

Klomfaß, Sabine; Gordt, Simon; Kopp, Maximilian
**Die disziplinär zersetzten Bildungswissenschaften? Das
bildungswissenschaftliche Personal in der Lehrer*innenbildung**

Journal für LehrerInnenbildung 25 (2025) 2, S. 94-103



Quellenangabe/ Reference:

Klomfaß, Sabine; Gordt, Simon; Kopp, Maximilian: Die disziplinär zersetzten Bildungswissenschaften? Das bildungswissenschaftliche Personal in der Lehrer*innenbildung - In: Journal für LehrerInnenbildung 25 (2025) 2, S. 94-103 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-345166 - DOI: 10.25656/01:34516; 10.35468/jlb-02-2025-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-345166>

<https://doi.org/10.25656/01:34516>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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



Kontakt / Contact:

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

Zur Rolle der Pädagogik
in den bildungswissen-
schaftlichen Grundlagen

Bibliografie:

Sabine Klomfaß, Simon Gordt
und Maximilian Kopp (2025).

Die disziplinär zersetzten
Bildungswissenschaften?

Das bildungswissenschaftliche
Personal in der Lehrer*innenbildung.

journal für lehrerInnenbildung, 25 (2), 94–103.

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2025-07>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2025>

ISSN 2629-4982

j l b
no.2
2025
journal für lehrerInnenbildung

Die disziplinär zerfaserten Bildungswissenschaften? Das bildungswissenschaftliche Personal in der Lehrer*innenbildung

Abstract • Lässt sich Casales These von einer Entpädagogisierung der akademischen Lehrer*innenbildung von der Makroebene des Bildungssystems auf die Mikroebene der Akteur*innen übertragen? Im Beitrag werden dazu die disziplinären Verortungen des bildungswissenschaftlichen Personals analysiert. Daten aus drei deutschen Bundesländern belegen, dass nur ein kleiner Anteil der Bildungswissenschaftler*innen Erziehungswissenschaft als Hauptfach studiert hat. Aufgezeigt wird, dass dennoch die mit der Entpädagogisierung verknüpfte Annahme einer dominanten Lernwissenschaft in den Bildungswissenschaften nicht zutrifft.

Schlagworte/Keywords • Wissenschaftssoziologie, disziplinäre Verortungen, bildungswissenschaftliches Personal, Vermittlungsaufgabe

Gemäß Rita Casale (2021) habe seit Ende der 1990er Jahre eine „Entpädagogisierung“ der Lehramtsstudiengänge in Deutschland stattgefunden: Auf die Position der Erziehungswissenschaft, die bis dahin als wissenschaftliche Leitdisziplin für das pädagogische Begleitstudium zuständig war, seien die Bildungswissenschaften als „neues Bezugsparadigma“ (ebd., S. 216) gerückt, die allerdings von einer empirisch-psychologischen „Lernwissenschaft“ (ebd.) dominiert würden. Casale begründet ihre These durch eine historiografische Analyse bildungspolitischer Reformen (u. a. dem Bologna-Prozess) und institutioneller Akteur*innen (insbesondere der OECD) im Zuge der Implementierung von neoliberalen Steuerungsinstrumenten an Universitäten.

In unserem Beitrag knüpfen wir an Casales These der Entpädagogisierung mit einem Fokus auf das für die Vermittlung bildungswissenschaftlichen Wissens zuständige Personal an, um dessen disziplinäre Verortungen zu analysieren. Unser Ansatz ist im Modell der Rekontextualisierung des Bildungswesens nach Fend (2006, S. 174ff) so einzuordnen, dass Casales Perspektive auf die Makroebene (Regularien, institutionelle Akteur*innen, Governance) unser Blick auf die Mikroebene der individuellen Akteur*innen gegenübergestellt wird: Kann folglich bei den Bildungswissenschaftler*innen sowohl eine Entpädagogisierung als auch die Dominanz einer empirisch-psychologischen Lernwissenschaft bestätigt werden?

