

Einleitung der Herausgeber

Herausgeber und Verlag präsentieren das *BELTZ Lexikon Pädagogik*, nach Anspruch und Form ein neues Angebot, das sich jetzt im Gebrauch und durch den Nutzen für seine Leser rechtfertigen muss. Eine Einleitung kann nicht vorab Legitimation erzeugen, aber klären, welches Angebot den Leser erwartet und welcher editorischen Idee Herausgeber und Verlag gefolgt sind. Im Folgenden wird deshalb der Band aus zwei Perspektiven vorgestellt, zum einen mit Blick auf die *Gattung*, der sich das *Lexikon* zurechnet, und zum anderen für die *thematische Struktur*, die unter dem Titel *Pädagogik* vorgelegt wird.*

Werke mit enzyklopädischem Anspruch und fachlicher Zentrierung gibt es für die Pädagogik – wie für alle modernen Wissenschaften – im Wesentlichen erst seit dem frühen 19. Jahrhundert. Diese Lexika zeigen an, dass die alten Universalenzyklopädien, wie sie das 17. Jahrhundert u.a. in Bayles *Dictionnaire historique et critique* (1697) vorbereitet und das 18. Jahrhundert z.B. in Deutschland mit Johann Heinrich Zedlers Großem *Universal-Lexicon aller Wissenschaften und Künste* (64 Bde., 1732–1750) oder in Frankreich mit der epochemachenden *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (34 Bde., 1751–1780) präsentiert hatte, sich in ihrem umfassenden Anspruch nicht fortsetzen ließen. Enzyklopädien für das gebildete Publikum, wie die *Encyclopædia Britannica* (seit 1768), die *Encyclopedia Americana* (seit 1829) oder ein *Konversationslexikon*, wie der *Brockhaus* (seit 1811), einerseits, fachgebundene Nachschlagewerke andererseits treten ihr Erbe an, auch für Fragen der Erziehung.

Lexikografie in der Pädagogik

Man mag die *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens* (J.H. Campe et al., 16 Bde., 1785–1792) der Philanthropen für einen Vorläufer halten, in alphabetischer Ordnung präsentieren sich für die Pädagogik diese fachgebundenen Werke erst seit dem frühen 19. Jahrhundert. Exemplarisch dokumentiert diese Gattung die von Karl Gottlob Hergang herausgegebene *Pädagogische Real-Encyklopädie oder Encyklopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte* (2 Bde., Grimma 1843/1847): Sie zeigt den Anspruch – der Real-Enzyklopädie – sowie – im *Erziehungs- und Unterrichtswesen* – das thematische Referenzfeld, die öffentlich organisierte Erziehung, das auch die weiteren Werke aufnehmen, bis hin zur umfassenden Dokumentation des pädagogischen Wissens des 19. Jahrhunderts, in dem vom Herbartianer Wilhelm Rein edierten *Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik* (10 Bde. und Register, 1895–1911).

Der interdisziplinären Orientierung ungeachtet, die z.B. in der Mitwirkung von Medizinern oder Staatswissenschaftlern schon bei Rein unverkennbar ist, präsentieren diese Enzyklopädien das pädagogische Wissen in spezifischer Perspektive: Es ist das Wissen der gelehrten Schulmänner, also der pädagogischen Reflexionseliten im Bildungssystem, und es ist der Struktur dieses Bildungssystems und der pädagogischen Profession entsprechend zugleich meist konfessionell gebunden, z.B. protestantisch, wie in Karl Schmidts *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens* (11 Bde., Gotha 1859–1878), oder katholisch, wie in dem von Ernst M. Roloff edierten *Lexikon der Pädagogik* (5 Bde., Freiburg 1913–1917). Diese Merkmale finden sich im Übrigen bei den Nachfolgern bis in die 1970er-Jahre, z.B. im *Lexikon der Pädagogik* (4 Bde., Freiburg/Basel/Wien 1970/71), und auch bei

* Um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten und aus Platzgründen werden alle Begriffe, die sich natürlich sowohl auf männliche als auch weibliche Personen beziehen, in ihrer maskulinen Form verwendet.

Einleitung der Herausgeber

protestantischen Weggefährten, z.B. beim *Pädagogischen Lexikon*, in fünfter Auflage als *Neues Pädagogisches Lexikon* (Stuttgart/Berlin 1971) erschienen.

