

die hochschullehre – Jahrgang 9 – 2023 (5)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2305W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



## Welche Vorstellungen von Erziehungswissenschaft haben Studienanfänger:innen?

### *Eine explorative Studie anhand wissenschaftlicher Arbeiten aus einer propädeutischen Lehrveranstaltung*

NICOLE ACKERMANN & SIMON LUGER

#### Zusammenfassung

Studienanfänger:innen haben persönliche Interessen und vorakademische Vorstellungen zu ihrem Studienbereich. Solche Präkonzepte können für den akademischen Lernprozess förderlich, aber auch hinderlich sein. Für Dozierende an Hochschulen sind Kenntnisse über solche Präkonzepte didaktisch relevant. Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion bietet hierbei einen Rahmen, der auch für die hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung genutzt werden kann. Diese explorative Studie untersucht Präkonzepte von „Erziehungswissenschaft“ bei Studienanfängerinnen und -anfängern. Rund 200 studentische Literaturarbeiten aus einer propädeutischen Lehrveranstaltung wurden hinsichtlich erziehungswissenschaftlicher Themenfelder (z. B. Sonderpädagogik, historische Bildungsforschung) und wissenschaftlicher Fragetypen (z. B. Beschreibung, Bewertung) qualitativ und quantitativ analysiert. Die Ergebnisse zeigen Präkonzepte von Erziehungswissenschaft, die pädagogisch, didaktisch und psychologisch sowie deskriptiv und kausal geprägt sind. Diese Präkonzepte der Studienanfänger:innen können mit den Postkonzepten von fortgeschrittenen Forschenden kontrastiert werden, um beide Perspektiven bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen systematisch einzubinden.

**Schlüsselwörter:** Didaktische Rekonstruktion; Erziehungswissenschaft; Präkonzepte; Studienanfänger:innen; wissenschaftliche Arbeiten

## What conceptions of educational science do first-year students have? An exploratory study on the basis of scientific papers from a propaedeutic course

#### Abstract

First-year students have personal interests and pre-academic conceptions about their study field. These pre-conceptions may be beneficial or detrimental to the academic learning process. For lecturers at universities, knowledge about such pre-conceptions is relevant for the didactics. The model of didactic reconstruction offers a framework that can also be used for research and development in higher education didactics. This exploratory study examines first-year students' pre-conceptions of "educational science". About 200 student papers from a propaedeutic course were analysed qualitatively and quantitatively regarding educational science topic fields (e. g., special education, historical educational research) and scientific question types (e. g., description, evaluation). The results revealed

pre-conceptions of educational science that are shaped pedagogically, didactically, psychologically as well as descriptively, causally. These pre-conceptions of first-year students may be contrasted with the post-conceptions of advanced researchers to systematically integrate both perspectives in the design of courses.

**Keywords:** didactic reconstruction; educational science; pre-conceptions; university entrants; scientific papers

## 1 Einleitung

Studienanfänger:innen bringen persönliche Interessen, alltägliche Erfahrungen und vorakademische Vorstellungen zu ihrem Studienbereich mit, die von den wissenschaftlichen Vorstellungen abweichen können. Solche Präkonzepte sind lernförderlich, wenn sie durch intrinsische Motivation gesteuert sind, gegenstandsbezogene Interessen abbilden und „Verstehenselemente“ (Drollinger-Vetter, 2011, S. 186) des Postkonzepts enthalten. Sie können für den akademischen Lernprozess jedoch auch hinderlich sein, insbesondere wenn sie als grundlegende Fehlkonzepte operieren und zu epistemologischen Unschärfen führen. Präkonzepte sind „zäh und widerständig“ (Reinfried et al., 2009, S. 404), d. h. sie lassen sich durch Lehrveranstaltungen kaum oder nur allmählich verändern, bestenfalls bestehen parallele Konzepte. Kenntnisse über Präkonzepte von Studienanfängerinnen und -anfängern und über einen konstruktiven Umgang mit solchen Präkonzepten sind insbesondere auch für propädeutische Lehrveranstaltungen an der Hochschule relevant, wie bspw. „Einführung in die \*wissenschaft“ oder „Einführung in wissenschaftliches Arbeiten“. Präkonzepte zum wissenschaftlichen Arbeiten sind beispielsweise das Einbeziehen unbelegter Prämissen in einer Fragestellung oder das Vermischen von Korrelation und Kausalität in der Ergebnisinterpretation.

Die vorliegende Studie untersucht explorativ vorakademische Vorstellungen von Erziehungswissenschaft bei Studienanfängerinnen und -anfängern. Es werden drei Fragestellungen bearbeitet: (F1) Welche erziehungswissenschaftlichen Themenfelder adressieren Studierende in wissenschaftlichen Arbeiten? (F2) Welche wissenschaftlichen Fragetypen formulieren Studierende in diesen wissenschaftlichen Arbeiten? (F3) Welche Präkonzepte von Erziehungswissenschaft lassen sich identifizieren? Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurden Artefakte aus einer propädeutischen Lehrveranstaltung, nämlich Konzepte erziehungswissenschaftlicher Literaturarbeiten, qualitativ und quantitativ analysiert.

Abschnitt 2 skizziert die theoretische Rahmung. In Abschnitt 3 wird das methodische Vorgehen beschrieben und in Abschnitt 4 werden die Ergebnisse dargestellt. Abschnitt 5 diskutiert Ergebnisse und Limitationen der Studie sowie Implikationen für die hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung.

## 2 Theoretische Rahmung

### 2.1 Didaktische Rekonstruktion in der Hochschuldidaktik

Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion ist ein konzeptioneller und methodischer Rahmen, der für die fachdidaktische Unterrichtsforschung und -entwicklung genutzt werden kann (Kattmann et al., 1997; Reinfried et al., 2009). Es wurde bisher für naturwissenschaftliche Fächer (z. B. Kattmann, 2005; Niebert, 2010; Reinfried et al., 2015; Reinfried et al., 2010; Reinfried et al., 2012) und sozialwissenschaftliche Fächer (z. B. Friebel et al., 2013; Gafner Knopf & Wulfmeyer, 2018; Heidemeyer & Lange, 2010; Huser & Niebert, 2018; Mathis, 2015) der obligatorischen Schule verwendet. Ebenso kann dieses Rahmenmodell für die hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung genutzt werden (z. B. Sam, Niebert, Hanson & Aryeety, 2015; Sam, Niebert, Hanson & Twumasi, 2015), beispielsweise in Lehrveranstaltungen zu wissenschaftlichem Arbeiten. Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion besteht aus drei Elementen bzw. rekursiven Schritten: fachliche Klärung wis-

senschaftlicher Vorstellungen, Erfassung alltäglicher Vorstellungen, didaktische Strukturierung bzw. Gestaltung von Lernumgebungen.

(1) *Fachliche Klärung der wissenschaftlichen Vorstellungen (Postkonzepte, wissenschaftliche Erkenntnisse)*. Im Kontext der Hochschule bilden sich Postkonzepte durch (trans)disziplinäre Diskurse über Forschungsgegenstände, -methoden und -ergebnisse. Sie konstituieren das Expertenwissen der Forschenden und Lehrenden, die in wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln publizieren.

