

Lüders, Manfred

**Zentrale Begriffe der Schulpädagogik in pädagogischen  
Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung  
der Schulpädagogik**

*Zeitschrift für Pädagogik 66 (2020) 6, S. 853-872*



Quellenangabe/ Reference:

Lüders, Manfred: Zentrale Begriffe der Schulpädagogik in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (2020) 6, S. 853-872 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-258175 - DOI: 10.25656/01:25817

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-258175>

<https://doi.org/10.25656/01:25817>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit this document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2020

■ *Thementeil*

**Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds**

■ *Allgemeiner Teil*

Zentrale Begriffe der Schulpädagogik in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik

Mögliche Ausgestaltung der reflexiven Wirtschaftsdidaktik für die Lehrer\*innenbildung an allgemeinbildenden Schulen

## **Zeitschrift für Pädagogik**

### *Begründet durch:*

Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow, Josef Dolch, Wilhelm Flitner, Erich Weniger

### *Fortgeführt von:*

Cristina Allemann-Ghionda, Dietrich Benner, Herwig Blankertz, Hans Bohnenkamp, Wolfgang Brezinka, Josef Derbolav, Andreas Flitner, Carl-Ludwig Furck, Georg Geissler, Oskar Hammelsbeck, Ulrich Herrmann, Diether Hopf, Walter Hornstein, Wolfgang Klafki, August Klein, Doris Knab, Andreas Krapp, Martinus J. Langeveld, Achim Leschinsky, Ernst Lichtenstein, Peter-Martin Roeder, Wolfgang Scheibe, Hans Scheuerl, Hans Schiefele, Tina Seidel, Franz Vilsmeier

### *Herausgeber\_innen:*

Sabine Andresen (Frankfurt), Johannes Bellmann (Münster), Sigrid Blömeke (Berlin), Marcelo Alberto Caruso (Berlin), Kai S. Cortina (Michigan), Reinhard Fatke (Zürich), Werner Helsper (Halle), Eckhard Klieme (Frankfurt), Roland Merten (Jena), Jürgen Oelkers (Zürich), Hans Anand Pant (Berlin), Sabine Reh (Berlin), Roland Reichenbach (Zürich), Susan Seeber (Göttingen), Petra Stanat (Berlin), Heinz-Elmar Tenorth (Berlin), Ewald Terhart (Münster), Rudolf Tippelt (München)

Die Zeitschrift für Pädagogik wird in folgenden Datenbanken und bibliografischen Diensten ausgewertet:

- CIJE (Central Index to Journals in Education, Phoenix, USA)
- ERIC (Educational Resources Information Center, Washington D.C., USA)
- ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities, Bergen, Norwegen)
- FIS Bildung (Fachinformationssystem Bildung, Frankfurt a. M.)
- PSYINDEX (Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, Trier)
- SSCI (Social Sciences Citation Index, Institute for Scientific Information, Philadelphia, USA)
- SOLIS (Informationszentrum Sozialwissenschaften, Bonn)

### *Redaktion:*

Sabine Andresen, Marcelo Caruso (verantwortlich), Kai S. Cortina (Besprechungen), Roland Merten (Besprechungen), Roland Reichenbach

*Zusammenstellung des Thementeils „Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds“:*

Johannes Bellmann/Norbert Ricken

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds*

*Johannes Bellmann/Norbert Ricken*

Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft –  
Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds.

Einleitung in den Thementeil ..... 783

*Johannes Bellmann*

Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung  
eines spezifischen Modus der Wissensproduktion .....

788

*Rita Casale*

Die Durchsetzung eines spezifischen Paradigmas von ‚Forschung‘  
in der Erziehungswissenschaft aus der Perspektive einer historischen  
Epistemologie .....

807

*Claudia Ruitenberg*

Raising the Question. The Nature of Philosophical Questions  
in Educational Research .....

823

*Norbert Ricken*

Methoden theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft.

Ein Systematisierungsvorschlag ..... 839

### *Allgemeiner Teil*

*Manfred Lüders*

Zentrale Begriffe der Schulpädagogik in pädagogischen Nachschlagewerken.

Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik .... 853

<i>Taiga Brahm/Malte Ring/Michelle Rudeloff</i>	
Mögliche Ausgestaltung der reflexiven Wirtschaftsdidaktik für die Lehrer*innenbildung an allgemeinbildenden Schulen .....	873

### **Besprechungen**

<i>Tobias Leonhard</i>	
Claudia Scheid/Thomas Wenzl (Hrsg.): Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium .....	894

<i>Jens Beljan</i>	
Wolfdietrich Schmied-Kowarzik: Kritische Theorie einer emanzipativen Praxis. Konzepte marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorien .....	896

<i>Thorsten Hertel</i>	
Sophia Richter: Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnographische Collage .....	899

<i>Jörg Schlömerkemper</i>	
Ulrich Steffens/Tino Bargel (Hrsg.): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1	
Ulrich Steffens/Katharina Maag Merki/Helmut Fend (Hrsg.): Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2	
Ulrich Steffens/Rudolf Messner (Hrsg.): Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule 3	
Ulrich Steffens/Peter Posch (Hrsg.): Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule 4 .....	901

### **Dokumentation**

Pädagogische Neuerscheinungen .....	906
Impressum .....	U3

## Table of Contents

### *Topic: Theoretical Research in Educational Science. Contributions to the Delineation of a Research Field*

*Johannes Bellmann/Norbert Ricken*

Theoretical Research in Educational Science. Contributions to the Delineation  
of a Research Field. Introduction ..... 783

*Johannes Bellmann*

Theoretical Research. Distinction and Designation of a Specific Mode  
of Knowledge Production ..... 788

*Rita Casale*

The Establishment of a Specific Paradigm of 'Research' in Educational Studies  
as Seen From the Perspective of Historical Epistemology ..... 807

*Claudia Ruitenberg*

Raising the Question. The Nature of Philosophical Questions  
in Educational Research ..... 823

*Norbert Ricken*

Methods of Theoretical Research in Educational Science.  
A Proposal for Systematization ..... 839

### *Articles*

*Manfred Lüders*

Central Concepts of School Pedagogy in Pedagogical Reference Books.  
An Empirical Contribution to the Disciplinary Development of School  
Pedagogy ..... 853

*Taiga Brahm/Malte Ring/Michelle Rudeloff*

Possible Design of Reflective Economic Education for Teacher Education  
at Secondary Schools ..... 873

Book Reviews .....	894
New Books .....	906
Impressum .....	U3

# Allgemeiner Teil

Manfred Lüders

## Zentrale Begriffe der Schulpädagogik in pädagogischen Nachschlagewerken

*Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik*

**Zusammenfassung:** Der Beitrag befasst sich mit der disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik am Beispiel der Verwendung von Begriffen. Die Frage ist, ob und gegebenenfalls in welchem Ausmaß es der Schulpädagogik bisher gelungen ist, einige ihrer zentralen Begriffe aus traditionellen Verwendungsweisen herauszulösen und in ‚wissenschaftlichen‘ Theorien zu verankern. Um diese Frage zu beantworten, werden Befunde einer Untersuchung von Darstellungen der Begriffe Didaktik, Lehrplan, Curriculum, Schule und Unterrichtsmethode in pädagogischen Nachschlagewerken präsentiert. Im Ergebnis zeigt sich, dass die Schulpädagogik mit der Durchsetzung eines auf Wissenschaft abstellenden Begriffs der Didaktik zwar eine Distanzierung von traditionellen Lehren vollzogen hat, bei den anderen Begriffen aber weiterhin an älteren und auch fachfremden Verwendungsweisen festhält. Die Befunde bestätigen die Ergebnisse einer früheren Untersuchung, der zufolge die Schulpädagogik zwar strukturelle Merkmale einer wissenschaftlichen Disziplin aufweist, diese aber nur bedingt für typische Formen disziplinärer Kommunikation nutzt.