Erst im 20. Jahrhundert treten hier wesentliche Änderungen ein: Der Ausdifferenzierung der Pädagogik folgend erscheinen – *erstens* – Werke enzyklopädischen Anspruchs auch für weitere pädagogische Handlungsfelder, z.B. für das gesamte Gebiet der Sonderpädagogik, bis zu dem jüngst von Georg Antor und Ulrich Bleidick edierten *Handlexikon der Behindertenpädagogik* (Stuttgart 2006), oder für die Sozialpädagogik, aktuell vor allem im *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik* (Neuwied 2001), das Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch herausgegeben haben, oder im *Fachlexikon der sozialen Arbeit* (52002), vom *Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge*, dem führenden Fachverband, ediert. Genauso bedeutsam ist, dass – *zweitens* – die Erziehungswissenschaft als im 20. Jahrhundert universitär etablierte Disziplin die Verantwortung für die Kommunikation über Bildung und Erziehung übernimmt und damit ihren Anspruch auf ein eigenständiges theoretisches und empirisches Wissen jenseits von Profession und Konfession markiert.

Im deutschen Sprachgebiet setzen Herman Nohl und Ludwig Pallat mit ihrem *Handbuch der Pädagogik* (5 Bde. und Register, Langensalza 1928–1933) die entscheidende Zäsur. International kann man z.B. an der von Walter S. Monroe, gefördert durch die *American Educational Research Association* (AERA), edierten *Encyclopedia of Educational Research* (1940, rev. edit. 1950) bereits früh erkennen, dass es dem Anspruch nach auch ein auf eigener Forschung basierendes Wissen ist, das hier angeboten wird (und nicht nur, weil vor 1945 ein organisatorisches Gegenstück zur AERA in Deutschland fehlt, sieht man zugleich, dass national-kulturelle Differenzen auch für den Forschungsbegriff bedeutsam werden). Die von Dieter Lenzen edierte *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (11 Bde. und Register, Stuttgart 1983–1986) dokumentiert für den deutschsprachigen Raum und die nach 1970 gesellschaftswissenschaftlich erneuerte Erziehungswissenschaft diesen Anspruch erneut (unter Verzicht auf die Themen der Sonder- und Sozialpädagogik). Zahlreiche Handbücher und Lexika, z.T. schon spezialisiert auf Forschungsmethoden, belegen national wie international diese seit dem 20. Jahrhundert geltende Situation: Die Lexikografie der Erziehungswissenschaft spiegelt jetzt die Arbeit einer forschenden, fachlich breit ausdifferenzierten, thematisch wie methodisch zugleich zunehmend unübersichtlicher werdenden Disziplin.

Für die Arbeit im Fach, in Lehre und Studium vor allem, erzeugt diese Situation eigene Folgewirkungen, lexikografisch gedacht: Die umfassenden Darstellungen werden bald begleitet von einführenden Werken. Ratgeberliteratur für die Lehrer spiegelt das für die ältere Zeit, Wörterbücher der Pädagogik (neben Einführungstexten) für die jüngere. Auch für diese Gattungen gibt es nahezu klassische Werke, z.B. das *Wörterbuch der Pädagogik* (1931 von Wilhelm Hehlmann als *Pädagogisches Wörterbuch* zuerst ediert, später NS-belastet, nach 1945 neu aufgelegt), seit der 12. Aufl. 1982 von Winfried Böhm neu gestaltet (jetzt 162005), und weitere Versuche, z.T. mit neuem disziplinären Anspruch (z.B. Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grunert [Hrsg.]: *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. 2004).

Bereits die Einleitungen zu diesen Werken, aber auch die editorischen Bemerkungen zu den umfassenden Einführungen dokumentieren immer noch ein Problem, das offenbar mit der Kürze der Darstellung in besonderer Schärfe auftritt: Ihrer weit ausgreifenden lexikalischen Arbeit ungeachtet hat die deutschsprachige Erziehungswissenschaft bis heute keine im Konsens anerkannte *Fachterminologie* ausgebildet (einen *Psychyrembel* haben wir jedenfalls nicht). Sie ist vielmehr im Bestand ihrer Lemmata entweder traditionalistisch geprägt oder durch Übernahmen aus wechselnden Referenzdisziplinen; sie zeigt Schnittmen-

gen mit der Psychologie, der Soziologie oder der Sozialpolitik und in der starken Orientierung an berufspraktischen und institutionellen Referenzen immer noch deutliche Differenzen gegenüber anderen Sozialwissenschaften. Auch der Wandel zu einer forschungsorientierten Disziplin, in den internationalen Studien zur Leistungsmessung ebenso sichtbar wie in der Evaluation pädagogischer Arbeit oder in Detailstudien über pädagogische Interaktion oder schulisches Lernen, hat offenbar den Bestand der Lemmata in der pädagogischen Fachsprache noch nicht wesentlich verändert oder hinreichend deutlich erreicht.

