

Was sind Bildungswissenschaften? Systematik vielfältiger Auffassungen in der wissenschaftlichen Literatur

Felix Schreiber  · Colin Cramer 

Eingegangen: 22. März 2022 / Überarbeitet: 29. September 2022 / Angenommen: 28. Oktober 2022 /
Online publiziert: 9. Februar 2023
© Der/die Autor(en) 2023

Zusammenfassung Unter Bildungswissenschaft(en) wird in der wissenschaftlichen Literatur Unterschiedliches verstanden. So ist etwa in der disziplinären Erziehungswissenschaft und institutionalisierten Lehrer:innenbildung eine Vielfalt an Auffassungen von Bildungswissenschaft(en) zu beobachten. Zudem stehen die sich mit Bildungswissenschaft(en) verbindenden (teil-)disziplinären Perspektiven, Methoden, Themen, Bezugstheorien usw. recht unverbunden nebeneinander. Bleiben die pluralen Auffassungen implizit, erschwert dies potenziell die Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung sowie die Wissenschaftskommunikation in der Erziehungswissenschaft. Im Beitrag werden anhand eines systematisch-inhaltsanalytischen Vorgehens (Conceptual Systematic Review) die sich in der Literatur findenden Auffassungen von ‚Bildungswissenschaft(en)‘ bezüglich der Häufigkeit ihres Auftretens und ihrer Zusammenhänge analysiert. Im systematisch identifizierten Korpus finden sich 17 unterschiedliche Auffassungen von ‚Bildungswissenschaft(en)‘. In definitorischer Perspektive dominieren Auffassungen von Bildungswissenschaft(en) als ‚Komponente der Lehrer:innenbildung‘ oder als ‚(Neu-)Bezeichnung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft‘. Diskursiv sind Auffassungen von Bildungswissenschaft(en) im Sinne einer ‚kompetenzorientierten Neuordnung‘ und einer ‚reflexiven Ausweitung‘ prominent. Werden die Auffassungen nach ihrem Zusammenhang betrachtet, zeigen sich drei Cluster, die inhaltlich entweder auf die disziplinäre Struktur der Erziehungswissenschaft, die institutionellen Aufgaben der Lehrer:innenbildung oder ein methodisch engeres Forschungsprogramm verweisen. Im Ergebnis werden so die Vielfalt der Auffassungen expliziert und mögliche Relationierungen (Verhältnisbestimmungen) erleichtert. Die Vielfalt und einzelne Auffassungen von Bildungs-

Zusatzmaterial online Zusätzliche Informationen finden sich im Online-Repositoryum OSF unter <https://osf.io/gr872/>.

✉ Felix Schreiber · Colin Cramer
Tübingen School of Education, Universität Tübingen, Tübingen, Deutschland
E-Mail: felix.schreiber@uni-tuebingen.de

wissenschaft(en) werden aus Perspektive der disziplinären Erziehungswissenschaft sowie der institutionalisierten Lehrer:innenbildung diskutiert.

Schlüsselwörter Wissenschaftsforschung · Systematik · Literaturanalyse · Bildungswissenschaften · Erziehungswissenschaft

What are educational sciences? Systematic of diverse views in the scientific literature

Abstract In the scientific literature, educational science(s) are understood in different ways. In disciplinary education science and institutionalized teacher education, for example, a variety of understandings of educational science(s) can be observed. In addition, the (sub-)disciplinary perspectives, methods, topics, reference theories, etc. associated with educational science(s) are quite disconnected from each other. If the diverse views remain implicit, this potentially complicates professionalization in teacher education as well as the communication of science. Using a systematic content analytical approach (Conceptual Systematic Review), the article analyzes the views on educational science(s) found in scientific literature with regard to the frequency of their occurrence and their interrelationships. In the corpus, there are 17 different views on ‘educational science(s)’, which can be assigned to a definitional or discursive perspective. Dominant definitional views are educational science(s) as a ‘component of teacher education’ or as a ‘(re)branding for pedagogy and educational science’. Discursively, the conceptions ‘competence-oriented reorganization’ and ‘reflexive expansion’ are dominant. If the views are considered according to their context, three clusters emerge, which, in terms of content, aim either at the disciplinary structure of educational science, the institutional tasks of teacher education, or a methodologically narrower research program. As a result, the diversity of views is made explicit and possible relationalizations (relationship determinations) are facilitated. The diversity and individual views of educational science(s) are discussed from the perspective of disciplinary education science as well as institutionalized teacher education.

Keywords Science Studies · Systematic · Literature Review · Educational Sciences · Education Science

1 Einleitung

Erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung richtet sich heute auf die institutionelle Struktur der Erziehungswissenschaft (z.B. Binder und Meseth 2020), arbeitet mit systematisch-bibliometrischen Analysen (z.B. Kauder und Vogel 2015; Kempka 2018; Vogel 2016) oder nimmt (system-)theoretische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliches Wissen ein (z.B. Meseth 2016). Solche Zugänge setzen *innerhalb* des jeweiligen Forschungszusammenhanges scharfe Begriffe und eine klare Rede über ihren Gegenstand voraus, damit ein fundierter Diskurs über unterschiedliche Positionen unter Ausweis der jeweiligen Voraussetzungen adäquat ge-

führt werden kann. Dies stellt gerade für die Kommunikation zwischen und über die ‚Bildungswissenschaft(en)‘ und ihre Erkenntnisse eine Herausforderung dar, die sich in ihren disziplinären, paradigmatischen, methodischen, theoretischen und thematischen Bezügen als plural erweisen (Kunina-Habenicht et al. 2012; Terhart 2012a). Es besteht ein Desiderat, die vielfältigen *Auffassungen von ‚Bildungswissenschaft(en)‘* systematisch zu explizieren: Indem die Auffassungen von Bildungswissenschaft(en) im Sinne einer Rede von und über die Bildungswissenschaft(en) transparent werden, kann auch eine Verständigung über eine mögliche Relationierung (Verhältnisbestimmung) der jeweils spezifischen Auffassungen erfolgen (Cramer 2020) und ein fundierter Diskurs wird allererst möglich.

Die Spezifik einzelner Auffassungen von Bildungswissenschaft(en) lässt sich einfürend an einem Beispiel nachvollziehen. So wird einer bestimmten Auffassung zufolge argumentiert, der Aufschwung des Begriffs ‚Bildungswissenschaft‘ sei auf mehrere Gründe zurückzuführen, die ihren historischen Ursprung in den 1950er- und 1960er-Jahre haben (Keiner 2015, S. 22f.). ‚Bildung‘ zur Bezeichnung einer ‚Wissenschaft‘ heranzuziehen, könne den seitens der kritischen Erziehungswissenschaft hervorgebrachten Vorwurf der Fokussierung empirischer Erziehungswissenschaft auf das Bildungssystem und auf bildungspolitische Vorgaben und den intentional eng gefassten Erziehungsbegriff überwinden und erlaube, Ansehen und Akzeptanz ‚qualitativer‘ Methoden zu sichern und eine generationsspezifische „Wendung von wissenschaftstheoretischen Grundsatzdebatten hin zur Wissenschaftssoziologie und Wissenschaftsgeschichte“ (Keiner 2015, S. 23) zu ermöglichen. Hier handelt es sich um *eine* ganz spezifische Auffassung von ‚Bildungswissenschaft(en)‘, wie sie sich neben vielen anderen Auffassungen in der wissenschaftlichen Literatur findet, die Gegenstand der Studie sind.

Die Systematisierung der vielfältigen Auffassungen von *Bildungswissenschaft(en)* in wissenschaftlicher Literatur ist sowohl für die disziplinäre Erziehungswissenschaft als auch für die institutionalisierte Lehrer:innenbildung *ein* Ausgangspunkt für mögliche Relationierungen zwischen ihren jeweiligen Elementen. Der Beitrag zielt dabei nicht auf ein abschließend ‚festzustellendes‘ Verhältnis von ‚Bildungswissenschaft(en)‘ zu z. B. der Erziehungswissenschaft einerseits und der Lehrer:innenbildung andererseits, sondern auf das Offenlegen *möglicher* Relationierungen der vielfältigen Auffassungen und einen Diskurs darüber.

2 Theoretischer Rahmen und Forschungslage

Gegenstand der Untersuchung sind *Auffassungen von Bildungswissenschaft(en)*. Diese sind (theoretisch angenommene bzw. induktiv gewonnene) Aggregationen von Aussagen in Textform (empirische Fälle des Begriffsgebrauchs), die dem Begriff ‚Bildungswissenschaft(en)‘ explizit Bedeutungen oder Eigenschaften zuschreiben und sich so im Sinne einer „categorical distinction“ (Krippendorff 2019, S. 109) von umliegendem Text abheben. Das Desiderat eines Überblicks über diese vielfältigen Auffassungen, die Frage danach, wie sie sich quantifizieren und wie sie empirisch zusammenhängen, greift dieser Beitrag im Modus *empirischer Wissenschaftsforschung* auf. Empirische Wissenschaftsforschung wird vorliegend als *deskriptiv-analytische*

Forschung (vgl. Pollak 2002, S. 232) verstanden, die sich – sofern sie sich auf Texte bezieht – als systematisch-inhaltsanalytisch (vgl. Lüders 2020) ausweist.

Da Disziplinen auf „institutionelle Infrastrukturen im Wissenschaftssystem angewiesen“ (S. 50) sind (vgl. Keiner und Schriewer 1990), wird unter ‚Disziplin‘ vorliegend ein „institutionell verfasste[s] soziale[s] System“ (vom Bruch 2000, S. 45; vgl. Rothland 2008) verstanden. In der Analyse des empirischen Begriffsgebrauchs von ‚Bildungswissenschaft(en)‘ zeigen sich unterschiedliche, „um einen spezifischen Themenbereich zentrierte kommunikative Zusammenhänge“ (Rothland 2008, S. 50), welche für die Disziplinconstitution zentral sind. Zugleich finden sich in den Inhalten der auf den Begriff ‚Bildungswissenschaft(en)‘ bezogenen kommunikativen Zusammenhänge unterschiedliche Auffassungen des „institutionellen Kontexts“ (S. 48). In wissenschaftlicher Literatur finden sich demnach zu ‚Bildungswissenschaft(en)‘ Kommunikationszusammenhänge, die auf *disziplinäre Demarkierungen* der Bildungswissenschaft(en) verweisen und *institutionelle Aufgabenbeschreibungen* (z. B. in der Lehrer:innenbildung) vornehmen. Die Analyse des Begriffsgebrauchs von ‚Bildungswissenschaft(en)‘ in wissenschaftlichen Publikationen, die „das kommunikative Basiselement“ (Rothland 2008, S. 48) von wissenschaftlichen Disziplinen darstellen und daher im Kontext eines kommunikationstheoretischen Disziplinverständnisses als „Output-Indikatoren“ (Tenorth 1990, S. 17) Auskunft über disziplinäre Identitäten geben, verkürzt eine wissenschaftliche Disziplin weder auf themenbezogene Kommunikation noch auf institutionelle Aufgabenbeschreibungen. Diese „konzeptionelle Erweiterung“ (Rothland 2008, S. 50) des Begriffes der ‚Disziplin‘ scheint gerade mit Blick auf die Erziehungswissenschaft und die paradigmatische Breite ihrer Teildisziplinen von besonderer Relevanz.