Dazu erläutern wir zunächst Casales Entpädagogisierungsthese und ordnen sie in den wissenschaftstheoretischen Diskurs über die Erziehungswissenschaft und ihr Verhältnis zu den Bildungswissenschaften ein. Daran anknüpfend entwickeln wir unsere Forschungsfragen für diesen Beitrag, mit dem wir wissenschaftssoziologisch das Personal der Bildungswissenschaften in zwei Schritten empirisch quantitativ und qualitativ verorten.

Die Entpädagogisierungsthese im Diskurs der Disziplin

Am Beispiel der Lehrer*innenbildungsreform in NRW entfalten Casale et al. (2010) erstmals die These, dass die „Geburt der Lernwissenschaft als Untergang der Erziehungswissenschaft“ (ebd., S. 53) zu verstehen sei. Der deutsche Begriff „Bildungswissenschaften“ sei nur

eine geschickte, national sensible Übersetzung der von der OECD propagierten „Learning Science“. Die Implementierung dieses „neue[n] normative[n] Paradigma[s] von Bildung und Ausbildung“ (ebd., S. 47) sollte in Deutschland vor allem durch die Umstellung auf gestufte Studiengänge parallel zur Einführung von Standards für die Lehrer*innenbildung erfolgen. Casale et al. (ebd., S. 54) konstatieren, dass diese im Kern neurowissenschaftlich gedachte Lernwissenschaft „die komplette Psychologisierung der Lehrerbildung sowohl bezüglich ihrer Forschungsmethode als auch hinsichtlich ihrer Inhalte“ impliziere. Durch diese Entwicklung wird der zentrale Beitrag der Erziehungswissenschaft zur pädagogischen Professionalisierung marginalisiert, der Casale et al. (ebd., S. 55f) folgend im Referieren auf wissenschaftliches Wissen „zur Kritik und Reflexion pädagogischen Handelns“ besteht. In ihrem Artikel zur „Entpädagogisierung der Lehrerbildung“ verschärft Casale (2021) diese Argumentation, indem sie auf den Verlust genuin erziehungswissenschaftlichen Denkens aufmerksam macht. Letztlich stünde nicht mehr die Systematik des Fachs, sondern das auf Anwendungsprobleme reduzierte Wissen im Zentrum.

Das sich in der Argumentation spiegelnde Gegeneinander-Aufstellen von anwendungsbezogenem Praxis- und erziehungswissenschaftlichem Reflexionswissen wurde wissenschaftstheoretisch in der Disziplin Erziehungswissenschaft bereits variantenreich durchgespielt – als Theorie-Praxis-Problem (Benner, 1980), in der Ausdifferenzierung verschiedener Wissensformen (Pollak, 2002), bei der Analyse historischer Disziplinentwicklungen (Glaser & Keiner, 2015), disziplinpolitischer Machtverhältnisse (Bellmann, 2016) und Diskurse (Schreiber & Cramer, 2023). Auch sind Theorie- und Methodenimporte aus verschiedenen Nachbardisziplinen in der Erziehungswissenschaft nicht ungewöhnlich (Vogel, 2024). Jedoch bringt Casales Argumentation eine neue Schärfe in den Diskurs, die zur Frage führt, inwiefern die postulierte Entpädagogisierung auf die Mikroebene der Akteur*innen durchgeschlagen und durch die Anwendung neoliberaler Steuerungselemente das ehemalige erziehungswissenschaftliche Begleitstudium zu einer Art neuropsychologisch ausgerichteter Ausbildung reduziert wurde.

Die disziplinäre Zerfaserung in den Bildungswissenschaften

Inwiefern sich Casales These für das Personal bestätigt, das für die Vermittlungsaufgabe in den Bildungswissenschaften zuständig ist, werden wir auf der Basis ausgewählter Daten aus unserem Forschungsprojekt zu Karrierewegen und disziplinären Verortungen von Bildungswissenschaftler*innen aufzeigen. Dabei gehen wir wissenschaftssoziologisch davon aus, dass die Wissenschaftler*innen ihren Lehrgegenstand selbst konstruieren: Erziehungswissenschaftler*innen verstehen bspw. den Bildungsbegriff anders als Psycholog*innen, Soziolog*innen oder Lehrer*innen. Diese Konstellation ist für die Bildungswissenschaften relevant, weil das Personal nicht (mehr) nur aus der Erziehungswissenschaft/Pädagogik, sondern aus unterschiedlichen ‚Herkunftsdisziplinen‘ rekrutiert wird. Mit ‚Herkunftsdisziplin‘ ist im nun folgenden ersten Verortungsschritt die akademische Sozialisation durch ein Hauptfachstudium gemeint, das auf den Erwerb einer vollständigen Fachsystematik (inkl. zugehöriger Forschungsmethoden) zielt.