**Schlagworte:** Wissenschaftsforschung, Wissenschaftssprache, Schulpädagogik, Wissenschaftliche Disziplinen, Profession

### 1. Einleitung

Die Schulpädagogik ist erst in den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts in das System der Wissenschaften aufgenommen worden. Bis dahin war sie als Praktische Pädagogik ein Element des Erziehungssystems mit spezifischen Funktionen in der Lehrerbildung, zunächst in seminaristischer Tradition, später an Pädagogischen Akademien und Pädagogischen Hochschulen. Der Übertritt vom Erziehungssystem in das Wissenschaftssystem war nicht besonderen wissenschaftlichen Leistungen, sondern in erster Linie der auf Bildungsexpansion eingestellten Bildungspolitik der damaligen Zeit geschuldet. Der Schulpädagogik bescherte diese Entwicklung zunächst eine für wissenschaftliche Disziplinen typische Infrastruktur: Professoren- und Qualifikationsstellen, Haushaltsmittel, Forschungs- und Lehrfreiheiten sowie die mit der Zugehörigkeit zu

einer Fakultät verbundenen Selbstverwaltungs- und Promotionsrechte. Seither wird die Schulpädagogik überwiegend als eine wissenschaftliche Teildisziplin der Erziehungswissenschaft beansprucht und dargestellt (Drewek, 1994; Einsiedler, 1995; Seibert, 2000; Esslinger-Hinz & Sliwka, 2011; Haag & Rahm, 2013; Rothland, 2019, S. 83). Wissenschaftliche Disziplinen zeichnen sich allerdings nicht primär dadurch aus, dass sie über eine für Universitäten typische Infrastruktur verfügen. Dieses Merkmal gilt auch für Fächer wie Musik oder Kunst. Von zentraler Bedeutung ist vor allem die Entwicklung einer selbstreferentiellen, auf die Klärung von Wahrheitsfragen bezogenen Kommunikation. Diese Art der Kommunikation setzt eine Sprache voraus, die bezüglich der Verwendung von Begriffen und Aussagen hochgradig normiert ist und sich eben dadurch in besonderer Weise für die Feststellung und Überprüfung von Sachverhalten und Tatsachen eignet: „Um Wissenschaft handelt es sich erst, wenn Begriffsbildung eingesetzt wird, um feststellen zu können, ob bestimmte Aussagen wahr (und nicht unwahr), sind [...]“ (Luhmann, 1990, S. 124).

Der vorliegende Beitrag interessiert sich für die disziplinäre Entwicklung der Schulpädagogik mit Blick auf die Herausbildung einer solchen Sprache. Der Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung theoretischer Begriffe. Im Zentrum steht die Frage, ob und gegebenenfalls in welchem Ausmaß es der Schulpädagogik bisher gelungen ist, ihre zentralen Begriffe aus traditionellen, der Praxis der Lehrerbildung verpflichteten Verwendungsweisen herauszulösen, diese im Kontext – je nach Standpunkt – ‚wissenschaftlicher‘ Theorien zu verankern und sich dadurch auch jenseits organisationsstruktureller Merkmale als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft zu konstituieren.

Um diese Frage immerhin ansatzweise zu beantworten, werden im Folgenden die Ergebnisse einer Untersuchung von Darstellungen zentraler Begriffe der Schulpädagogik in pädagogischen Nachschlagewerken vorgestellt. Bei der Untersuchung handelt es sich um eine Fortsetzungsstudie zu einer früheren Untersuchung, die sich noch auf die Analyse von Verwendungsweisen des Unterrichtsbegriffs beschränkt hat (Lüders, 2012). Mit der Fortsetzungsstudie geht es vor allem um die Überprüfung der in der Vorgängerstudie erzielten Ergebnisse. Als zentral wurden Begriffe ausgewählt, die besonders häufig in pädagogischen Einführungsbüchern vorkommen und in einer vergleichenden Untersuchung pädagogischer und psychologischer Lexika die meisten Querverweise und Zeichenzahlen auf sich vereinigen (Herzog, 2005). Es handelt sich um die Begriffe Didaktik, Lehrplan, Curriculum, Schule und Unterrichtsmethode (inklusive Lehrform, Lehrverfahren, Lehr-Lernmethode, Lehrmethode, Unterrichtsform und Unterrichtsverfahren). Die Analyse der Darstellungen dieser Begriffe erfolgte – wie im Fall der Vorgängerstudie – im Ausgang von der Annahme, dass sich der Wandel der Schulpädagogik von einem Ausbildungselement an Pädagogischen Akademien und Pädagogischen Hochschulen zu einer wissenschaftlichen Teildisziplin der Erziehungswissenschaft an einer allmählichen, aber im Zeitverlauf deutlicher werdenden Substitution alltags- und berufssprachlicher durch theoretische Termini zeigen lassen müsste.

Im Folgenden sollen einige Ergebnisse aus der Fortsetzungsstudie, die dankenswerterweise von der DFG finanziert wurde, vorgestellt werden. Einer kurzen Erläuterung der theoretischen Grundlagen (2.) folgen Abschnitte zum Forschungsstand (3.), der Un-

tersuchungsmethode (4.) und den erhobenen Befunden (5.). Schließlich werden die Befunde zusammengefasst und Forschungsperspektiven diskutiert (6.).

## **2. Die theoretischen Grundlagen**

Den theoretischen Hintergrund des Projekts bildet der Ansatz einer, teils an die Systemsoziologie, teils an die Indikatoren gestützte Hochschulforschung (vgl. Weingart & Winterhager, 1984) anknüpfenden, empirisch-sozialwissenschaftlichen Wissenschaftsforschung. Dieser Ansatz, der Wissenschaft als Kommunikationssystem begreift (vgl. Luhmann, 1990) und bei der Analyse des Wissenschaftssystems auf Merkmale wie die Differenzierung von Profession und Disziplin, Ausstattung und Produktivität oder Entwicklung von Themen setzt (vgl. Tenorth, 1990a), hat sich in den vergangenen Jahren als besonders fruchtbar erwiesen (vgl. Tenorth, 1990b; Stroß & Thiel, 1998; Keiner, 1999; Horn, 2003; Herzog, 2005; Brachmann, 2008; Rothland, 2008; Lüders, 2012; Cramer, 2016; Kempka, 2018; Lüders, 2018a, 2018b; Vogel et al., 2018).

Mit der Bestimmung des Wissenschaftssystems als Kommunikationssystem ist die Vorstellung verbunden, dass nicht beliebige Kommunikationsofferten der Gesellschaft, sondern nur solche in diesem System angenommen und verarbeitet werden, für die ein logisch-systematischer oder durch empirische Forschungen abgesicherter Wahrheitsanspruch erhoben wird. Indem sich die Kommunikation auf solche Offerten bezieht, diese prüft und die Resultate der Prüfung zur Grundlage der weiteren Kommunikation macht, entsteht ein die Leistungen früherer Forschungen nutzender, operativ geschlossener Kommunikationszusammenhang. Im Gegenzug steigert das System seine informationelle Offenheit: Die Entwicklung von Theorien und Methoden auf der Grundlage bereits geprüften Wissens erlaubt die Konstruktion von Tatsachen, denen das System Informationen über seine Umwelt entzieht. Sofern dadurch Erkenntnisse gewonnen werden, entspricht dies der Funktion des Wissenschaftssystems, unerwartetes Wissen hervorzubringen und dieses als Leistung anderen Teilsystemen der Gesellschaft wie Wirtschaft, Politik, Erziehung, Gesundheit etc. zur Verfügung zu stellen. In der Evolution des Wissenschaftssystems ist es zur Ausdifferenzierung verschiedener Gegenstandsbereiche und damit auch zur Ausdifferenzierung entsprechender Teildisziplinen dieses Systems gekommen (vgl. Luhmann, 1990, S. 271, 288, 315, 448). Die Wissenschaftsforschung unterscheidet u. a. Physik, Chemie, Biologie, Psychologie, Soziologie und – wenngleich nicht unumstritten (Kraft, 2007; Glaser & Keiner, 2015) – auch Erziehungswissenschaft.

Disziplinen operieren nicht anders als das Wissenschaftssystem insgesamt, konstruieren jedoch spezifische Sichtweisen auf bestimmte Gegenstände. Entscheidend für die Entstehung einer Disziplin ist, dass es zur Theoriebildung und der Entwicklung intersubjektiv nachvollziehbarer Verfahren der Theorieprüfung sowie der Verstetigung systematischer und empirischer Forschungen kommt. Dem entspricht auf der organisationsstrukturellen Ebene, dass die Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses nach fachlichen Standards und aus eigenen Forschungszusammenhängen heraus geschieht, die Kommunikation der Wissenschaftler auf den Kontakt mit Angehörigen

derselben Disziplin – vornehmlich im Medium der Publikation – beschränkt wird und keine institutionalisierten Rollenbeziehungen zu wissenschaftsexternen Klienten unterhalten werden. Professionen zeichnen sich demgegenüber durch die Institutionalisierung genau solcher Rollenbeziehungen aus. Zwar verdanken sie ihre Wissensbasis der Ausbildung in bestimmten Disziplinen, aber sie nutzen wissenschaftliches Wissen primär für die Bearbeitung personaler Probleme, die Individuen mit der eigenen Gesundheit, dem Seelenheil, dem Recht oder auch der eigenen Karriere im Erziehungssystem haben. Während Disziplinen also auf Theoriebildung und damit auf die Vermehrung wissenschaftlicher Erkenntnisse aus sind, geht es den Professionen um die Anwendung von Wissen unter durch Problemdruck erzeugten Handlungszwängen (vgl. Stichweh, 1994, S. 368–372).

