

Lüders, Manfred

Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 1, S. 109-129



Quellenangabe/ Reference:

Lüders, Manfred: Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 1, S. 109-129 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104981 - DOI: 10.25656/01:10498

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104981>

<https://doi.org/10.25656/01:10498>

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 the 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
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2012

■ *Thementeil*

Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge

■ *Allgemeiner Teil*

Schulinspektion als wirksamer Weg der
Systemsteuerung?

Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch?
Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter
Bachelorstudierender

Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlage-
werken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären
Entwicklung der Schulpädagogik

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge

Cristina Allemann-Ghionda/Hans-Rüdiger Müller

Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Einführung in den Thementeil 1

Hans-Christoph Koller

Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung. Zum Spannungsverhältnis
zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung 6

Ewald Terhart

„Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammelkategorie,
Kampfbegriff? 22

Annette Müller

Religiöse Pluralität und Schule. Ein erziehungswissenschaftlicher
Grenzgang zwischen Normativität und Neutralität 40

*Hans-Rüdiger Müller/Dominik Krinninger/Simone Bahr/Dorothee Falkenreck/
Martin Lüders/Hanno Su*

Erziehung und Bildung in der Familie: Pädagogische Grenzgänge in einem
interdisziplinären Forschungsfeld 55

Allgemeiner Teil

Kathrin Dederig

Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung? 69

Irmela Blüthmann/Steffen Lepa/Felicitas Thiel

Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig
exmatrikulierter Bachelorstudierender 89

Manfred Lüders

Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik 109

Besprechungen

Jörg Fischer

Hans Merkens: Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft 130

Hans-Joachim von Olberg

Ewald Kiel/Klaus Zierer (Hrsg.): Geschichte der Unterrichtsgestaltung 132

Robert Schneider

Eva Matthes: Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Lehrbuch 135

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 137

Impressum U 3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Kohlhammer Verlags, Stuttgart bei.

Manfred Lüders

Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken

Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik

Zusammenfassung: Der Beitrag befasst sich mit der Frage, inwiefern es der Schulpädagogik bei der Bearbeitung ihrer zentralen Themen bisher gelungen ist, sich von den praktischen Belangen der Lehrerverberufung zu distanzieren und spezifische, durch Theorien und empirische Forschungen bestimmte Sichtweisen durchzusetzen. Speziell am Beispiel des Unterrichtsbegriffs wird untersucht, ob eine Umstellung von einem eher professionsbezogenen auf einen durch wissenschaftliche Theorien begründeten, disziplinären Gebrauch dieses Begriffs nachweisbar ist. Gegenstand der Untersuchung sind Darstellungen des Unterrichtsbegriffs in pädagogischen Nachschlagewerken zwischen 1949 und 2007. Die Befunde sind sowohl für die Erziehungswissenschaft als auch für die empirische Wissenschaftsforschung bedeutsam: Jener zeigen sie, dass die Schulpädagogik konstant an einem für wissenschaftliche Disziplinen untypischen, praxisnahen Verständnis des Unterrichtsbegriffs festhält. Dieser machen sie deutlich, dass die Vermessung einer Disziplin über die Erhebung allgemeiner Wissenschaftsindikatoren hinaus auf inhaltliche Analysen der relevanten Kommunikation angewiesen ist.

Die Entwicklung der Schulpädagogik ist eng mit der Verlagerung nahezu der gesamten Lehrerbildung an die Universitäten in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts verknüpft. Bis dahin wurde Schulpädagogik als Anwendung Allgemeiner Pädagogik verstanden und von dieser als Praktische Pädagogik unterschieden. Infolge des Bedeutungsverlustes der traditionellen Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen geriet die Praktische Pädagogik zunehmend unter den Druck der Verwissenschaftlichung ihrer Wissensbestände. Es wurde eine über die Tradition hinausgehende Neuorientierung bei der Erzeugung und Weiterentwicklung des für die Ausbildung von Lehrkräften relevanten Wissens etwa am Paradigma des Positivismus, des Kritischen Rationalismus, der Hermeneutik oder der Ideologiekritik gefordert. Seitdem wird die zur Schulpädagogik gewandelte Praktische Pädagogik überwiegend als eine wissenschaftliche Teildisziplin der Erziehungswissenschaft beansprucht und dargestellt (vgl. Apel & Sacher, 2002; Apel & Grunder, 1995; Benner, 1977; Drewek, 1994; Einsiedler, 1995; Plöger & Scholl, 2009; Seibert, 2000). Auch aus der Sicht der empirischen Wissenschaftsforschung kann die Schulpädagogik auf die Herausbildung von institutionellen Merkmalen einer wissenschaftlichen Disziplin verweisen (vgl. Terhart, 2003):

- Sie hat einen überproportionalen Anteil an der in den siebziger Jahren einsetzenden Expansion der Erziehungswissenschaft und stellt 1987 etwa 30% aller Pädagogik-Professuren (vgl. Baumert & Roeder, 1990, S. 92).

- Der Anteil wissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten mit Praxisbezug liegt in der Schulpädagogik mit 35,9% zwar deutlich über dem für die Erziehungswissenschaft geltenden Durchschnitt (26,4%), aber immerhin weisen 38,3% der Arbeiten eine empirische und 20,7% eine theoretische Orientierung auf (vgl. Macke, 1990, S. 66ff.).
- Zwischen 1972 und 1980 stellt die Schulpädagogik knapp ein Drittel des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots, zwischen 1980 und 1990 dann noch 21% (vgl. Hauenschild, Herrlitz & Kruse, 1993).
- Von 853 drittmittelgeförderten Projekten (im Zeitraum zwischen 1998 und 2003) können 169 thematisch der Schulforschung/Schulpädagogik zugerechnet werden (vgl. Kraul, Schulzeck & Weishaupt, 2004, S. 114ff.).

Die Resultate der Umstellung von Praktischer Pädagogik auf universitäre Schulpädagogik sind gleichwohl bis heute strittig. Kritisch gesehen wird vor allem die häufig immer noch anzutreffende Selbstbeschreibung als „praktische Wissenschaft“ (Ofenbach, 2009). Darüber hinaus bestehen z.T. erhebliche Zweifel, dass bezüglich der schulpädagogischen Kernthemen, Schule und Unterricht, ausgearbeitete und für die Forschung relevante Theorien vorliegen (vgl. Adl-Amini, 1976; Herzog, 1999; Herzog, 2010; Rothland, 2006, 2008; Tröhler, 2004; Zymek, 1994).

Selbstverständlich sind Aussagen über den Grad der Verwissenschaftlichung einer Teildisziplin und damit auch über ihren Zuwachs an Autonomie gegenüber der zurechenbaren Praxis nicht unabhängig von spezifischen Wissenschaftsbegriffen. Insofern sind die erwähnten Beurteilungen des Entwicklungsstandes der Schulpädagogik durchaus mit Vorsicht zu genießen. Dennoch dürfte die Erwartung nicht verfehlt sein, dass eine disziplinar entwickelte Schulpädagogik für ihre Kernbegriffe eine Verankerung in wissenschaftlichen Theorien nachweisen kann: Die Distanzierung von der Praxis sollte sich nicht nur in Professorenstellen, Lehranteilen, Qualifikationsarbeiten und Drittmitteln, sondern auch in der wissenschaftlichen Darstellung der zentralen Begriffe dokumentieren. Es ist deshalb zu fragen, ob die Schulpädagogik ihre zentralen Begriffe aus traditionellen, der Praxis der Lehrerbildung verpflichteten, Verwendungsweisen herauslösen konnte: Sind Begriffe wie Schule, Unterricht und Unterrichtsmethode, um nur die wichtigsten zu nennen, im Kontext wissenschaftlicher Forschungen und Theorien verankert worden?