Die statistischen Personaldaten aller lehrer*innenbildenden Universitäten aus den ausgewählten Bundesländern Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland (erhoben 2023/24) zeigen, dass unter den promovierten wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen mit Lehraufgaben in den Bildungswissenschaften die größte Gruppe (34 %) über das Erste Staatsexamen für ein Lehramt verfügt. 23 % haben ein psychologisches, 17 % ein erziehungswissenschaftliches und 8 % ein soziologisches Hauptfachstudium absolviert. Weitere 14 % blicken auf kombinierte Studiengänge im Bereich der Sozial- und Verhaltenswissenschaften zurück und die übrigen 4 % haben in sonstigen Studiengängen (z. B. Wirtschaftswissenschaft) Abschlüsse erworben. Unsere Analyse ihrer Promotionsthemen deutet ferner darauf hin, dass diese Wissenschaftler*innen bei ihren fachlichen Spezialisierungen ganz unterschiedliche Bezugsparadigmen wählen, was hier jedoch nicht weiter ausgeführt werden kann.

Angesichts dieser Verteilungen ist eine disziplinäre Zerfaserung innerhalb des bildungswissenschaftlichen Personals festzustellen, die wir im Sinne Casales als Folge einer Entpädagogisierung interpretieren. Wenn man bedenkt, dass die Lehramtsabsolvent*innen als größte Gruppe während ihres Studiums allein das relativ schmale bildungs-

wissenschaftliche Begleitstudium durchlaufen und nur ein Fünftel der Gesamtgruppe einen erziehungswissenschaftlichen Abschluss erworben hat, kommt man nicht umhin, den Verlust der Erziehungswissenschaft als Leitdisziplin unter den Bildungswissenschaftler*innen zu bilanzieren.

Schwache Standards, große Freiheiten

Casale verknüpft diesen Verlust im zweiten Teil ihrer These mit dem Entstehen der neuropsychologischen Lernwissenschaft als neues Bezugsparadigma in den Bildungswissenschaften, was im Folgenden qualitativ rekonstruktiv untersucht wird: Übernehmen also die Wissenschaftler*innen dieses neue Bezugsparadigma in ihren Konstruktionen des bildungswissenschaftlichen Lehrgegenstands? Um diesem Aspekt nachzugehen, greifen wir auf insgesamt 13 narrative Interviews (Schütze, 1983) zurück, die wir zur vertiefenden Erforschung beruflich-akademischer Wege von Wissenschaftler*innen aus der o. g. Gesamtgruppe geführt haben. Unser theoretisches Sampling (Glaser & Strauss, 1970; Dimbath et al., 2018) startete dabei zunächst mit der Schulnähe/-ferne (u. a. kodiert durch Schulpraxiserfahrung und Promotionsthema) und folgte dann dem Pfad, die Herkunftsdisziplinen maximal zu kontrastieren, wobei unter den Lehramtsabsolvent*innen zusätzlich verschiedene Lehrämter verglichen wurden. Im exmanenten Teil der Interviews erfolgten einige Nachfragen zum Wissenschafts- und Lehrverständnis. Für eine pointierte Auswertung bezogen auf den zweiten Teil der These zur vermeintlich dominanten Lernwissenschaft, die den Universitäten durch neue Steuerungsinstrumente aufgezwungen wurde, stellen wir in diesem Beitrag die Antworten auf eine dieser Nachfragen ins Zentrum, und zwar an welchen Vorgaben sich die Bildungswissenschaftler*innen in ihrer Lehre orientieren. Angelehnt an die Dokumentarische Methode müssen sie dabei auf ein kollektiv geteiltes Wissen geltender Normen im Sinne von Orientierungsschemata (Bohnsack, 2012) rekurrieren, um auf diese Weise die Legitimität ihrer Antworten zu kommunizieren. Aus ihren Antworten lassen sich damit über den Einzelfall hinausgehend übergreifende Geltungsannahmen für die Bildungswissenschaften rekonstruieren. Bis auf eine Ausnahme („An welchen Vorgaben orientiere ich mich? Ich glaube, an gar keinen tatsächlich.“ Eni, Herkunftsdisziplin: sonstige)

