzem gegründete Vereinigung der an Universitäten tätigen Hochschullehrenden der Pädagogik 157 Mitglieder, was unter anderem darauf hindeutet, dass die Universitätsdisziplin Pädagogik damals noch ein kleiner Fachbereich innerhalb der Philosophischen Fakultäten war. Nur wenige Jahre später entwickelte sie sich jedoch zu einem Massenfach: Die Erziehungswissenschaft etablierte sich als eigenständige Disziplin und besitzt heute einen festen Platz im Fächerspektrum wissenschaftlicher Hochschulen (Behrmann, 2015, S. 221).

In den vergangenen fünf Jahrzehnten hat sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis von Erziehung und Bildung stark diversifiziert. Es entstanden nicht nur zahlreiche Teilbereiche der Pädagogik mit eigenen Professuren, sondern auch wissenschaftstheoretisch oder gesellschaftlich fundierte Strömungen und Schulen, die der Disziplin Erziehungswissenschaft ein facettenreiches Profil verliehen haben. Diese Entwicklungen waren und sind untrennbar mit Interessen an der Durchsetzung eigener Positionen, unterschiedlichen Auffassungen von Wissenschaft und Erwartungen an die praktische Relevanz wissenschaftlicher Arbeit verbunden (Glaser & Keiner, 2015, S. 7).

Nach dem Scheitern der Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre, die von einer ‚realistischen Wendung‘ begleitet wurden, und einer darauffolgenden Phase der Skepsis gegenüber weitreichenden bildungspolitischen Versprechen hat in den letzten 15 Jahren die empirisch ausgerichtete Erziehungswissenschaft an Bedeutung gewonnen. Globalisierungs- und Internationalisierungsprozesse in den Human- und Sozialwissenschaften sowie in der Bildungspolitik und -verwaltung haben diese Entwicklung unterstützt. Ein Bezug auf Referenzdisziplinen, die Normierung von Forschungsstandards durch human- und sozialwissenschaftliche Methoden, die Internationalität der Standards sowie die Interdisziplinarität der Diskurse werden hochgeschätzt. Bildungspolitische Relevanz und hohe Erwartungen an die praktische Wirksamkeit wissenschaftlicher Ergebnisse prägen diese Entwicklung. Gleichzeitig waren solche Entwicklungen stets begleitet von wechselseitigen Abgrenzungen und stereotypen Etikettierungen. Prozesse von Differenzierung und auch Integration fordern jedoch eine Reflexion über die disziplinäre Identität – ein Spannungsfeld, das zwischen Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft und Empirischer Bildungsforschung liegt. Die Begriffe, mit denen sich die Disziplin in diachroner und synchroner Perspektive beschreibt, sind keineswegs beliebig, sondern markieren theoretische, methodische und metatheoretische Ansprüche sowie wissenschaftliche Praktiken und soziale Netzwerke. Sie sind Ausdruck eines kontinuierlichen Ringens um Selbstverständnis und Ausrichtung der Disziplin (Glaser & Keiner, 2015, S. 8-10).

Pädagogik – Erziehungswissenschaft

Durch die Expansion des Bildungssystems im zweiten Drittel des 20. Jahrhunderts, einer graduellen Integration pädagogischer Hochschulen in die Universitäten und der Startschuss von pädagogischen Hauptfachstudiengängen war ebenso der Ausbau und die profunde Etablierung der ‚Erziehungswissenschaft‘ in Deutschland verbunden. Bis zu diesem Zeitpunkt war der Begriff ‚Pädagogik‘ der allgemein verbreitete und führende Begriff. Eine verstärkte sozial- und humanwissenschaftliche Ausrichtung, ein Trend hinzu Verwissenschaftlichung der Lehrer*innenbildung und auch der Ausbildung pädagogisch-tätiger Personen machen deutlich, dass der einst tonangebende Begriff ‚Pädagogik‘ sukzessive durch den der ‚Erziehungswissenschaft‘ ersetzt wird. Um Interdisziplinarität, Offenheit und Diversität zu visualisieren, wird der Begriff ‚Erziehungswissenschaft‘, besonders in organisatorischen Kontexten, im Plural verwendet – ‚Erziehungswissenschaften‘ (Keiner, 2015, S. 20-21).

Keiner (2015) schreibt:

Als ‚Erziehungswissenschaft‘ gilt eine bunte Palette unterschiedlicher, disziplinär offener, theoretisch und methodisch kritischer Zugänge zum pädagogischen Feld. Dabei werden nicht nur Anschlüsse an vergessene oder durch den Nationalsozialismus verdrängte Traditionen in kritischer Theorie und Forschung hergestellt, sondern es werden auch z.B. die Soziolinguistik, kulturen- und sozialanthropologische Ansätze, die soziologischen und sozialpsychologischen Arbeiten der Chicago School, der Symbolische Interaktionismus und Theorien und Forschungen zu Sozialisationsprozessen rezipiert und in den deutschen Diskurs eingeführt. (Keiner, 2015, S. 20-21)

Heinrich Roths‘ Forderung nach einer realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung und einer damit einhergehenden Forderung einer verstärkten Berücksichtigung empirisch-experimenteller Methoden führt zu einer Wandlung von der ‚Pädagogik‘ zur ‚Erziehungswissenschaft‘. Somit sieht man, dass verschiedene Kontexte dazu beitrugen, dass sich das Fach als eine Wissenschaft der Erziehung definierte. Dies sind Bildungsreformen, Konzepte, Projekte und Praxen der Begleitforschung, die nicht nur mit dem Bereich Schule verbunden sind, sondern sich auch auf außerschulische Thematiken beziehen (Keiner, 2015, S. 21-22).

Auch die disziplinäre Differenzierung der Erziehungswissenschaft in Partialdisziplinen selbst ist im Zuge der Frage der Wissenschaftlichkeit der Pädagogik als Erziehungswissenschaft zu nennen. Seit dem Beginn der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts wird der Begriff der Pädagogik mit den verschiedensten Adjektiven in Verbindung gebracht. Somit sieht man deutlich einen Trend hin zu Ausdifferenzierungen und Spezialisierungen im Bereich der Pädagogik, Schluß (2023) nennt dies „Bindestrich-Pädagogiken“ (Schluß, 2023, S. 406).

Ein frühes Beispiel für die Ausdifferenzierung innerhalb der Pädagogik stellt die Sozialpädagogik dar. Ähnlich früh entwickelte sich auch die Pädagogik für Menschen mit besonderen Bedürfnissen als universitäre Disziplin. Neben weiteren institutionell verankerten Teilpädagogiken, wie etwa der historischen Pädagogik, sind zusätzliche pädagogische Subdisziplinen entstanden. Diese sind jedoch oft nicht durchgehend an allen größeren Universitäten etabliert, sondern bilden spezifische Profile ab, wie beispielsweise die Museumspädagogik, die Theaterpädagogik oder die Umweltpädagogik (Schluß, 2023, S. 406).

Als besonderen Fall innerhalb der Ausdifferenzierung ist die Allgemeine Pädagogik zu betrachten, die sich ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts als systematische Pädagogik mit einem dezidiert wissenschaftlichen Anspruch positionierte. Ihr fehlt jedoch eine direkt zuordenbare pädagogische Praxis, wie sie beispielsweise in der Freizeit- oder Schulpädagogik gegeben ist. Diese Herausforderung zeigt sich unter anderem in Übersetzungsproblemen: Begriffe wie ‚general pedagogy‘, ‚philosophy of education‘ oder ‚curriculum studies‘ geben nur einen Ausschnitt der Bedeutungsvielfalt wieder, die der Allgemeinen Pädagogik im deutschen Sprachraum zukommt. Der Versuch, etwas ‚Allgemeines‘ in allen pädagogischen Feldern und Teildisziplinen zu finden, wurde bereits in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts aufgegeben oder musste sich heftiger Kritik stellen. Der Begriff ‚Systematische Pädagogik‘, der als Synonym zur Allgemeinen Pädagogik verwendet wird, bezieht sich nun zunehmend weniger auf den Versuch, ein umfassendes und alle Teilbereiche der Pädagogik verbindendes System zu schaffen. Stattdessen steht verstärkt die systematische Analyse der Vielzahl der unterschiedlichen Pädagogiken im Vordergrund (Schluß, 2023, S. 406-407).

Insgesamt zeigt sich in den letzten zwei Jahrzehnten eine Marginalisierung der allgemeinpädagogischen Forschung, was sich auch in hochschul- und disziplinpolitischen Trends hin zur empirischen Bildungsforschung widerspiegelt (Schluß, 2023, S. 407).

Erziehungswissenschaft – Bildungswissenschaft

In der wissenschaftlichen Literatur gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, was unter Bildungswissenschaft(en) verstanden wird/ werden kann. Insbesondere in der disziplinären Erziehungswissenschaft und der institutionalisierten Lehrer*innenbildung zeigen sich vielfältige Perspektiven. Diese Vielfalt, die sich auf (teil-)disziplinäre Ansätze, Methoden, Themen und Theorien bezieht, steht oft unverbunden nebeneinander (Schreiber & Cramer, 2023, S. 187).

Bellmann (2016) spricht in seinem Text „Der Aufstieg der Bildungswissenschaften und das sozialtheoretische Defizit der Erziehungswissenschaft“ von einem bisher ungekannten Aufschwung der Bildungswissenschaften (S.51). Auch Terhart beobachtet Konjunktur bei dem Begriff ‚Bildungswissenschaft‘, nicht zuletzt, weil ‚Bildung‘ selbst Aufschwung erlebt (Terhart, 2012, S. 23). Mit diesem Aufstieg wird nicht nur ein neuer, vermeintlich neutraler Oberbegriff für ein interdisziplinäres Forschungsfeld etabliert, sondern vielmehr gehen damit auch Machtverschiebungen innerhalb dieses Forschungsfeldes einher, die in weiterer Folge das Selbstverständnis der

Erziehungswissenschaft als Disziplin berühren. Im Fokus steht dabei die Frage, welche Disziplinen im Forschungsfeld ‚Bildung und Erziehung‘ als führend angesehen werden, das heißt, von welchen Disziplinen heute ein fundiertes und legitimes Wissen über Bildung und Erziehung erwartet wird. In diesem Kontext hat die Erziehungswissenschaft starke Konkurrenz durch unterschiedliche Disziplinen der empirischen Bildungsforschung bekommen. Damit ist unklar, ob sich diese konkurrierenden Strömungen problemlos unter dem Dach der ‚Erziehungswissenschaft‘ halten lassen. Solche Abspaltungstendenzen sieht man zum Beispiel anhand der Gründung der „Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung“ (GEBF) im Jahr 2012 (Bellmann, 2016, S. 51).

Diese Verschiebungen ziehen Konsequenzen für das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft als eigenständige Disziplin mit. Bellmann (2016) postuliert, dass die Erziehungswissenschaft nicht einfach damit zufrieden sei, eine Bildungswissenschaft unter/neben vielen zu sein. So beginnen sich Teile der Disziplin zunehmend an jenen bildungswissenschaftlichen Strömungen zu orientieren, die im aktuellen wissenschaftlichen und politisch-öffentlichen Diskurs über Bildung und Erziehung dominant auftreten. Dies zeigt sich unter anderem in semantischen Modernisierungen, beispielsweise der Umbenennung von Fachbereichen und Studiengängen, in denen ‚Erziehungswissenschaft‘ zunehmend durch ‚Bildungswissenschaft‘ ersetzt wird. Dabei handelt es sich nicht immer um Bildungswissenschaften als Sammelbegriff für Disziplinen wie Erziehungswissenschaft, Teile der Psychologie und der Soziologie, sondern mitunter um den Versuch, ‚Erziehungswissenschaft‘ durch ‚Bildungswissenschaft‘ als eigenständigen Begriff zu ersetzen, sprich einen Alternativbegriff zu etablieren. In Folge gilt es in die Debatte einzutauchen, die versucht zu klären, ob es sich hierbei lediglich um semantische Modernisierungen handelt oder ob diese Entwicklungen auch tiefgreifende Veränderungen im Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft nach sich ziehen (S. 51-52).

Fatke und Ölkens (2014) weisen ebenso darauf hin, dass die ‚Bildungswissenschaften‘ als Sammelbegriff/Oberbegriff Gefahren mit sich bringt – wie zum Beispiel das Besetzen von Professuren in ‚Pädagogik‘ bzw. ‚Erziehungswissenschaft‘ mit fachfremden Personen. So wurden in einigen Fällen traditionelle Lehrstühle, etwa für Allgemeine, Historische oder Systematische Pädagogik, etc. in Lehrstühle für ‚Bildungsforschung‘ umgewandelt. Diese werden häufig mit Personen aus anderen Disziplinen wie der Psychologie, der pädagogischen

Psychologie oder der Soziologie besetzt, die ihre eigene Forschungskultur einbringen. Gleichzeitig haben aber Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, wie Sonderpädagogik oder Schulpädagogik, eigenständige Forschungsfelder entwickelt, die methodisch zeitgemäß sind und im Wettbewerb um Drittmittel erfolgreich bestehen können (S. 11).

Nach Bellmann (2016) lässt sich der Aufstieg der Bildungswissenschaften anhand verschiedener weiterer Entwicklungen beobachten:

Ein bedeutendes Indiz zeigt sich in der Neugestaltung des Lehramtsstudiums. Bislang unter Bezeichnungen wie ‚Pädagogisches Begleitstudium‘ oder ‚Erziehungswissenschaftliches Studium Lehramt (ESL)‘ bekannt, wird dieses Studienelement mittlerweile einheitlich als ‚Bildungswissenschaften‘ benannt. Der Begriff ‚Bildungswissenschaften‘ fungiert dabei als Oberbegriff für die verschiedenen beteiligten Disziplinen, von der Erziehungswissenschaft bis zur Soziologie, Psychologie, Philosophie und Politikwissenschaft. Diese neue Bezeichnung betont die gemeinsame Verantwortung für dieses Studienelement und die interdisziplinäre Kooperation, die schon zuvor existiert hatte. Dennoch wirft die Umbenennung Fragen auf: Warum wurden die alten Begriffe lange Zeit als ausreichend angesehen, und warum erscheint eine Anpassung erst jetzt als notwendig? Hier sieht man einen Zusammenhang mit der generellen Neuausrichtung der Studiengänge hin zu einer Kompetenzorientierung und einer damit einhergehenden Neuverteilung von Zuständigkeiten und Studienanteilen in der Zeit von BA- und MA-Strukturen (S. 52-53).

Eine weitere Entwicklung liegt in der Bezeichnung von Hauptfachstudiengängen. Hier wird der Begriff ‚Bildungswissenschaft‘ oder ‚Bildungswissenschaften‘ zunehmend als Alternativbegriff verwendet, während ‚Erziehungswissenschaft‘ zugunsten des interdisziplinären Begriffs zurücktritt (Bellmann, 2016, S. 53).

In einigen Fällen wird ‚Bildungswissenschaft‘ als alternative Disziplinbezeichnung anstelle von ‚Erziehungswissenschaft‘ diskutiert. Dies rührt aus der Kritik innerhalb der Erziehungswissenschaft, dass der Begriff ‚Erziehung‘ zu eng gefasst sei und sich häufig auf spezifische pädagogische Handlungsformen beschränke. Es wird debattiert, das Fach in ‚Bildungswissenschaft‘ umzubenennen, um einer breiteren thematischen Ausrichtung besser zu entsprechen und einer Disziplin gerecht zu werden, die eine umfassendere Perspektive, über den gesamten Lebenslauf hinweg, einnehmen sollte (Bellmann, 2016, S. 53-54).

Ein weiteres Indiz für den Aufstieg der Bildungswissenschaften zeigt sich in den populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen. Bildung ist ein allgegenwärtiges Thema, das zunehmend auch von naturwissenschaftlichen Forschenden aufgegriffen wird. Diese treten in Folge häufig als ‚bildungswissenschaftlich Forschende‘ auf und veröffentlichen viel beachtete Werke zum Thema Bildung. ‚Bildung‘ wird im Zuge dessen mit gesellschaftlicher Relevanz aufgeladen und steht im Kontext von Diskussionen über Krisen und Reformen. Im Gegensatz dazu hat der Begriff ‚Erziehung‘ diese starke normative Konnotation verloren und wird in der öffentlichen Wahrnehmung eher mit Ratgeberliteratur in Verbindung gebracht. Die wertbesetzte Konnotation von den Begriffen ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ befindet sich somit nicht auf gleicher Augenhöhe (Bellmann, 2016, S. 54-55).

Der Aufstieg der Bildungswissenschaften lässt sich ebenso im Zusammenhang mit diskursprägenden Veröffentlichungen der OECD betrachten, die die Bedeutung der Neurowissenschaften für ein verändertes Verständnis von Lernen betonen. Hier zeigt sich ein normativer Wandel: Die Erziehungswissenschaft wird zunehmend durch die Bildungswissenschaften ersetzt – ein Prozess, der auf nationaler und internationaler Ebene durch Organisationen und Expertengremien mit Reformbestrebungen vorangetrieben wird. In diesem Kontext dient der Begriff ‚Bildungswissenschaften‘ vor allem als semantische Anpassung an die deutschsprachige Bildungstradition. Gemeint ist jedoch eine ‚Lernwissenschaft‘, die sich auf einen psychologischen bzw. neuropsychologischen Lernbegriff stützt. Auf Unterschiede zwischen dem umfassenden Bildungsbegriff und dem stärker eingeeengten, psychologisch geprägten Lernbegriff hinzuweisen sei in diesem Kontext aber unumgänglich (Bellmann, 2016, S. 55-56).

Desgleichen wird diskutiert, dass die Änderung der Bezeichnung nicht unbedingt einen grundlegenden Wandel im Selbstverständnis des Forschungsfeldes widerspiegelt. Vielmehr scheint sie eine nachträgliche Anerkennung der Tatsache zu sein, dass sowohl in der Lehrer*innenbildung als auch im Hauptfachstudium der Pädagogik immer schon/kontinuierlich eine interdisziplinäre Zusammenarbeit stattgefunden hat. Verschiebungen der Grenzen zwischen Disziplinen sind ohnehin ein ständiges Merkmal wissenschaftlicher Entwicklungen (Bellmann, 2016, S. 56-57).

Die Diskussion um den Wandel von der ‚Erziehungswissenschaft‘ hin zu den ‚Bildungswissenschaften‘ kreist wesentlich um die Frage nach dem spezifischen Erkenntnisgegenstand der Disziplin. Für Bellmann (2016) ist dies kein belangloser Streit

um Begriffe, sondern eine grundlegende Reflexion über die Identität der Disziplin (S. 57).

Es ist nicht so, dass sich die Erziehungswissenschaft bisher als isolierte Disziplin verstand, die keinem übergeordneten Begriff zugeordnet werden konnte. Im Gegenteil: Sie hat sich vor nicht allzu langer Zeit als Teil der Sozialwissenschaften etabliert. Dieser Wandel, verbunden mit der realistischen Wendung, führte zu einem stillschweigenden Konsens über die wissenschaftssystematische Zuordnung der Erziehungswissenschaft zu den Sozialwissenschaften (Bellmann, 2016, S. 58). Pädagogik und Erziehungswissenschaft sind bis dato nie eindeutig voneinander getrennt worden (Terhart, 2012, S. 36). Wissenschaftliche Disziplinen zeichnen sich generell nicht durch ein statisches Gebilde aus, sondern stellen flexible und dynamische Ausprägungen der internen Differenzierung des Wissenschaftssystems dar (Grunert & Ludwig, 2024, S. 1262).

Warum also wird nun ein neuer Oberbegriff etabliert, der den bisherigen in den Hintergrund drängt? Da sich das Selbstverständnis einer Wissenschaft oft in der Wahl ihrer Begriffe ausdrückt, deutet der Wechsel auf eine Transformation des Selbstverständnisses selbst hin. Ein möglicher Grund hierfür könnte die aktuelle gesellschaftliche und wissenschaftspolitische Konjunktur von ‚Bildung‘ sein. Universitätsleitungen sehen in bildungswissenschaftlichen Studiengängen oder interdisziplinären Fächerverbünden Innovation, während sozialwissenschaftlich geprägte Ansätze in der öffentlichen Wahrnehmung eher ein negatives Image haben. Bellmann (2016) betont jedoch auch, dass es nicht nur um eine reine Umbenennung geht, sondern um eine tatsächliche Verschiebung der Grenzen der Erziehungswissenschaft. Innerhalb der Disziplin gewinnen Forschungsfelder an Bedeutung, die nicht eindeutig den Sozialwissenschaften zuzuordnen sind – insbesondere empirisch ausgerichtete Teile der Psychologie. Im gleichen Atemzug werden Bildungsthemen verstärkt außerhalb der Erziehungswissenschaft aufgegriffen, was ihre öffentliche und professionelle Sichtbarkeit erhöht. Das zentrale Problem ist nun weniger die Frage, ob sich die Erziehungswissenschaft den Sozialwissenschaften zuordnet oder ob Bildungswissenschaften ebenfalls Sozialwissenschaften sind. Vielmehr geht es um die Frage, ob Erziehung im Rahmen eines einheitswissenschaftlichen Modells von ‚science‘ verstanden werden kann. Dieses Modell, das sich unter dem Begriff der ‚evidenzbasierten Pädagogik‘ etabliert hat, steigt starke Orientierung an experimentellen Methoden, wie sie in der Medizin oder Agrarwissenschaft verbreitet sind. Pädagogisches Handeln wird hier als wirksame

Intervention verstanden, ohne dabei eine spezifische Theorie des Pädagogischen vorauszusetzen. Ein in anderen Disziplinen erprobtes Paradigma wird einfach auf das pädagogische Feld übertragen. Darüber hinaus zeigt sich eine bislang wenig beachtete Parallele zwischen dem modernen Bildungsdenken und den von der OECD propagierten Lernwissenschaften: Beide sind stark individualistisch geprägt. Psychologische Lerntheorien definieren Lernen als Prozess der Aneignung und Anpassung, der sich aus der Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt ergibt. Dieses individualistische Grundverständnis führt jedoch zu einem sozialtheoretischen Defizit, da sowohl Bildungstheorien als auch Lerntheorien Sozialität meist lediglich als Kontext oder Aggregat begreifen, nicht jedoch als eigenständiges Phänomen (Bellmann, 2016, S. 58-60).

Bellmann (2016) kommt zu der Conclusio, dass die sozialwissenschaftliche Wende der Erziehungswissenschaft somit primär zu einer methodischen Modernisierung geführt hat und vielfältige soziale Kontextfaktoren in die Forschung einbezogen hat, jedoch ohne den Gegenstand der Erziehungswissenschaft theoretisch neu zu bestimmen. Dieses Fehlen einer sozialtheoretischen Neubestimmung zeigt sich nun in den aktuellen Verschiebungen und Herausforderungen, vor denen die Disziplin steht (S. 60).

Liebau (2002) postuliert, dass die Bildungswissenschaft die Erziehungswissenschaft umfasst, jedoch nicht umgekehrt. Sie widmet sich der systematischen, historischen, empirischen, hermeneutischen und pragmatischen Untersuchung von Bildung und Bildungsprozessen. Ihr normativer Kern leitet sich direkt aus dem Bildungsbegriff ab. Bildung selbst ist ein vieldeutiger Begriff, der sowohl normative als auch empirische Dimensionen vereint und dadurch eine zentrale Rolle in dieser Disziplin gewinnt (S. 296). Bildung zeichnet sich durch nicht klar definierbare disziplinäre Grenzen aus, alle sind für Bildung zuständig, ähnlich ist es auch beim Lernen. Eine uneingeschränkte Orientierung an Bildung würde zwangsläufig zur Entgrenzung des pädagogischen Gegenstands führen. Lernen und Bildung sind universelle und omnipräsente Prozesse, die weder notwendigerweise auf Erziehung angewiesen sind, noch exklusiv im Rahmen der Erziehungswissenschaft untersucht werden. Während Bildung und Lernen oft als interdisziplinäre Phänomene betrachtet werden, bleibt die Erziehung als spezifische, auf soziale und pädagogische Interaktionen fokussierte Handlung der Kerngegenstand der Erziehungswissenschaft (Bellmann, 2016, S. 61).

2.4. Perspektiven für die Disziplin (P.E.)

Die Forschungsperspektiven in der Pädagogik sind ebenso vielfältig wie die Pädagogiken selbst. Angesichts diverser globaler Transformationsprozesse und gesellschaftspolitischer Entwicklungen sieht sich die Pädagogik derzeit mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert, die durch multiple Krisen geprägt sind. Ein Beispiel hierfür ist die Klimakrise: Die Auswirkungen der Erderwärmung auf die Bedingungen und Möglichkeiten menschlichen gesellschaftlichen Lebens sind nicht unbekannt. Dennoch zeigt die Pädagogik bislang kaum Reaktionen auf diese Entwicklungen, obwohl diese die Grundlage ihrer Wirksamkeit betreffen. Denn obwohl die Pädagogik auf die individuelle Offenheit der Zukunft setzt und von dieser ausgeht, basiert sie zugleich auf der Annahme einer relativen Sicherheit und Stabilität, bestenfalls sogar auf einer Verbesserung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Wenn jedoch diese Basis nicht mehr gewährleistet ist, steht die Pädagogik vor der Aufgabe, neue Antworten für eine Situation allgemeiner Unsicherheit zu finden. Dieser Radikalität war sie in Europa schon seit dem Dreißigjährigen Krieg nicht mehr ausgesetzt (Schluß, 2023, S. 408).

Auch wenn pädagogisch Tätige einer Generation angehören, die die Folgen des Anthropozäns nicht in dem Maße spüren wird wie die Generation, mit der primär interagiert wird, besteht, sich in Weltwahrnehmungen hineinversetzen zu können. Nach wie vor profitiert man stärker von den Annehmlichkeiten des Anthropozäns als von dessen verheerenden Folgen – zumindest, solange unsere Perspektive auf den globalen Westen in den gemäßigten Klimazonen beschränkt bleibt. Eine Pädagogik der Hoffnung bedeutet daher vor allem, die latenten und offensichtlichen Probleme zu erkennen, die unsere Welt durch menschliches Verschulden belasten, und mit Hoffnung als Antrieb die Kräfte zu mobilisieren, die notwendig sind, um diesen fatalen Entwicklungen als verantwortungsbewusste Erwachsene und pädagogisch Handelnde aktiv entgegenzuwirken (Schluß, 2023b, S. 352).

Schluß (2023a) fordert für eine zukünftige Pädagogik und (all die Teilpädagogiken), sich dieser hausfordernden Zeit zu stellen und somit zu beginnen wieder in die Zukunft zu denken, anstatt nur das schon vorhandene nachzudenken (S. 408).

2.5. Die Entwicklung der Institute und der Studiengänge an den zwei Universitäten (ab 1990)

Wie Terhart (2012) beschreibt, gibt es eine gewisse dynamische Entwicklung von wissenschaftlichen Disziplinen, die sich oft um das Ausloten von Grenzen dreht, das prozesshaft ist und von Menschen getätigt wird, die Interessen und Visionen verfolgen oder von Anforderungen, die von außerhalb einer Disziplin an sie gestellt werden (Terhart, 2012, S. 34). Grunert und Ludwig (2016) beschreiben in ihrem Text „LABELS MATTER!? ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE STUDIENGÄNGE IN DER BOLGONA-REFORM“ (Grunert & Ludwig, 2016) bezogen auf Deutschland, dass die Bolognareform zu wesentlichen Neugestaltungen in den deutschen Universitäten beigetragen hat, die Veränderungen der Disziplinen dadurch, aber noch nicht oft Thema von wissenschaftlichen Forschungen ist.

Solch eine Entwicklung nicht einer Disziplin, aber von zwei Studiengängen wird nun hier am Beispiel des Institutes Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin und des Institutes der Bildungswissenschaft in Wien gezeigt. Es wird versucht, wo es aufgrund von historischen Dokumenten möglich ist, auch auf die sozialen, beziehungsweise zwischenmenschlichen Prozesse dieser Entwicklungen einzugehen.

2.5.1. Institut für Erziehungswissenschaften HU Berlin (P.E.)

Im Folgenden gilt es, die akademische Tradition der Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität in Berlin wiederzugeben, um so einen Einblick in die Entwicklung des Instituts und des Begriffes ‚Erziehungswissenschaften‘ zu bekommen. Ebenso folgt eine Bestandsaufnahme des Studiengangs vom Studienjahr 2023/2024, um zu sehen, ob und wie sich die Spezifika verändert haben und wie die Schwerpunkte und Zielsetzungen heute aussehen.

Die Arbeit verspricht eine Rekapitulation der Entwicklung der Institute und Studiengänge ab dem Jahre 1990. Da sich die Quellenlage für das Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin, selbst nach Rücksprache mit (leitenden) Mitarbeitenden des Instituts, als relativ dürftig/ von geringem Umfang erwies, fiel die Entscheidung darauf, auch auf Quellen, die die Zeit vor dem Jahr 1990 behandeln, zurückzugreifen. Dies soll einerseits der Vollständigkeit und einem umfassenden Verständnis dienen und andererseits der Fülle an Material der Universität Wien gerecht werden. Darüber hinaus soll die Pädagogik seit 1945 und die doch sehr problematischen frühen Jahre und der damit einhergehende ideologisierte Alltag der HU aufgezeigt werden.

Die Geschichte des Instituts seit 1810

Die Erziehungswissenschaft hat in Berlin eine akademische Tradition, die bis zur Gründung der Universität zurückreicht. Ursprünglich als Lehrtradition etabliert, wurde sie später als eigenständige Disziplin institutionalisiert. Im Jahr 1811 hielt der Privatdozent, Kriegerat und Zensor Johann Friedrich Himly Vorlesungen über ‚Pädagogik‘. Friedrich Schleiermacher las 1813/14, 1820/21 und zuletzt 1826 vor 121 Zuhörern fünfständig über die ‚Grundsätze der Erziehungskunst‘. Schleiermachers‘ Vorlesungen inspirieren die Disziplin bis heute. Im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts partizipieren neben Schulmännern und Theologen vor allem Philosophen wie Friedrich Adolf Trendelenburg und später Wilhelm Dilthey an der Lehre, die für angehende Philologen, die zu jener Zeit als Lehrer⁷ der höheren Schulen galten, gedacht war (Tenorth et al., 2010, S. 4).

Die ‚Pädagogik‘ als Disziplin wird erst 1920 in der Dorotheenstraße eingerichtet. Dies geschah mithilfe des Pädagogen und Philosophen Eduard Spranger, der 1910 in Berlin mit Arbeiten über Wilhelm von Humboldt seine Habilitation beendet und infolgedessen aus Leipzig zurückberufen wurde. Bis 1933 bestimmte er die theoretische Gestalt und die breite und ausschlaggebende Wirkung und Wahrnehmung der Pädagogik auf sowohl nationaler als auch internationaler Ebene (Tenorth et al., 2010, S. 4).

Die nationalsozialistische Machtübernahme und ihre Folgen

Das Jahr 1933 zeichnet sich als eines der dramatischsten in der zweihundertjährigen Geschichte der Universität in Berlin aus. Die politische und gesellschaftliche Lage veränderte sich rasant – die Regierung sowie der NSDStB bestimmten die Agenda an den deutschen Universitäten. Die Frage, die sich alle Hochschulangehörigen zu dieser Zeit stellen mussten, war: mitmachen, beiseitestehen oder widerstehen? Bereits im Jahr 1933 traten somit all jene Themen zutage, die das Schicksal der Berliner Universität und ihrer Angehörigen während der zwölf Jahre der NS-Herrschaft prägen würden (Jahr, 2012, S. 295).

Auch für die Pädagogik galt nichts anderes. Nationalsozialisten beriefen, ohne Beteiligung der Universität und trotz Protesten, den Dresdner Philosophen Alfred Bäumler, einen überzeugten Nationalsozialisten, auf eine Professur für ‚Politische

⁷ Hier ist wichtig anzumerken, dass sich durch das ganze Kapitel ausschließlich das generische Maskulinum zieht. Aus den verwendeten Quellen geht nicht eindeutig hervor, ob auf eine gendergerechte Sprache bewusst verzichtet wurde. Die Originalformulierungen werden trotz meiner persönlichen Befürwortung genderneutrale Sprache zu verwenden, beibehalten.

Pädagogik'. Dieser kooperierte auch eng mit dem NS-Ideologen Alfred Rosenberg (Tenorth, Gieseke & Jerusalem, 2010, S. 4-5). Bäumlers Antrittsvorlesung als neu berufener Ordinarius für Philosophie und Politische Pädagogik fand in einem überfüllten Hörsaal statt, umrahmt von drei Studenten in SA-Uniformen mit Hakenkreuzfahnen. Diese Vorlesung markierte den Auftakt der Berliner Bücherverbrennung am 10. Mai 1933. Bäumler erklärte offen, dass der Nationalsozialismus geistig die Ersetzung des Gebildeten durch den Typus des Soldaten bedeute. Er rechtfertigte das bevorstehende Autodafé damit, dass die Epoche der Gewissensfreiheit und des Individualismus vorbei sei. Er forderte die Zuhörer auf, hinauszugehen und jene Bücher zu verbrennen, in denen fremde Geister das deutsche Wort missbrauchen. Die anschließende Bücherverbrennung auf dem Opernplatz (heute Bebelplatz) direkt gegenüber dem Hauptgebäude zählt bis heute zu den berüchtigtsten Verbrechen der NS-Herrschaft (Jahr, 2012, S. 302).

Von der Friedrich-Wilhelms zur Humboldt-Universität zu Berlin

Während der allgemein zeitgeschichtliche Kontext bereits umfassend untersucht wurde, bestehen in der speziellen Literatur zur Geschichte der Berliner Universität in dieser Epoche, der Zeit der totalen militärischen und politischen Niederlage des Dritten Reichs und dem Ende des Zweiten Weltkriegs in Europa, die viele Umbrüche an der Universität mit sich zog, noch erhebliche Lücken und erhöhter Forschungsbedarf (Hansen, 2010, S. 19).

Vor dem Hintergrund der zeitgeschichtlichen und universitären Entwicklungen in der zweiten Hälfte der 1940er Jahre erfolgte die Umbenennung der alten Berliner Universität. Bereits kurz nach Kriegsende bestand in der Öffentlichkeit ein Konsens, die Universität nicht mehr nach König Friedrich Wilhelm III., dem Gründer, Stifter und offiziellem Namenspatron zu benennen, sondern schlicht ‚Universität Berlin‘ oder ‚Berliner Universität‘ (Hansen, 2010, S. 113-114). Es bildete sich bald ein inoffizielles Einvernehmen, die Universität nach den Brüdern Wilhelm und Alexander von Humboldt zu benennen. Der damalige Rektor Johannes Stroux und andere Hochschulvertreter rechneten fest mit der Umbenennung. Stroux' Antrittsrede und andere Reden bezogen sich stark auf die humanistischen Ideale Wilhelm von Humboldts. Es gab jedoch auch oppositionelle Stimmen, die sich gegen eine Umbenennung aussprachen (Hansen, 2010, S. 114-118).

Ein wesentlicher Schritt zur Umbenennung war der einstimmige Beschluss des Studentenrats im März 1947, die Universität offiziell in ‚Wilhelm von Humboldt-Universität‘ umzubenennen. Dies verstärkte den inneruniversitären Druck auf die Verantwortlichen. Der Magistrat von Groß-Berlin unterstützte diesen Beschluss und

bezeichnete die Universität in einem offiziellen Dokument als ‚Humboldt-Universität‘. Die endgültige Entscheidung zur Umbenennung fiel in einer Besprechung zwischen Vertretern der Sowjetischen Militäradministration und der Deutschen Verwaltung im Dezember 1947. Es wurde vereinbart, die Universität offiziell ‚Humboldt-Universität Berlin‘ zu nennen. Diese Entscheidung wurde in den nachfolgenden Satzungen der Universität festgehalten (Hansen, 2010, S. 118-119).

Der Senat der Universität beantragte im November 1948 offiziell die Umbenennung. Die Verleihung des Namens erfolgte am 8. Februar 1949 durch ein Schreiben des Präsidenten der Deutschen Verwaltung für Volksbildung, Paul Wandel. Die Benennung verpflichtete die Universität, im Geiste der Brüder Humboldt zu handeln, wobei die Einheit von Lehre und Forschung betont wurde, nicht jedoch die Freiheit von Forschung und Lehre (Hansen, 2010, S. 121-123).

Pädagogik seit 1945

Nach 1945 durchlief die Pädagogik in Berlin bedeutende Veränderungen, die zunächst als Verwirklichung der Träume liberaler und linker Lehrbewegungen und Theoretiker galten. Die Gründung der Pädagogischen Fakultät an der Berliner Universität im Jahr 1946 markierte, nach vorangegangener Ablehnung, einen wichtigen Meilenstein. Diese Fakultät etablierte die Lehrerbildung als zentrales wissenschaftliches Thema und institutionalisierte Felder wie die Sonderpädagogik, die Rehabilitationspädagogik oder die Sozialpädagogik und verlieh ihnen so einen eigenen disziplinären Status (Tenorth, 2010, S. 209).

Die Lehrerbildung wurde in der pädagogischen Fakultät zu einem zentralen Thema der Erziehungswissenschaft. Parallel zu den Berufsaufgaben erfolgte eine breite disziplinäre Differenzierung. Durch die Integration der Handelshochschule in die Universität war die Wirtschaftspädagogik schon vor 1945 in die Universität eingegliedert worden. Neben der theoretischen, der vergleichenden und der historischen Pädagogik gewann bis 1967 auch die praktische Pädagogik an Bedeutung. Es erfolgte die Einrichtung der pädagogischen Psychologie, sowie der Sonder- & Berufspädagogik, wie ebenso von zahlreichen Fachdidaktiken mit Einschluss der polytechnischen Bildung. Mit der Gründung der ‚Sektion F.A.W. Diesterweg‘ im Jahr 1968, bei der die Fachdidaktiken zu den Fachschaften wanderten, wuchsen die 12 Wissenschaftsbereiche um weitere Subdisziplinen. Diese umfassten zumal die Sozialpädagogik, eine Singularität für die DDR, als auch die Hochschulpädagogik, die Erwachsenenbildung und viele mehr. Neben dem Lehrerdiplom traten weitere Diplomabschlüsse für den außerschulischen Bereich (Tenorth et al., 2010, S. 6).

Der Pädagogik wurde somit ein institutioneller Status zugeschrieben, den sie zuvor nicht kannte. Bedeutende Persönlichkeiten wie Eduard Spranger und Helmut Klein signalisierten durch ihre Positionen als Rektoren die wachsende Anerkennung der Pädagogik (Tenorth, 2010, S. 209).

Trotz dieser Fortschritte erreichten die ‚Pädagogischen Wissenschaften‘, der Ausdruck ‚Erziehungswissenschaften‘ war in der DDR weniger gebräuchlich, in der DDR weder die erhoffte Anerkennung in den Forschungsleistungen noch in der sozialpolitischen Funktion und der akademischen Reputation. Außeruniversitäre Einrichtungen wie das Deutsche Pädagogische Zentralinstitut und später die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW) übernahmen zentrale bildungspolitische Rollen, die zuvor der Universitätspädagogik vorbehalten waren. Innerhalb der Forschung litt die Pädagogik unter einem Mangel an internationalem Status und Gleichrangigkeit mit anderen Sozialwissenschaften wie der Psychologie. Zudem blieb die Lehrerbildung trotz institutioneller Etablierung unbeliebt. Die Erziehungswissenschaft wurde als Sozialwissenschaft neu gegründet, wobei der Fokus auf Forschung und nicht mehr auf nationale Bildungspolitik gelegt wurde (Tenorth, 2010, S. 209-210).

Die Weiterführung/ Wiederaufnahme der Arbeit an der Universität nach dem NS-Regime begann mit der kurzzeitigen kommissarischen Leitung durch Eduard Spranger und der Gründung der Pädagogischen Fakultät 1946. Alfred Bäumler wurde im Entnazifizierungsverfahren entlassen und kehrte nie mehr wieder an die Universität zurück. Persönlichkeiten wie Robert Alt und Heinrich Deiters prägten die wissenschaftliche und politische Landschaft der Pädagogik zu dieser Zeit. Alt bemühte sich um die marxistische Begründung der Erziehungswissenschaft, nicht als Ideologie, sondern als Wissenschaft. Deiters versuchte währenddessen, sozialistische Ideale mit Humboldt'schen und bürgerlichen Traditionen zu vereinen. Beide hatten ihre Wurzeln in der Berliner Universität, waren jedoch nach 1933 von den Nazis verfolgt worden (Tenorth, 2010, S. 211).

Vor dem Hintergrund der Hochschul- und Bildungspolitik der DDR konnte man die wissenschaftliche Pädagogik, neben der Philosophie, der Soziologie, der Geschichte, der Ökonomie und Jura, als besonders ideologisch belastetes Fach betrachten (Tenorth et al., 2010, S. 4-5).

Alt, der als Kommunist und Jude den Holocaust überlebte, widmete sich nach dem Krieg der marxistischen Begründung der Pädagogik und Bildungspolitik der DDR historisch und sozialwissenschaftlich argumentiert und theoretisch und methodisch geprägt von seinen Vorkriegsstudien in Berlin und sogar angelehnt an alte Theorien funktionaler Erziehung. Tradition aus einer neuen Perspektive betrachtet, der enge

Zusammenhang zwischen Erziehung und Gesellschaft als zentrales Thema und das grundlegende Bewusstsein, auf der richtigen Seite der historischen Entwicklung zu stehen - all das prägt seine Erziehungstheorie und pädagogische Wirksamkeit (Tenorth, 2010, S. 211-212).

Robert Alt, ein Ostberliner Bildungshistoriker, analysierte in seiner Arbeit ‚Das Bildungsmonopol‘ die Strukturen des bürgerlichen Bildungsmonopols und betont, dass der Klassencharakter der Erziehung sich in den Bildungsinstitutionen widerspiegelt. Es geht dabei nicht um die Trägerschaft der Schulen (ob kirchlich, privat oder staatlich), sondern um die Reproduktion von Klassenverhältnissen und Klassenherrschaft durch Bildung. Diese Prozesse werden gemäß Alt durch die Schaffung eines ‚verkehrten Bewusstseins‘ und durch die Verbreitung idealistischer und religiöser Auffassungen erreicht. Ein besonders raffiniertes Mittel zur Reproduktion der Klassenherrschaft sei die ‚Erweckung von Illusionen‘. Alt sieht das Bildungsmonopol als ein System, das soziale Ungleichheit legitimiert, auch die Arbeiterbewegung ist von ähnlichen Illusionen geprägt. Er geht davon aus, dass Reformen im Bildungssystem bestenfalls kosmetische Veränderungen herbeiführen und nicht die Ursachen des Bildungsmonopols adressieren. Die grundlegende Umwälzung kann nur durch die Revolution der Klassenverhältnisse erreicht werden, wobei das bürgerliche Bildungsmonopol nicht gänzlich abgeschafft werden soll, sondern durch ein Bildungsmonopol der Arbeiter- und Bauernmacht ersetzt wird (Schluß, 2018, S. 224-226).

Diese kritische Perspektive besagt, dass die Pädagogik immer systemstabilisierende Funktionen erfüllt und selbst dann, wenn sie dem bestehenden System widerspricht, nicht in der Lage ist, dieses zu verändern. Ein nichtmonopolistisches Konzept der Pädagogik könne so nicht entstehen, sondern bestenfalls ein ‚gutes‘ Monopol, das das bestehende/‘schlechte‘ ersetzt (Schluß, 2018, S. 226).

Der Bildungshistoriker Ulrich Wiegmann untersucht in seinen Arbeiten, warum Alt diese Perspektive vertreten konnte. Er vermutet, dass Alt sein funktionalistisches Erziehungskonzept von Ernst Kriek übernommen haben könnte, einem bekannten Vertreter des funktionalistischen Erziehungskonzepts im Nationalsozialismus. Trotz seiner eigenen Verfolgung durch den Nationalsozialismus könnte Alt Kriecks‘ Ansatz, bei dem die Pädagogik den Zielen des Staates dient, in seine eigene Theorie integriert haben. Diese Erkenntnis ist überraschend, da Alt als Jude und Antifaschist selbst unter Verfolgung gelitten hat. Wiegmann stellt an dieser Stelle die Frage, ob es systematische

Gründe für Alts funktionalistisches Konzept gibt. Dabei wird auch deutlich, dass andere Erziehungswissenschaftler der DDR, wie Max Gustav Lange, ähnliche Bedenken hatten und bereits früh vor einem rein funktionalistischen Ansatz warnten (Schluß, 2018, S. 226-227).

Deiters hingegen blieb ein kritischer bürgerlicher Gelehrter mit sozialdemokratischen Neigungen. Er engagierte sich in der Lehrerbildung und galt in der Systematik eher als traditioneller Erziehungsphilosoph. Auch er wurde 1933 von den Nazis aus dem Staatsdienst entlassen. 1946 wird Deiters in der Gründungssitzung der Fakultät zum Professor der Pädagogischen Fakultät und erhält zugleich einen vollen Lehrauftrag für ‚Geschichte der Pädagogik‘. Er ist Mitglied aller wichtigen politischen und wissenschaftlichen Gremien zur Planung von Pädagogik und Lehrerbildung. Seine wissenschaftlichen Arbeiten drehen sich um historische und systematische Fragen der Erziehung, durchwegs begleitet von literatur- und kulturhistorischen Studien.

Deiters setzte sich intensiv für die Pädagogische Fakultät ein. Trotz seiner Bemühungen gerieten diese Fakultäten bald unter Kritik. Man warf ihnen übermäßige Theoretisierung und zudem lieferten die Fakultäten nicht genügend Lehrer, was nach der Entnazifizierung und der Abwanderung vieler Lehrer in den Westen dringend nötig war. Aufgrund niedriger Nachfrage und fehlender finanzieller Mittel konnten keine neuen Einrichtungen für die Lehrerbildung geschaffen werden. Ab 1953 kämpfte Deiters unermüdlich für den Erhalt der Pädagogischen Fakultäten in der DDR, da diese zunehmend gefährdet waren. Die geplanten Neugründungen von Universitäten, wie in Potsdam, scheiterten, und es wurde eine stärkere Orientierung an Fachhochschulen beschlossen. Schließlich wurde die Lehrerbildung für die Sekundarstufe wieder von Pädagogischen Hochschulen übernommen, während Grundstufenlehrer an Fachschulen ausgebildet wurden. Lediglich in Berlin konnte die Pädagogische Fakultät bis 1967/68 bestehen bleiben, bevor sie aufgelöst und in die Gesellschaftswissenschaftliche Fakultät integriert wurde (Tenorth, 2010, S. 212-214).

Die politische Landschaft und die Machtverhältnisse zwischen Staat, Universität und Pädagogik veränderten sich nach 1945 erheblich. Die erziehungswissenschaftliche Forschung wurde zunehmend durch die SED beeinflusst und geplant, was die Autonomie der Pädagogischen Wissenschaft einschränkte. Die Universitäten müssen sich trotz Protesten den politischen Erwartungen fügen und die herrschende Doktrin unterstützen. Generalisiert-wohlwollend gesagt, haben Deiters und Alt beide dazu beigetragen, dass die Theoretische Pädagogik an der Humboldt-Universität im

Zweifelsfall den Marxismus und die politisch herrschende Doktrin über die Eigenständigkeit der Wissenschaft stellte (Tenorth, 2010, S. 214-216).