Lexikon- und Wörterbucharbeit ist insofern nicht allein Repräsentation der disziplinären Kommunikation, sondern immer auch Arbeit an der Fachsprache. Mit eindeutig normierender Intention, aber leider wenig erfolgreich, hat das Josef Dolch z.B. früh versucht (*Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache*, 1969). Die Arbeit an den Grundbegriffen der Pädagogik hält bis heute an, aber trotz umfassender Anstrengungen (z.B. J. Speck/G. Wehle [Hrsg.]: *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*. 2 Bde., München 1970), trotz neuerer Einführungen (u.a. H.-H. Krüger/W. Helsper [Hrsg.]: *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, 1995) und trotz unverkennbarer Schnittmengen zwischen den Autoren hat sich bis heute kein Konsens in der Zahl oder in der theoretischen Bestimmung oder der systematischen Ordnung der Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft herstellen lassen.

Es mag in anderen Sozial- und Geisteswissenschaften z.T. ähnlich sein, aber die Sprache der Erziehungswissenschaft ist auch heute noch nach ihrer disziplinären Gestalt eher heteronom als autonom, in ihrem Status in manchen Bereichen eher alltagssprachlich und in ihrer Systematik offen-pluralistisch und kontrovers als in einem eindeutigen Sinne erziehungswissenschaftlich, theoretisch klar organisiert und einheitlich bestimmt. Das *BELTZ Lexikon Pädagogik* tritt also nicht allein in eine lange Tradition der disziplinären und öffentlichen Kommunikation über Erziehungsfragen ein, Herausgeber und Verlag sind sich auch der Hypothek bewusst, die sie sich mit dieser Tradition einhandeln.

Die Edition eines neuen Nachschlagewerks für die Kommunikation über Bildungs- und Erziehungsfragen geschieht vor dem Hintergrund der hier geschilderten Situation. Das *BELTZ Lexikon Pädagogik* ordnet sich in die Gattungstradition der pädagogischen Lexikografie ein und formuliert seinen eigenen Anspruch im Kontext pädagogischer Kommunikation.

Als *Lexikon* soll es die gattungsspezifischen Erwartungen an ein Wörterbuch mit den theoretischen Ambitionen des Handbuchs verbinden, d.h.: das Lexikon soll

- in seinen *Lemmata* den semantischen Bestand der Kommunikation über die Gesamtheit der Fragen von Bildung und Erziehung repräsentieren,
- in den *Erläuterungen* zu den Lemmata begriffliche Präzisierung liefern sowie, falls erforderlich, den theoretischen Kontext und Status klären, auch im Verweis auf offene oder konkurrierende Fragen im disziplinären oder öffentlichen Sprachgebrauch,
- in der *Umfangsdifferenz* der Lemmata der Tatsache Rechnung tragen, dass in der Wissenschaftspraxis wie in der öffentlichen Nutzung für die einzelnen Begriffe theoretisch wie handlungspraktisch unterschiedliche Relevanzen existieren, und
- in den *Überblicksartikeln* schließlich die Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft ebenso vorstellen wie die wesentlichen Handlungsfelder pädagogischer Arbeit und die Dimensionen der theoretischen, methodischen und fachlichen Binnenstruktur der Disziplin, nach ihrer Herkunft, ihrer aktuellen Bedeutung und ihren offenen Problemen, und zwar so, dass auch der Zugang zu Fragen der Forschung eröffnet wird.

**BELTZ Lexikon
Pädagogik –
Editions-
prinzipien und
Gestaltungs-
prämissen**

Einleitung der Herausgeber

Als Lexikon *Pädagogik* soll es zugleich

- die öffentliche und die theoretische Diskussion über Fragen von Bildung und Erziehung aufnehmen,
- Pädagogik als professionelle Aufgabe, als politisches Problem und als erziehungswissenschaftliches Thema behandeln,
- dabei die erziehungswissenschaftlichen Referenzen, einschließlich der Forschungsmethodik, ebenso wie die erziehungspraktische und die bildungspolitische Seite berücksichtigt, zwar ohne den Anspruch, mit dem Expertenwissen des Forschers konkurrieren zu können, aber doch so, dass nicht die öffentlichen Kontroversen politischer Akteure die Themen und ihre Behandlung definieren, sondern die wissenschaftlich begründbare Gestalt der Reflexion.