Aus Sicht der *disziplinären Erziehungswissenschaft* wird der „Raum zwischen Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft und Empirischer Bildungsforschung“ (Glaser und Keiner 2015a, S. 9) und das zunehmende „boundary-blurring“ (Grunert und Ludwig 2016a, S. 895) aufgrund der „Unschärfe“ (Kiper 2009, S. 127) der sogenannten ‚Bildungswissenschaft(en)‘ in der Wissenschaftsforschung vielfach diskutiert. ‚Bildungswissenschaft(en)‘ erscheint in dieser Debatte weniger als explizite disziplinäre Demarkierung, denn als ein „Konzept“ (Keiner 2015, S. 23), „Instrument“ (Glaser und Keiner 2015a, S. 31) oder „durchgesetzte[s] Label“ (Bünger 2018) im „Aufstieg“ (Bellmann 2016), welches die „Erweiterung und Verschiebung des Begriffs Erziehungswissenschaft hin zur Bildungswissenschaft“ (Keiner 2015, S. 22) beschreibt und so „auch theoretische und metatheoretische, methodische und methodologische Ansprüche und Selbstverständnisse, wissenschaftliche Praxen und soziale Netzwerke“ (Glaser und Keiner 2015a, S. 9) „als konkurrierende Forschungsperspektiven voneinander abgrenz[t]“ (Rürup und Schuchart 2010, S. 647).

Von der *institutionalisierten Lehrer:innenbildung* her betrachtet lassen sich Bildungswissenschaften hingegen als eine Komponente der Lehrer:innenbildung neben fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Anteilen beschreiben (Terhart 2020). Eine Relationierung dieser Elemente des Lehramtsstudiums ist nicht endgültig möglich (Cramer und Schreiber 2018; Schreiber et al. 2022). Die Bildungswissenschaften stehen aber auch aus Perspektive der Lehrer:innenbildung in der Kritik und gelten als „zu unsystematisch, zu praxisfern (oder zu praxis-

nah), zu anspruchslos, zu wirklichkeitsfremd“ (Terhart 2012b, S. 51). Disziplinär an ihnen beteiligt sind meist mindestens die Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie, Philosophie und Politikwissenschaft (Bellmann 2016). Wiederholt wird konstatiert: Was inhaltlich in den Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium studiert wird, unterliege dem Zufall (Lohmann et al. 2011, S. 271; Terhart 2020), ihre Themen stünden „im Ruf außerordentlicher Beliebigkeit“ (Lüders 2018, S. 43), und ein Kerncurriculum existiere nicht. Zudem erschwert die Vielfalt der Auffassungen von *bildungswissenschaftlichem Wissen* (Kunina-Habenicht et al. 2020; Kunter et al. 2017) die Herausbildung eines „Expertenkonsenses bezüglich der Relevanz bestimmter bildungswissenschaftlicher Themen“ (Lüders 2018, S. 57). Auch zeigt sich eine breite *disziplinäre* und *paradigmatische* Herkunft bildungswissenschaftlichen Wissens (Cramer 2016; Kunina-Habenicht et al. 2012; Rürup und Schuchart 2010). Das Explizieren verschiedener Relationierungen scheint somit sowohl für die *Erziehungswissenschaft als ‚Disziplin im Dialog‘* (Glaser und Keiner 2015b) als auch für die *Lehrer:innenbildung jenseits der Annahme einer einfachen Möglichkeit der ‚Verzahnung‘ ihrer Elemente* (Idel 2021) bedeutsam.

Ausgehend von der Perspektive der Wissenschaftsforschung auf diese beiden exemplarischen Zugänge besteht ein Desiderat der Analyse der unterschiedlichen *Auffassungen von ‚Bildungswissenschaft(en)‘* und deren Relationierung. Folgende Forschungsfragen werden dazu aufgeworfen: (1) Welche Auffassungen von ‚Bildungswissenschaft(en)‘ lassen sich in der wissenschaftlichen Literatur identifizieren? (2) Welche dieser Auffassungen sind im selektierten Korpus dominant? (3) In welchem Verhältnis stehen die Auffassungen im selektierten Korpus zueinander?

3 Methode

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird ein systematisch-inhaltsanalytisches Verfahren herangezogen, das als *Conceptual Systematic Review (CSR)* gefasst werden kann (Schreiber und Cramer 2022): Typischerweise wird für Forschungsüberblicke in heterogenen Forschungsfeldern die Methode der Systematischen Review herangezogen (Alexander 2020), um den Begriffsgebrauch in der wissenschaftlichen Literatur zu schärfen und Forschungsbefunde zusammenzufassen (vgl. Whitacre et al. 2020). Mit ‚Bildungswissenschaft(en)‘ liegt allerdings ein derart unscharfer Begriff vor, dass die üblichen Verfahren scheitern, weil nicht nur unterschiedliche Nuancen im Begriffsgebrauch, sondern semantisch völlig unterschiedliche Konnotationen existieren. Um diese ‚systematische Navigationsaufgabe‘ (vgl. Cooper 2017) dennoch zu bewältigen, greift die Methode auch auf die hochflexible Methode der Inhaltsanalyse (Krippendorff 2019; White und Marsh 2006) zurück, die als „systematic, rigorous approach to analyzing documents obtained or generated in the course of research“ definiert wird (White und Marsh 2006, S. 41). Während die meisten inhaltsanalytischen Ansätze allerdings *entweder* quantitativ *oder* qualitativ arbeiten, folgt die CSR einem hybriden Ansatz, der allererst begriffliche Schärfe für das herzustellen ersucht, was später systematisch ausgewertet werden soll. Dazu werden Schritte und Gütekriterien der qualitativen und quantitativen Inhaltsanalyse (deduktive und induktive Kategorienentwicklung, quantitativ-deskriptiver Ergebnisbericht)

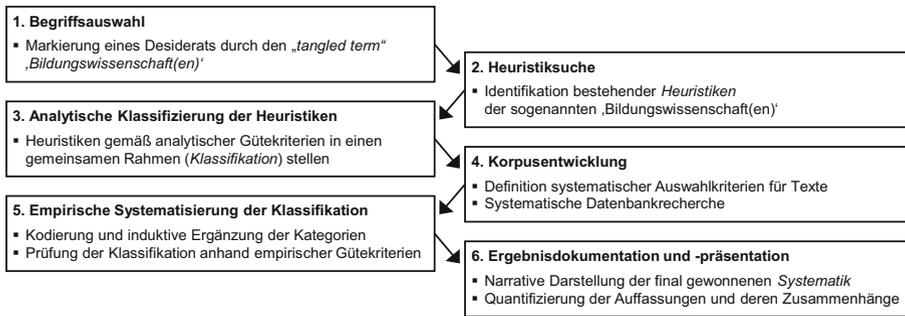


Abb. 1 Sechs Schritte der CSR

und der Systematischen Review (erschöpfende, transparente sowie reproduzierbare Auswahl und Analyse der Literatur) verbunden. Im Ergebnis führt das Verfahren dazu, die in wissenschaftlicher Literatur vorzufindenden Auffassungen des polysem gebrauchten Begriffs (‚tangled term‘) ‚Bildungswissenschaft(en)‘ zu systematisieren (Forschungsfrage 1), eine Quantifizierung dieser Auffassungen vorzunehmen (Forschungsfrage 2) und datengetriebene Zusammenhänge zwischen diesen Auffassungen aufzuzeigen (Forschungsfrage 3).

Zur Systematisierung der vielfältigen Auffassungen von ‚Bildungswissenschaft(en)‘ sind vier Funktionen der CSR relevant (Schreiber und Cramer 2022): Auf der Grundlage bereits vorliegender Heuristiken kann zunächst deduktiv eine Klassifikation der dort antizipierten Auffassungen erfolgen, dann können induktiv weitere, empirisch in der Literatur vorzufindende Auffassungen ergänzt werden (systematische Funktion). Zudem wird begriffliche Schärfe mit Blick auf die verschiedenen Auffassungen hergestellt, was allererst eine Analyse von ‚Bildungswissenschaft(en)‘ in weiteren Review-Verfahren erlaubt, die bislang durch begriffliche und konstruktbezogene Unschärfe erschwert sind (vorbereitende Funktion). Weiterhin macht die CSR die Vielfalt der Auffassungen aus Perspektive unterschiedlicher (Teil-)Disziplinen transparent und befördert so eine problembezogene, disziplinübergreifende Kommunikation (interdisziplinäre Funktion). Schließlich kann die entstehende Systematik zu einer schärferen Verwendung des Begriffes ‚Bildungswissenschaft(en)‘ in Forschung, Studium und Lehre beitragen (orientierende Funktion).

Das Verfahren der CSR folgt sechs iterativen Schritten (vgl. Abb. 1), welche in *eine* mögliche, analytisch und empirisch stabile Systematik der verschiedenen Auffassungen von ‚Bildungswissenschaft(en)‘ münden. Erste Heuristiken von ‚Bildungswissenschaft(en)‘ werden analytisch klassifiziert (3.1), Auffassungen in Texten identifiziert und kodiert (3.2), um eine Systematik der verschiedenen Auffassungen von ‚Bildungswissenschaft(en)‘ zu entwickeln und um deren Vielfalt und mögliche Relationen zwischen ihnen zu explizieren.

3.1 Von mehreren Heuristiken zu einer Klassifikation

Den Ausgangspunkt zur Systematisierung der Auffassungsvielfalt von ‚Bildungswissenschaft(en)‘ (Schritt 1) stellt eine auf der Grundlage bestehender Heuristiken

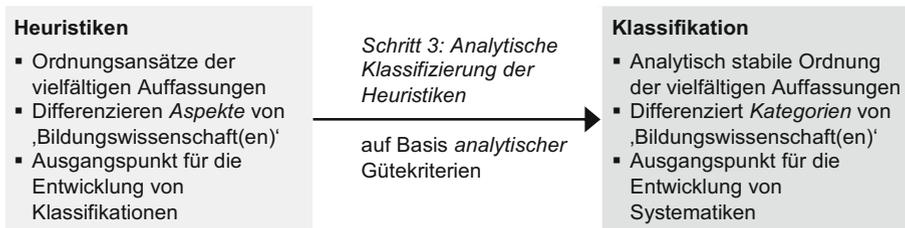


Abb. 2 Von mehreren Heuristiken zu einer Klassifikation

(Schritt 2) entwickelte multiperspektivische Klassifikation verschiedener Auffassungen dar (vgl. Abb. 2), welche die Gütekriterien Trennschärfe, Unabhängigkeit und Wohldefiniertheit (Cramer 2016, S. 37 ff.) erfüllt (Schritt 3).