(2) *Erfassung der lebensweltlichen, alltäglichen Vorstellungen (Präkonzepte, Alltagstheorien)*. Im hochschulischen Kontext bestehen Präkonzepte der Studierenden aus „didaktisch reduziertem“ (Lehner, 2012) Schulwissen im korrespondierenden Fach und aus Alltagswissen, die z. B. in Kolloquiumsdiskussionen und Seminararbeiten zum Ausdruck kommen. Diese vorakademischen Vorstellungen und Alltagstheorien beziehen sich einerseits auf die Themen des jeweiligen Forschungs- und Lehrbereichs, die von den Studienanfängerinnen und -anfängern als relevant erachtet werden. Andererseits offenbaren sich vorakademische Vorstellungen als epistemologische Überzeugungen (*epistemological beliefs, world views*) über Genese und Validierung von akademischen Wissensbeständen im jeweiligen Forschungs- und Lehrbereich (Duell & Schommer-Aikins, 2001; Hofer & Pintrich, 1997). Epistemologische Überzeugungen beeinflussen das wissenschaftliche Denken und Handeln (Köller et al., 2000).

(3) *Didaktische Strukturierung beider Perspektiven (Gestaltung von lernwirksamen Lernumgebungen)*. Im Kontext der Hochschule erfolgt die didaktische Strukturierung, d. h. das Gegenüberstellen von Post- und Präkonzepten, durch die Vorbereitung und Durchführung akademischer Lehrveranstaltungen. Solche Lehrveranstaltungen, wie bspw. „Einführung in die \*wissenschaft“ und „Einführung in wissenschaftliches Arbeiten“, sind darauf ausgerichtet, Präkonzepte der Studierenden einzubinden und anzureichern sowie auf Postkonzepte hinzuarbeiten und diese zu festigen.

Die Didaktische Rekonstruktion basiert auf einer konstruktivistischen Lehr-Lern-Konzeption (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 233–235, 286–289). Es wird angenommen, dass wissenschaftliche Vorstellungen *abstrakte Konstrukte* der Forschungsgemeinschaft eines Fachbereichs sind und dass Schüler:innenvorstellungen *persönliche Konstrukte* einer Person oder Personengruppe zu einem Gegenstand in diesem Fachbereich sind (Kattmann, 2005). Des Weiteren wird angenommen, dass die Vorstellung eines einzelnen Schülers bzw. einer einzelnen Schülerin eine innere Logik „Stimmigkeit“ (Kattmann, 2005, S. 168) besitzt. Lernen wird sodann als *conceptual reconstruction* (Watts & Bentley, 1994) verstanden, d. h. Verändern, Bereichern und Differenzieren der lebensweltlichen Vorstellungen (Kattmann, 2005) – und nicht als *conceptual change* (Posner et al., 1982; Strike & Posner, 1992), d. h. Ersetzen von lebensweltlichen Vorstellungen oder Fehlkonzepten durch wissenschaftliche. Lebensweltliche Vorstellungen werden als Lernvoraussetzungen und potenzielle Lernhilfen verstanden – und nicht als bloße Lernhindernisse (Baalman et al., 2005).

Kennzeichnend für die Didaktische Rekonstruktion ist, dass wissenschaftliche Vorstellungen und lebensweltliche Schüler:innenvorstellungen in der Lernumgebung systematisch aufeinander bezogen und als didaktisch gleichwertig betrachtet werden. Bei der Gestaltung von Lernumgebungen gilt es, neben der fachlichen Analyse auch eine didaktische Analyse vorzunehmen, um individuelle und gruppenbezogene Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen (u. a. Lebensweltbezug), bedeutsame Lernziele festzulegen und einen vollständigen Lernprozess zu erreichen (Klafki, 1985). Empirische Studien zu Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern auf verschiedenen Schulstufen und in verschiedenen Schulfächern deuten darauf hin, dass die konsequente Berücksichtigung von Präkonzepten die Unterrichtsqualität erhöht (z. B. Gafner Knopf & Wulfmeyer, 2018; Heidemeyer & Lange, 2010; Kattmann, 2005; Reinfried et al., 2010; Wiesner, 1995).

## 2.2 Sozialwissenschaftliches Lehren und Lernen an Hochschulen

„Wissenschaft“ hat drei wesentliche Erscheinungsformen (Fromm & Paschelke, 2017, S. 10–12): Wissenschaft als Tätigkeit (z. B. Daten sammeln und ordnen, Hypothesen formulieren und überprüfen, Phänomene beschreiben, Zusammenhänge erklären, Theorien bilden), Wissenschaft als Arbeitsweise und -haltung (Methodik, Vorurteilsfreiheit, Wertfreiheit, Verifizierbarkeit, Intersubjektivität,

Diskursmöglichkeit) und Wissenschaft als Ergebnis (systematische Sammlung und Darstellung und Auslegung von Wissensbeständen). Aus dem zweiten Punkt lässt sich der wesentliche Unterschied zwischen wissenschaftlichem Denken und alltäglichem Denken ableiten, nämlich wie gesammelt, geordnet, beschrieben und begründet wird. In den Sozialwissenschaften beispielsweise lassen sich für den gesamten Forschungsprozess drei Zusammenhangsbereiche unterscheiden und für jeden Bereich eine spezifische Frage ableiten (Friedrichs, 1990, S. 50 ff.). Der Entdeckungszusammenhang kennzeichnet sich durch die Frage „Was soll erforscht werden?“, der Begründungszusammenhang durch „Wie soll etwas erforscht werden?“ und der Verwertungszusammenhang durch „Was geschieht mit den Ergebnissen?“.

Sozialwissenschaftliches Lehren und Lernen an Hochschulen umfasst einerseits Lehrveranstaltungen wie wissenschaftliches Arbeiten, Forschungsmethoden und Forschungspraktikum, andererseits gehört das Verfassen schriftlicher Arbeiten (z. B. Seminararbeit, Bachelor- und Masterarbeit) zur wissenschaftlichen Qualifizierung (Fromm & Paschelke, 2017). Das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten umfasst folgende Phasen (Roos & Leutwyler, 2011, S. 17–18): Auswahl, Eingrenzung und Strukturierung eines Themas; Formulierung einer wissenschaftlichen Fragestellung; theoretisch-konzeptionelle oder empirische Bearbeitung des Themas; Interpretieren und Diskutieren der Ergebnisse. Bezüglich Entwicklung und Bearbeitung einer wissenschaftlichen Fragestellung werden in der Literatur fünf Fragetypen unterschieden (Karmasin & Ribing, 2019, S. 79–80; Wytrzens et al., 2017, S. 22–23): Beschreibung/Deskription (Wie ist etwas heute?), Erklärung (Warum ist etwas so?), Gestaltung (Welche Maßnahmen eignen sich für ein bestimmtes Ziel?), Kritik/Bewertung (Wie ist etwas zu bewerten?), Prognose/Präskription (Wie wird etwas künftig sein?).

Beim wissenschaftlichen Arbeiten und für den Studienerfolg wird das Herleiten einer wissenschaftlichen Fragestellung als besonders wichtig erachtet, ist jedoch gleichzeitig für viele Studierende herausfordernd (Fromm & Paschelke, 2017, S. 25–41; Scherer & Sennewald, 2015; Sennewald & Mandalka, 2012). Beispielsweise bevorzugen sie persönliche Interessen vor wissenschaftlicher Relevanz, stecken das Thema zu breit oder zu eng ab, formulieren alltägliche Fragen statt wissenschaftliche Fragestellungen, beziehen unbelegte Prämissen in die Fragestellung ein oder vermischen Korrelation und Kausalität. Solche Unschärfen widerspiegeln sich in Fragestellungen wissenschaftlicher Arbeiten von Studienanfängerinnen und -anfängern als Präkonzepte i. S. v. epistemologischen Überzeugungen zu Wissenschaft.