Diese Bestimmung des Wissenschaftssystems als Kommunikationssystem und die dazugehörige Unterscheidung von Profession und Disziplin in Rechnung gestellt, müsste sich die Entwicklung der Schulpädagogik zu einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaft an verschiedenen Indikatoren ablesen lassen. Neben den eingangs bereits erwähnten, universitätstypischen Ausstattungsmerkmalen (Personal, Budget etc.) sind vor allem Indikatoren von Bedeutung, die auf der Ebene der Kommunikation anzeigen, dass eine Sprache entwickelt worden ist, die für die Begründung, Überprüfung und Weiterentwicklung von Theorien funktional ist. Indiziert wird dies u. a. durch die Verfügung über theoretische Begriffe. Solche Begriffe unterscheiden sich von Wörtern der Alltagssprache dadurch, dass sie festgeschriebene Bedeutungen haben. Ihr Gebrauch ist normiert, was meistens durch Definitionen geschieht, und die Normierung ist begründet, was durch Theorien geleistet wird (vgl. Luhmann, 1990, S. 387–389, 406–413; Merten, 1999, S. 197–199). Zentrale Begriffe einer disziplinär entwickelten Schulpädagogik sollten deshalb ihre Bedeutung nicht schulpraktischen Kontexten bzw. Erfahrungen der Lehrerverberufung entlehnen, sondern aus relevanten Theorien beziehen.

Für die Analyse von lexikalischen Darstellungen der Begriffe Lehrplan, Curriculum, Schule und Unterrichtsmethode (inklusive Lehrform, Lehrverfahren, Lehr-Lernmethode, Lehrmethode, Unterrichtsform und Unterrichtsverfahren) bedeutet dies, dass nach Definitionen oder Umschreibungen dieser Begriffe zu suchen war, die sich durch eine Verankerung in Theorien auszeichnen. Für den Begriff der Didaktik wurde angenommen, dass er einen Bedeutungswandel durchläuft, der sich aus der Bezugnahme auf solche Theorien ergibt. Unter einer Definition verstehen wir einen Satz, der für den zu klärenden Begriff angibt, welcher Gattung (*genus proximum*) er angehört und wie er sich von den Elementen derselben Gattung unterscheidet (*differentia specifica*). Eine theoretische Verankerung liegt vor, wenn die relevanten Merkmale durch systematische oder empirische Forschungen begründet sind, also ihrerseits klar umrissene Bedeutungen in einem konsistenten System von Sätzen haben, das zusammengenommen für die betreffende Theorie steht.<sup>1</sup>

1 Mit der Rede von einer „*theoretischen Verankerung*“ wird bewusst offengelassen, ob es sich um eine anerkannte Theorie handelt. Gemeint ist lediglich, dass ein durch Theorien limitierter Sprachgebrauch vorliegt (Luhmann, 1990, S. 387–389, 406–413).

### 3. Der Stand der Forschung

In der empirisch-sozialwissenschaftlichen Wissenschaftsforschung verankerte Untersuchungen zur Entwicklung der Schulpädagogik als einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaft sind rar. Terhart (2003) hat für die Schulpädagogik unter Verwendung von Daten aus anderen Untersuchungen eine Übersicht zur Erfüllung verschiedener Indikatoren wissenschaftlicher Disziplinen vorgelegt, insbesondere zur personellen Ausstattung und zu Leistungen in Lehre und Forschung. Dieser Übersicht, die im Folgenden punktuell durch neuere Daten ergänzt worden ist, lässt sich entnehmen, dass die Schulpädagogik durchaus über einige typische organisationsstrukturelle Merkmale einer wissenschaftlichen Disziplin verfügt: 1. Sie stellt 1987 etwa 30 Prozent aller Pädagogik-Professuren (Baumert & Roeder, 1990, S. 92), 2012 noch etwa 15 Prozent (vgl. Schmidt-Hertha & Tippelt, 2014, S. 178–179). 2. Der Anteil empirischer und theoretischer Qualifikationsarbeiten beträgt bis 1990 im Vergleich zu rein praxisbezogenen Arbeiten immerhin 59,5 Prozent (Macke, 1990, S. 66–67.). 3. Zwischen 1972 und 1980 stellt die Schulpädagogik knapp ein Drittel des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots, zwischen 1980 und 1990 dann noch 21 Prozent (vgl. Hauenschild, Herrlitz & Kruse, 1993). Im Zeitraum von 1998 bis 2003 sind von 835 erziehungswissenschaftlichen Drittmittelprojekten 169 thematisch der Schulforschung/Schulpädagogik zuzurechnen (vgl. Kraul, Schulzeck & Weishaupt, 2004, S. 114–116. Und schließlich: Die Schulpädagogik ist die quantitativ größte Sektion in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Gemessen an diesen Indikatoren ist der Status der Schulpädagogik als einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaft sicherlich unstrittig. In der Forschung hat sich gleichwohl die Frage gestellt, wie es um die disziplinäre Kommunikation steht. Die Beantwortung dieser Frage wurde in Ansätzen von Lüders (2012) in einer Untersuchung zu Darstellungen des Unterrichtsbegriffs in pädagogischen Nachschlagewerken unternommen. Ausgangspunkt der Untersuchung war die Annahme, dass es im Fall einer disziplinären Verselbständigung der Schulpädagogik zu einer allmählichen Substitution eher praxis- bzw. professionsbezogener durch theoretische Unterrichtsbegriffe kommen müsste.<sup>2</sup> Um diese Annahme zu prüfen, wurden 55 Originalbeiträge aus 219 zwischen 1949 und 2007 publizierten pädagogischen Nachschlagewerken analysiert. Die Analyse ergab u. a., dass sich die Autorinnen und Autoren der relevanten Artikel wechselseitig nicht zur Kenntnis nehmen und einmal vorgelegte Unterrichtsbegriffe keinen Einfluss auf die nachfolgende Kommunikation haben. Stattdessen wird der Unterrichtsbegriff in jedem Beitrag mehr oder weniger neu definiert. Die Definitionen sind nur in einem Fall in den Kontext einer wissenschaftlichen Theorie eingebettet; in allen anderen Fällen handelt es sich um Bestimmungen, die im Erfahrungshorizont und Sprachgebrauch der Lehrerverberufung liegen. Der Autor dieses Beitrags interpretiert die Befunde dahin-

2 Eine vergleichbare, an anderen Begriffen ansetzende Annahme hat Einsiedler bei der Darstellung der Geschichte der Grundschulpädagogik verfolgt (2015, S. 56).

gehend, dass die Schulpädagogik die strukturellen Möglichkeiten, die sie als eine in der Organisation der Universität verankerte Teildisziplin der Erziehungswissenschaft hat, nicht durchgängig für disziplintypische Formen der Kommunikation nutzt. Dieses Ergebnis konnte von Niessen (2015) in einer Untersuchung zur schulpädagogischen Kommunikation über den Begriff der Schule und in einer weiteren Untersuchung von Lüders (2018a) zur schulpädagogischen Kommunikation über Erkenntnisfortschritte in der Allgemeinen Didaktik bestätigt werden.

Angesichts der eingangs skizzierten Problematik und des Forschungsstandes stellen sich mehrere Fragen: 1. Wie werden die Begriffe Didaktik, Lehrplan, Curriculum, Schule und Unterrichtsmethode (inklusive Lehrform, Lehrverfahren, Lehr-Lernmethode, Lehrmethode, Unterrichtsform und Unterrichtsverfahren) in pädagogischen Nachschlagewerken bestimmt? 2. Erfährt der Begriff der Didaktik einen Bedeutungswandel dahingehend, dass er auf wissenschaftliche Theorien Bezug nimmt? 3. Sind die Begriffe Lehrplan, Curriculum, Schule und Unterrichtsmethode in solchen didaktischen oder anderen Theorien verankert?