Bis 1968 spiegelten die organisatorische Struktur und die praktische Arbeit der Pädagogischen Fakultät die dominierende Rolle der Lehrerbildung sowohl für das Selbstverständnis des Fachs als auch für die Forschung in der neu etablierten universitären Disziplin wider. Es kam zur Erweiterung der Disziplin, etwa durch die Integration der Sonderpädagogik. Aber auch Probleme traten immer wieder auf, wie der kontinuierliche Streit mit der Pädagogischen Psychologie und dem Institut Psychologie, insbesondere wegen der naturwissenschaftlichen Methoden von Kurt Gottschaidt, der 1961/62 nach Göttingen ging (Tenorth, 2010, S. 216).

Die dritte Hochschulreform von 1968, die die Fakultäten auflöste und stattdessen die Universität in Sektionen gliederte, führte zur Gründung der Sektion Pädagogik am 10. Oktober 1968, die zunächst als „Sektion marxistisch-leninistische Erziehungswissenschaft“ bezeichnet wurde und zur organisatorischen Gestalt der Pädagogik, die sie bis zum Ende der DDR auszeichnen sollte. Diese Sektion, die nach Friedrich A. Diesterweg benannt wurde, existierte bis 1989 und umfasste bis zuletzt 14 Professuren, ebenso viele Dozierende und 78 wissenschaftliche Mitarbeitenden in insgesamt 12 Wissenschaftsbereichen. Die Aufgaben der Sektion waren umfassend und spiegelten die Bedeutung der Humboldt-Universität als ‚Hauptstadtuniversität‘ wider: Sie reichten von der Aus- und Weiterbildung von Lehrern und anderen pädagogischen Kadern über Forschung bis hin zur Praxisverbindung. Ihre Struktur war in drei Gruppen gegliedert: grundlegende und übergeordnete Bereiche der Erziehungswissenschaft, pädagogische Themen in verwandten Lehrgebieten wie Fachdidaktik und Probleme einzelner Bildungssystemstufen und damit zusammenhängender Institutionen, wie Familie, Vorschulerziehung und mehr (Tenorth, 2010, S. 216-217).

Man erkennt eine stark ideologische und politische Bedeutung der Pädagogik als Wissenschaft. Die Pädagogik wurde als Werkzeug zur Rationalisierung und Effektivierung des Bildungssystems interpretiert. Es bestand eine schwierige Realität zwischen politischen Vorgaben und der Eigenlogik erziehungswissenschaftlicher Forschung (Tenorth, 2010, S. 218-219).

Nach der Wiedervereinigung Deutschlands 1990 wurden viele akademische Disziplinen in der DDR neu strukturiert und reformiert. Besonders betroffen war die wissenschaftliche Pädagogik, die als ideologisch und politisch stark belastet galt. Die damalige Wissenschaftssenatorin Riedmüller-Seel forderte die vollständige Auflösung dieses Bereichs, was zu einer umfassenden Neubewertung und Umgestaltung der Pädagogik führte. Unter der Leitung des Heidelberger Philosophen Erich Thies,

arbeitete eine Struktur- und Berufungskommission an einer Neuordnung der Pädagogik. Die Kommission orientierte sich an den amerikanischen ‚schools of education‘ und verfolgte die Prämisse, die Erziehungswissenschaft als forschende Sozialwissenschaft zu konstituieren. Ziel war es, die verschiedenen Disziplinen der Erziehungswissenschaft institutionell zu bündeln. Ähnlich wie beim amerikanischen Modell kam der empirischen Pädagogischen Psychologie, der Soziologie der Erziehung und einer Professur für Philosophie und Pädagogik große Gewichtung zu. Von den ursprünglich geplanten 22 Professuren wurden auch 21 besetzt (Tenorth, 2010, S. 229-230).

Erst seit 1991/1992 kann man die Erziehungswissenschaft als eine forschende Sozialwissenschaft, die intensiv in internationale Kommunikationen interdisziplinärer und in großer Theorie- und Methodenvielfalt arbeitender Bildungsforschung integriert ist, ansehen.

Nach 1991 orientierte sich die Struktur des Fachs einerseits an wissenschaftsimmanenten Kriterien. Die Theorie der Erziehung sowie grundlegende komplexe Methoden der empirischen, historischen und vergleichenden Erziehungswissenschaft genießen einen festen Platz im Fach (Tenorth et al., 2010, S. 6). Dies zeigt sich an anerkannten Indikatoren wissenschaftlicher Praxis: die Beteiligung der Lehrenden in der Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität an disziplinären und interdisziplinären Forschungsvorhaben, ihr Anteil an Drittmitteln, auch in stark wettbewerbsorientierten Vergabeverfahren wie denen der DFG, ihre internationalen Kontakte, ihre publizistische Praxis und Vernetzung, etwa bei der Herausgabe von Zeitschriften, sowie ihre Repräsentanz in Gremien der lokalen und überregionalen wissenschaftlichen Selbstverwaltung und der bildungspolitischen Planung und Beratung (Tenorth, 2010, S. 231).

Die Erziehungswissenschaft sah sich in den letzten Jahren gezwungen, ihr Profil neu zu schärfen, zum einen um eine starke Position in der Forschung behaupten zu können und zum anderen die Einwerbung von Drittmitteln gewährleisten zu können. Gleichzeitig sollte der bevorstehende Generationswechsel in den Berufungen ab 2008/09 zukunftsbezogen gestaltet werden können (Tenorth et al., S. 6-7).

Die Institutsstruktur seit 2010

Erziehungswissenschaftliche Hauptstudiengänge sind ständig von Reformen begleitet worden. Diese reagierten sowohl auf interne Veränderungen und Probleme als auch auf die vermutete oder tatsächliche Nachfrage des Studiums und behielten dabei stets die erforderlichen Kompetenzen im Blick. Mit der Bologna-Erklärung vom 19. Juni 1999 kam die davor relativ ruhige Phase, ohne ständige Umbrüche, wieder zu einem

Ende. Seitdem sind die erziehungswissenschaftlichen Hauptstudiengänge einem Prozess unterworfen, der nicht auf interne Fachnotwendigkeiten oder die Akzeptanz der Studiengänge zurückzuführen ist, sondern ausschließlich auf die politische Absicht, den europäischen Hochschulraum zu vereinheitlichen (Horn, 2005, S. 76).

Die Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität soll als sozialwissenschaftlich fundierte und interdisziplinär anschlussfähige Bildungsforschung ihre kennzeichnende Gestalt darin zeigen, dass sie ihre für Berlin einmalig, bildungstheoretische, historische und vergleichende Kompetenzen mit empirischen Forschungen und methodisch vielfältigen, bereichsspezifischen Arbeiten zu schulischen, außerschulischen und nachschulischen Problemen verbindet, ohne politischen Themenkonjunkturen ausgeliefert zu sein. So nimmt die Erziehungswissenschaft Probleme, Erwartungen und Themen auf, mit denen sich die internationale Bildungsforschung aktuell auseinandersetzt. Dies soll mit dem Hintergrund passieren, in Forschung und Lehre kompetent zu sein und um das Aufwachsen in Gesellschaften und Lernprozessen über die gesamte Lebensspanne hinweg zu erfassen (Tenorth et al., S. 7).

Abbildung 2

Struktur des Instituts für Erziehungswissenschaften

Struktur des Instituts für Erziehungswissenschaften (seit 2009)	
Forschungs- und Lehrprofile	Professuren
1: Unterrichts-, professions- und systembezogene Schulforschung in Verknüpfung mit Lehrerbildung und -fortbildung	Systematische Didaktik und Unterrichtsforschung (<i>Blömeke</i>)
	Juniorprofessur mit dem Schwerpunkt Systembezogene Schulforschung (<i>Nikolai</i>)
	Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie (<i>Jerusalem</i>)
	Wirtschaftspädagogik/Berufliches Ausbildungswesen (<i>van Buer</i>)
	Grundschulpädagogik (Schwerpunkt Lernbereich Deutsch) (<i>Sasse</i>)
	Grundschulpädagogik (Schwerpunkt Lernbereich Sachunterricht) (<i>Pech</i>)
	Grundschulpädagogik (Schwerpunkt Lernbereich Mathematik) (<i>Grassmann</i>)
	Historische Bildungsforschung (<i>Tenorth</i>)
	Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft (Nachfolge <i>Schriewer</i> ; <i>Henze</i>)
	Erziehungswissenschaftliche Methodenlehre (<i>Lehmann</i>)
2: Komplexe Forschungsansätze und erziehungswissenschaftliche Methodenlehre	Steuerungsprobleme in modernen Bildungssystemen, Bildungsrecht (<i>Füssel</i> ; S-Professur, gemeinsam mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M., in der WGL)
	Allgemeine Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung von Bildungsprozessen im Lebensverlauf (Nachfolge <i>Benner</i>)
3: Bildungsprozesse und -institutionen des tertiären und des quartären Bereichs	Empirische Forschung im tertiären Bildungsbereich (<i>Wolter</i>)
	Erwachsenen- und Weiterbildung (<i>Gieseke</i> ; <i>Schäffter</i> /Seniorprofessur)
	Juniorprofessur mit Schwerpunkt auf Lernen im Lebensverlauf / Betriebliche Weiterbildung (<i>Käpplinger</i>)

Quelle: Tenorth et al., 2010, S. 8

Die Lehrer*innenbildung für alle Schularten von der Grundschule bis zum beruflichen Bildungswesen stellt das quantitativ größte und für das Fach zentrale Gebiet in der Lehre dar.

Diese Ausbildung wird durch eine konsekutive Studienstruktur bestimmt, die einen Kombinationsstudiengang auf Bachelor-Ebene und einen berufsorientierten Master-Studiengang im Anschluss umfasst (Tenorth et al., S. 9).

Auch durch die Hauptfachausbildung der Erziehungswissenschaften zieht sich eine konsekutive Struktur, mit Erziehungswissenschaften als Kernfach im BA und drei Profildbereichen in der MA-Phase. Dieser Studiengang soll Fachwissen für wissenschaftliche und planende Tätigkeiten in verschiedenen Institutionen und Organisationen mit Bildungs- und Monitoring-Aufgaben sichern beziehungsweise umfassen (Tenorth et al., S. 9).

Der nicht-konsekutive Masterstudiengang Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen soll sowohl Absolvierenden anderer Studiengänge als auch Personen aus der Praxis ansprechen und reagiert somit durch systematisch in die Studien integrierte Lehrangebote auf eine Vielzahl an Studierenden aus verschiedenen pädagogischen Disziplinen, vor allem aus der Erwachsenenbildung und Weiterbildung (Tenorth et al., S. 9-10).

2004 ist im Rahmen der Entwicklung nationaler Bildungsstandards mit den Ländern der Bundesrepublik und in enger Zusammenarbeit der Fakultät, dem Institut für Erziehungswissenschaften und der Hochschulleitung an der Humboldt-Universität das ‚Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen‘, kurz IQB, entstanden. Neben der Entwicklung von Bildungsstandards für die Grundschule, dem mittleren Schulabschluss und in Zukunft auch das Abitur, übernimmt das IQB auch umfassende Forschungsaufgaben (Tenorth et al., S. 10).

Inneruniversitär wird in Lehre und Forschung stark interdisziplinär gearbeitet. Kooperationsvereinbarungen mit Universitäten aus aller Welt bestehen (Tenorth et al., S. 10).

Das Institut im Studienjahr 2023/2024

Das Institut für Erziehungswissenschaften gehört der Fakultät für Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaft an. Das Institut befindet sich in der Geschwister-Scholl-Straße, also inmitten von Berlin zwischen Museumsinsel und Friedrichstraße. Die geschäftsführende Direktion übernimmt Prof. Dr. Cornelia Dietrich (Institut für Erziehungswissenschaften, 2024).

Das Institut ist mit 8.499 Studierenden aus den Lehramts-Studiengängen und mit 499 Studierenden aus den grundständigen Studiengängen das größte der Humboldt-Universität mit den meisten Studierenden (Stand 2024). Als sehr forschungsstarkes Institut mit überdurchschnittlichem Drittmitteleinkommen versteht es Bildungs- und Erziehungswissenschaften als sozial- und geisteswissenschaftlich fundierte sowie interdisziplinär anschlussfähige und international ausgerichtete Lehr- und Forschungsbereiche. Geforscht wird in den

Bereichen Grundlagenforschung, der Lehr- Lern- und Unterrichtsforschung, Professioneller Kompetenzen von Lehrkräften, der Digitalisierung, der Weiterbildung und der vergleichenden und historischen Bildungsforschung. (Institut für Erziehungswissenschaften, 2024)

Derzeit kann man am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin den Bachelorstudiengang ‚Erziehungswissenschaften‘ studieren und zwischen den lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen ‚Bildung an Grundschulen‘, ‚Wirtschaftspädagogik‘ und ‚Studienanteile Bildungswissenschaften und Sprachbildung im Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption bzw. Lehramtsbezug‘ wählen. Darüber hinaus gibt es die Masterstudiengänge ‚Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen‘ und ‚Erziehungswissenschaften‘, sowie die lehramtsbezogenen Masterstudiengänge ‚Lehramt an Grundschulen (M.Ed.)‘, ‚Wirtschaftspädagogik (Wirtschaft und Verwaltung) (M.Ed.)‘ und ‚Studienanteile Bildungswissenschaften und Sprachbildung: berufliche Schulen, Schwerpunkt Gymnasium, Schwerpunkt Integrierte Sekundarschule‘. Die auslaufenden Studiengänge setzten sich wie folgt auseinander: im Bachelor ‚Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption (erziehungswissenschaftliche Anteile) und ‚Grundschulpädagogik (als Kernfach und Zweitfach)‘ und im Master ‚Grundschulpädagogik (M.Ed.)‘ und ‚Lehramtsmaster Studienanteil Erziehungswissenschaften‘ (Studien- und Prüfungsordnungen, 2022).

In dieser Arbeit wird sich auf den Bachelor – und Masterstudiengang ‚Erziehungswissenschaften‘ konzentriert, um eine Vergleichbarkeit zum Bachelor – und Masterstudiengang ‚Bildungswissenschaft‘ in Wien gewährleisten zu können.

2023 kam es sowohl im Bachelorstudiengang ‚Erziehungswissenschaften‘ als auch im Master ‚Erziehungswissenschaften‘ zu einer neuen Studien- und Prüfungsordnung. ‚BA Erziehungswissenschaften‘ 2023 ersetzt ‚BA Erziehungswissenschaften 2020‘, auslaufend 30.09.2026. Obwohl es erst 2020 zu einer neuen Studien- und Prüfungsordnung, die denn BA Erziehungswissenschaften 2016, auslaufend: 30.09.2024, ersetzen sollte. Die Studien- und Prüfungsordnung ‚MA Erziehungswissenschaften 2023‘ ersetzt die des MA Erziehungswissenschaften 2016, auslaufend 30.09.2025 (Studienfachberatung BA und MA Erziehungswissenschaften (ohne Lehramt), 2024).

Im Folgenden wird jeweils mit den Studien- und Prüfungsordnungen von 2023 gearbeitet.

Der Bachelorstudiengang ‚Erziehungswissenschaften‘ setzt sich aus 180ECTS⁸ und einer Regelstudienzeit von 6 Semestern auseinander. Das Studium zielt darauf ab, Erziehungs-, Bildungs- und Lernprozesse sowohl theoretisch als auch empirisch in historischer und gegenwärtiger Perspektive zu analysieren, und das über die gesamte Lebensspanne hinweg. Über neun Module hinweg sollen die Studierenden umfassende und integrierte Kenntnisse der wissenschaftlichen Grundlagen sowie ein kritisches Verständnis zentraler Themen, Begriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaften erwerben. Ein fundierter Einblick in den aktuellen Stand der erziehungswissenschaftlichen Forschung soll gegeben werden, die Reichweite und Grenzen des erziehungswissenschaftlichen Wissens sollen kennengelernt werden und dessen Voraussetzungen, Wirkungsweisen und Herausforderungen sollen reflektiert werden können. Im modulübergreifenden Teil des Studiums soll sich mit Fragen zu Differenz in pädagogischen Verhältnissen, Macht und Gewalt, soziale Ungleichheit, Inter- und Transkulturalität, Diversität/Diversity, Gender und Inklusion sowie weitere aktuelle erziehungswissenschaftlich relevante Problemstellungen, verschiedene Altersgruppen betreffend, auseinandergesetzt werden (Flyer Bachelor Erziehungswissenschaften, 2023).

Der erfolgreiche Abschluss des Studiums qualifiziert für eine Bandbreite an Tätigkeiten. Dazu gehören sowohl erziehende, lehrende, beratende und vermittelnde Tätigkeiten als auch forschende, evaluative sowie konzeptionelle und organisatorische Aufgaben in allen Bereichen des Bildungs- und Sozialwesens sowie anderen bildungsrelevanten Kontexten. (Flyer Bachelor Erziehungswissenschaften, 2023)

Darüber hinaus öffnet der Studienabschluss den Weg zu weiterführenden wissenschaftlichen Qualifikationen, wie zum Beispiel die am Institut angebotenen Masterstudiengänge ‚Erziehungswissenschaften‘ oder ‚Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen‘ (Flyer Bachelor Erziehungswissenschaften, 2023).

⁸ Um kurz Transparenz zu schaffen: deutsche Hochschulen verwenden meist den Begriff ‚Leistungspunkte (kurz LP)‘. Gemäß dem Institut für Sozialwissenschaften (2021) der HU wird dieser Begriff allerdings als Synonym zu der Bezeichnung ‚ECTS(-Punkte)‘ verwendet (Institut für Sozialwissenschaften, ECTS-Punkte, 2021). Die fortlaufende Verwendung des Terminus ‚ECTS(-Punkte)‘ soll Einheitlichkeit schaffen.

Abbildung 3

Modularisierung BA EWi

Module	Erziehungs- wissenschaften als Kernfach	Erziehungs- wissenschaften als Zweifach
Pflichtbereich		
Grundbegriffe, Theorien und Forschungsansätze	X	X
Forschungsgrundlagen und Methoden I	X	
Forschungsgrundlagen und Methoden II	X	
Bildung in der Weltgesellschaft	X	X
Bildung über die Lebensspanne mit Schwerpunkt Erwachsenen-/Weiterbildung	X	X
Geschlecht und Generation	X	X
Abschlussmodul	X	
Fachlicher Wahlpflichtbereich		
Institutionen der Bildung und der Erziehung (Schwerpunkt: Entstehung und Institutionalisierung)	1 Modul nach Wahl	1 Modul nach Wahl
Institutionen der Bildung und der Erziehung (Schwerpunkt: Entstehung und Institutionalisierung)		
Allgemeine Erziehungswissenschaft	1 Modul nach Wahl	1 Modul nach Wahl
Historische und kulturwissenschaftliche Bildungsforschung		
Erwachsenen-/Weiterbildung: Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung		
Ausgewählte Themen der Pädagogischen Psychologie		
Praktikum Erziehungs-, Beratungs- sowie Lehr- und Lernprozesse konzipieren, durchführen und evaluieren	1 Modul nach Wahl	
Praktikum Bildungsforschung, -planung und -organi- sation		
Überfachlicher Wahlpflichtbereich	X	

Quelle: Flyer Bachelor Erziehungswissenschaften, 2023

Der Masterstudiengang ‚Erziehungswissenschaften‘ an der Humboldt-Universität zu Berlin setzt sich aus 120ECTS auseinander und sieht somit eine Regelstudienzeit von 4 Semestern vor. Der Studiengang teilt sich in den Pflichtbereich (90ECTS), den fachlichen Wahlpflichtbereich (20ECTS) und den überfachlichen Wahlpflichtbereich (10ECTS) auf. Die Studierenden erhalten durch den Masterstudiengang ein integriertes Verständnis von Theorie und Empirie, dies soll anhand einer vertieften wissenschaftlichen Beschäftigung mit ausgewählten Forschungsfeldern erfolgen. Wissenschaftliche Erkenntnisse sollen selbstständig reflektiert und angewendet werden können. Das Vermögen, eigene wissenschaftliche Fragstellungen zu entwickeln und in weiterer Folge methodisch bearbeiten zu können, soll erworben werden. Komplexe

Themen wie soziale Ungleichheit, Interkulturalität, Gender und viele mehr werden behandelt. Darüber hinaus fördert der Studiengang Internationalität. Ein Auslandsaufenthalt wird empfohlen, englischsprachige Seminare werden angeboten. Ebenso soll der Studiengang dazu befähigen, selbstständig wissenschaftlich zu arbeiten und berufsrelevante Kenntnisse für pädagogische Berufsfelder sowie erziehungswissenschaftliche Forschung und Lehre vermitteln. Ein erfolgreicher Abschluss des Masterstudiengangs ermöglicht weiterführende wissenschaftliche Qualifikationen, wie zum Beispiel eine Promotion (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 47, 2023b).

Das Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin bietet mit über 23 Professuren und mehr als 250 Mitarbeitenden eine vielfältige Auswahl in verschiedenen Bereichen der Erziehungswissenschaft. Zentrale Forschungs- und Praxisfelder in den Bereichen Bildung und Erziehung werden intensiv bearbeitet und erforscht (Institut für Erziehungswissenschaften, 2024).

2.5.2. Institut für Bildungswissenschaft Wien (S.D.)

Zum Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien soll hier zuerst ein historischer Überblick gegeben werden und darauffolgend eine Bestandaufnahme des Instituts im Studienjahres 2023/24 dargestellt werden.

Historischer Überblick

Ein historischer Überblick über die Geschichte des Instituts der Bildungswissenschaft vom Diplomstudium Pädagogik hin zum Bachelor- und Masterstudium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien soll die dynamische Entwicklung des Institutes nachvollziehbar machen. Ein Fokus wird hierbei auf die Entwicklung der Schwerpunkte und Zielsetzungen der Curricula gesetzt, um darzustellen wie sich die Spezifika des Institutes verändert haben.

Obwohl ein genauer Blick ab dem Jahr 1990 im Titel versprochen wird, soll kurz auf das Jahr 1955 eingegangen werden, seitdem es an der Universität Wien das pädagogische Institut gibt. 1960 wurde es in das Institut der Pädagogik an der Universität Wien umgewandelt. Es gab damals dreiunddreißig Studierende. Im Jahre 1971 gab es zum ersten Mal ein Studium der Pädagogik mit Diplomabschluss. 1972 wanderte das Institut vom NIG (Neuen Institutsgebäude) im neunten Bezirk in die Garnisonsgasse 3 und blieb somit im neunten Wiener Gemeindebezirk bestehen (Rabl, Christine, 2005). Durch die Abspaltung oder Neugründung des Diplomstudiums von der

Lehrer*innenausbildung im Jahr 1972 und die daraus erfolgende Zunahme an Studierenden wurde das Lehramtsstudium für die Vortragenden zur zweiten Wahl, da sich der Fokus der Lehrenden auf das Universitätsstudium richtete, wie Brezinka (2014) in seiner Rückschau zur Pädagogik in Österreich Band 4 (Brezinka, 2014) festhält.

Ab 1978 bekam das Institut, an dem das Diplomstudium seinen Platz fand, einen neuen Namen als Institut der Erziehungswissenschaften, das 1999 in Erziehungswissenschaft umbenannt wurde (Rabl, Christine, 2005), was auf Grund des 1993 in Kraft tretende Universitäts-Organisationsgesetzes passierte (Brezinka, 2000, S. 535). Laut Brezinka (2000), wurde für die Umorganisation eine Eigendarstellung vom Institut verlangt, die laut seiner Interpretation eine geschönte Darstellung der wahren Begebenheiten war und die Forderung das Institut so weiterzuführen, wie bisher bezüglich der Abteilungsorganisation war die genannte Zukunftsvision. Wobei diese laut Brezinka genau zu den im nächsten Abschnitt genannten Problemen geführt hat (Brezinka, 2000, S. 535). 2004 erhielt das Institut den Namen Institut für Bildungswissenschaft, den es noch heute trägt (Rabl, Christine, 2005). Ein weiterer Wandel fand in diesem Jahr statt, denn „Human- und Sozialwissenschaften wurden 2004 in die Fakultäten für Philosophie und Bildungswissenschaften, für Psychologie sowie für Sozialwissenschaften geteilt, [...]“ (Die Entwicklung der Fakultäten an der Universität Wien, 2023)

Brezinka (2000) stellte zum sozialen Klima des Institutes fest, dass dieses in der Zeit, als es zum Fach mit sehr vielen Studierenden wurde, also ab den 70er Jahren, verstärkt durch Konflikte geprägt war. Themen, die oftmals Anlass für Konflikte gaben waren monetärer Natur. Denn durch die Entwicklung zum Massenstudium, gab es immerwährende Auseinandersetzungen zwischen den Lehrenden um lukrative Vorlesungen und Seminare (Brezinka, 2000, S. 532), was die Lehrenden wie zuvor schon erwähnt immer stärker an die Universität drängen ließ und dadurch kam es zu einem ausgeprägten Konkurrenzkampf. Es gab laut Brezinka (2000) einen Alleinanspruch von manchen Lehrenden für die Pflichtvorlesungen, die auf Grund der hohen Studierendenzahlen zu enormen Prüfungsgebühreneinnahmen führten. Aber auch die Ausführung der verpflichtenden Seminare führte zu Kämpfen, da diese mit einem Nachweis bestätigt werden mussten und somit wieder zur Geldeinnahme für die Lehrenden wurden. Ein weiteres Konfliktpotential boten die „egalitären hochschulrechtlichen Tendenzen, die ordentlichen Professoren (sic!) zu entmachten und deren Mitarbeiter (sic!) zu verselbständigen“ (Brezinka, 2000, S. 533), wie Brezinka (2000) bemerkt. Dies führt dazu, dass diese zunehmend unkontrolliert ihre

Forschungsvorhaben und Lehrvorträge durchführten. Weiters haben die Lehrenden, wenn ihre Mitarbeitenden ihre Universitätsabschlüsse bekamen, diese als gesamten Posten verloren, darum versuchten sie, deren Habilitation so weit als möglich hinauszuschieben. Dies führte wiederum zu Protesten und zu Zusammenschlüssen und koordinierten öffentlichen Protestaktionen von Studierenden und universitärem Personal (Brezinka, 2000, S. 533).

Diese Darstellung Brezinkas, die in Verbindung mit seiner eigenen Biografie am Institut kritisch betrachtet werden muss, zeigt symptomatisch auf, dass das Klima im Institut jahrelang als gelinde gesagt nicht harmonisch zu betrachten war und wie Brezinka (2000) ausführt, zu dekonstruktiven Auswirkungen führte, wie zum Beispiel, dass die Angehörigen der einzelnen Fachgruppen sich nicht untereinander austauschten und wenig kritische Reflexion im eigenen Bereich aber auch von außen zuließen. Brezinka (2014) hat weiters folgende Auswirkungen durch die Umbenennung des Faches von Erziehungswissenschaft(en) zu Bildungswissenschaft benannt:

Diese Beispiele beleuchten, wie sehr die terminologische Verwirrung und die systematische Unordnung in der Pädagogik zugenommen haben. Ein Fach, das in der Selbstdarstellung seiner universitären Repräsentanten im gleichen Kleinstaat zu gleicher Zeit hier „Erziehungswissenschaft“, dort „Bildungswissenschaft“ und anderswo „Erziehungs- und Bildungswissenschaften“ (im Plural!) genannt wird und die Gegenstände seiner Teilfächer im Unklaren lässt, weckt Zweifel an seiner wissenschaftlichen Qualität in Forschung wie Lehre. (Brezinka, 2014, S. 853)

Mit dieser Aussage kritisiert Brezinka (2014) die seiner Meinung nach begriffliche Verwirrung, die in der Disziplin herrscht und auch Ausgangslage ist für die hier verfasste Arbeit, da Studiengänge, wie am Beispiel von Berlin und Wien gesehen werden kann, unterschiedlich benannt werden. Es stellt sich aber auch die Frage, ob es eine Einigkeit in der Disziplin geben muss, über die Benennung der Studiengänge? Ist die Spezialisierung per se ein Problem, oder ist sie eine Chance oder eine Bereicherung? Casale (2010) schätzte hier die Situation anders als Brezinka ein, indem sie die Faktoren der Diversifizierung in den Blick holt.

Im Jahr 2022 gab es im Bachelorstudium der Bildungswissenschaft am Institut in Wien 790 Studierende (Universität Wien, o. J.-b) und im Masterstudium der Bildungswissenschaft 636 Studierende (Bildungswissenschaft (Master), o. J.). Hiermit

kann gezeigt werden, dass sich das Interesse am Studium seit 1960 bis in die Jetztzeit stark vergrößert hat.

Für die genauere historische Recherche der Veränderung der Verordnungen betreffend die Curricula, aber auch deren Ziele ab dem Jahr 2000, am Institut der Bildungswissenschaft in Wien, werden nun im Weiteren die Mitteilungsblätter der Universität Wien zur historischen und vergleichenden Analyse herangezogen.

Im Jahr 2002 wurde ein neuer „Studienplan für das Diplomstudium "Pädagogik" an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften“ (Universität Wien, 2002) erlassen. Dieses Studium hatte einen achtsemestrigen Umfang und 120 Semesterstunden. Eine Schwerpunktsetzung war in den Bereichen

Theoretische Erziehungswissenschaft [...], Medienpädagogik [...], Erwachsenenbildung [...], Berufspädagogik [...], Berufliche Rehabilitation [...], Psychoanalytische Pädagogik [...], Heilpädagogik und Integrative Pädagogik [...], Sozialpädagogik [...], Schulpädagogik [...]. (Universität Wien, 2002)

möglich. Die Auflistung zeigt, dass es zu dieser Zeit ein breites Spektrum im Bereich der Pädagogik gab und eine große Spezialisierung wie durch die Aussagen von Brezinka (2014) schon am Beginn dieses Kapitels belegt wird. Die Ziele des Studiums waren im Curriculum nicht allgemein formuliert, sondern je nach Schwerpunkt angeführt (Universität Wien, 2002), was wiederum in Beziehung zu Brezinkas (2014) Wahrnehmung gesetzt werden könnte, dass es keine Einigkeit und wenig Zusammenarbeit der einzelnen Fachbereiche gab.

Im Jahr 2006 kam es im Kontext des Curriculums des Studiums Pädagogik zu einer Veränderung. „Erwachsenenbildung und Berufspädagogik“ (Universität Wien, 2006) wurde zu dem Schwerpunkt „Aus- und Weiterbildungsforschung“ (Universität Wien, 2006). Demnach kann festgehalten werden, dass die Bezeichnung Pädagogik aus dem Titel entfernt wurde und sich der Studienplan in Richtung der Forschung veränderte. Wie auch in dem Ziel bezüglich dieses neu geschaffenen Curriculums formuliert wurde, dass die hinterfragende reflexive Auseinandersetzung des Kontextes von Bildungsthemen mit anderen Faktoren der Praxis von Menschen und der Veränderung der Gesellschaft, in den Mittelpunkt stellt (Universität Wien, 2006).

Im Juni 2007 wurde das neue Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft beschlossen. Das Ziel dieses Studiums umfasst folgende Inhalte:

Das Bachelorstudium Bildungswissenschaft [...] dient der Vermittlung zentraler Fragestellungen, Theorien und Methoden zum Verständnis von Bildungsprozessen und zur Analyse der Erziehungswirklichkeit. Dabei wird auf eine wissenschaftsorientierte Problemlösekompetenz Wert gelegt, die Grundlage für Forschung und Anwendung bildet. Die inhaltlichen Grundkompetenzen umfassen die Reflexion/philosophische Bestimmung des Gegenstandes der Bildungswissenschaft, die Ideen- und Wirkungsgeschichte der Pädagogik und die forschungsmethodologische Grundausbildung. Die wissenschaftsorientierte Problemlösekompetenz wird exemplarisch in Anwendungs- und Forschungsfeldern entwickelt, wobei ebenso deren theoretische und praxisleitende Konzepte kritisch vermittelt werden. (Universität Wien, 2007)

Wenn nun die Ziele des Curriculums Diplomstudium Pädagogik von 2002 mit dem Bachelorstudium Bildungswissenschaft aus dem Jahre 2007 verglichen werden, kann gesagt werden, dass sich dies in der Hinsicht verändert hat, dass 2002 die Ziele pro Schwerpunktsetzung formuliert waren und ab 2007 allgemein, dass ganze Studium betreffend umfassend formuliert werden.

Die Schwerpunktsetzung war wie folgt gegliedert:

- I. Bildung im Wandel - Education and Change
- II. Lehren und Lernen - Curriculum and Instruction
- III. Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf - Special Needs and Inclusive Education
- IV. Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter - Education, Counseling and Human Development. (Universität Wien, 2007)

Dies zeigt, dass die Schwerpunktsetzung seit 2002 von neun Schwerpunkten auf vier reduziert wurde und im neuen Curriculum sich der Fokus von der Vielfalt der Pädagogik zu Bildung und deren Geschichte, lebenslangem Lernen und dem Lehren hinbewegte. Heilpädagogik und integrative Pädagogik wurden durch inklusive Pädagogik ersetzt.

Im Juni 2009 gab es geringfügige Veränderungen des Curriculums für das Masterstudium und Bachelorstudium Bildungswissenschaft bezüglich der Organisation der verpflichtenden Modulgruppen und der abschließenden Arbeit und Prüfung (MITTEILUNGSBLATT Studienjahr 2008/ 2009 - Ausgegeben am 20.6.2009 - 26. Stück, 2009). Am 29.6.2011 wurde mit dem Mitteilungsblatt 26 ein neues Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft beschlossen. Es umfasst 180 ECTS-Punkte und hat einen sechssemestrigen Umfang. Dieses Curriculum beinhaltet eine verpflichtende Studieneingangsphase, Pflichtmodulgruppen und Wahlmodule. Die vier Schwerpunktsetzungen wurden nicht verändert (MITTEILUNGSBLATT Studienjahr 2010/2011 - Ausgegeben am 29.6.2011 - 26. Stück, 2011).

In weiterer Folge gab es im April 2018 für das Bachelorstudium der Bildungswissenschaft ein neues Curriculum mit einem Umfang von 180 ECTS, die in sechs Semestern zu bewältigen sind. Es gliedert sich in 10 Module und ab dem 3. Modul werden Schwerpunkte ausgewiesen, von denen es acht inhaltliche Themensetzungen gibt:

Allgemeine und historische Pädagogik (AHP), Diversität und soziale Ungleichheit (DU), Erwachsenen- und Weiterbildung (EW), Inklusive Pädagogik (IP), Medienpädagogik (MP), Psychoanalytische Pädagogik (PP), Schul- und Bildungsforschung (SB), Sozialpädagogik (SP). (Bachelorstudium Bildungswissenschaft (Version 2018), o. J.)

Dass zeigt, dass sich die Schwerpunktsetzung wieder erweitert hat und nun acht Themen wählbar sind. Wenn nun der zeitliche Bogen wieder ins Jahr 2002 zu den Curricula des Diplomstudiums Pädagogik gespannt wird, kann erkannt werden, dass Medienpädagogik nun wieder Einzug ins Curriculum fand. Psychoanalytische Pädagogik ist auch wieder wählbar und Erwachsenenbildung, die es 2002 schon gab, wurde abermals aufgenommen und durch Weiterbildung ergänzt. Der Themenbereich Schulpädagogik wurde, wie im Jahr 2002, wieder in das Curriculum integriert. Es handelt sich hier um eine Bestandsaufnahme, denn zu forschen, warum diese Rückbesinnung auf das Bewährte stattfand, würde den Rahmen dieser Masterarbeit überspannen.

Die Ziele betreffend, gibt es zum Curriculum 2007 Veränderungen bezüglich der „[...] Befähigung, pädagogische Probleme begrifflich einzugrenzen, in ihrem geschichtlichen und aktuellen gesellschaftlichen Kontext zu verstehen und bildungswissenschaftliche Ansätze zu differenzieren. Es führt in individuelle, institutionelle, gesellschaftliche und sozialhistorische Bedingungen pädagogischen

Handelns in regionaler und globaler Perspektive ein [...]“ (Universität Wien, 2018) Dieser Aspekt wurde neu zu den bisher bestehenden Zielen hinzugefügt. Die kritische Reflexion wird hier, wie im Jahr 2007 betont. Im Jahr 2007 wird die Wirklichkeit der Erziehung betont und nun im Jahr 2018 wird die Beziehung zwischen „Wissenschaft und pädagogischer Praxis“ als Ziel formuliert, um sich in zukünftigen Berufen Wissen autodidaktisch zu erarbeiten. Hier lässt sich eine Hinwendung zur pädagogischen Praxis interpretieren.

Zusammenfassend kann zur historischen Entwicklung des Instituts für Bildungswissenschaft in Wien gesagt werden, dass es seit 1990 mehrere Ortswechsel des Institutes gab, bevor es nun in der Sensengasse im neunten Wiener Bezirk ansässig wurde. Wie Brezinka (2014) festhält, war es lange Zeit vor allen Dingen in den siebziger bis neunziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts um das soziale Klima im Institut nicht gut bestellt. Es gab meist ausgehend von monetären Beweggründen Konfliktpotential zwischen den einzelnen Abteilungen aber auch innerhalb des hierarchisch strukturierten Universitätspersonals. Das Studium betreffend hat es sich von einem Diplomstudium Pädagogik zu einem Bachelor- und Masterstudium der Bildungswissenschaft entwickelt. Zu den Spezifika des Studiums hinsichtlich der Schwerpunktsetzung lässt sich zusammenfassen, dass diese Entwicklung dynamisch war und in letzter Konsequenz 2018 wieder um Inhalte aus dem Diplomstudium Pädagogik ergänzt wurde. Die Ziele des Studiums betreffend kann gesagt werden, dass sie sich von 2002, als sie noch einzeln zu den Schwerpunkten verfasst wurden, bis ins Jahr 2018 dahingegen verändert haben, dass sie seit dem Curriculum 2007 allgemein formuliert wurden und das Curriculum 2018 hinsichtlich der Grundlagen zum autodidaktischen Lernen in der zukünftigen beruflichen Tätigkeit erweitert wurde.

Wird die Institutsgeschichte im Kontext eines Zusammenhangs zwischen Ideen- und Institutionengeschichte betrachtet, lässt sich festhalten, dass eine Entwicklung von einem Institut für Pädagogik in ein Institut für Erziehungswissenschaften in den späten 70er Jahren zu einem Institut für Erziehungswissenschaft 1999 und zu guter Letzt zu einem Institut für Bildungswissenschaft stattgefunden hat. Sowie in der Ideengeschichte, die Erziehungswissenschaft im gleichen Zeitrahmen auch an Bedeutung zunahm. Das Diplomstudium Pädagogik ist hingegen erst 2007 von einem Bachelor- und Masterstudium der Bildungswissenschaft abgelöst worden, zu einem späteren Zeitpunkt, als die Pädagogik in der Ideengeschichte zu verschwinden begann, nämlich Ende der 90er Jahre.

Das Institut im Studienjahr 2023/24

Nachdem die Geschichte des Instituts beleuchtet wurde, wird nun ein Bogen in die heutige Zeit gespannt und der Blick auf das Institut im Studienjahr 2023/24 geworfen.

Das Institut für Bildungswissenschaft ist momentan der Fakultät für Bildungswissenschaft und Philosophie zugeordnet und befindet sich in der Sensengasse 3a im neunten Wiener Gemeindebezirk (Institut für Bildungswissenschaft, o. J.). Das Institut wird im Studienjahr 2023/24 von fünf Personen gemeinsam geleitet: Univ. Prof. Dr. Daniel Tröhler, der der Institutsvorstand ist und weiters Univ. Prof. Dr. Barbara Schulte, Univ. Prof. Dr. Christian Swertz, Univ. Prof. Dr. Veronika Wöhrer, Sabrina Podlaha BA BA (Institut für Bildungswissenschaft, o. J.). Die Studienprogrammleitung hat Univ. Prof. Dr. Henning Schluß inne (Institut für Bildungswissenschaft, o. J.).

Abbildung 4

Institut für Bildungswissenschaft (Wien)



Quelle: Institut für Bildungswissenschaft, o. D.

Das aktuelle Leitbild des Instituts für Bildungswissenschaft zeigt sich wie folgt:

Das Institut für Bildungswissenschaft verpflichtet sich zu international sichtbarer Forschung auf dem weiten Feld der Bildung. Bildung wird als ein historisch gewachsenes, komplexes Feld von Institutionen, Organisationen, Praktiken und Akteuren verstanden, die sich mit Lehren, Lernen und Aufwachsen befassen. Als solche ist sie auch das Ergebnis des Zusammenspiels von (zuweilen konkurrierenden) ethischen, sozialen, kulturellen, religiösen, politischen und wirtschaftlichen Interessen, Präferenzen und Erwartungen, die auf lokaler,

nationaler und globaler Ebene entstehen und zusammenwirken. (Institut für Bildungswissenschaft, o. J.)

So zeigt sich in dem Leitbild, dass die Internationalität im Forschungsbereich im Kontext von Bildung eine essentielle Rolle spielt. In weiterer Folge wird der Bildungsbegriff des Institutes erläutert, der hier sehr umfassend dargestellt wird. Er bezieht Geschichte, Betriebe, Handelnde wie auch das Handeln im Kontext des pädagogischen Feldes mit ein und bezieht sich unter anderem in weiterer Folge auf die Gesellschaft mit all Ihren Facetten, zum Beispiel Kultur oder Wirtschaft. Das vorangegangene Zitat und die Interdisziplinarität werden bei der Analyse des Vorlesungsverzeichnisses noch herangezogen werden.

Weiters wird das Zusammenwirken der Disziplinen – die Interdisziplinarität - auf der Webseite des Instituts hervorgehoben. „Bildungsforschung ist genuin interdisziplinär und profitiert vom Fachwissen verwandter akademischer Disziplinen, die in die Bildungsforschung und die Theorieentwicklung eingebunden werden (z. B. Psychologie, Geschichte, Soziologie, Philosophie)“ (Institut für Bildungswissenschaft, o. J.).

Insgesamt fokussiert sich das Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien in seiner Forschung auf drei Bereiche: „Kultur, Bildung und Institutionen; Theorie, Epistemologie und Methodologie; Ethik, soziale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit“ (Institut für Bildungswissenschaft, o. J.). Das heißt hier zeigt sich, wie im Leitbild eine große Vielfalt an Interessen und eine Interdisziplinarität, die sich von Kultur bis Nachhaltigkeit spannt.

Wenn nun die Auffassungen zur Bildungswissenschaft nach Schreiber und Cramer (2023), die im nächsten Kapitel dargestellt werden, zum Leitbild und auch zur Forschung des Institutes der Bildungswissenschaft in Kontext gesehen werden, könnte interpretiert werden, dass Bildungswissenschaft hier im Sinne der definitorischen Auffassung „A1: Sammelbegriff“ (Schreiber & Cramer, 2023, S. 198) gesehen wird, da Interdisziplinarität laut den Autoren hier ein Indiz für diese Zuordnung ist. Weiters ist Auffassung „A5: Grundständiger Studiengang“ (Schreiber & Cramer, 2023, S. 199–200) hier zutreffend, da es auf diesem Institut einen Bachelor- und Masterstudiengang mit dem Namen gibt.

3. Methodik

3.1. Methode (S.D.)

Im vorliegenden Abschnitt werden die in dieser Masterarbeit angewandten Methoden nach qualitativ und quantitativ unterschieden. Zu Beginn des Methodenkapitels gibt es einen kurzen Einblick in das Mixed Methods Konzept, darauf folgt die Vorstellung der Analyseauffassungen nach Schreiber und Cramer und dann wird auf die qualitativen und quantitativen Methoden eingegangen.

3.2. Mixed Methods (S.D.)

Um einen Einblick in die Mixed Methods Methode zu bekommen, die das Forschungsdesign dieses Forschungsprojektes umfasst, wird hier in weiterer Folge diese Methode in einer kompakten Zusammenfassung dargestellt. Das Forscherinnenteam hat sich für diese Vorgehensweise entschieden, da wie die weiteren Ausführungen zeigen werden, diese einen multiperspektivischen Blick auf das Forschungsthema ermöglicht.

Mixed Methods beschreibt ein Arrangement von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden. Dieses Forschungsdesign erlangte zum Ende des letzten Jahrhunderts im anglo-amerikanischen Raum in den Sozialwissenschaften an Bedeutung (Kelle, 2022, S. 163). Es gibt in der Methode der Mixed Methods keine grundlegende systematische Vorgehensweise, wie die Kombination der Methoden stattfinden muss. Eine gemeinsame Vision ist jedoch die Idee, dass die Mängel beider Forschungsmethoden durch eine Kombination der beiden ausgeglichen werden können (Kelle, 2022, S. 168). Deshalb werden die beiden Methoden kombinativ eingesetzt, um der Validität der Arbeit gerecht zu werden. Weiters kann die Kombination der Forschungsmethoden Hilfestellung bieten, um bessere Erklärungsmodelle zu finden (Kelle, 2022, S. 173). Kelle (2022) formuliert, dass die Auswahl der Methode abhängig von der leitenden Frage, den Hypothesen und der Problemstellung der Forschungsarbeit ist (Kelle, 2022, S. 174). Aus diesen hier bereits genannten Gründen wird nun in diesem Forschungsprojekt mit Mixed Methods gearbeitet. Die Analyseauffassungen, die im vorliegenden Forschungsprojekt verwendet werden, werden nun im nächsten Kapitel beschrieben.

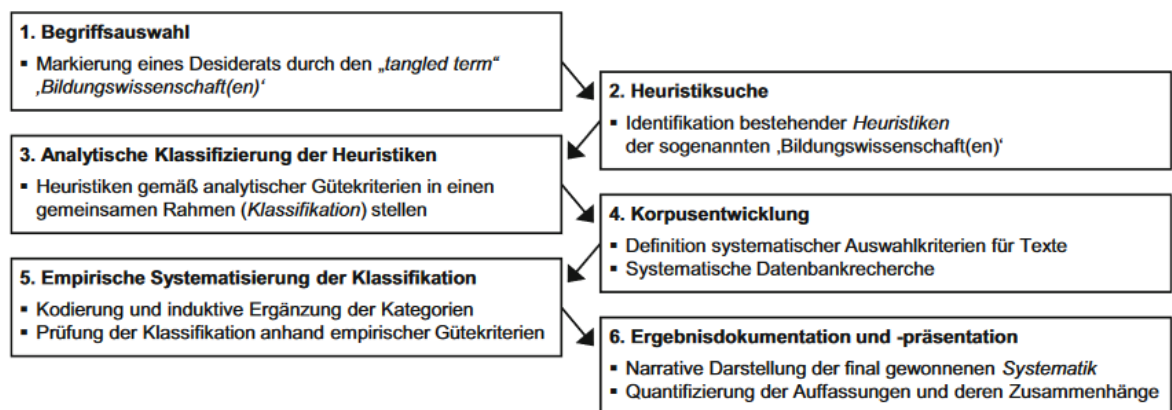
3.3. Analyseauffassungen von Schreiber und Cramer zu Bildungswissenschaft(en) (S.D.)

Die Analyseauffassungen zu Bildungswissenschaft(en), die Schreiber und Cramer (2023) in ihrem aktuellen Forschungsvorhaben erfasst haben, bilden eine Grundlage für diese Arbeit. Somit werden sie zur Kontextualisierung von Analyseergebnissen herangezogen, um die eingangs erwähnten Hypothesen nachzuprüfen, inwieweit sich die Studiengänge voneinander abgrenzen lassen. In der Onlineumfrage beziehen sich zwei Fragen auf diese Auffassungen, die nun vorgestellt werden.