Diese Frage bildete den Ausgangspunkt für eine vergleichende Analyse von Einträgen zum Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. Es sollte herausgearbeitet werden, wie der Unterrichtsbegriff seit 1949 bestimmt wird und welche semantischen Veränderungen stattgefunden haben. Die leitende Annahme der Untersuchung war, dass sich der Wandel der Schulpädagogik zu einer wissenschaftlichen Teildisziplin der Erziehungswissenschaft an einer allmählichen, aber im Zeitverlauf deutlicher werdenden Substitution praxisbezogener durch wissenschaftliche Unterrichtsbegriffe zeigen lassen müsste. Selbstverständlich wurde nicht erwartet, dass die Analyse der Verwendungsweise nur eines Begriffs bereits zu einer gültigen Einschätzung der Disziplingeschichte der Schulpädagogik führt. Weitere Analysen anderer Begriffe sind deshalb in Vorbereitung. Allerdings dürfte der Unterrichtsbegriff insofern ein herausragen-

der Indikator sein, als er als pädagogischer und didaktischer Grundbegriff unstrittig ist. Im Folgenden sollen zentrale Ergebnisse des Projekts, das dankenswerterweise von der DFG unterstützt wurde, vorgestellt werden. Einer kurzen Erläuterung der theoretischen Grundlagen (1.) folgen Abschnitte zum Forschungsstand (2.), der Untersuchungsmethode (3.) und den erhobenen Befunden (4.). Schließlich werden die Befunde zusammengefasst und Forschungsperspektiven diskutiert (5.).

1. Die theoretischen Grundlagen

Den theoretischen Hintergrund des Projekts bildet der Ansatz einer, teils an die Systemsoziologie, teils an die indikatorengestützte 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, 1990), hat sich in den vergangenen Jahren als besonders fruchtbar erweisen (vgl. Brachmann, 2008; Herzog, 2005; Horn, 2003; Keiner, 1999; Stroß & Thiel, 1998; Zeitschrift für Pädagogik, 1, 1990).

Folgt man diesem Ansatz, dann sind Disziplinen Teilsysteme des Wissenschaftssystems, deren Ausdifferenzierung durch die Konstruktion spezifischer Sichtweisen auf bestimmte Gegenstände geleistet wird. Entscheidend 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 Klientengruppen 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 die Vermehrung wissenschaftlicher Erkenntnisse aus sind, geht es den Professionen um die Anwendung von Wissen unter durch Problemdruck erzeugten Handlungszwängen (vgl. Stichweh, 1994, S. 368ff.).

Diese 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 Wissenschaftsindikatoren sind vor allem Indikatoren von Bedeutung, die auf der Ebene der Theoriebildung anzeigen, dass eigenständige Sichtweisen der jeweils

als relevant erachteten Gegenstände generiert werden konnten. Indiziert wird dies u.a. durch die Verfügung über Begriffe. 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. Merten, 1999, S. 197ff.). Kernbegriffe 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 Darstellungen des Unterrichtsbegriffs in pädagogischen Nachschlagewerken bedeutet dies, dass nach Definitionen oder Umschreibungen dieses Begriffs zu suchen war, die sich durch eine Verankerung in wissenschaftlichen Theorien auszeichnen. 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 (vgl. Brezinka, 1974; Charpa, 1996; Hügli & Lübcke, 2000; Mittelstraß, 2005).

2. Der Stand der Forschung

Dass die Analyse und der Vergleich von Lemmata in wissenschaftlichen Nachschlagewerken Einsichten in den Entwicklungsstand wissenschaftlicher Disziplinen zu geben vermag, wurde kürzlich von Herzog (2005) demonstriert, der Einträge in einem pädagogischen und einem psychologischen Wörterbuch verglichen hat. Mehrere Nachschlagewerke einbeziehende, historisch vergleichende Untersuchungen sowie Untersuchungen zu schulpädagogischen Kernbegriffen stehen jedoch noch aus. Speziell zum Unterrichtsbegriff liegen unseres Wissens bisher nur zwei Arbeiten vor, die allerdings keine Lexikonanalysen sind. Es handelt sich um eine vergleichend reflektierende Untersuchung von Schramm (1975) zur Entwicklung des Unterrichtsbegriffs im 20. Jahrhundert und einen Artikel von Protz zum Stichwort „Unterricht“ im Historischen Wörterbuch der Pädagogik (2004). Da in dem Artikel von Protz ausschließlich historisch-didaktische Vorstellungen darüber, was und wie zu unterrichten ist, berichtet werden, also keine Ausführungen zum Unterrichtsbegriff enthalten sind, kann er hier übergangen werden.

Schramm (1975) versteht seine Untersuchung als Beitrag zu der in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts häufig geforderten (vgl. Heimann, Otto & Schulz, 1965), aber erst in Entwicklung begriffenen, neuen Unterrichtswissenschaft. Er geht davon aus, dass eine solche Wissenschaft auf prägnante und durchsichtige Grundbegriffe angewiesen ist. Um den Anforderungen der Präzision und Durchsichtigkeit gerecht zu werden, sollte das „Problem des Wesens des Unterrichts“ aufgeklärt werden (Schramm,

1975, S. 7). Für die Klärung dieses Problems wurde eine historisch vergleichende und reflektierende Analyse verschiedener Unterrichtsbegriffe durchgeführt. Gegenstand der Analyse waren Definitionen des Unterrichtsbegriffs in relevanten Publikationen der Pädagogik und Didaktik in der Zeit zwischen 1901 und 1973. Insgesamt wurden 70 Monographien, Buch und Zeitschriftenbeiträge gesichtet. Aus ihnen konnten 50 Bestimmungen des Unterrichtsbegriffs gewonnen werden, die Minimal Kriterien einer Definition wie die Angabe eines *genus proximum* und einer *differentia specifica* erfüllen. Für den Vergleich der Begriffe wurden die Definitionsmerkmale kategorisiert. Durch die Auszählung der Ladungen der Kategorien, reflektierende Vergleiche der Erläuterungen bzw. Begründungen der Begriffe und die Kontrolle, ob bestimmte Kategorien und Begründungen für bestimmte Zeiten typisch sind, sollten zudem mögliche Entwicklungen herausgearbeitet werden.

Die Untersuchung erbrachte mehrere bedeutende Befunde zur Entwicklung des Unterrichtsbegriffs im 20. Jahrhundert.

- Über die Hälfte der analysierten Unterrichtsbegriffe, 27 von 50, sind zwischen 1961 und 1973, also in einer Phase der Expansion der Schulpädagogik, entwickelt und publiziert worden.
- Die Definitionen zeigen eine außerordentliche sprachliche Heterogenität: Es werden 25 verschiedene Termini, z.B. Lehre, Tätigkeit, Lernprozess, Hilfe, für die Bestimmung des *genus proximum*, und über 100 verschiedene Formulierungen für die Benennung der *differentiae specifica* verwendet.
- Die 25 Oberbegriffe ließen sich unter drei Kategorien, 1. Tätigkeit, 2. Prozess, 3. Sonstige, die 100 differenzierenden Merkmale unter acht Kategorien bringen: 1. methodische Aspekte, 2. psychologische Aspekte, 3. Ziele und Zwecke des Unterrichts, 4. soziologische Aspekte, 5. Unterrichtsstoff, Thematik, 6. Orientierung am Lehrer, 7. Voraussetzungen für den Unterricht, 8. sonstige Ausrichtungen.
- Insgesamt konnten 12 Hauptarten einer theoretischen Fundierung unterschieden werden: pragmatische, psychologische, kulturpädagogische, philosophisch-anthropologische, philosophisch-metaphysische, phänomenologische, soziologische, lerntheoretische, kybernetische, systemtheoretische, feldtheoretische und ‚sonstige‘.

Schramm (1975) interpretierte die ermittelten Befunde, insbesondere den Befund der außerordentlichen sprachlichen Heterogenität der vorgefundenen Definitionen, dahingehend, dass das Problem des Wesens des Unterrichts „unerhört vielschichtig, umfangreich, ausgreifend, komplex und tiefgreifend“ sei (S. 163). Dieser Befund berechtige jedoch nicht zu der Schlussfolgerung, dass es in der Pädagogik und Didaktik keine gemeinsamen Vorstellungen über Unterricht gebe. Das Vorliegen gemeinsamer Vorstellungen sei u.a. daran abzulesen, dass sich die vorgefundenen Oberbegriffe und Merkmalsbezeichnungen unter wenigen übergeordneten Kategorien zusammenfassen ließen. Als neue, für die Begründung einer Unterrichtswissenschaft wichtige Erkenntnis ist nach Schramm vor allem festzuhalten, dass ein dialektisches Spannungsverhältnis

zwischen „Historischem und Überhistorischem“ besteht und dass dieses Spannungsverhältnis zum Wesen des Unterrichts gehört (S. 163).