Nicht ein einziges Paradigma der Erziehungswissenschaft bestimmt dabei die Problemwahrnehmung, sondern die Annahme, dass die sachlichen Themen, die theoretischen Probleme und die methodischen Angebote der Erziehungswissenschaft des Bezugs auf die offene Vielfalt der Forschung bedürfen, um den Handlungsproblemen von Bildung und Erziehung gerecht zu werden.

Für die Arbeit am *BELTZ Lexikon Pädagogik* hatten diese Grundsätze von Herausgebern und Verlag Konsequenzen in mehrfacher Hinsicht, zunächst für die Arbeit von *Herausgebern und Autoren*:

- Weil zwei *Herausgeber* zwar eine Struktur entwickeln, aber für alle öffentlich bedeutsamen Themen von Bildung und Erziehung allein nicht kompetent sein können, wurde das Lexikon in einem kooperativen Verfahren erarbeitet.
- Die systematischen Vorgaben der Herausgeber wurden themenspezifisch durch *Moderatoren* für einzelne Themengebiete umgesetzt, die – als Experten für das jeweilige theoretische Thema oder das pädagogische Handlungsfeld – die Struktur der Lemmata entwickelten und ihre Bearbeitung, bis zur Auswahl der Autoren, leiteten und verantworteten.
- Die *Überblicksartikel* (ÜA) entstanden entweder im Kontext dieser Themenplanung und wurden von den Moderatoren verfasst oder – wenn sie unabhängig von diesen Themen- und Handlungsfeldern waren, z.B. in den Überblicksartikeln zur disziplinären Binnendifferenzierung – auf Einladung der Herausgeber durch hierfür ausgewiesene Experten oder durch die führenden Repräsentanten der jeweiligen Subdisziplin selbst.
- Die Bearbeitung der *Handlungs- und Forschungsfelder* zeigt dabei die unverkennbaren Differenzen, die hier innerdisziplinär gelten. Das *BELTZ Lexikon Pädagogik* kann also die schon stärker forschungsorientierte und theoretisch geleitete Durchdringung eines Themas, z.B. in der Anthropologie oder der Unterrichtsforschung, im Themenfeld von Entwicklung und Sozialisation oder für Evaluation und Diagnose, so wenig nivellieren wie die stark durch öffentliche, rechtliche oder politische Vorgaben definierte Themen- und Begriffsstruktur, die sich z.B. in der Schulpädagogik, der Berufspädagogik, der Erwachsenenbildung oder der Sozialpädagogik findet.

Wir haben die Erziehungswissenschaft also nicht neu erfinden können, sondern versucht, ihren aktuellen Arbeitsstand in kritischer Distanz darzustellen. Thematisch wurde der Rahmen für die gemeinsame Arbeit von Herausgebern, Moderatoren und Autoren der Überblicksartikel und Lemmata mit der Bestimmung der Grundbegriffe, der Handlungs- und Forschungsfelder und der wesentlichen Formen der disziplinären (Binnen-)Differenzierung in der Behandlung von Bildung und Erziehung geschaffen.

Für die in den *Überblicksartikeln* behandelten *Grundbegriffe* haben die Herausgeber – ohne den Anspruch einer umfassenden, letztgültigen oder gar erschöpfenden Systematik – eher pragmatisch solche Begriffe gewählt, die für die Binnenverständigung in der Erziehungswissenschaft heute unentbehrlich sind, z.B. *Bildung* oder *Lehren und Lernen* oder *Beratung*, ferner solche Begriffe, mit denen die Anschlussfähigkeit an die relevanten Nachbardisziplinen gesichert werden kann, etwa *Adoleszenz* oder *Identität*, auch *Intelligenz*, *Bildungsrecht* oder *Sozialisation*, schließlich solche, die zentrale Themen bezeichnen, ohne dass sie begrifflich Disziplinen exklusiv zurechenbar sind, z.B. *Alter*, *Kindheit* und *Jugend*, auch *Entwicklung*, *Prävention und Intervention* oder *Interaktion und Kommunikation*.