### 2.3 Erziehungswissenschaft als akademischer Forschungs- und Lehrbereich

In der Literatur werden die Begriffe „Pädagogik“ und „Erziehungswissenschaft“ mehrdeutig verwendet (Börrnert, 2006; Fromm & Paschelke, 2017, S. 12–16). Die „praktische Pädagogik“ meint die Erziehungslehre und -praxis, d. h. meist normative, episodische Erfahrungen zum pädagogischen Handeln; die „wissenschaftliche Pädagogik“ (auch: Erziehungswissenschaft) die wissenschaftliche Beschäftigung mit pädagogischen Fragen. „Erziehungswissenschaft“ ist folglich Sozialwissenschaft, die sich mit Erziehungs- und Bildungsprozessen befasst und sich dabei verschiedener paradigmatischer Zugänge (z. B. philosophisch, empirisch und praktisch) und methodologischer Zugänge (z. B. historisch, qualitativ und quantitativ) bedient (Mertens, 2019).

Erziehungswissenschaft als akademischer Forschungs- und Lehrbereich umfasst eine Vielzahl von Themenfeldern. Etablierte Themenfelder können bspw. den Sektionen und Kommissionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) entnommen werden (DGfE, 2020; Obermaier, 2017, S. 58–61), aber auch den Networks der *European Educational Research Association* (EERA) oder den Divisions der *American Educational Research Association* (AERA). Des Weiteren spiegeln sich erziehungswissenschaftliche Themenfelder in den Curricula der Hochschulen im Studienbereich Erziehungswissenschaft. So werden bspw. an der Universität Zürich fünf Schwerpunkte angeboten: Bildung, Kultur und Politik; Bildung und Arbeitswelt; Inklusive Pädagogik; Schule, Unterricht und Didaktik; Sozialpädagogik und Sozialisation (UZH, 2020a, 2020b).

Vorakademische Vorstellungen von Studierenden zu Erziehungswissenschaft zeigen sich mitunter darin, dass sie Fragen der praktischen Pädagogik adressieren, die normativ konnotiert sind

und sich nicht wissenschaftlich beantworten lassen (Fromm & Paschelke, 2017, S. 16–19). Solche Fragen lauten beispielsweise: „Wie viel Taschengeld darf ich meinem Kind geben?“ oder „Wie gehe ich mit einer Schülerin um, die ein ADHS-Syndrom hat?“. Folglich finden sich Präkonzepte i. S. v. persönlichen Interessen und epistemologischen Überzeugungen zu Erziehungswissenschaft in Fragestellungen wissenschaftlicher Arbeiten von Studienanfängerinnen und -anfängern.

### 3 Methodisches Vorgehen

#### 3.1 Datengrundlage

Im Studiengang Bachelor Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich wird die Lehrveranstaltung „Einführung in wissenschaftliches Arbeiten“ als Pflichtveranstaltung angeboten. Als Leistungsnachweis verfassen die Studierenden eine kurze Literaturarbeit (ca. 5 Seiten) bis Semesterende, wobei sie ein erziehungswissenschaftlich relevantes Thema frei wählen dürfen und eine wissenschaftliche Fragestellung selbstständig herleiten müssen. Drei Wochen nach Semesterstart reichen die Studierenden das Konzept dieser Literaturarbeit (max. 1 Seite) ein.

Das Dokumentenkörper dieser Studie besteht aus Artefakten der propädeutischen Lehrveranstaltung, nämlich den eingereichten Konzepten erziehungswissenschaftlicher Literaturarbeiten. Die Fragestellungen aus den Konzepten wurden in einem Datensatz zusammengeführt. Es wird angenommen, dass sich Präkonzepte von Erziehungswissenschaft in diesen Artefakten widerspiegeln, insbesondere weil das Thema frei gewählt werden kann und die Fragestellung selbst formuliert werden muss.

Bei der Stichprobe handelt es sich um eine Gelegenheitsstichprobe mit 201 Studierenden (weiblich 88 %, durchschnittliches Alter 24,23 Jahre), die im Herbstsemester 2019 die verpflichtende Lehrveranstaltung besuchten. Die Personen in der Stichprobe studieren grundständig, d. h. nicht auf Lehramt, Erziehungswissenschaft im Hauptfach (16 %) oder Nebenfach (70 %). Sie verteilen sich im Hauptfach auf folgende Studienbereiche: Erziehungswissenschaft 16 %, Fachwissenschaft Pädagogik und Psychologie 14 %, Psychologie 52 %, übrige Geistes- und Sozialwissenschaften 18 % (Geschichte, Geografie, Recht, Politik, Medien, Sprachen). Die Stichprobe kann als merkmalspezifisch-repräsentativ (Döring & Bortz, 2016, S. 297–299) zu den Kohorten der letzten fünf Jahre (2015 bis 2019) und somit zur Grundgesamtheit betrachtet werden (weiblich 82 %, durchschnittliches Alter 23,90 Jahre, Hauptfach 27 %, Nebenfach 73 %).<sup>1</sup>

#### 3.2 Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgte anhand genuiner Dokumentenanalyse bzw. qualitativer Inhaltsanalyse (Döring & Bortz, 2016, S. 540–544). Im ersten Schritt wurden die textuellen Daten im Dokumentenkörper mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, S. 11–16) hinsichtlich Themenfeld (F1) und Fragetypus (F2) ausgewertet. Als Analyseeinheit wurde das Konzept der Literaturarbeit festgelegt, als Kodiereinheit die wissenschaftliche Fragestellung im Konzept (Mayring, 2015, S. 61–64).

Die Analyse der erziehungswissenschaftlichen Themenfelder (F1) erfolgte mittels eines deduktiven Verfahrens entlang eines inhaltlich-strukturierenden Kategoriensystems mit 23 Themenfeldern (vgl. Abbildung 3), angelehnt an die Sektionen und Kommissionen der DGfE (DGfE, 2020; Obermaier, 2017, S. 58–61). Jedes Datum wurde *mindestens einem* Themenfeld zugeordnet (Mehrfachkodierung). Aufgrund der Mehrfachkodierung war lediglich eine knapp ausreichende Inter-Coder-Übereinstimmung zu erreichen (Cohens  $\kappa=0.46$ ), daher wurde das gesamte Material von zwei Personen zuerst getrennt kodiert und danach sämtliche Abweichungen konsenskodiert (Döring & Bortz, 2016, S. 558–559). Zur kommunikativen Validierung der Ergebnisse wurden Expertinnen und

<sup>1</sup> Im Jahr 2019 wurde das Hauptfach „Fachwissenschaft Pädagogik und Psychologie“ eingeführt, was die Anzahl Studierender im Hauptfach Erziehungswissenschaft um fast die Hälfte reduzierte.

Experten aus allen Themenfeldern beigezogen, um die Passung von je ca. 15 Codings einzuschätzen (Döring & Bortz, 2016, S. 111–114, 372–376). Um die Themenfelder der Literaturarbeiten zu konkretisieren, wurden zusätzlich *thematische Schlagwörter* induktiv aus den Fragestellungen exzerpiert. Die Schlagwörter entsprechen, abgesehen von sprachlichen Angleichungen, den originalen Wörtern.

Die Analyse des wissenschaftlichen Fragetypus (F2) erfolgte mittels eines deduktiven Verfahrens entlang eines inhaltlich-strukturierenden Kategoriensystems für Fragetypen (Karmasin & Ribing, 2019, S. 79–80; Wytrzens et al., 2017, S. 22–23). Das Kategoriensystem umfasst fünf Hauptkategorien und zehn Unterkategorien (vgl. Tabelle 1, Abbildung 1). Jedes Datum wurde *genau einem* Fragetypus zugeordnet. Nach einer Probekodierung (15 % des Materials) wurde das restliche Material von zwei Personen getrennt kodiert. Die Inter-Coder-Reliabilität ist als sehr gut zu beurteilen (Cohens  $\kappa=0.81$ ) (Döring & Bortz, 2016, S. 346–347, 566–570). Die Abweichungen wurden durch Konsensdiskussion bereinigt.