3.1.1 Schritt 1: Begriffsauswahl

Vermeehrt werden Studiengänge mit der Bezeichnung ‚Bildungswissenschaft(en)‘ angeboten, der Begriff betitelt Lehrbücher (z. B. ‚Bildungswissenschaften für Lehramtsstudierende‘, (Böhm et al. 2017); ‚Erziehungs- und Bildungswissenschaft‘, (Rathmayr 2015)), Professuren sind so denominiert (z. B. ‚Lehrstuhl für Systematische Bildungswissenschaft‘) und Modulhandbücher (z. B. in Lehramtsstudiengängen) subsummieren Vielfältiges unter ‚bildungswissenschaftlichen Inhalten‘. Zwar liegen Relevanzzuschreibungen von Expert:innen an Inhalte des sogenannten ‚bildungswissenschaftlichen Studiums‘ im Lehramtstudium vor (Kunina-Habenicht et al. 2012), aber es gibt letztlich keinen Konsens über ein Kerncurriculum (Wigger 2010) oder Klarheit über die Wirksamkeit eines solchen Studiums (Watson et al. 2018). Zudem könnte dessen ‚Wahlcharakter‘ (Kunina-Habenicht et al. 2012; Lohmann et al. 2011) die Idee eines Kerncurriculums beständig unterwandern. ‚Bildungswissenschaftliches Wissen‘ ist Gegenstand vieler Studien (z. B. König und Seifert 2012; Kunter et al. 2014; Watson et al. 2015), die darunter z. B. pädagogisch-psychologische Wissensbestände fassen. Die Rede über ‚Bildungswissenschaft(en)‘ ist mehrdeutig (vgl. Krüger 2019). Es handelt sich um einen *tangled term* (Schreiber und Cramer 2022), mit dem sich vielfältige und gegebenenfalls widersprüchliche Auffassungen verbinden.

3.1.2 Schritt 2: Heuristiksuche

Heuristiken sind vorliegend *erste und spezifische* Ordnungsansätze in der Literatur, die keinem expliziten methodischen Verfahren folgen, keine Quantifizierungen von Kategorien vornehmen und stark vom thematischen Fokus der Autor:innen als Expert:innen abhängen. Im Verfahren der CSR dienen sie als anschlussfähiger Ausgangspunkt (vgl. Krippendorff 2019, S. 394) und erlauben die transparente Aufnahme von „Expert Knowledge“ (Krippendorff 2019, S. 94 und 395). Als implizite (Kiper; Rürup & Schuchart) und explizite (Terhart; Bellmann) Heuristiken ermöglichen vier hinreichend allgemeine und einschlägige Heuristiken von ‚Bildungswissenschaft(en)‘ (Tab. 1) eine erste Klassifikation der verschiedenen Auffassungen

Tab. 1 Heuristiken

| Heuristik | Aspekt | Beschreibung des Aspekts (Zitat) |
|---|--|---|
| 1: Bildungswissenschaften – Begriff – Profile – Perspektiven (Kiper 2009) | 1.1: (Selbst-)Beschreibung verschiedener Disziplinen 1.2: Ersetzt ‚Erziehungswissenschaft‘ 1.3: Inhaltliche Konzepte für den Bildungsmarkt 1.4: Fächer der Lehrer:innenbildung 1.5: Kompetenzorientierte Neuordnung | „Verschiedene wissenschaftliche Disziplinen definieren sich [...] als Bildungswissenschaften.“ (S. 127) „An manchen Orten wird der Begriff der Erziehungswissenschaft(en) durch den Begriff der Bildungswissenschaften ersetzt.“ (S. 127) „Daneben werden unter diesem Stichwort inhaltliche Konzepte entworfen mit dem Ziel, auf dem Markt der Bildung, Fort- und Weiterbildung Erfolge zu erzielen.“ (S. 127) „In diesem Dokument gehören die an der Lehrer(aus)bildung beteiligten Fächer [...] ebenso zu den Bildungswissenschaften wie die Fachdidaktiken.“ (S. 127) „Der Begriff [...] zielt auf eine Neuordnung des Wissens aus verschiedenen Disziplinen [...] unter einer kompetenzorientierten Perspektive [...]“ (S. 129) |
| 2: Das Empirische in der Bildungswissenschaft: Nur Forschungsmethodik? (Rürup und Schuchart 2010) | 2.1: Erziehungswissenschaftliche Studiengänge 2.2: Interdisziplinäre Wissenschaft 2.3: Bildungsdiziplin | „Unter den 72 ‚erziehungswissenschaftlichen‘ Studiengängen [...] trugen [...] 7 den Namen Bildungswissenschaft [...]“ (S. 674) „Der Begriff der Bildungswissenschaft [...] will so nur erweiterter Begriffsrahmen für eine vorhandene Pluralität sein [...]“ (S. 674) „Als Bildungswissenschaft wollen wir [...] eine [...] eigenständige Disziplin fassen, die sich gegenüberlich mit [...] Bildung, Erziehung und Sozialisation beschäftigt [...]“ (S. 679) |
| 3: ‚Bildungswissenschaften‘: Verlegenheitslösung, Sammelkategorie, Kampfbegriff? (Terhart 2012a) | 3.1: Verlegenheitslösung: (Teil-)Disziplinen der Lehrer:innenbildung 3.2: Sammelkategorie: (Teil-)Disziplinen mit Gegenstand ‚Bildung‘ 3.3: Kampfbegriff: Entspricht/ersetzt ‚Empirische Bildungsforschung‘ 3.4 ^a : Grenzloser Sammelbegriff 3.5 ^a : Gemeinschaftsstiftender Kompromissbegriff 3.6 ^a : Unfreundlicher Übernahmeversuch | „Da verschiedene (Teil-)Disziplinen [...] beteiligt sind [...], kann man dieses Studienelement mit der einheitlichen Bezeichnung ‚Bildungswissenschaften‘ versehen.“ (S. 28) „Disziplinen und Teildisziplinen, die sich [...] auf Themen, Institutionen, Prozesse, Resultate von Bildung und Ausbildung beziehen [...]“ (S. 28) „Bildungswissenschaften als eine Bezeichnung, die für ein theoretisch und methodisch enger definiertes Verständnis bildungswissenschaftlicher Forschung steht.“ (S. 29) „Wollten ‚Bildungswissenschaften‘ dies [alles] mit umfassen, würden sie jedoch grenzen- und also sinnlos.“ (S. 28) „In diesem weiten Sinne ist ‚Bildungswissenschaften‘ ein [...] eher breit einschließender als ein ausschließender Begriff.“ (S. 29) „‚Bildungswissenschaft‘ [...] theoretisch und methodisch eng zu definieren [...] ist demgegenüber sicherlich [...] ein unfreundlicher Übernahmeversuch [...]“ (S. 36) |

Tab. 1 (Fortsetzung)

| Heuristik | Aspekt | Beschreibung des Aspekts (Zitat) |
|--|---|---|
| 4: Der Aufstieg der Bildungswissenschaften und das sozialtheoretische Defizit der Erziehungswissenschaft (Bellmann 2016) | 4.1: An der Lehrer:innenbildung beteiligte Fächer 4.2: Alternativbezeichnung für Studiengänge 4.3: Alternativbezeichnung für Erziehungswissenschaft 4.4: Populärwissenschaftliche Neurowissenschaft 4.5 ^a : Interdisziplinäre Wissenschaft 4.6 ^a : Konjunktur- und Steigerungsbegriff 4.7 ^a : Verschiebung disziplinärer Grenzen | „Dasjenige Studienelement [...] soll [...] die einheitliche Bezeichnung ‚Bildungswissenschaften‘ tragen [...].“ (S. 52) „Im Bereich der Benennung von Hauptfachstudiengängen taucht der Terminus ‚Bildungswissenschaften‘ [...] vielerorts inzwischen auch als Alternativbegriff auf.“ (S. 53) „Der Terminus Bildungswissenschaft taucht vereinzelt auch im Singular auf und wird als alternative Disziplinbezeichnung anstelle von Erziehungswissenschaft diskutiert.“ (S. 53) „Es sind nämlich zunehmend [...] Neurowissenschaftler, die als ‚Bildungswissenschaftler‘ auftreten und vielbeachtete Bücher über ‚Bildung‘ vorgelegt haben.“ (S. 54) „[...] Hintergrund für vereinzelt Anfragen aus der Erziehungswissenschaft selbst, ob es nicht Zeit für eine Umbenennung des ‚Fachs‘ in Bildungswissenschaft sei.“ (S. 53) „Ein [...] Grund ist die allgemeine öffentliche Konjunktur des Bildungsthemas, die durch semantische Modernisierungen im Wissenschaftssystem genutzt wird.“ (S. 58) „Es geht nicht bloß um den Austausch von Etiketten, sondern um Grenzverschiebungen an den Rändern der Erziehungswissenschaft.“ (S. 59) |

^aAspekte wurden nach der Klassifizierung in Schritt 3 ergänzt

von Bildungswissenschaft(en) (Schritt 3). Die Heuristiken bieten einen Überblick über verschiedene antizipierte Auffassungen, greifen hierfür allerdings nicht auf ein explizites methodisches Verfahren zurück und legen keine Quantifizierung der Auffassungen vor. In Tab. 1 werden die vier Heuristiken synoptisch unter Nennung der dort postulierten Facetten, Entwicklungen, Gebrauchsweisen und Aufstiegsindizien (gemeinsam hier: *Aspekte*) von ‚Bildungswissenschaft(en)‘ chronologisch ausgewiesen.

Heuristik 1 Kiper (2009) differenziert implizit fünf *Facetten* des Begriffsgebrauchs. Der Begriff werde (1) zur disziplinären Selbstbeschreibung gebraucht; teils ersetze er (2) den Begriff „Erziehungswissenschaft(en)“; unter ihm würden (3) „inhaltliche Konzepte entworfen mit dem Ziel, auf dem Markt der Bildung, Fort- und Weiterbildung Erfolge zu erzielen“ (S. 127); er beschreibe (4) alle an der Lehrer:innenbildung beteiligten Fächer und werde somit (5) genutzt, um durch „eine *Neuordnung des Wissens* [...] unter einer *kompetenzorientierten Perspektive*“ (S. 129) das „Nebeneinander an verschiedenen Disziplinen zu überwinden“ (S. 127) und in ein „*kompetenzorientiertes Studium, das als Ausbildung* begriffen wird“ (S. 128) zu überführen.

Heuristik 2 Rürup und Schuchart (2010) zeichnen die *Entwicklung des Begriffsgebrauchs* von der Pädagogik über die Erziehungswissenschaft bis zur Bildungswissenschaft nach. Diese fasst implizit Bildungswissenschaft als (1) Terminus für erziehungswissenschaftliche Studiengänge, (2) neue interdisziplinäre Bezeichnung für die „Vielfalt pädagogischer Praxen und erziehungswissenschaftlicher Subdisziplinen“ (S. 674) und (3) Disziplin, die „sich gegenständlich mit Ergebnissen, Prozessen und Voraussetzungen von Bildung, Erziehung und Sozialisation beschäftigt, und dazu [...] über eigene Lehrstühle, Studiengänge, akademische Abschlüsse, Zeitschriften, Fachgesellschaften, Handbücher und Lexika verfügt“ (S. 679).

Heuristik 3 Terhart (2012a) zeigt drei *Gebrauchsweisen* von ‚Bildungswissenschaft(en)‘. Als *Verlegenheitslösung* benenne der Begriff (1) ein heterogenes Studienelement und referiere somit auf (Teil-)Disziplinen, die für die Lehrer:innenbildung von Bedeutung sind. Als *Sammelkategorie* diene er (2) einer klassifikatorischen Ordnung aller wissenschaftlichen (Teil-)Disziplinen, die sich in jeder denkbaren Weise auf Bildung beziehen. Zuletzt sei er (3) *Kampfbegriff* für die sich als eigenständige Disziplin konstituierende ‚Empirische Bildungsforschung‘ oder in weiterem Sinne für die qualitativ forschende Bildungsforschung.