#### 4. Die methodische Vorgehensweise

Die Auswahl der Nachschlagewerke geschah unter disziplinären und ökonomischen Gesichtspunkten. Als disziplinär relevant wurden alle Lexika, Enzyklopädien, Wörterbücher etc. der Erziehung, der Pädagogik, der Schulpädagogik und der Allgemeinen Didaktik eingestuft, die zwischen 1949 und 2009 erschienen sind. Ökonomische Erwägungen führten zum Ausschluss aller fachdidaktischen Publikationen, sodass insgesamt 224 Nachschlagewerke (Mehrfachauflagen eingerechnet) in die engere Wahl kamen. Diese wurden daraufhin gesichtet, ob sie Einträge zu den Lemmata Didaktik, Lehrplan/Curriculum, Schule und Unterrichtsmethode (Synonyme: Lehrformen, Lehrverfahren, Lehr-Lernmethoden, Unterrichtsformen, Unterrichtsverfahren) enthalten und ob Nachfolgeauflagen derselben Nachschlagewerke modifizierte Fassungen der jeweiligen Artikel präsentieren. Es konnten 331 Originalbeiträge mit einem Gesamtumfang von 445 780 Wörtern identifiziert werden (Tab. 1).

Lemma	Artikel (insgesamt)	Originalbeiträge	Textumfang der Originalbeiträge (Wörter)
Didaktik	187	80	149 783
Lehrplan/Curriculum	335	111	100 575
Schule	129	60	158 585
Unterrichtsmethode	398	80	36 837
Insgesamt	1049	331	445 780

Tab. 1: Die Corpora

Für die Analyse der Artikel wurde die Methode der kategorienbasierten Textanalyse in Form des thematischen Codierens (vgl. Flick, 1998; Kuckartz, 2014) eingesetzt. Diese Methode sieht vier Teilschritte vor: 1. die Entwicklung eines thematisch gebundenen Kategoriensystems, 2. die Codierung des ausgewählten Materials mit Hilfe dieses Systems, 3. die Erstellung einer Fallübersicht und 4. eine die Übersicht nutzende, vertiefende Analyse der dort aufgelisteten Befunde.

Die Kategoriensysteme wurden im Durchgang durch chronologisch repräsentative Teilmengen der vier Corpora gebildet (jeder fünfte Artikel, maximal 15). Die thematische Bindung ergab sich aus den theoretischen Vorüberlegungen zum Verhältnis von Profession und Disziplin sowie zu den Merkmalen theoretischer Begriffe. Es wurden vier hierarchisch strukturierte Codiersysteme entwickelt, die zwischen 34 und 114 Kategorien umfassen. Die Kategorien 1. Ordnung sind thematisch an die Forschungsfrage gebunden und von einigen Ausnahmen abgesehen in allen vier Codiersystemen identisch. Es handelt sich um ‚Alternative Termini‘, ‚Bedeutungsvielfalt‘, ‚Begriffsanalyse‘, ‚Definition‘, ‚Deskription‘, ‚Etymologie‘, ‚Theorie 1‘, ‚Theorie 2‘ und ‚Theorie 3‘ (Abb. 1). Auf den untergeordneten Ebenen finden sich unterschiedliche Kategorien, die

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Unter ‚Alternative Termini‘ werden Sätze oder Satzteile subsumiert, die für die untersuchungsrelevanten Begriffe verwandte Begriffe bzw. Synonyme einführen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Unter ‚Bedeutungsvielfalt‘ werden Sätze oder Satzteile gefasst, die für die untersuchungsrelevanten Begriffe aussagen, dass jeweils mehrere Bedeutungen existieren.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● ‚Begriffsanalyse‘ steht für Sätze oder Satzteile, in denen Regeln für die Verwendung der untersuchungsrelevanten Begriffe angegeben oder erörtert werden.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Unter ‚Definition‘ werden Sätze gefasst, die für die untersuchungsrelevanten Begriffe die Bedeutung durch Angabe eines <i>genus proximum</i> und einer <i>differentia specifica</i> festschreiben.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● ‚Deskription‘ steht für Sätze, die strukturell einer Definition ähnlich sind, aber mehrere Gattungsbegriffe nennen, und Sätze oder Satzteile, die sich darauf beschränken, bestimmte Merkmale zu spezifizieren, sowie Sätze, die eine einfache Festlegung nach dem Muster <math>A = B</math> anzeigen (z. B. „Unterrichtsmethode ist ein Lernweg“).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● ‚Etymologie‘: Sätze oder Satzteile, die sich auf die Herkunft des jeweiligen Begriffs beziehen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● ‚Theorie 1‘: Sätze oder Satzteile, die das Vorhandensein einer Theorie bzw. eines theoretischen Modells behaupten, ohne weitere inhaltliche Angaben zu machen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● ‚Theorie 2‘: Sätze oder Satzteile, die Merkmale einer bestimmten Theorie referieren.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● ‚Theorie 3‘: Sätze oder Satzteile, in denen die Definition eines der untersuchungsrelevanten Begriffe in einen systematischen Zusammenhang mit einer bestimmten Theorie gebracht wird.</li> </ul>

Abb. 1: Kategorien 1. Ordnung

mit Rücksicht auf die jeweils berichteten Definitionen und Theorien gebildet worden sind. Im Fall der Definitionen etwa wurden jeweils mehrere Subkategorien zur Klassifikation der verwendeten Gattungsbegriffe und differenzierenden Merkmale entwickelt. Im Fall der in den Texten nicht nur erwähnten Theorien (Theorie 1), sondern auch referierten Theorien (Theorie 2) bzw. mit Bezug zu einer gegebenen Definition dargestellten Theorien (Theorie 3), stehen die Subkategorien für Theorienamen, Modelle, Teiltheoreme, Themen und Forschungsbefunde.

Im Anschluss an die Kategorienbildung wurden die verbleibenden Texte von zwei Personen unabhängig voneinander codiert. Die Übereinstimmungen bei der Vergabe der Kategorien lagen zwischen 50 und 100 Prozent, im Durchschnitt bei 92 bis 97 Prozent, was für eine relative hohe Auswertungsobjektivität und Intercoder-Reliabilität spricht (vgl. Wirtz & Casper, 2002). Alle abweichend codierten Textstellen wurden in einem zweiten Schritt von beiden Codierern noch einmal durchgegangen, analysiert und im Konsens einer Kategorie zugewiesen, wodurch sich die Übereinstimmung auf nahezu 100 Prozent erhöhte. Mehrere Fälle, bei denen keine Einigung erzielt werden konnte, ließen sich im Einvernehmen mit dem Untersuchungsleiter klären.

Im dritten methodischen Teilschritt wurde eine Fallübersicht in Form einer Excel-Tabelle erstellt. Die ersten beiden Spalten dieser Tabelle dienten der chronologischen Auflistung der bibliographischen Erkennungsdaten der analysierten Artikel, die letzte Spalte der Angabe des Textumfangs des jeweiligen Artikels. Die Spalten dazwischen waren mit den Kategorien erster Ordnung überschrieben. Für jede dieser Kategorien wurden zeilenweise, also für jeden Artikel, quantitative und qualitative Merkmale notiert. Zu den quantitativen Angaben gehören die Anzahl der in einem Text gefundenen Definitionen, Deskriptionen, Theorienennungen (Theorie 1) und Theoriedarstellungen (Theorie 2), Theoriedarstellungen mit Bezug auf die jeweils gegebene Definition des Lemmas (Theorie 3) etc. Zu den qualitativen Merkmalen gehören Zitate von Definitionen und Deskriptionen sowie die Auflistung von weiteren Belegstellen für Kategorien dritter und vierter Ordnung, die bei der Codierung vergeben worden waren. Auf der Grundlage dieser Fallübersicht wurde im vierten methodischen Teilschritt die vergleichende Analyse der Befunde durchgeführt.