**Tabelle 1:** Kategoriensystem für Fragetypen (*Quelle:* Eigene Entwicklung in Anlehnung an Wytrzens et al. (2017), Karmasin und Ribing (2019))

Hauptkategorie	Unterkategorie
[A] Beschreibung	[A1] Theoretischer Fokus; [A2] Empirischer Fokus; [A3] Historischer Fokus; [A4] Vergleich
[B] Erklärung	[B1] Zusammenhang; [B2] Einfluss/Auswirkung
[C] Gestaltung	---
[D] Kritik/Bewertung	[D1] Abwägung; [D2] Eignung
[E] Prognose	[E1] Szenario; [E2] Utopie

Nachfolgend sind exemplarische Daten und ihre Kodierung aus dem Kodierleitfaden dargestellt (vgl. Tabelle 2).

**Tabelle 2:** Auszug aus Kodierleitfaden

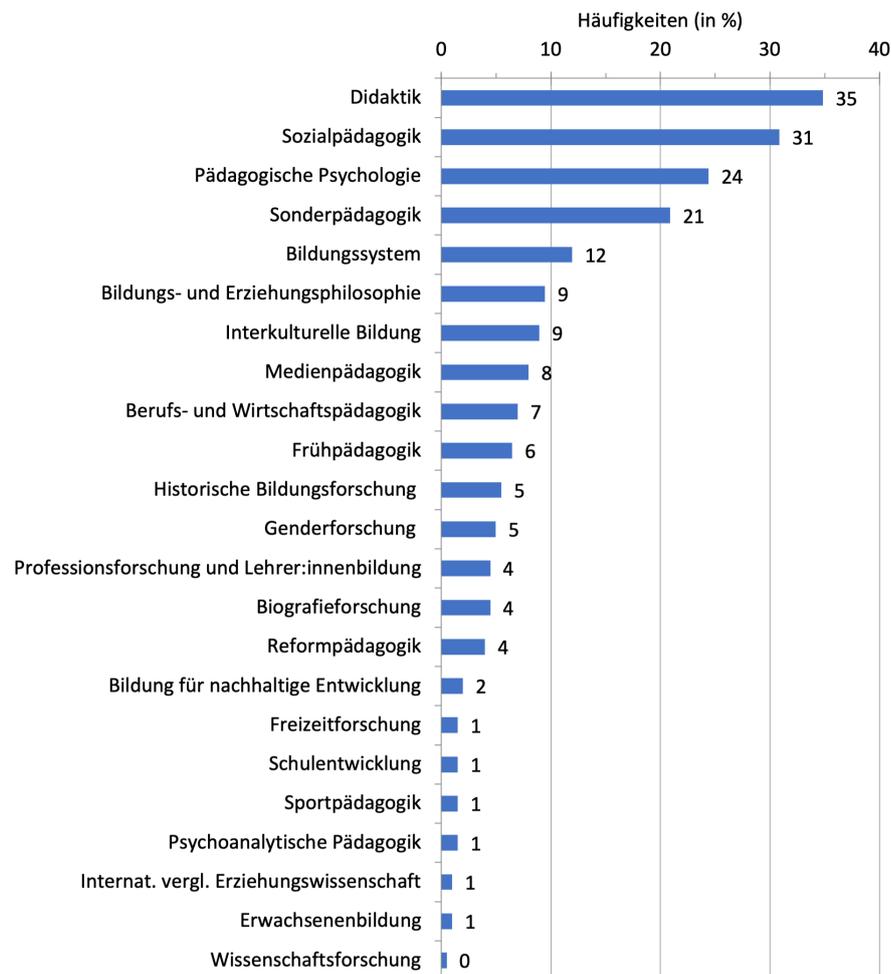
Datum (Fragestellung)	Kodierung: Themenfeld, Schlagwörter, Fragetypus
„Welche verschiedenen Determinanten wirken auf die Schulleistung ein?“ [s112]	Schlagwörter: Einflussfaktoren, Schulleistung Themenfeld: Didaktik; pädagogische Psychologie Fragetypus: Beschreibung > empirischer Fokus [A2]
„Inwiefern beeinflussen genderspezifische Erwartungen die Berufswahl von Jugendlichen in der Schweiz?“ [s007]	Schlagwörter: genderspezifische Erwartungen, Berufswahl, Jugendliche Themenfeld: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Genderforschung Fragetypus: Erklärung > Einfluss/Auswirkung [B2]
„Welche pädagogischen Strategien eignen sich am besten zur Prävention von Rechtsextremismus bei Jugendlichen?“ [s001]	Schlagwörter: pädagogische Strategien, Prävention, Rechtsextremismus, Jugendliche Themenfeld: Sozialpädagogik Fragetypus: Gestaltung [C]
„Wie effektiv ist die heilpädagogische Früherziehung bezogen auf die Einschulung in den Regelunterricht?“ [s023]	Schlagwörter: heilpädagogische Früherziehung, Einschulung, Regelschule Themenfeld: Frühpädagogik, Sonderpädagogik Fragetypus: Kritik/Bewertung > Eignung [D2]

Im zweiten Schritt wurden mit den quantifizierten Daten (Codings) Frequenz- und Kontingenzanalysen in SPSS Version 26 gerechnet. Im dritten Schritt wurden mittels zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, S. 11–16) die häufig auftretenden Kategorien bzw. Kategorie-Kombinationen zu Präkonzepten von Erziehungswissenschaft verdichtet (F3).

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Erziehungswissenschaftliche Themenfelder (F1)

Bei der Analyse der erziehungswissenschaftlichen Themenfelder wurde ein Viertel der Artefakte mit einem Themenfeld kodiert (25 %), etwa die Hälfte mit zwei Themenfeldern (57 %), 15 % mit drei und 3 % mit vier. Über alle Fragestellungen hinweg wurden 395 Codings vergeben. In je einem Drittel aller Artefakte thematisiert die Fragestellung „Didaktik“ (35 %) und „Sozialpädagogik“ (31 %), in etwa einem Viertel „Pädagogische Psychologie“ (24 %) und in etwa einem Fünftel „Sonderpädagogik“ (21 %) (vgl. Abbildung 1). Sehr wenige Fragestellungen adressieren „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2 %), „Schulentwicklung“ (2 %), „Freizeitforschung“ (1 %), „Erwachsenenbildung“ (1 %) und „Wissenschaftsforschung“ (< 1 %).



**Abbildung 1:** Themenfelder in Fragestellungen

*Lesehilfe:* 35 % aller Fragestellungen adressieren das Themenfeld „Didaktik“.

*Hinweis:* Kategoriensystem für erziehungswissenschaftliche Themenfelder in Anlehnung an DGfE (2020)

Bei der Verschlagwortung wurde eine einzelne Fragestellung durchschnittlich mit fünf *Schlagwörtern* versehen; es wurden insgesamt 481 verschiedene Schlagwörter exzerpiert. Bei einem Drittel aller Fragestellungen kommt das Schlagwort „Kinder“ vor, bei je 15 % „Jugendliche“ und „Schüler:innen“ und bei rund 10 % „Schule“. Weitere häufige Schlagwörter sind „\*Schule“, „Unterricht“, „Lehrer:innen“, „Migration\*“, „Integration“ und „Inklusion“. Die Schlagwörter konkretisieren die erziehungswissenschaftlichen Themenfelder. Die Wortwolke illustriert das Vorkommen der 100 häufigsten Schlagwörter im Datensatz (vgl. Abbildung 2).