Heuristik 4 Bellmann (2016) differenziert vier *Aufstiegsindizien* der Bildungswissenschaften. Sie gewannen Konjunktur (1) als „Oberbegriff“ für die an der Lehrer:innenbildung beteiligten Fächer und (2) als aufkommender „Alternativbegriff“ zur Benennung von Hauptfachstudiengängen, die bislang „Erziehungswissenschaft“ genannt wurden. Der Begriff werde (3) zunehmend im Sinne einer „alternativen Disziplinbezeichnung“ für die (ehemalige) Disziplin Erziehungswissenschaft benutzt und erfahre (4) Aufstieg mittels „populärwissenschaftlicher Veröffentlichun-

gen“ durch Neurowissenschaftler:innen, die als Bildungswissenschaftler:innen auftreten.

Um einen alle Aspekte aus den vier einzelnen Heuristiken einschließenden Ausgangspunkt der Systematisierung zu gewinnen, werden die Heuristiken zunächst zu einer Klassifikation weiterentwickelt.

3.1.3 Schritt 3: Analytische Klassifizierung der Heuristiken

Klassifikationen sind vorliegend *analytisch stabile* Ordnungsansätze, die ausschließlich auf Grundlage „concept-driven strategies“ (Schreier 2012, S. 84–86) entwickelt wurden. Um analytische Stabilität zu sichern, werden die Aspekte der Heuristiken gemäß analytischer Gütekriterien (Cramer 2016, S. 37–45) zu trennscharfen, unabhängigen und wohldefinierten Kategorien innerhalb semantischer Perspektiven

Tab. 2 Klassifikation

| Perspektive | Kategorie | Beschreibung der Kategorie: Bildungswissenschaft(en) ... | Aspekte |
|---|--|---|---------------|
| Definitiv: ,Bildungswissenschaft(en)‘ werden über differente Ein- bzw. Ausschlusskriterien, Gegenstand, Methoden und/oder Aufgaben definiert | a1: Sammelkategorie von Disziplinen | umfasst/umfassen alle (<i>Teil-</i>) <i>Disziplinen</i> , welche sich im weitesten Sinne mit ‚Bildung‘ beschäftigen | 1.1, 2.3, 3.2 |
| | a2: Neubezeichnung für Erziehungswissenschaft(en) | entspricht/entsprechen der (bisherigen) <i>Disziplin Erziehungswissenschaft(en)</i> | 1.2, 4.3 |
| | a3: Komponente der Lehrer:innenbildung | ist/sind eine <i>Komponente</i> des Lehramtsstudiums | 3.1, 4.1 |
| | a4: (<i>Teil-</i>)Disziplinen der Lehrer:innenbildung | ist/sind <i>alle</i> an der Lehrer:innenbildung beteiligten (<i>Teil-</i>) <i>Disziplinen</i> | 1.4 |
| | a5: Grundständiger Studiengang | ist/sind ein/e <i>Studiengangbezeichnung</i> | 2.1, 4.2 |
| | a6: Empirische Bildungsforschung | ist/sind empirisch-quantitative <i>Bildungsforschung</i> | 3.3, 4.4 |
| Diskursiv: ,Bildungswissenschaft(en)‘ werden als <i>Programm</i> kritisiert/affirmiert | b1: Reflexive Ausweitung der Erziehungswissenschaft | ist/sind ein <i>Versuch</i> , die als zunehmend verkürzt wahrgenommene (empirische) Erziehungswissenschaft reflexiv auszuweiten | 2.2, 4.5 |
| | b2: Kompetenzorientierte Neuordnung der Lehrer:innenbildung | ist/sind ein <i>Programm</i> , die Lehrer:innenbildung auf Kompetenzorientierung auszurichten | 1.5 |
| | b3: Grenzenlose Ausweitung über alle Disziplinen und Aufgaben hinweg | ist/sind ein <i>sinnlos überdehnter Begriff</i> | 3.4 |
| | b4: Inhaltliches Programm für den Bildungsmarkt | ist/sind ein <i>Konzept/Signal</i> , um Studiengänge für den Bildungsmarkt zusammenzufassen | 1.3, 4.6 |
| | b5: Einengung auf (empirische/psychologische) Bildungsforschung | ist/sind ein/e <i>Übernahmeversuch/ Grenzverschiebung</i> hin zur Empirischen Bildungsforschung | 3.6, 4.7 |
| | b6: Gemeinschaftsstiftender Kompromissbegriff | bietet sich im Streitfall als schlichtender Gemeinschaftsbegriff an | 3.5 |

gruppiert. Dieser Prozess mündet in eine Klassifikation, die *wohldefinierte* Perspektiven und Kategorien der Auffassungen von ‚Bildungswissenschaft(en)‘ unterscheidet (Tab. 2). Dabei finden sich *definitorische Auffassungen*, die ‚Bildungswissenschaft(en)‘ mittels Ein-/Ausschlusskriterien über Gegenstand, Methoden und/oder Aufgaben *definieren* und *diskursive Auffassungen*, die kritische oder affirmative Haltungen bezüglich ‚Bildungswissenschaft(en)‘ zum Ausdruck bringen.

Bezogen auf die Aspekte zeigen sich Anfragen an deren *Trennschärfe*. So fallen z. B. im Aspekt ‚Verlegenheitslösung (3.1)‘ eine *Definition* von Bildungswissenschaft(en) als „verschiedene (Teil-)Disziplinen[, die] [...] in den Lehramtsstudiengängen beteiligt“ sind und eine *diskursive Wertung* – „Wollten ‚Bildungswissenschaften‘ dies mit umfassen, würden sie jedoch grenzen- und also sinnlos“ (Terhart 2012a, S. 28) – zusammen. Das Gütekriterium der Trennschärfe verlangt, dass beide Aspekte in separate Kategorien – die auch allgemein auf unterschiedliche Perspektiven hinweisen – ausdifferenziert werden, da diese sonst Schnittmengen aufweisen, die eine eindeutige Kodierung verunmöglichen. Aspekte aus den Heuristiken, die infolge dieser Herstellung von Trennschärfe ausdifferenziert wurden, sind in Tab. 1 mit einem Index gekennzeichnet (z. B. Aspekt 3.4). *Unabhängigkeit* ist gegeben, weil sich Kategorien nicht wechselseitig bedingen: Die Zugehörigkeit zu einer Kategorie impliziert nicht zugleich die Zugehörigkeit zu einer weiteren.

3.2 Von der Klassifikation zur Systematik

Die in Abschnitt 3.1 analytisch gewonnene Klassifikation (Tab. 2) wird durch Anwendung auf ein wissenschaftliches Literaturkorpus (Schritt 4) empirisch validiert (Schritt 5) und zu einer stabilen Systematik der vielfältigen Auffassungen von ‚Bildungswissenschaft(en)‘ (Schritt 6) weiterentwickelt (Abb. 3), die über die analytischen Gütekriterien hinaus nun die empirischen Gütekriterien der Allgemeingültigkeit, Operationalisierbarkeit und empirischen Tragfähigkeit (Cramer 2016, S. 37 ff.) erfüllt.

3.2.1 Schritt 4: Korpusentwicklung

Die Festlegung eines Literaturkorpus erfolgt begründet und reproduzierbar. Es inkludiert Artikel (aus Zeitschriften und Sammelbänden) und Monografien (Abb. 4), um die Literatur möglichst breit einzubeziehen. Suchkriterium war der Gebrauch des Fragments „bildungswissenschaft*“ im Haupttitel ohne zeitliche Begrenzung. Die

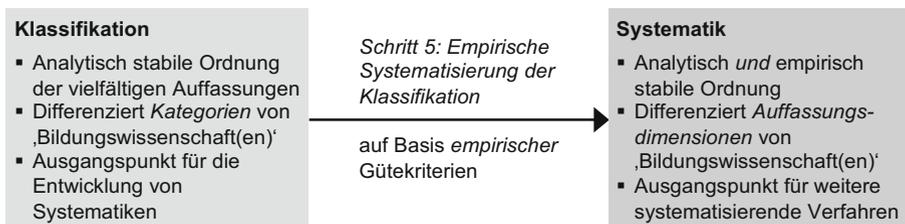


Abb. 3 Von der Klassifikation zur Systematik

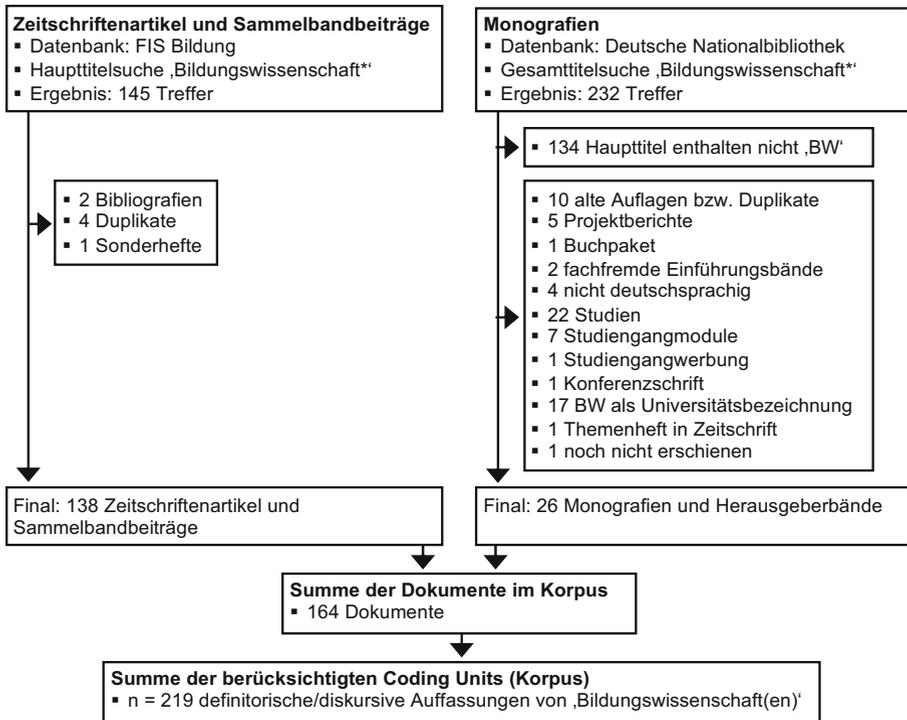


Abb. 4 Flowchart zur Korpuserwicklung

Artikel-Suche erfolgte über die für erziehungswissenschaftliche Publikationen im deutschsprachigen Raum zentrale Datenbank FIS-Bildung. Dort wurden 145 Treffer erzielt (27.01.2020; 12:18 Uhr), wobei sieben anschließend exkludiert wurden (2 Bibliografien, 4 Duplikate, 1 Sonderheft). Die Monografie-Suche erfolgte über die Datenbank der Deutschen Nationalbibliothek, die alle in Deutschland veröffentlichten Medienwerke indiziert. Es wurden 232 Treffer (16.01.2020; 13:00) in der Materialart ‚Bücher‘ erzielt, von denen 206 exkludiert wurden (Abb. 4). Im Literaturkorpus (<https://osf.io/gr872/>) finden sich so 164 Texte, die als pdf-Dateien bereitgestellt und in die Software MAXQDA 2020 (VERBI Software 2019a) zur Kodierung importiert wurden.