## 5. Die Befunde

Von den 331 zur Untersuchung herangezogenen Artikeln aus pädagogischen Nachschlagewerken sind 285 (86 Prozent) nach den ersten beiden Dekaden des Untersuchungszeitraums, also nach 1970 publiziert worden (Tab. 2). Während in den ersten beiden Dekaden (1950–1969) zunächst 46 Artikel erscheinen, kommt es in den siebziger und achtziger Jahren mit 160 Artikeln zu einem rapiden Anstieg der Publikationsrate. In den beiden Folgedekaden werden noch einmal 125 Artikel publiziert (Tab. 2). Dieser deutliche Anstieg der Publikationsrate nach den ersten beiden Dekaden folgt auf die Expansion des Bildungssystems, insbesondere die Verlagerung nahezu der gesamten Lehrerbildung von den Pädagogischen Hochschulen und Akademien an die Universitä-

Zeitraum	Didaktik	Lehrplan/ Curriculum	Schule	Unterrichts- methode*	Artikel (insg.)
1950–1969	13	8	9	16	46
1970–1989	41	60	27	32	160
1990–2009	26	43	24	32	125
1950–2009	80	111	60	80	331

\* Inklusive: Lehrform, Lehrverfahren, Lehr-Lernmethode, Lehrmethode, Unterrichtsform, Unterrichtsverfahren

Tab. 2: Originalbeiträge in pädagogischen Nachschlagewerken zwischen 1950 und 2009

ten. Er zeigt sich auch bei anderen Medien, wie z. B. Lehrbüchern der Erziehungswissenschaft (Kempka, 2018), die wissenschaftliche Disziplinen für ihre Selbstdarstellung nutzen.

Der Umfang der ausgewählten Artikel variiert zwischen 4 und 20 812 Wörtern. Die meisten Artikel (189) haben zwischen 100 und 999 Wörter, 91 haben 1 000 bis 9 999 Wörter, 8 haben mehr als 10 000 Wörter, 43 fallen unter die Grenze von 100 Wörtern. Die Maximalumfänge liegen bei 20 812 Wörtern (Didaktik), 19 712 Wörtern (Lehrplan/ Curriculum), 16 200 Wörtern (Schule) und 4 104 Wörtern (Unterrichtsmethode). Die Artikel zum Begriff der Unterrichtsmethode (inklusive Lehrform, Lehrverfahren, Lehrmethode, Lehr-Lernmethode, Unterrichtsform und Unterrichtsverfahren) haben mit einem Durchschnitt von 460 Wörtern den geringsten Umfang (Didaktik 1 872; Lehrplan/Curriculum 906; Schule 2 643). Das Erscheinungsjahr und die jeweiligen Textumfänge sind empirisch unabhängig, d. h. Artikel unterschiedlichen Umfangs verteilen sich gleichmäßig über den Untersuchungszeitraum.

## 5.1 Die Definitionen

Ein wichtiger Indikator der Disziplinentwicklung ist die allmähliche Ausdifferenzierung verschiedener, u. U. konkurrierender Theorien und Begriffe des relevanten Gegenstandes. Bezüglich der als ‚zentral‘ ausgewählten Begriffe der Schulpädagogik stellen sich deshalb zwei Fragen: Erstens, sind die Begriffe Lehrplan, Curriculum, Schule und Unterrichtsmethode in wissenschaftlichen Theorien verankert? Zweitens, hat der Begriff der Didaktik die Bedeutung einer Oberkategorie angenommen, die für einige dieser Theorien steht? Für die Beantwortung dieser beiden Fragen wurde zunächst nach Definitionen gesucht.

In den 331 Artikeln fanden sich insgesamt 393 Definitionen (Replikationen inklusive) der zur Untersuchung herangezogenen Begriffe. Die meisten Definitionen weisen die Artikel zum Begriff der Didaktik (206) auf, gefolgt von Lehrplan/Curriculum (87), Unterrichtsmethode (52) und Schule (48). Bis auf zwei Ausnahmen sind die Anzahl der pro Artikel gegebenen Definitionen, die Textumfänge und das Erscheinungsjahr empi-

	Didaktik		Lehrplan/Curriculum		Schule		Unterrichtsmethode*	
	Artikel	Def.	Artikel	Def.	Artikel	Def.	Artikel	Def.
1950–1969	13	18	8	2	9	3	16	14
1970–1989	41	118	60	44	27	28	32	10
1990–2007	26	70	43	41	24	17	32	28
1950–2009	80	206	111	87	60	48	80	52

\* Inklusive: Lehrform, Lehrverfahren, Lehr-Lernmethode, Lehrmethode, Unterrichtsform, Unterrichtsverfahren

Tab. 3: Artikel und Definitionen

risch unabhängig. Die Ausnahmen betreffen den Begriff der Didaktik und den Curriculumbegriff. Im ersten Fall besteht ein leicht positiver Zusammenhang zwischen der Anzahl der pro Artikel gegebenen Definitionen und dem Textumfang; im zweiten Fall korreliert die Anzahl der pro Artikel gegebenen Definitionen signifikant mit dem Erscheinungsjahr, was auf das Einsetzen der Curriculumforschung in den 1970er Jahren zurückgeführt werden kann.

Bemerkenswert ist zunächst die ausgeprägte sprachliche Heterogenität der Definitionen: Es finden sich 91 verschiedene Gattungsbegriffe (21 Didaktik, 18 Lehrplan, 21 Curriculum, 9 Schule, 22 Unterrichtsmethode) und sehr viele verschiedene sprachliche Formulierungen bei den artspezifischen Merkmalen. Eine Zusammenfassung dieser Merkmale zu Gruppen bedeutungsverwandter Termini führt nur bedingt zu einer Verringerung der sprachlichen Heterogenität. Diese bleibt auch im Zeitverlauf das auffälligste Merkmal. Eine allgemeine Tendenz dahingehend, dass sich mit fortschreitender Zeit der Gebrauch einiger weniger Definitionen durchsetzen würde, ist nicht festzustellen. Lediglich im Fall des Begriffs der Didaktik kommt es zu einer gewissen Vereinheitlichung des schulpädagogischen Sprachgebrauchs.

*Didaktik.* In den 206 Definitionen des Begriffs der Didaktik kommen 21 verschiedene Termini – Theorie, Wissenschaft, Lehre, Disziplin, Berufswissenschaft, Ökonomie, Reflexion, Programm, Kunst etc. – für die Bezeichnung des *genus proximum* zur Anwendung. Am häufigsten wird Didaktik als Theorie (93), Wissenschaft (58) oder Lehre (25) klassifiziert. Diese drei Klassifikationen decken 85 Prozent aller Definitionen ab, wobei 73 Prozent auf ‚Theorie‘ bzw. ‚Wissenschaft‘ und 12 Prozent auf ‚Lehre‘ entfallen. Auch bei den artspezifischen Merkmalen findet sich eine relativ hohe Übereinstimmung. Zwar werden insgesamt 36 verschiedene Merkmale verwendet, um den Begriff der Didaktik von den anderen Elementen der jeweils angegebenen Gattung zu unterscheiden. Aber vier Merkmalsgruppen – (1) Bildungs- bzw. Lehrinhalte, (2) Lehren und Lernen, (3) Unterricht und (4) Steuerung von Lernprozessen – machen 77 Prozent aller Nennungen aus. Insgesamt ergibt dies ein relativ einheitliches Bild mit wenigen Hauptunterscheidungen: Am häufigsten wird die Didaktik als eine ‚Theorie der Bildungsinhalte oder Bildungskategorien und des Lehrplans‘ bestimmt. An zweiter

Didaktik ist eine	Abs.	Rang
Theorie der Bildungsinhalte oder Bildungskategorien und des Lehrplans	49	1
Theorie oder Wissenschaft vom Unterricht	42	2
Theorie oder Wissenschaft vom Lehren und Lernen	33	3
Lehre vom Unterricht, vom erziehenden Unterricht oder vom Lehren und Lernen	18	4
Theorie der Steuerung von Lehr- und Lernprozessen	16	5
Erziehungswissenschaftliche Disziplin bzw. Teildisziplin der Pädagogik	9	6
Anwendung der Ergebnisse lern- und entwicklungspsychologischer Forschung	7	7
Sonstige (mit jeweils 1 bis 3 Nennungen)	32	8 bis 10
Total	206	10

Tab. 4: Der Begriff der Didaktik

Stelle steht die Bestimmung ‚Theorie oder Wissenschaft vom Unterricht‘ gefolgt von, drittens, ‚Theorie oder Wissenschaft vom Lehren und Lernen‘ (Tab. 4).