Schramm (1975) hat mit seiner Untersuchung Maßstäbe für weitere Forschungen gesetzt. Von Bedeutung ist vor allem, dass ein umfangreiches und gehaltvolles Kategoriensystem für den Vergleich von Unterrichtsbegriffen entwickelt wurde und dass die Untersuchung auf die Verwissenschaftlichung der Didaktik in der Zeit der Expansion der universitären Erziehungswissenschaft bezogen wird. Trotzdem werden wissenschaftliche Entwicklungen über den Untersuchungszeitraum nur angedeutet und nicht differenziert herausgearbeitet. Hierfür dürften verschiedene Gründe ausschlaggebend sein, die für die Planung der Anschlussstudie von Bedeutung waren:

- Schramm verfügte noch nicht über ein sozialwissenschaftliches Verständnis von Wissenschaft als Kommunikationssystem und die dazugehörige Leitdifferenz von Profession und Disziplin. Infolgedessen fehlte ihm ein Kriterium, das es erlaubt hätte, den für die Zeit nach 1960 konstatierten quantitativen Zuwachs an Unterrichtsbegriffen einer weitergehenden Analyse zu unterziehen. Insbesondere die Frage, ob und in welchem Umfang eher praxisnahe Formulierungen durch wissenschaftliche Begriffe substituiert worden sind, ist nicht in den Blick gekommen.
- Unterrichtsbegriffe werden als Wesensbestimmungen aufgefasst und im Interesse der Generierung eines Wesenskerns des Unterrichts auf mögliche Gemeinsamkeiten hin überprüft. Wissenschaftliche Begriffe sind jedoch keine Wesensbestimmungen, die eine von Theorien unabhängige, zeitlose Gültigkeit beanspruchen könnten. Als Kernelemente konkurrierender wissenschaftlicher Theorien sind sie vielmehr paradigmatisch gebunden und deshalb eher relativ gültig. Eine vergleichende Untersuchung hätte dementsprechend eher theoretische Differenzen als vermeintliche Gemeinsamkeiten des Wesens herauszuarbeiten.
- Bei Schramm werden nur die Unterrichtsbegriffe in die Analyse einbezogen, die die von ihm erfassten Autoren selbst als wesentlich exponiert haben. Es wird nicht gefragt, ob die aufgenommenen Beiträge weitere Bestimmungen enthalten. Dabei sind theoretische und paradigmatische Vielfältigkeit besondere Charakteristika wissenschaftlicher Disziplinen. Gerade für eine sich wissenschaftlich entwickelnde Schulpädagogik wäre zu erwarten, dass sie in ihren Nachschlagewerken unter demselben Stichwort mit fortschreitender Entwicklung konkurrierende wissenschaftliche Bestimmungen präsentiert.
- Die Theoriebezüge der von Schramm analysierten Unterrichtsbegriffe werden den Autorenangaben folgend wiederholt. Auf eine weitergehende Überprüfung, ob die analysierten Definitionen und die angeschlossenen Erklärungseinheiten systematisch verknüpft sind, wurde verzichtet. Dadurch konnte nicht unterschieden werden zwischen begründeten und nur beanspruchten Theoriebezügen. Der Grad der Verwissenschaftlichung einer Disziplin dürfte sich aber gerade daran zeigen, dass die zentralen Begriffe eine ausgewiesene theoretische Bedeutung haben.

Aus dieser kritischen Einschätzung der Reichweite der Schramm'schen Untersuchung resultierten u.a. die folgenden Fragestellungen: 1. Wie wird Unterricht in pädagogischen Nachschlagewerken bestimmt? 2. Setzen sich bestimmte Definitionen im Zeitverlauf durch? 3. Lassen sich Entwicklungen feststellen? 4. Unterscheiden jüngere Nachschlagewerke häufiger mehrere Unterrichtsbegriffe als ältere Publikationen? 5. Welche Theorien dominieren bei der Bestimmung des Unterrichtsbegriffs?

3. 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 2007 erschienen sind. Ökonomische Erwägungen führten zum Ausschluss aller fachdidaktischen Nachschlagewerke. Bei diesem Auswahlverfahren kommt man auf insgesamt 219 Nachschlagewerke (Mehrfachauflagen eingerechnet), von denen 143 einen Artikel zum Stichwort „Unterricht“ enthalten. Da die Analyse auf die Rekonstruktion von Entwicklungslinien abstellte, wurde eine weitere Reduktion durch die Auswahl nur der Erstauflagen und der Neuauflagen erzielt, in denen der Artikel über Unterricht eine Überarbeitung erfahren hatte. Der für die Untersuchung relevante Korpus umfasste schließlich 55 Artikel mit einem durchschnittlichen Umfang von 5,4 Seiten.

Für die Analyse der Artikel wurde die Methode der kategorienbasierten Textanalyse in Form des thematischen Codierens (vgl. Flick, 1998; Kuckartz, 2007) 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.

Das Kategoriensystem wurde in zwei Schritten, zum einen im Rekurs auf die Studie von Schramm, zum anderen im Durchgang durch eine chronologisch repräsentative Teilmenge des Korpus der ausgewählten Texte (jeder vierte Artikel, insgesamt 15) gebildet. Die thematische Bindung ergab sich aus den theoretischen Vorüberlegungen zum Verhältnis von Profession und Disziplin sowie zu den Merkmalen wissenschaftlicher Begriffe. Auf diese Weise entstand ein vier hierarchische Ebenen umfassender Code mit insgesamt 71 Kategorien, von denen hier nur die Kategorien 1. Ordnung kurz vorgestellt und erläutert werden können. Es handelt sich um: „Definition“, „Deskription“, „Begriffsgeschichte“, „Theorie des Unterrichts“, „Theoriegeschichte“, „Unterrichtsforschung“ und „Unterrichtslehre“.

- Definitionen des Unterrichtsbegriffs wurden wie in der Untersuchung Schramms weiter untergliedert in „genus proximum“ mit den drei Subkategorien „Tätigkeit“, „Prozess“, „Sonstige“ und „differentia specifica“ mit den bereits genannten acht Subkategorien „methodische Aspekte“, „psychologische Aspekte“, „Ziele und Zwe-

cke des Unterrichts“, „soziologische Aspekte“, „Unterrichtsstoff, Thematik“, „Orientierung am Lehrer“, „Voraussetzungen für den Unterricht“, „sonstige Ausrichtungen“ (vgl. Schramm, 1975). Ein Beispiel für eine tätigkeitsbezogene Definition ist „Unterricht, im weiteren Sinne jede Übermittlung von Wissen, Können, Fertigkeiten durch Anschauung, Belehrung oder Übung ...“ (Hehlmann, 1953). Unter die Prozesskategorie fällt „Unterricht ist also Kommunikation zwischen Personen im Hinblick auf Sachverhalte“ (Glöckel, 1978).