Dann erfolgte eine lexikalische Suche innerhalb der Volltexte nach dem Fragment ‚bildungswissenschaft*‘, die zu 7562 Treffern führte. Nach Exkludieren von Überschriften, Bildbeschriftungen, Literaturverzeichnissen usw. verblieben 5141 Treffer, die nun im Schritt des ‚Unitizing‘ (vgl. Krippendorff 2019) daraufhin geprüft wurden, ob sie semantisch *Auffassungen* von ‚Bildungswissenschaft(en)‘ darstellen. Das Unitizing erfolgte mit hinreichender Interrater-Reliabilität ($\alpha = 0,78$). Richtlinien wurden im Handbuch für das Unitizing (<https://osf.io/gr872/>) gesammelt. Ergebnis sind 219 identifizierte Auffassungen von Bildungswissenschaft(en) im Sinne von ‚Coding Units‘.

3.2.2 Schritt 5: Empirische Systematisierung der Klassifikation

Systematiken sind vorliegend *analytisch und empirisch stabile* (Auffassungs-)Dimensionierungen, die durch die Kombination von „concept-driven and data-driven strategies“ (Schreier 2012, S. 89f.) entwickelt wurden. Um analytische und empirische Stabilität zu sichern, wird daher nun die analytisch entwickelte Klassifikation auf Basis empirischer Gütekriterien systematisiert. Bei der Anwendung der Klassifikation (Schritt 3, Tab. 2) auf die Auffassungen von ‚Bildungswissenschaft(en)‘ (Schritt 4) zeigen sich Leerstellen. Die Klassifikation ist nicht hinreichend allgemein, um alle Auffassungen im Korpus zu kodieren. Demzufolge wird die Klassifikation induktiv um Auffassungen erweitert, die zusätzlich im Korpus aufscheinen, um so *Allgemeingültigkeit* (bezogen auf das gewählte Korpus) zu erfüllen. *Operationalisierbarkeit* erfordert ein *Kodierhandbuch* (<https://osf.io/gr872/>), welches die Kategorien mit Ankerbeispielen und Kodierhinweisen versieht. *Empirische Tragfähigkeit* verlangt schließlich eine hinreichende Zuverlässigkeit bei der Kodierung, die als Interkoder-Reliabilität nach Perspektiven differenziert anhand des robusten Koeffizienten Krippendorff’s Alpha (Hayes und Krippendorff 2007; Krippendorff 2019) ausgewiesen wird (definitiv: $\alpha = 0,81$, 40,68 % der Units; diskursiv: $\alpha = 0,86$, 53,85 % der Units).

4 Ergebnisse

Der *Schritt 6: Dokumentation und Präsentation* stellt den Bericht der Ergebnisse im Sinne der Beschreibung der gewonnenen Systematik dar. Dazu folgt zunächst ein narrativer (4.1) und quantitativer (4.2) Bericht der vielfältigen Auffassungen von ‚Bildungswissenschaft(en)‘. Hierauf folgt eine Darstellung der Verhältnisse zwischen den Auffassungen mittels Codelandkarte basierend auf einer hierarchischen Clusteranalyse (4.3).

4.1 Beschreibung der Auffassungen

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 1 nach *Auffassungen von ‚Bildungswissenschaft(en)‘*, folgt hier deren narrative Beschreibung (vgl. Schreier 2012, S. 220f.). Da sich diskursive Auffassungen (4.1.2) kritisch bzw. affirmierend auf eine oder mehrere definitivische Auffassungen (4.1.1) beziehen können (vgl. Schritt 3), werden Anknüpfungspunkte für Auffassungen der jeweils anderen Perspektive dargelegt.

4.1.1 Definitivische Auffassungen

A1: Sammelbegriff Nach dieser Auffassung bezeichnet ‚Bildungswissenschaft(en)‘ alle Disziplinen, die im weitesten Sinne bearbeiten, was gegenstandsbezogen diffus unter ‚Bildung‘ gefasst wird. Als „Sammelbegriff“ (Cramer 2013, S. 70) sind Bildungswissenschaft(en) „alles andere als eine homogene, einheitliche Wissenschaft“ (Sailer 2007, S. 136). Kritisch liegt mit Bellmann (2016, S. 51) dann ein neuer „Oberbegriff für ein interdisziplinäres Forschungsfeld“ vor, mit dem „zugleich

Machtverschiebungen“ einhergehen. Typisch für diese Auffassung ist zugleich der Pluralgebrauch, der als Indiz für „ein in die Rhetorik der ‚Inter‘- und ‚Transdisziplinarität‘ gekleidetes Programm der Entdifferenzierung von Disziplinen“ (Beer und Koenig 2009, S. 4) gesehen werden kann.

A2: (Neu-)Bezeichnung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft Dieser Auffassung zufolge sind ‚Bildungswissenschaft(en)‘ eine (Neu-)Bezeichnung für ‚Pädagogik‘ oder ‚Erziehungswissenschaft‘ (vgl. Datler und Winger 2010, S. 723). Mit diesem „semantische[n] Wechsel“ (Pongratz 2014, S. 73) ist der Wunsch nach größerer Anschlussfähigkeit für geisteswissenschaftliche Strömungen, bildungspolitische Ziele oder ‚Buzz-word‘-Wellen verbunden, wenn etwa Neuauflagen von Einführungsliteratur von ‚Pädagogik‘ zu ‚Erziehungs- und Bildungswissenschaft‘ umbenannt oder wenn einem Studiengang ‚Bildungswissenschaften‘ mehr Erfolg zugerechnet wird. Auch gebe es die Auffassung, eine der Praxis identische Pädagogik entwickle sich zur empirischen Erziehungswissenschaft und heute Bildungswissenschaft (vgl. Schluß 2014, S. 140). Typisch für diese Auffassung ist (im Vergleich zu A1) der Singulargebrauch, der als Indiz für „eine gewissermaßen parasitäre Disziplingründung an den Rändern etablierter Disziplinen“ (Beer und Koenig 2009, S. 4) gesehen werden kann.

A3: Komponente der Lehrer:innenbildung Gemäß dieser Auffassung sind ‚Bildungswissenschaft(en)‘ eine Komponente der Lehrer:innenbildung im Sinne eines formalen Studienelements, heute z. B. ‚Bildungswissenschaftliches Studium‘, „früher ‚pädagogisches Begleitstudium‘ genannt“ (Schulze-Stocker 2016b, S. 104), gelegentlich auch als spezifischer „Teil des professionellen Wissens“ (Schulze-Stocker 2016a, S. 44) gefasst. Selten werden die hieran beteiligten (Teil-)Disziplinen explizit genannt. Gelegentlich wird hierzu auch „die fachdidaktische Ausbildung“ (Krüger 2019, S. 16) gerechnet.

A4: (Teil-)Disziplinen der Lehrer:innenbildung 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 2012a). Meist wirken hier „neben Erziehungswissenschaft auch Soziologie, Psychologie, Philosophie und Politikwissenschaft“ (Bellmann 2016, S. 52) mit.

A5: Grundständiger Studiengang 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. Zwar wird die Erziehungswissenschaft teils noch als „bildungswissenschaftliche Kerndisziplin [verstanden], aber der disziplinspezifische Terminus für die Bezeichnung des Hauptfachstudiengangs wird zugunsten des interdisziplinären Terminus ‚Bildungswissenschaften‘ aus dem Verkehr gezogen“ (Bellmann 2016, S. 53).

A6: Empirische Bildungsforschung Dieser Auffassung folgend sind ‚Bildungswissenschaft(en)‘ ein spezifisches Forschungsparadigma, welches sich durch eine besondere Fokussierung auf empirisch-quantitative Methoden psychologischen Ursprungs auszeichnet.

Weitere definitorische Auffassungen (A7 bis A11) Neben den häufig kodierten Auffassungen A1 bis A6 (Tab. 3) finden sich vereinzelt weitere Auffassungen. ‚Bildungswissenschaft(en)‘ bezeichnet/bezeichnen Sozialwissenschaft(en) (A7), Kulturwissenschaft(en) (A8), dient als Institutsbezeichnung (A9), Bezeichnung einer Suchbewegung (A10) oder einer Bezugstheorie (A11).

4.1.2 Diskursive Auffassungen

B1: Reflexive Ausweitung Diese Auffassung fasst ‚Bildungswissenschaft(en)‘ als ein Programm zur reflexiven Ausweitung der Erziehungswissenschaft. Affirmiert wird die ‚Bildungswissenschaft‘ hier als das weniger technologische, stärker subjektorientierte und wissenschaftlich anspruchsvollere Konzept (Keiner 2015). Verkürzungsgefahren der Erziehungswissenschaft werden z. B. bezüglich einer „systematisch[en] inhaltlich[en] Begrenzung“ (Bernhard 2017, S. 15) auf *Erziehung* gesehen. Diese unterschläge, „dass Adressat*innen pädagogischen Handelns [...] auch Erwachsene [sind], für die der Begriff der ‚Bildung‘ möglicherweise passender erscheinen mag“ (Krüger 2019, S. 10).

B2: Kompetenzorientierte Neuordnung Dieser Auffassung folgend sind ‚Bildungswissenschaft(en)‘ ein Programm, das z. B. Elemente der Philosophie, Anthropologie und Soziologie aus der Lehrer:innenbildung zu eliminieren sucht. Kritisiert wird hier die „von der OECD als ‚Bildungswissenschaften‘ (Learning Sciences) etikettierte Mixtur von vor allem anwendungsorientierten Elementen“ (Bernhard 2017, S. 15). Diese „ministerielle Schreibtischgeburt“ (Arnold 2009, S. 125) „zielt auf eine Neuordnung des Wissens [...] unter einer kompetenzorientierten Perspektive“ (Kiper 2009, S. 129) im Sinne von „praxisnahen Professionskompetenzen“ (Glowinski et al. 2018, S. 270). Dies berge die Gefahr der „Abtrennung pädagogischen (oder genauer des Unterrichts-)Handelns von seiner originären Wissensbasis“ (Casale et al. 2010, S. 55).

B3: Grenzenlose Ausdehnung Nach dieser Auffassung sind ‚Bildungswissenschaft(en)‘ ein „grenzen- und also sinnlos[es]“ (Terhart 2012a, S. 28) Programm. Kritisiert wird der Versuch, unter ‚Bildungswissenschaft(en)‘ das gesamte Lehramtsstudium samt Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis zu vereinen.

B4: Markenbezeichnung Gemäß dieser Auffassung sind ‚Bildungswissenschaft(en)‘ ein Programm, um „durch Rekombinationen inhaltlicher Angebote unter einem neuen Dach interessante Studienprofile“ (Kiper 2009, S. 127) zu entwickeln. Kritisiert wird die Instrumentalisierung des Bildungsbegriffs im Kampf um Ressourcen (vgl. Kiper 2009), wenn sich z. B. die Studiengangbezeichnung „Bildungswissenschaft(en)“ gegenüber „Erziehungswissenschaft(en)“ oder „Pädagogik“

durchsetzt, da sie eine größere Integrationskraft (mehr (Teil-)Disziplinen eingebunden) und Zugkraft („Bildung“ passe eher zu einem wissenschaftlichen Studium als „Erziehung“) aufweist.

B5: Methodische Einengung Nach dieser Auffassung sind „Bildungswissenschaft(en)“ ein Programm, um Erziehungswissenschaft im Sinne einer „konkurrenzgeleitete[n] Ausgründung“ (Terhart 2012a, S. 36) auf „Empirische Bildungsforschung“ auszurichten. Kritisiert wird eine Verkürzung der Erziehungswissenschaft auf eine „positivistische Bildungswissenschaft, die das Sinnrekonstruktive ausblendet“ (Harant 2016, S. 21) und (z. B. als „geschickte Übersetzung“ von Learning Science (Casale et al. 2010, S. 50)) „den Übergang zu einem neuartigen normativen Paradigma [markiert], dessen Gravitationszentrum [...] ein psychologisch-empirisch gefasster Lernbegriff bildet“ (Pongratz 2014, S. 73).