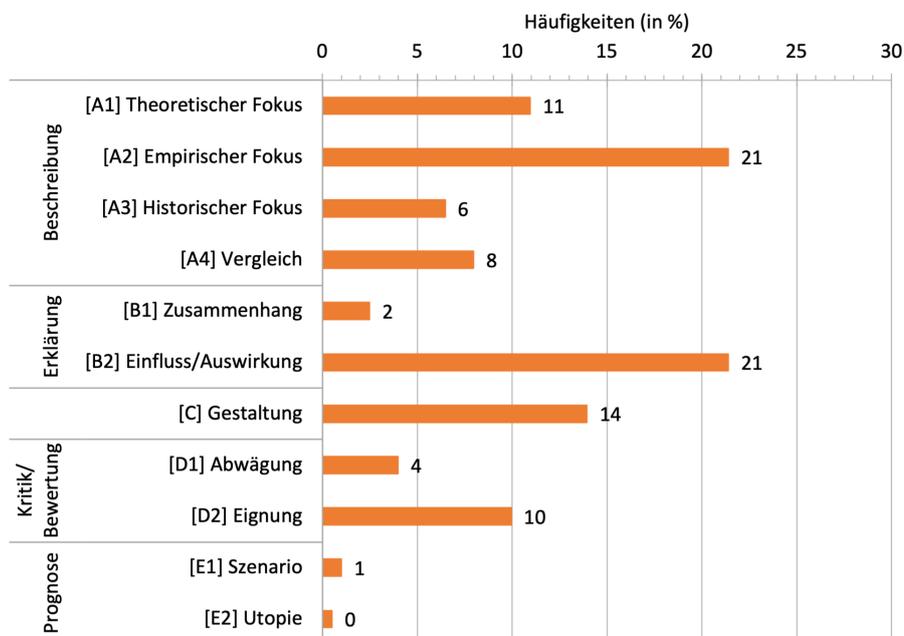


**Abbildung 2:** Die 100 häufigsten Schlagwörter in Fragestellungen

*Lesehilfe:* Je größer das Schlagwort geschrieben ist, desto häufiger wurde es exzerpiert.

## 4.2 Wissenschaftliche Fragetypen (F2)

Bei der Analyse der wissenschaftlichen Fragetypen wurden insgesamt 201 Codings vergeben. Knapp die Hälfte aller Fragestellungen verlangt eine beschreibende (46 %) und etwa ein Viertel eine erklärende (23 %) Antwort (vgl. Abbildung 3). Jeweils 14 % der Fragestellungen sind den Fragetypen „Gestaltung“ und „Kritik/Bewertung“ zuzuordnen, 2 % dem Fragetypus „Prognose“. Innerhalb des Fragetypus „Beschreibung“ dominieren Fragestellungen mit empirischem Fokus (21 %), innerhalb des Fragetypus „Erklärung“ jene zu „Einfluss/Auswirkung“ (21 %).



**Abbildung 3:** Fragetypen der Fragestellungen (Unterkategorien)

*Lesehilfe:* 46 % aller Fragestellungen gehören zum Haupttypus „Beschreibung“, 21 % zum Untertypus „Beschreibung mit empirischem Fokus“.

*Hinweis:* Kategoriensystem für wissenschaftliche Fragetypen in Anlehnung an Wytrzens et al. (2017), Karmasin und Ribing (2019)

### 4.3 Präkonzepte von Erziehungswissenschaft (F3)

Die quantifizierten Daten zu den erziehungswissenschaftlichen Themenfeldern und Schlagworten sowie zu den wissenschaftlichen Fragetypen lassen sich zu sechs Präkonzepten von Erziehungswissenschaft verdichten.

(1) *Erziehungswissenschaft beschäftigt sich mit Kindern und Jugendlichen, aber nicht mit Kleinkindern und Erwachsenen.* Die Zielgruppe Kinder/Jugendliche dominiert mit den Schlagwörtern „Kinder“, „Jugendliche“ und „Schüler:innen“ (56 % der Fragestellungen). Im Gegensatz dazu kommen die Themenfelder „Frühpädagogik“ (7 %) und „Erwachsenenbildung“ (1 %) sehr selten vor. Hier scheint eine Vorstellung von Erziehungswissenschaft vorzuherrschen, die pädagogisch geprägt ist, aber nicht frühpädagogisch und nicht andragogisch. Möglicherweise hängt dies mit dem Beweggrund für ein erziehungswissenschaftliches Studium zusammen, der oft auf ein persönliches, gegenstandsbezogenes Interesse („etwas mit Kindern“) zurückzuführen ist (Bohn et al., 2002; Schlüter et al., 2014). Des Weiteren könnte das erziehungswissenschaftliche Studienprogramm der Hochschule prägend sein. An der Universität Zürich bspw. werden fünf Schwerpunkte angeboten, jedoch können Frühpädagogik und Erwachsenenpädagogik nicht vertieft werden (UZH, 2020a, 2020b).

(2) *Erziehungswissenschaft fokussiert die Mikroebene des Bildungssystems, aber nicht die Makroebene.* Das Handlungsfeld Schule/Unterricht dominiert mit den Schlagwörtern „Unterricht“, „\*Schule“, „\*Klasse“, „Lehrer:innen“, „Schüler:innen“ und „Schulleistungen“ (44 % der Fragestellungen). Dies zeigt sich ebenfalls an häufigen Themenfeldern „Didaktik“ (35 %) und „Pädagogische Psychologie“ (24 %). Im Gegensatz dazu kommt das Themenfeld „Schulentwicklung“ (1 %) sehr selten vor. Die hier vorherrschende Vorstellung von Erziehungswissenschaft scheint eher didaktisch als institutionell geprägt zu sein. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass die Studienanfänger:innen an ihren Erfahrungen als Schüler:innen anknüpfen, d. h. eine individuelle Perspektive auf Schule haben und (noch) keine systemische. Um Schule als dynamisches, entwicklungsfähiges System zu verstehen, bedarf es eines Emanzipationsprozesses gegenüber der Schule und eines Perspektivenwechsels über einen längerfristigen Zeithorizont – dies scheint bei Studienanfängerinnen und -anfängern nicht gegeben.

(3) *Erziehungswissenschaft betrachtet Soziales, weniger Ökonomisches und noch weniger Ökologisches.* Etwa die Hälfte aller Fragestellungen beziehen sich auf die Themenfelder „Sozialpädagogik“ (31 %) und „Sonderpädagogik“ (21 %), aber nur wenige auf das Themenfeld „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (7 %) und „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2 %). Schlagwörter wie Umwelt und Klima kommen in den Fragestellungen gar nicht vor. Hier ist ein Verständnis von (nachhaltiger) Bildung erkennbar, welches überwiegend die soziale Dimension von Nachhaltigkeit erfasst – die ökonomische und ökologische Dimension werden kaum berücksichtigt. Des Weiteren widerspiegeln sich hier persönliche Interessen der Studienanfänger:innen: mehr die soziale Realität und weniger die ökologische. Möglicherweise liegt dies an der Tatsache, dass alle Studierenden der Stichprobe als Haupt- und Nebenfach einen sozialwissenschaftlichen Studienbereich belegen und nicht einen naturwissenschaftlichen.