- Unter „Deskription“ wurden alle Sätze gefasst, die strukturell Ähnlichkeiten mit einer Definition aufweisen, aber entweder mehrere Gattungsbegriffe nennen, z.B.: „Unterricht ist die *Organisation* und *Gestaltung* von Lehr-Lern-Prozessen.“ (Hericks, 2004; Hervorhebung Verfasser), oder umgekehrt auf die Angabe eines Gattungsbegriffs verzichten und lediglich beobachtbare Unterrichtsmerkmale (findet in Schulen statt, wird von Lehrern erteilt etc.) auflisten.
- Die Kategorie „Begriffsgeschichte“ bezieht sich auf historische Aussagen zur Entwicklung des Unterrichtsbegriffs, z.B.: „Allen Definitionsversuchen und Interpretationen des Unterrichts ist jedoch gemeinsam, dass sie zumindest Schüler, Lehrer und Gegenstand in eine aufgabenhafte Beziehung setzen.“ (Hintz, 1993).
- Die Kategorie „Theorie des Unterrichts“ subsumiert ausschließlich Sätze, die einen systematischen Bezug zur jeweils gegebenen Definition des Unterrichtsbegriffs herstellen, z.B.: „In der Sicht dieses erkenntnistheoretisch-kritischen Subjektivismus, der die theoretische Grundlage für einen dialogischen Unterricht abgibt ...“ (Krawitz, 1994); alle anderen Sätze zur Unterrichtstheorie, die einen solchen Bezug nicht herstellen, fallen unter „Theoriegeschichte“, z.B.: „Die theoretische Beschäftigung mit Unterricht hat eine lange Tradition ...“ (Ipfling, 1999).
- Mit „Unterrichtslehre“ wurden Sätze kategorisiert, die vorwissenschaftliche Didaktiken thematisieren und das Unterrichten als Handwerk oder Kunst darstellen, z.B.: Die Unterrichtslehre „enthält all das, was zur Erlernung der ‚Lehrkunst‘ nötig ist ...“ (Simmen, 1951).
- Unter „Unterrichtsforschung“ fallen Sätze, in denen Probleme, Fragen, Methoden oder Befunde der empirischen Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung benannt bzw. geschildert werden, z.B.: „Zusammenhänge und Wirkungsfaktoren des Unterrichtsprozesses sind Problembereiche der — Unterrichtsforschung.“ (Roth, 1976).

Im Anschluss an die Kategorienbildung wurden die verbleibenden 40 Texte von zwei Personen unabhängig voneinander codiert. Die durchschnittliche Übereinstimmung für alle Kategorien lag bei 85,17%, was für eine relative hohe Auswertungsobjektivität und Beurteilerreliabilität spricht (vgl. Wirtz & Casper, 2002). Alle abweichend codierten Textstellen wurden in einem zweiten Schritt von beiden Codierern noch einmal vorgenommen, analysiert und im Konsens einer Kategorie zugewiesen, wodurch sich die Übereinstimmung auf nahezu 100% erhöhte. Vier verbleibende 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, Unterrichtstheorien, Unterrichtslehren etc. Qualitative Merkmale sind Zitate von Definitionen und Deskriptionen sowie die Auflistung von weiteren Belegstellen für Kategorien dritter und vierter Ordnung, die bei der Codierung vergeben worden sind. Auf der Grundlage dieser Fallübersicht wurde im vierten methodischen Teilschritt die vergleichende Analyse der Befunde durchgeführt, die eine detaillierte Beantwortung der Ausgangsfragen zur quantitativen und qualitativen Entwicklung von Definitionen des Unterrichtsbegriffs in pädagogischen Nachschlagwerken ermöglichen sollte.

4. Die Befunde

Von den 55 zur Untersuchung herangezogenen Artikeln aus pädagogischen Nachschlagwerken sind 85% nach dem ersten Drittel des Untersuchungszeitraums, also nach 1970 publiziert worden. Während in den ersten beiden Dekaden (1950-1969) insgesamt 8 Artikel erscheinen, kommt es in den siebziger Jahren mit 17 Artikeln zu einem rapiden Anstieg der Publikationsrate, die sich in der Folgezeit (1980-2007) dann bei etwa 10 pro Dekade einpendelt. Der Umfang der Artikel variiert zwischen 4 und 22300 Wörtern: 4 Artikel haben mehr als 10000 Wörter, 22 haben zwischen 1000 und 9999 Wörtern; weitere 22 haben zwischen 100 und 999 Wörtern; 7 haben weniger als 100 Wörter. Das Erscheinungsjahr und die jeweiligen Textumfänge sind empirisch unabhängig (Spearman-Rho = -.044), d.h. es werden zu jeder Zeit Nachschlagwerke mit kurzen oder langen Beiträgen zum Unterrichtsbegriff publiziert. Das Publikationshoch in den siebziger Jahren fällt zusammen mit der allgemeinen Expansion des Bildungssystems und der Verlagerung der Lehrerbildung an die Universitäten, die ihrerseits zur Expansion der Schulpädagogik beiträgt.

4.1 Definitionen des Unterrichtsbegriffs

Ein wichtiger Indikator der Disziplinentwicklung ist die allmähliche Ausdifferenzierung verschiedener Theorien und Begriffe des relevanten Gegenstandes. Eine zentrale Frage im Zusammenhang mit der Rekonstruktion des disziplinären Status der Schulpädagogik war deshalb, ob jüngere Nachschlagwerke häufiger verschiedene Unterrichtsbegriffe präsentieren als ältere Publikationen. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Anzahl der pro Artikel gefundenen Definitionen.

Jahr	Autor	Wörter	Definition	Jahr	Autor	Wörter	Definition
1952	Wegmann	50	1	1985	Schröder	500	3
1952	Dolch	300	1	1986	Glöckel	3200	1
1953	Hehlmann	300	1	1987	Feldgen	200	1
1955	Reiring	4000	1	1987	Laabs	400	1
1957	Hehlmann	300	1	1988	Eberle	200	1
1961	Schwager	2400	1	1993	Alsleben	300	1
1970	Zöpfel	450	1	1993	Hintz	1200	1
1970	Horn	1500	1	1994	Sandfuchs	500	1
1970	Ziffreund	5600	1	1994	Krawitz	2200	2
1971	Schulz	1400	1	1994	Terhart	9300	1
1973	Wehle	1900	1	1998	Baumgart	4	1
1974	Walter	60	1	1999	Ipfling	1800	2
1975	Rückert	350	1	2001	Siebert	500	1
1976	Rischar	30	1	2001	Hintz	1200	1
1976	Kaluza	60	1	2003	Homberger	500	1
1976	Roth	15300	2	2004	Gröner	30	1
1978	Glöckel	3000	1	2004	Protz	22300	1
1979	Frömsdorf	200	1	2005	Wilhelm	70	1
1979	Keller	650	1	2006	Arnold	3700	1
1980	Brunner	500	1	2007	Keller	750	1
1982	Schmidt	200	1	2007	Meyer	1700	1
1982	Böhm	250	1				48

Tab. 1: Definitionen pro Artikel und Textumfang zwischen 1950 und 2007

In 43 der 55 Artikel finden sich 48 Definitionen des Unterrichts begriffs. Nur drei Definitionen werden in sprachlich identischer Form wiederholt, und zwar in überarbeiteten Artikeln in Neuauflagen der betreffenden Nachschlagewerke (Hehlmann, 1953, 1957; Glöckel, 1978, 1986; Hintz, 1993, 2001), so dass für den gesamten Untersuchungszeitraum 45 verschiedene Unterrichtsdefinitionen vorliegen. 39 Artikel führen lediglich eine Definition an; 3 Artikel (Ipfling, 1999; Krawitz, 1994; Roth, 1976) enthalten 2 Definitionen und 1 Artikel (Schröder, 1985) enthält 3 Definitionen. Die Anzahl der definierten Unterrichts begriffe pro Artikel ist empirisch unabhängig vom Erscheinungsjahr (Spearman-Rho = .057) und auch vom jeweiligen Textumfang (Spearman-Rho = -.123).

Eine Tendenz dahingehend, dass mit fortschreitender Zeit mehr Unterrichtsdefinitionen pro Artikel publiziert würden, lässt sich nicht feststellen.

4.2 Die Gattungsbegriffe (*genera proxima*)

Eine weitere wichtige Frage der Untersuchung betraf die semantische Entwicklung des Unterrichtsbegriffs. Lassen sich Akzentverlagerungen oder konzeptuelle Innovationen beobachten, die eine sukzessive Differenzierung von Profession und Disziplin anzeigen? Um diese Frage zu beantworten, wurde zunächst anhand der jeweils verwendeten Gattungsbegriffe untersucht, ob die Definitionen des Unterrichtsbegriffs einem zeitlichen Trend unterliegen. Im Anschluss hieran wurde geprüft, ob eventuell auftretende Verwendungskonjunkturen mit entsprechenden Umstellungen bei den Artbegriffen einhergehen, so dass tatsächlich von einem gewandelten Verständnis des Unterrichtsbegriffs auszugehen wäre.