verweisen alle Befragten in ihren Antworten auf „Modulhandbücher“. Im Folgenden werden drei Beispiele gegeben.

Also mir werden kaum Vorgaben gemacht, was die Inhalte angeht tatsächlich auch. Also da genieße ich, obwohl mir das qua Amt nicht zugestanden ist, Freiheit in Forschung und Lehre, sage ich jetzt mal. Die Modulhandbücher, die geben mir halt, ich sage mal, grobe Inhalte vor. Aber über was man dann ganz konkret spricht, was man lehrt, da hat man doch noch sehr große Freiheiten. (Luz)

Na ja, wir haben ein Modulhandbuch, in dem der Name und auch im Wesentlichen die Inhalte unserer Lehrveranstaltungen genannt sind. Wobei das alles natürlich so schwammig ist, dass man das trotzdem ausgestalten kann, wie man möchte. Wir haben an unserem Lehrstuhl eben für uns selber die Inhalte entwickelt. Und dadurch, dass da über die Jahre hinweg zwanzig, dreißig Köpfe daran mitgewirkt haben, gehen wir davon aus, dass wir da irgendwie eine ganz gute Auswahl getroffen haben. (Kai)

Also wir haben Modulhandbücher, wo grob, sehr grob also wirklich in drei Sätzen skizziert ist, was das Modul leisten soll. Dann gibt es natürlich die KMK-Standards, die dem auch ein Stück weit zugeordnet sind. Was ich auch aber immer mache, ist, dass ich mich an den Studierenden orientiere, also frage: Was wollt ihr eigentlich? Was braucht ihr? [...] Als der Ukraine-Krieg begonnen hat zum Beispiel haben wir// da hatte ich ein Seminar, da ging es eigentlich um Methoden. Und da habe ich dann umgeschwenkt auf Methoden politischer Bildung zum Thema Krieg und Frieden. Da haben wir Unterrichtsmaterial erstellt. (Bea)

Auffällig ist, dass der Bezug auf die „Modulhandbücher“ (teilweise geknüpft an die „die KMK-Standards“) durchweg mit der Existenz großer Freiräume verbunden wird, weil diese Vorgaben nur schwache Standards darstellen würden („grobe Inhalte“, „so schwammig“, „grob, sehr grob“). Die gemeinsame Orientierung an Freiräumen aufgrund schwacher Standards kann als Hinweis interpretiert werden, dass in den Bildungswissenschaften kein bestimmtes Paradigma und daher auch nicht eine neuropsychologische Lernwissenschaft dominiert. Folglich scheint das neoliberale Steuerungsinstrument der Standardisierung über die KMK-Standards zu den Modulhandbüchern weiterhin eher nicht zu einer disziplinären Vereinheitlichung auf der Mikroebene geführt zu haben.

In den Antworten der Bildungswissenschaftler*innen lassen sich verschiedene Denkmuster unterscheiden, für die jeweils eine Sequenz hier als Beispiel ausgewählt wurde: Der Verweis auf die besondere

akademische Freiheit (Luz, Herkunftsdisziplin: Erziehungswissenschaft), die erfahrungsbasierte (nicht fachsystematisch normierte) Weiterentwicklung des Curriculums innerhalb eines Teams (Kai, Herkunftsdisziplin: Psychologie) und die Einübung einer professionellen Praxis (Bea, Herkunftsdisziplin: (Grundschul-)Lehramt). Mit den ersten beiden Denkmustern werden allgemeine hochschulische Normen und Praktiken aufgerufen.