B6: Kompromisslösung Dieser Auffassung zufolge sind „Bildungswissenschaft(en)“ ein Programm zur Streitschlichtung. Affirmiert wird „Bildungswissenschaft(en)“ als „eher breit einschließender als ein ausschließender Begriff“ (Terhart 2012a, S. 29), der „nach allen Seiten offen“ (Leitner 2000, S. 626) sei.

4.2 Quantifizierung der Auffassungen

Um Forschungsfrage 2 nach der Quantifizierung der Auffassungen zu beantworten, werden in Tab. 3 die Auffassungshäufigkeiten in einer „text matrix“ dargestellt (vgl. Schreier 2012, S. 233).

In *definitiver Perspektive* sind die Auffassungen „Komponente der Lehrer:innenbildung“ (A3: 28,81 %) und „(Neu-)Bezeichnung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ (A2: 26,55 %) dominant, womit „Bildungswissenschaft(en)“ im überwiegenden Gebrauch ganz unterschiedlich aufgefasst werden: Während sie einerseits loser „Sammelbegriff“ sind (A1: 14,12 %), wird andererseits ihre Eigenständigkeit als „Grundständiger Studiengang“ (A5: 10,17 %) oder ihr formeller Zusammenschluss mit bestimmter institutioneller Funktion als „(Teil-)Disziplinen der Lehrer:innenbildung“ (A4: 10,17 %) herausgestellt. Weniger bestimmend für die analysierte Literatur sind die Auffassungen „Empirische Bildungsforschung“ (A6: 6,21 %) und „Kulturwissenschaft(en)“ (A8: 1,69 %).

In *diskursiver Perspektive* sind die Auffassungen „Kompetenzorientierte Neuordnung“ (B2: 40,48 %) oder „Reflexive Ausweitung“ (B1: 28,57 %) dominant. Ebenso wird in Bildungswissenschaft(en) ein Programm zur „Methodischen Einengung“ der Erziehungswissenschaft gesehen (B5: 21,43 %). Alle anderen Auffassungen stellen weitgehend isolierte Auffassungen dar. Die Auffassung B4 findet sich heuristisch-systematisch, aber nicht explizit im kodierten Korpus.

Tab. 3 Häufigkeit der Auffassungen

| Auffassungen von ‚Bildungswissenschaft(en)‘ | Absolute Häufigkeiten der Auffassungen | Relative Häufigkeiten der Auffassungen (je Perspektive) (in %) |
|--|--|--|
| <i>Definitivische Perspektive</i> | | |
| A1: Sammelbegriff | 25 | 14,12 |
| A2: (Neu-)Bezeichnung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft | 47 | 26,55 |
| A3: Komponente der Lehrer:innenbildung | 51 | 28,81 |
| A4: (Teil-)Disziplinen der Lehrer:innenbildung | 18 | 10,17 |
| A5: Grundständiger Studiengang | 18 | 10,17 |
| A6: Empirische Bildungsforschung | 11 | 6,21 |
| A7: Sozialwissenschaft(en) | 1 | 0,56 |
| A8: Kulturwissenschaft(en) | 3 | 1,69 |
| A9: Institutsbezeichnung | 1 | 0,56 |
| A10: Suchbewegung | 1 | 0,56 |
| A11: Bezugstheorie | 1 | 0,56 |
| <i>Diskursive Perspektive</i> | | |
| B1: Reflexive Ausweitung | 12 | 28,57 |
| B2: Kompetenzorientierte Neuordnung | 17 | 40,48 |
| B3: Grenzenlose Ausdehnung | 1 | 2,38 |
| B4: Markenbezeichnung | 0 | 0,00 |
| B5: Methodische Einengung | 9 | 21,43 |
| B6: Kompromisslösung | 3 | 7,14 |
| <i>Summe</i> | 219 | – |

4.3 Verhältnis der Auffassungen

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 3 nach den Verhältnissen zwischen den Auffassungen wurde mittels der Software MAXQDA 2020 eine Codelandkarte (Abb. 5) generiert, um die Zusammenhänge auf Textebene zu visualisieren. Die Errechnung der Codelandkarte erfolgt auf Grundlage des Verfahrens der „klassischen multidimensionalen Skalierung“ (VERBI Software 2019b): Visualisiert ist die Häufigkeit der jeweiligen Auffassungen (Größe des Symbols) und die Häufigkeit des gemeinsamen Auftretens dieser innerhalb desselben Textes (Stärke der Linie). Die Positionierung der Auffassungen im zweidimensionalen Raum erfolgt auf Grundlage einer Distanzmatrix (<https://osf.io/gr872/>) auf Basis der Häufigkeit des gemeinsamen Auftretens der Auffassungen innerhalb desselben Textes. Die Cluster (Form der Symbole) errechnen sich auf Grundlage einer hierarchischen Clusteranalyse (vgl. VERBI Software 2019b) und verweisen auf im Literaturkorpus semantisch miteinander verwobene Auffassungen.

Es zeigt sich ein Cluster links oben, das die Auffassungen A1, A2, A5 und B1 vereint, die sich eher auf die disziplinäre Struktur der Erziehungswissenschaft beziehen. Ein Cluster links in der Mitte bündelt die Auffassungen A3, A4 und B2, die sich

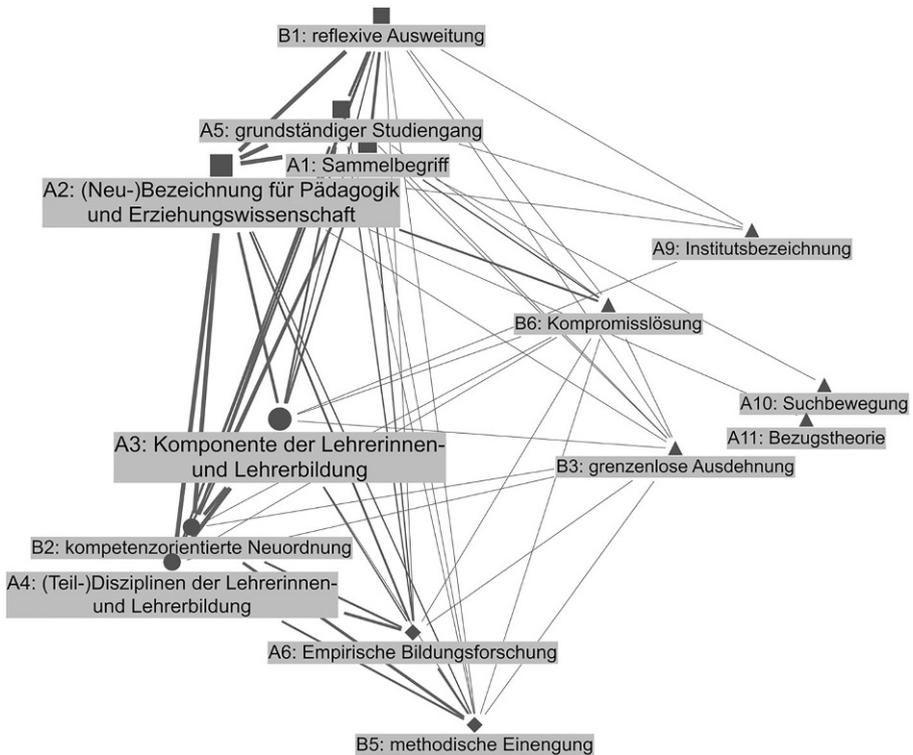


Abb. 5 Verhältnis der Auffassungen im Literaturkorpus (Codelandkarte; Auffassungen A7, A8 und B4 wurden mangels Relationen ausgeschlossen)

stärker auf institutionelle Aufgaben in der Lehrer:innenbildung beziehen. Es lassen sich demnach erwartungskonform eine auf die disziplinäre Erziehungswissenschaft und eine auf die institutionalisierte Lehrer:innenbildung bezogene Perspektive auch empirisch unterscheiden. Ein kleineres Cluster unten in der Mitte umfasst die Auffassungen A6 und B5 zur Debatte um ‚Bildungswissenschaft(en)‘ als Empirische Bildungsforschung. Rechts finden sich weitere, relativ isolierte und selten auftretende Auffassungen.

5 Diskussion

Ausgehend von bereits existierenden Heuristiken wurde eine stabile Systematik der Auffassungen von ‚Bildungswissenschaft(en)‘ in der wissenschaftlichen Literatur vorgeschlagen. Die hierfür notwendige methodische Strenge wurde durch sechs transparente Verfahrensschritte, eine systematische und reproduzierbare Auswahl der Literatur und Coding Units, Reliabilitätsprüfung (bezogen auf die Auswahl von Units *und* auf das Kodieren) sowie eine öffentliche Dokumentation (Open-Science) erreicht.

Es zeigen sich im Korpus 17 unterschiedliche Auffassungen von ‚Bildungswissenschaft(en)‘, die sich entweder einer definitorischen oder diskursiven Perspektive zuordnen lassen (Forschungsfrage 1). Dominante definitorische Auffassungen sind dabei Bildungswissenschaft(en) als ‚Komponente der Lehrer:innenbildung‘ oder als ‚(Neu-)Bezeichnung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft‘. Diskursiv sind die Auffassungen ‚kompetenzorientierte Neuordnung‘ und ‚reflexive Ausweitung‘ dominant (Forschungsfrage 2). Werden die Auffassungen nach ihrem Zusammenhang betrachtet, zeigen sich drei Cluster, die inhaltlich entweder auf die disziplinäre Struktur der Erziehungswissenschaft, die institutionellen Aufgaben der Lehrer:innenbildung oder ein methodisch engeres Forschungsprogramm abzielen (Forschungsfrage 3).

Hinsichtlich der Auffassungen, die sich auf die *disziplinäre Struktur der Erziehungswissenschaft* beziehen, zeigen sich zu ‚Bildungswissenschaft(en)‘ widersprüchliche Auffassungen der Disziplinentwicklung. Einerseits wird die durch eine (Neu-)Bezeichnung von Erziehungswissenschaft als Bildungswissenschaft(en) (A2) (einseitige) psychologisch-empirische Orientierung (vgl. Heydorn 1974, S. 23; Arnold 2009; Harant 2016; Bernhard et al. 2018) kritisiert (B5), auf der anderen Seite stellt die (Neu-)Bezeichnung einen „normativen“ (vgl. Liebau 2002) Entwurf – „*avant la lettre*“ (Fuchs 2010, S. 33) – dar und wird „in mehrfacher Hinsicht als das sowohl weniger technologisch aufgeladene, stärker subjekt- und biographiebezogene, kritisch anschlussfähige, insofern auch als das analytisch weitreichendere und anspruchsvollere Konzept im Blick auf eine Bildung im Lebenslauf“ (Keiner 2015, S. 23) affirmiert (Bernhard 1999, 2017; Bernhard et al. 2018; Sailer 2007) (B1). Als „unfreundlicher Übernahmeversuch“ (Terhart 2012a, S. 36) beschrieben, wird unter ‚Bildungswissenschaft(en)‘ in der Literatur einerseits ein Programm kritisiert, eine Disziplin konform zum Paradigma der ‚Empirischen Bildungsforschung‘ einzusetzen (B5), während auf der anderen Seite über den Gegenstand ‚Bildung‘ alles Erdenkliche unter ‚Bildungswissenschaft(en)‘ subsumiert wird (B3).