Schreiber und Cramer (2023) haben mit dem Verfahren „Conceptual Systematic Review“ (Schreiber und Cramer, 2023, S. 185), einer ‚systematisch inhaltsanalytischen‘ Methode, die verschiedene Anschauungen des Begriffes in Texten in Bezug auf ihr gehäuftes Vorhandensein und ihren Kontext erforscht (Schreiber & Cramer, 2023, S. 185). Anhand der untenstehenden Grafik lässt sich das Verfahren dokumentieren:

Abbildung 5

Sechs Schritte der CSR



Quelle: Schreiber & Cramer, 2023, S. 190

Aus den siebzehn Auffassungen nach Schreiber und Cramer (2023), die sie in ‚definitorische‘ und ‚diskursive‘ unterteilen und die in dem Text „Was sind Bildungswissenschaften? Systematik vielfältiger Auffassungen in der wissenschaftlichen Literatur“ (Schreiber & Cramer, 2023) dargestellt werden, werden für die Analyse folgende herangezogen:

„Definitorische Auffassungen“ (Schreiber & Cramer, 2023, S. 199)

„A1: Sammelbegriff“ (Schreiber & Cramer, 2023, S. 198): dieser umfasst alle Disziplinen, die mit Bildung im Kontext stehen. Eine Art Hyperonym. In diesem Fall wird auch öfters die Mehrzahl des Begriffes verwendet und ein weiteres Erkennungsmerkmal ist die Interdisziplinarität (Schreiber & Cramer, 2023, S. 199–200).

„A2: (Neu-)Bezeichnung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ (Schreiber & Cramer, 2023, S. 199–200): dieser begrifflichen Beschreibung nach wird Bildungswissenschaft in der Einzahl verwendet. Die Autoren beziehen sich hier auf Schluß (Schluß, 2014, S. 140), der die Vision nach einer besseren Akzeptanz für zum Beispiel eine Studienrichtung mit der neuen Namensbezeichnung, oder einer erneuten Auflage eines Standardwerkes der Pädagogik mit der Bezeichnung Bildungswissenschaft sieht (Schreiber & Cramer, 2023, S. 199–200).

„A5: Grundständiger Studiengang“ (Schreiber & Cramer, 2023, S. 199–200): „Nach dieser Auffassung sind ‚Bildungswissenschaft(en)‘ grundständige B. A.- und M. A.-(Hauptfach) Studiengänge jenseits des Lehramts. Diese setzen sich meist aus Elementen der Erziehungswissenschaft, Pädagogischen Psychologie, Soziologie und Philosophie zusammen.“ (Schreiber & Cramer, 2023, S. 199) Es wird hier in manchen Studiengängen die Erziehungswissenschaft noch als Teil der Disziplin gesehen, aber der Name des Studienganges ist Bildungswissenschaften (Bellmann, 2016, S. 53).

„A6: Empirische Bildungsforschung“ (Schreiber & Cramer, 2023, S. 199–200): diese Beschreibung versteht Bildungswissenschaft(en) als ein spezielles Modell der Forschung, das besonders auf empirisch-quantitative Praktiken, die ihre Quelle in der Psychologie haben, fokussiert ist (Schreiber & Cramer, 2023, S. 199–200).

Da die beiden Studiengänge, die in dieser Arbeit analysiert werden, keine Teile der Lehrer*innenausbildung sind, werden die folgenden beiden Auffassung für die Analyse nicht herangezogen (Schreiber & Cramer, 2023, S. 199–200).

„A3: Komponente der Lehrer:innenbildung“ (Schreiber & Cramer, 2023, S. 199–200): in dieser Auffassung wird das Studium der Bildungswissenschaft(en) als Teil der Lehrer*innenausbildung gesehen (Schreiber & Cramer, 2023, S. 199–200).

„A4: (Teil-)Disziplinen der Lehrer:innenbildung“ (Schreiber & Cramer, 2023, S. 199–200): „Konform zu dieser Auffassung sind ‚Bildungswissenschaft(en)‘ eine Disziplin (im Gegensatz zu A3), die aus einigen der an der Lehrer:innenbildung beteiligten (Teil-)Disziplinen zusammengesetzt ist“ (Terhart, 2012)

Die anderen definitorische Auffassungen (A7 bis A11) werden für die Analyse nicht herangezogen, da sie laut Schreiber und Cramer (2023) nicht sehr oft vorkommen.

Schreiber und Cramer (2023) haben ‚diskursive Auffassungen‘ definiert, die im Kontext zu den definitorischen Auffassungen stehen können. Die diskursiven Auffassungen werden nun in weiterer Folge paraphrasiert dargestellt.

„Diskursive Auffassungen“ (Schreiber & Cramer, 2023, S. 200)

„B1: Reflexive Ausweitung“ (Schreiber & Cramer, 2023, S. 200–201): diese begriffliche Abgrenzung meint eine programmatische Erweiterung des Begriffes Erziehungswissenschaft, das heißt, laut Schreiber und Cramer (2023), dass sich die Bildungswissenschaft(en) mehr am Subjekt leiten lassen und zum Beispiel auch erwachsene Personen in den Kontext Bildung als Betroffene, im Sinne von Lernende mit einschließen.

„B2: Kompetenzorientierte Neuordnung“ (Schreiber & Cramer, 2023, S. 200–201): hier wird der Begriff Bildungswissenschaft(en) in Bezug zur OECD gelesen und kritisch betrachtet. Es wird hier die Gefahr wahrgenommen, dass im Zuge der neuen Begrifflichkeit philosophische, anthropologische und soziologische Aspekte der Ausbildung verloren gehen (Schreiber & Cramer, 2023, S. 200–201).

„B3: Grenzenlose Ausdehnung“ (Schreiber & Cramer, 2023, S. 200–201): in diesem Zusammenhang wird Bildungswissenschaft(en) ohne Grenzen und Sinn gelesen.

„B4: Markenbezeichnung“ (Schreiber & Cramer, 2023, S. 200–201): Bildungswissenschaft(en) wird hier als programmatischer Begriff kritisch wahrgenommen, im Sinne dessen, dass er dazu dient, dem Studium eine interessantes Profil zu verpassen, um mehr Ressourcen zu lukrieren oder mehr interessierte Personen

für das Studium zu akquirieren, da der Begriff Bildung mehr mit Wissenschaft kontextualisiert wird als Erziehung (Schreiber & Cramer, 2023, S. 200–201).

„B5: Methodische Einengung“ (Schreiber & Cramer, 2023, S. 200–201): unter diesem Begriff wird Bildungswissenschaft(en) als Konzept verstanden, um Erziehungswissenschaften, in Richtung einer der Empirie zugewandten Forschung im Kontext der Bildung zu arrangieren (Schreiber & Cramer, 2023, S. 200–201).

„B6: Kompromisslösung“ (Schreiber & Cramer, 2023, S. 200–201): in diesem Zusammenhang sind Bildungswissenschaft(en) ein Konzept zur Konfliktbeilegung, im Sinne eines Wortes, dass sehr viel inkludiert und sehr offen gedacht wird (Schreiber & Cramer, 2023, S. 200–201).

Es wird in der Analyse betreffend den Vergleich der Institute in Berlin und Wien zum Beispiel in Bezug auf Ziele des Studiums oder in der qualitativen Analyse beispielhafter Modulbeschreibungen versucht werden eine Einordnung in die Systematik von Schreiber und Cramer (2023) betreffend der definitorischen Auffassungen A1, A2, A5 und A6 zu treffen. Bezüglich der diskursiven Auffassung wird „B1: Reflexive Ausweitung“ (Schreiber & Cramer, 2023, S. 200–201) auf jeden Fall noch zur Analyse hinzugezogen werden, da diese das Lernen auch im Kontext von Erwachsenen betrachtet und dies im Studiengang Bildungswissenschaft, wie die Entwicklung der Curricula zeigen wird, von Bedeutung ist.

3.4. Qualitative Methode (S.D.)

Nach dem Einblick in das Methodenkonzept der Mixed Methods und den Auffassungen von Schreiber und Cramer (2023) zu Bildungswissenschaft(en) wird nun die pädagogische Hermeneutik nach Rittelmeyer und Parmentier (2007) vorgestellt, die in diesem Forschungsprojekt angewandt wird.

Pädagogische Hermeneutik nach Rittelmeyer und Parmentier

Beim Vergleich des Curriculums des Studiums Bildungswissenschaft an der Universität Wien und der Studien- und Prüfungsordnung an der Humboldt-Universität zu Berlin wird angelehnt an die ‚pädagogische Hermeneutik‘ von Christian Rittelmeyer und Michael Parmentier (2007) gearbeitet. Rittelmeyer und Parmentier halten zu Anfang ihres Werkes „Einführung in die pädagogische Hermeneutik“ (2007) fest: „Hermeneutik ist also ursprünglich die Sinnauslegung von Texten.“ (Rittelmeyer & Parmentier, 2007,

S. 2) So sollen im Rahmen einer wissenschaftlichen methodischen Vorgangsweise Fragen, die an einen Text gestellt werden, in methodischer Form und mit Hilfe von Reflexion beantwortet werden (Rittelmeyer & Parmentier, 2007, S. 3). Das heißt ‚Hermeneutik‘ beschreibt, das forschende Personen den Inhalt von Dokumenten interpretieren, um darin Aspekte zu erkennen, die nicht offensichtlich zu sehen sind (Rittelmeyer & Parmentier, 2007, S. 41–42). Diese Dokumente werden von Personen aus einem bestimmten Interesse heraus betrachtet (Rittelmeyer & Parmentier, 2007, S. 126). In diesem Fall, um zu erforschen, welche Spezifika sich in den beiden Studiengängen in Berlin und Wien fest machen lassen.

Rittelmeyer und Parmentier (2007) geben zur pädagogischen Hermeneutik eine methodische Systematik vor, in dem sie an den Text fünf Fragen formulieren, die nun in weiterer Folge dargestellt werden:

Die erste Frage, die laut den Autoren, an das Dokument zu stellen ist, befasst sich damit in welchen geschichtlichen Kontext das Geschriebene einzuordnen ist. Das heißt zu hinterfragen zu welcher Zeit das Dokument verfasst worden ist, von welcher Person und in welchem Zusammenhang (Rittelmeyer & Parmentier, 2007, S. 126)?

Eine weitere Frage, die an den Text gerichtet werden soll, ist, ob es Themen und Wörter gibt, die im Zentrum stehen, wie oft diese genannt werden und in welchem Zusammenhang (Rittelmeyer & Parmentier, 2007, S. 126)?

Die dritte Frage befasst sich mit folgender Fragestellung: Welche ‚Diskursregeln‘ sind im Text zu finden und wie wird Wirklichkeit bei den Lesenden hergestellt (Rittelmeyer & Parmentier, 2007, S. 126)?

Der Systematik von Rittelmeyer und Parmentier (2007) folgend, ist die vierte Frage der pädagogischen Hermeneutik: welche interpretativen Auffassungen durch das auszulegende Dokument begünstigt werden und ob die jeweiligen Textaspekte ausreichend bedacht werden?

Die letzte Fragestellung befasst sich mit folgendem Inhalt: „Kommt die Interpretation zu Erkenntnissen oder nur zu Paraphrasen? Wird ein verborgener Sinn des Textes herauspräpariert?“ (Rittelmeyer & Parmentier, 2007, S. 126) Das heißt es geht darum Klarheit darüber zu bekommen, ob das interpretierte Material aufschlussreich ist, oder nur eine anders formulierte Wiederholung des im Text Gesagten. Es gilt weiters zu erforschen, ob es in dem Textmaterial versteckte Bedeutungen gibt.

Es wird in der vorliegenden Arbeit die pädagogische Hermeneutik nach Rittelmeyer und Parmentier (2007) für Analysen als grobes Gerüst verwendet und an den betreffenden Stellen ausgewiesen werden, welche Fragen dafür ausgewählt werden. Falls etwaige Fragen nicht verwendet werden, wird erläutert, warum dies der Fall ist.

Nach diesem Einblick in die Methode der pädagogischen Hermeneutik wird sich das nächste Kapitel auf die quantitativen Methoden, die in diesem Forschungsprojekt angewandt werden, fokussieren und die Methode der quantitativen Inhaltsanalyse und des Onlinefragebogens detailliert beschrieben.

3.5. Quantitative Methode

Zum quantitativen Methodenset dieser Arbeit zählen die Quantitative Inhaltsanalyse und eine Onlineumfrage mit Fragebogen, die nun in weiterer Folge dargestellt werden.

Quantitative Inhaltsanalyse (S.D.)

Uhl (2018) zufolge stammt die quantitative Inhaltsanalyse aus den angloamerikanischen Ländern der 1930er Jahre. Diese Art der Analysemethode befasst sich vorrangig mit Texten. Es werden somit Daten aus den Texten generiert, indem Wörter quantifiziert werden. Dieses Zählen bietet einen ersten Ansatz um zum Beispiel Indikatoren spezifisch zu messen (Uhl, 2018, S. 323–324). „Der Vorteil der Methode ist, dass sie beim richtigen Einsatz auf objektivem, validen und reliablem Weg Daten liefert, die dann in einem Folgeschritt zur Hypothesenprüfung genutzt werden können“ (Uhl, 2018, S. 324) Das heißt hier kann es einen grundlegenden positiven Nutzen geben. Da das Datenmaterial, das die quantitative Inhaltsanalyse erzeugt, drei Gütekriterien einer wissenschaftlichen Forschung in sich birgt und dieses dann in weiterer Folge für das Diskutieren der Hypothesen verwendet werden kann. Die quantitative Inhaltsanalyse ist nur in Zusammenhang mit Hypothesen sinnvoll, da sie nicht dazu dient diese zu erstellen. Zuerst müssen Indikatoren formuliert werden, um sie mit der quantitativen Inhaltsanalyse an einem Text anzuwenden. Dafür wird ein Kategoriensystem erstellt (Uhl, 2018, S. 324).

In dieser Arbeit wird die beschriebene quantitative Inhaltsanalyse für die analytische Betrachtung des Vorlesungsverzeichnisses des Studiums der Bildungswissenschaft an der Universität Wien und der Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin angewandt. Die Indikatoren werden aus der zuvor

vorgenommenen Betrachtung der Begriffe der Erziehungswissenschaft(en) und Bildungswissenschaft(en) generiert.

Beruhend auf der nachstehenden Forschungsfrage - Inwieweit lassen sich Spezifika der Studiengänge ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ und ‚Bildungswissenschaft(en)‘ im deutschsprachigen Raum am Beispiel der Universität Wien und der Humboldt-Universität zu Berlin darstellen und mit dem fachlichen Diskurs der namensgebenden Begrifflichkeiten kontextualisieren? – und der zweiten Haupthypothese, die in der Einleitung formuliert wird: Es wird angenommen, dass sich Spezifika der Studiengänge mit ihrem namensgebenden Begriffen kontextualisieren lassen - werden die nun nachstehend genannten Hypothesen für eine quantitativen Inhaltsanalyse formuliert:

- Je mehr Bildung/ Bildungswissenschaft(en) im Vorlesungsverzeichnis vorkommt, desto eher handelt es sich um das Studium der Bildungswissenschaft(en).
- Je mehr Erziehung/ Erziehungswissenschaft(en) im Vorlesungsverzeichnis vorkommt, desto eher handelt es sich um das Studium der Erziehungswissenschaft(en).
- Je mehr Pädagogik im Vorlesungsverzeichnis vorkommt, desto eher handelt es sich um Erziehungswissenschaft(en).

Daraus ergeben sich für die quantitative Inhaltsanalyse die Indikatoren Bildung/ Bildungswissenschaft(en), Erziehung/ Erziehungswissenschaft(en) und Pädagogik. Durch die Herleitung der Hypothesen aus der Forschungsfrage und den daraus erstellten Indikatoren ergibt sich eine inhaltliche Stimmigkeit der Messmethode, wie Uhl (2018, S. 324) festhält.

Im nachfolgenden Kapitel wird die Methode der Onlineumfrage konkret dargestellt und mit Fachwissen kontextualisiert.

3.6. Fragebogen (P.E.)

Zur Beantwortung der aufgeworfenen Forschungsfragen und der Bearbeitung der vorliegenden Hypothesen wird auf einen mixed-methods Ansatz gesetzt. Zum einen erfolgt eine Dokumentenanalyse und zum anderen wird mit einem quantitativen Fragebogen gearbeitet.

Ein quantitativer Fragebogen zeichnet sich durch ein geschlossenes Fragebogenformat beziehungsweise Aussagen mit wählbaren Antwortalternativen aus (Döring, 2023, S. 399).

Die Entscheidung für die Befragungstechnik ‚Fragebogen‘ fiel aufgrund der Effizienz durch Selbstadministration. Viele Studierende können erreicht werden und zu ihrer subjektiven Auffassung der jeweiligen Studiengänge diskret und anonym befragt werden (Döring, 2023, S. 393).

Stichprobe

Einen Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit stellen die Studierenden der jeweiligen Institute, dem Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin und dem Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien, dar.

Mithilfe eines vollstandardisierten Fragebogens soll demnach herausgefunden werden, wie Studierende im Masterstudiengang Erziehungswissenschaften in Berlin und Bildungswissenschaft in Wien ihr Studium charakterisieren, warum sie sich dafür entschieden haben und was sie sich davon erwarten.

Ziel ist es, gewonnene Ergebnisse wiederum mit der in der Arbeit behandelten Dokumentenanalyse und dem aktuellen Diskurs zu verbinden, um die namensgebenden Begriffe der Studiengänge in Zusammenhang zu stellen.

Die Bearbeitung des Fragebogens erfolgt nur von Studierenden, die sich im Masterstudiengang befinden. Hierbei wird einerseits davon ausgegangen, dass man im Master einfacher und umfangreicher ein Fazit über das bisherige Studium ziehen kann, und andererseits wird auch vermutet, dass Grundbegriffe wie ‚Erziehung‘, ‚Bildung‘ und andere ähnliche Begriffe sowie Konzepte bei Masterprogramm-Studierenden gefestigter sind und dadurch präzisere und fundiertere Antworten erwartet werden können.

Insgesamt wird durch die Eingrenzung auf Masterstudierende erwartet, umfassende und praxisrelevante Einblicke, die für die Auswertung und Interpretation der Fragebogendaten von besonderem Wert sind, zu erhalten.

Durch diese Vorgehensweise ergibt sich eine relativ willkürliche und limitierte Stichprobe. Aber aufgrund der begrenzten Anzahl von Masterstudierenden in diesen beiden Studiengängen kam es zur Entscheidung das Sample nicht weiter einzugrenzen und somit einer passiven Stichprobenziehung nachzugehen (Döring, 2023, S. 395).

Die Verteilung des Umfragelinks erfolgt online/ über WhatsApp und zieht somit eine passive Rekrutierung mit sich, die Befragten bilden durch Selbstselektion die Stichprobe (Döring, 2023, S. 407).

Für diese Arbeit bedeutet eine passive Stichprobenziehung, dass die Stichprobe nicht repräsentativ ist und daher in weiterer Folge nur beschränkt Rückschlüsse auf Eigenschaften der Grundgesamtheit gezogen werden können. Durch folgende Definition von Repräsentativität erfolgt für diese Arbeit: Eine Stichprobe wird in der quantitativen Forschung als repräsentativ betrachtet, wenn sie die Zielpopulation, auf die die Forschungsergebnisse übertragen werden sollen, in verkleinerter Form und ohne Verzerrungen abbildet (Döring, 2023, S. 95).

Durch das Verteilen eines Links über WhatsApp/ ausschließlich online, erfolgt die Auswahl der Teilnehmenden nicht zufällig. Es nehmen eher diejenigen an der Umfrage teil, die den Link erhalten oder motiviert sind, zu antworten. Darüber hinaus schließt man Personen aus, die nur beschränkt online sind. Dadurch entsteht eine Verzerrung, da bestimmte Gruppen unter- oder überrepräsentiert sein können. Dieses zeichnet sich später auch in der Teilnehmerzahl der jeweiligen Städte ab (siehe S. 86).

Genese des Fragebogens

Nach der Entscheidung, das Erhebungsinstrument ‚Fragebogen‘ zu verwenden, galt es, diesen zu konstruieren. Der grobe Inhalt der Fragen ergibt sich aus den (Arbeits-)Hypothesen dieser Arbeit. Der Entscheidungsfindung und wie das Studium von Masterstudierenden charakterisiert wird, soll nachgegangen werden. Darüber hinaus soll erfragt werden, ob sich Studierende den Spezifika ihres Studiengangs bewusst sind. Statistische/ Soziodemographischen Daten sollten hierbei auf ein Minimum reduziert sein. Der Zugang zu einer Plattform, auf der man online den Fragebogen konstruieren, verteilen und ausfüllen kann, war von Anfang an gegeben. Die Wahl fiel auf das Tool/ Evaluationscenter ‚IQES‘.

Nach der ersten Konstruktion von Fragen kam es auch zu einem ersten qualitativen Pretest. Bei einem qualitativen Pretest wird ausgewählten Personen der vorläufige Pretest/Fragebogen vorgelegt und nach Feedback geboten (Döring, 2023, S. 406). Mögliche Probleme mit dem Befragungstool und etwaige Unklarheiten bei den Fragen sollten aufgedeckt werden.

Die Rückmeldungen, die man in diesem Prozess erhalten hat, wurden in einem nächsten Schritt zusammengetragen und einzelne Fragen und Formalia dahingehend angepasst.

Danach erfolgte nicht noch einmal ein vollständiger Pretest, sondern die initialen Schwachstellen wurden mit den Personen, die den Pretest ausgefüllt haben, gemeinsam diskutiert. Auch der Betreuungsperson wurde der Fragebogen zugeschickt.

Die Gestaltung des Fragebogens erfolgt letztendlich mittels 20 geschlossener Fragen beziehungsweise Aussagen und wird online verteilt und ausgefüllt. Bei 5 Fragen

ist eine Mehrfachnennung möglich, wobei hierbei nach maximal 3 Kreuzen gefragt wird und bei 15 Fragen ist nur eine Einfachauswahl vorgesehen. Die Online-Befragung sollte nicht länger als 10 bis maximal 15 Minuten in Anspruch nehmen.

Die Forschungsethik sieht einen vertraulichen und anonymen Umgang mit Daten vor. Hier ist es wichtig gleich vorweg klarzustellen, dass eine Teilnahme stets freiwillig und anonym erfolgt (Döring, 2023, S. 411).

Der Fragebogen geht in fertiger Form am 14.07.2024 an Masterstudierende im Studiengang ‚Erziehungswissenschaften‘ in Berlin und ‚Bildungswissenschaft‘ in Wien. Ab dem Zeitpunkt der Verteilung in den WhatsApp-Gruppen war der Fragebogen zwei Wochen bearbeitbar.

Über die zwei Wochen hinweg wurde zweimal eine Erinnerung/ erneute Bitte, den Fragenbogen auszufüllen, ausgesendet. Darüber hinaus wurden die IG BiWi in Wien und die Fachschaft Erziehungswissenschaften in Berlin gebeten, den Fragebogen an Masterstudierende zu verbreiten. Ebenso wurde ein Professor in Berlin mit der Bitte kontaktiert, den Fragebogen in einem Moodle Kurs zu veröffentlichen. Dieser meldete zurück, dass wahrscheinlich mit relativ wenig teilnehmenden Personen aus Berlin zu rechnen ist, da sich die Mehrheit am Institut im Masterstudiengang ‚Erwachsenenbildung‘ befindet und nicht im Masterstudiengang ‚Erziehungswissenschaften‘.

Abbildung 6

Ausschreibung Fragebogen

[Liebe Mitstudierende,

*im Rahmen unserer Masterarbeit wollen wir herausfinden, wie Studierende im Masterstudiengang **Erziehungswissenschaften in Berlin und Bildungswissenschaft in Wien**, ihr Studium charakterisieren, warum sie sich dafür entschieden haben und was sie sich davon erwarten.*

*Dafür haben wir eine kleine **online-Umfrage** eingerichtet, die nicht länger als **5-10 Minuten** in Anspruch nehmen sollte.*

Mit Euren Antworten könnt ihr uns helfen, den aktuellen Diskurs über Begrifflichkeiten unter Studierenden in unserem Feld zu beleuchten.

Danke für die Unterstützung und schöne Sommerferien!]



Quelle: eigene Abbildung

3.6.1. Auswertung des Fragebogens (P.E.)

Aus Datenschutzgründen und zur Wahrung der Anonymität der teilnehmenden Personen ist es leider nicht möglich, die Befragungsergebnisse nach der jeweiligen Universität zu filtern. Bei IQES ist eine weitere Filterung nur dann möglich, wenn mindestens fünf Personen eine Frage bearbeitet haben. Dadurch, dass aber bei der Umfrage nur drei Personen von der Humboldt-Universität zu Berlin teilgenommen haben, kann diese Anforderung in diesem Fragebogen nicht erfüllt werden. Es wird an dieser Stelle an das FAQ/Evaluationscenter von IQES, welches online abgerufen werden kann.

Nachdem der Fragebogen für zwei Wochen bearbeitet werden konnte, wurde der Teilnahmelink am 30.07.2024 geschlossen und somit die Bearbeitungsphase des Fragebogens beendet.

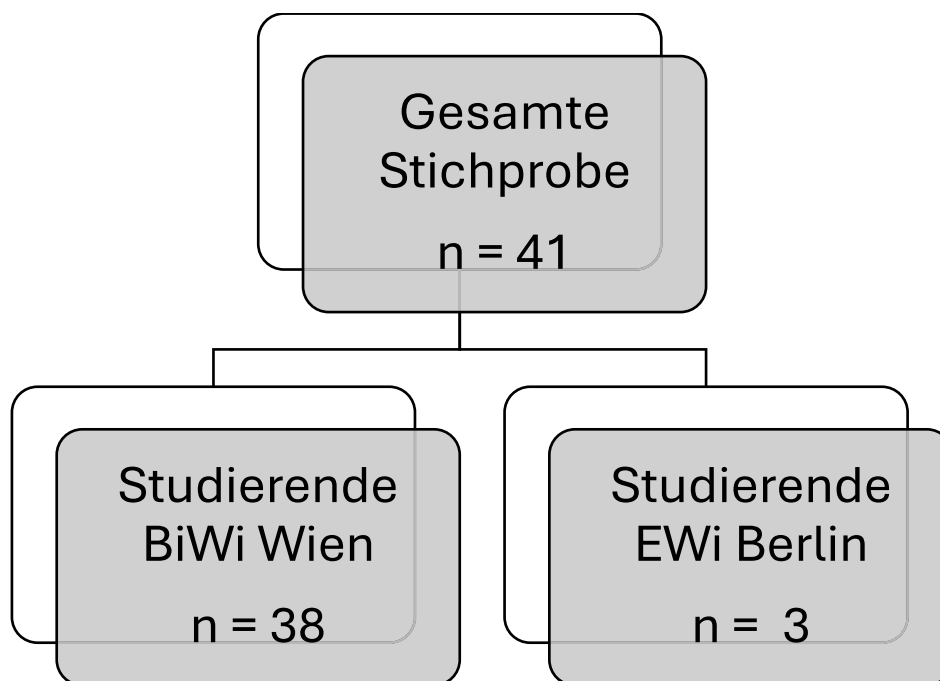
Insgesamt haben 41 Studierende den Fragebogen ausgefüllt. 38 Studierende haben in Wien teilgenommen, 3 in Berlin. Die ungleiche Verteilung von teilnehmenden Studierenden aus den zwei Städten ermöglicht die initiale Herangehensweise einer

Gegenüberstellung und ein Herausfiltern von studienspezifischen Merkmalen nicht. Dies erfordert ein Umdenken und erlaubt lediglich eine Abbildung der gewonnenen Antworten.

Stichprobenbeschreibung

Abbildung 7

Stichprobenbeschreibung Fragebogen



Quelle: eigene Abbildung

Die passive Rekrutierung führte zu einer Stichprobengröße von $n = 41$. 38 Studierende des Studiengangs ‚Bildungswissenschaft‘ in Wien und 3 Studierende des Studiengangs ‚Erziehungswissenschaften‘ in Berlin haben den Fragebogen vollständig bearbeitet. 40 Personen von den 41 teilnehmenden Studierenden geben an, sich derzeit im Masterstudium zu befinden, eine Person verortet sich laut eigenen Angaben nicht in einem Masterstudium. Ob diese Person möglicherweise ein Bachelorstudium absolviert, sich in der Promotionsphase befindet oder vielleicht sogar gar nicht mehr studiert, ist unklar.

27 Personen, also 66%, haben den Bachelor in ‚Bildungswissenschaft(en)‘ absolviert und 3 Studierende (7%) in ‚Erziehungswissenschaft(en)‘. 11 von den 41

Teilnehmenden, somit 27%, haben ihren Bachelor in einem anderen Fach abgeschlossen.

13, also 32%, von den 41 Studierende befinden sich im ersten, zweiten oder dritten Semester (≤ 3), 12 Personen (29%) im vierten Semester, eine Person (2%) im Fünften und 10 Personen (24%) im sechsten Semester. Jeweils eine Person (2%) befindet sich im siebten, achten oder neunten Semester, keine Person im Zehnten und 2 Personen (5%) in einem höheren Semester (>10).

Abbildung 8

Studienfortschritt (in Semestern) der Teilnehmenden



1	<3	13	32%
2	4	12	29%
3	5	1	2%
4	6	10	24%
5	7	1	2%
6	8	1	2%
7	9	1	2%
8	10	0	0%
9	>10	2	5%

Nennungen (N)=41

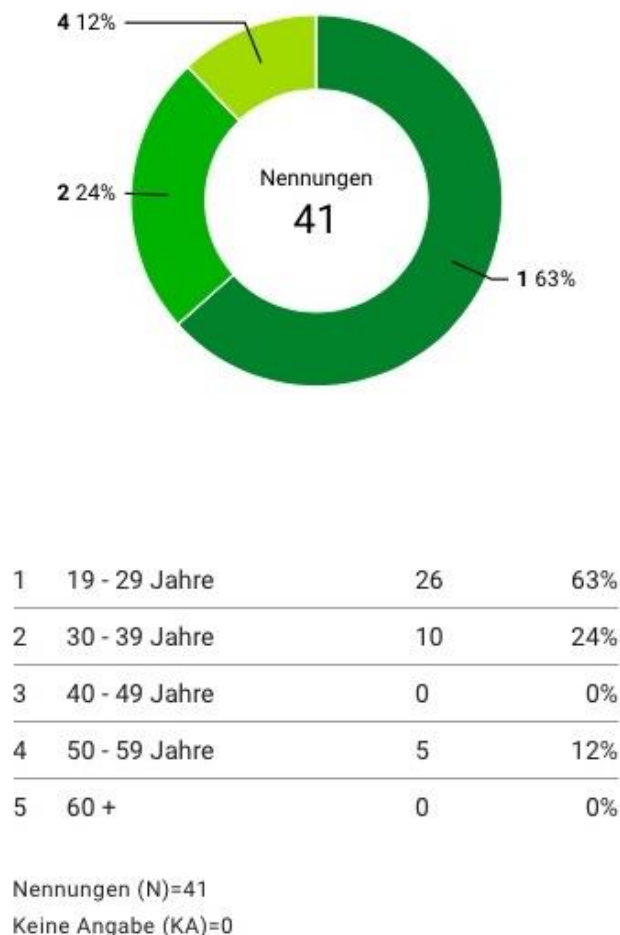
Keine Angabe (KA)=0

Quelle: Ergebnisbericht IQES

Die am häufigsten vertretene Altersgruppe unter den Studierenden stellt mit 63% die Gruppe von 19–29-Jährigen dar, gefolgt von den 30–39-Jährigen mit 24%. 5 Personen, also 12% ordneten sich im Bereich der 50–59-Jährigen ein.

Abbildung 9

Alter der Teilnehmenden



Quelle: Ergebnisbericht IQES

Die Studierenden befinden sich in verschiedenen Tätigkeitsfeldern. Ein großer Teil, 37%, ist im Bereich Schule tätig. Jeweils 12% arbeiten in den Bereichen Erziehung/Elementarpädagogik, soziale Arbeit und Beratung. Die disziplinfremden Felder, sowie keine derzeitige Beschäftigung machen ebenso jeweils 12% aus. Im universitären Umfeld sind 7% der Befragten tätig, während nur 2% im Bereich Bildungspolitik und ebenso 2% in NGOs arbeiten. Der Bereich Bildungsforschung wurde von keiner der befragten Personen genannt: Diese Verteilung zeigt eine deutliche Konzentration im schulischen Bereich, während die restlichen Tätigkeitsfelder relativ gleichmäßig besetzt sind.

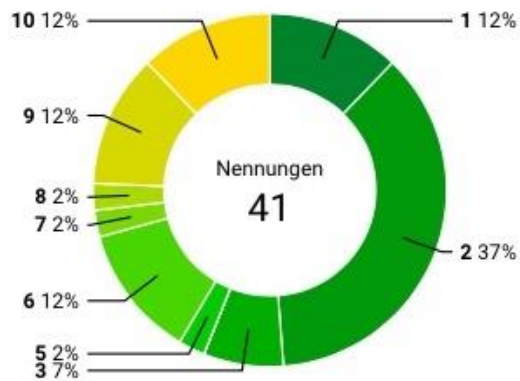
Die starke Repräsentation von Personen, die im Bereich ‚Schule‘ tätig sind, könnte darauf hinweisen, dass es eine enge Verbindung von einer praktischen Tätigkeit im schulischen Bereich und den Studiengängen Erziehungswissenschaften und Bildungswissenschaft gibt. Eventuell sieht man die Inhalte der Studiengänge als wertvoll für die schulische Praxis und auch umgekehrt das Arbeiten in einer Schule und das Sammeln von Erfahrungen als fundierten Beitrag zu spezifischen Inhalten der Studiengänge.

Die unterschiedlichen Tätigkeitsfelder könnten zudem auf eine unterschiedliche Interpretation der namensgebenden Begrifflichkeiten der Studiengänge hinweisen. Wenn z.B. der Begriff ‚Pädagogik‘ oder ‚Erziehungswissenschaften‘ verwendet wird, könnte dies auf eine stärkere Praxisorientierung (z.B. im Bereich Schule oder Erziehung/Elementarpädagogik) hindeuten, während ‚Bildungswissenschaften‘ möglicherweise vermehrt theoretische oder forschungsorientierte Schwerpunkte betont.

Die Verteilung der Tätigkeitsfelder könnte auch die Hypothese stützen, dass es in der Praxis oft zu einer Verwischung der Begriffe kommt. Da die teilnehmenden Personen in sehr unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen tätig sind (Schule, Erziehung, soziale Arbeit, disziplinfremde Felder), könnten sich die akademischen Begriffe in der Realität überlappen und vermischen. Die Studierenden könnten beispielsweise unterschiedliche Definitionen oder Assoziationen mit den Begriffen ‚Pädagogik‘, ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ und ‚Bildungswissenschaft(en)‘ haben, was zu einer unterschiedlichen Auslegung und Nutzung dieser Studiengänge in der beruflichen Praxis führt. Die geringe Repräsentation der teilnehmenden Personen in der Forschung oder Politik könnte ein Indiz dafür sein, dass die akademische Diskussion über die Begrifflichkeiten zwar theoretisch geführt wird, aber in der Praxis eher weniger bedeutsam ist oder die beruflichen Tätigkeiten kaum beeinflusst. Die nicht gegebene Repräsentativität der Stichprobe wäre hierfür natürlich auch eine Erklärung und darf nicht vergessen werden.

Abbildung 10

Tätigkeitsfelder der Teilnehmenden



1	Erziehung/ Elementarpädagogik	5	12%
2	Schule	15	37%
3	Universität	3	7%
4	Bildungsforschung	0	0%
5	Bildungspolitik	1	2%
6	soziale Arbeit	5	12%
7	NGO	1	2%
8	Beratung	1	2%
9	disziplinäres Feld	5	12%
10	derzeit nicht berufstätig	5	12%

Nennungen (N)=41
Keine Angabe (KA)=0

Quelle: Ergebnisbericht IQES

Wenn man sich ansieht, welche Faktoren dazu beigetragen haben, dass die teilnehmenden Personen ihr jeweiliges Studium gewählt haben, sind folgende ausschlaggebend:

8 Personen (20%) haben sich für das Studium entschieden, um zukünftig einer Tätigkeit in der universitären Forschung nachzugehen. Ebenso 8 Personen (20%) studieren ihr Fach mit dem Wunsch, eine bessere bildungspolitische Situation

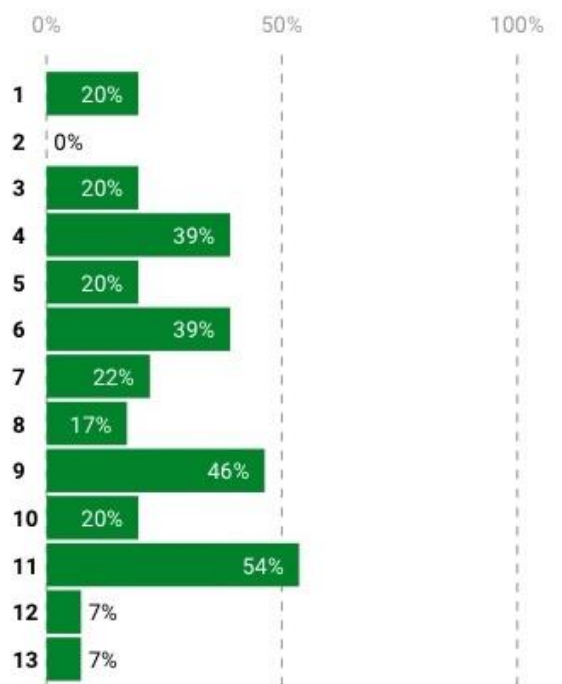
herzustellen. 16 Personen (39%) geben ein besonderes Interesse an ‚Bildung‘ als Beweggrund an, 8 Personen (20%) ein besonderes Interesse an ‚Erziehung‘. Wiederum studieren 16 Personen (39%) mit dem Hintergrund, später in einem sozialen Feld zu arbeiten, 9 Studierende (22%) streben an, in einer Bildungsinstitution zu arbeiten, 7 Personen (17%) möchten im inklusiven Bereich tätig sein und 19 Personen (46%) studieren Erziehungswissenschaften oder Bildungswissenschaft, um in Zukunft in einem psychotherapeutischen Bereich zu arbeiten. 8 Studierende (20%) geben persönliche Ressourcen als Beweggrund, das Studium gewählt zu haben an. 22 Personen und somit der größte Anteil mit 54% erhoffen sich durch das Studium einen persönlichen Wissenszuwachs. Jeweils 3 teilnehmende Personen (7%) entschieden sich für das jeweilige Studium durch eine Empfehlung oder eine andere Option (keine Möglichkeit zur Ausführung gegeben).

Die Motivationen der teilnehmenden Personen, wie z.B. das Interesse an Forschung (20%), Bildungspolitik (20%), oder die Orientierung hin zu sozialen Feldern (39%) und psychotherapeutischen Tätigkeiten (46%), deuten darauf hin, dass es im deutschsprachigen Raum eine breite Vielfalt an Berufsperspektiven innerhalb der Studiengänge gibt. Die Studiengänge scheinen dabei nicht streng auf ein bestimmtes Feld (z.B. Schule oder Forschung) ausgerichtet zu sein, sondern bieten Zugang zu verschiedenen beruflichen Möglichkeiten. Das lässt sich als Indiz dafür deuten, dass die Studiengänge im deutschsprachigen Raum breit gefächert und vielseitig gestaltet sind. Daraus lässt sich aber nicht direkt herauslesen, dass es unter den zwei Studiengängen ‚Erziehungswissenschaft‘ und ‚Bildungswissenschaft‘ Spezifika gibt – was die erste Hypothese dieser Arbeit suggeriert. Vielmehr könnte man davon ausgehen, dass Studieninhalte durch die Studierenden individuell an die beruflichen Wünsche angepasst werden, was eher die zweite Hypothese stützt.

Die Tatsache, dass Studierende mit teils sehr unterschiedlichen Beweggründen das Studium gewählt haben, könnte darauf hindeuten, dass die akademische Diskussion über die Begriffe ‚Pädagogik‘, ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ und ‚Bildungswissenschaft(en)‘ nicht unbedingt zu klaren Abgrenzungen zwischen diesen Studiengängen führt. Stattdessen scheinen die Grenzen zwischen den Begriffen in der Praxis häufig zu verschwimmen, was sich in der Vielfalt der Beweggründe und Zielsetzungen der Studierenden widerspiegelt. Dies stützt die dritte Hypothese der Arbeit, dass die akademische Diskussion möglicherweise mehr zur Verwischung als zur Klarstellung der Begriffe beiträgt.

Abbildung 11

Faktoren die zur Wahl des jeweiligen Studiums geführt haben



1	zukünftige Tätigkeit in der universitären Forschung	8	20%
2	Prestige des Studiums	0	0%
3	um eine bessere bildungspolitische Situation herzustellen	8	20%
4	besonderes Interesse an Bildung	16	39%
5	besonderes Interesse an Erziehung	8	20%
6	besonderes Interesse zukünftig in einem sozialen Feld zu arbeiten	16	39%
7	besonderes Interesse zukünftig an einer Bildungsinstitution zu arbeiten	9	22%
8	besonderes Interesse zukünftig im inklusiven Bereich tätig zu sein	7	17%
9	besonderes Interesse zukünftig im psychotherapeutischen Bereich tätig zu sein	19	46%
10	persönliche Ressourcen	8	20%
11	persönlicher Wissenszuwachs	22	54%
12	Empfehlung	3	7%
13	andere Option	3	7%

Nennungen (N)=41

Quelle: Ergebnisbericht IQES

3.6.2. Darstellung und Auswertung der Onlinebefragung im Kontext der Diskussion um die namensgebenden Begrifflichkeiten (S.D.)

Gezielt werden nun im Folgenden die Ergebnisse dargestellt die im Zusammenhang mit den Begriffen Bildungswissenschaft(en) und Erziehungswissenschaft(en) erhoben wurden.

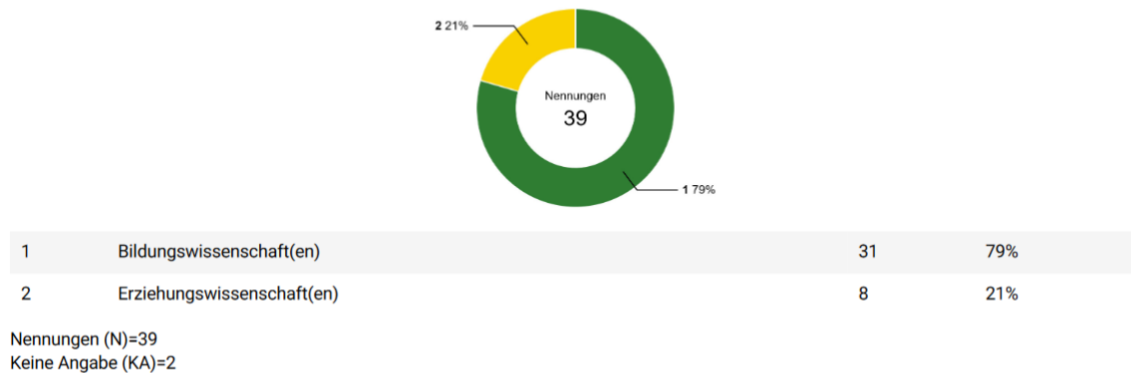
Im Vorhinein muss festgehalten werden, dass sich die Spezifika der Masterstudiengänge durch die Ergebnisse der Onlineumfrage nicht verifizieren, respektive sich dazu keine allgemeingültige Aussage treffen lässt, da die Teilnahme der Studierenden an der Umfrage aus Berlin in keinem relevanten Verhältnis zu denen aus Wien steht. Daher kann in weiterer Folge lediglich ein Gesamteindruck zu den für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Fragen geboten werden.

Durch die Fragestellung 10-12 sollte die Wahl des Studiums der Studierenden im Zusammenhang mit den oben genannten Begrifflichkeiten hinterfragt werden. Die Ergebnisse werden nun chronologisch präsentiert.

Die Frage 10 des Onlinefragebogens lautet – ‚Wenn Sie die Möglichkeit gehabt hätten zwischen einem Studium der Bildungswissenschaft(en) oder Erziehungswissenschaft(en) zu entscheiden, welches Studium hätten Sie gewählt? Intuitive Antwort erwünscht‘. Dadurch soll die Motivation der Studierenden im Zusammenhang mit den namensgebenden Begrifflichkeiten für das Studium hinterfragt werden, um zu verifizieren oder falsifizieren, ob und welcher Begriff einen Anlass für die Wahl eines Studienganges im Spektrum der Erziehungs- und Bildungswissenschaft(en) geben könnte.

Abbildung 12

Entscheidung zwischen einem Studium der Bildungswissenschaft(en) oder Erziehungswissenschaft(en)



Quelle: Ergebnisbericht IQES ⁹

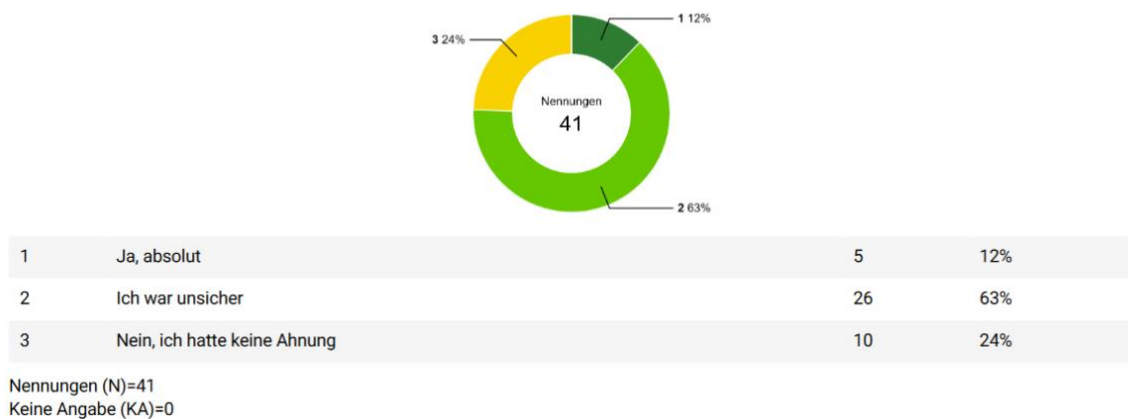
In Abbildung 12 zeigt sich, dass der Begriff Bildungswissenschaft(en) ein größeres Interesse als namensgebende Begrifflichkeit für eine mögliche Studienauswahl in der Gruppe der Befragten hervorruft als der Begriff Erziehungswissenschaft(en). Nur 21 % von 39 Studierenden gaben an ein Studium der Erziehungswissenschaft(en) zu wählen, falls es eine Wahlmöglichkeit geben würde. Bei der Betrachtung der Ergebnisse muss aber berücksichtigt werden, dass der Großteil der Antworten von Masterstudierenden der Universität Wien getätigt wurde, die dieses Studium unter dem Begriff Bildungswissenschaft momentan absolvieren.