In historischer Perspektive zeigt sich, dass die Verwendung des Begriffs der Didaktik zunächst mit Lehre, teilweise auch (Lehr-)Kunst assoziiert ist. Dies trifft insbesondere auf die erste Dekade des Untersuchungszeitraums (1950–1959) zu. In den Folgejahren tritt die nähere Bestimmung der Didaktik als Lehre, Unterrichtslehre oder (Lehr-)Kunst jedoch nur noch als eine historische Reminiszenz in Erscheinung. Ab 1960 dominiert das wissenschaftliche Selbstverständnis. Die Didaktik wird fast durchgängig als eine Theorie der Bildungsinhalte, Bildungskategorien und des Lehrplans oder als eine Theorie bzw. Wissenschaft vom Unterricht, Lehren und Lernen bestimmt (Lüders, 2018a).

*Lehrplan.* In den 47 Definitionen des Lehrplanbegriffs kommen 18 verschiedene Gattungsbegriffe und über 40 Artbegriffe zur Anwendung. Unter Gesichtspunkten semantischer Ähnlichkeit konnten die Gattungsbegriffe zu 9 und die differenzierenden Merkmale zu 11 Gruppen zusammengefasst werden. Am häufigsten wird der Lehrplanbegriff als eine Kodifikation oder Ordnung (13), als eine Art Zusammenfassung (12) bzw. als eine normative Vorgabe im Sinne einer Verwaltungsvorschrift (10) gefasst. Diese drei Gattungsgruppen decken 74 Prozent aller Definitionen ab. Die differenzierenden Merkmale bezeichnen vor allem Bestandteile, Zwecke und Normen solcher Kodifikationen, Zusammenfassungen oder Vorschriften. Während die differenzierenden Merkmale relativ gleichmäßig über den Untersuchungszeitraum streuen, kommt es bei den Gattungsbegriffen tendenziell zu einer Umstellung: Im Zeitraum von 1950 bis 1969 dominiert die Bestimmung (*genus proximum*) des Lehrplans als einer Kodifikation des Lehrgefüges, einer Lehrordnung oder eines Stoffkatalogs. In den folgenden vier Dekaden (1970–2009) geht der Anteil dieser Gattungsbegriffe an allen *genera proxima* jedoch deutlich zurück und alternative Begriffe wie Zusammenfassung, Verwaltungsvor-

schrift, Steuerungsinstanz, Anweisung, Instrument, Richtlinie, Setzung gewinnen die Oberhand.

*Curriculum.* Der Curriculumbegriff wird erst ab 1970 in pädagogischen Nachschlagewerken als selbständiges Lemma geführt. In den 40 Definitionen kommen 21 Gattungsbegriffe und über 30 differenzierende Merkmale zur Anwendung, die zu 6 bzw. 5 Gruppen ähnlicher Merkmale zusammengefasst werden konnten. Am häufigsten wird das Curriculum als ein System bzw. als ein Begründungszusammenhang (13) begriffen. An zweiter Stelle folgt die Klassifikation als Beschreibung, Darstellung oder Dokument (9), gefolgt von drittens Summe oder Umkreis (4). Diese drei Gruppierungen verwandter Gattungsbegriffe decken 65 Prozent aller Definitionen ab. Die differenzierenden Merkmale betreffen den wissenschaftlichen bzw. systematischen Charakter, die Bestandteile und Zwecke solcher Systeme, Beschreibungen, Darstellungen oder Dokumente. In historischer Perspektive lässt sich für den Zeitraum von 1970 bis 1989 eine relative Dominanz von Definitionen ausmachen, die sowohl bei den genera proxima als auch bei den differentia specifica auf wissenschaftsaffine Termini wie Systematik, Begründung, Disposition, Lernziel etc. abstellen. In den beiden Folgedekaden (1990–2009) treten Termini in den Vordergrund, die eine solche Affinität nicht oder nur teilweise erkennen lassen (z. B. Beschreibung, Dokument).

*Schule.* In den 48 Definitionen des Schulbegriffs kommen neun Gattungsbegriffe und neun verschiedene Gruppen von Artbegriffen vor. Am häufigsten wird der Begriff der Schule den Gattungen Einrichtung (21), Institution (12), Interaktionsverhältnis (4) oder Organisation (3) subsumiert. Die am häufigsten verwendeten Artbegriffe sind Unterricht, Erziehung und Bildung, gefolgt von Planmäßigkeit, Sozialisation und Reproduktion. In den ersten beiden Dekaden des Untersuchungszeitraums dominieren Definitionen, die die Schule als eine Einrichtung zum Zweck der Bildung begreifen. Die sozialwissenschaftlichen Begriffe Institution, Interaktionsverhältnis und Organisation kommen erst in den beiden Folgedekaden (1970–1989) zur Anwendung, in denen sie 57 Prozent aller Definitionen abdecken; zeitgleich kommt es auch bei den differenzierenden Merkmalen zu einem leicht gehäuften Auftreten der sozialwissenschaftlichen Termini Sozialisation und Reproduktion; diese Entwicklung wird kehrseitig von einem relativen Bedeutungsverlust des Bildungsbegriffs begleitet. Ab 1990 dominieren jedoch erneut Definitionen, die die Schule als eine Einrichtung des Unterrichts und der Erziehung begreifen (76 Prozent), während Definitionen, die sozialwissenschaftliche Termini verwenden, zu einer Randerscheinung werden.

*Unterrichtsmethode.* Der Begriff der Unterrichtsmethode findet sich erst ab 1970 als eigenständiges Lemma in pädagogischen Nachschlagewerken. Aus der Gruppe der Synonyme dominieren zunächst die Bezeichnungen Lehrform und Lehrverfahren. Sie machen 1950 bis 1969 87 Prozent der Artikel zu methodischen Aspekten der Unterrichtsgestaltung aus. In den nächsten beiden Dekaden geht der Anteil dieser beiden Lemmata deutlich zurück (27,2 Prozent) und es dominieren die Bezeichnungen Unterrichtsform (31,3 Prozent) und Unterrichtsmethode (34,4 Prozent). Ab 1990 entfallen auf das Lemma Unterrichtsmethode mit 43,8 Prozent die meisten Einträge (Tab. 5).

Zeitraum	Lehrform		Lehrverfahren		Lehrmethode, Lehrformmethode		Unterrichtsform		Unterrichtsmethode		Unterrichtsverfahren		Artikel (insgesamt)	
	abs	proz.	abs.	proz.	abs.	proz.	abs.	proz.	abs.	proz.	abs.	proz.	abs.	proz.
1950–1969	6	37,5	8	50,0	0	0	2	12,5	0	0	0	0	16	100
1970–1989	6	18,8	3	9,4	1	3,1	10	31,3	11	34,4	1	3,1	32	100
1990–2009	4	12,5	1	3,1	3	9,4	7	21,9	14	43,8	0	0	32	100
<b>1950–2009</b>	<b>16</b>	<b>20</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>22</b>	<b>27,5</b>	<b>25</b>	<b>31,3</b>	<b>1</b>	<b>1,3</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

Tab. 5: Lemmata zu methodischen Aspekten der Unterrichtsgestaltung in pädagogischen Nachschlagewerken zwischen 1950 und 2009

Insgesamt werden 52 Definitionen gegeben. Hiervon entfallen 9 auf Lehrform, 11 auf Lehrverfahren, 4 auf Lehrmethode/Lehr-Lernmethode, 3 auf Unterrichtsform, 25 auf Unterrichtsmethode und 0 auf Unterrichtsverfahren. Da fast alle Gattungsbegriffe und auch nahezu alle differenzierenden Merkmale, die sich in den Definitionen der Begriffe Lehrform, Lehrverfahren, Lehrmethode, Lehr-Lernmethode und Unterrichtsform finden, auch in den Bestimmungen des Begriffs der Unterrichtsmethode vorkommen, kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei jenen Begriffen um verschiedene Bezeichnungen (Synonyme) des Begriffs der Unterrichtsmethode handelt.

In den 52 Definitionen kommen 24 Gattungs- und 49 Artbegriffe vor, die zu 3 bzw. 6 Gruppen bedeutungsverwandter Begriffe zusammengefasst werden konnten. Die Gattungsbegriffe streuen relativ gleichmäßig über den Untersuchungszeitraum. Dies gilt mit einer gewissen Einschränkung auch für die Artbegriffe: nach 1970 kommt es zu einer leichten, aber letztendlich nicht substantiellen Bedeutungsverschiebung, indem konkrete Bezugnahmen auf Lehrer- und Schülertätigkeiten teilweise durch abstrakte didaktische, den Unterrichtsprozess insgesamt betreffende Termini (Gestaltung, Abfolge, Verlauf, Aktivität, Aktionsform etc.) verdrängt werden (Lüders, 2018b).