Zunächst zu den Gattungsbegriffen: Die Analyse der Definitionen ergab, dass 30 verschiedene sprachliche Wendungen für die Bezeichnung des *genus proximum* Verwendung finden. Allerdings kommen die Unterschiede z.T. durch vor- oder nachgestellte nähere Bestimmungen wie „Form“, „Einheit“, „Sequenz“ zustande: Sieht man von diesen näheren Bestimmungen ab, so reduziert sich die Anzahl der Gattungsbegriffe auf 16: Am häufigsten wird Unterricht den Gattungen „Lehren und Lernen“ (10), „Vermittlung“ (9), „Lehre“ (6), „Lernen“ (4) und „Kommunikation“ (4) zugeordnet.

Genus proximum	Rang	Häufigkeit
Lehren und Lernen	1	10
Vermittlung	2	9
Lehre	3	6
Lernen	4	4
Kommunikation		4
Veranstaltung	5	3
Einflussnahme	6	2
Prozess der Aneignung und Differenzierung		2
Führungshilfe	7	1
Prozesse der Sozialisation		1
Hauptform der Bildungs- und Erziehungsarbeit		1
Prozess der Aneignung und Vermittlung		1
Prozess des Sich-kundig-machens		1
Vorgang		1
Sozialer Zusammenhang		1
Pädagogische Praxis		1
Total		7

Tab. 2: Rangordnung der Gattungsbegriffe

Die 16 Gattungsbegriffe lassen sich ohne Ausnahme unter die Schramm'sche Unterscheidung von Tätigkeit und Prozess bringen. Mit dieser Unterscheidung hatte Schramm deutlich gemacht, dass einige Definitionen die Bestimmung des Unterrichtsbegriffs sehr stark von dem abhängig machen, was Lehrer tun, während andere außerdem Aspekte des Unterrichtsgeschehens berücksichtigen, die sich den institutionellen Rahmenbedingungen oder der Lehrer-Schüler-Interaktion verdanken. 5 Gattungsbegriffe (Vermittlung, Lehre, Einflussnahme, Führungshilfe, Hauptform der Bildungs- und Erziehungsarbeit) fallen unter die Kategorie „Tätigkeit“; die anderen 11 Gattungsbegriffe fallen unter die Prozesskategorie. Überträgt man diese Kategorisierungen auf die 48 Definitionen des Unterrichtsbegriffs, so resultieren 19 tätigkeitsbezogene und 29 prozessbezogene Bestimmungen. Die Einteilung des Untersuchungszeitraums in drei Abschnitte von etwa 20 Jahren macht deutlich, dass die tätigkeitsbezogenen Definitionen zunächst vorherrschend sind und ab 1970 gegenüber den prozessbezogenen ins Hintertreffen geraten. Ob damit tatsächlich ein substantieller Bedeutungswandel und insbesondere eine sukzessive Distanzierung der Disziplin von den Belangen der Profession vollzogen wird, kann aber erst unter Einbeziehung der Entwicklung der artspezifischen Merkmale gesagt werden.

Zeit	Texte mit Definitionen	Anzahl der Definitionen	Tätigkeit		Prozess	
			abs.	%	abs.	%
1950 - 1969	6	6	6	100	0	0
1970 - 1989	21	24	9	37	15	63
1990 - 2007	16	18	4	22	14	78
1950 - 2007	43	48	19	40	29	60

Tab. 3: Tätigkeits- und prozessbezogene Definitionen von 1950 bis 2007

4.3 Die differenzierenden Merkmale (*differentiae specifica*)

In den 48 Definitionen des Unterrichtsbegriffs finden sich zahlreiche sprachliche Formulierungen für die Darstellung der artspezifischen Merkmale. Diese Formulierungen ließen sich 9 Kategorien zuweisen. Mit einer Ausnahme kamen dabei die Schramm'schen Kategorien zur Anwendung. Die Ausnahme ergab sich dadurch, dass die Klasse „Sonstige Ausrichtungen“ die Ausdifferenzierung einer weiteren Untergruppe „Institutionelle Aspekte“ erlaubte. Tabelle 4 ordnet die Kategorien nach der Häufigkeit ihrer Verwendung in Definitionen. Die ersten vier Rangplätze sind mit den Kategorien „Methodische Aspekte und Erfordernisse“ (32), „Aufgaben, Ziele und Zwecke des Unterrichts“ (29), „Institutionelle Aspekte“ (18) und „Am Unterrichtenden bzw. Lehrer orientiert“ (9) besetzt.

Differentia specifica	Rang	Definitionen
Methodische Aspekte und Erfordernisse	1	32
Aufgaben, Ziele und Zwecke des Unterrichts	2	29
Institutionelle Aspekte	3	18
Am Unterrichtenden bzw. Lehrer orientiert	4	9
Unterrichtsstoff bzw. Bildungsinhalt	5	5
Vorraussetzungen		5
Sonstige Ausrichtungen	6	4
Soziologische Aspekte	7	2
Psychologische bzw. entwicklungspsy. Aspekte	8	1
Total	8	105

Tab. 4: Rangordnung der differenzierenden Merkmale und Definitionen

Bedeutsam für die historische Analyse ist zunächst die Dominanz didaktischer und institutioneller Merkmale. Die Spezifikation des Unterrichtsbegriffs erfolgt mehrheitlich mithilfe von Artbegriffen, die in irgendeiner Weise auf die Zweckmäßigkeit des Unterrichts, der Schule oder Lehrtätigkeit der Lehrenden abstellen. Begriffe, die eine solche Zweckmäßigkeit nicht erkennen lassen und alternativ für einen rein deskriptiven Zugriff stehen, kommen nicht vor. Bedeutsam für die historische Analyse ist weiterhin, dass die in der Rangordnung aufgelisteten ersten fünf Merkmale mit unterschiedlicher Gewichtung über den gesamten Untersuchungszeitraum auftreten (Tabelle 5). Lediglich die Kategorie „Am Lehrer orientiert“ ist einmal nicht besetzt, und zwar für den Zeitraum (1950-1969), in dem ausschließlich tätigkeitsbezogene Definitionen des Unterrichtsbegriffs präsentiert werden. Diese Kategorie lädt erst ab 1970, also ab dem rapiden Rückgang tätigkeitsbezogener Definitionen und dem Zuwachs prozessorientierter Definitionen. Parallel reduzieren sich die relativen Anteile der „Institutionellen Aspekte“ sowie die „Methoden“ und „Aufgaben und Ziele“. Keine der Kategorien wird jedoch völlig irrelevant.

Bezogen auf die Frage der Differenzierung von Profession und Disziplin kann aus diesen Befunden geschlossen werden, dass die allmähliche Durchsetzung prozessbezogener Definitionen nicht für einen substanziellen Wandel im Begriffsverständnis, sondern im Grunde nur für eine Akzentverlagerung steht. Sowohl die tätigkeits- als auch die prozessbezogenen Definitionen referieren mithilfe der verwendeten Artbegriffe überwiegend auf didaktische Merkmale und Merkmale der Schule als Institution. Kurz: Die Unterscheidung des Unterrichts von anderen Elementen derselben Gattung wird durchgängig im Rekurs auf die unterstellte Zweckmäßigkeit des Geschehens geleistet. Die Möglichkeit einer theoriegeleiteten und deskriptiven Bestimmung des Unterrichtsbegriffs (vgl. Bellack, Kliebard, Hyman & Smith, 1966; Brezinka, 1974; Green, 1993; Luhmann, 2002; Lüders, 2003; Mehan, 1979; Oelkers, 1985; Smith & Meux, 1970) wird nicht ergriffen.