(4) *Erziehungswissenschaft beschreibt die Realität, aber bewertet sie nicht.* Innerhalb des Fragetypus „Beschreibung“ (46 %) kommt die Unterkategorie „empirischer Fokus“ (21 %) am häufigsten vor. Dies deutet auf ein positivistisches Verständnis von Wissenschaft hin, d. h. wissenschaftliches Arbeiten wird von den Studienanfängerinnen und -anfängern als Zusammentragen bestehender Erkenntnisse verstanden und nicht als Entwickeln eigener Gedanken. Dies ist wohl darauf zurückzuführen, dass in der untersuchten Lehrveranstaltung eine Literaturliste vorgegeben war. Des Weiteren deutet es auf ein größeres Interesse an wissenschaftlicher Pädagogik als an praktischer Pädagogik hin. Die Studienanfänger:innen verstehen (Erziehungs-)Wissenschaft also eher deskriptiv als normativ. Möglicherweise liegt dies an der Tatsache, dass über die Hälfte der Studierenden der Stichprobe als Haupt- oder Nebenfach Psychologie belegt, wo deskriptive Fragestellungen und quantitative Forschungsmethoden vorherrschend sind. Hier scheint eine disziplinäre Sozialisation der Studierenden erkennbar, sofern sie im Hauptfach Psychologie schon fortgeschrittener sind als im Nebenfach Erziehungswissenschaft.

(5) *Erziehungswissenschaft untersucht vornehmlich Ursachen und Wirkungen, weniger Zusammenhänge.* Innerhalb des Fragetypus „Erklärung“ (23 %) kommt die Unterkategorie „Einfluss/Auswirkung“ (21 %) am häufigsten vor. Offenbar interessieren sich die Studienanfänger:innen in pädagogischen Fragen für Ursachen und Wirkungen, was auf ein von Kausalität statt Korrelation geprägtes Verständnis von (Erziehungs-)Wissenschaft hinweist. Dies kann als eine naive Vorstellung von quantitativer Sozialforschung gedeutet werden, welche die forschungsmethodischen Herausforderungen im Erfassen von Wirksamkeiten unterschätzt.

(6) *Erziehungswissenschaft beschäftigt sich mit der Gegenwart, aber nicht mit der Vergangenheit und der Zukunft.* Historische (Themenfeld „Historische Bildungsforschung, 5 %) und prognostische (Fragetypus „Prognose“, 1 %) Perspektiven werden in den Fragestellungen selten eingenommen. Dies weist auf ein gegenwartsbezogenes Verständnis und Interesse von (Erziehungs-)Wissenschaft bei den Studienanfängerinnen und -anfängern hin. Offenbar ist für sie der Gegenwartsbezug pädagogischer Fragen interessanter als der Bezug zu vergangenen und zukünftigen Zeiträumen.

## 5 Diskussion und Ausblick

### 5.1 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie können nicht ausschließlich als Präkonzepte der Studienanfänger:innen interpretiert werden. Ebenfalls zu berücksichtigen sind Interaktions- und Sozialisationsprozesse, Gestaltung der Lehrveranstaltung und Ausrichtung des Studienprogramms.

*Interaktionsprozesse in der Lehrveranstaltung.* Die studentischen Fragestellungen sind, obschon kurz nach Semesterbeginn eingereicht, durch den/die Dozierende/n der Lehrveranstaltung beeinflusst. So wurden in dieser Studie für den Fragetypus mittlere lerngruppenbezogene Effekte nachgewiesen.<sup>2</sup> Es ist zu vermuten, dass die Dozierenden das wissenschaftliche Arbeiten anhand ihrer eigenen Forschungsinteressen und -zugänge veranschaulichen und dass die Studierenden dieses „Modell“ aufgrund wissenschaftlicher Unerfahrenheit/Unbedarftheit nachahmen (Collins et al., 1991) oder ihm aufgrund sozial erwünschten Verhaltens folgen. Das Konzept der Literaturlernte ist folglich durch die Synchronisation von Angebot und Nutzung des akademischen Unterrichts zustande gekommen (Fend, 2000; Helmke, 2014).

*Sozialisationsprozesse im Studienbereich.* Die studentischen Fragestellungen sind durch die Sozialisation der Studierenden in ihrem Studienbereich geprägt. In dieser Studie wurden jedoch für den Fragetypus nur schwache, nicht signifikante studienbereichsbezogene Effekte nachgewiesen.<sup>3</sup> Das mag daran liegen, dass die Studierenden der Stichprobe im Haupt- bzw. Nebenfach ausschließlich Sozial- und Geisteswissenschaften belegen. Wäre die Heterogenität der Stichprobe bezüglich des Studienbereichs größer, fiel die Rangliste der Themenfelder und die Verteilung der Fragetypen vermutlich anders aus. Denn: Die forschungskulturellen Unterschiede innerhalb der Sozial- und Geisteswissenschaften sind geringer als zwischen den Sozial- und Geisteswissenschaften und anderen Wissenschaften, z. B. Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Mathematik und Informatik (Bohn et al., 2002; Schlüter et al., 2014).

*Gestaltung der Lehrveranstaltung.* Die studentischen Fragestellungen sind von der Gestaltung der Lehrveranstaltung beeinflusst. In der betreffenden Lehrveranstaltung war als Leistungsnachweis eine Literaturlernte vorgegeben. Hätten die Studierenden auch theoretische und empirische Arbeiten verfassen dürfen, wäre der Anteil an Fragestellungen des Fragetypus „Beschreibung“ vermutlich geringer.

*Ausrichtung des Studienprogramms der Hochschule.* Die studentischen Fragestellungen sind durch das Studienprogramm der Hochschule geprägt, d. h. durch Anzahl und Ausrichtung der Schwerpunkte im Studienbereich Erziehungswissenschaft. An der Universität Zürich bspw. wird ein verhält-

2 Hauptkategorie:  $CC=0.41$ , Cramers  $V=0.22$ ,  $p=.005$ . Unterkategorie:  $CC=0.50$ , Cramers  $V=0.26$ ,  $p=.058$ .

3 Hauptkategorie:  $CC=0.20$ , Cramers  $V=0.12$ ,  $p=.738$ . Unterkategorie:  $CC=0.32$ , Cramers  $V=0.20$ ,  $p=.800$ .

nismäßig breites Studienprogramm Erziehungswissenschaft angeboten (UZH, 2020a, 2020b). Die Studienprogramme in Erziehungswissenschaft variieren jedoch erheblich von Hochschule zu Hochschule (Grunert & Ludwig, 2016; Lehner-Loosli, in Vorbereitung), und damit auch das (Selbst-)Verständnis von Erziehungswissenschaft als akademische Disziplin (Rauschenbach et al., 2005).

## 5.2 Limitationen der Studie

In der vorliegenden Studie wurden Artefakte aus einer propädeutischen Lehrveranstaltung gesammelt und für die Datenerhebung verwendet. Diese Artefakte stellen einen indirekten methodischen Zugang zu Präkonzepten von Studienanfänger:innen dar, da sie keine expliziten Aussagen zum Gegenstand Erziehungswissenschaft enthalten. Für einen direkteren Zugang und Rückschluss könnten Erhebungsinstrumente wie qualitative Leitfaden-Interviews dienlich sein.

Bei der Stichprobe handelt es sich um eine Gelegenheitsstichprobe, die als merkmalspezifisch-repräsentativ für die Grundgesamtheit betrachtet wird. Um die Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu erhöhen, müssten die Präkonzepte von Studienanfängerinnen und -anfängern breiter untersucht werden. Eine nachfolgende Studie könnte bei einer zweiten Kohorte von Studierenden in Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich erfolgen, um allfällige Verzerrungen hinsichtlich Studienbereich und Lerngruppe auszuloten. Eine vergleichende Studie könnte bei Studierenden anderer Hochschulen vorgenommen werden, um das Spektrum der erziehungswissenschaftlichen Präkonzepte mit engeren und breiteren Studienprogrammen zu erklären. Außerdem könnte eine vergleichende Studie bei Studierenden anderer Disziplinen, z. B. Natur- und Ingenieurwissenschaften, durchgeführt werden.