An das dritte Denkmuster lässt sich der Aspekt aus Casales Kritik anschließen, dass es durch den Verlust erziehungswissenschaftlichen Denkens zu einer Reduzierung oder (etwas vorsichtiger formuliert) Orientierung an anwendungsbezogenem Wissen gekommen sein könnte. Wir haben in unserem Interviewmaterial diese Hypothese weiter verfolgt und tatsächlich viele Hinweise darauf gefunden, dass unter den Bildungswissenschaftler*innen nicht nur mit Lehramtsausbildung die Orientierung an einem so ausgelegten Praxiswissen ausgeprägt kommuniziert wird – bezogen auf die Vermittlung von beruflichen Kompetenzen (wie das Diagnostizieren von Leistungen oder der Einsatz abwechslungsreicher Lehrmethoden) oder durch die Weitergabe biografisch fundierter subjektiver Theorien und pädagogischer Einstellungen (bspw. über den angemessenen Umgang mit Schüler*innen). Auch für Luz ist demgemäß wichtig, mit den Studierenden seine Inhalte zu diskutieren, um „das sozusagen wirklich für irgendeinen praktischen Einsatz dann auch handhabbar [zu] machen“, und Kai sucht den Schulpraxisbezug, „um irgendwie glaubwürdige Inhalte vermitteln zu können“.

Es scheint wissenschaftssoziologisch plausibel, dass der Rekurs auf eine schulpraktische Relevanz demnach eine übergreifende Strategie ist, um die für die eigene Lehre ausgewählten Inhalte und Methoden zu legitimieren. Mit Rückgriff auf Casale interpretiert, geht es prioritär nicht um die Vermittlung einer Fachsystematik, sondern hauptsächlich um irgendwas im Schulkontext. In unserem Sample findet sich dazu folgender Kontrastfall (Nel, Herkunftsdisziplin: Erziehungswissenschaft).

Also ich orientiere mich an dem Modulkatalog. Und innerhalb dieser Module, die ich dann eben mache, orientiere ich mich// und die sind sehr offen formuliert und ich reize diese Offenheit, glaube ich, auch durchaus sehr aus. [...] Ich habe in diesem [Modul] zum Beispiel sehr gerne eine Veranstaltung zu familialer Sozialisation gemacht, also quasi in einem Kontext, der maximal weit entfernt vom Schulischen ist und wo man durchaus vielleicht auch in einen gewissen Legitimationsdruck gerät,

wenn man sagt: Ja, aber die studieren ja auf Lehramt. [...] Und ich habe gerne so eine Veranstaltung gemacht, weil// vielleicht auch weil ich da nicht so viel mit schulpraktischen Fragen konfrontiert werde. So. (Nel)

Nels Fall unterscheidet sich von den anderen durch die Reflexion dieser Legitimierungsstrategie, von der sie sich distanziert, indem sie ihr Lehrangebot „maximal weit entfernt vom Schulischen“ verortet, um weniger „mit schulpraktischen Fragen konfrontiert“ zu werden. Ihr Fall stellt einen „Gegenhorizont“ (Bohnsack, 2012, S. 130) dar, zumal der bei den anderen Fällen implizite Geltungsanspruch zur Schulpraxislegitimierung durch Zurückweisung expliziert wird. In ihrem Fall zeigt sich par excellence, wie eine Erziehungswissenschaftlerin Wissen reflektiert und Ansprüche kritisiert, indem sie sich in ihrer Lehre der Geltungsannahme entzieht, in den Bildungswissenschaften für die Vermittlung von Praxiswissen zuständig zu sein.