In Frage 11 – ‚War für Sie vor der Studienwahl klar was der Begriff Bildungswissenschaft(en) umfasst? / wie sich der/ die Begriff(e) Bildungswissenschaft(en) charakterisieren?‘ - steht im Vordergrund zu klären, ob die Studierenden vor der Studienwahl den Begriff Bildungswissenschaft(en) charakterisieren können, respektive einen Eindruck haben, welche Bereiche der Begriff abdeckt. Diese Frage wurde formuliert, da sie im Kontext zur Forschungsfrage bezüglich der Diskussion um die namensgebenden Begrifflichkeiten steht.

⁹ Dieser Ergebnisbericht ist im Anhang zu finden.

Abbildung 13

Klarheit/Unklarheit über den Begriff Bildungswissenschaft(en) vor Studienbeginn



Quelle: Ergebnisbericht IQES

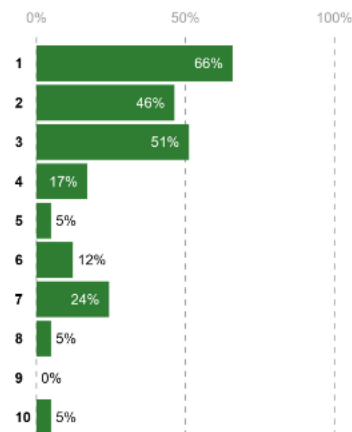
Die Abbildung 13 stellt dar, dass die Mehrheit der Studierenden vor der Auswahl ihres Studiums, unsicher waren, was dieser Begriff Aussagen könnte. Lediglich 12% waren absolut sicher, unter welcher Begrifflichkeit sie ihr Studium auswählten.

Die Fragestellungen 14-15 steht in Bezug zu den Auffassungen von Schreiber und Cramer zum Begriff der Bildungswissenschaft(en) und es sollen nun diese von den Studierenden bezüglich der ausgewählten Auffassung Bildungswissenschaft(en) und Erziehungswissenschaft(en) gewichtet werden. Von den Studierenden sollen daher in Frage 14 und Frage 15 ausgewählt werden, welche drei Auffassungen für sie am zutreffendsten für den Begriff Bildungswissenschaft(en), beziehungsweise Erziehungswissenschaft(en) sind.

Die Umfrage zur Frage 14 – ‚Der Begriff Bildungswissenschaft(en) umfasst für mich: (Mehrfachnennungen möglich, max. 3)‘ zeigt folgende Ergebnisse:

Abbildung 14

Begriff Bildungswissenschaft(en) umfasst...



1	einen Sammelbegriff	27	66%
2	eine Neubezeichnung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft	19	46%
3	einen Studiengang	21	51%
4	ein spezifisches Modell der Forschung	7	17%
5	eine Komponente der Lehrer*innenbildung	2	5%
6	eine (Teil-)Disziplin der Lehrer*innenbildung	5	12%
7	eine programmatische Erweiterung des Begriffes Erziehungswissenschaft	10	24%
8	Grenzenlosigkeit	2	5%
9	eine Markenbezeichnung	0	0%
10	eine methodische Einengung	2	5%

Nennungen (N)=41

Quelle: Ergebnisbericht IQES

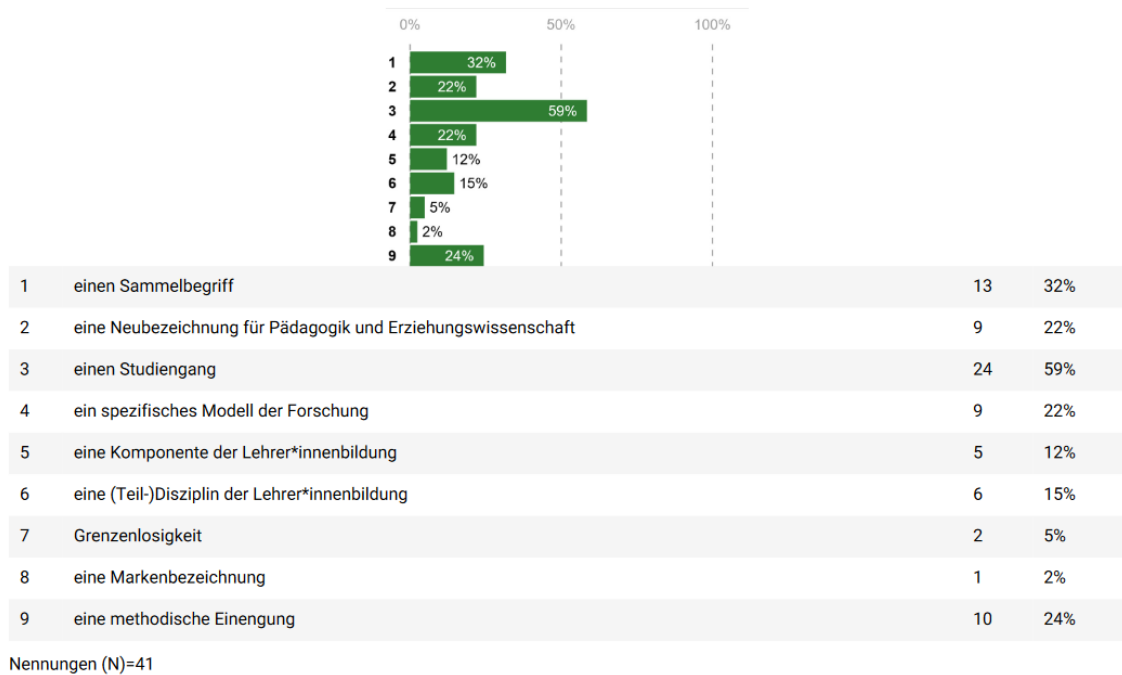
Wie die Abbildung 14 darstellt, haben sich die an der Onlineumfrage teilnehmenden Studierenden des Masterstudiengangs an der Humboldtuniversität Berlin und der Universität Wien dazu entschieden, den Begriff der Bildungswissenschaft(en) in erster Linie als einen Sammelbegriff im Zusammenhang mit den Auffassungen von Schreiber und Cramer zu definieren. Als zweite Auffassung haben sie die Bezeichnung eines Studienganges gewählt und danach die Auffassung Bildungswissenschaft(en) als eine Neubezeichnung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft gereiht.

Mit der Frage 15 – ‚Der Begriff Erziehungswissenschaft(en) umfasst für mich: (Mehrfachnennungen möglich, max. 3)‘ – soll erhoben werden inwieweit für die

teilnehmenden Studierenden die von Schreiber und Cramer (2023) für die Bildungswissenschaft(en) definierten Auffassungen auch für den Begriff der Erziehungswissenschaft(en) zutreffend sein könnten.

Abbildung 15

Begriff Erziehungswissenschaft(en) umfasst...



Quelle: Ergebnisbericht IQES

In Abbildung 15 ist zu sehen, dass hier der Begriff der Erziehungswissenschaft(en) in erster Linie mit einem Studiengang, respektive deren Bezeichnung kontextualisiert wird. Mit einem großen Abstand wird der Begriff als Sammelbegriff gelesen und als dritte Auffassung von Schreiber und Cramer wurde die Auffassung eine methodische Einengung gewählt.

Zusammenfassend haben die Fragen 10-12 und 14-15 der Onlineumfrage folgende Ergebnisse erbracht, die aber wie schon eingangs erwähnt auf Grund der unterschiedlichen Beteiligung der Masterstudierenden beider Universitäten keine allgemeine Gültigkeit haben. Als Befund lässt sich darstellen, dass der Begriff Bildungswissenschaft(en) im Gegensatz zum Begriff Erziehungswissenschaft(en) als Name für ein Studium hier eine größere Gruppe an Studierenden anspricht. Weiters wird gezeigt, dass die größere Anzahl an Studierenden vor der Studienwahl unsicher war,

was der Begriff Bildungswissenschaft(en) aussagen könnte, was im Gegensatz zur Antwort auf die vorige Frage steht, und die Frage aufwirft, warum ein Studium gewählt wird, von dem Studierende nicht wissen welche Bedeutung es hat und im zweiten Abschnitt des Studiums sie sich aber genau für dieses Entscheiden würden. Dies wäre eine interessante Fragestellung für ein neuerliches Forschungsvorhaben.

Die Antworten der Studierenden zur Auswahl der Auffassungen von Schreiber und Cramer (2023) im Kontext des Begriffes Bildungswissenschaft(en) zeigen, dass diese den Begriff vorrangig als Sammelbegriff sehen, in zweiter Linie als Bezeichnung eines Studienganges und drittens als eine Neubezeichnung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Der Begriff der Erziehungswissenschaft(en) wird von den an der Onlineumfrage teilnehmenden Studierenden beider Universitäten im Zusammenhang mit den Auffassungen von Schreiber und Cramer (2023) in erster Linie als Bezeichnung für einen Studiengang gesehen, in zweiter Linie als Sammelbegriff und in einer dritten Auswahlmöglichkeit als methodische Einengung. Werden die Ergebnisse dieser Fragen zusammengefasst, lässt dies die Schlussfolgerung zu, dass die teilnehmenden Studierenden Bildungswissenschaft(en) in erster Linie als Sammelbegriff sehen und Erziehungswissenschaft(en) als Bezeichnung für einen Studiengang. Dieser Befund zeigt Widersprüche auf in Bezug zu den anderen beiden Fragen, die aber im Rahmen der Umfrage nicht eindeutig geklärt werden konnten.

4. Vergleich und Analyse der Institute: Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin vs. Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien

Das Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin und das Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien sollen nun in einem Vergleich gegenübergestellt werden. Leitend fungiert dabei die Fragestellung/ Suche nach möglichen Spezifika der jeweiligen Institute in Berlin und Wien. Es werden allgemeine Informationen zu den beiden Studiengängen präsentiert und gegenübergestellt. Danach wird eine qualitative Analyse der Curricula der Studiengänge ‚Erziehungswissenschaften‘ in Berlin und ‚Bildungswissenschaft‘ in Wien im Sinne der pädagogischen Hermeneutik nach Rittelmeyer und Parmentier (2007) vorgenommen und diese dann ebenso verglichen.

Eine quantitative Frequenzanalyse der Begriffe Bildungswissenschaft(en), Erziehungswissenschaft(en), Pädagogik, Erziehung und Bildung soll den ersten Schritt eines mixed-methods Ansatzes darstellen. Es soll herausgefiltert werden, wie oft die genannten Begriffe in den jeweiligen Vorlesungsverzeichnissen vorkommen, um eine Übersicht und Interpretation des Momentanzustandes zu ermöglichen und möglicherweise Spezifika der Studiengänge zu skizzieren. Dafür wird mit den Verzeichnissen aus dem Wintersemester 2023/24 der Universität Wien und der Humboldt-Universität zu Berlin gearbeitet. In weiterer Folge werden einzelne Lehrveranstaltungen exemplarisch herangezogen und miteinander verglichen.

4.1. Allgemeine Informationen – Facts & Figures (P.E.: Berlin; S.D.: Wien)

Zuallererst werden nun aber Fakten und Informationen zu den Bachelor- und Masterstudiengängen inklusive Aufnahmeverfahren und Zulassungsvoraussetzungen in Berlin und Wien präsentiert.

4.1.1. Aufnahmeverfahren Wien (S.D.)

Zum Aufnahmeverfahren gilt es zuerst dem Zulassungsverfahren des Bachelorstudiums der Universität Wien die Aufmerksamkeit zu schenken. Danach wird auf die Aufnahme in das Masterstudium eingegangen.

Der Richtungsentscheid des Europäischen Gerichtshofs aus dem Jahr 2005, besagt, dass Österreich zuvor gegen den Grundsatz der Gleichbehandlung verstieß, da es die Zahl der Studierenden, die aus Mitgliedstaaten der Europäischen Union stammten, beschränkte. Auf Grund dessen wurde die österreichische

Universitätslandschaft reformiert und es kam in weiterer Folge zu einer Initiierung von Aufnahmeverfahren für verstärkt nachgefragte Studiengänge (Freisinger et al., 2014, S. 2–3). Dies führte dazu, dass es im Studiengang Bildungswissenschaft an der Universität Wien seit dem ersten Semester des Studienjahres 2020/21 ein Verfahren zur Aufnahme gibt. Es wird nun kurz umrissen, wie sich dieses darstellt.

Vor dem Inskriptionsverfahren müssen sich Studierende in den Monaten März, April oder Mai auf der Webseite für das Zulassungsverfahren anmelden. Dieses sieht als allerersten Schritt ein ‚Online-Self-Assessment‘ vor, für das die sich bewerbenden Personen ein Feedback erhalten. Insgesamt soll dieses Verfahren laut Webseite zu einer Selbsteinschätzung führen. In weiterer Folge können die erforderlichen persönlichen Dokumente hochgeladen werden und nach der Zusage zum Studium die Prüfungsgebühr von 50 Euro bezahlt werden. Danach gibt es Fachliteratur für den Aufnahmetest zum Herunterladen. Dieses Wissen wird dann durch einen Multiple Choice Test überprüft. Es gibt für den zweigeteilten Test beispielhafte Fragen. Im ersten Teil wird das fachliche Wissen aus der Literatur geprüft und im zweiten fokussiert sich der Test auf das Verständnis der deutschen Sprache. Die zu prüfende Fachliteratur umfasst Texte aus der Zeit von 2012 bis 2017 (Zulassung zum Bachelor Bildungswissenschaft, o. J.). Interessant im Zusammenhang mit dieser Arbeit ist, wie die untenstehende Abbildung zeigt, dass der Text „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff?“ (Terhart, 2012), der im ersten Teil der Arbeit auch hier Anwendung fand und sich auf die kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Bildungswissenschaften fokussiert, in der Aufnahmeprüfung zum Thema wird. Zwei weitere Texte befassen sich mit dem Thema Sprache und einer mit dem Bild als solches (Zulassung zum Bachelor Bildungswissenschaft, o. J.).

Diese Textauswahl ist dahingehend von Interesse, da die Frage aufgeworfen wird, ob den Studierenden vor Augen geführt werden soll, dass im Studium eine Eingrenzung von Begriffen und Definitionen eine Schwierigkeit darstellt und sie spiegelt den Befund dieser Arbeit wider, dass die Nähe der einzelnen Begriffe in der Disziplin grundlegende Fragen aufwerfen, mit denen sich auch zukünftige Studierende vorab befassen sollen.

Abbildung 16

Testliteratur Aufnahmeverfahren BA Wien

- Testliteratur:
 - [Dirim, Inci & Heinemann, Alisha M. B. \(2016\). Sprachliche Identität: Zur Problematik einer normativen Referenz. Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 24, S. 25-31](#)
 - [Terhart, Ewald \(2012\). "Bildungswissenschaften". Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? Zeitschrift für Pädagogik, 58, S. 22-39](#)
 - Die Fachartikel 3 und 4 finden Sie auf den Seiten 17 bis 31 und den Seiten 87 bis 101 in folgendem Buch: ["Gesellschaften/Welten/Selbst im \[Um\]Bruch"](#) (die restlichen Seiten des Buches sind kein Prüfungstoff).
 - Schneider, Felix & Schulze, Heidrun (2017). Hands-on Wissenschaftsvermittlung als Brücke zwischen Sprach- und Kulturwelten. Erfahrungen aus der Praxis der Wissensräume in Wien. In Sabine Krause, Michelle Proyer, Oliver Koenig, (Hrsg*innen): [Gesellschaften/Welten/Selbst im \[Um\]Bruch](#) (S. 17-31)
 - Krause, Sabine (2017). Bilden Bilder? In Sabine Krause, Michelle Proyer, Oliver Koenig, (Hrsg*innen): [Gesellschaften/Welten/Selbst im \[Um\]Bruch](#) (S. 87-101)

Quelle: Zulassung Biwi AT/DE, o. J.

Für das Masterstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien gibt es kein Aufnahmeverfahren für Studierende, die ihren vorausgehenden Abschluss an der Universität Wien gemacht haben (Bildungswissenschaft (Master), o. J.).

4.1.2. Aufnahmeverfahren Berlin (P.E.)

Ob ein Beginn des Bachelorstudiums nur im Wintersemester oder auch im Sommersemester möglich ist, entnimmt man dem Studienangebot. Auch ob das Studium von einem Numerus clausus (NC) abhängt, entnimmt man ebenso dem jeweiligen Studienangebot (Erziehungswissenschaften — Humboldt-Universität zu Berlin, 2024).

Laut dem Stand vom 26.04.2024 ist für den Kombinationsbachelor ohne Lehramtsoption/-bezug: Kernfächer ‚Erziehungswissenschaften‘, im Falle eines Beginns zum 1. Fachsemester ein Beginn zum Wintersemester vorgesehen und eine NC-Regelung liegt vor. Wenn man in ein höheres Fachsemester einsteigen möchte, gilt ebenso eine NC-Regelung. Im Kombinationsbachelor ‚Erziehungswissenschaften‘ ohne Lehramtsoption/-bezug: Zweitfächer ist genauso ein Start zum im Wintersemester vorgesehen, eine NC-Regelung fällt bei Beginn zum 1. Fachsemester und auch bei einem Einstieg in ein höheres Fachsemester weg (Erziehungswissenschaften — Humboldt-Universität zu Berlin, 2024).

Der Begriff NC (Numerus clausus) bezeichnet eine Kapazitätsbegrenzung, die eine festgelegte Anzahl von Studienplätzen für ein bestimmtes Fach vorgibt. Das heißt, man bewirbt sich zunächst auf einen Studienplatz und kann sich nicht direkt einschreiben. Nach Ablauf der Bewerbungsfrist wird überprüft, ob die vorhandenen Plätze für alle eingegangenen Bewerbungen ausreichen. Wenn ja, erhalten alle sich bewerbenden Personen einen Zulassungsbescheid, und eine Einschreibung ist möglich.

Wenn nein, kommt es zu einem Auswahlverfahren, bei dem verschiedene Kriterien angewendet werden. Wenn man einen Bachelorstudiengang beginnen möchte, ist unter anderem die Abitur-Durchschnittsnote ausschlaggebend. Dieser entsprechend kommt es zu Ranglisten unter allen sich für das Studium bewerbenden Personen. Die Menschen mit den höchsten Rangplätzen bekommen einen Studienplatz angeboten (Wie hoch ist der NC? — Humboldt-Universität zu Berlin, 2024).

Für das Fach ‚Erziehungswissenschaften‘ gestalteten sich die Grenzwerte für das Wintersemester 2023/24 wie folgt (Wie hoch ist der NC? — Humboldt-Universität zu Berlin, 2024).

Abbildung 17

NC-Grenzwerttabellen WS 2023/24

Monobachelor, Examen, Kombinationsbachelor	Studienplätze	Bewerbungen	Kriterien im Auswahlverfahren der Hochschule gem. § 25 Abs. 2 ZSP-HU: letzte Zulassung bei gewichteter Mischnote	Ø-Note: letzte Zulassung bei	Wartesemester: letzte Zulassung bei
Englisch mit Lehramt Kombinationsbachelor Zweitfach	130	429	60% Ø-Note, 10% studienrelevante berufspraktische Erfahrung von 900 h, 30% Englischkenntnisse C1	1,14	2,4
Englisch ohne Lehramt Kombinationsbachelor Kernfach	45	256	60% Ø-Note, 10% studienrelevante berufspraktische Erfahrung von 900 h, 30% Englischkenntnisse C1	0,9	2,2
Englisch ohne Lehramt Kombinationsbachelor Zweitfach	35	133	60% Ø-Note, 10% studienrelevante berufspraktische Erfahrung von 900 h, 30% Englischkenntnisse C1	1,2	2,2
Erziehungswissenschaften Kombinationsbachelor Kernfach	65	385	90% Ø-Note, 10% studienrelevante berufspraktische Erfahrung im Bereich Bildung, Schule, Kultur von 1800 h	3,06	2,6
Erziehungswissenschaften Kombinationsbachelor Zweitfach	20	93	90% Ø-Note, 10% studienrelevante berufspraktische Erfahrung im Bereich Bildung, Schule, Kultur von 1800 h	alle zugelassen	alle zugelassen

Quelle: Wie hoch ist der NC? — Humboldt-Universität zu Berlin, 2024

Der Masterstudiengang ‚Erziehungswissenschaften‘ an der Humboldt-Universität zu Berlin wird als konsekutiver Studiengang, ohne Zulassungsbeschränkung (ohne numerus clausus), angeboten. Somit muss für eine Aufnahme in den Masterstudiengang ein berufsqualifizierender Abschluss in ‚Erziehungswissenschaften‘ oder zumindest einem verwandten Fach vorgezeigt werden können. Fachverwandt heißt in diesem Kontext, dass der Studiengang einen erziehungswissenschaftlichen Anteil von mindestens 60 ECTS-Punkten vorweisen muss. Darüber hinaus sind Kenntnisse in sowohl quantitativen als auch qualitativen Methoden im Aufmaß von mindestens 10 ECTS erforderlich. Ebenso sind in mindestens vier von folgenden sieben Bereichen jeweils 10 ECTS notwendig: 1. Bildungstheorie und Bildungsforschung, 2. Historische und Kulturwissenschaftliche Bildungsforschung, 3. Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft, 4. Bildungssystem, Bildungspolitik und empirische Bildungsforschung, 5. Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, 6.

Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 7. Berufsbildungsforschung (MA Fachspezifische Zugangs- und Zulassungsregeln, o. J.).

Das Auswahlverfahren wird durch zwei Kriterien bestimmt, diese sind unterschiedlich gewichtet. Das erste Auswahlkriterium ist der Grad der Qualifikation des vorangegangenen Studiums, also die Abschlussnote, die 90 % der Gesamtbewertung ausmacht. Das zweite Auswahlkriterium betrifft außerhalb des Hochschulstudiums erworbene Qualifikationen, insbesondere einschlägige berufspraktische Erfahrung im Umfang von mindestens 900 Stunden. Diese berufspraktische Erfahrung fließt mit einer Gewichtung von 10 % in die Gesamtbewertung ein (MA Fachspezifische Zugangs- und Zulassungsregeln, o. J.)

4.1.3. Facts & Figures Bachelorstudium Erziehungswissenschaften Berlin (P.E.)

Das Bachelorstudium ‚Erziehungswissenschaften‘ an der Humboldt-Universität zu Berlin unterliegt einer Regelstudienzeit von 6 Semestern und schließt mit einem Bachelor of Arts (B.A.) ab. Es gibt die Möglichkeit, das Studium als Kernfach (120ECTS) zu studieren, dazu ist es obligat, ein Zweitfach nach freier Wahl aus dem aktuellen Studienangebot ‚Kombinationsbachelor ohne Lehramtsoption‘ zu wählen. Die Option, das Fach ‚Erziehungswissenschaften‘ als Zweitfach (60ECTS) zu studieren, besteht ebenso. Hierbei wählt man 60ECTS zu einem Kernfach aus dem Studienangebot ‚Kombinationsbachelor ohne Lehramtsoption‘ (Erziehungswissenschaften — Humboldt-Universität zu Berlin, 2024). Wie sich die Voraussetzungen für das Studium auseinandersetzen und wie der Studienbeginn aussieht, wird separat im Unterkapitel ‚Aufnahmeverfahren‘ (4.1.2.) behandelt.

Die Studienziele werden wie folgt angegeben:

Der BA Erziehungswissenschaften zielt in theoretischer und empirischer Perspektive auf die Analyse von Erziehungs-, Bildungs- und Lernprozessen in Geschichte und Gegenwart, auch über die gesamte Lebensspanne. Studierende erhalten in zehn Modulen breite und integrierte Kenntnisse der wissenschaftlichen Grundlagen sowie ein kritisches Verständnis wichtiger Themen, Begriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaften. Sie erwerben einen fundierten Einblick in den aktuellen Stand erziehungswissenschaftlicher Forschung, lernen die Reichweite und die Grenzen erziehungswissenschaftlichen Wissens kennen

und können dessen Voraussetzungen, Wirkungsweisen und Herausforderungen reflektieren.

Im Lehrangebot der am Studiengang beteiligten Arbeitsbereiche sind Grundbegriffe, Theorien und Forschungsansätze, qualitative und quantitative Forschungsmethoden, vergleichende und internationale Erziehungswissenschaft, historische Bildungsforschung, Erwachsenenbildung/Weiterbildung bzw. Bildung über die Lebensspanne, erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung sowie pädagogische Psychologie fest verankert.

Zu den modulübergreifenden Perspektiven gehören Fragen von Differenz in pädagogischen Verhältnissen, Macht und Gewalt, soziale Ungleichheit, Inter- und Transkulturalität und Gender sowie andere erziehungswissenschaftlich relevante aktuelle Problemstellungen, bezogen auf verschiedenste Altersgruppen. (Erziehungswissenschaften — Humboldt-Universität zu Berlin, 2024)

Gemäß diesen Studienziele sollten die Studierenden über die Fähigkeiten verfügen wissenschaftlich fundierte Urteile zu formulieren und begründete Lösungswege zu erarbeiten. Die Grundlage zur Erschließung unterschiedlicher pädagogischer und außerpädagogischer Berufsfelder im Kontext der modernen Wissensgesellschaft soll gegeben sein. Ein erfolgreiches Abschließen des Studiums ermöglicht den Zugang zu einer Bandbreite an Tätigkeiten. Von erziehenden, hin zu forschenden und konzeptionellen Aufgaben in allen Bereichen des Bildungs- und Sozialwesens, wie auch anderen bildungsrelevanten Kontexten. Darüber hinaus öffnet der Abschluss des Studiums weitere wissenschaftliche Qualifikationen (Erziehungswissenschaften — Humboldt-Universität zu Berlin, 2024).

Zu zahlende Beiträge, um ordentlich an der Humboldt-Universität zu Berlin zu studieren, setzen sich wie folgt auseinander (Wintersemester 2023/24 — Humboldt-Universität zu Berlin, 2024).

Abbildung 18

Semesterbeiträge und -gebühren WS 2023/24 Berlin

Semesterbeiträge und -gebühren Wintersemester 2023/24	
Der o.g. Betrag setzt sich zusammen aus:	
• Semestergebühren:	50,00 €
§ 2 Abs. 7 BerlHG*	
• Studierendenschaftsbeitrag:	9,75 €
§§ 18, 20 BerlHG*	
§ 16 Abs. 2 Satzung der StudentInnenschaft der HU Berlin*	
§ https://hu.berlin/stupa	
§ 4 Abs. 1 Änderung der Beitragsordnung der StudentInnenschaft der HU Berlin* https://hu.berlin/amb2018052	
• Studierendenwerksbeitrag:	54,09 €
§ 1 Satz 1 SozVO*	
• Semesterticket:	201,80 €
§ 18a Abs. 4 BerlHG*; Satzung nach § 18a Abs. 4 BerlHG (Semesterticket-Satzung)*	
§ 4 VBB-Semesterticketvertrag vom 20.12.2021 https://hu.berlin/semix	
Gesamtpreis des Semestertickets für das WiSe 2023/24: 210,30 € ./ 16,50 € Tarifersatzleistung des Landes Berlin gem. § 6 Abs. 2 VBB-Semesterticketvertrag vom 20.12.2021 in Verbindung mit Vereinbarung zur Zahlung eines Zuschusses für Studierende an Berliner Hochschulen vom 12.10.2022)	193,80 €
§ 1 Abs. 1 Satz 2 Satzung nach § 18 a V BerlHG (Sozialfonds-Satzung)* https://hu.berlin/amb2017055 , anteilig:	8,00 €
• Ggf. zzgl. Säumnisgebühren:	19,94 €
Gem. Verwaltungsgebührenordnung* (VGebO)	
Gesamtsumme:	315,64 €
*in der jeweils geltenden Fassung.	

Quelle: Wintersemester 2023/24 — Humboldt-Universität zu Berlin, 2024

4.1.4. Facts & Figures Bachelorstudium Bildungswissenschaft Wien (P.E.)

Für das Bachelorstudium ‚Bildungswissenschaft‘ an der Universität Wien ist ein Arbeitsaufwand von 180 ECTS-Punkten vorgesehen und unterliegt somit einer Regelstudienzeit von sechs Semestern. 150 ECTS sind im Pflichtbereich zu absolvieren und die restlichen 30 ECTS gilt es durch ein sogenanntes Erweiterungscurriculum zu füllen oder ein Erweiterungscurriculum in Kombination mit einer alternativen Erweiterung mit jeweils 15 ECTS (Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft (Version 2018), 2022).

Das Studium wird mit dem akademischen Grad ‚Bachelor of Arts‘, abgekürzt BA, abgeschlossen (Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft (Version 2018), 2022).

Informationen zu den Zulassungsvoraussetzungen und zum Aufnahmeverfahren findet man Seite 98ff.

Folgende Studienziele findet man im Curriculum:

(1) Das Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien dient der Vermittlung zentraler theoretischer, methodologischer und gegenstandsbezogener Grundlagen der Disziplin und der Befähigung, pädagogische Probleme begrifflich einzugrenzen, in ihrem geschichtlichen und aktuellen gesellschaftlichen Kontext zu verstehen und bildungswissenschaftliche Ansätze zu differenzieren. Es führt in individuelle, institutionelle, gesellschaftliche und sozialhistorische Bedingungen pädagogischen Handelns in regionaler und globaler Perspektive ein und vermittelt forschungsmethodische Kenntnisse. Es versetzt Studierende in die Lage, kritisch über gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen von Bildung, Erziehung, Entwicklung, Sozialisation, Lehren und Lernen zu reflektieren. Die Studierenden erwerben bildungswissenschaftliche Grundlagen zum Verhältnis von Wissenschaft und pädagogischer Praxis. Sie eignen sich professionsbezogene Grundkonzepte an und beziehen diese auf thematische und berufsrelevante Felder. Damit sind sie befähigt, sich in späteren beruflichen Kontexten wissenschaftlich begründetes Handlungswissen selbstständig anzueignen und sich in nachfolgenden Studiengängen vertieft wissenschaftlich zu qualifizieren. (Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft (Version 2018), 2022)

(2) Die Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiums Bildungswissenschaft an der Universität Wien verfügen über grundlegende Qualifikationen für wissenschaftliches Arbeiten; theoretische und begriffliche Grundlagen der Bildungswissenschaft; systematische und historische Kenntnisse über Pädagogik als Wissenschaft und Handlungsfeld; Kenntnisse und Kompetenzen in bildungswissenschaftlicher Forschung; Grundwissen zu pädagogischen Handlungs- und Berufsfeldern sowie ihrer professionstheoretischen Reflexion; die Fähigkeit zu einem kritisch reflexiven Umgang mit bildungswissenschaftlichen Theorien, Praxen und Forschungsergebnissen; Kompetenzen zur Entwicklung und Beurteilung von Handlungskonzepten in pädagogischen Forschungs- und Arbeitsfeldern (Allgemeine und historische Pädagogik; Diversität und soziale Ungleichheit (Armut, Gender, Migration u.a.); Erwachsenen- und Weiterbildung; Inklusive Pädagogik; Medienpädagogik; Psychoanalytische Pädagogik; Schul- und Bildungsforschung; Sozialpädagogik (einschließlich Beratung). (Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft (Version 2018), 2022)

Das Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien vermittelt somit zentrale theoretische, methodologische und inhaltliche Grundlagen der Disziplin. Die Studierenden lernen, pädagogische Probleme in ihrem historischen und gesellschaftlichen Kontext zu analysieren und verschiedene bildungswissenschaftliche Ansätze zu differenzieren. Das Studium führt in die individuellen, institutionellen, gesellschaftlichen und sozialhistorischen Bedingungen pädagogischen Handelns ein und vermittelt forschungsmethodisches Können. Studierende sind in der Lage, kritisch über zentrale Konzepte von Bildung, Erziehung, Entwicklung, Sozialisation zu reflektieren. Sie erwerben grundlegende wissenschaftliche Qualifikationen, systematische und historische Kenntnisse über Pädagogik als Wissenschaft sowie Kompetenzen in der bildungswissenschaftlichen Forschung und in professionstheoretischen Reflexionen zu pädagogischen Berufsfeldern.

Mit dem Stand des Jahres 2023 gab es 790 Studierende, 204 im vergangenen Studienjahr, und die durchschnittliche Studiendauer in Semestern wird mit 7,3 angegeben (Bildungswissenschaft (Bachelor), o. J.)

An der Universität Wien gibt es für Studierende den Studienbeitrag als auch den ÖH-Beitrag. Die Höhe des Studienbeitrags variiert je nach Staatsangehörigkeit, Studiendauer und der Frage, ob man ordentlich oder außerordentlich studiert.

Die Höhe des ÖH-Beitrags wird von der Österreichischen Hochschüler*innenschaft¹⁰ festgelegt und diese haben alle Studierenden in Österreich zu zahlen, um die Fortsetzung des Studiums zu gewährleisten. Die Höhe des Betrags, der individuell zu zahlen ist, wird automatisch berechnet und ist auf [uspace](#) zu finden. Der ÖH-Beitrag beträgt derzeit 24,70€ (Höhe Studienbeitrag EU/EWR/CH-Bürger*innen, o. J.).

4.1.5 Facts & Figures Masterstudium Bildungswissenschaft Wien (S.D.)

Um einen Überblick über das Masterstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien zu geben, werden in weiterer Folge einige Kernfakten genannt. Diese werden für Wien aus der aktuellen Webseite entnommen. Da die Onlineauftritte der beiden Universitäten in der Struktur und im Aufbau different sind, ergeben sich bei der Beschreibung der Facts und Figures Unterschiede, die zum Abschluss der beiden Kapitel beschrieben werden. Fakten, wie die Zulassungsbestimmungen zum Studium,

¹⁰ Eigenname, daher mit Sternchen gegendert.

der Studienbeitrag und die Struktur des Masterstudiums werden in beiden Hochschulen dargestellt.

Zu Beginn werden die Zulassungsvoraussetzungen für das Masterstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien dargestellt. Für Studierende, die zuvor ein Bachelorstudium oder Diplomstudium an der Universität Wien absolviert haben, gilt es die Frage "Fachgleich" (= "konsekutiv" oder "jedenfalls fachlich in Frage kommend") (Zulassung MA Abschluss Uni Wien, o. J.) oder nicht zu klären. Die Antwort auf diese Frage findet sich im Curriculum des Masterstudiums oder im „Master Access Guide“ (Zulassung MA Abschluss Uni Wien, o. J.). Hier kann nachgelesen werden, welches Bachelorstudium entsprechend ist, um zum Masterstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien zugelassen zu werden, oder welche ergänzenden Leistungen zu tätigen sind. In Spezialfällen muss im Einzelnen über eine Zulassung entschieden werden (MAG Bildungswissenschaft, o. J.).

Das Masterstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien dauert vier Semester und wird mit 120 ECTS bewertet. Die Unterrichtssprache im Studium ist Deutsch und einige Seminare werden in englischer Sprache gehalten. Es gibt 636 Studierende (Stand Juli 2023) und es werden durchschnittlich 8,6 Semester benötigt, um das Studium abzuschließen.

Das Masterstudium Bildungswissenschaft besteht aus einer Pflichtmodulgruppe (bestehend aus drei Pflichtmodulen) mit Grundlagen sicherndem Charakter, vier alternativ wählbaren Pflichtmodulgruppen (Bildung, Medien und gesellschaftliche Transformation; Lehren und Lernen; Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf; Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter) zur möglichen Spezialisierung mit vertiefendem Charakter, und dem Pflichtmodul Masterarbeit und Masterprüfung. (Bildungswissenschaft (Master), o. J.).

Auf die durch das Zitat vorgestellte Strukturierung wird in der Analyse des Vorlesungsverzeichnisses noch genauer eingegangen, aber der Vollständigkeit halber soll diese Struktur hier in der Vorstellung des Studiums Platz finden.

Für das Masterstudium ist pro Semester, für Studierende aus der europäischen Union, der Schweiz und des Europäischen Wirtschaftsraumes der ÖH (Österreichische Hochschüler*innenschaft) ein Beitrag mit einer Summe von 22,70 Euro für die ersten sechs Semester pro Semester zu bezahlen. Wer diesen Zeitrahmen überschreitet hat Gebühren im Umfang von 386,60 Euro (inklusive ÖH-Beitrag) zu begleichen (Höhe

Studienbeitrag EU/EWR/CH-Bürger*innen, o. J.). Für ordentliche Studierende, die diesen Staaten nicht angehören beträgt der Beitrag 749,42 Euro (inklusive ÖH-Beitrag). Es gibt weiters staatenabhängig etwaige Ausnahmen, die hier nicht genauer erläutert werden (Höhe Studienbeitrag Nicht-EU/EWR-Bürger*innen, o. J.). Als abschließenden Titel erhalten Studierende des Masterstudiums Bildungswissenschaft an der Universität Wien einen Master of Arts (Bildungswissenschaft (Master), o. J.). Die nachstehende Abbildung 19 erläutert die Semesterbeiträge.

Abbildung 19

Semesterbeiträge Universität Wien

Staatsangehörigkeit EU/EWR/CH

Um Ihr Studium fortzusetzen, zahlen Sie jedes Semester innerhalb der Zahlungsfrist den Studien- und ÖH-Beitrag ein. Staatsangehörige eines EU/EWR-Landes oder der Schweiz sind jedoch eine bestimmte Zeit vom Studienbeitrag befreit. Das bedeutet: Während der vorgesehenen Studiendauer plus zwei Toleranzsemestern müssen Sie nur den ÖH-Beitrag bezahlen.

Ihr Beitrag wird automatisch berechnet. Die Höhe des Beitrags sehen Sie in [u:space](#) unter Finanzielles > Studien-/ÖH-Beitrag. Unter Studium > Studienübersicht können Sie überprüfen, wie viele beitragsfreie Semester Sie noch haben.

Höhe EU/EWR/CH

- ÖH-Beitrag: 24,70 Euro
- Studienbeitrag: 363,36 Euro
- **Gesamt: 388,06 Euro pro Semester**

Quelle: Höhe Studienbeitrag EU/EWR/CH-Bürger*innen, o. J.

Nun soll aufgezeigt werden, welche Kompetenzen Studierende im Studium erwerben sollen. Laut der Webseite der Universität Wien zum Masterstudium Bildungswissenschaft verfügen die Studierenden nach Abschluss des Studiums über folgende Fähigkeiten:

[...] konzeptionelle, organisatorische und forschungsinitiierende Kenntnisse, die zu entsprechenden Tätigkeiten im Bildungs- und Sozialwesen in Einrichtungen, Organisationen, Verbänden und Unternehmungen sowie in der Forschung befähigen. (Bildungswissenschaft (Master), o. J.).

Diese Inhalte zeigen, dass die Studierenden sich Kompetenzen in einem umfangreichen Spektrum aneignen sollen. Es geht darum Aufgaben in Institutionen der Bildung und im sozialen Bereich zu meistern und sich dafür im Vorfeld ein spezifisches Wissen anzueignen. Weiters wird ein Fokus auf den Bereich der Forschung gelegt.

Die Auseinandersetzung mit der Webseite der Universität Wien zum Masterstudium Bildungswissenschaft zeigt, dass Studierende oder am Studium

interessierte Personen hier Fakten, bezüglich Kosten, Zulassungsvoraussetzungen, Ziele des Studiums und Struktur des Studiums, finden.

Nach dieser Darstellung wird sich das nächste Kapitel mit den Eckpunkten des Masterstudiums der Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin auseinandersetzen.

4.1.6 Facts & Figures Masterstudium Erziehungswissenschaften Berlin (S.D.)

Die Zulassungsbestimmungen für die Aufnahme in das Masterstudium Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin werden auf der Webseite in einem Dokument mit dem Namen „Fachspezifische Zugangs- und Zulassungsregeln zur ZSP-HU“ (MA Fachspezifische Zugangs- und Zulassungsregeln, o. J.) zusammengefasst. Hier wird festgehalten, der „Masterstudiengang ist ein konsekutiver Studiengang“ (MA Fachspezifische Zugangs- und Zulassungsregeln, o. J.). Das bedeutet, dass dieser in direkter Folge auf ein Bachelorstudium anschließt.

Abbildung 20

Fachspezifische Zugangs- und Zulassungsregeln EWi

Abschluss in einem bestimmten Fach	
Bezeichnung:	Abschluss in Erziehungswissenschaften oder einem verwandtem Fach
Erläuterung:	Erforderlich ist der berufsqualifizierende Abschluss eines Hochschulstudiums in Erziehungswissenschaften oder einem fachverwandten Abschluss, d.h. in einem Studiengang mit einem erziehungswissenschaftlichen Anteil im Umfang von mindestens 60 ECTS-Credits.
Nachweis:	Hochschulzeugnis gemäß Allgemeiner Anlage 1.1.3.

Quelle: Fachspezifische Zugangs- und Zulassungsregeln zur ZSP-HU, o.J.

Abbildung 20 zeigt, dass ein abgeschlossenes Studium in Erziehungswissenschaften oder einem nahestehenden Fachgebiet notwendig ist, um zum Masterstudiengang zugelassen zu werden (MA Fachspezifische Zugangs- und Zulassungsregeln, o. J.). Weiters ist zu ergänzen, dass es für die Aufnahme ein Selektionsverfahren gibt, dessen Kontingent achtzig von hundert beträgt. Dafür werden in dem Schriftstück Kriterien formuliert. Ein Kriterium ist die abschließende Note des vorangegangenen Studiums. Eine weitere Notwendigkeit, um zugelassen zu werden, sind Fähigkeiten, die innerhalb eines auf das Studium bezogenen Berufs erworben wurden, im Ausmaß von 900 Stunden. Das erste Merkmal hat eine „Gewichtung: 90 vom Hundert“ (MA Fachspezifische Zugangs- und Zulassungsregeln, o. J.) und das zweite „10 vom Hundert“ (MA Fachspezifische Zugangs- und Zulassungsregeln, o. J.).

Um einen praktikablen Verlauf des Studiums zu ermöglichen ist es, wie in der Studienordnung festgehalten wird, wichtig das Studium im Wintersemester zu beginnen, da nicht alle Module in beiden Semestern angeboten werden. Der Studiengang umfasst 120 Leistungspunkte, die mit ECTS gleichzusetzen sind und setzt sich aus einem „Pflichtbereich“ (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 47, 2023b) im Umfang von 90 Leistungspunkten und einem „Wahlpflichtbereich“ (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 47, 2023b) im Umfang von 30 Leistungspunkten zusammen. Der Pflichtbereich setzt sich aus folgenden Modulen zusammen:

MA EW 1 Bildung, Kultur, Gesellschaft [...] MA EW 2 Erwachsenen-/Weiterbildung – Theorie und Forschung [...] MA EW 3 Wissenschaftstheorie und Methodologie [...] MA EW 4 Theorie- und Forschungsdiskurse [...] MA EW 5 Pädagogische Psychologie [...] MA EW 8 Praktikum [...] MA EW 9 Abschlussmodul (30 LP). (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 47, 2023b).

Die Studiengebühren für die Humboldt-Universität betragen, wie in Abbildung 18 dargestellt 315,64 Euro, wobei diese sich so nicht unmittelbar mit den Wiener Gebühren vergleichen lassen, da hier auch ein Semesterticket im Wert von 201,80 Euro enthalten ist (Wintersemester 2023/24 — Humboldt-Universität zu Berlin, 2024). Wenn dieser Betrag abgezogen wird, ergeben sich Gebühren von 113,84 Euro. Zur Anzahl der Studierenden sind auf der Homepage keine Angaben zu finden.

Wenn nun die beiden Masterstudiengänge verglichen werden, zeigt sich bezüglich Spezifika, dass es Unterschiede in den Zulassungsbedingungen gibt. In Berlin an der Humboldt-Universität müssen sich Studierende zusätzlich zu einem Zulassungsverfahren einem Selektionsverfahren stellen. Ein nahestehendes Fachgebiet im Bachelorabschluss erwarten beide Universitäten als Zulassungsvoraussetzung ohne ergänzende Leistungen.

Spezielle Unterschiede gibt es weiters in den Studiengebühren, die in Wien für das Wintersemester 2023/24 22,70 Euro betragen und in Berlin inklusive Semesterticket im Wert von 201,80 Euro insgesamt 315,64 Euro. Die Unterschiede bezüglich Curriculums-, Studien- und Prüfungsordnung werden im folgenden Kapitel dargestellt.

4.2. Analyse – Curriculum/ Studien- und Prüfungsordnung - Berlin/ Wien Bachelorstudiengang (P.E.)

Geleitet durch die pädagogische Hermeneutik nach Rittelmeyer und Parmentier (2007) sollen nun jeweils die Studien- und Prüfungsordnungen der Bachelor- und Masterstudiengänge in Wien und Berlin näher betrachtet werden. Mögliche Unterschiede und/oder Gemeinsamkeiten sollen zum Vorschein gebracht werden und dabei der Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfrage nach potenziellen Spezifika der Studiengänge ‚Bildungswissenschaft(en)‘ und ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ Erkenntnisse liefern.

Zuerst werden die Bachelorstudiengänge verglichen und danach folgen die jeweiligen Masterstudiengänge. Geleitet durch die pädagogische Hermeneutik nach Rittelmeyer und Parmentier (2007) sollen indessen jeweils die Studien- und Prüfungsordnungen der Bachelor- und Masterstudiengänge in Wien und Berlin näher betrachtet werden. Mögliche Unterschiede und/oder Gemeinsamkeiten sollen zum Vorschein gebracht werden und dabei der Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfrage nach potenziellen Spezifika der Studiengänge ‚Bildungswissenschaft(en)‘ und ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ Erkenntnisse liefern.

Zunächst werden die Bachelorstudiengänge verglichen und danach folgen die jeweiligen Masterstudiengänge. Es wird sich den ersten Fragen der pädagogischen Hermeneutik nach Rittelmeyer und Parmentier (2007) gewidmet: die Frage(n) nach der geschichtlichen und örtlichen Einordnung verwendender Dokumente sowie welche Personen diese verfasst haben und in welchem Kontext sie entstanden sind (Rittelmeyer & Parmentier, 2007, S. 50).

In Berlin wird mit dem amtlichen Mitteilungsblatt „Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für das Bachelorstudium im Fach Erziehungswissenschaften“ gearbeitet. Dies wurde 2023 von der Präsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin herausgegeben und ist seitdem öffentlich und online abrufbar. Der Fakultätsrat der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät hat diese Studienordnung am 24. Mai 2023 erlassen und umfasst folgende Bereiche: §1 Anwendungsbereich, §2 Beginn des Studiums, §3 Ziele des Studiums, §4 Module des Kernfachs für Kombinationsstudiengänge, §5 Module des Zweitfachs für Kombinations-Studiengänge, §6 Module des überfachlichen Wahlpflichtbereichs für andere

Bachelorstudiengänge und -studienfächer und §7 In-Kraft-Treten (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 47, 2023b, S.3).

Um mögliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Studiengänge offenzulegen, wird sich in diesem Abschnitt hauptsächlich auf die Studienziele fokussiert.