## 5.3 Implikationen für die hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung

Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion kann in der hochschuldidaktischen Forschung und Lehre genutzt werden, um Postkonzepte und Präkonzepte zu identifizieren, fachliche Diskrepanzen zu analysieren und hochschuldidaktische Implikationen für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen abzuleiten. Im Sinne der Didaktischen Rekonstruktion sollen (propädeutische) Lehrveranstaltungen derart gestaltet sein, dass die persönlichen Interessen der Studierenden zu den vielzähligen und vielfältigen erziehungswissenschaftlichen Themenfeldern anerkannt sowie ihre epistemologischen Überzeugungen zum wissenschaftlichen Denken und Arbeiten berücksichtigt werden (Kattmann et al., 1997; Reinfried et al., 2009). Kenntnisse über Postkonzepte der Forschenden und Präkonzepte der Studierenden können zur adaptiven Gestaltung der Lehrveranstaltung und zur adaptiven Begleitung im Lernprozess beitragen.

In der vorliegenden Studie wurden alltägliche, vorakademische Vorstellungen von Studienanfängerinnen und -anfängern zu erziehungswissenschaftlichen Themenfeldern und wissenschaftlichen Fragetypen erstmalig und explorativ untersucht. Sie leistet somit einen Beitrag zur Theoretisierung von erziehungswissenschaftlichen Präkonzepten. Aus den Ergebnissen der Studie lassen sich Implikationen für weitere hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung ableiten.

Einerseits können die identifizierten Präkonzepte in (propädeutischen) Lehrveranstaltungen für das dialogische Lernen (Ruf et al., 2008) sowie das Forschende Lernen und Reflektieren (Ackermann & Weingartner, 2020; Huber, 2012; Schlicht, 2013) fruchtbar gemacht werden. In Kenntnis um das kausale Verständnis von (Erziehungs-)Wissenschaft sollen die Studierenden bspw. nachdenken über: Welche Elemente und Beziehungen müssen wissenschaftlich erhärtet sein, bevor man Ursache – Wirkung empirisch untersuchen kann? In Kenntnis um das gegenwartsbezogene Verständnis von (Erziehungs-)Wissenschaft sollen die Studierenden bspw. überlegen: Welche weiteren zeitlichen Bezüge sind für pädagogische Fragen in diesem Themenfeld denkbar?

Andererseits können die identifizierten Präkonzepte von Studienanfängerinnen und -anfängern mit Postkonzepten von fortgeschrittenen Forschenden kontrastiert werden. Bei der empirischen Untersuchung von Postkonzepten gilt es insbesondere die breite Fächerung der Erziehungswissenschaft (DGfE, 2020), ihre disziplinäre Entwicklung (Grunert & Ludwig, 2016; Maag Merki,

2021) und ihre interdisziplinären Bezüge (z. B. zu Psychologie, Soziologie, Geschichte) zu berücksichtigen. Als methodischer Zugang wären eine qualitative Analyse wissenschaftlicher Tagungs- und Zeitschriftenbeiträge oder qualitative Interviews mit fortgeschrittenen Forschenden denkbar. Die Diskrepanzen zwischen Präkonzepten und Postkonzepten wären sodann für die Hochschuldidaktik auf zwei Ebenen relevant: für die Gestaltung von (propädeutischen) Lehrveranstaltungen und für die Entwicklung von Studienprogrammen.

## Anmerkung

Die Autorin und der Autor danken Sanja Stankovic für die Unterstützung bei der Datenauswertung, den Kolleginnen und Kollegen des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich für die Experteneinschätzung sowie Francesca Suter, Thomas Ruoss und den anonymen Gutachterinnen und Gutachtern für die konstruktiven Rückmeldungen zum Beitrag.

## Literatur

- Ackermann, N. & Weingartner, E. (2020). „Es ist wichtig zu wissen, was überhaupt erforscht werden soll, bevor man es erforscht“: Eine empirische Untersuchung der Reflexionsphase im Forschenden Lernen. *die hochschullehre*, 6/2020(16), 279–295. <https://doi.org/10.3278/HSL2016W>
- Baalmann, W., Frerichs, V. & Kattmann, U. (2005). Genetik im Kontext von Evolution – oder: Warum die Gorillas schwarz wurden. *MNU*, 58, 420–427.
- Bohn, M., Gehrman, B. & Klein, A. (2002). Studieren in frauen- und männerdominierten Studiengängen: Zu Studienmotivation und Studienverlauf in den Fächern Erziehungswissenschaft und Maschinenbau. *Der pädagogische Blick*, 10, 5–15.
- Börrnert, R. (2006). *Erziehungs-Wissenschaftliches Arbeiten im Studium*. Waxmann.
- Collins, A., Brown, J. S. & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator*, 15(3), 38–46.
- DGfE (2020). *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Sektionen | Kommissionen | Arbeitsgemeinschaften*. <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Springer VS.
- Drollinger-Vetter, B. (2011). *Verstehenselemente und strukturelle Klarheit: Fachdidaktische Qualität der Anleitung von mathematischen Verstehensprozessen im Unterricht*. Waxmann.
- Duell, O. & Schommer-Aikins, M. (2001). Measures of people's beliefs about knowledge and learning. *Educational Psychology Review*, 13, 419–449.
- Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In W. Hornstein, E. Terhart & A. Helmke (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 55–72). Beltz.
- Friebel, S., Kirchner, V. & Loerwald, D. (2013). Der regionale Wirtschaftsraum als sozialer Aneignungsraum für Schülerinnen und Schüler: Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 02/2013, 42–61.
- Friedrichs, J. (1990). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Springer.
- Fromm, M. & Paschelke, S. (2017). *Wissenschaftliches Denken und Arbeiten: Eine Einführung und Anleitung für pädagogische Studiengänge* (2., aktualisierte Auflage). Waxmann.
- Gafner Knopf, A.-M. & Wulfmeyer, M. (2018). Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu Wirtschaft, Arbeit, Produktion und Konsum. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engeli (Hrsg.), „Wie ich mir das denke und vorstelle...“ – Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft (S. 175–194). Klinkhardt.
- Grunert, C. & Ludwig, K. (2016). Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 886–908.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4., aktualisierte Auflage). Kohlhammer.