Zeit	Anzahl der Artikel (abs.)	Anzahl der Definition (abs.)	Methode (%)	Aufgaben und Ziele (%)	Institutionelle Aspekte (%)	Am Lehrer orientiert (%)	Stoff & Bildungsinhalt (%)
1950 - 1969	8	6	83	100	50	0	17
1970 - 1989	27	24	63	54	33	21	13
1990 - 2007	20	18	67	56	39	22	6
1950-2007	55	48	67	60	38	19	10

Tab. 5: Relativer Anteil der differenzierenden Merkmale von 1950 bis 2007¹

4.4 Theorie des Unterrichts, Theoriegeschichte und Unterrichtsforschung

Sicher ist zu erwägen, dass der Unterrichtsbegriff möglicherweise gar nicht angemessen ohne den Rekurs auf die Lehrenden oder bestimmte Zwecksetzungen des Unterrichts zu definieren ist. Die Erwartung, eine vom Lehrer, der Institution Schule oder der Didaktik abstrahierende Fassung des Unterrichtsbegriffs vorzufinden, wäre demnach verfehlt und würde die Analyse zur schulpädagogischen Bearbeitung der Differenz von Profession und Disziplin in die Irre führen. Entscheidend für die Beantwortung der Ausgangsfrage nach der disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik ist deshalb letztendlich

Zeit	Anzahl der Artikel (abs.)	Unterrichtstheorie (abs.)	Theoriegeschichte (abs.)	Unterrichtsforschung (abs.)	Unterrichtslehre (abs.)
1950-1969	8	0	1	0	4
1970-1989	27	0	6	6	0
1990-2007	20	1	5	7	0
1950-2007	55	1	12	13	4

Tab. 6: Unterrichtstheorie, Theoriegeschichte, Unterrichtsforschung und Unterrichtslehre

¹ Die Prozentangaben in den Spalten vier bis acht beziehen sich auf die Zahlen in der Spalte „Anzahl der Definitionen“.

das Theoriekriterium: Ist es der Schulpädagogik gelungen, Unterricht als wissenschaftlichen Begriff in bestimmten Theorien zu verankern? Wie Tabelle 6 zeigt, konnte nur für einen einzigen Artikel (Krawitz, 1994) eine systematische Verankerung zweier Unterrichtsbegriffe in einer Theorie festgestellt werden. Etwa ein Viertel aller analysierten Artikel präsentiert zwar Informationen zu Unterrichtstheorien, diese werden, wenn eine Definition des Unterrichtsbegriffs gegeben wird, jedoch nicht systematisch mit dieser verknüpft, so dass die betreffenden Einträge der Kategorie „Theoriegeschichte“ zugewiesen werden mussten. Und auch die Forschungsbefunde, die in einem Viertel der Artikel referiert werden, sind in Ermangelung einer unterrichtstheoretischen Einbindung im Grunde als Befunde zu begreifen, die nicht Unterrichtstheorien, sondern eher anderen Theorien, z.B. psychologischen Lern- und Motivationstheorien etc., angehören.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die erhobenen Befunde zeigen, dass die Schulpädagogik im Fall der Kommunikation über Unterricht zentrale Erwartungen an eine wissenschaftliche Disziplin nicht erfüllt:

1. Es findet keine wechselseitige Rezeption statt: Bereits vorliegende Bestimmungen des Unterrichtsbegriffs haben keinen Einfluss auf spätere Darstellungen. Stattdessen wird der Unterrichtsbegriff in nahezu jedem Artikel mehr oder weniger neu erfunden.
2. Obwohl der Unterrichtsbegriff als Grundbegriff gilt, lassen sich keine einheitlichen, durch wissenschaftliche Theorien strukturierte Verwendungsweisen feststellen. Lediglich in einem Fall werden zwei Unterrichtsbegriffe in einer wissenschaftlichen Theorie verankert.
3. Die Kommunikation ist frei von der für wissenschaftliche Disziplinen typischen Gegenüberstellung konkurrierender Ansätze und Theorien.
4. Die präsentierten Definitionen sind, indem sie auf Tätigkeiten des Lehrers, die Schule oder didaktische Merkmale des Unterrichts rekurrieren, durchgängig an der Praxis der Profession ausgerichtet.
5. Semantische Entwicklungen zeigen sich nur innerhalb dieser Ausrichtung als Akzentverlagerung von tätigkeits- zu prozessorientierten Definitionen; diese Entwicklung ist jedoch nicht wirklich innovativ. Der wichtigste Anhaltspunkt für fehlende Innovation ist, dass die von Schramm für die Klassifikation der Gattungs- und Artbegriffe entwickelten Kategorien Tätigkeit, Prozess, methodische Aspekte, Ziele, Inhalte und Aufgaben des Unterrichts etc. alle vorgefundenen Sprachregelungen abdecken und in historischer Perspektive seit mehr als einhundert Jahren alternativlos sind.

Zunächst ist noch einmal hervorzuheben, dass die Analyse der Verwendungsweise nur eines – wenn auch zentralen – schulpädagogischen Begriffs keine generalisierende Aussage über den disziplinären Entwicklungsstand der Schulpädagogik zu begründen vermag. Zudem ist zu erwägen, dass die disziplinäre Fundierung der Schulpädagogik möglicherweise nicht über Begriffe geschieht, die wie der Unterrichtsbegriff sehr stark von der Profession besetzt sind, und, was noch einmal gesondert zu berücksichtigen wäre, auch eine starke Verankerung in Schul- und Dienstordnungen haben. Die Analyse von weniger zentralen Begriffen wie Artikulation, Unterrichtsmethode, Differenzierung, Klassenführung, Schulabsentismus etc. könnte deshalb zu anderen Ergebnissen führen.

In forschungspragmatischer Hinsicht dürfte das vorgestellte Projekt „Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken“ vor allem für die empirischen Wissenschaftsforschung von Bedeutung sein, der eine ergänzende Perspektive aufgezeigt wird: Wissenschaftsindikatoren wie Stellen, Qualifikationsarbeiten mit empirischer bzw. theoretischer Ausrichtung, universitäre Lehrveranstaltungen und Drittmittelaufkommen liefern zweifelsohne relevante Daten zur institutionellen Verankerung einer „Disziplin“; letztendlich lassen sie jedoch offen, wie vorhandene Strukturen für das Kerngeschäft der Weiterentwicklung von Forschung und Lehre genutzt werden. So können sich, wie das Beispiel der Verwendung des Unterrichtsbegriffs zeigt, Formen einer professionsorientierten Kommunikation durchaus auch dort erhalten und fortsetzen, wo die strukturellen Bedingungen in eine andere Richtung weisen. Inhaltsanalysen der relevanten Kommunikation sind für differenziertere Darstellungen von Disziplingeschichten deshalb unabdingbar. Dass die Berücksichtigung auch inhaltlicher Aspekte der wissenschaftlichen Kommunikation nicht zwangsläufig in aufwendige Werkanalysen und möglicherweise sogar ideengeschichtliche Debatten führen muss, wurde am Beispiel des dargestellten Projekts deutlich: Man kann sich auf Nachschlagewerke konzentrieren, weil ihnen eine herausragende Bedeutung für die intra- und interdisziplinäre Diskussion zukommt (vgl. Brachmann, 2006). Und es gibt ökonomische Verfahren der Inhaltsanalyse, wie das Verfahren des thematischen Codierens, die es erlauben, den Gebrauch und die Weitergabe der für eine Disziplin relevanten Begriffe zu rekonstruieren.