Die Ziele des Studiengangs ‚Erziehungswissenschaften‘ an der Humboldt-Universität zu Berlin werden nachstehend angeführt:

- (1) Kenntnisse der wissenschaftlichen Grundlagen sowie ein kritisches Verständniswichtiger Themen, Begriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaften. Sie erwerben einen fundierten Einblick in den aktuellen Stand erziehungswissenschaftlicher Forschung, lernen mit der Reichweite und den Grenzen erziehungswissenschaftlichen Wissens umzugehen und können dessen Voraussetzungen, Wirkungsweisen und Herausforderungen reflektieren. Zu den modulübergreifenden Perspektiven gehören dabei unter anderem Fragen von Differenz in pädagogischen Verhältnissen, Macht und Gewalt, soziale Ungleichheit, Inter- und Transkulturalität und Gender sowie andere erziehungswissenschaftlich relevante aktuelle Problemstellungen. Auf dieser Grundlage sind die Studierenden in der Lage, wissenschaftlich fundierte Urteile zu formulieren und fachlich begründete Lösungswege zu erarbeiten. Sie verfügen über wesentliche Voraussetzungen zur Erschließung unterschiedlicher Berufsfelder in pädagogischen und außerpädagogischen Berufen im Kontext der modernen Wissensgesellschaft. (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 47, 2023b, S.3)

Die zweite Fragestellung nach Rittelmeyer und Parmentier (2007) setzt sich mit der Frage nach zentralen Themen und Begrifflichkeiten auseinander. Im Kontext des ersten genannten Ziels spielen das Verstehen und die Fähigkeit zur kritischen Reflexion zentraler Begriffe, Theorien und Methoden eine bedeutsame Rolle. Sowohl die Reichweite als auch die Grenzen erziehungswissenschaftlichen Wissens sollen erkannt und wiederum reflektiert werden. Auch der Zugang zur Praxis, durch die Erschließung unterschiedlicher pädagogischer und außerpädagogischer Berufsfelder, wird als wesentlich dargestellt (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 47, 2023b, S. 3).

Dies wird auch in folgendem Ziel noch einmal expliziter formuliert:

(3) Der erfolgreiche Abschluss des Studiums qualifiziert für eine Bandbreite an Tätigkeiten. Dazu gehören sowohl erziehende, lehrende und beratende Tätigkeiten als auch forschende, evaluative sowie konzeptionelle und organisatorische Aufgaben in allen Bereichen des Bildungs- und Sozialwesens sowie anderen bildungsrelevanten Kontexten. Darüber hinaus ermöglicht der erfolgreiche Abschluss des Studiums weiterführende wissenschaftliche Qualifikationen, zum Beispiel in Form des Masterstudiengangs Erziehungswissenschaften oder des Masterstudiengangs Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen. (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 47, 2023b, S. 3)

Dieses Ziel fokussiert die Vielseitigkeit der Tätigkeitsfelder, von erzieherischen, lehrenden und beratenden Tätigkeiten bis hin zu forschenden und konzeptionellen Aufgaben, die durch einen Studienabschluss möglich gemacht werden. Ebenso öffnet ein Studienabschluss Wege zu weiteren wissenschaftlichen Qualifikationen, wie z.B. weiterführenden Masterstudiengängen.

Interpretative Ansätze, die durch diese Zielformulierungen unterstützt werden, sind, dass der Bachelorstudiengang ‚Erziehungswissenschaften‘ an der HU Berlin beabsichtigt, dass Studierende über eine kritische Reflexionsfähigkeit verfügen, auf eine enge Theorie-Praxis Verbindung abzielen und sich der Bandbreite an pädagogischen, außerpädagogischen und wissenschaftlichen Tätigkeitsfelder bewusst werden.

Die gleichen Schritte sollen nun für den Bachelorstudiengang ‚Bildungswissenschaft‘ an der Universität Wien erfolgen. Hier wird das Dokument „Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft (Version 2018)“ herangezogen. Gemäß der Analyse nach Rittelmeyer und Parmentier (2007) soll zuerst erschlossen werden, wie ein Dokument geschichtlich und örtlich einzuordnen ist, wer es verfasst hat und wie es zu kontextualisieren ist (Rittelmeyer & Parmentier, 2007, S. 50).

Das Dokument „Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft (Version 2018)“ weist einen Aktualitätsstand von August 2022 auf und ist somit die aktuelle Version (Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft (Version 2018), 2022, S. 1). Das „Bachelorstudium (Version 2007)“ und „Bachelorstudium (Version 2011)“ können nicht mehr aufgenommen werden (Ausgelaufene Studien, o. J.). Wer genau dieses Dokument verfasst oder herausgegeben hat, ist nicht ersichtlich.

Auch dieses Dokument ist öffentlich, für alle Besuchende der Website ersichtlich und umfasst folgende Punkte: § 1 Studienziele und Qualifikationsprofil, § 2 Dauer und Umfang, § 3 Zulassungsvoraussetzungen, § 4 Akademischer Grad, § 5 Aufbau – Module mit ECTS-Punktezuweisung, § 6 Bachelorarbeit, § 7 Mobilität im Bachelorstudium, § 8 Einteilung der Lehrveranstaltungen, § 9 Teilnahmebeschränkungen und Anmeldeverfahren, § 10 Prüfungsordnung, § 11 Inkrafttreten und § 12 Übergangsbestimmungen (Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft (Version 2018), 2022, S. 1-8).

Die Ziele des Studiengangs werden nachfolgend dargelegt und im Sinne von Rittelmeyer und Parmentier (2007) näher betrachtet:

(1) Das Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien dient der Vermittlung zentraler theoretischer, methodologischer und gegenstandsbezogener Grundlagen der Disziplin und der Befähigung, pädagogische Probleme begrifflich einzugrenzen, in ihrem geschichtlichen und aktuellen gesellschaftlichen Kontext zu verstehen und bildungswissenschaftliche Ansätze zu differenzieren. Es führt in individuelle, institutionelle, gesellschaftliche und sozialhistorische Bedingungen pädagogischen Handelns in regionaler und globaler Perspektive ein und vermittelt forschungsmethodische Kenntnisse. Es versetzt Studierende in die Lage, kritisch über gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen von Bildung, Erziehung, Entwicklung, Sozialisation, Lehren und Lernen zu reflektieren. Die Studierenden erwerben bildungswissenschaftliche Grundlagen zum Verhältnis von Wissenschaft und pädagogischer Praxis. Sie eignen sich professionsbezogene Grundkonzepte an und beziehen diese auf thematische und berufsrelevante Felder. Damit sind sie befähigt, sich in späteren beruflichen Kontexten wissenschaftlich begründetes Handlungswissen selbstständig anzueignen und sich in nachfolgenden Studiengängen vertieft wissenschaftlich zu qualifizieren. (Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft (Version 2018), 2022, S. 1)

(2) Die Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiums Bildungswissenschaft an der Universität Wien verfügen über grundlegende Qualifikationen für wissenschaftliches Arbeiten; theoretische und begriffliche Grundlagen der Bildungswissenschaft; systematische und historische Kenntnisse über Pädagogik als Wissenschaft und Handlungsfeld; Kenntnisse und Kompetenzen in bildungswissenschaftlicher Forschung;

Grundwissen zu pädagogischen Handlungs- und Berufsfeldern sowie ihrer professionstheoretischen Reflexion; die Fähigkeit zu einem kritisch reflexiven Umgang mit bildungs- wissenschaftlichen Theorien, Praxen und Forschungsergebnissen; Kompetenzen zur Entwicklung und Beurteilung von Handlungskonzepten in pädagogischen Forschungs- und Arbeitsfeldern (Allgemeine und historische Pädagogik; Diversität und soziale Ungleichheit (Armut, Gender, Migration u.a.); Erwachsenen- und Weiterbildung; Inklusive Pädagogik; Medienpädagogik; Psychoanalytische Pädagogik; Schul- und Bildungsforschung; Sozialpädagogik (einschließlich Beratung). (Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft (Version 2018), 2022, S. 1)

In der zweiten Frage von Rittelmeyers' und Parmentier' pädagogischer Hermeneutik (2007) gilt es, zentrale Inhalte/ Begriffe herauszuarbeiten. Studierende des Studiengangs ‚Bildungswissenschaft‘ an der Universität Wien sollen zentrale theoretische Ansätze der Bildungswissenschaft, einschließlich systematischer und historischer Grundlagen dieser Disziplin, erlernen. Ebenso soll die Fähigkeit erworben werden, kritisch über Rahmenbedingungen zentraler Begriffe wie ‚Bildung‘, ‚Erziehung‘, ‚Sozialisation‘, etc. nachdenken zu können. Darüber hinaus sollen grundsätzliche forschungsmethodische Kenntnisse vermittelt werden. Auch das Theorie-Praxis-Verhältnis erscheint zentrales Thema zu sein. Studierende sollen sich Grundkonzepte aneignen, die in pädagogischen Forschungs- und Arbeitsfeldern von Bedeutung sind. In weiterer Folge soll dies dazu befähigen, sich in beruflicher Praxis eigenständig wissenschaftlich fundiertes Handlungswissen anzueignen und Qualifikationen in weiterführenden Studiengängen zu vertiefen. Zudem sollen Studierende die Kompetenz erwerben, Handlungskonzepte in verschiedenen pädagogischen Feldern zu entwickeln und zu bewerten.

Nachdem nun jeweils die Ziele der beiden Studiengänge dargestellt und gemäß Rittelmeyer und Parmentier (2007) interpretiert wurden, gilt es, sich im nächsten Schritt mit möglichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu befassen.

4.3. Analyse – Curriculum/ Studien- und Prüfungsordnung - Berlin/ Wien Masterstudiengang (S.D.)

Bezugnehmend auf die Forschungsfrage, die dieser Arbeit zugrunde liegt, nach den Spezifika des Studiums für Bildungswissenschaft an der Universität Wien und der Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin, wird nun

nachstehendes Zitat von Brezinka (2014) in den Mittelpunkt rücken, wie verworren eine Einordnung der jeweiligen Begriffe ist.

Diese Beispiele beleuchten, wie sehr die terminologische Verwirrung und die systematische Unordnung in der Pädagogik zugenommen haben. Ein Fach, das in der Selbstdarstellung seiner universitären Repräsentanten im gleichen Kleinstaat zu gleicher Zeit hier „Erziehungswissenschaft“, dort „Bildungswissenschaft“ und anderswo „Erziehungs- und Bildungswissenschaften“ (im Plural!) genannt wird und die Gegenstände seiner Teilfächer im Unklaren lässt, weckt Zweifel an seiner wissenschaftlichen Qualität in Forschung wie Lehre. (Brezinka, 2014, S. 853)

Im Gegensatz dazu kann in diesem Zusammenhang auf Casale (2010) verwiesen werden, die die Diversifizierung der Disziplin nicht als negative Situation sieht, sondern als Ressource.

Eine Analyse des Curriculums (Wien), beziehungsweise der Studien- und Prüfungsordnung (Berlin) soll hier nun zeigen, ob und wie sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten interpretieren lassen. Schon in der Benennung der Institute gibt es einen terminologischen Unterschied und somit ein erstes Spezifikum.

Für die Analyse des Curriculums in Wien und der Studien- und Prüfungsordnung in Berlin werden einige Fragen aus der ‚pädagogischen Hermeneutik‘ von Rittelmeyer und Parmentier (2007) herangezogen. Die erste Frage die an die beiden Dokumente gestellt wird ist die, wie diese historisch einzuordnen sind und an welchem Ort, von welcher Person, und in welchem Kontext sie entstanden sind, beziehungsweise an welche Personen sie gerichtet sind (Rittelmeyer & Parmentier, 2007, S. 50).

In Berlin an der Humboldt-Universität werden die rechtlichen Bestimmungen zum Masterstudiengang Erziehungswissenschaften in dem Dokument „Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Erziehungswissenschaften“ (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 37, 2023a) abgebildet. Dieses Dokument hat die Präsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin herausgegeben, es findet sich auf der Webseite der Universität für jeden frei zugänglich zur Ansicht und ist als amtliches Mitteilungsblatt titulierte. Zur Analyse wird die Prüfungsordnung vom 17. August 2023 herangezogen. Diese umfasst § 1 bis § 7 mit den Themen: „§ 1 Anwendungsbereich, § 2 Beginn des Studiums, § 3 Ziele des

Studiums, § 4 Lehrveranstaltungsarten, § 5 Module des Studiums, § 6 Module für den überfachlichen Wahlpflichtbereich anderer Masterstudiengänge, § 7 In-Kraft-Treten“ (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 37, 2023a, S. 3).

Die Module des Studiums werden bei der Analyse des Vorlesungsverzeichnisses in Kapitel 4 noch detaillierter untersucht und strukturell beschrieben. Bezogen auf das Thema dieser Arbeit werden die Ziele der Studien- und Prüfungsordnung näher beleuchtet, dann in weiterer Folge hinsichtlich ihrer Spezifika in Bezug auf Erziehungswissenschaften und Bildungswissenschaft erläutert und abschließend im Vergleich der beiden Curricula, beziehungsweise Studien/ und Prüfungsordnung genauer betrachtet.

(1) Die Studierenden erhalten im Masterstudiengang mit seiner Forschungsorientierung ein integriertes Verständnis von Theorie und Empirie anhand einer vertieften wissenschaftlichen Beschäftigung mit ausgewählten Forschungsfeldern der Erziehungswissenschaft. Sie lernen, erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse selbständig zu reflektieren, zu kritisieren und anzuwenden sowie ihre Bedeutung und Reichweite für die Lösung komplexer wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Problemfelder zu reflektieren. Sie lernen ferner, selbständig wissenschaftliche Fragestellungen zu entwickeln und diese mit wissenschaftlichen Methoden zu bearbeiten. Zu den modulübergreifenden Perspektiven gehören dabei unter anderem Fragen von Differenz in pädagogischen Verhältnissen, Macht und Gewalt, soziale Ungleichheit, Interkulturalität und Gender sowie andere erziehungswissenschaftlich relevante aktuelle Problemstellungen. (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 47, 2023b, S. 3)

Zur genaueren Analyse wird nun die zweite Fragestellung nach Rittelmeyer und Parmentier (2007) in den Fokus genommen, die zentrale Themen und Begrifflichkeiten in den Fokus nimmt. Es ist hier im ersten Punkt des Zieles der Studien- und Prüfungsverordnung unter dieser Perspektive zu nennen, dass das Masterstudium in Berlin eine Forschungsorientierung hat und es um eine Intensivierung in der Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Forschungsgebieten geht. Diese sollen einer Kritik und Reflexion unterzogen werden, die sich auf komplexe Aufgabenstellungen bezieht. Ein weiterer wichtiger Begriff ist die wissenschaftliche Kompetenz in der Methodik, die weiterentwickelt werden soll.

Der zweite Punkt der Studien- und Prüfungsordnung bezieht sich auf die Option Module oder Teile davon an internationalen Universitäten zu absolvieren und wird darum in die Analyse im Sinne der Forschungsfrage nicht mit einbezogen (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 37, 2023a, S. 3).

In weiterer Folge wird untenstehenden Information als dritter Punkt formuliert:

- (2) Der Masterstudiengang verfolgt das Ziel, die Studierenden zum selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten zu befähigen und ihnen wissenschaftliche und berufsrelevante Kenntnisse für Aufgaben in pädagogischen Berufsfeldern sowie in erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre zu vermitteln. Dazu gehören erziehende, lehrende, beratende, evaluative und konzeptionelle Tätigkeiten in allen Bereichen des Bildungs- und Sozialwesens und auf dem Gebiet der universitären und außeruniversitären Forschung und Lehre. [...]. (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 47, 2023b, S. 3)

Bezogen auf den dritten Punkt der Studien- und Prüfungsverordnung kann gesagt werden, dass die Selbstständigkeit in der erziehungswissenschaftlichen Arbeitsweise im Fokus steht und die Vermittlung des Fachwissens für das pädagogische Feld wesentlich ist, im Bereich der Forschung und auf das Handeln bezogen.

Wenn es jetzt, wie Rittelmeyer und Parmentier (2007) beschreiben darum geht, welche interpretativen Auffassungen durch den Text begünstigt werden, könnte gesagt werden, dass die Zielformulierung des Masterstudiums Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin darauf abzielt, Studierende mit einer Orientierung in Richtung Forschung auszubilden, die Selbständigkeit, Fachwissen für das pädagogische Feld, Reflexions- und Kritikfähigkeit erwerben.

Um hier eine Kontextualisierung in Bezug zur Ideengeschichte herzustellen, lässt sich interpretieren, dass die Ziele bezüglich Methodik und Forschungsorientierung die Idee der empirischen Wende widerspiegeln. Dennoch aber durch die Förderung der Reflexion von Problemstellungen in der Erziehung, sich hier ein Zusammenhang zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik herstellen lässt.

Nun wird das Curriculum für das Studium der Bildungswissenschaft in Wien vorgestellt und im Kontext der ersten Frage nach Rittelmeyer und Parmentier (2007) analysiert. Als erstes stellt sich nach dieses Analyseform die Frage wie der Text

geschichtlich einzuordnen ist und an welchem Ort und von welcher zuständigen Person er verfasst wurde und an wen er gerichtet ist (Rittelmeyer & Parmentier, 2007, S. 50).

An der Universität Wien sind die rechtlichen Richtlinien zum Masterstudiengang Bildungswissenschaft im „Curriculum für das Masterstudium Bildungswissenschaft“ (Curriculum für das Masterstudium, 2023) festgehalten. Es wird hier das Curriculum mit der Fassung vom Juni 2023 analysiert. Die Erstfassung stammt vom 20. Juni 2007, unterzeichnet von Rektor Winckler (Curriculum für das Masterstudium Bildungswissenschaft, 2023). Das Dokument ist auf der Webseite des Instituts für Bildungswissenschaft zur Einsicht vorhanden, aber auch als Mitteilungsblatt der Universität Wien auf der allgemeinen Universitätsseite veröffentlicht. Das heißt, da es ein öffentlicher Text ist für jede Person einsehbar, die die Universitätswebseite besucht. Das Curriculum umfasst § 1 bis § 12. Die Inhalte sind wie folgt:

§ 1 Studienziel und Qualifikationsprofil [...], § 2 Dauer und Umfang [...], § 3 Zulassungsvoraussetzungen [...], § 4 Akademischer Grad [...], § 5 Aufbau [...], § 6 Masterarbeit [...], § 7 Masterprüfung – Voraussetzungen [...], § 8 Einteilung der Lehrveranstaltungen [...], § 9 Teilnahmebeschränkungen [...], § 10 Prüfungsordnung [...], § 11 Inkrafttreten [...], § 12 Übergangsbeschränkungen [...]. (Curriculum für das Masterstudium Bildungswissenschaft, 2023)

Bezüglich der Forschungsfrage der Arbeit nach den Spezifika der Studiengänge rücken die Ziele des Masterstudiums Bildungswissenschaft in den Fokus und werden in weiterer Folge bearbeitet.

Das Ziel des Masterstudiums Bildungswissenschaft an der Universität Wien besteht darin, die in einem bildungswissenschaftlichen Bachelorstudium erworbenen fachwissenschaftlichen Kenntnisse sowie die Befähigung zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit und zu selbständiger Problemanalyse anhand ausgewählter, mit dem Forschungsprofil des Instituts korrespondierender thematischer Schwerpunkte zu erweitern und zu vertiefen.

Die Absolventinnen und Absolventen des Masterstudiums Bildungswissenschaft an der Universität Wien sind zur Analyse komplexer bildungswissenschaftlicher Fragestellungen und zur Gestaltung pädagogischer Prozesse sowie ihrer organisatorischen und institutionellen Rahmenbedingungen befähigt. Sie verfügen über konzeptionelle, organisatorische und forschungsinitiierende Kenntnisse, die zu

entsprechenden Tätigkeiten im Bildungs- und Sozialwesen in Einrichtungen, Organisationen, Verbänden und Unternehmungen sowie in der Forschung befähigen.

Die Absolventinnen und Absolventen des Masterstudiums Bildungswissenschaft an der Universität Wien kennen die Besonderheiten, Grenzen, Terminologien und Lehrmeinungen der Bildungswissenschaft. Dieses Wissen und Verstehen bilden die Grundlage für die Entwicklung und/oder Anwendung eigenständiger Ideen und Interpretationen. Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über ein breites, detailliertes und kritisches Verständnis auf dem Stand des Wissens und der Forschung in einem oder mehreren Spezialbereichen der Bildungswissenschaft. Sie können ihr Wissen und Verstehen sowie ihre Fähigkeiten zur Problemlösung auch in neuen und nicht vertrauten Situationen anwenden, die in einem breiteren oder interdisziplinären Zusammenhang mit den Bildungswissenschaften stehen. Die Studierenden erwerben Kompetenzen, die zu weiterführenden Studien befähigen. (Curriculum für das Masterstudium, 2023)

Zur analytischen Bearbeitung wird nun wie auch für die Prüfungs- und Studienordnung der Humboldt-Universität zu Berlin die zweite Frage nach Rittelmeyer und Parmentier (2007) in den Blick genommen. Es geht hier darum zentrale Themen und Begrifflichkeiten aus dem Dokument herauszuarbeiten. In der Zielformulierung des Curriculums des Masterstudienganges Bildungswissenschaft an der Universität Wien rückt die Selbstständigkeit im wissenschaftlichen Vorgehen und das Analysieren von Aufgabestellungen, die im Kontext der Forschung des Institutes zu sehen sind, in den Fokus. Weiters geht es darum, die Fähigkeit zu erwerben, Fragestellungen im Zusammenhang der Bildungswissenschaft zu analysieren und pädagogische Abläufe zu gestalten. Das erworbene Fachwissen soll Handlungsfähigkeit in diversen Institutionen im Bildungsbereich aber auch im sozialen Bereich und im wissenschaftlichen Feld ermöglichen. Es wird weiters die Wissensaneignung, aber auch das Verständnis dessen im Bereich der Bildungswissenschaft angeführt und ein kritisches Denken von Studierenden in ‚Spezialbereichen‘ als Ziel formuliert, das im Sinne des Formulierens von Lösungsstrategien von schwierigen bildungswissenschaftlichen oder interdisziplinären Fragen angewandt werden soll.

Im Kontext der vierten methodischen Frage der pädagogischen Hermeneutik nach Rittelmeyer und Parmentier (2007), lässt sich aus den Zielen des Masterstudiums Bildungswissenschaft an der Universität interpretieren, dass Studierende in ihrer Selbstständigkeit und methodischen Fähigkeit im Kontext zu Fragestellungen der Bildungswissenschaft gefördert werden sollen aber auch die Handlungsebene erweitert werden soll, um in der Praxis bestehen zu können. Ein kritisches Denken der Studierenden und der Erwerb von Lösungskompetenz, auch im interdisziplinären Zusammenhang, ergänzt die Ziele.

Ein Vergleich der Studien- und Prüfungsordnung in Berlin und des Curriculums des Masterstudienganges Wien im Kontext der Forschungsfrage soll nun einen Überblick über etwaige Spezifika bieten.

Rein strukturell teilt sich die Studien- und Prüfungsordnung in Berlin in sieben Paragraphen und die in Wien in zwölf Paragraphen. Gemeinsamkeit gibt es bezüglich der Punkte Ziele, Dauer des Studiums, Lehrveranstaltungen, In-Kraft-Treten. Zusätzlich gibt es in Berlin den ‚§ Anwendungsbereich und Module für den überfachlichen Wahlpflichtbereich‘. In Wien gibt es weitere Paragraphen zu ‚Zulassungsvoraussetzungen, Aufbau, Masterarbeit, Masterprüfung, Teilnahmebeschränkungen, Prüfungsordnung und Übergangsbeschränkungen und dem Akademischen Grad‘. Das heißt es lässt sich interpretieren, dass die Struktur des Curriculums in Wien differenzierter dargestellt ist, dies wäre ein Spezifikum in Hinsicht auf die Gliederung des Curriculums, was aber inhaltlich noch keinen Aufschluss über Unterschiede von Bildungswissenschaft und Erziehungswissenschaften ermöglicht.

Bei einer genaueren Betrachtung und einem Vergleich der Studien- und Prüfungsverordnung für das Masterstudium Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin und dem Curriculum des Masterstudiums Bildungswissenschaft an der Universität Wien betreffend die Ziele lassen sich folgende Spezifika interpretieren. In beiden Zielformulierungen spielt die Selbstständigkeit und die Kritische Haltung in der wissenschaftlichen Arbeitsweise und Intensivierung der Problemlösekompetenz eine wesentliche Rolle. Wobei dies in Berlin im dritten Punkt formuliert wird und in Wien an erster Stelle genannt wird. Ein Spezifikum in Wien ist diesbezüglich zu sehen, dass hier die Themen der Forschung im Kontext des ‚Forschungsprofiles‘ des Institutes zu stehen haben.

Die Erarbeitung wissenschaftlicher Fragestellungen steht in beiden Zielvorstellungen im Fokus. Dennoch kann in Wien ein Spezifikum gesehen werden in Bezug auf das Ziel, dass die Befähigung der Studierenden zur tatsächlichen Gestaltung von pädagogischen Abläufen in den Fokus rückt. Eine gemeinsame Zielvorstellung ist im Bereich des Erwerbens von Fachwissen und der daraus erfolgenden Handlungskompetenz festzustellen. Wobei hier in Wien auch die Interdisziplinarität und Spezialbereiche betont werden. Dies könnte als Spezifika gesehen werden und führt auch zu den bildungswissenschaftlichen Auffassungen nach Schreiber und Cramer zurück die in der definitorischen Auffassung A1 ‚Sammelbegriff‘ die Interdisziplinarität als Kriterium definieren.

4.4. Bachelor: Ziele, Vorlesungsverzeichnis, Modulbeschreibung, Einteilung der Lehrveranstaltungen (P.E.)

In folgendem Arbeitsabschnitt wird der Fokus auf einer quantitativen Analyse - in Form einer Frequenzanalyse - der Begriffe ‚Bildungswissenschaft(en)‘, ‚Erziehungswissenschaft(en)‘, ‚Pädagogik‘, ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ liegen. Es soll aufgezeigt werden, wie oft die genannten Begriffe im Vorlesungsverzeichnis angeführt werden. Mögliche Spezifika des jeweiligen Studiengangs sollen dabei aufgezeigt werden.

4.4.1. Bachelor Erziehungswissenschaften Humboldt-Universität Berlin (P.E.)

Nachdem in dem Unterkapitel 4.1.2 schon auf das Aufnahmeverfahren und zusammenfassende Facts & Figures zum Bachelorstudium ‚Erziehungswissenschaften‘ an der Humboldt-Universität eingegangen worden ist, gilt es etwas mehr in die Tiefe zu gehen und sich auf das Vorlesungsverzeichnis und die Module zu konzentrieren. Es wird mit Daten aus dem Wintersemester 2023/24 gearbeitet.

Vorlesungsverzeichnis und Module

Das Kernfach ‚Erziehungswissenschaften‘ im Bachelor setzt sich aus folgenden Modulen auseinander: Zum einen dem ‚Pflichtbereich‘ (mit 70ECTS), in dem man die Module BA EW 1, 2, 3, 4, 6, 8 und 10 belegt. Zum anderen gibt es den sogenannten ‚fachlichen Wahlpflichtbereich‘ (30ECTS) mit den Modulen BA EW 5.1 und 5.2, aus dem es ein Modul mit 10 ECTS zu wählen gilt, genauso bei den Modulen BA EW 7.1, 7.2, 7.3 und 7.4 und auch aus den Modulen 9.1 und 9.2 – es also jeweils ein Modul mit 10 ECTS gewählt werden, um am Ende den fachlichen Wahlpflichtbereich mit 30ECTS

abschließen zu können. Darüber hinaus kann man auch noch aus dem ‚überfachlichen Wahlpflichtbereich‘ (20ECTS) wählen. Hierbei sind Module aus den geeigneten Modulkatalogen anderer Fächer oder zentraler Einrichtungen zu absolvieren (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 37, 2023a, S. 3-4). Das Zweifach ‚Erziehungswissenschaften‘ setzt sich aus folgenden Modulen, mit dem Umfang von insgesamt 60ECTS, auseinander: dem ‚Pflichtbereich‘ (40ECTS), mit den Modulen BA EW 1, 4, 6 und 8 und dem ‚fachlichen Wahlpflichtbereich‘ (20ECTS), mit den Modulen BA EW 5.1. und BA EW 5.2, von den beiden ist ein Modul zu wählen, und den Modulen BA EW 7.1, 7.2, 7.3 und 7.4, hier soll sich ebenfalls für ein Modul entschieden werden (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 37, 2023a, S. 4).

Wichtig anzumerken ist, dass manche Module nur im Wintersemester und manche nur im Sommersemester angeboten werden, es zeigt sich also eine alternierende Dynamik. Lediglich das Abschlussmodul und das Modul BA EW11 können sowohl im Winter-, als auch im Sommersemester belegt werden (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 37, 2023a, S. 20-21).

Um die Frequenzanalyse nicht zu verfälschen, wird daher mit den Daten sowohl vom Wintersemester 2023/24 als auch vom Sommersemester 2023/24 gearbeitet.

Abbildung 21

Idealtypische Studienverlaufspläne BA EWⁱ

Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 37/2023

Anlage 2: Idealtypische Studienverlaufspläne²

Für die Planung des Studiums ist Folgendes zu beachten: Die Module 1, 2, 5.1 und 5.2 und 8 werden nur im Winter- und die Module 3, 4, 6, 7.1, 7.2, 7.3, und 7.4 sowie 9.1 und 9.2 werden nur im Sommersemester angeboten. Das Modul 10 wird im Sommersemester und Wintersemester angeboten.

2.1. Kernfach

Nr. des Moduls	Name des Moduls	1. Semester – Winter	2. Semester – Sommer	3. Semester – Winter	4. Semester – Sommer	5. Semester – Winter	6. Semester – Sommer
Pflichtbereich							
Im Pflichtbereich sind alle Module zu absolvieren.							
BA EW 1	Grundbegriffe, Theorien und Forschungsansätze	6 SWS, 10 LP					
BA EW 2	Forschungsgrundlagen und Methoden I	6 SWS, 10 LP					
BA EW 3	Forschungsgrundlagen und Methoden II		4 SWS, 10 LP				
BA EW 4	Bildung in der Weltgesellschaft		4 SWS, 10 LP				
BA EW 6	Bildung über die Lebensspanne mit Schwerpunkt Erwachsenen-/Weiterbildung				4 SWS, 10 LP		
BA EW 8	Geschlecht und Generation					4 SWS, 10 LP	
BA EW 10	Abschlussmodul						10 LP
Fachlicher Wahlpflichtbereich							
Im fachlichen Wahlpflichtbereich sind drei Module im Umfang von insgesamt 30 LP zu absolvieren: Ein Modul aus 5.1 und 5.2, sowie ein Modul aus 7.1, 7.2, 7.3, 7.4 sowie ein Modul aus 9.1 und 9.2.							
BA EW 5.1	Institutionen der Bildung und der Erziehung (Schwerpunkt: Entstehung und Institutionalisierung)			6 SWS, 10 LP			
BA EW 5.2	Institutionen der Bildung und der Erziehung (Schwerpunkt: Problemlagen der Institutionen)						
BA EW 7.1	Allgemeine Erziehungswissenschaft				4 SWS, 10 LP		

² Das 5. Semester eignet sich besonders für ein Studium an einer Universität im Ausland. Vor dem Aufenthalt muss zur Anrechnung der an der ausländischen Universität erbrachten Studienleistungen und Prüfungen ein Learning Agreement abgeschlossen werden. Dazu werden der vorherige Besuch der Studienfachberatung und ein Beratungstermin im Erasmus-Büro empfohlen. Insbesondere der überfachliche Wahlpflichtbereich eignet sich für die Anrechnung von Studien- und Prüfungsleistungen aus dem Ausland.

BA EW 7.2	Historische und kulturwissenschaftliche Bildungsforschung						
BA EW 7.3	Erwachsenen-/Weiterbildung: Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung						
BA EW 7.4	Ausgewählte Themen der Pädagogischen Psychologie						
BA EW 9.1	Praktikum Erziehungs-, Beratungs- sowie Lehr- und Lernprozesse konzipieren, durchführen und evaluieren						PR, 150 Std. 2 SWS, 10 LP
BA EW 9.2	Praktikum Bildungsforschung, -planung und -organisation						
Überfachlicher Wahlpflichtbereich (üWp)							
Module anderer Fächer oder zentraler Einrichtungen				variabel, 10 LP		variabel, 10 LP	
SWS und LP je Semester		12 SWS, 20 LP	8 SWS, 20 LP	6 SWS (+üWp), 20 LP	8 SWS, 20 LP	4 SWS (+üWp), 20 LP	2 SWS, 20 LP

2.2. Zweifach

Nr. des Moduls	Name des Moduls	1. Semester – Winter	2. Semester – Sommer	3. Semester – Winter	4. Semester – Sommer	5. Semester – Winter	6. Semester – Sommer
Pflichtbereich							
Im Pflichtbereich sind alle Module zu absolvieren.							
BA EW 1	Grundbegriffe, Theorien und Forschungsansätze	6 SWS, 10 LP					
BA EW 4	Bildung in der Weltgesellschaft		4 SWS, 10 LP				
BA EW 6	Bildung über die Lebensspanne mit Schwerpunkt Erwachsenen-/Weiterbildung				4 SWS, 10 LP		
BA EW 8	Geschlecht und Generation					4 SWS, 10 LP	
Fachlicher Wahlpflichtbereich							
Zu wählen ist ein Modul aus 5.1 und 5.2, sowie 7.1, 7.2, 7.3. und 7.4							
BA EW 5.1	Institutionen der Bildung und der Erziehung (Schwerpunkt: Entstehung und Institutionalisierung)			6 SWS, 10 LP			
BA EW 5.2	Institutionen der Bildung und der Erziehung (Schwerpunkt: Problemlagen der Institutionen)						
BA EW 7.1	Allgemeine Erziehungswissenschaft						4 SWS, 10 LP
BA EW 7.2	Historische und kulturwissenschaftliche Bildungsforschung						
BA EW 7.3	Erwachsenen-/Weiterbildung: Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung						
BA EW 7.4	Ausgewählte Themen der Pädagogischen Psychologie						
SWS und LP je Semester		6 SWS / 10 LP	4 SWS / 10 LP	6 SWS / 10 LP	4 SWS / 10 LP	4 SWS / 10 LP	4 SWS / 10 LP

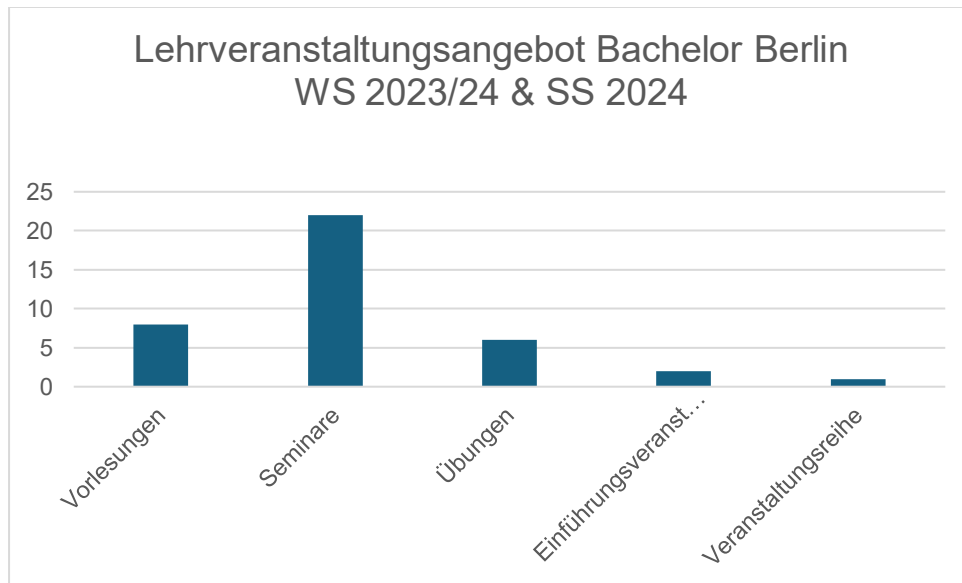
Quelle: Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 37, 2023a, S. 22 – 24

Im Wintersemester 2023/24 und Sommersemester 2024 gab es jeweils einen Einführungskurs und im Sommersemester eine Veranstaltungsreihe, die sich mit der Gestalt der Zukunftswege nach dem Studium befasst hat, sechs Übungen, acht Vorlesungen und insgesamt zweiundzwanzig Seminare, davon waren vier Hauptseminare und die restlichen achtzehn reguläre Seminare (Humboldt-Universität zu Berlin - Vorlesungsverzeichnis, o. J.).

Das untenstehende Diagramm soll die Vielfalt des Lehrveranstaltungsangebotes bildlich darstellen.

Abbildung 22

Lehrveranstaltungsangebot BA Kernfach (2023) Berlin WS 2023/24 & SS 2024¹¹



Quelle: eigenes Diagramm

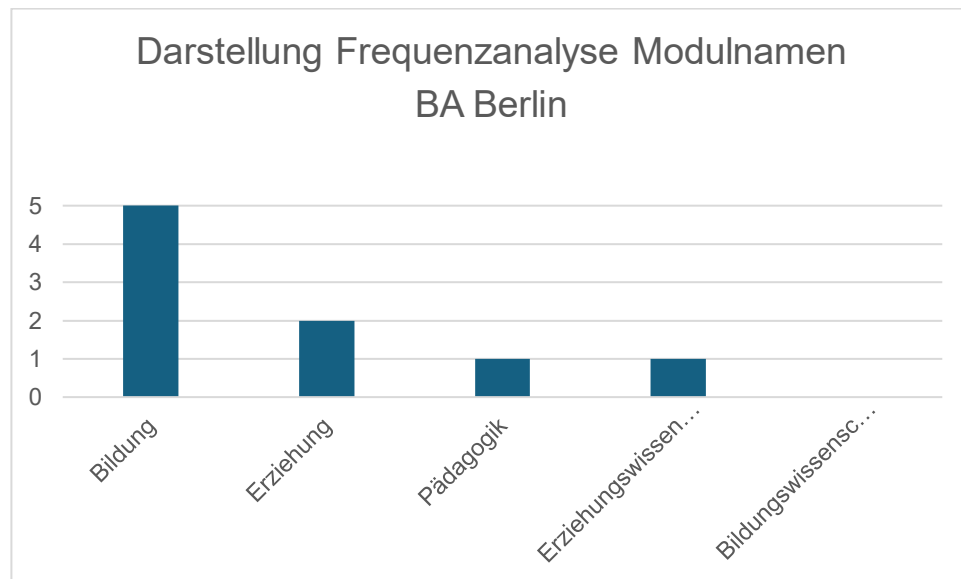
Die Analyse des Vorlesungsverzeichnisses erfolgt in zwei Schritten. Zunächst werden die Modulnamen der Seminare, Übungen, Kurse und Vorlesungen berücksichtigt und in einem weiteren Schritt werden die übergeordneten Bezeichnungen der Lehrveranstaltungen analysiert. Die Kategorien für die Analyse umfassen die Begriffe: ‚Bildung‘, ‚Erziehung‘, ‚Bildungswissenschaft(en)‘, ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ und ‚Pädagogik‘.

Im Wintersemester 2023/24 und Sommersemester 2024 sieht man deutlich, dass der Begriff ‚Bildung‘ am häufigsten vorkommt. Der Begriff ‚Erziehung‘ folgt mit zwei Nennungen, während ‚Pädagogik‘ und ‚Erziehungswissenschaft‘ jeweils einmal in den Modulnamen vorkommen. Der Begriff ‚Bildungswissenschaft‘ scheint gar nicht auf (Humboldt-Universität zu Berlin - Vorlesungsverzeichnis, o. J.).

¹¹ Es wird fortfolgend mit den Inhalten BA Kernfach (ohne Lehramtsbezug) und der Studien- und Prüfungsordnung von 2023 gearbeitet.

Abbildung 23

Darstellung Frequenzanalyse Modulnamen BA Kernfach (2023) Berlin WS 2023/24 & SS 24

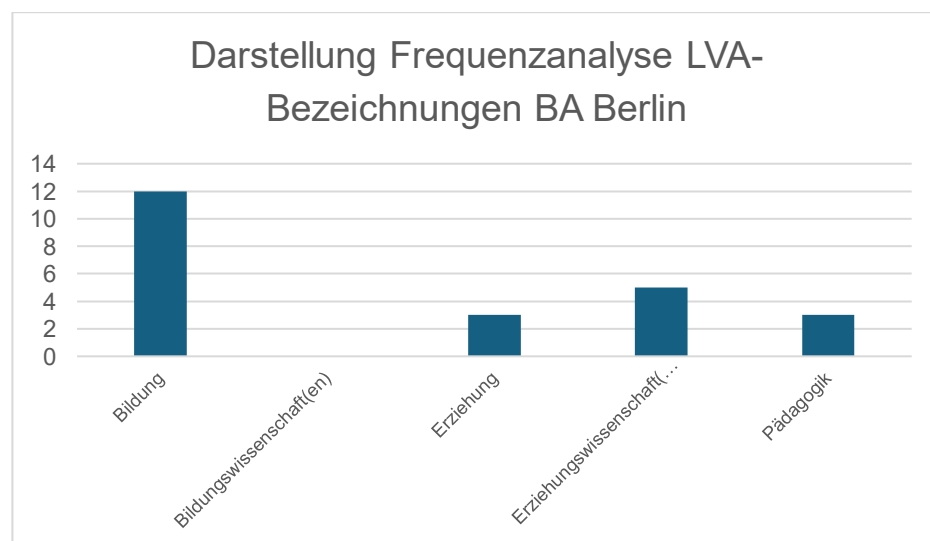


Quelle: eigenes Diagramm

Auf der zweiten Ebene werden die übergeordneten Bezeichnungen der Vorlesungen und Seminare quantitativ analysiert, wobei die zuvor definierten Kategorien ‚Bildung‘, ‚Erziehung‘, ‚Bildungswissenschaft(en)‘, ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ und ‚Pädagogik‘. berücksichtigt werden.

Abbildung 24

Darstellung Frequenzanalyse LVA-Bezeichnungen BA Berlin



Quelle: eigenes Diagramm

Mit einer Frequenz von 12 ist ‚Bildung‘ der am häufigsten verwendete Begriff in den Lehrveranstaltungsbezeichnungen. Hingegen findet man den Begriff ‚Bildungswissenschaft(en)‘ kein einziges Mal. Am zweithäufigsten, mit einer fünffachen Nennung, kommt der Begriff ‚Erziehungswissenschaft‘ vor. Der Begriff ‚Erziehung‘ wird dreimal in den Lehrveranstaltungsbezeichnungen verwendet. ‚Pädagogik‘ findet man ebenfalls dreimal in den Lehrveranstaltungsbezeichnungen.

Man sieht hier also sowohl bei den Modul-, als auch bei den LVA-Bezeichnungen eine klare Dominanz des Begriffes ‚Bildung‘. Dies könnte darauf hindeuten, dass der Fokus des Studienprogramms stark auf Themen liegt, die mit Bildung zu tun haben. Hierbei fragt man sich eventuell, ob diese Dominanz von dem Begriff ‚Bildung‘ auf einem Institut für Erziehungswissenschaften etwas auszusagen hat – auf dies wird in einer am Ende des Kapitels folgenden Analyse noch einmal eingegangen.

4.4.2. Bachelor Bildungswissenschaft Wien (P.E.)

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln und Unterkapiteln bereits ein Einblick in den Bachelorstudiengang ‚Erziehungswissenschaften‘ an der Humboldt-Universität zu Berlin gegeben wurde und auch eine Frequenzanalyse der Kategorien/Begriffe ‚Bildungswissenschaft(en)‘, ‚Erziehungswissenschaft(en)‘, ‚Pädagogik‘, ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ erfolgte, gilt es die gleichen Schritte für den Bachelorstudiengang ‚Bildungswissenschaft‘ an der Universität Wien durchzuführen.

Vorlesungsverzeichnis und Module

Der Bachelor ‚Bildungswissenschaft‘ in Wien setzt sich aus den Pflichtmodulen 1-10 mit einem insgesamt Umfang von 130 ECTS auseinander. Außerdem muss man entweder ein Erweiterungscurricula (EC; 30 ECTS) oder ein EC in Kombination mit einer alternativen Erweiterung (AE; jeweils 15 ECTS für EC & AE) absolvieren, um am Ende auf die erforderlichen 180 ECTS für einen ordentlichen Bachelor-Abschluss (BA) zu kommen (Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft (Version 2018), 2022, S. 2).

Abbildung 25

Idealtypischer/ Empfohlener Studienverlauf BA BiWi Wien

Anhang: Empfohlener Pfad

Bachelor Bildungswissenschaft			
1	Modul 1: Grundlagen der Bildungswissenschaft 10 ECTS-Punkte 2 SSt VO STEOP I <i>Schriftliche Modulprüfung</i>	Modul 2: Bildung, Individuum und Gesellschaft 10 ECTS-Punkte 2 SSt VO STEOP II <i>Schriftliche Modulprüfung</i>	Modul 3: Praxisfelder der Bildungswissenschaft 10 ECTS-Punkte 2 x 2 SSt VO 2 x LV-Prüfungen
2	Modul 4: Wissenschaftstheoretische, historische und methodische Grundlagen der Disziplin 15 ECTS-Punkte 2 SSt VO / 2 SSt VU / 2 SSt PS <i>Kombinierte Modulprüfung</i>	15 ECTS-Punkte <i>Erweiterungscurriculum (EC)</i>	
3	Modul 5: Theorien der Bildungswissenschaft 15 ECTS-Punkte 2 x 2 SSt VO, 2 SSt PS	Modul 6: Methodologien und Methoden bildungswissenschaftlicher Forschung 20 ECTS-Punkte 2 x 2 SSt VO / 2 x 2 SSt VU <i>Kombinierte Modulprüfung</i>	
4	2 x LV-Prüfungen; 1 x erfolgreiches PS	Modul 7: Anwendung bildungswissenschaftlicher Methodologien und Methoden 10 ECTS-Punkte 2 x 2 SSt KU 2x erfolgreiche KU	15 ECTS-Punkte <i>Erweiterungscurriculum (EC) oder alternative Erweiterung (AE)</i>
5	Modul 9: Forschungspraktikum 30 ECTS-Punkte 1 x 2 SSt VO Forschungspraxis 1 x 2 SSt SE Forschung im Feld	Modul 8: Aktuelle bildungswissenschaftliche Problemstellungen 15 ECTS-Punkte 1 x 4 SSt PS 1 x erfolgreiches PS	
6	1 x PR 1 x 2 SSt SE 1 x LV-Prüfung, 2 x erfolgreiches SE, 1 x erfolgreiches PR	Modul 10: Bachelorarbeit 15 ECTS-Punkte / 3 SSt SE 1 x erfolgreiches SE	

Quelle: Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft (Version 2018), 2022

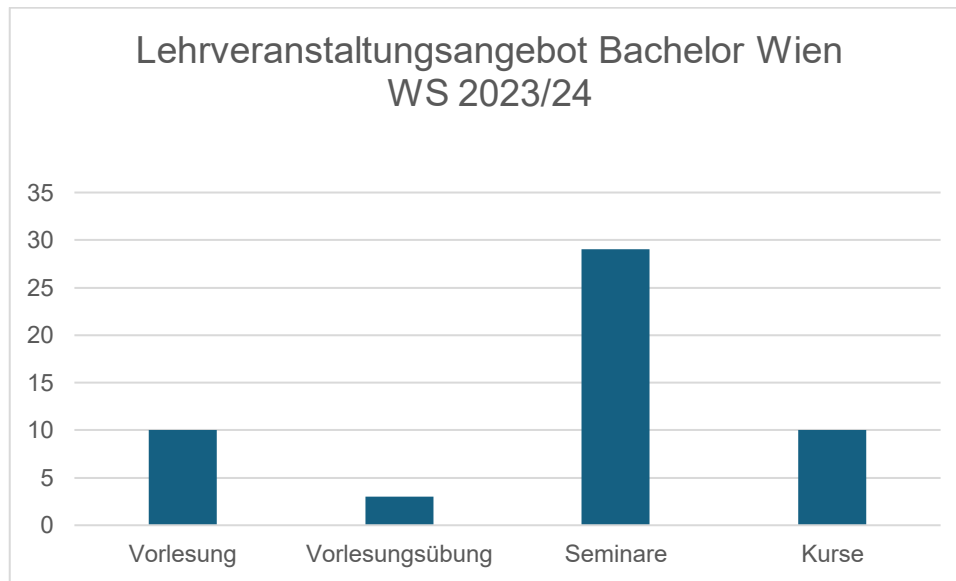
In den Modulen 3,4,5,7,8,9 und 10 geben die jeweiligen Lehrveranstaltungsleitende während der Anmeldephase im Vorlesungsverzeichnis bekannt, welchem der folgenden Schwerpunkte die LVA zugeordnet werden kann: Allgemeine und historische Pädagogik (AHP), Diversität und Ungleichheit (DU), Erwachsenen- und Weiterbildung (EW), Inklusive Pädagogik (IP), Medienpädagogik (MP), Psychoanalytische Pädagogik (PP), Schul- und Bildungsforschung (SB) oder Sozialpädagogik und Beratung (SP). Es ist möglich einen Schwerpunkt in diesen Bereichen entsprechend dem Angebot zu wählen. Ein Schwerpunkt gilt als erfolgreich absolviert, wenn mindestens 45 ECTS-Punkte in Lehrveranstaltungen mit entsprechender Zuordnung gesammelt worden sind. Auf Antrag der Studierenden wird der absolvierte Schwerpunkt im Abschlusszeugnis ausgewiesen (Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft (Version 2018), 2022). In der Frequenzanalyse wird mit den Daten vom Wintersemester 2023/24 gearbeitet.