Als *Handlungsfelder* gelten im *Lexikon* diejenigen Bereiche pädagogischer Arbeit, die nicht allein institutionell, sondern auch reflexiv aus der Gesamtheit pädagogischer Arbeit ausdifferenziert sind, sich über Muster der Verberuflichung und z.T. schon der Professionalisierung verselbstständigt haben, eigene Traditionen der Verständigung über Handlungsmuster, Reflexionsthemen und -kriterien kultivieren und zunehmend eine eigene Forschungspraxis entwickeln. Diese Handlungsfelder sind nicht immer dem disziplinären Feld der Erziehungswissenschaft allein zuzurechnen, wie man am Überblicksartikel *Fachdidaktik* sehen kann oder an der Reflexion und Praxis von *Körpererziehung*, *Bewegung*, *Form*, aber für die Klärung von *Bildung* und *Erziehung* unentbehrlich. Auch hier ist die Liste eher nach dem Prinzip der Überschaubarkeit konstruiert worden.

Die *Binnendifferenzierung* der Pädagogik und Erziehungswissenschaft wiederum stellt ein eigenes Thema dar – hier orientiert an solchen Mustern der Verselbstständigung wissenschaftlicher Arbeit, die sich theoretisch und methodisch verfestigt haben und auch in der wissenschaftlichen Kommunikation stabil als paradigmatische Formen für identifizierbare Segmente wissenschaftlicher Arbeit kommuniziert werden. Angesichts der inzwischen inflationären Attribuierungen als Erziehungswissenschaft sind wir dabei eher konservativ verfahren und haben nicht jede Selbstbeschreibung von Erziehungswissenschaft schon als erfolgreich vollzogene Binnendifferenzierung betrachtet.

Insgesamt haben die Herausgeber die folgende Ordnung der Grundbegriffe, Handlungsfelder und disziplinären Binnendifferenzierung entwickelt:

Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft

Adoleszenz, Identität im Lebenslauf
Alter
Begabung und Intelligenz
Bildungsbenachteiligung
Bildung
Bildungsrecht
Bildungssystem international
Entwicklung
Erziehung
Familie
Gender
Geschichte der Erziehung
Gesellschaft
Interaktion und Kommunikation
Internationale Schulleistungsmessungen

Autor/Autorin

Heiner Barz
Andreas Kruse
Albert Ziegler
Franz Hamburger
Heinz-Elmar Tenorth
Hans-Peter Füssel
Peter Drewek
Gabriele Gloger-Tippelt
Gisela Miller-Kipp/Jürgen Oelkers
Sabine Walper
Hannelore Faulstich-Wieland
Hanno Schmitt
Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt
Manuela Pietraß/Hans Wagner
Jürgen Baumert

Einleitung der Herausgeber

Internationalisierung und Globalisierung
Jugend und Jugendforschung
Jugendkultur
Kindheit
Lebenslanges Lernen
Lehren und Lernen
Lehrer
Lernbehinderung und Lernstörung
Neurophysiologie
Pädagogische Anthropologie
Prävention und Intervention
Profession
Qualifikation
Schule als Organisation
Schulentwicklung
Schulreform
Sozialisation
Unterricht

Handlungsfelder pädagogischer Arbeit

Beratung
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Bildungspolitik und Bildungsadministration
Diagnostik
Didaktik
Erwachsenenbildung
Evaluation
Fachdidaktik
Hochschule
Interkulturelle Pädagogik
Internationale Organisationen und internationale Kommunikation
Kinder- und Jugendhilfe
Körpererziehung, Bewegung, Form
Kultur- und Freizeitpädagogik
Medienpädagogik
Schulleistung und Leistungsmessung
Sonderpädagogik
Sozialpädagogik
Unterrichtsentwicklung
Wissensmanagement

Theoretische Binnenstruktur

Bildungsökonomie
Empirische Pädagogik
Evolutionäre Pädagogik
Hermeneutische Pädagogik

Wilfried Bos/Sabine Hornberg
Heinz-Hermann Krüger
Jürgen Zinnecker
Bernhard Rathmayr
Rudolf Tippelt
Andreas Krapp
Ewald Terhart
Ulrich Heimlich
Manfred Spitzer
Christoph Wulf
Günther Opp
Werner Helsper
Helmut Heid
Fritz Osterwalder/Ulrich Binder
Hans-Günther Rolff
Wolfgang Böttcher
Ullrich Bauer/Klaus Hurrelmann
Meinert A. Meyer