## 5.2 Theorien als Grundlagen der Begriffsbildung

Eine für wissenschaftliche Disziplinen typische Form der Kommunikation liegt u. a. dann vor, wenn die Verständigung auf der Basis theoretischer Termini geschieht. Termini dieser Art zeichnen sich dadurch aus, dass sie ihre spezifische Bedeutung im Kontext systematisch schlüssiger oder empirisch geprüfter Theorien haben. Im Fall der zur Untersuchung herangezogenen Begriffe Lehrplan, Curriculum, Schule, Unterrichtsmethode (inklusive Lehrform, Lehrverfahren, Lehr-Lernmethode, Lehrmethode, Unterrichtsform und Unterrichtsverfahren) ist davon auszugehen, dass es sich mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit um Theorien der Allgemeinen Didaktik (Tab. 4) oder Schultheorien handelt. Die für die Einschätzung der disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik wichtige Frage war dementsprechend, ob einige der betreffenden Begriffe in solchen Theorien (,Theorie 3‘) verankert sind. Tabelle 6 ist zu entnehmen, dass die theoretischen Begriffe eine Minderzahl bilden. Von den 87 Definitionen der Begriffe

Zeitraum	Lehrplan/Curriculum	Schule	Unterrichtsmethode (und Synonyme)
1950–1969	0/2	0/3	0/14
1970–1989	4/44	6/28	0/10
1990–2007	2/41	0/17	0/28
1950–2009	6/87	6/48	0/52

Tab. 6: Anteil der theoretischen Begriffe an den Definitionen

Lehrplan und Curriculum sind 6 theoretische Definitionen; von den 48 Definitionen des Schulbegriffs sind ebenfalls nur 6 theoretische Definitionen. Der Begriff der Unterrichtsmethode wird durchgängig ohne Theoriebezug bestimmt.

### 5.3 *Alternative Quellen der Begriffsbildung*

Wenn theoretische Begriffe nur vereinzelt vorkommen, stellt sich die Frage, woher die Begriffe Lehrplan/Curriculum, Schule und Unterrichtsmethode ihre jeweiligen Bedeutungen haben. Detailanalysen der Definitionen und ihrer Erklärungen lassen mehrfach einen an disziplinexterne Vorgaben und Gepflogenheiten anschließenden Sprachgebrauch erkennen. Es finden sich sowohl Anschlüsse an die politische als auch an die juristische Semantik und zahlreiche professionsnahe, an der Lehrersprache ausgerichtete Verwendungsweisen. Die politische und juristische Semantik tritt z. B. in den Vordergrund, wenn für die Bestimmung des Curriculumbegriffs auf eine Vorgabe der Bund-Länder-Kommission zurückgegriffen wird, oder wenn Lehrpläne und Curricula vor allem als Verwaltungsvorschriften und Steuerungsinstrumente vorgestellt werden. Im Fall des Begriffs der Schule findet dieser Sprachgebrauch eine Entsprechung, wenn im Rekurs auf das Schulrecht von „Veranstaltungen des Staates“, Einrichtungen des „öffentlichen Rechts“ etc. die Rede ist. Dieser, an externe Vorgaben der Politik, des Rechts und der Verwaltung anschließende Sprachgebrauch erfährt in mehreren Fällen eine professionsspezifische semantische Aufladung. Die Aspekte der Verwaltung und Steuerung werden dann als Formen bürokratischer Kontrolle skizziert und in einen tendenziellen Gegensatz zu den Autonomiebestrebungen der Lehrerschaft gebracht (Tenorth, 1996). Der professionsnahe Gebrauch des Schulbegriffs zeigt sich weiterhin an einem großen Anteil programmatischer Definitionen (Brezinka, 1990), die bei den Artbegriffen (*differentia specifica*) anstelle deskriptiver Merkmale normative Merkmale, insbesondere Zwecke und Aufgaben der Schule, anführen. Im Fall des Begriffs der Unterrichtsmethode zeigt sich der Einfluss der Profession auf den Sprachgebrauch der Schulpädagogik vor allem am Festhalten an der Terminologie der Lehrbuchdidaktik Pädagogischer Hochschulen: Die tendenzielle Umstellung des Sprachgebrauchs von Lehrform, Lehrverfahren, Lehr-Lernmethoden, Unterrichtsform und Unterrichtsverfahren hin zu Unterrichtsmethode ist nur eine äußerliche, die im Kern die tradierten tätigkeits- bzw. prozessbezogenen Gebrauchsweisen dieser Termini, die schon für den Unterrichtsbegriff charakteristisch waren (Lüders, 2012), bewahrt.

## 6. Zusammenfassung und Diskussion

Die Entwicklung der Schulpädagogik zu einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaft ist von der empirischen Wissenschaftsforschung bisher primär an strukturellen Indikatoren bemessen worden. Wichtige Indikatoren dieser Art sind Professoren- und Qualifikationsstellen, Haushalts- und Drittmittel, Qualifikationsarbeiten, Lehraufkommen

und Fachgesellschaften etc. Gemessen an diesen Indikatoren ist der Status der Schulpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft unstrittig. Für das Kriterium der disziplinären Kommunikation ergab sich jedoch ein anderes Bild. In der Vorgängerstudie über den „Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken“ (Lüders, 2012) konnte gezeigt werden, dass die Schulpädagogik im Fall der Verwendung des Unterrichtsbegriffs die für wissenschaftliche Disziplinen typische Form einer zirkulär geschlossenen, selbstreferentiellen Kommunikation nicht durchgesetzt hat und darüber hinaus konstant einen an disziplinexternen Gepflogenheiten ausgerichteten, professionsnahen Sprachgebrauch pflegt. Die Indizien hierfür waren der Verzicht auf die Kenntnisnahme von zu früheren Zeitpunkten geleisteten Begriffsbestimmungen mit der Folge, dass der Unterrichtsbegriff in quasi jedem Artikel neu erfunden wurde, und der nahezu völlige Verzicht auf eine theoretische Absicherung der Begriffsbildung, was sich beidseitig in der Tradierung einer professionsnahen tätigkeits- und prozessbezogenen Semantik dokumentierte.

Die Befunde der Nachfolgestudie ‚Zentrale Begriffe der Schulpädagogik in pädagogischen Nachschlagewerken‘ stehen weitestgehend im Einklang mit den Befunden der Vorgängerstudie. Sie stützen die Interpretation, dass die für eine wissenschaftliche Disziplin typischen Formen der Kommunikation im Fall der Schulpädagogik nur rudimentär ausgebildet sind und den strukturellen Möglichkeiten nicht entsprechen. Gleichwohl geben die Befunde auch Anlass zu einer differenzierteren Sichtweise: Zwar sind neu erfundene Definitionen zentraler Begriffe, das theoriefreie Definieren und das Festhalten an disziplinexternen Sprachen (der Sprache der Politik, der Verwaltung und der Profession) Phänomene, die sich über den gesamten Untersuchungszeitraum erstrecken. Aber es finden sich auch Anzeichen für eine disziplinäre Schließung der Kommunikation. Dies betrifft insbesondere die Verwendung des Begriffs der Didaktik, der mit sehr hoher Übereinstimmung (73 Prozent) als Begriff einer Theorie oder Wissenschaft bestimmt und dadurch gegen externe Erwartungen, was Didaktik noch sein könnte, abgeschirmt wird. Dieser Hinweis auf eine operative Schließung der schulpädagogischen Kommunikation darf jedoch nicht mit einer tiefgehenden Umstellung des schulpädagogischen Sprachgebrauchs verwechselt werden, insofern die Definitionen der zentralen Begriffe – Lehrplan, Curriculum, Schule, Unterrichtsmethode – mehrheitlich weder in Theorien der Allgemeinen Didaktik, noch in anderen Theorien verankert sind. Anders ausgedrückt: Die Schulpädagogik limitiert die Verwendungsweise ihrer zentralen Termini kaum durch Theorien und die wenigen Limitationen, die sich finden, haben keinen Einfluss auf die nachfolgende Kommunikation, sodass im Fall dieser Termini auch kein durch Rekursivität geprägter, selbstreferentiell geschlossener Kommunikationszusammenhang entsteht.