Quellen

- Alsleben, K., & Englert, L. (1993). Unterricht. In Dies., *Lexikon der kybernetischen Pädagogik und der programmierten Instruktion* (S. 188-189). Dobřichovice: Kava-Pech.
- Arnold, K.-H. (2006). Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lern-Forschung. In Ders., U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 17-26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Baumgart, E., & Bücheler, E. (1998). Unterricht. In Dies. (Hrsg.), *Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung: fragen – nachschlagen – anwenden* (S. 304). Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Böhm, W. (1982). Unterricht. In Ders. (Hrsg.), *Wörterbuch der Pädagogik* (S. 530-531). Stuttgart: Kröner Verlag.
- Brunner, R. (1980). Unterricht. In Ders. & W. Zeltner, *Lexikon zur pädagogischen Psychologie und Schulpädagogik: Entwicklungspsychologie, Lehr- und Lernpsychologie, Unterrichtspsychologie, Erziehungspsychologie, Methoden der pädagogischen Psychologie, Methodik, Didaktik, Curriculumtheorie* (S. 218-219). München: Reinhardt Verlag.
- Dolch, J. (1952). Unterricht. In Ders. (Hrsg.), *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache* (S. 103-104). Nürnberg: Die Egge Verlag.
- Eberle, G. (1988). Unterricht. In Ders. & G. Grill (Hrsg.), *Meyers kleines Lexikon Pädagogik* (S. 388-389). Mannheim: Meyers Lexikonverlag.
- Feldgen, F. (1987). Unterricht. In G. Ashauer (Hrsg.), *Fachbegriffe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 235-236). Stuttgart: Dt. Sparkassenverlag.
- Frömsdorf, O. (1979). Unterricht. In Ders. (Hrsg.), *Taschenbuch für Ausbilder* (S. 98). Bad Homburg v.d.H.: Gehlen Verlag.

- Geißler, H. (1983). Unterricht. In D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 1: *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung* (S. 575-579). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Glöckel, H. (1978). Unterricht. In H. Hierdeis (Hrsg.), *Taschenbuch der Pädagogik* (S. 835-844). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Glöckel, H. (1986). Unterricht. In H. Hierdeis (Hrsg.), *Taschenbuch der Pädagogik* (2. neubearb. Aufl., S. 578-588). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gröner, H. (2004). Unterricht. In Ders. & E. Fuchs-Brüninghoff (Hrsg.), *Lexikon der Berufsausbildung: über 1.500 Begriffe für Ausbilder, Führungskräfte und Personalentwickler* (S. 409). München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Haller, H. H. (1986). Unterricht, erfahrungsbezogener. In Ders. & H. Meyer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 3: *Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts* (S. 594-600). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Hehlmann, W. (1953). Unterricht. In Ders. (Hrsg.), *Wörterbuch der Pädagogik* (4. vollst. neubearb. Aufl., S. 434-435). Stuttgart: Kröner Verlag.
- Hehlmann, W. (1957). Unterricht. In Ders. (Hrsg.), *Wörterbuch der Pädagogik* (5. vollst. neubearb. Aufl., S. 465-466). Stuttgart: Kröner Verlag.
- Hericks, U., & Meyer, M. (2004). Unterricht/Didaktik. In H. H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 479-485). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hintz, D., Pöppel, K. G., & Rekus, J. (1993). Unterricht. In Dies. (Hrsg.), *Neues Schulpädagogisches Wörterbuch* (S. 334-338). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Hintz, D., Pöppel, K. G., & Rekus, J. (2001). Unterricht. In Dies. (Hrsg.), *Neues Schulpädagogisches Wörterbuch* (3. überarb. Aufl., S. 350-354). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Holtstiege, H. (1997). Unterricht, Unterweisung. In U. Steenberg (Hrsg.), *Handlexikon zur Montessori Pädagogik* (S. 203-208). Ulm: Kinders-Verlag.
- Homburger, D. (2003). Unterricht. In Ders. (Hrsg.), *Lexikon Schulpraxis: Theorie- und Handlungswissen für Ausbildung und Unterricht* (S. 408). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Horn, H. A. (1970). Unterricht. In W. Horney, J. P. Ruppert & W. Schultze (Hrsg.), *Pädagogisches Lexikon* (Bd. 2, S. 1243-1247). Gütersloh: Bertelsmann Verlag.
- Ipfling, H.-J. (1999). Unterricht. In G. Reinhold, G. Pollak & H. Heim (Hrsg.), *Pädagogik-Lexikon* (S. 522-526). München: Oldenbourg Verlag.
- Kaluza, B. (1976). Unterricht. In Ders. (Hrsg.), *Herder-Lexikon Pädagogik* (S. 192-193). Freiburg/Br.: Herder Verlag.
- Keller, J. A. (1979). Unterricht. In Ders. & F. Novak (Hrsg.), *Kleines pädagogisches Wörterbuch* (S. 322-324). Freiburg/Br.: Herder Verlag.
- Keller, J. A. (2007). Unterricht. In Ders. & F. Novak (Hrsg.), *Herders pädagogisches Wörterbuch* (S. 347-349). Erfstadt: Hohe Verlag.
- Klafki, W. (1976). Unterricht, Didaktik, Curriculum, Methodik. In H.-H. Groothoff (Hrsg.), *Pädagogik* (S. 309-340). Frankfurt: Fischer Verlag.
- Köck, P. (1994). Unterricht. In Ders. & H. Ott (Hrsg.), *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht: 3100 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen* (S. 738-739). Donauwörth: Auer Verlag.
- Krawitz, R. (1994). Unterricht. In G. Hansen (Hrsg.), *Sonderpädagogik Konkret: ein praxisorientiertes Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 223-229). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Laabs, H.-J. (1987). Unterricht. In Ders., (Hrsg.), *Pädagogisches Wörterbuch* (S. 387). Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Meyer, M. A. (2007). Unterricht. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Beltz Lexikon Pädagogik* (S. 728-731). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- Ott, H. (1976). Unterricht. In P. Köck (Hrsg.), *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht: 1800 Begriffe aus den pädagogischen, psychologischen und sozialen Bereichen für Pädagogen, Erzieher, Studierende, Eltern* (S. 415-416). Donauwörth: Auer Verlag.
- Protz, S. (2004). Unterricht. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 1031-1070). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Reiring, H. (1955). Unterricht, Unterrichtslehre. In H. Rombach (Hrsg.), *Lexikon der Pädagogik in 4 Bänden* (Bd. 4, S. 718-730). Freiburg/Br.: Herder Verlag.
- Rischar, K., & Rischar-Titze, C. (1976). Unterricht. In Dies. (Hrsg.), *Lexikon für Berufs- und Arbeitspädagogik* (S. 137). Ludwigshafen: Kiehl Verlag.
- Roth, L. (1976). Unterricht. In Ders. (Hrsg.), *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft* (S. 437-464). München: Ehrenwirth Verlag.
- Rückert, G. (1975). Unterricht. In Ders. (Hrsg.), *Wörterbuch des Arbeitsrechts der Lehrer und Erzieher* (S. 229-230). Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Sandfuchs, U. (1994). Unterricht. In R. W. Keck (Hrsg.), *Wörterbuch Schulpädagogik: ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis* (S. 339-340). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Schaub, H., & Zenke, K. G. (2007). Unterricht und Unterrichtsforschung. In Dies. (Hrsg.), *Wörterbuch Pädagogik* (S. 667-670). München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Schmidt, J. (1982). Unterricht. In U. v. d. Burg (Hrsg.), *Lexikon zur Pädagogik: Ein Nachschlagewerk für den Pädagogikunterricht* (S. 530). Düsseldorf: Bagel Verlag.
- Schorb, A. O. (1967). Unterricht. In Ders. (Hrsg.), *Pädagogisches Lexikon* (S. 212). Bochum: Kamp Verlag.
- Schröder, H. (1985). Unterricht. In Ders. (Hrsg.), *Grundwortschatz Erziehungswissenschaft: ein Wörterbuch der Fachbegriffe von „Abbilddidaktik“ bis „Zielorientierung“* (S. 294-296). München: Ehrenwirth Verlag.
- Schulz, W. (1971). Unterricht. In Deutsches Institut für Wissenschaftliche Pädagogik (verantwortl. H. Rombach) (Hrsg.), *Lexikon der Pädagogik* (Bd. 4, S. 269-271). Freiburg: Herder Verlag.
- Schulz, W. (1974). Unterricht. In C. Wulf (Hrsg.), *Wörterbuch der Erziehung* (S. 591-598). München: Piper Verlag.
- Schulz, W. (1977). Unterricht. In Willmann-Institut (verantwortl. H. Rombach) (Hrsg.), *Wörterbuch der Pädagogik in drei Bänden* (Bd. 3, S. 258-261). Freiburg/Br.: Herder Verlag.
- Schwager K. H. (1961). Unterricht, Unterrichtslehre. In H. H. Groothoff (Hrsg.), *Pädagogisches Lexikon: mit einem Anhang über die Geschichte der Pädagogik und über das Bildungswesen der Länder* (S. 977-981). Stuttgart: Kreuz-Verlag.
- Siebert, H. (2001). Unterricht. In R. Arnold (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 318-319). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag.
- Simmen, M. (1951). Unterricht und Lehrverfahren. In M. Kleinert (Hrsg.), *Lexikon der Pädagogik: in drei Bänden* (Bd. 2, S. 815-821). Bern: Francke Verlag.
- Terhart, E. (1994). Unterricht. In D. Lenzen & F. Rost (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: ein Grundkurs* (S. 133-158). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Walter, G. (1974). Unterricht. In G. Grüner, O. Kahl & Ders. (Hrsg.), *Kleines berufspädagogisches Lexikon* (S. 177). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Wegmann, R. (1952). Unterricht. In F. Weigl (Hrsg.), *Pädagogisches Fachwörterbuch* (S. 109). Donauwörth: Auer-Cassianeum Verlag.
- Wehle, G. (1973). Unterricht, Unterrichtsforschung. In Ders. (Hrsg.), *Pädagogik aktuell: Lexikon pädagogischer Schlagworte und Begriffe* (Bd. 3, S. 128-132). München: Kösel Verlag.
- Wilhelm, W. (2005). Unterricht. In Ders. (Hrsg.), *Das Ausbilderlexikon: nach dem neuen Berufsbildungsgesetz* (S. 135). Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Ziffreund, W. (1970). Unterricht, Unterrichtsforschung. In G. Wehle & J. Speck (Hrsg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe* (S. 624-639). München: Kösel Verlag.
- Zöpfl, H. (1970). Unterricht. In Ders. & F. Bukatsch (Hrsg.), *Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik: mit Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten* (S. 182-184). Donauwörth: Auer Verlag.