Autor/Autorin

Jochen Gerstenmaier
Karl Düsseldorff/Rolf Dobischat
Lutz Reuter
Reinhold S. Jäger
Wolfgang Klafki
Bernhard Schmidt
Olaf Köller
Horst Bayrhuber
Ulrich Teichler/Ute Lanzendorf
Ingrid Gogolin

Eckardt Fuchs
Christian Lüders
Elk Franke
Eckart Liebau
Heinz Mandl/Birgitta Kopp
Eckard Klieme/Martina Diedrich
Urs Haeberlin
Richard Münchmeier
Heinz Klippert
Heinz Mandl

Autor/Autorin

Dieter Timmermann
Hans Merckens
Annette Scheunpflug
Michael Winkler

Historische Pädagogik
Kritische Erziehungswissenschaft
Phänomenologische Pädagogik
Psychoanalytische Pädagogik
Systematische Pädagogik
Unterrichtsforschung international
Vergleichende Erziehungswissenschaft

Ulrich Herrmann
Heinz Sünker
Käthe Meyer-Drawe
Reinhard Fatke
Klaus Prange
Andreas Helmke
Jürgen Schriewer

Für die Ausdifferenzierung der *Lemmata innerhalb der Handlungsfelder* galt dabei, dass schon angesichts der Verfügbarkeit von thematisch spezifizierten Nachschlagewerken Vollständigkeit des je bereichsspezifischen Sprachgebrauchs nicht angestrebt werden konnte. Es galt primär, in der Aufnahme der leitenden Begriffe und ihrer wesentlichen Dimensionen den Anschluss an die Fragen des jeweiligen Handlungsfeldes für einen Interessenten zu sichern, der sich in der öffentlichen Debatte oder aus Studienkontexten beim Weg zu pädagogischen Fragen oder in die Erziehungswissenschaft über die Leitbegriffe und dominierenden Fragen des jeweiligen Feldes rasch und zuverlässig informieren will.

Vorrang hatte in der gesamten Konzeption in jedem Fall die begriffliche Klärung bzw. die Erläuterung des dominierenden Sprachgebrauchs; Literaturhinweise wurden in der Regel nur den Überblicksartikeln bzw. den umfangreicheren Artikeln zugewiesen, weil sie auch den Zugang zur Forschung, ihren Problemen und offenen Fragen eröffnen sollen. Eine Ausnahme wurde bei historischen und biografischen Artikeln gemacht, weil die Überblicksartikel hier – *Geschichte der Erziehung* und *Historische Pädagogik* – allein den Bezug auf die einschlägige Quellen- und Forschungslage nicht sichern können (und zur Ergänzung: Biografien wurden nur für Personen aufgenommen, die nicht mehr leben).

Im Ergebnis, so hoffen wir, liegt hiermit ein Arbeitsinstrument vor, das nicht im hoch spezialisierten Forscher seinen Adressaten hat, sondern in der *pädagogischen Öffentlichkeit*, wenn sie in der Kommunikation über Bildung und Erziehung nach wissenschaftlich begründeter und sachlich aufbereiteter Information sucht, bei den *pädagogischen Berufen*, die sich im Kontext ihrer eigenen Arbeit über das gesamte Feld pädagogischer Arbeit informieren wollen, bei Studierenden, die sich in die Probleme von Bildung und Erziehung einarbeiten, bei den *Nutzern erziehungswissenschaftlicher Forschung*, die der Terminologie der Experten nicht ausgeliefert sein wollen, und für die *Kollegen im Fach*, die nicht nur ihr eigenes Revier im Blick haben, sondern die Pädagogik als öffentliches Thema, professionelle Aufgabe und Problem der Forschung verstehen.

Werke dieser Art entstehen nicht in der stillen Studierstube der Herausgeber, sondern nur in einer förderlichen Umgebung. In der Realisierung haben wir Unterstützung und Zuspruch von vielen Seiten erfahren: Unser erster Dank gilt unseren Autoren und den Moderatoren der Themengebiete für ihre Arbeit und die Bereitschaft, sich auf Abgabetermine einzulassen und auf die Form- und Umfangszwänge, die ein Lexikon erzeugt. Bettina Eweleit in Berlin und Bernhard Schmidt in München haben engagiert, kreativ und kooperativ die unterschiedlichsten Etappen der Manuskripterstellung und der Korrekturen ertragen und trotz der Ungeduld der Herausgeber gelassen bewältigt. Peter E. Kalb, Cornelia Matz und Klaus Kaltenberg in Weinheim haben in bewundernswerter, geduldiger und hilfsbereiter Weise den Produktionsprozess des Verlages an die Erschwerungen durch Autoren und Herausgeber anpassen können. Ohne ihre Mitwirkung gäbe es dieses Buch nicht.