Wie valide sind die erhobenen Befunde? Diese Frage stellt sich vor allem, weil für pädagogische Nachschlagewerke sicher nicht zu erwarten ist, dass sie über wissenschaftliche Theorien in gleicher Weise und im selben Umfang berichten wie etwa Fachzeitschriften und Forschungshandbücher. Bezüglich des verfügbaren Umfangs für die Darstellung von Theorien ist zunächst zu bemerken, dass sich mitunter auch in sehr knapp gehaltenen Artikeln Theoriedarstellungen finden. Was die Wahl des Mediums (Lexika)

angeht, ist darauf zu verweisen, dass die Berichterstattung über Theorien und Erkenntnisse aus Forschungen zu den selbstverständlichen Leistungen von Nachschlagewerken gehört: Sowohl psychologische und soziologische Lexika als auch Schülerduden und Gesundheitslexika berichten über Theorien und wissenschaftliche Erkenntnisse bei der Explikation vieler Lemmata. Die hohen Ladungen der Kategorie ‚Theorie 2‘ in den vier Teilstudien zeigen, dass dies auch für pädagogische Nachschlagewerke gilt. Von daher besteht kein Grund anzunehmen, dass die Textumfänge oder das Medium der pädagogischen Nachschlagewerke einen entscheidenden Einfluss auf die erhobenen Befunde haben. Allerdings ist mit den Begriffen Lehrplan, Curriculum, Schule, Unterrichtsmethode und Didaktik eine enge Auswahl schulpädagogischer Begriffe getroffen worden. Eine Ausdehnung der Untersuchung auf weitere, als bedeutsam einzuschätzende Begriffe könnte die Ergebnisse der durchgeführten Studie modifizieren. Zu bedenken ist schließlich auch, dass durch die Expansion der empirischen Bildungsforschung sowie die Begründung hoch produktiver Sonderforschungsbereiche und fächerübergreifender Forschungsverbünde mittlerweile andere, sehr stark forschungsbezogene und interdisziplinäre anschlussfähige Begriffe wie Expertise, Kompetenz, Profession, Unterrichtsqualität etc. die Kommunikation beherrschen. Da die wissenschaftliche Kommunikation nicht an die konventionellen Grenzziehungen in und zwischen den Fakultäten gebunden ist, erscheint es plausibel anzunehmen, dass sich über die Arbeit an diesen Begriffen auch die Grenzen der Disziplinen zwischenzeitlich teilweise verschoben haben, möglicherweise sogar in Auflösung befinden oder – wie im Fall der Bildungswissenschaften – neu formieren (Terhart, 2012, S. 34). In jedem Fall sind weitere Untersuchungen erforderlich, um ein differenzierteres Bild der Schulpädagogik als einer vermeintlichen Teildisziplin der Erziehungswissenschaft und dann insbesondere auch ihres Verhältnisses zur interdisziplinären, empirischen Bildungsforschung skizzieren zu können.

## Literatur

- Baumert, J., & Roeder, P.M. (1990). Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In J.M. Alisch (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 79–128). Braunschweig: Technische Universität.
- Brachmann, J. (2008). *Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München: Reinhardt.
- Cramer, C. (2016). *Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Drewek, P. (1994). Schulpädagogik und Schulentwicklung. In D.K. Müller (Hrsg.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung* (S. 297–326). Köln: Böhlau.
- Einsiedler, W. (1995). Schulpädagogik – Unterricht und Erziehung in der Schule. In H. J. Apel & H.-U. Gunder (Hrsg.), *Texte zur Schulpädagogik* (S. 209–220). Weinheim: Juventa.
- Einsiedler, W. (2015). *Geschichte der Grundschulpädagogik: Entwicklungen in Westdeutschland und in der DDR*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Esslinger-Hinz, I., & Sliwka, A. (2011). *Schulpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Flick, U. (1998). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaft*. Hamburg:

- Glaser, E., & Keiner, E. (Hrsg.) (2015). *Unschärfe Grenzen – Eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung* (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Band 37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haag, L., & Rahm, S. (2013). Einleitung. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 7–10). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hauenschild, H., Herrlitz, H.-G., & Kruse, B. (1993). *Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990*. Göttingen: Pädagogisches Seminar der Universität.
- Herzog, W. (2005). Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch. Zur Normalität der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 673–693.
- Horn, K.-P. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert: zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947–1990: Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Kempka, A. (2018). *Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kraft, V. (Hrsg.) (2007). *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kraul, M., Schulzeck, U., & Weishaupt, H. (2004). Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs. In R. Tippelt, T. Rauschenbach & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004* (S. 91–120). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Lüders, M. (2012). Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 58(1), 109–129.
- Lüders, M. (2018a). Gibt es Erkenntnisfortschritte in der Allgemeinen Didaktik? Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(5), 1083–1103. DOI: 10.1007/s11618-018-0816-0.
- Lüders, M. (2018b). Zum Wandel der Verwendungsweisen didaktischer Termini seit 1950. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. In K. Vogel, C. Bers, J. Brauns, A. Hild, A. Stisser & K.-P. Horn (Hrsg.), *Windungen und Wendungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien* (S. 137–153). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Macke, G. (1990). Disziplininformierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklungen der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(1), 51–72.
- Merten, R. (1999). Verständigungsprobleme? Die Sprache der Sozialpädagogik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher und professioneller Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(2), 195–208.
- Niessen, B. (2015). *Zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik: Eine empirische Untersuchung zur schulpädagogischen Kommunikation über den Begriff der Schule*. Erfurt: Hochschulschrift.
- Rothland, M. (2008). *Disziplinengeschichte im Kontext. Erziehungswissenschaft an der Universität Münster nach 1945*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M. (2019). Was ist Schulpädagogik? Oder: Neue Antworten auf eine alte Frage? *Erziehungswissenschaft*, 30(58), 81–94. doi: 10.3224/erzw.v30i1.10.

- Schmidt-Hertha, B., & Tippelt, R. (2014). Erziehungswissenschaft und das Verhältnis zu ihren Bezugsdisziplinen vor dem Hintergrund der Stellen- und Besetzungspraxis (1995–2012). In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 172–183). Weinheim: Beltz.
- Seibert, N. (2000). *Problemfelder der Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stroß, A., & Thiel, F. (Hrsg.) (1998). *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren*. Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Tenorth, H.-E. (1990a). Vermessung der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(1), 15–27.
- Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1990b). Bilanzierung (Thementeil). *Zeitschrift für Pädagogik* 36(1), S. 15–121.
- Tenorth, H.-E. (1996). Die professionelle Konstruktion der Schule – Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 285–288). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2003). Schulpädagogik. Wandlungsprozesse einer Teildisziplin. In M. Fromm & P. Menck (Hrsg.), *Schulpädagogische Denkformen* (S. 191–214). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2012). „Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 22–39.
- Vogel, K., Bers, C., Brauns, J., Hild, A., Stisser, A., & Horn, K.-P. (Hrsg.) (2018). *Windungen und Wendungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weingart, P., & Winterhager, M. (1984). *Die Vermessung der Forschung. Theorie und Praxis der Wissenschaftsindikatoren*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Wirtz, M., & Casper, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystem und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.

**Abstract:** This article deals with the disciplinary development of school pedagogy employing the example of how concepts are used. The question is whether, and if so, up to which degree, school pedagogy has succeeded in dissolving some of its central concepts from traditional forms of use and anchoring them in “scientific” theories. In order to answer this question, we present the findings from a research project on the representations of the concepts of didactics, syllabus, curriculum, school and teaching method in pedagogical reference books. In conclusion, it becomes apparent that in establishing a concept of didactics building on scientific theories, school pedagogy has realized a dissociation from traditional pedagogical doctrines but still uses the other concepts in former ways or in ways that are outside the subject’s area as well. The findings confirm recent research that demonstrates that school pedagogy exhibits structural characteristics of a scientific discipline but makes only limited use of those to maintain typical forms of disciplinary communication.

**Keywords:** Science Studies, Language of Science, School Pedagogy, Scientific Disciplines, Profession

**Anschrift des Autors**

Prof. Dr. Manfred Lüders, Universität Erfurt,  
Erziehungswissenschaftliche Fakultät,  
Lehrstuhl für Schul- und Grundschulpädagogik,  
Nordhäuser Str. 63, 99105 Erfurt, Deutschland  
E-Mail: [manfred.lueders@uni-erfurt.de](mailto:manfred.lueders@uni-erfurt.de)