Im Wintersemester 2023/24 gab es die Orientierungsphase/ Studieneingangs- und Orientierungsphase mit jeweils einer Vorlesung, zehn weitere Vorlesungen, drei

Vorlesungsübungen, neunundzwanzig Seminare, davon zweiundzwanzig Proseminare und sieben reguläre Seminare und zehn Kurse (u:find - Vorlesungsverzeichnis, 2024). Folgendes Diagramm soll die Vielfalt des Lehrveranstaltungsangebotes in Wien visuell darstellen.

Abbildung 26

Lehrveranstaltungsangebot Bachelor BiWi Wien WS 2023/24

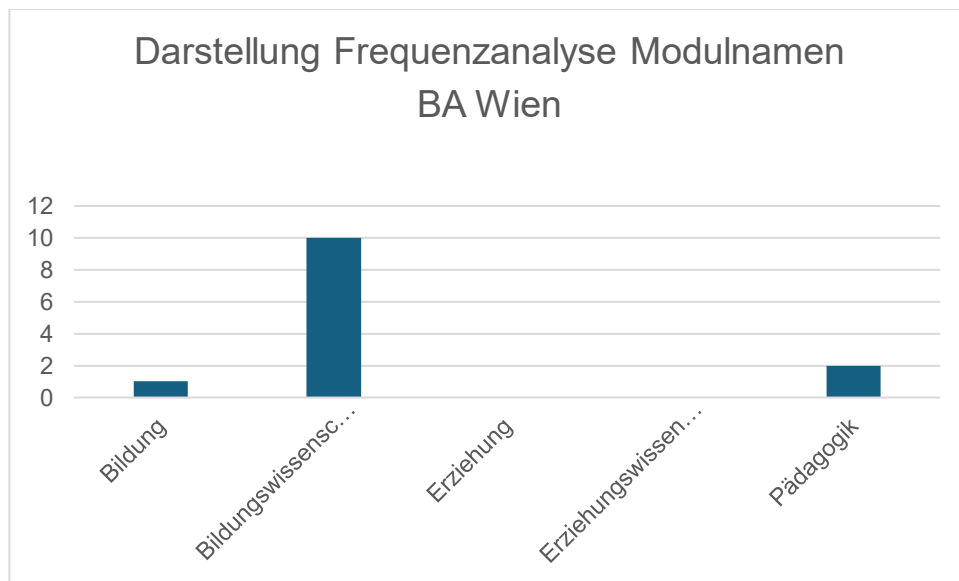


Quelle: eigene Abbildung

Die Analyse des Vorlesungsverzeichnisses erfolgt gemäß der Analyse des Verzeichnisses in Berlin. In einem ersten Schritt werden die Modulnamen der Seminare, Übungen, Kurse und Vorlesungen berücksichtigt und in einem zweiten Schritt werden die übergeordneten Bezeichnungen der Lehrveranstaltungen analysiert. Die Kategorien für die Analyse umfassen die Begriffe: ‚Bildung‘, ‚Erziehung‘, ‚Bildungswissenschaft(en)‘, ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ und ‚Pädagogik‘.

Abbildung 27

Darstellung Frequenzanalyse Modulnamen BA BiWi Wien WS 2023/24 ¹²



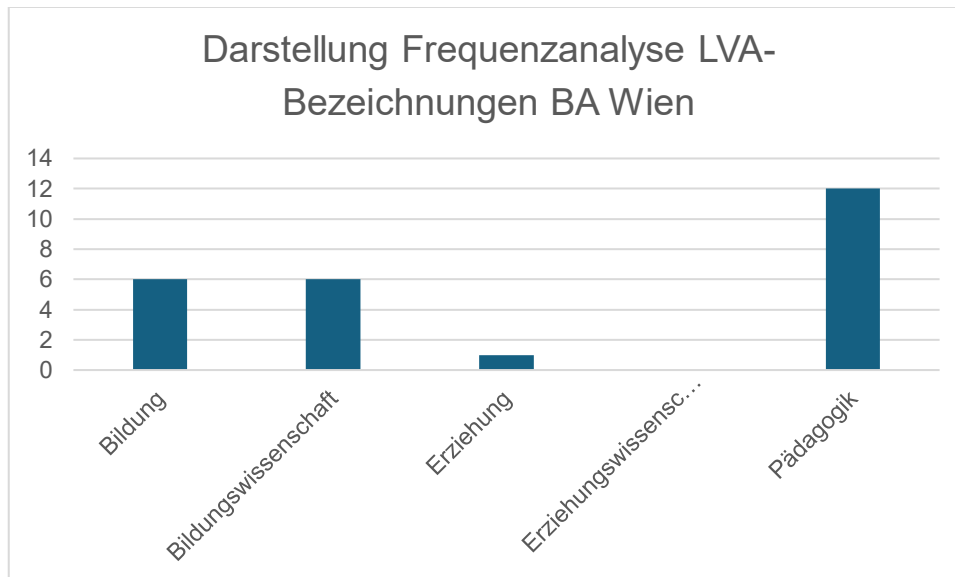
Quelle: eigene Abbildung

Der Begriff ‚Bildungswissenschaften‘ dominiert hier mit zehnfacher Erwähnung deutlich und kommt weitaus häufiger vor als die anderen Begriffe. ‚Pädagogik‘ folgt danach mit zweifacher Nennung und ‚Bildung‘ wird einmal verwendet. Die Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Erziehungswissenschaften‘ kommen gar nicht vor (u:find - Vorlesungsverzeichnis, 2024).

¹² Ebenso wurden in der Frequenzanalyse leicht abweichende Formen / grammatikalische Abweichungen der Wörter berücksichtigt. Wie zum Beispiel ‚pädagogisch‘, wenn nach der Frequenz des Begriffes ‚Pädagogik‘ gesucht worden ist.

Abbildung 28

Darstellung Frequenzanalyse LVA-Bezeichnungen BA BiWi Wien



Quelle: eigene Abbildung

Wenn man sich die Lehrveranstaltungsbezeichnungen ansieht, zeigt sich, dass ‚Pädagogik‘ mit zwölf Nennungen am häufigsten vorkommt, gefolgt von ‚Bildung‘ und ‚Bildungswissenschaft‘, die jeweils sechsmal erscheinen. ‚Erziehung‘ taucht einmal auf, während ‚Erziehungswissenschaften‘ gar nicht vorkommt.

Während ‚Bildungswissenschaften‘ in den Modulbezeichnungen stark vertreten ist, nimmt bei den LVA-Bezeichnungen ‚Pädagogik‘ eine dominierende Rolle ein. Dies könnte auf eine Schwerpunktverlagerung von theoretischen Ansätzen (Bildungswissenschaften) hin zu praktischen oder anwendungsorientierten Inhalten (Pädagogik) in den einzelnen Lehrveranstaltungen hinweisen.

4.4.3. Analyse exemplarischer Lehrveranstaltungen (P.E.)

Folgend wird exemplarisch eine Lehrveranstaltung aus dem Wintersemester 2023/24 herangezogen, um einen tiefergehenden Einblick in den jeweiligen Bachelorstudiengang zu ermöglichen. Für den Studiengang ‚Erziehungswissenschaften‘ an der Humboldt-Universität zu Berlin fiel die Wahl auf eine Vorlesung, die in ähnlicher Form im Studiengang ‚Bildungswissenschaft‘ an der Universität Wien auch angeboten wird – die Vorlesung ‚Einführung in die Erziehungswissenschaften‘. Indikatoren wie Titel, Zielgruppe, Inhalt der Lehrveranstaltung, Prüfungsmodalitäten und Literatur werden berücksichtigt.

Die Vorlesung mit der Veranstaltungsnummer 54000 zeichnet sich durch einen Umfang von 2 Leistungspunkten und 2 Semesterwochenstunden aus. Sie wird von Prof. Dr. Malte Brinkmann in deutscher Sprache und jedes 2. Semester gehalten. Im WS 2023/24 findet sie wöchentlich an einem Donnerstag von 10:00-12:00Uhr in der Invalidenstraße 42 statt, zu diesem Zeitpunkt als Blended Course – das heißt die Möglichkeit, die LVA in Präsenz zu besuchen oder asynchron zu verfolgen. Die maximale Anzahl der teilnehmenden Personen beschränkt sich auf 354 (Humboldt-Universität zu Berlin - Vorlesung: Einführung in die Erziehungswissenschaft, o. J.).

Der Inhalt wird wie folgt angegeben:

Die Vorlesung gibt einen einführenden Überblick über Theorien, Begriffe, Praktiken und Methoden der Erziehungswissenschaft. Ausgehend von Beispielen aus der pädagogischen Praxis (Videos) werden historische und zeitgenössische Modelle von Erziehung, Bildung, Lernen und Sozialisation vorgestellt, Institutionen der Bildung und Erziehung (Familie, Kita, Schule) historisch und theoretisch differenziert, Kennzeichen pädagogischer Professionalität dargestellt, Spannungsfelder pädagogischen Handelns (Macht, Anerkennung, Autorität, Vulnerabilität) sowie aktuelle Forschungs- und Diskursfälle der **Erziehungswissenschaft** (Embodiment/Leiblichkeit, Geschlechterforschung, Inklusion) kritisch diskutiert sowie Grundlagen einer qualitativen Empirie in der **Pädagogik** vorgestellt. (Humboldt-Universität zu Berlin - Vorlesung: Einführung in die Erziehungswissenschaft, o. J.)

Zu den Prüfungsmodalitäten werden auf AGNES nicht direkt Angaben gemacht. Ein Blick in die Studien- und Prüfungsordnung verrät jedoch, dass die Vorlesung neben dem Belegen eines Seminars und einer Übung durch eine 60-minütige Modulabschlussprüfung abgeschlossen werden kann (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 37, 2023a, S. 6). Zur Pflichtliteratur findet man keine Angaben.

Die Vorlesung deckt an eine breite Palette an Themen ab, die auf die ‚Erziehungswissenschaft‘ ausgerichtet sind. Ein Schwerpunkt liegt auf der theoretischen und methodischen Einführung in die ‚Erziehungswissenschaft‘, wobei historische und zeitgenössische Modelle von ‚Erziehung‘, ‚Bildung‘, ‚Lernen‘ und ‚Sozialisation‘ im Vordergrund stehen. Auch Spannungsfelder des pädagogischen Handelns (z.B. Macht, Autorität) und qualitative Empirie in der ‚Pädagogik‘ werden thematisiert.

Interessant ist in diesem Fall die augenscheinliche Verwendung des Begriffes ‚Pädagogik‘ als Synonym für den Begriff ‚Erziehungswissenschaft‘ (s.o. fett gedruckt). Dennoch liegt der besondere Fokus auf der ‚Erziehungswissenschaft‘ und ihrer wissenschaftlichen Reflexion.

Um einen Vergleich möglich zu machen, wird nun die Vorlesung ‚Grundlagen der Bildungswissenschaft‘ an der Universität Wien durchgesehen.

Die Vorlesung mit der Veranstaltungsnummer 190016 zeichnet sich ebenfalls durch einen Umfang von 2 Semesterwochenstunden aus, nach Abschluss erhält man jedoch 10 ECTS – deutlich mehr als nach Abschluss der Vorlesung in Berlin. Dies kann jedoch darauf auf die verschiedenen Modulformate zurückgeführt werden. In Berlin besucht man, wie bereits erwähnt, ebenso ein Seminar und eine Übung wären dessen in Wien die Lehrveranstaltung alleinig durch das Besuchen der Vorlesung und einer Modulprüfung (Multiple Choice-Test) abgeschlossen wird (u:find - 190016 VO BM 1 Grundlagen der Bildungswissenschaft (2023W), 2023). Die Vorlesung wird in einer wöchentlichen Frequenz und ebenso in deutscher Sprache abgehalten. Sie findet im WS 23/24 jeden Montag von 11:30-13:00 in Präsenz im Geo-Zentrum statt. Die LVA wird geleitet durch Ass.-Prof. Dr. Gerhard Schaufler. Wie viele Personen maximal an der Vorlesung teilnehmen können, wird auf Moodle nicht erwähnt. Literaturangaben werden ebenso nicht genannt. Prüfungsstoff sind die während der Vorlesung besprochenen und bearbeiteten Inhalte, insbesondere die fachlichen und fachdidaktischen Aspekte sowie die Überlegungen der eigenen und im Seminar vorgestellten Planungen (u:find - 190016 VO BM 1 Grundlagen der Bildungswissenschaft (2023W), 2023).

Zu den Zielen, Inhalten und Methoden der Lehrveranstaltung findet man folgendes:

Die Studierenden kennen die Unterscheidung zwischen lebensweltlichen pädagogischen Vorstellungen und bildungswissenschaftlichen Denkweisen. Sie sind befähigt, pädagogische Probleme begrifflich einzugrenzen, in ihrem geschichtlichen Kontext zu verstehen und theoretische Ansätze zu differenzieren. Dazu gehört insbesondere die Kenntnis der Grundbegriffe der Bildungswissenschaft (wie zum Beispiel: Erziehung, Sozialisation, Lehren und Lernen, Unterricht, Bildung, Ausbildung, Generation und Lebenslauf). Die Methode der Vorlesung ist der wissenschaftliche Vortrag. Wenn es die Anzahl der Studierenden erlaubt, werden Texte auch in Gruppen erarbeitet. (u:find - 190016 VO BM 1 Grundlagen der Bildungswissenschaft (2023W), 2023)

Hier liest man einen deutlichen Schwerpunkt auf ‚Bildungswissenschaft‘ heraus, insbesondere in Bezug auf die theoretische Auseinandersetzung mit Grundbegriffen der Bildungswissenschaft. Ziel ist es, zwischen alltagsnahen pädagogischen Vorstellungen und wissenschaftlich fundierten, bildungswissenschaftlichen Denkweisen unterscheiden zu können. Ebenso soll die Fähigkeit erworben werden, pädagogische Probleme nicht nur theoretisch zu analysieren, sondern auch im historischen Kontext zu verstehen. Grundbegriffe wie ‚Erziehung‘, ‚Sozialisation‘, ‚Bildung‘, ‚Lehren‘ und ‚Lernen‘ werden aufgeführt.

Fazit

Durch den Vergleich der zwei Lehrveranstaltungen aus Berlin und Wien lassen sich sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten erkennen. Nachdem jedoch nur zwei Lehrveranstaltungen repräsentativ herangezogen wurden und diese natürlich nicht für die Studiengänge als ein Ganzes stehen können, gelten diese Unterschiede natürlich nicht als signifikant. Diese Unterschiede spiegeln in erster Linie die spezifischen Lehrveranstaltungen wider, nicht aber die Struktur oder Ausrichtung der gesamten Studiengänge. Beide Vorlesungen reflektieren die spezifischen Ausrichtungen ihrer jeweiligen Studiengänge. Wien fokussiert die theoretische Fundierung der Bildungswissenschaft, während Berlin eine Kombination aus Theorie und Praxis innerhalb der Erziehungswissenschaft bietet. Wenn man sich die Inhaltsbeschreibungen ansieht, kann man erkennen, dass beide zentrale Begriffe wie ‚Erziehung‘, ‚Bildung‘, ‚Lernen‘, und ‚Sozialisation‘ verwenden. In den Prüfungsmodalitäten und der Vergabe von ECTS/Leistungspunkten bestehen Unterschiede, diese lassen sich jedoch auf eine unterschiedliche Modulstruktur zurückführen.

4.4.4. Diskussion der Analyseergebnisse und Vergleich des Bachelorstudiums Berlin und Wien (P.E.)

Wenn man nun beide Bachelorstudiengänge heranzieht und miteinander vergleicht, lassen sich sowohl diverse Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede erkennen.

Die wohl gravierendsten Unterschiede lassen sich in der Struktur der Studiengänge finden.

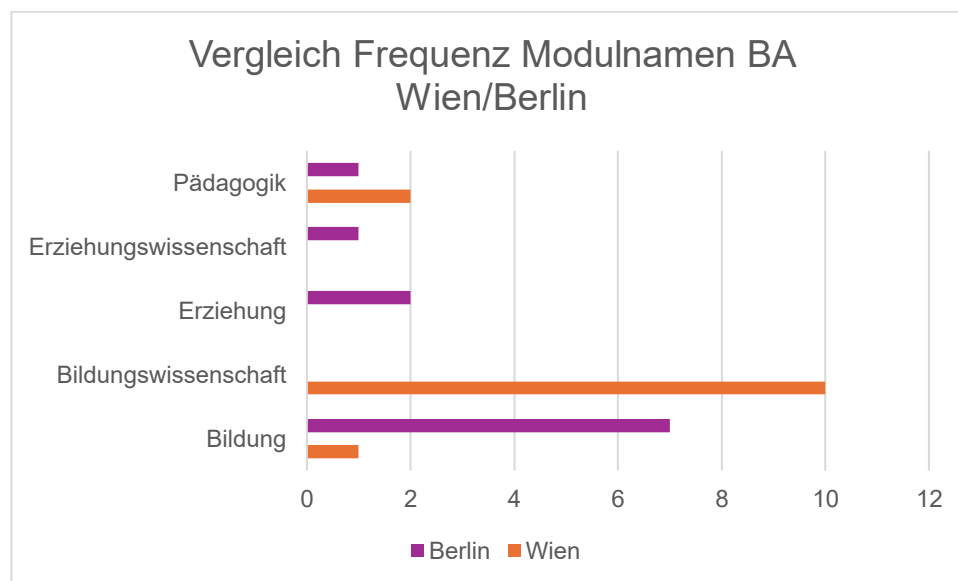
Während man in Wien ‚Bildungswissenschaft‘ in einem Mono-Bachelor studiert, weist sich der Bachelorstudiengang ‚Erziehungswissenschaften‘ in Berlin durch einen Kombinationsstudiengang aus. Man hat also die Möglichkeit, ein Hauptfach und ein Zweitfach zu studieren (Kombinationsbachelor (ohne Lehramtsoption/-bezug), 2024). Auch die Modulstruktur gestaltet sich unterschiedlich. In Wien setzt sich der Studiengang fast zur Gänze aus dem Pflichtbereich (150ECTS) mit den Modulen 1-10 auseinander, während man in Berlin ECTS im Pflichtbereich (70ECTS), dem fachlichen Wahlpflichtbereich (30ECTS) und dem überfachlichen Wahlpflichtbereich (20ECTS) erbringen muss (letzteres nur im Erst- und nicht im Zweitfach) (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 47, 2023b, S. 3-4); Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft (Version 2018), 2022), S. 2). In beiden Studiengängen gibt es die Möglichkeit, Lehrveranstaltungen von anderen Studiengängen zu besuchen. In Wien hat man hierfür durch ein Erweiterungscurriculum beziehungsweise ein EC in Kombination mit einer alternativen Erweiterung 30ECTS frei und in Berlin im Zuge des überfachlichen Wahlpflichtbereichs 20 ECTS. Beide Studiengänge schließen mit dem gleichen akademischen Grad ab, dem Bachelor of Arts (BA) (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 37, 2023a, S. 4-26; Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft (Version 2018), 2022), S. 2). In Wien scheint auch die Schwerpunktsetzung tiefgreifender zu sein. Hier werden die Abkürzungen der jeweiligen Schwerpunkte neben den Modulnamen aufgeführt. Dies findet man in Berlin nicht. Auch das Anführen eines absolvierten Schwerpunktes im Abschlusszeugnis ist nur in Wien möglich (nach Absolvierung 45 ECTS in einem einzelnen Schwerpunkt) (Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft (Version 2018), 2022), S. 2).

Durch den Vergleich der beiden exemplarischen Lehrveranstaltungen aus Berlin und Wien lassen sich wie oben schon erwähnt ebenfalls sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede feststellen. Da es sich aber nur um einen exemplarischen Vergleich von zwei einzelnen Veranstaltungen sind diese nicht als repräsentativ anzusehen. Sie spiegeln in erster Linie die Eigenheiten der jeweiligen Lehrveranstaltungen wider, nicht

jedoch die Struktur oder Ausrichtung der gesamten Studiengänge. Beide Veranstaltungen behandeln zentrale Begriffe wie „Erziehung“, „Bildung“, „Lernen“ und „Sozialisation“. Unterschiede bestehen in den Prüfungsmodalitäten und der Vergabe von ECTS/Leistungspunkten, die jedoch auf unterschiedliche Modulstrukturen zurückzuführen sind.

Abbildung 29

Darstellung Frequenzanalyse Modulnamen Vergleich BA Berlin/Wien



Quelle: eigenes Diagramm

Bezugnehmend auf die Frequenzanalyse werden die Daten der Modulnamen herangezogen, da diese sich in der Regel im Gegensatz zu den LVA-Bezeichnungen nicht von Semester zu Semester unterscheiden. Das Diagramm zeigt die Frequenz der Modulnamen in den Bachelor-Studiengängen der Universitäten in Wien und Berlin in verschiedenen Kategorien: ‚Bildung‘, ‚Erziehung‘, ‚Bildungswissenschaft(en)‘, ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ und ‚Pädagogik‘.

Es zeigt sich, dass:

- Der Bereich ‚Erziehungswissenschaft‘ ist ausschließlich in Berlin vorhanden, was auf eine Schwerpunktsetzung in diesem Bereich hinweist.

- Die ‚Pädagogik‘ taucht nur in Wien auf, was möglicherweise auf eine stärkere Betonung der pädagogischen Theorie oder Praxis im Wiener Curriculum hinweist.
- Die Begriffe ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ erscheinen in beiden Standorten, jedoch mit unterschiedlichen Häufigkeiten. In Wien liegt ein Fokus auf dem Begriff ‚Bildung‘, während Berlin sich mehr auf den Begriff ‚Erziehung‘ konzentriert.

Die Studiengänge in Berlin und Wien teilen zwar zentrale Begriffe und Themenbereiche, unterscheiden sich jedoch in ihrer strukturellen Umsetzung und den inhaltlichen Schwerpunkten.

4.5. Master: Vorlesungsverzeichnis, Modulbeschreibung, Einteilung der Lehrveranstaltungen (S.D.)

In diesem Arbeitsabschnitt wird eine quantitative Analyse - in Form einer Frequenzanalyse - der Kategorien Bildungswissenschaft(en), Erziehungswissenschaft(en), Pädagogik, Erziehung und Bildung präsentiert.

Die Frequenzanalyse wird hier als ein grundlegendes Verfahren der Inhaltsanalyse angewendet, um die Abundanz von Begriffen in einem Dokument festzustellen (Böhm-Kasper et al., 2012, S. 96). Ziel ist es hier zu zeigen, wie oft die genannten Begriffe im Vorlesungsverzeichnis des Masterstudiums erwähnt werden, um eine Übersicht und Interpretation des Momentanzustandes zu ermöglichen und Spezifika des Studiums der Bildungswissenschaft an der Universität Wien und der Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin zu skizzieren. Dafür wird das Verzeichnis aus dem Wintersemester 2023/24 der Universität Wien und des Winter- und Sommersemesters Berlin herangezogen. Warum hier eine unterschiedliche Anzahl an Semester herangezogen wird, sollen die nächsten Unterkapitel zeigen.

4.5.1. Master Erziehungswissenschaften Humboldt-Universität zu Berlin (S.D.)

Zunächst wird der Masterstudiengang der Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin in den Fokus gesetzt. Es werden das Vorlesungsverzeichnis und die Module dargestellt und analysiert und in weiterer Folge exemplarisch eine Seminarbeschreibung abgebildet.

Vorlesungsverzeichnis und Module

Bezogen auf das Vorlesungsverzeichnis soll nun im ersten Schritt eine quantitative Analyse der Begriffe Bildungswissenschaft(en), Erziehungswissenschaft(en), Pädagogik, Erziehung und Bildung erfolgen, die hier als Kategorien definiert werden. Es wird erforscht, wie oft die zuvor genannten Begriffe im Vorlesungsverzeichnis des Masterstudiums Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin genannt werden, um den Ist-Zustand darzustellen und Spezifika dieses Masterstudiengangs zu interpretieren. In einem weiteren Schritt wird dieselbe Vorgehensweise für Wien vollzogen und dann werden die Ergebnisse dargestellt und verglichen.

Das Masterstudium Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin setzt sich aus insgesamt 9 Modulen zusammen. Sieben Module im Pflichtbereich,

die Module 1, 2, 3, 4, 5, 8 und 9. 6 Module davon sind mit 10 LP, insgesamt daher 60 LP zu bewältigen und das Modul 9, das abschließende Modul hat einen Umfang von 30 LP. Weiters gibt es den „fachlichen Wahlpflichtbereich“ (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 47, 2023b, S. 4) im Umfang von 20 LP und den „überfachlichen Wahlpflichtbereich“ (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 47, 2023b, S. 4) mit 10 LP. Der fachliche Wahlpflichtbereich setzt sich aus der „Einführung in zwei Forschungsprofile“ (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 47, 2023b, S. 4) und der „Forschungsorientierte Profilvertiefung“ (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 47, 2023b, S. 4) zusammen. Insgesamt beträgt der Leistungsumfang des Masterstudiengangs an der Universität zu Berlin 120 LP. Die untenstehende Tabelle zeigt einen idealverlaufenden Studienplan.

Abbildung 30

Idealtypischer Studienverlaufsplan Master EWi Berlin

Anlage 2: Idealtypischer Studienverlaufsplan¹

Für die Planung des Studiums ist folgendes zu beachten: Die Module 1, 2, 3, 7 und 8 werden nur im Wintersemester angeboten. Die Module 4, 5, 6 und 9 werden nur im Sommersemester angeboten

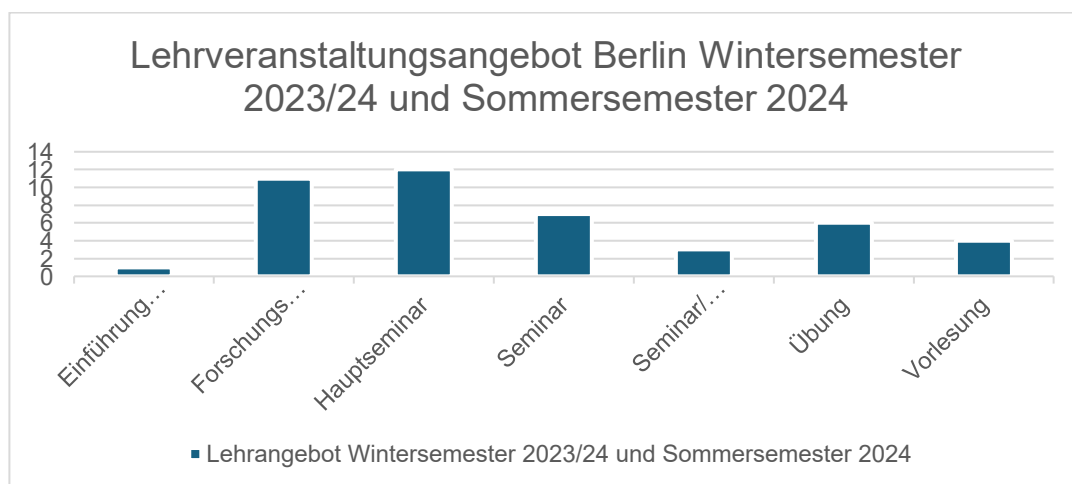
Nr. des Moduls	Name des Moduls	1. Semester – Winter	2. Semester – Sommer	3. Semester – Winter	4. Semester – Sommer
Pflichtbereich Im Pflichtbereich sind alle Module zu absolvieren.					
MA EW 1	Bildung, Kultur, Gesellschaft	4 SWS, 10 LP			
MA EW 2	Erwachsenen-/Weiterbildung – Theorie und Forschung	4 SWS, 10 LP			
MA EW 3	Wissenschaftstheorie und Methodologie	5 SWS, 10 LP			
MA EW 4	Theorie- und Forschungsdiskurse		4 SWS, 10 LP		
MA EW 5	Pädagogische Psychologie		4 SWS, 10 LP		
MA EW 8	Praktikum			PR, 150 Std. 2 SWS, 10 LP	
MA EW 9	Abschlussmodul				2 SWS, 30 LP
Fachlicher Wahlpflichtbereich Der fachliche Wahlpflichtbereich besteht aus einem Modul zur <i>Einführung in zwei Forschungsprofile</i> (ba: Module 6.1-6.8) und einem Modul zur <i>Forschungsorientierten Profilvertiefung</i> (bb: Module 7.1-7.8) im Umfang von jeweils 10 LP. In der <i>Einführung in zwei Forschungsprofile</i> sind zwei der acht Profile zu wählen. Eines der gewählten Profile wird in der <i>Forschungsorientierten Profilvertiefung</i> fortgeführt.					
MA EW 6.1-6.8	Einführung in zwei Forschungsprofile		4 SWS, 10 LP		
MA EW 7.1-7.8	Forschungsorientierte Profilvertiefung			4 SWS, 10 LP	
Überfachlicher Wahlpflichtbereich (üWp)					
<i>Module anderer Fächer oder zentraler Einrichtungen</i>				Variabel, 10 LP	
SWS und LP je Semester		13 SWS, 30 LP	12 SWS, 30 LP	6 SWS (+ üWp), 30 LP	2 SWS, 30 LP

Quelle: Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 47, 2023b, S. 31

Bezogen auf den obenstehenden Studienplan, zeigt sich ein maßgebliches Spezifikum gleich im ersten Satz. „Für die Planung des Studiums ist folgendes zu beachten: Die Module 1, 2, 3, 7 und 8 werden nur im Wintersemester angeboten. Die Module 4, 5, 6 und 9 werden nur im Sommersemester angeboten.“ (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 47, 2023b, S. 31). Hier fällt auf, dass nicht alle Module in jedem Semester zur Verfügung gestellt werden, sondern diese nur alternierend stattfinden. Ein Blick in das Vorlesungsverzeichnis bestätigt diese Ankündigung. Deshalb werden hier das Wintersemester 2023/24 und Sommersemester 2023/24 in die Frequenzanalyse miteinbezogen, da ein Semester nicht das ganze Studium abbildet. Es werden im Wintersemester 2023/24 und Sommersemester 2023/2024 insgesamt ein Einführungskurs, sechs Übungen, vier Vorlesungen, sieben Seminare, elf Forschungsseminare, zwölf Hauptseminare, drei Seminar/ Hauptseminare angeboten (Humboldt-Universität zu Berlin - Vorlesungsverzeichnis, o. J.). Das untenstehende Diagramm stellt die Vielfalt des Lehrveranstaltungsangebotes bildlich dar.

Abbildung 31

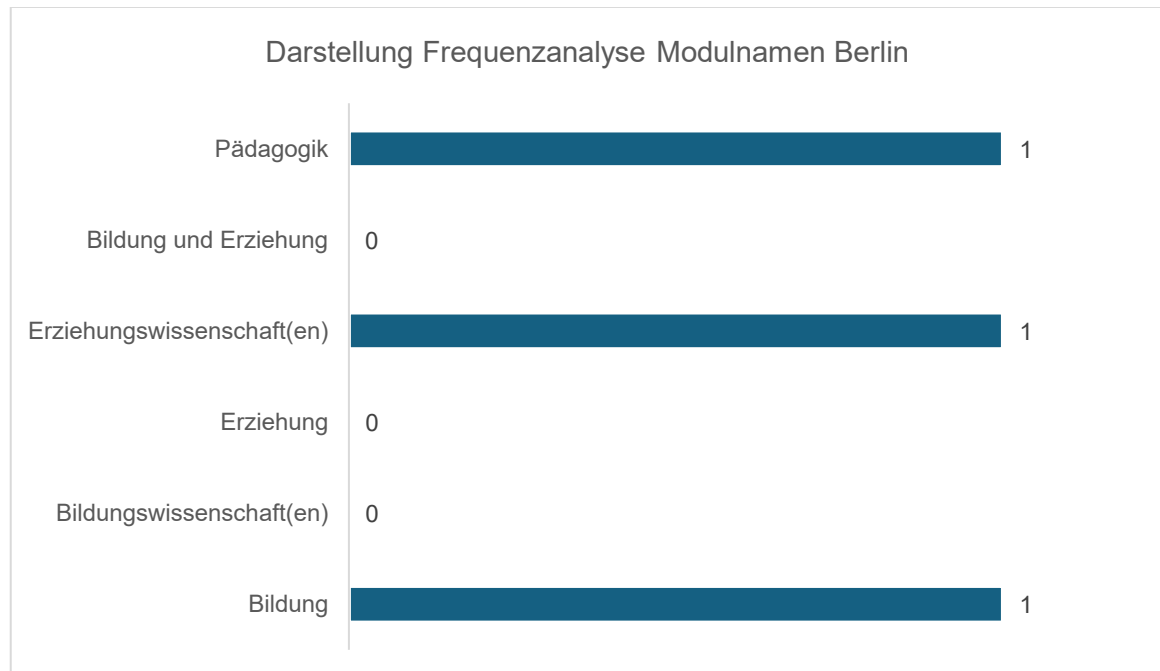
Lehrveranstaltungsangebot Master EWi Berlin WS 2023/24 & SS 2024



Quelle: eigenes Diagramm

Die nun folgende Analyse des Vorlesungsverzeichnisses wird in zwei Ebenen stattfinden. Als erste Ebene werden die Modulnamen der Seminare, Übungen, Kurse und Vorlesungen miteinbezogen. In einem folgenden Schritt werden die Lehrveranstaltungsüberbezeichnungen analysiert. Analysekatoren sind die Begriffe: Bildung, Erziehung, Bildungswissenschaft(en), Erziehungswissenschaft(en), Pädagogik.

Zunächst bezieht sich die Analyse auf das Wintersemester 2023/24 für Master Erziehungswissenschaften SO/PO 2023 und in einem weiteren Schritt auf das Sommersemester des gleichen Studienjahres. Der Pflichtbereich eins ist unter dem Thema „MA EW 1 Bildung, Kultur, Gesellschaft“ (Humboldt-Universität zu Berlin - Vorlesungsverzeichnis, o. J.) zusammengefasst. Die Pflichtbereichsgruppen 2, 3 und 8 enthalten in der Oberbezeichnung keine der zuvor festgelegten Kategorien. Die Modulgruppe 7, die zum fachlichen Wahlpflichtbereich gehört, wird unter dem Titel „MA EW 7.1. -7.8. Forschungsorientierte Profilvertiefung“ (Humboldt-Universität zu Berlin - Vorlesungsverzeichnis, o. J.) geführt. Im Sommersemester gibt es die drei Pflichtbereiche 4, 5 und 9, wovon „MA EW 5 Pädagogische Psychologie“ (Humboldt-Universität zu Berlin - Vorlesungsverzeichnis, o. J.), das Wort Pädagogik enthält, die anderen Bereiche enthalten keine der definierten Kategorien. Das Modul 6 ‚Fachlicher Wahlpflichtbereich‘ enthält im Modulnamen keine der Kategorien. Doch der Einführungskurs „MA EW 6.1-6.8 Erziehungswissenschaften – Einführung in die Studien- und Prüfungsordnung 2023“ (Humboldt-Universität zu Berlin - Vorlesungsverzeichnis, o. J.) enthält das Wort Erziehungswissenschaften im Titel. Wie die nachstehende Tabelle im Überblick visuell darstellt, wird bei den Modulnamen der Begriff Bildung einmal verwendet, der Begriff Erziehungswissenschaft einmal erwähnt und der Begriff Pädagogik einmal genannt. Die Kategorien Bildung und Erziehung, Bildung und Bildungswissenschaft(en) werden nicht verwendet.

Abbildung 32*Darstellung Frequenzanalyse Modulnamen MA EWi Berlin*

Quelle: eigenes Diagramm

Auf der zweiten Ebene werden nun die Vorlesungs- und Seminarüberbezeichnungen, das heißt die Lehrveranstaltungen unter Bezugnahme der zuvor definierten Kategorien hin quantitativ beforscht. Hier erfolgt die Frequenzanalyse alphabetisch nach den Kategorien Bildung, Bildungswissenschaft(en), Bildung und Erziehung, Erziehung, Erziehungswissenschaft(en) und Pädagogik und es wird chronologisch von Modul 1 bis 9 pro Begriff vorgegangen. Zum Vorlesungsverzeichnis aus Berlin lässt sich diesbezüglich sagen, dass es keine Vorlesungs- und Seminarüberbezeichnungen gibt, sondern nur konkrete Bezeichnungen für die einzelnen Lehrveranstaltungen. Das heißt es gibt hier nicht drei Ebenen, wie in Wien, sondern nur zwei.

4.5.2. Master Bildungswissenschaft Wien (S.D.)

In der gleichen Weise wie im Masterstudiengang aus Berlin wird nun die Analyse des Masterstudiengangs in Wien vorgenommen.

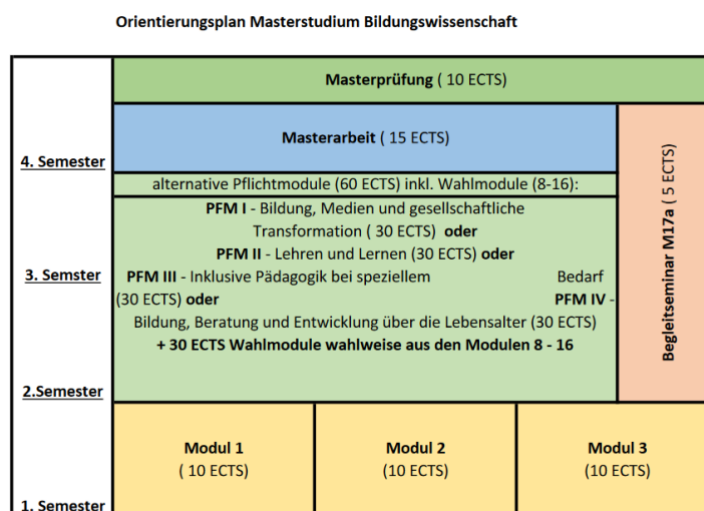
Vorlesungsverzeichnis und Module

Eine Frequenzanalyse des Vorlesungsverzeichnisses und der Modulgruppennamen unter Bezugnahme der Kategorien Bildungswissenschaft(en), Erziehungswissenschaft(en), Pädagogik, Erziehung und Bildung soll als quantitativen Schritt eines mixed-methods Forschungsdesigns darstellen, wie oft die genannten Begriffe im Vorlesungsverzeichnis des Masterstudiums vorkommen. Dies soll eine Übersicht und Interpretation des Momentanzustands ermöglichen, um Spezifika des Studiums der Bildungswissenschaft an der Universität Wien darzustellen. Dafür wird das Verzeichnis aus dem Wintersemester 2023/24 der Universität Wien herangezogen.

Das Masterstudium setzt sich aus drei Pflichtmodulen, vier „Alternativen Pflichtmodulen“ (u:find - Vorlesungsverzeichnis, o. J.), 9 Modulen der Wahl und dem Masterseminar zusammen. Im Rahmen der Pflichtmodule sind Vorlesungen und Seminare im Wert von 30 ECTS zu wählen, in den 9 Modulen zur Wahl sind ebenfalls 30 ECTS in Form von Seminaren zu belegen und in den 9 Wahlmodulen trifft man eine Auswahl von 30 ECTS. Ergänzt werden die gesammelten Punkte durch „Masterprüfung, Masterarbeit und Begleitseminar M17a“, wie untenstehende Grafik verdeutlicht, um einen Umfang von insgesamt 120 ECTS zu erreichen (Masterarbeit, o. J.).

Abbildung 33

Orientierungsplan MA BiWi Wien



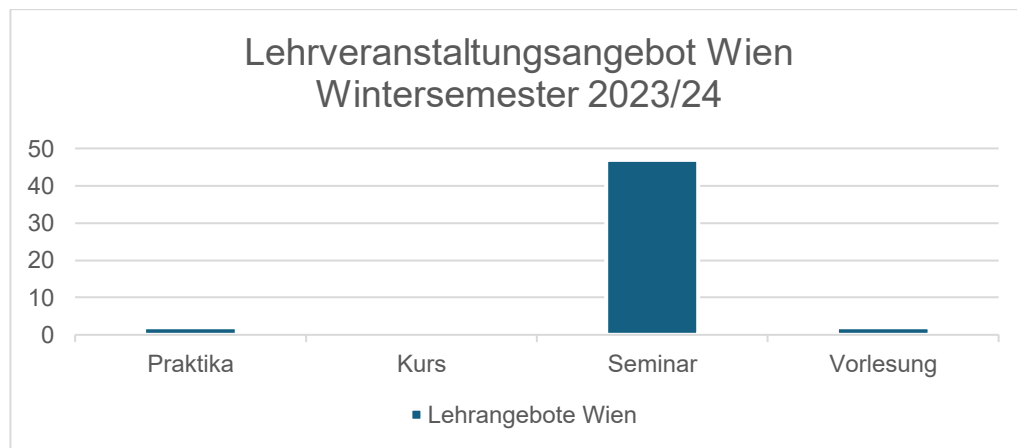
Quelle: Orientierungsplan Masterstudium Bildungswissenschaft, o. J.

Es werden im Wintersemester 2023/24 insgesamt zwei Vorlesungen, 47 Seminare, zwei Praktika und ein Kurs angeboten. Vier Seminare werden ausschließlich

in englischer Sprache abgehalten und sechs Seminare kombiniert in Deutsch und Englisch. Das untenstehende Diagramm zeigt, die Verteilung des Lehrveranstaltungsangebotes an der Universität Wien im Wintersemester 2023/24.

Abbildung 34

Lehrveranstaltungsangebot MA BiWi Wien WS 2023/24



Quelle: eigenes Diagramm

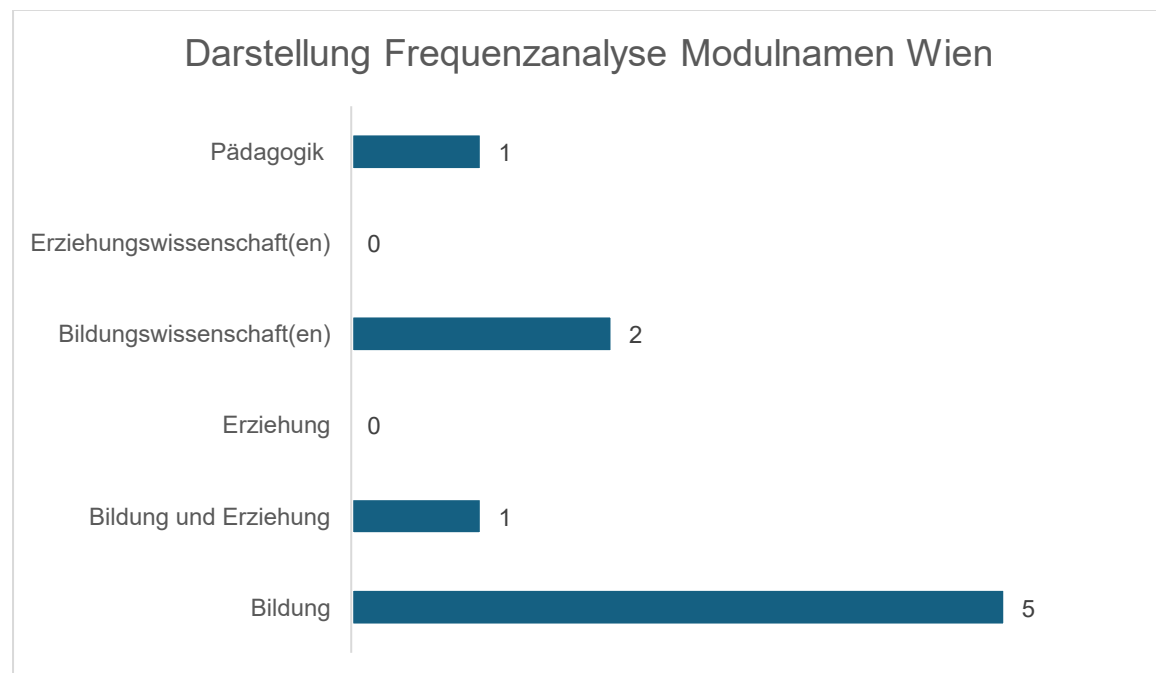
Zur weiteren Analyse werden zuerst die Modulnamen einer Frequenzanalyse unterzogen und dann die der Seminare, Vorlesungen, Übungen und Kurse herangezogen, da sich diese nicht jedes Semester verändern. Die definitiven Titel der einzelnen Angebote werden in der quantitativen Analyse nicht beachtet, da diese jedes Semester variabel sind. Die Kategorien, die für die Analyse verwendet werden, sind die Begriffe: Bildung, Erziehung, Bildungswissenschaft(en), Erziehungswissenschaft(en), Pädagogik.