Berlin/München, Sommer 2007

Heinz-Elmar Tenorth/Rudolf Tippelt

Begabung und Intelligenz

Albert Ziegler



Begriff

Die Begriffe B.u.I. lassen sich im Alltagsgebrauch oft nicht klar voneinander trennen. In der Tat weisen die gebräuchlichsten Definitionen von B.u.I. weite Überschneidungen auf. William Stern (1871–1938) fasste bereits Anfang des 20. Jhs. I. als die Fähigkeit zur Anpassung an unbekanntere Situationen bzw. zur Lösung neuer Probleme auf. Ganz ähnlich wird B. heute als eine Disposition zu herausragenden Leistungen, also weit überdurchschnittlichen Anpassungen und Lösungskompetenzen, definiert.

Der erste wichtige Unterschied zwischen beiden Konstrukten liegt darin, dass I. als ein kognitives Persönlichkeitsmerkmal verstanden wird, B. en dagegen als das gesamte Ensemble an Lernvoraussetzungen, die für das Erreichen von Leistungsemienz wichtig sind. Die konzeptuelle Überschneidung besteht somit nur darin, dass noch viele Begabungsforscher I. als diejenige Lernvoraussetzung betrachten, die am stärksten außergewöhnliche Leistungen determiniert.

Der zweite wichtige Unterschied basiert auf dem Sachverhalt, dass außergewöhnliche Leistungen eine früh beginnende und lange, intensive Beschäftigung mit einem Gebiet voraussetzen. Gegenwärtig geht man von zumindest 10.000 Stunden hoch-

konzentrierten Lernens aus. Aufgrund der enormen Praxiszeiten kann man es sich immer weniger leisten, erst spät mit einer gezielten Förderung zu beginnen. Junge Mathematik-, Fußball- oder Klaviertalente, die keine systematische Förderung erhalten, werden bald außerstande sein, ihre systematisch geförderten Altersgenossen einzuholen und einmal außergewöhnliche Leistungen zu vollbringen. Dagegen kann man seine I., die zwar viel weniger stabil ist, als man allgemein annimmt, nicht verlieren – außer durch Unfall, Krankheit etc.

Theorie

Die Ausprägung der I. wird gewöhnlich mit Hilfe des *Intelligenzquotienten* (kurz: IQ) angegeben. Dieser ist kein absolutes Maß, sondern ein reines Vergleichsmaß, das angibt, wie die I. einer Person relativ zu derjenigen einer vorab bestimmten Vergleichsgruppe liegt. Deren durchschnittlicher IQ wird auf 100 normiert. Falls jemand einen IQ von 100 aufweist, so hat die Hälfte aller Personen eine gleich große oder größere I., bei IQ-Werten unter 70 spricht man häufig von Minderbegabung (etwa 2% bis 3%), bei IQ-Werten über 130 häufig von Hochbegabung (etwa 2% bis 3%). Da der IQ eine relative Position widerspiegelt, werden zur Interpretation eines individuellen Testergebnisses spezielle Normwerte zur Verfügung

gestellt, die die Einordnung des individuellen IQ nach Alter, Geschlecht, Schulart etc. erlauben. Schon Spearman (1863–1945) plädierte allerdings für eine Unterscheidung von einem Generalfaktor der I. und zusätzlichen Spezialfaktoren. Die derzeit bei weitem einflussreichste Intelligenztheorie ist das Drei-Schichten-Modell von John Carroll mit einer übergeordneten »Allgemeinen Intelligenz« sowie acht Fähigkeitsbündeln auf der darunterliegenden Ebene: fluide I., Wissen, Gedächtnis und Lernen, visuelle Wahrnehmung, akustische Wahrnehmung, allgemeine kognitive Geschwindigkeit und Verarbeitungsgeschwindigkeit. Auf der dritten und untersten Ebene fand er weitere 48 Teilkonstrukte.