Fazit

Die quantitativen Daten belegen, dass die Bildungswissenschaftler*innen mehrheitlich nicht aus der Erziehungswissenschaft rekrutiert werden. Casales Entpädagogisierungsthese können wir insofern auf der Mikroebene der Akteur*innen bestätigen. Anders als von Casale im zweiten Teil ihrer These postuliert, zeigen unsere qualitativ vertiefenden Analysen von Interviews mit Bildungswissenschaftler*innen unterschiedlicher Herkunftsdisziplinen jedoch keine Dominanz einer empirisch-psychologischen Lernwissenschaft, die über das neoliberale Steuerungselement der Standardisierung in der bildungswissenschaftlichen Lehre implementiert wurde. Zwar verweisen die Bildungswissenschaftler*innen auf Vorgaben in Modulhandbüchern, denen sie aber als schwache Standards kaum Bedeutung für ihre Lehre beimessen. Die Freiräume, die sie dementsprechend bei der Vermittlung des bildungswissenschaftlichen Lehrgegenstands für sich beanspruchen, scheinen eher durch den Anspruch begrenzt zu sein, gegenüber den Lehramtsstudierenden dessen schulpraktische Relevanz kommunizieren zu können. Gerade weil auf diese Strategie gleichermaßen Psycholog*innen, Soziolog*innen, Lehrer*innen und alle anderen Wissenschaftler*innen zurückgreifen können, um sich mit ihren Inhalten, Methoden und biografischen Erfahrungen als legitime Vermittler*innen der Bildungswissenschaften darzustellen, wäre folglich ebenfalls dem Aspekt der Kri-

tik Casales zuzustimmen, dass der wissenschaftliche Anspruch an die Vermittlung einer fachlichen Systematik in den Hintergrund geraten ist. Dies könnte auch dadurch begünstigt sein, dass es innerhalb der Bildungswissenschaften durch die disziplinäre Zerfaserung des Personals (noch) nicht gelungen ist, so eine gemeinsame Fachsystematik zu entwickeln (Terhart, 2012, S. 34–37).

Literatur

- 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). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657783762_004
- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26(4), 485–497. <https://doi.org/10.25656/01:14104>
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119–154). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94119-6>
- Casale, R. (2021). Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘* (S. 212–224). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5877>
- Casale, R., Röhner, C., Schaarschuch, A. & Sünker, H. (2010). Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 21(41), 43–66. <https://doi.org/10.25656/01:4028>
- Dimbath, O., Ernst-Heidenreich, M. & Roche, M. (2018). Praxis und Theorie des Theoretical Sampling. Methodologische Überlegungen zum Verfahren einer verlaufsorientierten Fallauswahl. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 19(3). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.2810>
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90169-5>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1970). Theoretical sampling. In N. K. Denzin (Ed.), *Sociological methods. A sourcebook* (pp. 105–114). Aldine.
- Glaser, E. & Keiner, E. (Hrsg.). (2015). *Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- 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). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:5632>

- Schreiber, F. & Cramer, C. (2023). Was sind Bildungswissenschaften? Systematik vielfältiger Auffassungen in der wissenschaftlichen Literatur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 185–210. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01140-4>
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Terhart, E. (2012). „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 22–39. <https://doi.org/10.25656/01:10493>
- Vogel, K. (2024). Die Erziehungswissenschaft der Gegenwart im Spiegel ihrer Theorierezeption. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 1217–1236. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01264-1>

Klomfaß, Sabine, Prof. Dr.,
<https://orcid.org/0009-0003-8379-2751>
 Professorin für Schulpädagogik
 mit den Schwerpunkten Erziehungswissenschaft und Bildung,
 Universität Trier.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Professionsforschung zum Lehrer*innenberuf,
 Schulpädagogik in den Sekundarstufen.
klomfass@uni-trier.de

Gordt, Simon, Dr.,
<https://orcid.org/0000-0001-8381-5456>
 wiss. Mitarbeiter,
 Fachgebiet Pädagogik,
 Allgemeine Pädagogik mit Schwerpunkt Schulpädagogik,
 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Historisch-vergleichende Bildungssoziologie,
 Professionsforschung zum Lehrer*innenberuf.
simon.gordt@rptu.de

Kopp, Maximilian, M. A.,
 Lehramtsreferendar,
 Studienseminar GHRF Marburg.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Professionsforschung zum Lehrer*innenberuf,
 Hochschuldidaktik der Lehrer*innenbildung,
 Grundschulpädagogik.
maximilian.kopp@schule.hessen.de