Als erste Ebene werden die Modulnamen der Pflichtmodulgruppe, der Alternativen Pflichtmodule, der Wahlmodule und des Masterseminares zur Frequenzanalyse herangezogen. In der Pflichtmodulgruppe gibt es drei Moduluntergruppen, von denen die Pflichtmodulgruppe M1 „Bildungswissenschaft als Disziplin“ (u:find - Vorlesungsverzeichnis, o. J.), den Begriff Bildungswissenschaft(en) im Titel enthält. Pflichtmodulgruppe M2 fokussiert auf „Wissenschaftstheorie und bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden“ (u:find - Vorlesungsverzeichnis, o. J.), das heißt auch hier ist der Begriff enthalten, M3 enthält keine der zuvor beschriebenen Kategorien. Die Alternativen Pflichtmodule gliedern sich in sieben Moduluntergruppen. Die beiden Moduluntergruppen „APM-M4 Bildung, Medien und gesellschaftliche

Transformationen“ (u:find - Vorlesungsverzeichnis, o. J.) und „APM-M7 Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter“ (u:find - Vorlesungsverzeichnis, o. J.) enthalten den Begriff Bildung und „APM-M6 Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf“ den Begriff Pädagogik. Die Wahlmodule gliedern sich in acht Moduluntergruppen. Hier, werden aber nur diese genannt die auf Grund der Kategorien für die Analyse von Bedeutung sind: „WM-M8 Bildungs- und Erziehungstheorien im historischen Vergleich“ (u:find - Vorlesungsverzeichnis, o. J.) „WM-M11 Anthropologie und Pädagogik“ (u:find - Vorlesungsverzeichnis, o. J.) „WM-M12 Bildung-Alterität und Kultur(alität)“ (u:find - Vorlesungsverzeichnis, o. J.) „WM-M13 Bildung, Sozialisation und Gesellschaft“ (u:find - Vorlesungsverzeichnis, o. J.) „WM14 Bildung und Gender“ (u:find - Vorlesungsverzeichnis, o. J.). Das heißt drei der Wahlmodule enthalten Bildung als Begriff, eine Erziehung und Bildung und eines Pädagogik. Die Masterseminarmoduluntergruppe beinhaltet keine der Kategorien. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass von den 17 Moduluntergruppennamen zwei den Begriff Bildungswissenschaft(en) enthalten, fünf den Begriff Bildung, eine den Begriff Bildung und Erziehung und eine den Begriff Pädagogik, keine Erwähnung findet der Begriff Erziehungswissenschaft(en).

Abbildung 35

Darstellung Frequenzanalyse Modulnamen MA BiWi Wien



Quelle: eigenes Diagramm

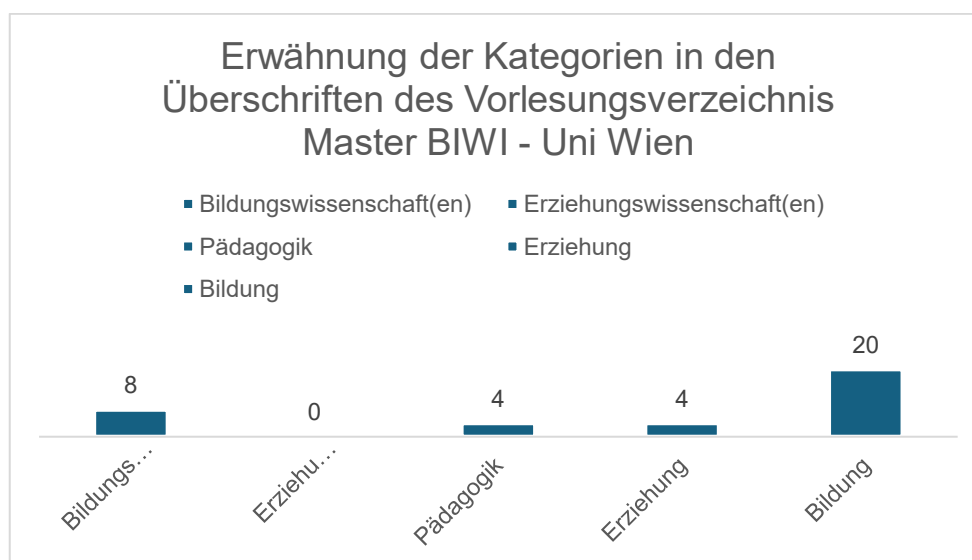
Nun wird die zweite Ebene analysiert, das heißt die Seminar- und Vorlesungsüberbezeichnungen, im Vorlesungsverzeichnis unter M1a, M1b, M2a, M2b, M3a - M3d, M4.1 – M4.4, M5.1 - M5.4, M6.1 – M6.3, M7.1 – M7.3, WM-M8 – Wm-M16 und M17a genannt (u:find - Vorlesungsverzeichnis, o. J.). Die konkreten Seminar- und Vorlesungsbezeichnungen werden in der Frequenzanalyse außer Acht gelassen, da diese in jedem Semester variabel sind. Im ersten Modul gibt es eine Vorlesung und drei Seminare mit dem Übertitel „Bildungswissenschaft als Disziplin“ (u:find - Vorlesungsverzeichnis, o. J.), das heißt hier ist der Begriff Bildungswissenschaft in der Überschrift zu finden. In der zweiten Pflichtmodulgruppe finden sich eine Vorlesung und drei Seminare zu „[...] bildungswissenschaftlichen Forschungsmethoden“ (u:find - Vorlesungsverzeichnis, o. J.). In weiterer Folge wird der Begriff Bildungswissenschaft(en) nicht mehr erwähnt. Zusammenfassend lässt sich nun feststellen, dass von insgesamt 52 angebotenen Lehrveranstaltungen, acht ausgewiesen Bildungswissenschaft(en) oder bildungswissenschaftlich in der Überschrift tragen (u:find - Vorlesungsverzeichnis, o. J.). Wenn nun das Hauptaugenmerk auf Pädagogik gelegt wird, findet sich in den Überschriften die inklusive Pädagogik mit einem Seminar in der Pflichtmodulgruppe. In den alternativen Pflichtmodulen ein Seminar zur „Professionalisierung und Professionalität in pädagogischen Berufen“ (u:find - Vorlesungsverzeichnis, o. J.) und in den Wahlmodulen ein Seminar zur „Pädagogik bei kultureller Verschiedenheit und sozialer Benachteiligung“ (u:find - Vorlesungsverzeichnis, o. J.) sowie weiters „Anthropologie und Pädagogik“ (u:find - Vorlesungsverzeichnis, o. J.). Das heißt insgesamt gibt es vier Erwähnungen des Begriffes Pädagogik beziehungsweise pädagogisch.

Der Begriff Erziehungswissenschaft(en) ist im gesamten Vorlesungsverzeichnis nicht zu finden. Wird zeigen sich auf Erziehung fokussiert in der Pflichtmodulgruppe keine Nennungen, hingegen in den ‚Alternativen Pflichtmodulen‘ drei Seminare in denen Erziehung in der Überschrift enthalten ist, hier speziell bezogen auf Theorien der Erziehung, das Denken über Erziehung und der Bedarf an Erziehung. Ein Seminar in den Wahlmodulen bezieht sich weiters auf die Theorie der Erziehung (u:find - Vorlesungsverzeichnis, o. J.). Zusammengefasst gibt es vier Erwähnungen des Begriffes Erziehung. Im Kontext des Begriffs Bildung finden sich in den alternativen Pflichtmodulen 13 Seminare, in den Wahlmodulen sieben Erwähnungen, im Titel und im Masterseminar eine (u:find - Vorlesungsverzeichnis, o. J.), das heißt insgesamt 20 Nennungen.

Insgesamt zeigt sich, dass der Begriff Bildungswissenschaft(en) von 52 angebotenen Möglichkeiten acht Mal in der Überschrift vorhanden ist. Das Wort Pädagogik ist vier Mal in den Überschriften inkludiert. Erziehungswissenschaft(en) wird nicht erwähnt. Erziehung wird vier Mal und Bildung 20-mal genannt. Um einen guten visuellen Überblick zu ermöglichen, werden die zuvor genannten Ergebnisse in Folge in einer Grafik dargestellt.

Abbildung 36

Erwähnung der Kategorien in den Überschriften des Vorlesungsverzeichnisses Master BiWi Wien



Quelle: eigenes Diagramm

Die Analyseergebnisse werden nach der Darstellung exemplarischer Lehrveranstaltungen der beiden Masterstudiengänge, die nun folgt, gegenübergestellt und diskutiert.

4.5.3. Analyse exemplarischer Lehrveranstaltungen (S.D.)

Die exemplarische Analyse der Beschreibung einer jeweiligen Lehrveranstaltung des Onlinevorlesungsverzeichnisses beider Universitäten soll nun die Möglichkeit bieten, sich einen Einblick in die Lehrveranstaltungskultur zu verschaffen. Es wird hierfür in Berlin ein Seminar aus dem überfachlichen Wahlpflichtbereich gewählt, der von allen Masterstudierenden absolviert werden muss. Das gewählte Seminar trägt den Titel „Macht, Wissen und die Regierung der Subjekte: Erziehungswissenschaftliche Lektüren von Michel Foucaults Schriften“ (Humboldt-Universität zu Berlin -

Seminar/Hauptseminar: Macht, Wissen und die Regierung der Subjekte, 2021). Folgende Indikatoren werden für die nun folgende Analyse herangezogen: Titel und Thema, Zielgruppe, Inhalt der Lehrveranstaltung, Prüfungsmodalitäten, Literatur, Zeitrahmen und Format.

Die beschriebene Lehrveranstaltung wird im Wintersemester 2023/24 an der Humboldt-Universität zu Berlin für Studierende im Masterstudium Erziehungswissenschaften im Hauptfach angeboten und hat einen Umfang von vier Leistungspunkten. Das Seminar findet wöchentlich im Zeitraum von 19.10.2023 bis 15.02.2024 donnerstags in der Zeit von 12:00 bis 14:00 Uhr statt. Es wird von Sabine Reh geleitet und in deutscher Sprache gehalten. Die Anzahl der Teilnehmenden Personen ist mit 25 begrenzt. Dieses Seminar wird jedes zweite Semester gehalten und hat die Veranstaltungsnummer 54307 (Humboldt-Universität zu Berlin - Seminar/Hauptseminar: Macht, Wissen und die Regierung der Subjekte, 2021).

Die vortragende Person hält zum Inhalt des Seminares folgendes fest:

Michel Foucaults Schriften haben sich in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft als eine Referenz für historische und kulturwissenschaftliche Analysen etabliert. Seine Arbeiten zur Geschichte des Verhältnisses von Macht, Wissen und Subjekten bzw. zur Subjektivierung und zur Herausbildung verschiedener Regierungspraktiken, etwa im Pastorat, stellen immer noch einen Angelpunkt für die erziehungswissenschaftliche Theoriediskussion dar. (Humboldt-Universität zu Berlin - Seminar/Hauptseminar: Macht, Wissen und die Regierung der Subjekte, 2021)

Wie die Beschreibung zeigt, setzt sich das Seminar mit der Lektüre von Texten Foucaults auseinander und bringt diese in Kontext mit den Erziehungswissenschaften, indem angeregt wird Eckpunkte von Foucaults Theorie zu diskutieren. Zu den Prüfungsmodalitäten oder Bedingungen der Leistungsbeurteilung gibt es im Vorlesungsverzeichnis keine Einträge. Zur Seminarliteratur, wird beschreibend festgehalten, dass sich die Studierenden „mit einigen kleineren Schriften Foucaults und vor allem mit Auszügen aus den Vorlesungen zur „Geschichte der Gouvernementalität“ befassen“ (Humboldt-Universität zu Berlin - Seminar/Hauptseminar: Macht, Wissen und die Regierung der Subjekte, 2021). Es gibt aber kein Verzeichnis der einzelnen Texte, die im Seminar gelesen werden. Ergänzt wird die Seminarbeschreibung durch einen Hinweis, dass es im Sommersemester ein weiteres Seminar geben wird, dass sich dann

mit Bourdieu im Zusammenhang mit Erziehungswissenschaften auseinandersetzen wird.

Eine Analyse einer exemplarischen Lehrveranstaltung aus dem Vorlesungsverzeichnis des Masterstudiengangs Bildungswissenschaft der Universität Wien soll nun einen Einblick in die Präsentation der Lehrveranstaltungen des Institutes für Bildungswissenschaft ermöglichen. Es wird aus dem ersten Modul des Vorlesungsverzeichnisses der Pflichtmodulgruppe M1 das Seminar „190080 SE M1b Bildungswissenschaft als Disziplin (2023W) Bildungswissenschaft als Disziplin? Zur pädagogischen Bedeutsamkeit systematischen Denkens“ (u:find - 190080 SE M1b Bildungswissenschaft als Disziplin, 2023) für die Analyse herangezogen. Indikatoren für die Analyse sind wie schon bereits bei der ersten Analyse formuliert -Titel und Thema, Zielgruppe, Inhalt der Lehrveranstaltung, Prüfungsmodalitäten, Literatur, Zeitrahmen und Format.

Diese Lehrveranstaltung hat einen Umfang von fünf ECTS und findet im Wintersemester 2023/24 an zehn Donnerstagen im regelmäßigen Abstand von zwei Wochen in der Zeit von 16:45 bis 18:00 Uhr statt und hat eine begrenzte Anzahl von bis zu 25 teilnehmenden Personen. Die Zielgruppe sind Masterstudierende der Bildungswissenschaft. Das Seminar findet in deutscher Sprache statt und wird von Richard Kubac gehalten, als Tutor wird Jonas Schober genannt (u:find - 190080 SE M1b Bildungswissenschaft als Disziplin (2023W), o. J.). Es handelt sich bezüglich der Lehrmethode um eine prüfungsimmanente Lehrveranstaltung, die als Seminar abgehalten wird. Als Leistungsnachweis werden folgende Inhalte formuliert, um das Seminar positiv abzuschließen. Es soll ein Kurzreferat gehalten werden, dass zur Diskussion anregt und kompakte, schriftlich verfasste Abgaben gemacht werden. Weiters wird eine Seminararbeit in Form eines acht bis zehnteiligen Essays verlangt. Diese Arbeit soll ihren Ursprung in einem Text der Vorlesung, oder der daraus entstandenen Diskussion finden (u:find - 190080 SE M1b Bildungswissenschaft als Disziplin, 2023). Im Kontext von Methoden, wird in der Seminarbeschreibung festgehalten, dass eine engagierte und laufende Beteiligung am Seminar erwartet wird und die Textvorbereitung ein weiteres wichtiges Kriterium der Mitarbeit darstellt, die zu einer regen Diskussion in der Lehrveranstaltung führen soll. „Das Seminar ist als Raum zu gemeinsamen Erörterung, Diskussion und Reflexion Ihrer Lektüreerträge gedacht und ausdrücklich nicht als nachgängige (wie zuweilen wohl ermüdende) Überblicksveranstaltung.“ (u:find - 190080 SE M1b Bildungswissenschaft als Disziplin, 2023) hält der Vortragende in

seiner Seminarbeschreibung ausdrücklich fest. Wenn nun auf die Thematik der Lehrveranstaltung geblickt wird, hält Kubac (2023) dazu fest:

Die Rede von Bildungswissenschaft als Disziplin legt zutreffend nahe, dass der wissenschaftliche Status und die disziplinäre Identität unseres Fachbereiches buchstäblich nicht selbstverständlich gegeben sind bzw. außer Streit stünden, sondern möglicherweise auf einen fortgesetzten Selbstverständigungsprozesses hinsichtlich unserer erkenntnisleitenden Begrifflichkeiten, Kategorien und auch Methoden verweisen, der nur unzureichend als historisches und lediglich zu tradierendes Erbe der Disziplin gefasst wäre. Es sollte uns z.B. zu denken geben, dass allein die hiesige institutionelle Bezeichnung unseres Fachbereiches (seit den 1960er Jahren) mittlerweile drei Wandlungen durchlaufen hat [...]. (Kubac, 2023)

Hier zeigt sich, dass die Thematik des Seminares eine inhaltliche Verbindung zu dem Thema dieser Arbeit hat, denn der Vortragende sieht es nicht als unumstößlich an, über Bildungswissenschaft als Disziplin zu diskutieren und deren Ursprung nachzuzeichnen auch im Kontext zum namensgleichen Institut, an dem dieses Seminar stattfindet. Er sieht das Seminar, wie er weiters festhält, nicht als Lehrveranstaltung, die in das Thema einführt, sondern vielmehr, als Ort, um Grenzen der Disziplin zu reflektieren und zu diskutieren (u:find - 190080 SE M1b Bildungswissenschaft als Disziplin (2023W), o. J.). In der Seminarbeschreibung ist weiters auch eine umfassende Literaturliste inkludiert, die vierzehn deutschsprachige Texte anführt, die in den Jahren 1997 bis 2020 entstanden sind und von Foucault bis Thompson reichen.

Die Auseinandersetzung mit der exemplarischen Lehrveranstaltungsbeschreibung in Wien zeigt, dass Titel und Thema genau abgegrenzt und ausführlich beschrieben werden. Der Inhalt des Seminares wird durch eine Literaturliste klar umrissen und die Prüfungsmodalitäten genau dargelegt. Zeitrahmen und Format sind präzise strukturiert. Hinsichtlich des Inhaltes lässt sich sagen, dass der Seminarleiter sich in der Lehrveranstaltung auf einen Diskurs um den Begriff Bildungswissenschaft einlassen möchte, da er diesen nicht als definitorisch festgelegt sieht.

Insgesamt zeigt sich im strukturellen Vergleich der Analyse der exemplarischen Lehrveranstaltungen an der Universität Wien und der Humboldt-Universität zu Berlin, dass es bei den zwei vorgestellten Lehrveranstaltungen, bei denen es sich bei beiden um Seminare handelt, diesbezüglich Spezifika gibt, dass an der Universität Wien

Leistungserfordernisse klar dargestellt werden und in Berlin es dazu keine Hinweise gibt. Einen weiteren Unterschied stellt dar, dass in Wien ein Literaturverzeichnis genannt wird, in Berlin an der Humboldt-Universität es hingegen Hinweise zur Literatur gibt, diese aber nicht definitiv ausgewiesen wird. Bezüglich Leistungspunkte/ ECTS lässt sich darstellen, dass der Umfang des Seminares in Wien 5 ECTS umfasst und in Berlin 4 Leistungspunkte, obwohl die Lehrveranstaltung in Berlin wöchentlich in einem Zeitrahmen von zwei Stunden angesetzt ist und in Wien eineinhalb Stunden Seminarzeit angegeben sind und das Seminar jede zweite Woche stattfindet. Um hier aber eine tatsächliche Vergleichbarkeit zu schaffen, müssten die Arbeitsaufträge und der Leseaufwand klarer definiert sein. Bezogen auf die Thematik der Lehrveranstaltung kann keine allgemeingültige Aussage gemacht werden, da es nicht möglich ist zwei Seminare mit ähnlichem Inhalt zu finden. In Berlin befasst sich das analysierte Lektüreseminar mit Texten von Foucault und diskutiert diese im Zusammenhang mit Themen der Erziehungswissenschaft und in Wien geht es darum, Bildungswissenschaft als Disziplin kritisch zu betrachten und zu diskutieren.

4.5.4. Diskussion der Analyseergebnisse und Vergleich des Masterstudiums Berlin und Wien (S.D.)

Wenn nun die Analyseergebnisse aus Berlin und Wien zusammenfassend diskutiert werden, zeigt sich bei dem Vergleich der angebotenen Lehrveranstaltungen, dass in Berlin nicht jedes Semester alle Module angeboten werden. Das heißt das Spezifikum ist hier, dass die Module 1, 2, 3, 7 und 8 im Wintersemester angeboten werden und die Module 4, 5, 6 und 9 nur im Sommersemester. Dadurch ergibt sich die Notwendigkeit, dass für eine quantitative Analyse der beiden Masterstudiengänge in Wien das Wintersemester 2023/24 und in Berlin das Winter- und Sommersemester 2024 herangezogen werden. Diese Besonderheit der Analysesituation muss hier nochmals unterstrichen werden.

Zum Aufbau des Masterstudiums hat die Analyse gezeigt, dass es Spezifika betreffend der Modulstruktur, gibt. Das Berliner Masterstudium setzt sich aus neun Modulen zusammen, sieben dem Pflichtbereich (90 ECTS)¹³ zugeordnet und zwei dem fachlichen Wahlpflichtbereich (20 ECTS) und 10 ECTS können im Überfachlichen

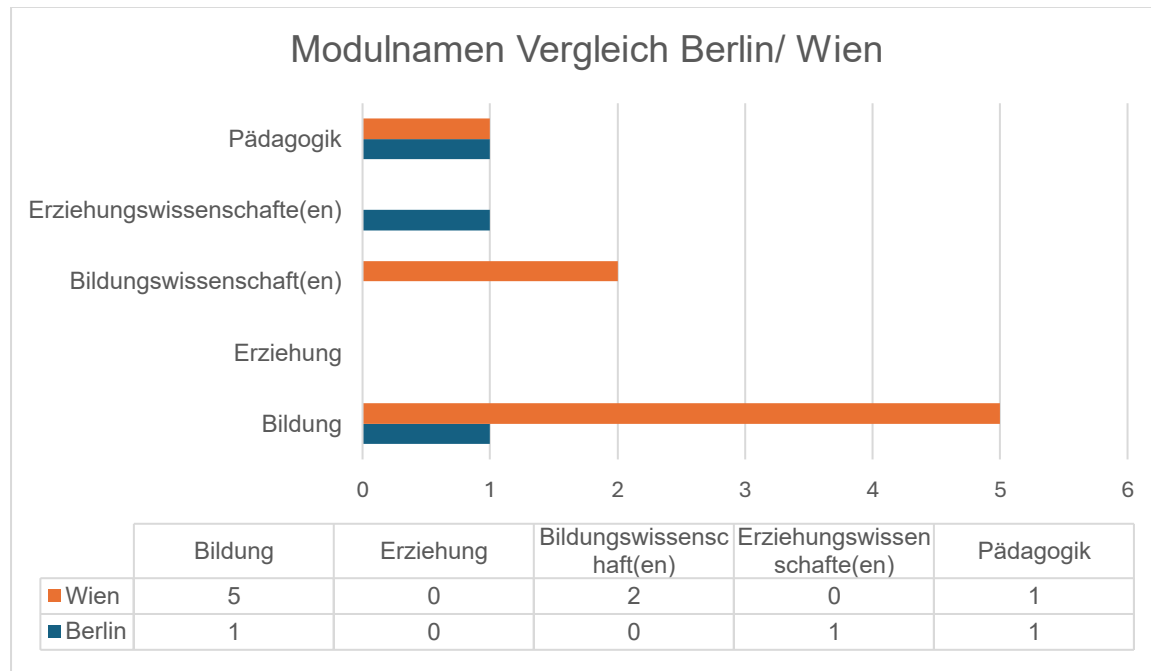
¹³ Es wird hier für beide Studien der einfachen Lesbarkeit halber die Abkürzung ECTS (European Credit Transfer System) verwendet, obwohl in Berlin die Punkte als Leistungspunkte (LP) angegeben werden.

Wahlpflichtbereich belegt werden (Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 47, 2023b). System). Das Wiener Masterstudium ist strukturell in drei Pflichtmodulgruppen (30 ECTS), vier alternative Pflichtmodule (30 ECTS), neun Wahlmodule (30 ECTS) und das Masterseminar (5 ECTS) unterteilt, das heißt insgesamt gibt es siebzehn angebotene Module (u:find - Vorlesungsverzeichnis, o. J.). Hier lässt sich rein strukturell feststellen, dass es Unterschiede in der Verteilung des Pflichtteiles gibt, denn in Berlin ist dieser sehr klar im Umfang von 90 ECTS vorgegeben und in Wien umfasst der Pflichtteil ausgewiesene 60 ECTS, wenn die Masterarbeit und das Masterbegleitseminar nicht dazugerechnet werden. Wenn doch, da dieses nicht optional ist, dann sind es zusammen 80 ECTS.

Ein weiteres Spezifikum, dass bei der vergleichenden Analyse der beiden Vorlesungsverzeichnisse auffällt, ist, dass es gravierende Unterschiede in der Struktur der dargebotenen Form der Lehrveranstaltungsangebote gibt. Es gibt in Wien Vorlesungen, Praktika, Seminare und einen Kurs. Hingegen in Berlin einen Einführungskurs, Übungen, Seminare, Hauptseminare, Seminar/ Hauptseminare, Forschungsseminare und Vorlesungen. Also eine größere Vielfalt an angebotenen Lehrmöglichkeiten.

Wenn die Analyse der Modulnamen und der konstanten Vorlesungs- und Seminarüberschriften verglichen wird, lässt sich feststellen, dass es an der Humboldt-Universität zu Berlin im Rahmen des Masterstudiums Erziehungswissenschaften keine Vorlesungs- und Seminarüberbezeichnungen gibt, sondern es werden nur die konkreten Bezeichnungen für die einzelnen Lehrveranstaltungen beschrieben, die semesterweise unterschiedlich benannt werden. Das bedeutet es gibt hier nicht drei Ebenen im Vorlesungsverzeichnis, wie in Wien, sondern nur zwei.

Bezüglich des Vergleichs der Frequenzanalyse an Hand der Kategorien Bildung, Erziehung, Bildungswissenschaft(en), Erziehungswissenschaft(en) und Pädagogik im Kontext der Modulnamen zeigt sich, dass in Berlin Bildung einmal und in Wien fünf Mal, Erziehung kein Mal an beiden Universitäten, Bildungswissenschaft(en) in Berlin kein Mal und in Wien zwei Mal, Erziehungswissenschaft(en) in Berlin einmal und in Wien kein Mal und Pädagogik in Berlin einmal und in Wien auch einmal beinhaltet ist, wie die nachstehende Grafik zeigt.

Abbildung 37*Modulnamen Frequenzanalyse Vergleich MA Berlin/Wien*

Quelle: eigenes Diagramm

Abschließend lassen sich die Analyseergebnisse der Frequenzanalyse bezugnehmend auf die zu Beginn dieser Arbeit zur Diskussion gestellte Frage nach der im Bologna-Abkommen formulierten Aussage, dass es eine „transparente, institutionalisierte und qualitätsgestützte Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Studien“ (Der Europäische Hochschulraum— Bologna-Prozess, 2022) geben sollte feststellen, dass hier sehr wohl der Rahmen an ECTS, beziehungsweise Leistungspunkten in beiden Masterstudiengängen gleich ist. Die Modulstrukturen aber dennoch unterschiedlich organisiert werden. Somit lässt sich interpretieren, dass hinsichtlich der Studiumsorganisation nicht offensichtlich eine einfache Durchlässigkeit gegeben ist.

Ein Unterschied, der sich bezogen auf die Curricula festhalten lässt, ist der, dass der Leistungsnachweis in Wien mit ECTS angegeben wird und in Berlin in Leistungspunkten. Bezüglich der Spezifika in Bezug auf Erziehungswissenschaften und Bildungswissenschaft lässt sich sagen, dass die Frequenzanalyse zeigt, dass im Bereich der Modulnamen in beiden Studiengängen des Masterstudiums Pädagogik gleich oft genannt wird, Erziehungswissenschaft(en) in Berlin einmal und Bildungswissenschaft(en) in Wien zwei Mal. Der Bildungsbegriff wird in Wien fünf Mal verwendet und in Berlin ein Mal. Das heißt rein auf die Begrifflichkeiten fokussiert wäre

die Interpretation möglich, dass die Kategorie Bildung im Studium der Bildungswissenschaft in Wien einen Fokus darstellt.

Im Fokus eines strukturellen Vergleichs der Analyse von exemplarischen Lehrveranstaltungen an der Universität Wien und der Humboldt-Universität zu Berlin, lässt sich darstellen, dass an der Universität Wien Leistungserfordernisse klar dargestellt werden und in Berlin nicht. Ein weiteres Spezifikum ergibt sich hinsichtlich der Literatur - in Berlin wird diese nicht klar ausgewiesen in Wien hingegen schon. Bezüglich Leistungspunkte/ ECTS gibt es unterschiedliche Bewertungen, die sich aber nicht unmittelbar vergleichen lassen, da dazu die Arbeitsaufträge und der Leseaufwand klarer analysiert werden müsste, was auf Grund der vorliegenden Informationen nicht möglich ist. Inhaltlich kann keine allgemeingültige Aussage gemacht werden, da es nicht möglich war diesbezüglich zwei von den Themen her gleichwertige Seminare zu betrachten. Insgesamt zeigt sich, dass es möglich ist, strukturell im Vergleich der beiden Universitäten Unterschiede beziehungsweise Spezifika herauszufiltern, eine thematische Gegenüberstellung hingegen sehr diffizil ist.

5. Fazit (S.D.)

Die vorliegende Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, sich intensiv mit Begrifflichkeiten rund um die Studiengänge ‚Erziehungswissenschaften‘ der Humboldt-Universität zu Berlin und ‚Bildungswissenschaft‘ der Universität Wien und der Identität der Disziplinen selbst auseinanderzusetzen. Unterschiede und Gemeinsamkeiten sollten herausgefiltert und sowohl historisch als auch aktuell in Diskurs gestellt werden, um ihre theoretischen und praktischen Ausprägungen zeigen und einordnen zu können.

Hinzukommend sollte mithilfe einer Dokumentenanalyse, in den Studienordnungen und den Curricula untersucht werden, als auch einer Onlinebefragung von Studierenden der beiden Universitäten der Hauptfragestellung „Inwieweit lassen sich Spezifika der Studiengänge ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ und ‚Bildungswissenschaft(en)‘¹⁴ im deutschsprachigen Raum am Beispiel der Universität Wien und der Humboldt-Universität zu Berlin darstellen und mit dem fachlichen Diskurs der namensgebenden Begrifflichkeiten kontextualisieren?“ nachgegangen werden. Die Auseinandersetzung mit dem Diskurs, in dem die Begriffe ‚Pädagogik‘, ‚Erziehungswissenschaft‘ und ‚Bildungswissenschaft‘ standen und nach wie vor stehen, visualisiert maßgebliche Veränderungen im Feld.

Der erste Teil der Arbeit umfasst eine historische Aufarbeitung der Begriffe ‚Pädagogik‘, ‚Bildungswissenschaft‘ und ‚Erziehungswissenschaft‘ im Kontext der Verstrickung von Ideen- und Institutionengeschichte und eine Begriffsdiskussion von ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘.

Es hat sich gezeigt, dass die Bezeichnung ‚Pädagogik‘ eine umfassende Geschichte im deutschen Sprachraum hat, wohingegen die universitäre Präsenz der Disziplin eine kurze Zeitspanne einschließt.

Vor dem 17. Jahrhundert wurde das praktische pädagogische Handeln als Erziehung bezeichnet und war eng mit der Religion verknüpft. Diese Verbindung von Kirche mit Pädagogik wurde von den philanthropischen Gelehrten hinterfragt. Der Blick in Bezug auf Schule war nun nicht mehr länger auf die Herkunft der Lernenden fokussiert, sondern wurde in die Zukunft gerichtet. Darauffolgend stellt ein wesentliches Ereignis für die Institutionengeschichte im Jahr 1778 das Entstehen des ersten Lehrstuhls für Pädagogik mit Trapp in Halle dar, und in Wien 1806 mit Milde. Im

¹⁴ Es wird ausschließlich die Singularform dieser Begriffe verwendet. Folgende Ausnahmen ergeben sich: Institutsbezeichnungen, Angaben in der Primärliteratur und Formulierungen in der Onlineumfrage.

achtzehnten Jahrhundert war Wilhelm von Humboldt von großer Bedeutung für die Verstrickung von Ideen- und Institutionengeschichte. Dieser hat sich mit Bildungstheorie, im Sinne einer Allgemeinbildung befasst und auch mit der Forderung nach einer inhaltlich vom Staat unabhängigen Schule und Universität. Somit gilt er als Wegbereiter für die Gestaltung der Ideengeschichte und der Institutionengeschichte gleichsam.

Im neunzehnten Jahrhundert etablierte sich eine systematische und geisteswissenschaftliche Pädagogik, die zu Beginn des zwanzigsten Jahrhundert durch die Reformpädagogik ergänzt wurde. Während des Zweiten Weltkriegs wurde die Pädagogik durch faschistische Ideologien geprägt, welche auch maßgeblich die Institutsgeschichte der Humboldt-Universität zu Berlin beeinflusste. Im Anschluss herrschten vielschichtige Diskussionen rund um die Pädagogik. Worauf gegen Ende des 20. Jahrhunderts Veränderungen dazu führten, dass der Begriff Pädagogik immer mehr an Bedeutung verlor und zusehends im Bereich der Zweigdisziplinen Verwendung fand.

Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft zeigt eine tiefgreifende Transformation von einer ‚kleinen‘ akademischen Disziplin hin zu einem breit aufgestellten, interdisziplinär geprägten Forschungsfeld. Die Expansion des Bildungssystems, die Akademisierung pädagogischer Studiengänge, die wachsende Bedeutung empirischer Forschung und mehr, haben die Disziplin nachhaltig geprägt.

Die erste Erwähnung erlangte die ‚Erziehungswissenschaft‘ 1766 in einem deutschen Fachjournal. Die Disziplin der Erziehungswissenschaft war von Beginn an im Gebiet der Philosophie angesiedelt und in deren Zentrum standen Probleme in Erziehungsprozessen, die Reflexion von pädagogischen Handlungen und der gesellschaftliche Wandel.

Die ersten Lehrstühle in Deutschland formierten sich 1918. Die Erziehungswissenschaft als Studium an österreichischen Universitäten entstand erst nach 1945. In den sechziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts fand mit der kritischen Wende ein Paradigmenwechsel in der deutschen Erziehungswissenschaft statt. Zu einer großen Ausbreitung im deutschsprachigen Raum kam es ab den siebziger Jahren - die Disziplin begann sich zu expandieren. Zeitgleich hat sich die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die auf Grund ihrer disziplin- und institutionenkonstituierenden Anregungen, eine wichtige Funktion für die Disziplin übernahm, seit 1968 um ein Kerncurriculum bemüht. Mit der Idee dazu beitragen zu können einen unkomplizierten Studienwechsel zu ermöglichen - aber auch um einen gewissen Rahmen zu formulieren, der die Kernthemen des Faches aufzeigt. Das zu Beginn skizzierte Curriculum wurde bis 2010 immer wieder überarbeitet und es gab Versuche dieses an den Universitäten zu implementieren, was jedoch bis heute noch

nicht gelang. Ein Vergleich der derzeitigen Module an deutschsprachigen Universitäten mit den von der DGfE entwickelten Ideen eines Kerncurriculums wäre interessant, mit dem Ziel sichtbar zu machen, ob es nicht doch so etwas wie ein verstecktes Kerncurriculum gibt. Dies bleibt in der Arbeit offen, würde aber eine Option für ein neuerliches wissenschaftliches Forschungsvorhaben bieten.

Die Betrachtung des Begriffes ‚Bildungswissenschaft‘ zeigt, dass dieser in Deutschland und Österreich noch keine lange Tradition hat. Der Ursprung findet sich in den neunziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts mit dem Beginn der weltweiten Testungen der OECD im Bildungsbereich und der daraus resultierenden boomenden Forschung. Ein weiteres prägendes Ereignis in der Bildungslandschaft stellt die Bolognaform dar, die durch die Umstellung der Universitätsstudien auf Bachelor- und Masterstudiengänge eine Veränderung der Studienstruktur mit sich zog. Insgesamt hat die Untersuchung des Begriffes gezeigt, dass die Bezeichnung Bildungswissenschaft eine sehr facettenreiche ist und sich nicht einfach klar abgrenzen lässt, wie auch die diskursiven und definitorischen Auffassungen zu dem Begriff von Schreiber und Cramer zeigen.

Fokussiert auf die Abgrenzung der exemplarisch diskutierten Bildungs- und Erziehungsbegriffe, lässt sich zusammengefasst sagen, dass es differente Auslegungen gibt. Die Gegenüberstellung von unterschiedlichen Begriffserklärungen zeigt, dass ‚Erziehen‘ als ein intentionales Handeln gesehen werden kann, dass zu Bildungsprozessen führt. Aber auch als Handlung, die Impulse für Bildungsprozesse gibt - diese aber nicht unbedingt bewirkt. Das Handeln von Erziehenden kann zuerst einseitig sein, mit der daraus folgenden Absicht beim zu Erziehenden Selbständigkeit auszulösen. Der aktuelle ‚Bildungs‘begriff in der Disziplin, kann exemplarisch so verstanden werden, dass Bildung durch die Einflüsse von Umwelt auf Menschen und umgekehrt vollzogen wird, allerdings ohne einen allgemeingültigen Erziehungsanspruch. Hingegen spricht sich der neoliberale Bildungsbegriff für eine Bildung aus, die von außen auf den Lernenden einwirkt. Diese Sichtweise löst und löste im wissenschaftlichen Bereich Diskussionen aus und wird darum auch kritisch gesehen. Der Begriff ist dennoch von Bedeutung, da er in der Bildungslandschaft im deutschsprachigen Raum viele Veränderungen mit sich gezogen hat. Zusammengefasst könnte die Begriffsdiskussion dahingehend interpretiert werden, dass in der Disziplin Erziehung eher, als intentional von einer Person ausgehend verhandelt wird und Bildung eher ein Prozess ist, der sich im Lernenden vollzieht. Dazu im Gegensatz steht wie schon zuvor besprochen der neoliberale Bildungsbegriff mit seiner kritisch zu hinterfragenden Outputorientierung.

Viele Veränderungen haben sich in den letzten Jahrzehnten abzeichnen lassen: Die ‚Erziehungswissenschaft‘ befindet sich zunehmend im Spannungsfeld mit der ‚Bildungswissenschaft‘. Der Begriff Bildungswissenschaft hat sich fest in universitären Strukturen etabliert. Die zunehmende Spezialisierung der Disziplin, etwa durch die Entstehung von Teilbereichen wie der Sozialpädagogik, Sonderpädagogik und weiteren Subdisziplinen, hat einerseits zur Steigerung der Relevanz und Sichtbarkeit der Erziehungswissenschaft geführt, andererseits aber auch zu Herausforderungen hinsichtlich der disziplinären Identität. Die Debatte über die Begriffsverschiebung verdeutlicht somit, dass es sich hierbei nicht nur um eine semantische Modernisierung handelt, sondern um eine tatsächliche Neujustierung wissenschaftlicher Prioritäten.

Zu dieser Diskussion tragen die Ergebnisse der Onlineumfrage von Masterstudierenden in den Studiengängen in Wien und Berlin bei. Die unterschiedliche Anzahl an Umfrageteilnehmenden in den Städten stellt eine Limitation dieser Arbeit dar und ermöglicht daher keine Ableitung von allgemeingültigen Aussagen. Es zeigt sich, dass die Begriffe ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ und ‚Bildungswissenschaft(en)‘ unterschiedliche Gewichtung erfahren, dies spiegelt sich sowohl in den Curricula als auch in den Wahrnehmungen der Studierenden wider.

In der Auswertung der Frage wird klar, dass die Begrifflichkeit eine wesentliche Rolle bei der Wahl des Studiengangs spielt. ‚Bildungswissenschaft‘ spricht eine größere Anzahl von Studierenden als Bezeichnung für ihr Studium an, während ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ seltener gewählt wurde. Allerdings ist es an dieser Stelle auch wichtig zu betonen, dass die Mehrheit der Studierenden vor der Studienwahl unsicher war, was der Begriff/ der Studiengang ‚Bildungswissenschaft(en)‘ wirklich genau umfasst. Dies wirft die Frage auf, warum ein Studiengang gewählt wird, dessen (inhaltliche) Bedeutung den Studierenden zu Beginn nicht vollständig klar ist, jedoch trotzdem als passend empfunden wird. Diese Diskrepanz könnte ein interessanter Ansatzpunkt für weiterführende Auseinandersetzungen mit den Begrifflichkeiten sein.

Die Auswertung der Auffassungen von Schreiber und Cramer in Bezug auf die beiden Begriffe zeigt ebenfalls deutliche Unterschiede: Während ‚Bildungswissenschaft(en)‘ vor allem als Sammelbegriff verstanden wird, wird ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ primär als Bezeichnung eines Studiengangs betrachtet. Dies verdeutlicht, dass die Begriffe von den Studierenden unterschiedlich gewichtet und kontextualisiert werden.

Es lässt sich also feststellen, dass die Begrifflichkeiten zwar ähnliche inhaltliche Bezüge aufweisen, jedoch in der Wahrnehmung der Studierenden unterschiedlich konnotiert sind. Diese durch die Onlineumfrage gewonnenen Erkenntnisse, als auch der aktuelle wissenschaftliche Diskurs rundum die Begriffe unterstreichen die Notwendigkeit einer klareren begrifflichen Abgrenzung.

Am Anfang der Arbeit wurden drei Hypothesen für das Forschungsvorhaben formuliert:

1. Es wird angenommen, dass sich Spezifika der Studiengänge im deutschsprachigen Raum analysieren und darstellen lassen.
2. Es wird angenommen, dass sich Spezifika der Studiengänge mit ihren namensgebenden Begriffen kontextualisieren lassen.
3. Es wird angenommen, dass die akademische Diskussion über die Begriffe ‚Pädagogik‘, ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ und ‚Bildungswissenschaft(en)‘ dazu beiträgt, die Grenzen und Definitionen dieser Studiengänge zu klären oder zu verwischen.

Spezifika der Studiengänge im deutschsprachigen Raum lassen sich primär auf struktureller Ebene (Modulstruktur, Aufnahmeverfahren, ...) darstellen. Auch in den formulierten Zielsetzungen lassen sich Differenzen finden. Eine größere Untermauerung dieses Punktes wurde durch die Onlineumfrage der Masterstudierenden erhofft. Die jedoch erhebliche ungleich verteilte Anzahl der teilnehmenden Personen in den beiden Städten und die damit einhergehenden fehlenden Repräsentativität konnten nicht zu einer Bestätigung dieser Hypothese beitragen.

Bezüglich der Analyse des Vorlesungsverzeichnisses und des Aufbaues der Masterstudiengänge in Berlin und Wien zeigt sich zum Beispiel im Angebot der Lehrveranstaltungen eine Besonderheit in Berlin - manche Module werden nur im Wintersemester angeboten und manche nur im Sommersemester. Ein weiteres besonderes Merkmal, im Kontext der Curricula, beziehungsweise der Studienordnung stellt dar, dass in Wien der Studienumfang mit ECTS angegeben wird und in Berlin mit dem Ausdruck ‚Leistungspunkte‘ gearbeitet wird.

Wenn das Bologna-Abkommen formuliert, dass es eine „transparente, institutionalisierte und qualitätsgestützte Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Studien“ (Der Europäische Hochschulraum— Bologna-Prozess, 2022) geben sollte, ist

das in einigen Punkten (z.B. der ECTS-Struktur) gegeben. Die unterschiedliche Modulstruktur z.B. erfüllt diese Anforderung jedoch nicht.

Eine eindeutige Bestätigung der zweiten These lässt sich durch dieses Forschungsvorhaben nicht ableiten. Man könnte durch ein häufigeres Vorkommen von einem der Begriffe ‚Pädagogik‘, ‚Erziehungswissenschaft(en)‘ und ‚Bildungswissenschaften‘ in der Frequenzanalyse auf eine zum Beispiel stärkere inhaltliche Fokussierung dieser Begriffe schließen, ein eindeutiger Hinweis auf eine systematische Gewichtung der namensgebenden Begrifflichkeiten ist diesbezüglich, aber nicht möglich.

Wenn sich der dritten Hypothese gewidmet wird, lässt sich Folgendes sagen: Schon in den 1960er Jahren ließ sich eine Differenzierung innerhalb des Bereichs der Pädagogik feststellen. Dies könnte als erster Hinweis gedeutet werden, dass die Grenzen zwischen den Begriffen fließender geworden sind. Durch den Aufstieg der ‚Bildungswissenschaft(en)‘ wurde diese Verschiebung zunehmend verstärkt. Auch wenn die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen Begriffen zur Klärung ihrer Grenzen beiträgt, werden gleichzeitig maßgebliche Veränderungen im Selbstverständnis der Identität der Disziplinen aufgezeigt – dies zeigt sich zum Beispiel anhand der zunehmenden Bedeutung der ‚Bildungswissenschaft(en)‘. Die Wendung hin zum Begriff der ‚Bildungswissenschaft(en)‘ als Oberbegriff/ Sammelbegriff zieht eine Verwischung einst relativ klar definierten Grenzen zwischen Disziplinen mit sich. Hier lässt sich nun nicht mehr nur von einer rein semantischen Modernisierung sprechen.

Ein persönlicher Exkurs von einer der Autorinnen: Durch meine Möglichkeit, an beiden Universitäten zu studieren, konnte ich Einblick in sowohl den Masterstudiengang ‚Erziehungswissenschaften‘ als auch ‚Bildungswissenschaft‘ gewinnen. Als Einzelperson und dem Umstand entsprechend an der Humboldt-Universität zu Berlin nur ein Semester verbracht zu haben sind meine Erfahrungen natürlich persönliche Impressionen und genießen keinerlei allgemeingültigen Charakter. Abgesehen von unterschiedlichen Formalia, wie zum Beispiel verschiedenen Aufnahmeverfahren und Strukturierungen der Studienprogramme, teile ich das Ergebnis unserer Frequenzanalyse, das besagt, dass sich die inhaltlichen Schwerpunkte an den beiden Universitäten stark unterscheiden, nur bedingt. Die Erarbeitung wissenschaftlicher Fragestellung, das Erwerben von Fachwissen, ein Fokus auf Interdisziplinarität, der Anspruch vergleichend, kritisch und einem internationalen Kontext zu arbeiten sowie der Versuch einer Kombination von Theorie und Praxis, lassen sich an beiden Universitäten feststellen.

All dies zeigt, dass die Zukunft der Disziplin beziehungsweise die Frage nach einer disziplinären Identität von hoher und aktueller Relevanz ist und uns wahrscheinlich in den nächsten Jahren noch weiter begleiten wird - und womöglich auch vor Herausforderungen stellen wird. Jedoch soll auch hier am Ende auch noch einmal auf das Postulat von Schluß (2023a) erinnert werden: wir leben in herausfordernden Zeiten und es ist wichtig sich diesen zu stellen – unsere Disziplin soll somit beginnen, wieder mehr in die Zukunft zu denken, statt über das schon vorhandene nachzudenken (S. 408).

Die Zukunft wird zeigen, inwieweit sich die anhaltende intensive Auseinandersetzung mit den namensgebenden Begrifflichkeiten innerhalb der Disziplin verändern wird. In weiterer Folge bleibt offen, welche Auswirkungen diese Debatte letztendlich auf die Studieneingangsbezeichnungen haben wird.

Literaturverzeichnis

- Adorno, T. W. (2012). Erziehung nach Auschwitz. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 125–135). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_7
- Allgemeine Erziehungswissenschaft. (o. J.). ÖFEB. Abgerufen 26. März 2025, von <https://oefeb.at/sektionen/allgemeine-erziehungswissenschaft/>
- Ausgelaufene Studien*. (o. J.). Abgerufen 30. September 2024, von <https://sss-biwi.univie.ac.at/studium/ausgelaufene-studien/>
- Bachelorstudium Bildungswissenschaft (Version 2018)*. (o. J.). Abgerufen 26. März 2025, von <https://sss-biwi.univie.ac.at/studium/ba-biwi-version-2018/>
- Baur, N., & Blasius, J. (Hrsg.). (2022). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Band 2* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer VS.
- Behrmann, G. C. (2015). Wie Adorno zum Pädagogen, die Soziologie zur Bildungswissenschaft und die Pädagogik zur kritischen Erziehungswissenschaft wurde. In S. Rademacher & A. Wernet (Hrsg.), *Bildungsqualen* (S. 221–259). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06239-2_12
- Bellmann, J. (2016). Der Aufstieg der Bildungswissenschaften und das sozialtheoretische Defizit der Erziehungswissenschaft. In N. Ricken, C. Thompson, & R. Casale (Hrsg.), *Die Sozialität der Individualisierung* (S. 51–70). Brill | Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657783762_004
- Bellmann, J., & Ruhloff, J. (Hrsg.). (2006). *Perspektiven allgemeiner Pädagogik: Dietrich Benner zum 65. Geburtstag*. Beltz.