Literatur

- Adl-Amini, B. (1976). *Schultheorie – Geschichte, Gegenstand, Grenzen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Apel, H., & Grunder, H.-U. (Hrsg.) (1995). *Texte zur Schulpädagogik*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Apel, H., & Sacher, W. (Hrsg.) (2002). *Studienbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Bellack, A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T., & Smith, F. L. (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Brachmann, J. (2006). Historisches Wörterbuch der Pädagogik (Rezension). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 277-283.
- Brachmann, J. (2008). *Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit: eine Kommunikationsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Brezinka, W. (1974). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München: Reinhardt Verlag.
- Baumert, J., & Roeder, P. M. (1990). Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In J. M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 79-128). Braunschweig: Technische Universität.
- Benner, D. (1977). Was ist Schulpädagogik? In J. Derbolav (Hrsg.), *Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik* (S. 88-111). München: Piper Verlag.
- Charpa, U. (1996). *Grundprobleme der Wissenschaftsphilosophie*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Drewek, P. (1994). Schulpädagogik und Schulentwicklung. In D. K. Müller (Hrsg.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung* (S. 297-326). Köln: Böhlau Verlag.
- Einsiedler, W. (1995). Schulpädagogik – Unterricht und Erziehung in der Schule. In H. Apel & H.-U. Grunder (Hrsg.), *Texte zur Schulpädagogik* (S. 209-220). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Flick, U. (1988). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaft*. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Green, J. L. (1983). Research on Teaching as a Linguistic Process. A State of the Art. In E. W. Gordon (Hrsg.), *Review of Research in Education* (Bd. 10, S. 151-252). Washington: American Educational Research Association.
- Hauenschild, H., Herrlitz, H.-G., & Kruse, B. (1993). *Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990*. Göttingen: Pädagogisches Seminar der Universität.
- Heimann, P., Otto, G., & Schulz, W. (1965). *Unterricht – Analyse – und Planung*. Hannover: Schroedel Verlag.
- Herzog, W. (1999). Die vorschnelle Disziplin: Schulpädagogik zwischen Praxisanleitung und Wissenschaft. In H. Badertscher, H.-U. Grunder & A. Hollenstein (Hrsg.), *Brennpunkt Schulpädagogik. Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz. Schule – Lehrerbildung – Forschung* (S. 119-148). Bern: Haupt Verlag.
- Herzog, W. (2005). Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch. Zur Normalität der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 673-693.
- Herzog, W. (2010). Dreieck, Kreis und Stufe. Über die geometrische Selbstbegrenzung der Didaktik. In P. Bühler, T. Bühler & F. Osterwalder (Hrsg.), *Grenzen der Didaktik* (S. 157-182). Bern: Haupt Verlag.
- 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 Verlag.
- Hügli, A., & Lübcke, P. (Hrsg.) (2000). Philosophie im 20. Jahrhundert. Bd. 2: *Wissenschaftstheorie und Analytische Theorie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947-1990: eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

- 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: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Kuckartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lüders, M. (2003). *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Macke, G. (1990). Disziplinierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklungen der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 51-72.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA u.a.: Harvard University Press.
- Merten, R. (1999). Verständigungsprobleme? Die Sprache der Sozialpädagogik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher und professioneller Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 195-208.
- Mittelstraß, J. (Hrsg.) (2005). *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*. Stuttgart: Metzler Verlag.
- Oelkers, J. (1985). *Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ofenbach, B. (2009). Schulpädagogik – eine Theorie schulischer Phänomene für die Praxis. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Bd. 2, S. 645-656). Paderborn: Schöningh.
- Plöger, W., & Scholl, D. (2009). Forschungsansätze in der Schulpädagogik. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Bd. 2, S. 627-644). Paderborn: Schöningh.
- Protz, S. (2004). Unterricht. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 1031-1070). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Rothland, M. (2006). Einführung in die Theorie der Schulentwicklung. Rezension von S. Rahm (2006). *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften/Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2), 330-334.
- Rothland, M. (2008). Allgemeine Didaktik – disziplinäre Bestimmungen zwischen Willkür und Pragmatismus, Theorie und Praxis. In M. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 173-185). 9. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schramm, A. (1975). *Fünfzig Unterrichtsbegriffe aus dem 20. Jahrhundert. Eine vergleichend-reflektierende Untersuchung zum Problem des Wesens des Unterrichts als Beitrag zur modernen Unterrichtswissenschaft*. München: List Verlag.
- Seibert, N. (2000). *Problemfelder der Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Smith, B. O., & Meux, M. O. (1970). *A study of the Logic of Teaching*. Urbana: University of Illinois Press.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Stroß, A., & Thiel, F. (Hrsg.) (1998). *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Tenorth, H.-E. (1990). Vermessung der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 15-27.

- Terhart, E. (2003). Schulpädagogik. Wandlungsprozesse einer Teildisziplin. In M. Fromm & P. Menck (Hrsg.), *Schulpädagogische Denkformen* (S. 191-214). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Tröhler, D. (2004). Allgemeine Didaktik revisited. *Beiträge zur Lehrerbildung. Fachzeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 22(2), 157-170.
- Weingart, P., & Winterhager, M. (1984). *Die Vermessung der Forschung. Theorie und Praxis der Wissenschaftsindikatoren*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Wirtz, M., & Casper, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystem und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Zymek, B. (1994). Systematik der Schulstatistik und Theorie der Schule in Deutschland. In K.-P. Horn & L. Wigger (Hrsg.), *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft* (S. 129-140). Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Abstract: The author investigates in how far school pedagogy – in dealing with its central topics – has managed to distance itself from the practical demands of the teaching profession and to enforce specific approaches determined by theorizing and empirical research. By specifically focusing on the concept of teaching, the author examines whether a change from a rather profession-related use of the term towards a disciplinary use grounded on scientific theories can be shown to have occurred. Subject of this investigation are definitions of the concept of teaching as they appear in pedagogical reference books published between 1949 and 2007. The findings are significant both for educational science and for empirical scientific research: on the one hand, they reveal that school pedagogy has steadily clung to a practice-oriented concept of teaching, atypical of scientific disciplines. On the other hand, they show that the sounding of a discipline has to go beyond surveying general scientific indicators by including content-related analyses of relevant communication.

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