- Heidemeyer, S. & Lange, D. (2010). Wie sich Schülerinnen und Schüler Demokratie vorstellen: Zur didaktischen Rekonstruktion von Politikbewusstsein. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiendidaktik* (S. 221–240). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92534-9\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92534-9_16)
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett/Kallmeyer.
- Hofer, B. & Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88–140.
- Huber, L. (2012). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In J. Brockmann, J.-H. Dietrich & A. Pilniok (Hrsg.), *Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft: Forschungsorientiert, problembasiert und fallbezogen* (S. 59–89). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845236605-59>
- Huser, K. & Niebert, K. (2018). Raumveränderungen früher – heute – in Zukunft: Fachliche Vorstellungen von Studierenden des Lehramtes Primarstufe sowie von Expertinnen und Experten. *GeoAgenda*, 5, 28–31.
- Karmasin, M. & Ribing, R. (2019). *Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten: Ein Leitfaden für Facharbeit/VWA, Seminararbeiten, Bachelor-, Master- und Magisterarbeiten, Diplomarbeiten sowie Dissertationen (10., überarbeitete und aktualisierte Auflage)*. Facultas.
- Kattmann, U. (2005). Lernen mit anthropomorphen Vorstellungen? Ergebnisse von Untersuchungen zur Didaktischen Rekonstruktion in der Biologie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 11, 165–174.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion: Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), 3–18.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Köller, O., Baumert, J. & Neubrand, J. (2000). Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Kapitel VI in Band II: TIMSS – Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe* (S. 229–269). Opladen.
- Lehner, M. (2012). *Didaktische Reduktion*. Haupt.
- Lehner-Loosli, T. (in Vorbereitung). *Das Ende der Curricularität? Wie die Durchlässigkeit beim Übergang zum Masterstudium dessen Ausgestaltung beeinflusst (Arbeitstitel)*. Dissertation. Universität Zürich.
- Maag Merki, K. (2021). Empirische Bildungsforschung im deutschsprachigen Raum: Rückblick und Ausblick. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43(1), 41–50.
- Mathis, C. (2015). „Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden“ – Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel. Schneider.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (12. Auflage)*. Beltz.
- Mertens, G. (2019). Einführung zu Band I: Grundlagendiskurs „Allgemeine Erziehungswissenschaft“. In L. Koch, V. Ladenthin, G. Mertens & W. Böhm (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft: Band I: Grundlagen – Allgemeine Erziehungswissenschaft* (S. XV–XVI). Ferdinand Schöningh.
- Niebert, K. (2010). *Den Klimawandel verstehen. Eine didaktische Rekonstruktion der globalen Erwärmung*. Dissertation. Universität Oldenburg, Didaktisches Zentrum Oldenburg. <http://www.tib.uni-hannover.de>
- Obermaier, M. (2017). *Arbeitstechniken Erziehungswissenschaft*. Ferdinand Schöningh.
- Posner, G., Strike, K., Hewson, P. & Gertzog, W. (1982). Conceptual change and science teaching. *European Journal of Science Education*, 4(3), 231–240.
- Rauschenbach, T., Tippelt, R., Weishaupt, H. & Züchner, I. (2005). Erziehungswissenschaft im Fächervergleich. In U. Teichler & R. Tippelt (Hrsg.), *Hochschullandschaft im Wandel (Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft)* (S. 136–155). Beltz.
- Reinfried, S., Aeschbacher, U., Kienzler, P. M. & Tempelmann, S. (2015). The model of educational reconstruction – a powerful strategy to teach for conceptual development in physical geography: The case of water springs. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(3), 237–257. <https://doi.org/10.1080/10382046.2015.1034459>
- Reinfried, S., Mathis, C. & Kattmann, U. (2009). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion: Eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27(3), 404–414.
- Reinfried, S., Rottermann, B., Aeschbacher, U. & Huber, E. (2010). Alltagsvorstellungen über den Treibhauseffekt und die globale Erwärmung verändern – eine Voraussetzung für Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32(2), 251–273.

- Reinfried, S., Tempelmann, S. & Aeschbacher, U. (2012). Addressing secondary school students' everyday ideas about freshwater springs in order to develop an instructional tool to promote conceptual reconstruction. *Hydrology and Earth System Science*, 16, 1365–1377. <http://www.hydrol-earth-syst-sci.net/16/1365/2012/>
- Roos, M. & Leutwyler, B. (2011). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium: Recherchieren, schreiben, forschen (2., überarbeitete Auflage)*. hogrefe.
- Ruf, U., Keller, S. & Winter, F. (Hrsg.) (2008). *Besser lernen im Dialog: Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*. Kallmeyer.
- Sam, A., Niebert, K., Hanson, R. & Aryeety, C. (2015). Fusing scientists' and students' conceptual correspondences to improve teaching of metal complex isomerism in higher education: An educational reconstructive process. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 4(1), 54–64.
- Sam, A., Niebert, K., Hanson, R. & Twumasi, A. K. (2015). The model of educational reconstruction: Scientists' and students' conceptual balances to improve teaching of coordination chemistry in higher education. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 3(7), 67–77.
- Scherer, C. & Sennewald, N. (2015). Schreiben an der Hochschule: Die Perspektive der Lehrenden in Zahlen. *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft*, 2015(10), 27–33. <https://doi.org/https://doi.org/10.3278/JOS1502W027>
- Schlicht, J. (2013). Forschendes Lernen im Studium: Ein Ansatz zur Verknüpfung von Forschungs-, Lehr- und Lernprozessen. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013* (S. 165–176). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/978384740127>
- Schlüter, A., Schell-Kiehl, I., Krause, S. & Kern, J. (2014). *Abschlussbericht des Forschungsprojektes Studentische Fachkulturen in Elektrotechnik und Erziehungswissenschaft: Immer noch „Zwischen Kantine und WG“?* Universität Duisburg-Essen, Fachbereich Bildungswissenschaften, Institut für Berufs- und Weiterbildung, Fachgebiet Erwachsenenbildung/Bildungsberatung.
- Sennewald, N. & Mandalka, N. (2012). Akademisches Schreiben von Studierenden: Die Bielefelder Erhebung zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen. In U. Preußner & N. Sennewald (Hrsg.), *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule* (S. 143–166). Peter Lang.
- Strike, K. A. & Posner, G. J. (1992). A revisionist theory of conceptual change. In R. A. Duschl & R. J. Hamilton (Hrsg.), *Philosophy of science, cognitive psychology and educational theory and practice* (S. 147–176). State University of New York.
- UZH (2020a). *Modulkatalog Erziehungswissenschaft Bachelor Major 120, Universität Zürich (erstellt am 10.09.2020)*. Universität Zürich (UZH), Philosophische Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaft. [https://www.phil.uzh.ch/de/studium/rechtsgrundlagen/rechtsgrundlagen\\_bachelor.html](https://www.phil.uzh.ch/de/studium/rechtsgrundlagen/rechtsgrundlagen_bachelor.html)
- UZH (2020b). *Modulkatalog Erziehungswissenschaft Master Major 90, Universität Zürich (erstellt am 10.09.2020)*. Universität Zürich (UZH), Philosophische Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaft. [https://www.phil.uzh.ch/de/studium/rechtsgrundlagen/rechtsgrundlagen\\_master.html](https://www.phil.uzh.ch/de/studium/rechtsgrundlagen/rechtsgrundlagen_master.html)
- Watts, M. & Bentley, D. (1994). Humanizing and feminising school science: Reviving anthropomorphic and animistic thinking in constructivist science education. *International Journal of Science Education*, 16(1), 83–97.
- Wiesner, H. (1995). Physikunterricht – an Schülervorstellungen und Lernschwierigkeiten orientiert. *Unterrichtswissenschaft*, 23, 127–145.
- Wytrzens, H. K., Asamer, V., Kempter, I., Schauppenlehner-Kloyber, E., Sieghardt, M., Gratzner, G. & Silber, R. (2017). *Wissenschaftliches Arbeiten: Eine Einführung (5., überarbeitete Auflage)*. Facultas.

## Autorin und Autor

Prof. Dr. phil. Nicole Ackermann. Pädagogische Hochschule Zürich, Sekundarstufe 2/Berufsbildung, Zürich, Schweiz; E-Mail: [nicole.ackermann@phzh.ch](mailto:nicole.ackermann@phzh.ch); ORCID 0000-0002-3914-6723

Simon Luger, MA UZH. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Zürich, Schweiz; E-Mail: [simon.luger@uzh.ch](mailto:simon.luger@uzh.ch); ORCID 0000-0002-4852-7229



**Zitiervorschlag:** Ackermann, N. & Luger, S. (2023). Welche Vorstellungen von Erziehungswissenschaft haben Studienanfänger:innen? Eine explorative Studie anhand wissenschaftlicher Arbeiten aus einer propädeutischen Lehrveranstaltung. *die hochschullehre*, Jahrgang 9/2023. DOI: 10.3278/HSL2305W. Online unter: [wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)



# die hochschullehre

## Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

### Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

[wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!