Benner, D. (1995). *Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. 2: Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung / Dietrich Benner*. Juventa.

Benner, D. (2015a). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (8., überarbeitete Auflage). Beltz Juventa.

Benner, D. (2015b). Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. In *Zeitschrift für Pädagogik* (Bd. 61, Nummer 4, S. 481–496).

Benner, D., & Brüggem, F. (2011). *Geschichte der Pädagogik: Vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart*. Reclam.

Benner, D., & Oelkers, J. (Hrsg.). (2004). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Beltz.

Benner, D. (2018). *Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet*. <https://doi.org/10.25656/01:15373>

Benner, D. (2021). *Allgemeine Pädagogik als Kritik und Orientierung pädagogischen Denkens und Handelns. Zur Frage nach der gegenwärtigen Formulierung eines „pädagogischen Grundgedankens“*. Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:21984>

Bernfeld, S. (2022). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (15. Auflage). Suhrkamp.

Bernhard, A. (2021). *Pädagogisches Denken Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (9. Auflage). Schneider Verlag Hohengehren.

Bildungswissenschaft (Bachelor). (o. J.). Abgerufen 27. September 2024, von <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/bachelor-und-diplomstudien/bildungswissenschaft-bachelor-mit-aufnahmeverfahren/>

Bildungswissenschaft (Master). (o. J.). Abgerufen 13. Jänner 2025, von <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/masterstudien/bildungswissenschaft-master/>

Boeckemeyer, A. (o. J.). *Die Werte in der folgenden Tabelle haben sich bei der Zulassung für das Wintersemester 2013/14 mit Stand 1.*

Brezinka, W. (2000). *Pädagogik in Österreich: Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Verl. der österreichischen Akademie der Wissenschaften.

Brezinka, W. (2014). *Pädagogik in Österreich. 4: Pädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien und der Universität Klagenfurt: abschließender Überblick und Bilanz / Wolfgang Brezinka*. Verl. der Österr. Akad. der Wiss.

Brezinka, W., & Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung: Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik* (4., vollständig neu bearbeitete Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.

Buchhaas-Birkholz, D. (2009). Die „empirische Wende“ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung. *Erziehungswissenschaft*, 20(39), 27–33. <https://doi.org/10.25656/01:2525>

Casale, R., Röhner, C., Schaarschuch, A., & Süner, H. (2010). Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 21(41), 43–66. <https://doi.org/10.25656/01:4028>

Curriculum für das Masterstudium Bildungswissenschaft (2023). Universität Wien. [https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte Masterstudien/MA Bildungswissenschaft.pdf](https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Masterstudien/MA_Bildungswissenschaft.pdf)

Dammer, K.-H., & Kirschner, A. (2017). *Philosophen als pädagogische Denker*. B. Budrich.

Der Vorsitzende der Curricularkommission Hrachovec (Hrsg.). (2009, Juni 30).
*MITTEILUNGSBLATT - Studienjahr 2008/2009. 26. Stück. Bachelorstudium
 Bildungswissenschaft. Universität Wien.*
https://mtbl.univie.ac.at/storage/media/mtbl02/2008_2009/2008_2009_202.pdf

Der Vorsitzende der Curricularkommission Newerkla (Hrsg.). (2011, Juni 29).
*MITTEILUNGSBLATT - Studienjahr 2010/2011. 26. Stück. Bachelorstudium
 Bildungswissenschaft (Version 2011). Universität Wien.*
https://mtbl.univie.ac.at/storage/media/mtbl02/2010_2011/2010_2011_199.pdf

Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und
 Humanwissenschaften*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>

Engelbracht, M., Klein, A., Richter, M., Schmidt-Hertha, B., Schmidt, K., & Wiezorek, C. (2022). Editorial. *Erziehungswissenschaft*, 33(1), Article 1.
<https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.01>

Erziehungswissenschaften—Humboldt-Universität zu Berlin. (2024). <https://www.hu-berlin.de/de/studium/beratung/angebot/sqb/erz/>

Europäischer Hochschulraum und Bologna-Prozess. (o. J.). Abgerufen 21. März 2025, von <https://oead.at/de/bildungssystem-entwickeln/europaeischer-hochschulraum-und-bologna-prozess>

Fatke, R., & Oelkers, J. (2014). Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Einleitung. In *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart: Bd. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* (Nummer 60, S. 7–13). Beltz Juventa: Weinheim; u.a.
<https://doi.org/10.25656/01:9083>

- Feldmann, M., Rieger-Ladich, M., Voß, C., & Wortmann, K. (2022). *Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Zur Rolle der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.25656/01:26244>
- Forneck, H.-J., Wrana, D., & Forneck, H.-J. (2003). *Ein verschlungenes Feld: Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6001473w>
- Friesinger, C., Palienko, A., & Straner, J. (2014). *Zugangsbeschränkungen und Chancen(un)gleichheit im österreichischen Hochschulsystem*. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien.
- Furck, C.-L. (2004). Zur Geschichte und Funktion von Kerncurricula im Bereich der Erziehungswissenschaft (einführendes Referat zu der DGfE-Tagung „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ in Soest 30./31. Oktober 2003). *Erziehungswissenschaft*, 15(28), 14–24. <https://doi.org/10.25656/01:1050>
- Gieysztor, A. (1993). *Geschichte der Universität in Europa* (S. 109–138). Beck.
- Glaser, E., & Keiner, E. (2015). *Unscharfe Grenzen, eine Disziplin im Dialog: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, empirische Bildungsforschung*. J. Klinkhardt.
- Grunert, C. (2012). Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Studiengänge: Die Studienreform und ihre Folgen für die Disziplin. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(3), 573–596. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0282-z>
- Grunert, C., & Ludwig, K. (2016). Labels matter!? Erziehungswissenschaftliche Studiengänge in der Bologna-Reform. *Bildung und Erziehung*, 69(4), 449–466. <https://doi.org/10.7788/bue-2016-0406>

- Grunert, C., & Ludwig, K. (2024). Zwischen Allgemeinem und Speziellem – Profildynamiken erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge seit der Bolognareform. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(5), 1259–1280. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01249-0>
- Habermas, J. (2019). *Erkenntnis und Interesse: Mit einem neuen Nachwort* (17. Auflage). Suhrkamp.
- Hagedorn, J. (Hrsg.). (2014). *Jugend, Schule und Identität: Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Springer VS.
- Hansen, R. (2009). *Von der Friedrich-Wilhelms-Universität zur Humboldt-Universität zu Berlin: Die Umbenennung der Berliner Universität 1945 bis 1949 und die Gründung der Freien Universität Berlin 1948 ; Veranstaltung am 9. Februar 2009*. Präsident der Humboldt-Univ.
- Hansen, R. (2010). *Von der Friedrich-Wilhelms-Universität zur Humboldt-Universität zu Berlin*. Humboldt-Universität zu Berlin. <http://dx.doi.org/10.18452/5204>
- Hansmann, O. (2021). *Individualität und Nation. Wilhelm von Humboldt im Spannungsfeld zwischen neuzeitlicher Aufklärung, Französischer Revolution und preußischer Bildungspolitik*. Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:22005>
- Helsper, W., & Böhme, J. (Hrsg.). (2008). *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6>
- Herbart, J. F., & Esterhues, J. (1984). *Johann Friedrich Herbart: 1*. Schöningh.
- Höhe Studienbeitrag. (o. J.). Abgerufen 27. September 2024, von <https://studieren.univie.ac.at/studienbeitrag/hoehe-studienbeitrag/>

- Holzinger-Neulinger, M. (2023). „Umsetzung der Bologna-Bestimmungen in Österreich und der Schweiz“ [Diplomarbeit, Universität Wien]. <https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:1258111/get>
- Horn, Klaus-Peter. (2018). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:15587>
- Horn, K.-P. (2005). Studienreform in der Erziehungswissenschaft. Zwischen Pluralisierung/Diversifizierung und Zentrierung/Vereinheitlichung. In *Hochschullandschaft im Wandel.: Bd. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* (Nummer 50, S. 76–86). Beltz : Weinheim u.a. <https://doi.org/10.25656/01:7390>
- Humboldt, W. von. (2022). *Schriften zur Bildung* (G. Lauer, Hrsg.; [Nachdruck] 2022). Reclam.
- Humboldt-Universität zu Berlin. (2024, August 6). *ECTS-Punkte—Institut für Sozialwissenschaften* [Seite]. <https://www.sowi.hu-berlin.de/de/international/incoming/semesterbeginn-1/ects>
- Humboldt-Universität zu Berlin—Vorlesung: Einführung in die Erziehungswissenschaft. (o. J.). Abgerufen 20. September 2024, von <https://agnes.hu-berlin.de/lupo/rds?state=verpublish&status=init&vmfile=no&publishid=209944&moduleCall=webInfo&publishConfFile=webInfo&publishSubDir=veranstaltung>
- Humboldt-Universität zu Berlin. (o. J.). *Kombinationsbachelor (ohne Lehramtsoption/-bezug)* [Seite]. Abgerufen 14. Oktober 2024, von <https://www.hu-berlin.de/de/studium/beratung/angebot/kombiola>
- Humboldt-Universität zu Berlin. (2024, Juli 15). *Semesterbeiträge Wintersemester 2023/24* [Datei]. https://www.hu-berlin.de/de/studium/bewerbung/imma/semesterbeitraege/2023_wise/view

Humboldt-Universität zu Berlin—Vorlesungsverzeichnis. (2024, August 7).

<https://agnes.hu-berlin.de/lupo/rds?state=wtree&search=1&trex=step&root120232=270446%7C265644%7C268040%7C273168&P.vx=kurz>

Humboldt-Universität zu Berlin. (o. J.). *30 Jahre Deutsche Einheit an der HU: Aufbruch und Abschied* [Seite]. Abgerufen 13. Jänner 2025, von <https://www.hu-berlin.de/de/pr/30-jahre-deutsche-einheit>

Institut für Bildungswissenschaft. (o. J.). Abgerufen 13. Jänner 2025, von <https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/>

Institut für Erziehungswissenschaften (o. J.). *Herzlich willkommen am Institut für Erziehungswissenschaften* [Seite]. Abgerufen 13. Jänner 2025, von <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de>

Institut für Erziehungswissenschaften. (o. J.). *HU_Studiengang_Erziehungswissenschaften.final_aktualisierte_Fassung_2023.pdf* [Datei]. Abgerufen 13. Jänner 2025, von https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/studium/beratung/fachberatung/bama/hu_studiengang_erziehungswissenschaften-final_aktualisierte_fassung_2023.pdf/view

Institut für Erziehungswissenschaften. (2024, Juli 17). *Kombinations-Bachelor mit Erziehungswissenschaften als Kern- oder Zweitfach 2023* [Seite]. <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/studium/beratung/fachberatung/bama/bachelor-erziehungswissenschaften/kombinations-bachelor-mit-erziehungswissenschaften-2023>

- Institut für Erziehungswissenschaften. (o. J.). *MA Fachspezifische Zugangs- und Zulassungsregeln* [Datei]. Abgerufen 27. September 2024, von <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/studium/beratung/fachberatung/bama/informationen-fuer-studienbewerberinnen/ma-fachspezifische-zugangs-und-zulassungsregeln/view>
- Institut für Erziehungswissenschaften. (o. J.). *Studienfachberatung BA und MA Erziehungswissenschaften (ohne Lehramt)* [Seite]. Abgerufen 26. März 2025, von <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/studium/beratung/fachberatung/bama>
- Institut für Erziehungswissenschaften (o. J.). *Studien- und Prüfungsordnungen* [Seite]. Abgerufen 13. Jänner 2025, von <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/studium/studien-und-pruefungsordnungen>
- Institut für Erziehungswissenschaften. (o. J.). *Wintersemester 2021/22* [Seite]. Abgerufen 26. März 2025, von https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/lehre-und-studium/lehre/copy_of_wintersemester-2020-21
- Jaeger, W. (2012). *Paideia: Die Formung des griechischen Menschen*. De Gruyter.
- Jahr, C. (2012). Die nationalsozialistische Machtübernahme und ihre Folgen. In H.-E. Tenorth & M. Grüttner (Hrsg.), *Geschichte der Universität Unter den Linden* (S. 295–324). AKADEMIE VERLAG. <https://doi.org/10.1524/9783050058504.295>
- Jergus, K., Bünger, C., Fuchs, T., & Althans, B. (2022). Editorial. *Erziehungswissenschaft*, 33(2), Article 2. <https://doi.org/10.3224/ezw.v33i2.01>
- Joas, H., & Noller, J. (Hrsg.). (2020). *Geisteswissenschaft – was bleibt?: Zwischen Theorie, Tradition und Transformation*. Verlag Karl Alber. <https://doi.org/10.5771/9783495820377>

Kant, I. (1803). Über Pädagogik. Königsberg (S. 11) In: Deutsches Textarchiv <https://www.deutschestextarchiv.de/kant_paedagogik_1803/11>, abgerufen am 26.03.2025.

Katscher, V. (o. J.). *Europäischer Hochschulraum und Bologna-Prozess*. Abgerufen 13. Jänner 2025, von <https://oead.at/de/bildungssystem-entwickeln/europaeischer-hochschulraum-und-bologna-prozess>

Kelle, U. (2022). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 163–177). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_9

Kink, R. (1854). *Geschichte der kaiserlichen Universität zu Wien*. Gerold.

Klafki, W. (2019). *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Systematische und historische Abhandlungen: Herausgegeben und eingeleitet von Karl-Heinz Braun, Frauke Stübig und Heinz Stübig*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23165-1>

Kleinau, E., Glaser, E., Schmidt-Hertha, B., & Schmidt, K. (2022). Editorial. *Erziehungswissenschaft*, 32(2), Article 2. <https://doi.org/10.3224/ezw.v32i2.01>

Klika, D., & Schubert, V. (2013). *Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft: Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt*. Beltz.

Koller, H.-C. (2021). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung* (9. Auflage). Verlag W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-039811-5>

MA BiWi Orientierungsplan (o. J.). Universität Wien. https://sss-biwi.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_sss_biwi/Biwi_MA/MA-BIWI_Orientierungsplan.pdf

MAG *Bildungswissenschaft*. (o. J.). Abgerufen 15. Jänner 2025, von <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/masterstudien/master-access-guide/mag-bildungswissenschaft/>

Masterarbeit. (o. J.). Abgerufen 26. März 2025, von <https://sss-biwi.univie.ac.at/studium/ma-biwi/masterarbeit/>

Mendelssohn, M. (1784). *Ueber die Frage: was heißt aufklären?* In: Berlinische Monatsschrift, Bd. 4, 1784, S. 193–200, hier S. [193]. In: Deutsches Textarchiv <https://www.deutschestextarchiv.de/mendelssohn_aufklaeren_1784/1>, abgerufen am 14.03.2025.

Nohl, A.-M. (2023). Erziehung. *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–11. <https://doi.org/10.3262/EEO02230471>

Otto Glöckel. (o. J.). Abgerufen 14. März 2025, von https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Otto_Gl%C3%B6ckel?utm_source=chatgpt.com

Reuter, L. R. (2010). Zu den Schnittmengen und zur Polyvalenz erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 41–50. <https://doi.org/10.25656/01:2751>

Rittelmeyer, C., Parmentier, M., & Klafki, W. (Hrsg.). (2007). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik* (3., unveränd. Aufl). Wiss. Buchges.

Schleicher, A. (2019). *Weltklasse: Schule für das 21. Jahrhundert gestalten*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9783763960231-de>

Schleiermacher, F. (1994). *Ausgewählte pädagogische Schriften* (E. Lichtenstein, Hrsg.; 4. Aufl). Schöningh.

Schluß, H. (2014). Bildungswissenschaftliche Impulse für die Religionspädagogik. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum; Volume 2014* (22); Seitenzahl: 133-141; ISSN: 1018-1539; <https://doi.org/10.25364/10.22:2014.1.15>

Schluß, H. (2018). Sozialismus, Pädagogik und Funktionalität. Oder: Gehört es zum Wesen sozialistischer Pädagogik, funktional zu sein? In S. Engelmann & R. Pfützner (Hrsg.), *Pädagogik* (1. Aufl., S. 217–234). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839439739-011>

Schluß, H. (2023a). Pädagogik. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 401–409). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_50

Schluß, H. (2023b). Pädagogik der Hoffnung im ausgehenden Anthropozän?: Plädoyer für eine Pädagogik der Hoffnung innerhalb der Grenzen der bloßen Prognosen. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 99(3), 337–355. <https://doi.org/10.30965/25890581-09703104>

Schreiber, F., & Cramer, C. (2022). Towards a conceptual systematic review: Proposing a methodological framework. *Educational Review*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2116561>

Schreiber, F., & Cramer, C. (2023). Was sind Bildungswissenschaften? Systematik vielfältiger Auffassungen in der wissenschaftlichen Literatur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(1), Article 1. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01140-4>

Schubert, K., & Klein, M. (2018). *Das Politiklexikon: Begriffe, Fakten, Zusammenhänge* (7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Dietz.

Tenorth, H.-E. (1998). Geschichte der Erziehungswissenschaft: Konstruktion Einer Chimäre Oder Historie Einer Erstaunlichen Karriere? *Paedagogica Historica*, 34(sup1), Article sup1. <https://doi.org/10.1080/00309230.1998.11434875>

- Tenorth, H.-E. (Hrsg.). (2010a). *Geschichte der Universität Unter den Linden 1810-2010: Praxis ihrer Disziplinen. Band 6: Selbstbehauptung einer Vision*. AKADEMIE VERLAG. <https://doi.org/10.1524/9783050089195>
- Tenorth, H.-E. (2010b). Pädagogik seit 1945: Sozialistische Tradition, ideologisierte Alltag, forschende Sozialwissenschaft. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Geschichte der Universität Unter den Linden 1810-2010* (S. 209–232). AKADEMIE VERLAG. <https://doi.org/10.1524/9783050089195.209>
- Terhart, E. (2012). „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 22–39. <https://doi.org/10.25656/01:10493>
- Thompson, C. (2020). *Allgemeine Erziehungswissenschaft: Eine Einführung* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-026166-2>
- Tippelt, R. (2010). Bericht des Vorsitzenden über die Vorstandsperiode 2008 bis 2010 im Rahmen der Mitgliederversammlung der DGfE in Mainz am 16. März 2010. *Erziehungswissenschaft*, 21(41), 141–151. <https://doi.org/10.25656/01:4061>
- u:find—190016 VO BM 1 Grundlagen der Bildungswissenschaft (2023W). (o. J.). Abgerufen 20. September 2024, von <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=190016&semester=2023W>
- u:find—190080 SE M1b Bildungswissenschaft als Disziplin (2024S) Zur pädagogischen Bedeutsamkeit systematischen Denkens (in postfaktischen Zeiten) (o. J.). Abgerufen 20. September 2024, von <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=190016&semester=2023W>
- u:find—Vorlesungsverzeichnis. (o. J.). Abgerufen 26. September 2024, von https://ufind.univie.ac.at/de/vvz_sub.html?path=297573

- Uhl, B. (2018). *Quantitative Inhaltsanalyse*. In: Boelmann, J. (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Bd. 2: *Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. 3., überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 179–202. [1. Und 2. Auflage 2016].
- Vogel, K. (2024). Allgemeine Grenzen und Grenzen des Allgemeinen. Allgemeine Erziehungswissenschaft / Pädagogik als denominationales und semantisches Problem. Zur Einleitung in den Band. In D. Erdmann, S. Haupt, S. Hofbauer, L. Otterspeer, F. Schreiber, & K. Vogel (Hrsg.), *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen* (S. 7–14). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6138-01>
- Vogel, P. (1999). Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(5), 733–740. <https://doi.org/10.25656/01:5973>
- Vogel, P. (2008). Bildung, Lernen, Erziehung, Sozialisation. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 118–127). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_11
- Vogel, P. (2019). *Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (1. Auflage). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838552712>
- Vom Bruch, R., Tenorth, H.-E., & Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.). (2010). *Geschichte der Universität unter den Linden, 1810-2010*. Akademie Verlag.
- Weiß, E. (2013). Krise der Allgemeinen Pädagogik und allgemeine Krise der Pädagogik. Ein Versuch über Gegenwartssituation und Zukunftsperspektiven der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. In *Krisendiskurse: Bd. Jahrbuch für Pädagogik* (Nummer 2013, S. 125–141). Lang : Frankfurt am Main [u.a.]. <https://doi.org/10.25656/01:12823>
- Wie hoch ist der NC? (2024, Juli 15). Humboldt-Universität zu Berlin. <https://www.hu-berlin.de/de/studium/beratung/merk/grenzws>

Wien, U. (1950). *Bericht über das Studienjahr 1949/50, erstattet vom Prorektor Prof. Richard Meister*. Selbstverlag der Universität.

Zedler, P. (2013). Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung. Entwicklungsrichtlinien eines gelegentlich schwierigen Verhältnisses. Teil 1. *Die deutsche Schule*, 105(3), 321–335.
<https://doi.org/10.25656/01:25760>

Zöpfl, H., & Huber, H. (1990). *Über Grundlagen von Bildung und Erziehung* (1. Aufl). Auer.

Zulassung Biwi AT/DE. (o. J.). Abgerufen 13. Jänner 2025, von
<https://studieren.univie.ac.at/aufnahmeverfahren/bildungswissenschaft/atde/>

Zulassung MA Abschluss Uni Wien. (o. J.). Abgerufen 26. März 2025, von
<https://studieren.univie.ac.at/zulassung/masterstudien/mit-abschluss-der-universitaet-wien/>

Anhang

Fragebogen für Masterstudierende im Studium Bildungswissenschaft (Universität Wien)/ Erziehungswissenschaften (Humboldt-Universität zu Berlin)

Ergebnisbericht

Allgemeine Angaben zu dieser Befragung

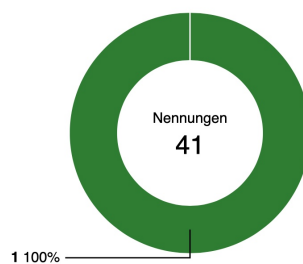
Befragungszeitraum:	14. Juli 2024 - 30. Juli 2024
Verwendeter Fragebogen:	Fragebogen für Masterstudierende im Studium Bildungswissenschaft (Universität Wien)/ Erziehungswissenschaften (Humboldt-Universität zu Berlin)
Vollständig beantwortete Fragebogen:	41
Teilweise beantwortete Fragebogen:	0

1 - Damit Sie an diesem Fragebogen teilnehmen können, benötigen wir Ihr Einverständnis. *

Im Rahmen dieses Online-Fragebogens soll herausgefunden werden, wie Studierende im Masterstudiengang Erziehungswissenschaften in Berlin und Bildungswissenschaft in Wien, ihr Studium charakterisieren, warum sie sich dafür entschieden haben und was sie sich davon erwarten. Ihre Daten werden ausschließlich auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen (§ 2f Abs. 5 FOG) erhoben und verarbeitet. (Anhang 13:

Datenschutz-Folgenabschätzung zu § 2f Abs. 5 FOG:

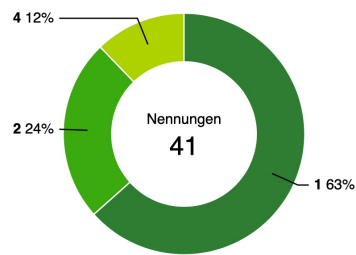
https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVI/BNR/30/fname_691214.pdf) • Die Teilnahme ist freiwillig. Sie können den Fragebogen jederzeit abbrechen. • Ihre Teilnahme ist anonym, Ihre Antworten können nicht auf Sie zurückgeführt werden. • Bei einer Einladung mit Codes werden keine Personendaten von IQES gespeichert. Zur Ausübung Ihrer Rechte oder anderen Fragen wenden Sie sich bitte an folgende Mailadressen: a51851420@unet.univie.ac.at und/oder a09080982@unet.univie.ac.at.



1	Ja, ich stimme zu	41	100%
2	Nein, ich stimme nicht zu	0	0%

Nennungen (N)=41

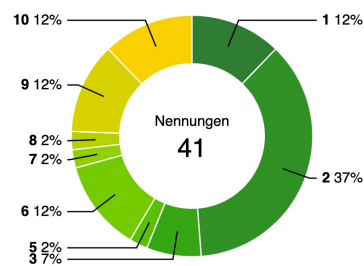
2 - Mein Alter*



1	19 - 29 Jahre	26	63%
2	30 - 39 Jahre	10	24%
3	40 - 49 Jahre	0	0%
4	50 - 59 Jahre	5	12%
5	60 +	0	0%

Nennungen (N)=41
Keine Angabe (KA)=0

3 - Ich arbeite momentan in folgendem Tätigkeitsfeld*

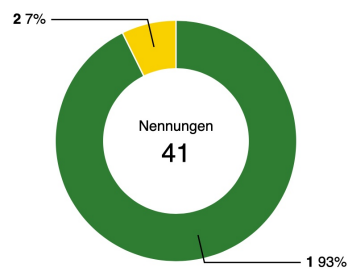


1	Erziehung/ Elementarpädagogik	5	12%
2	Schule	15	37%
3	Universität	3	7%
4	Bildungsforschung	0	0%
5	Bildungspolitik	1	2%
6	soziale Arbeit	5	12%
7	NGO	1	2%
8	Beratung	1	2%
9	disziplinernes Feld	5	12%
10	derzeit nicht berufstätig	5	12%

Nennungen (N)=41

Keine Angabe (KA)=0

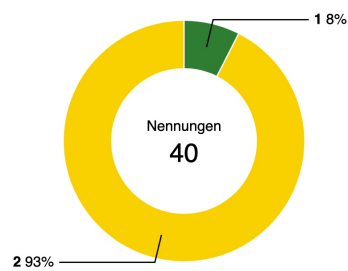
4 - Ich studiere Bildungswissenschaft*



1	Ja	38	93%
2	Nein	3	7%

Nennungen (N)=41
Keine Angabe (KA)=0

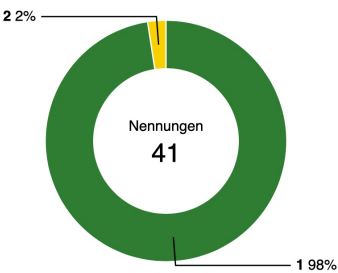
5 - Ich studiere Erziehungswissenschaften*



1	Ja	3	8%
2	Nein	37	93%

Nennungen (N)=40
Keine Angabe (KA)=1

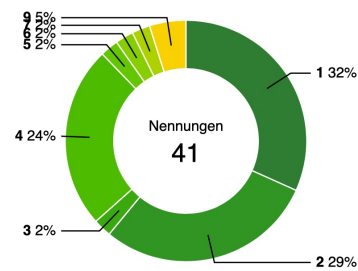
6 - Ich befinde mich im Masterstudium*



1	Ja	40	98%
2	Nein	1	2%

Nennungen (N)=41
Keine Angabe (KA)=0

7 - Ich befinde mich derzeit in folgendem Semester*



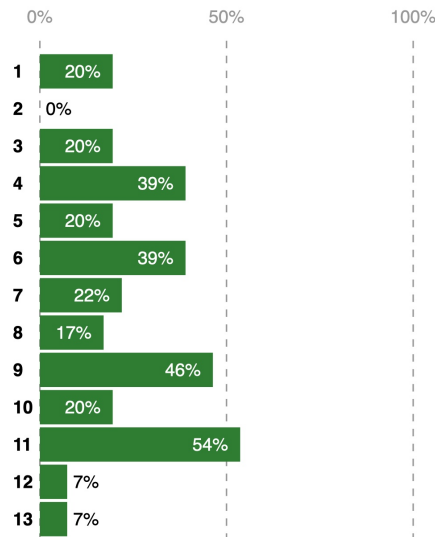
1	<3	13	32%
2	4	12	29%
3	5	1	2%
4	6	10	24%
5	7	1	2%
6	8	1	2%
7	9	1	2%
8	10	0	0%
9	>10	2	5%

Nennungen (N)=41

Keine Angabe (KA)=0

8 - Warum ist die Wahl auf dieses Studium gefallen? (Mehrfachnennungen möglich, max.3)*

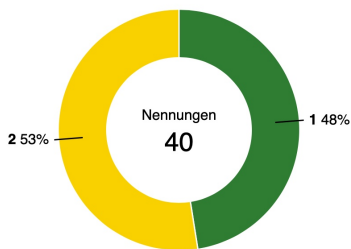
hier bitte maximal 3 ankreuzen!



1	zukünftige Tätigkeit in der universitären Forschung	8	20%
2	Prestige des Studiums	0	0%
3	um eine bessere bildungspolitische Situation herzustellen	8	20%
4	besonderes Interesse an Bildung	16	39%
5	besonderes Interesse an Erziehung	8	20%
6	besonderes Interesse zukünftig in einem sozialen Feld zu arbeiten	16	39%
7	besonderes Interesse zukünftig an einer Bildungsinstitution zu arbeiten	9	22%
8	besonderes Interesse zukünftig im inklusiven Bereich tätig zu sein	7	17%
9	besonderes Interesse zukünftig im psychotherapeutischen Bereich tätig zu sein	19	46%
10	persönliche Ressourcen	8	20%
11	persönlicher Wissenszuwachs	22	54%
12	Empfehlung	3	7%
13	andere Option	3	7%

Nennungen (N)=41

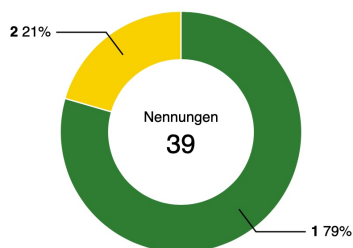
9 - Ist das gewählte Studium Ihre erste Wahl?*



1	Ja	19	48%
2	Nein	21	53%

Nennungen (N)=40
Keine Angabe (KA)=1

10 - Wenn Sie die Möglichkeit gehabt hätten zwischen einem Studium der Bildungswissenschaft(en) oder Erziehungswissenschaft(en) zu entscheiden, welches Studium hätten Sie gewählt? Intuitive Antwort erwünscht.*

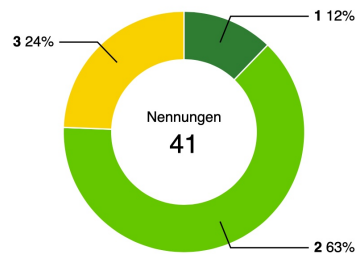


1	Bildungswissenschaft(en)	31	79%
2	Erziehungswissenschaft(en)	8	21%

Nennungen (N)=39

Keine Angabe (KA)=2

11 - War für Sie vor der Studienwahl klar was der Begriff Bildungswissenschaft(en) umfasst? / wie sich der/ die Begriff(e) Bildungswissenschaft(en) charakterisieren?*

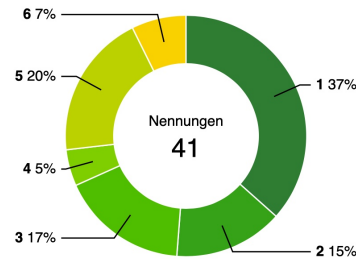


1	Ja, absolut	5	12%
2	Ich war unsicher	26	63%
3	Nein, ich hatte keine Ahnung	10	24%

Nennungen (N)=41

Keine Angabe (KA)=0

12 - Aus welchem Grund haben Sie sich für ein Masterstudium entschieden? Intuitive Antwort erwünscht. *



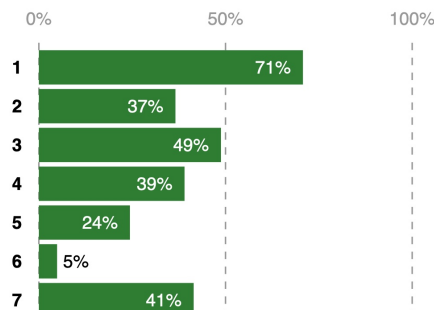
1	berufliche Höherqualifizierung	15	37%
2	bessere berufliche Aufstiegsmöglichkeiten	6	15%
3	ergänzende fachliche Qualifikation	7	17%
4	zukünftige wissenschaftliche Tätigkeit	2	5%
5	Interesse	8	20%
6	andere Option	3	7%

Nennungen (N)=41

Keine Angabe (KA)=0

13 - Ich erwarte mir am Ende des Studiums Folgendes: (Mehrfachnennungen möglich, max. 3)*

hier bitte maximal 3 ankreuzen!

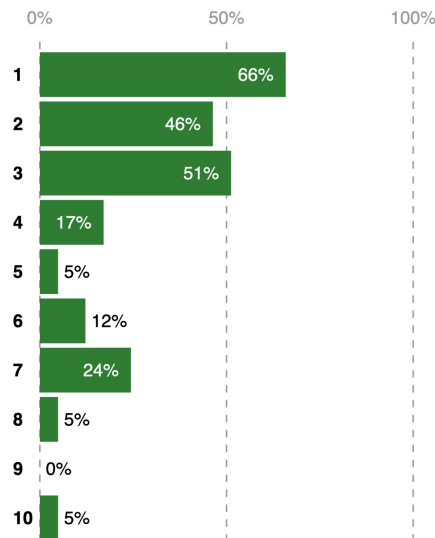


1	Konzeptionelle Kenntnisse, die zu Tätigkeiten im Bildungs- und Sozialwesen befähigen	29	71%
2	Organisatorische Kenntnisse, die zu Tätigkeiten im Bildungs- und Sozialwesen befähigen	15	37%
3	forschungsinitiiierende Kenntnisse, die zu Tätigkeiten im Bildungs- und Sozialwesen befähigen	20	49%
4	praktische Kenntnisse, die zu Tätigkeiten im Bildungs- und Sozialwesen befähigen	16	39%
5	Konzeptionelle Kenntnisse, die zu Tätigkeiten an der Universität und in der Forschung befähigen	10	24%
6	Organisatorische Kenntnisse, die zu Tätigkeiten an der Universität und in der Forschung befähigen	2	5%
7	forschungsinitiiierende Kenntnisse, die zu Tätigkeiten an der Universität und in der Forschung befähigen	17	41%

Nennungen (N)=41

14 - Der Begriff Bildungswissenschaft(en) umfasst für mich: (Mehrfachnennungen möglich, max. 3) *

hier bitte maximal 3 ankreuzen! (Wir arbeiten mit Begriffen von Schreiber & Cramer (2023); Schreiber, F., & Cramer, C. (2023). Was sind Bildungswissenschaften? Systematik vielfältiger Auffassungen in der wissenschaftlichen Literatur. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 26(1), 185–210. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01140-4>)

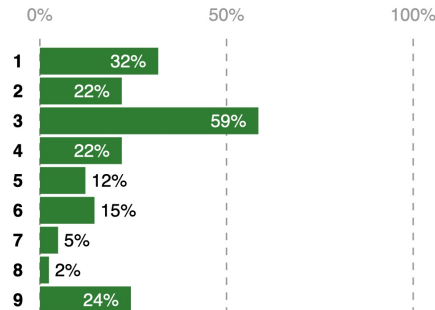


1	einen Sammelbegriff	27	66%
2	eine Neubezeichnung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft	19	46%
3	einen Studiengang	21	51%
4	ein spezifisches Modell der Forschung	7	17%
5	eine Komponente der Lehrer*innenbildung	2	5%
6	eine (Teil-)Disziplin der Lehrer*innenbildung	5	12%
7	eine programmatische Erweiterung des Begriffes Erziehungswissenschaft	10	24%
8	Grenzenlosigkeit	2	5%
9	eine Markenbezeichnung	0	0%
10	eine methodische Einengung	2	5%

Nennungen (N)=41

15 - Der Begriff Erziehungswissenschaft(en) umfasst für mich: (Mehrfachnennungen möglich, max. 3) *

hier bitte maximal 3 ankreuzen!

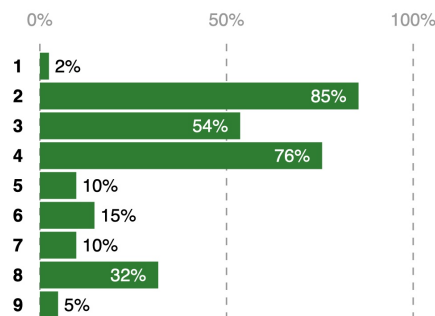


1	einen Sammelbegriff	13	32%
2	eine Neubezeichnung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft	9	22%
3	einen Studiengang	24	59%
4	ein spezifisches Modell der Forschung	9	22%
5	eine Komponente der Lehrer*innenbildung	5	12%
6	eine (Teil-)Disziplin der Lehrer*innenbildung	6	15%
7	Grenzenlosigkeit	2	5%
8	eine Markenbezeichnung	1	2%
9	eine methodische Einengung	10	24%

Nennungen (N)=41

16 - Wie charakterisieren Sie Ihr Studium? (Mehrfachnennung möglich, max. 3)*

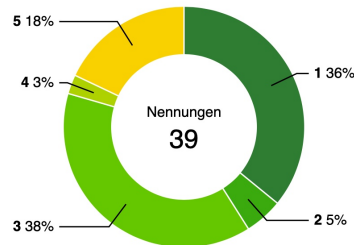
hier bitte maximal 3 ankreuzen!



1	praxisorientiert	1	2%
2	theorielastig	35	85%
3	interdisziplinär	22	54%
4	forschungsorientiert	31	76%
5	anwendungsbezogen	4	10%
6	international ausgerichtet	6	15%
7	stark strukturiert	4	10%
8	flexibel gestaltbar	13	32%
9	andere Option	2	5%

Nennungen (N)=41

17 - Zu welchem Thema haben Sie die meisten Vorlesungen, Seminare oder Übungen gehabt? Intuitive Antwort erwünscht. *

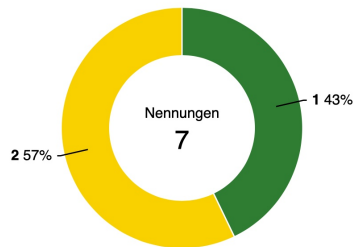


1	Bildung	14	36%
2	Erziehung	2	5%
3	Bildungswissenschaft(en)	15	38%
4	Erziehungswissenschaft(en)	1	3%
5	Pädagogik	7	18%

Nennungen (N)=39
Keine Angabe (KA)=2

18 - Wo sind Sie geboren? (Bitte ankreuzen für Studierende der Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin)*

Studierende in/aus Wien kreuzen hier bitte 'Keine Angabe' an

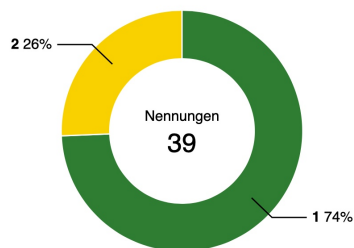


1	in Deutschland	3	43%
2	in einem anderen Land	4	57%

Nennungen (N)=7
Keine Angabe (KA)=34

19 - Wo sind Sie geboren? (Bitte ankreuzen für Studierende der Bildungswissenschaft in Wien)*

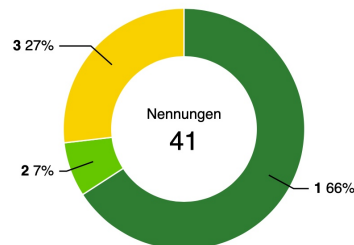
Studierende in/aus Berlin kreuzen hier bitte 'Keine Angabe' an



1	in Österreich	29	74%
2	in einem anderen Land	10	26%

Nennungen (N)=39
Keine Angabe (KA)=2

20 - Haben Sie einen Bachelor in Bildungswissenschaft(en)/ Erziehungswissenschaft(en) gemacht? *



1	Bildungswissenschaft(en)	27	66%
2	Erziehungswissenschaft(en)	3	7%
3	anderes Fach	11	27%

Nennungen (N)=41

Keine Angabe (KA)=0

Erläuterungen und Auswertungshinweise

Fragetypen

Fragen mit Antwortskala (Matrixfragen)

Bei den Fragen mit Antwortskala geben die Befragten eine Einschätzung zu einer Reihe von Aussagen auf einer Skala ab (z. B. 1=«Aussage trifft nicht zu», 4=«Aussage trifft zu»). Je nach Fragebogen können eine Antwortspalte (Qualitätseinschätzung) oder zwei Antwortspalten (Qualitätseinschätzung und Veränderungsbedarf) enthalten sein.

Fragen mit Einfachauswahl oder Mehrfachauswahl

Bei Fragen mit Einfachauswahl stehen verschiedene Antwortmöglichkeiten zur Verfügung, von denen die Befragten eine (und nur eine) auswählen können. Bei Mehrfachauswahlfragen können die Befragten mehrere Antwortoptionen auswählen. Beide Fragetypen können verwendet werden, um die Befragungsergebnisse nach darin enthaltenen Kategorien auszuwerten.

Offene Fragen

Bei offenen Fragen wird nach einer Einschätzung oder Meinung gefragt, ohne dass Antwortmöglichkeiten zur Auswahl gestellt werden.

Begriffe, Symbole, Abkürzungen

Ø (Durchschnittswert)

Bei Fragen mit Antwortskala gibt dieser Wert den Durchschnitt (Mittelwert) der gegebenen Antworten an. Bei einer Skala von 1 bis 4 bezeichnet der Wert 2,5 den Neutralitätswert.

Qualitätseinschätzung / Veränderungsbedarf

Bei Fragen mit Antwortskala zeigen die Grafiken die Verteilung der Antworten auf die Antwortoptionen in Prozent und in absoluten Zahlen. Theoretisch liegt die Summe der Prozentzahlen bei 100 Prozent. Praktisch kann dieser Wert wegen Rundungsungenauigkeiten manchmal aber auch leicht darüber oder darunter liegen.

N (Nennungen)

Anzahl der Personen, die eine Einschätzung oder Antwort auf die Frage abgegeben haben. Nicht mitgezählt sind jene, die die Option «Keine Angabe» ausgewählt haben. Bei Teilberichten bezeichnet N die Zahl jener Befragten, für die die angegebenen Auswahlkriterien zutreffen und die gleichzeitig eine Antwort auf die Frage gegeben haben. Falls N kleiner ist als 5, werden aus Datenschutzgründen und um die Anonymität der Befragten zu gewährleisten keine Ergebnisse angezeigt.

KA (Keine Angabe)

Anzahl der Personen, die auf diese Frage die Option «Keine Angabe» angekreuzt haben.

SA (Standardabweichung)

Die Standardabweichung ist eine Grösse, um die Verteilung von Daten (z. B. Antworten) zu messen. Sie zeigt an, inwieweit die Werte um den arithmetischen Mittelwert streuen; je grösser die Standardabweichung (in Relation zum Mittelwert), desto grösser die Streuung (und desto schlechter spiegelt der Mittelwert die Daten wider). Je nach gewählter Einstellung für den Bericht wird die Standardabweichung angezeigt oder nicht.

Auswertungshinweise

Rücklaufquote

Die Rücklaufquote zeigt Ihnen, auf welche Resonanz die Befragung gestossen ist. Analysieren Sie die Quote anhand folgender Fragen: Entspricht der Rücklauf unseren Erwartungen? Gibt es organisatorische oder inhaltliche Gründe für einen besonders guten bzw. mangelhaften Rücklauf? Was lässt sich für eine nächste Befragung daraus lernen?

Fragen mit sehr hohen / tiefen Werten

Bei einer Antwortskala, bei der in Items positive Aussagen formuliert werden, können sehr hohe oder sehr tiefe Werte Folgendes aussagen: Hohe Werte: Sie können auf Stärken hinweisen: Da sind wir gut. Darauf können wir stolz sein. Wie können wir diese Stärken auch in Zukunft pflegen und ihnen Sorge tragen? Tiefe Werte: Sie können ev. auf Schwächen hinweisen: Das behindert unsere Arbeit. Daran müssen wir arbeiten. Womit haben diese Schwächen zu tun? Entspricht das Ergebnis unseren Erwartungen? Wie können wir die Sicht der Beteiligten besser verstehen lernen? Veränderungsbedarf: Hier müssen wir ansetzen: Da zeigen sich Optimierungsmöglichkeiten. Warum werden Veränderungen hier als notwendig erachtet? Was passiert, wenn keine Massnahmen umgesetzt werden? Können wir damit leben? Wie können wir uns verbessern? Hinweis: Je nach Befragungsergebnissen können die «tiefsten Werte» vergleichsweise hoch ausfallen und deshalb als positive Werte (und nicht als «Schwäche») gewertet werden.

Durchschnittswerte

Bei einer 4-stufigen Antwortskala liegen Durchschnittswerte oberhalb von 2,5 im positiven Bereich, Werte unterhalb von 2,5 im negativen Bereich. Auf Grund der konkreten Fragestellung sollte von der Schule geklärt werden, ab wann aus Sicht der Betroffenen und Beteiligten von einem positiven Ergebnis gesprochen werden kann.

Veränderungsbedarf: Werte oberhalb von 2,5 bezeichnen einen klaren Veränderungsbedarf.

Der Prozentsatz der Befragten, die Veränderungen als eher nötig bis dringend nötig einschätzen (Antworten 3 und 4), zeigt, wo der Veränderungsbedarf vergleichsweise hoch bzw. eher tief eingeschätzt wird. Auf Grund der konkreten Fragestellung muss die Schule beurteilen, wie der eingeschätzte Veränderungsbedarf angesichts der Möglichkeiten und Ressourcen der Schule priorisiert werden soll.

Verteilung der Antworten

Bei Fragen mit Antwortskala zeigt die Verteilung der Antworten, wie stark die Antworten variieren. Je kleiner die Varianz ist, desto treffender charakterisiert der Durchschnittswert die Verteilung. Bei einer breiten und ausgewogenen Verteilung der Antworten, müssen die Gründe dafür genauer analysiert werden.

Weiterführende Fragen

Bedeutung der Ergebnisse: Was bedeutet das Ergebnis für die einzelnen Personen, für verschiedene Gruppen wie Fach- oder Klassenlehrpersonen, für die gesamte Schule, für Schüler/innen, für Eltern etc.? Was bedeutet das Ergebnis für mich als Lehrperson? Für uns als gesamte Schule? Was heisst dies für meine/unsere Schüler/innen? Bezug zu Erfahrungen und anderen Datenquellen: Habe ich dieses Ergebnis erwartet? Bestätigt es meine Erfahrungen? Bin ich überrascht oder irritiert, weil das Ergebnis nicht mit meinen Erfahrungen übereinstimmt? Gibt es weitere Informationsquellen, die wir beiziehen könnten, um die Evaluationsergebnisse zu bestätigen oder zu relativieren? Zusammenhänge und Hintergründe: Welche Zusammenhänge erkennen wir zwischen den einzelnen Ergebnissen? Welche Erklärungen für bestimmte Stärken und Schwächen bieten sich an? Mit welchen Kernaussagen fassen wir unsere Erkenntnisse zur Qualität unserer Schule zusammen? Folgerungen und Massnahmen: Welche Schlussfolgerungen ziehen wir aus den Ergebnissen? Was für Ziele setzen wir uns? Mit welchen Massnahmen werden wir sie realisieren? Welchen Zeitrahmen setzen wir uns?

Weitere Informationen

Unter folgendem Link finden Sie weitere Tipps und Tricks, wie Sie bei der Auswertung der Ergebnisse vorgehen und dabei alle Anspruchsgruppen einbeziehen können. www.iqesonline.net/auswertungstipps