Bezogen auf Auffassungen, die auf *institutionelle Aufgaben der Lehrer:innenbildung* abstellen, werden ‚Bildungswissenschaft(en)‘ am häufigsten als eine für alle Studierenden obligatorische Komponente der Lehrer:innenbildung aufgefasst (A3), die meist von der Komponente der Fachdidaktiken, immer aber von den Komponenten der Fachwissenschaft und Schulpraxis unterschieden wird. Definiert werden ‚Bildungswissenschaft(en)‘ hier zuvorderst über ihre institutionelle Funktion. Verstärkt wird diese Auffassung des Begriffs durch die zunehmende Bezeichnung von grundständigen Studiengängen als ‚Bildungswissenschaft(en)‘ (A5), ohne dass dabei deutlich würde, was diese – bis auf einen opportunen Namen unter Rückgriff auf ‚Bildung‘ (B4) – genau zusammenhält. Zentraler Kritikpunkt an ‚Bildungswissenschaft(en)‘ aus Perspektive der Lehrer:innenbildung ist die damit befürchtete bzw. teils bereits beobachtete Neuausrichtung der Lehrer:innenbildung an „praxisnahen Professionskompetenzen“ (Glowinski et al. 2018, S. 270) und der damit einhergehenden „Abtrennung pädagogischen (oder genauer des Unterrichts-)Handelns von seiner originären Wissensbasis“ (Casale et al. 2010, S. 55; B2).

In den Auffassungen fallen teilweise auch beide Perspektiven zusammen: Die in der Lehrer:innenbildung verorteten (Teil-)Disziplinen werden über ihre geteilte institutionelle Aufgabe zugleich als neue Disziplin ‚Bildungswissenschaft‘ aufgefasst:

Wenn in diesem Fall ‚Bildungswissenschaft(en)‘ die von der Kultusministerkonferenz initiierte, kompetenzorientierte Neuordnung der Lehrer:innenbildung bezeichnet, so würden jene (Teil-)Disziplinen zu den ‚Bildungswissenschaften‘ (im Sinne einer disziplinären ‚Neubezeichnung‘ für Erziehungswissenschaft; A2) gezählt, die (Lehrer:innen-)Bildung als funktionale Ausbildung denken (Böhme et al. 2018a). Verschiedene Paradigmen müssten hierin – so wird befürchtet – ein neues disziplinäres Zuhause finden oder untergehen (Casale et al. 2010).

Die Offenlegung der Auffassungsvielfalt von ‚Bildungswissenschaft(en)‘ im Modus der CSR birgt zwei Potenziale: *Erstens* gehen mit der Auffassungsvielfalt (disziplinäre) Demarkierungen in Form differenter *Kommunikationszusammenhänge* einher. Über die Clusteranalyse können Kommunikationszusammenhänge auch über Auffassungen hinweg (und so deren diskursive Koppelung) transparent gemacht werden. Die unterschiedlichen Auffassungen von ‚Bildungswissenschaft(en)‘ *beinhalten* zusätzlich selbst *institutionelle* Relationierungen von ‚Bildungswissenschaft(en)‘ und Lehrer:innenbildung. So wird z. B. ‚Bildungswissenschaft(en)‘ *sowohl* als Komponente der Lehrer:innenbildung *als auch* als (Neu-)Bezeichnung für Erziehungswissenschaft aufgefasst. Institutionelle Verortungen scheinen demnach am definitorischen Kern des Begriffs ‚Bildungswissenschaft(en)‘ zu liegen. Da die vorliegenden Befunde einerseits Auffassungen zu institutioneller Verfasstheit und andererseits (z. B. in Form von Clusteranalysen) Kommunikationszusammenhänge (in denen solche Auffassungen geteilt oder abgelehnt werden) sichtbar machen, tragen sie zum Anspruch der Wissenschaftsforschung bei, Disziplinen nicht nur als Kommunikationszusammenhänge, sondern auch als institutionelle Gefüge zu begreifen (vgl. Rothland 2008). Die Stärke des Vorgehens liegt dabei darin, dass nicht konkrete *Forschungsergebnisse* systematisiert werden, was für die Wissenschaftsforschung eine „unzulässige Reduzierung“ (Rothland 2008, S. 52) darstellen würde, sondern die in wissenschaftlichen Publikationen formulierten *Auffassungen von Begriffen disziplinärer Demarkierung* selbst. Diese Demarkierungen können die vielfältigen Auffassungen von Bildungswissenschaft(en) und die damit einhergehenden vielfältigen Relationierungen der disziplinären Erziehungswissenschaft und der institutionalisierten Lehrer:innenbildung veranschaulichen: Sie legen die „unscharfen Grenzen“ (Glaser und Keiner 2015b) der *Erziehungswissenschaft als Disziplin im Dialog* offen. Diese zeigen sich etwa im Tauziehen um unterschiedliche „theoretische und metatheoretische, methodische und methodologische Ansprüche und Selbstverständnisse, wissenschaftliche Praxen und soziale Netzwerke“ (Glaser und Keiner 2015a, S. 9), die je eigene Relationierungen der Erziehungswissenschaft zur Lehrer:innenbildung (Böhme et al. 2018b) oder organisatorische Rahmenbedingungen (Binder und Meseth 2020) implizieren.

Zweitens gehen mit der Offenlegung der Auffassungsvielfalt Orientierungsversprechen einher, die für Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen zentral sind. Im Sinne der professionstheoretischen Perspektive der Meta-Reflexivität (Cramer et al. 2019) sind solche Systematiken *eine* notwendige Voraussetzung für eine professionelle pädagogische Praxis im Sinne des Entwickelns „skeptischer Souveränität bei der Beurteilung und Nutzung von heterogenen Konzepten und Entwürfen“ (Horn und Wigger 1994, S. 28). So verstanden leistet die vorgelegte Systematik als Grundlage zur Schaffung informell-individueller Kohärenz (Cramer 2020, S. 270)

auch einen Beitrag zur Lehrer:innenbildung: Angehende Lehrpersonen können auf dieser systematischen Grundlage heterogene Auffassungen von ‚Bildungswissenschaft(en)‘ mit je unterschiedlichen paradigmatischen Implikationen unterscheiden und sich auch kritisch zu ihnen verhalten. Exemplarisch könnten die Auffassungscluster (Abb. 5) im Rahmen bildungswissenschaftlicher Lehrer:innenbildung Orientierung geben, wenn etwa paradigmatisch zwischen Bildungswissenschaft als empirische Bildungsforschung psychologischen Charakters im Besonderen und Bildungswissenschaften als Bezeichnung für eine Komponente der Lehrer:innenbildung im Allgemeinen unterschieden wird. Diese Auffassungscluster geben Auskunft über Kommunikationszusammenhänge, die verschiedene Auffassungen mindestens bezüglich der institutionellen Verortung, paradigmatischen Grundlegung, methodischen Ausrichtung und thematischen Fokussierung aufweisen, welche sich z. B. in der Lehrpraxis ausdrücken. Solche Differenzen kennen und einordnen zu können, ist eine meta-reflexive Mindestanforderung für gelingende Professionalisierung: Wird die Vielfalt der Auffassungen nicht oder ungeordnet wahrgenommen, kann entweder ein ‚gedankenloser Synkretismus‘ (vgl. Horn und Wigger 1994) vorliegen, der undifferenziert alles mit allem verbindet, oder es ergeben sich Brüche im Studienverlauf, wenn unauflösbare Widersprüche wahrgenommen werden.

Limitierend muss konstatiert werden, dass der gewählte methodische Zugang auf die Unterscheidung und Erforschung verschiedener Auffassungen von Bildungswissenschaft(en) in spezifischen, begründungspflichtigen Korpora limitiert ist. Er ersetzt keineswegs empirische Primärforschung, etwa zu bildungswissenschaftlichen (Modulhandbuch-)Inhalten (z. B. Kunina-Habenicht et al. 2012), zum realisierten und erreichten bildungswissenschaftlichen Curriculum (z. B. Schulze-Stocker et al. 2017) und Wissen (z. B. König und Seifert 2012; Kunter et al. 2014) oder zu Überzeugungen bezüglich Bildungswissenschaft(en), welche die Akteur:innen in der Lehrer:innenbildung zeigen (z. B. Grunert und Ludwig 2016a, b; Rosman et al. 2020). Ebenso schränkt die schlagwortgetriebene Korpulentwicklung die aufzunehmende Literatur ein: Es werden nur Dokumente aufgenommen, die das Fragment ‚Bildungswissenschaft(en)‘ im Titel aufweisen, womit potenziell synonym gebrauchte Begriffe ausgeschlossen werden. Zudem könnten weitere, uns derzeit nicht bekannte relevante Heuristiken als Ausgangspunkt vorliegen, die eine auf noch breiterer Grundlage fußende Systematik der Auffassungen ermöglichen würden. Perspektivisch könnte zudem über eine Ausweitung des Korpus auf weitere Quellen (z. B. Programmbeschreibungen bildungswissenschaftlicher Tagungen; vgl. Cochran-Smith 2016) nachgedacht werden.

Insgesamt leistet der Artikel neben dem methodologischen Beitrag für die Wissenschaftsforschung eine Sensibilisierung für die Vielfalt an Auffassungen von Bildungswissenschaft(en) und lädt zu einem produktiven Dialog zwischen Vertreter:innen der unterschiedlichen Auffassungen ein. Dieser kann potenziell sowohl innerwissenschaftlichen Fortschritt als auch eine Kohärenzsteigerung in der Lehrer:innenbildung inspirieren sowie zu einer transparenten Wissenschaftskommunikation beitragen.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt F. Schreiber und C. Cramer geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Alexander, P. A. (2020). Methodological guidance paper: the art and science of quality systematic reviews. *Review of Educational Research*, 90(1), 6–23. <https://doi.org/10.3102/0034654319854352>.
- Arnold, R. (2009). Die administrative Konstruktion der Bildungswissenschaften. Oder: Über die Traditionsvergessenheit opportunistischer Pädagogik. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28(3), 125–126. <https://doi.org/10.25656/01:3185>.
- Beer, B., & Koenig, M. (2009). Grenzziehungen im System wissenschaftlicher Disziplinen – der Fall der „Kulturwissenschaft(en)“. *Sociologia Internationalis*, 47(1), 3–38. <https://doi.org/10.3790/sint.47.1.3>.
- Bellmann, J. (2016). Der Aufstieg der Bildungswissenschaften und das sozialtheoretische Defizit der Erziehungswissenschaft. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Die Sozialität der Individualisierung* (S. 51–70). Paderborn: Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657783762_004.
- Bernhard, A. (1999). Neuere Grundlagenkritik an der Didaktik. Folgerungen für eine bildungswissenschaftliche Entwicklungsarbeit unter besonderer Berücksichtigung des Schulfaches Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(5), 649–666. <https://doi.org/10.25656/01:5968>.
- Bernhard, A. (2017). *Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (8. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bernhard, A., Rothermel, L., & Rühle, M. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Binder, U., & Meseth, W. (Hrsg.). (2020). *Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven und Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhm, J., Döll, M., & Hyry-Beihammer, E. K. (Hrsg.). (2017). *Bildungswissenschaften für Lehramtsstudierende: Eine Einführung in ihre Disziplinen*. Stuttgart: utb. <https://doi.org/10.36198/9783838548722>.
- Böhme, J., Cramer, C., & Bressler, C. (2018a). Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Anfragen an das Verhältnis der Erziehungswissenschaft als Disziplin zur institutionalisierten Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 7–15). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhme, J., Cramer, C., & Bressler, C. (Hrsg.). (2018b). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- vom Bruch, R. (2000). Wissenschaft im Gehäuse: Vom Nutzen und Nachteil institutionengeschichtlicher Perspektiven. *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte*, 23(1), 37–49. <https://doi.org/10.1002/bewi.20000230106>.
- Bünger, C. (2018). Bildungsphilosophie. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik* (S. 229–244). Weinheim: Beltz Juventa.
- Casale, R., Röhner, C., Schaarschuch, A., & Sinker, H. (2010). Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 21(41), 43–66. <https://doi.org/10.25656/01:4028>.
- Cochran-Smith, M. (2016). Teaching and teacher education: absence and presence in AERA presidential addresses. *Educational Researcher*. <https://doi.org/10.3102/0013189X16639040>.
- Cooper, H. M. (2017). *Research synthesis and meta-analysis: a step-by-step approach* (5. Aufl.). Los Angeles: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781071878644>.

- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 66–82. <https://doi.org/10.25656/01:11927>.
- Cramer, C. (2016). *Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-031>.
- Cramer, C., & Schreiber, F. (2018). Subject didactics and educational sciences. Relationships and their implications for teacher education from the viewpoint of educational sciences. *Research in Subject-matter Teaching and Learning*, 1(2), 150–164. <https://doi.org/10.23770/rt1818>.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423. <https://doi.org/10.25656/01:23949>.
- Datler, W., & Winingger, M. (2010). Gefährdet das Interesse an Empirie die disziplinäre Identität der Bildungswissenschaft? Einige Anmerkungen unter besonderer Bezugnahme auf die Diskussion um das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik. *Pädagogische Rundschau*, 64(6), 705–728.
- Fuchs, T. (2010). Kultur-Negation und Kulturtranszendenz. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften avant la lettre. In O. Hartung, I. Steininger, P. Gansen & R. Priore (Hrsg.), *Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften* (S. 31–48). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92162-4_3.
- Glaser, E., & Keiner, E. (2015a). Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – zur Einleitung. In E. Glaser & E. Keiner (Hrsg.), *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glaser, E., & Keiner, E. (Hrsg.). (2015b). *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glowinski, I., Borowski, A., Gillen, J., Schanze, S., & von Meien, J. (2018). *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Grunert, C., & Ludwig, K. (2016a). Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 886–908. <https://doi.org/10.25656/01:16895>.
- Grunert, C., & Ludwig, K. (2016b). Labels matter!? Erziehungswissenschaftliche Studiengänge in der Bologna-Reform. *Bildung und Erziehung*, 69(4), 449–466. <https://doi.org/10.7788/bue-2016-0406>.
- Harant, M. (2016). Der Beitrag der wissenschaftlichen Pädagogik für eine sich konstituierende Bildungswissenschaft. Eine hermeneutische Reflexion. *Pädagogische Korrespondenz*, 53, 4–25. <https://doi.org/10.25656/01:16613>.
- Hayes, A.F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1(1), 77–89. <https://doi.org/10.1080/19312450709336664>.
- Heydorn, H.J. (1974). Überleben durch Bildung. Umriß einer Aussicht. In H. Hoffmann (Hrsg.), *Perspektiven der kommunalen Kulturpolitik. Beschreibungen und Entwürfe* (S. 15–36). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Horn, K.-P., & Wigger, L. (1994). Vielfalt und Einheit. Über Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. In K.-P. Horn & L. Wigger (Hrsg.), *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft* (S. 13–32). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Idel, T.-S. (2021). Jenseits von „Verzahnung“. Plädoyer für eine differenztheoretische Sicht auf Kohärenz in der Lehrkräftebildung. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 243–258). Münster: Waxmann.
- Kauder, P., & Vogel, P. (Hrsg.). (2015). *Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keiner, E. (2015). Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – Begriffe und funktionale Kontexte. In E. Glaser & E. Keiner (Hrsg.), *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog* (S. 13–34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keiner, E., & Schiewer, J. (1990). Fach oder Disziplin. Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(1), 99–119. <https://doi.org/10.25656/01:14063>.
- Kempka, A. (2018). *Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kiper, H. (2009). Bildungswissenschaften – Begriff – Profile – Perspektiven. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37(28(3)), 127–131. <https://doi.org/10.25656/01:3186>.
- König, J., & Seifert, A. (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der Erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis. An introduction to its methodology* (4. Aufl.). Los Angeles: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781071878781>.
- Krüger, H.-H. (2019). *Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin*. Opladen: Budrich.
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J., Schulze-Stocker, F., Schmeck, A., Baumert, J., Leutner, D., & Terhart, E. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 649–682. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0324-6>.
- Kunina-Habenicht, O., Maurer, C., Wolf, K., Holzberger, D., Schmidt, M., Dicke, T., Teuber, Z., Koc-Januchta, M., Lohse-Bossenz, H., Leutner, D., Seidel, T., & Kunter, M. (2020). Der BilWiss-2.0-Test. *Diagnostica*, 66(2), 80–92. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000238>.
- Kunter, M., Leutner, D., Terhart, E., & Baumert, J. (2014). *Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss)*. Berlin: IQB.
- Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H., Leutner, D., Schulze-Stocker, F., & Terhart, E. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Ergebnisse des Projekts BilWiss. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (S. 37–54). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_3.
- Leitner, E. (2000). Was ist eine Bildungswissenschaft? Zu den Gründungskonzepten der Universität Klagenfurt. In U. Burz (Hrsg.), *Brennpunkt Mitteleuropa* (S. 613–626). Klagenfurt: Universität Klagenfurt.
- Liebau, E. (2002). Bildungswissenschaft. Zur Weiterentwicklung der Disziplin. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 78(3), 293–299. <https://doi.org/10.30965/25890581-07803005>.
- Lohmann, V., Seidel, V., & Terhart, E. (2011). Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nordrhein-westfälischen Universitäten. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 271–302. <https://doi.org/10.25656/01:14724>.
- Lüders, M. (2018). Bildungswissenschaftliches Wissen. Das Babylon der Lehrerbildung? In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung* (S. 43–60). Münster: Waxmann.
- Lüders, M. (2020). Zentrale Begriffe der Schulpädagogik in pädagogischen Nachschlagewerken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 853–872. <https://doi.org/10.25656/01:10498>.
- Meseth, W. (2016). Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(4), 474–493. <https://doi.org/10.25656/01:16826>.
- Pollak, G. (2002). Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung? In L. Wigger (Hrsg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (S. 231–240). Opladen: Budrich.
- Pongratz, L. A. (2014). Die Austreibung der Bildung aus den Bildungswissenschaften. In H. Bierbaum (Hrsg.), *Kritik – Bildung – Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen* (S. 73–89). Opladen: Budrich.
- Rathmayr, B. (2015). *Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Rosman, T., Schlag, M., & Merk, S. (2020). Das Zusammenspiel epistemischer Überzeugungen und der Bedeutsamkeitseinschätzung pädagogisch-psychologischen Wissens im Lehramtsstudium. Längsschnittliche und querschnittliche Analysen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67(3), 164–177. <https://doi.org/10.2378/peu2020.art15d>.
- Rothland, M. (2008). *Disziplingeschichte im Kontext. Erziehungswissenschaft an der Universität Münster nach 1945*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rürup, M., & Schuchart, C. (2010). Das Empirische in der Bildungswissenschaft: Nur Forschungsmethodik? *Pädagogische Rundschau*, 64(6), 673–687.
- Sailer, M. (2007). Bildungswissenschaft und Bildungsforschung. Eine Rückbesinnung auf den Gegenstand Bildung. In F.-M. Konrad (Hrsg.), *Homo educabilis. Studien zur Allgemeinen Pädagogik, Pädagogischen Anthropologie und Bildungsforschung* (S. 127–141). Münster: Waxmann.
- Schluf, H. (2014). Bildungswissenschaftliche Impulse für die Religionspädagogik. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 22, 133–141. <https://doi.org/10.25364/10.22:2014.1.15>.

- Schreiber, F., & Cramer, C. (2022). Towards a conceptual systematic review: proposing a methodological framework. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2116561>.
- Schreiber, F., Cramer, C., & Randak, M. (2022). Aufgaben und Verortungen der Fachdidaktik in wissenschaftlicher Literatur. Systematische Annäherung an den Begriffsgebrauch. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(1), 97–110. <https://doi.org/10.25656/01:24548>.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: SAGE.
- Schulze-Stocker, F. (2016a). *Die Normierung der Bildungswissenschaften in den Lehramtsstudiengängen durch gesetzliche Vorgaben: Wie (re)organisieren Universitäten ihr bildungswissenschaftliches Lehrangebot? Eine empirische Untersuchung von Studienprogrammen an Universitäten in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Schulze-Stocker, F. (2016b). Universitätsspezifische Rezeption von administrativen und curricularen Vorgaben zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung. *Das Hochschulwesen*, 64(3), 104–107.
- Schulze-Stocker, F., Holzberger, D., & Lohse-Bossenz, H. (2017). Das bildungswissenschaftliche Curriculum – Zentrale Ergebnisse des BilWiss-Programms. *Das Hochschulwesen*, 65(4/5), 134–138.
- Tenorth, H.-E. (1990). Vermessung der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(1), 15–27. <https://doi.org/10.25656/01:14061>.
- Terhart, E. (2012a). „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammelkategorie, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 22–39. <https://doi.org/10.25656/01:10493>.
- Terhart, E. (2012b). Vom ‚pädagogischen Begleitstudium‘ zu den ‚Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung‘: Themen und Trends. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(1), 49–61. <https://doi.org/10.25656/01:13802>.
- Terhart, E. (2020). Erziehungswissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 575–584). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-091>.
- VERBI Software (2019a). *MAXQDA 2020 [computer software]*. Berlin: Verbi Software.
- VERBI Software (2019b). *MAXQDA 2020 online manual*. Berlin: Verbi Software.
- Vogel, K. (2016). *Konstruktionen und Rezeptionen erziehungswissenschaftlichen Wissens. Bibliometrische und systematische Analysen am Beispiel des Diskurses ‚Bildungsgerechtigkeit‘*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Watson, C., Seifert, A., & Schaper, N. (2015). Institutionelle Lerngelegenheiten und bildungswissenschaftliches Wissen angehender Lehrkräfte – Ergebnisse einer Studie zur Wirksamkeit des bildungswissenschaftlichen Studiums in Bachelorstudiengängen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 135–164.
- Watson, C., Seifert, A., & Schaper, N. (2018). Die Nutzung institutioneller Lerngelegenheiten und die Entwicklung bildungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), 565–588. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0794-7>.
- Whitacre, I., Henning, B., & Atabaş, Ş. (2020). Disentangling the research literature on number sense: three constructs, one name. *Review of Educational Research*, 90(1), 95–134. <https://doi.org/10.3102/0034654319899706>.
- White, M.D., & Marsh, E.E. (2006). Content analysis: a flexible methodology. *Library Trends*, 55(1), 22–45. <https://doi.org/10.1353/lib.2006.0053>.
- Wigger, L. (2010). Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung – Erfahrungen und Probleme. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 33–39. <https://doi.org/10.25656/01:2756>.