IQ und Begabungen präsentieren stets *Interaktionsprodukte* aus *Anlage* und *Umwelt*. Immerhin lässt sich anhand von Zwillings- und Adoptivstudien näherungsweise abschätzen, welche Anteile der Intelligenzunterschiede zwischen Personen anlage- oder umweltbedingt sind. Da eineiige Zwillinge identische Gene aufweisen, können sämtliche Unterschiede zwischen ihnen auf Umweltfaktoren oder spezifische Wechselwirkungen von Anlagefaktoren und Umwelteinflüssen zurückgeführt werden. Es zeigt sich, dass sich eineiige Zwillinge ähnlicher sind als zweieiige Zwillinge. Nach verschiedenen (kontroversen) Schätzungen erklären genetische Faktoren zumindest 50% der Begabungsvarianz und auch der in IQ-Tests feststellbaren Varianz. Überraschenderweise ist unter den verschiedenen Umwelteinflüssen der Einfluss der Eltern relativ gering, der Einfluss der Peers dagegen sehr hoch.

Intelligenzförderung

Es sind vielfältige erfolgreiche Versuche bekannt, i.u.B. zu fördern. Berühmt wurde das in der Folge des Sputnik-Schocks in den USA implementierte → Headstart-Projekt, in dem sich so genannte Sleepereffekte zei-

gen, also Fördereffekte, die erst nach längeren Zeiträumen sichtbar werden. Eine endgültige Abschätzung der durch Intelligenztrainings prinzipiell erreichbaren Fördereffekte fällt jedoch schwer, solange Trainingsaufgaben oftmals den Intelligenztestaufgaben, mit denen der Trainingserfolg gemessen wird, sehr ähnlich sind. Unter diesem Vorbehalt wird von einem guten Intelligenztraining ein Zuwachs von 15 bis 20 IQ-Punkten erwartet.

Insbesondere in der Expertiseforschung hat man nachweisen können, dass herausragende Leistungen nicht nur intelligenzabhängig sind, sondern auch einen breiten domänenspezifischen Erfahrungsschatz und eine hohes Maß an Aufgabenmotivation erfordern. Aus diesem Grund wurden im Rahmen der Hochbegabungsforschung Förderansätze entwickelt, in deren Zentrum das Lernen und nicht mehr länger Persönlichkeitseigenschaften wie die I. stehen. Der zentrale Zusammenhang zwischen Begabung und Lernen wird im 20. Jahrhundert kontrovers diskutiert (→ Begabtenförderung).

Literatur

- Carroll, J.B. (1993): *Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies*. New York:
- Harris, J.R. (1998): *The Nurture Assumption*. New York.
- Roth, H. (Hrsg.) (1969): *Begabung und Lernen*. Stuttgart.
- Ziegler, A. (2005): *The Actiotope Model of Giftedness*. In: Sternberg, R./Davidson, J. (Eds.): *Conceptions of giftedness*. Cambridge, S. 411–434.

E

EAP: → Europäische Wirtschaftshochschule

Early Intervention Project: E.I. bedeutet Frühförderung. Dazu gehörten auch die amerikanischen Head-Start-Programme, von denen wichtige Impulse für den Aufbau der Frühförderung in Deutschland ausgingen.

École Active: In der frankophonen Pädagogik durch P. → Bovet so bezeichnete und von A. → Ferrière weiterentwickeltes Modell einer → Arbeitsschule.

École: allgemeine französische Bezeichnung für *Schule*; besondere Ausprägungen sind die École Maternelle (Kindergarten), die École Primaire sowie die Écoles Normales Supérieures als renommierte Elitewirtschaftsschule.

Edding, Friedrich: * Kiel 1909, † Kiel 2002; Professor am → DIPF in Frankfurt/M. (1959), Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1964–1972). E. begründete die Bildungsökonomie als eigene Disziplin in Deutschland, war Mitglied im Deutschen Bildungsrat und öffentlich für expansive, zugleich effektive und ökonomisch förderliche Bildungspolitik engagiert.

Literatur

□ Hüfner, K./Naumann, J (Hrsg.) (1969): *Bildungsökonomie – eine Zwischenbilanz*. Stuttgart.

Education [engl. → »Erziehung«]: ursprünglich aus dem Lateinischen abgeleitetes Substantiv zu *educare* für »herausführen«; Basisbegriff der angelsächsischen erziehungswissenschaftlichen Fachsprache, für Erziehung und Bildung gleichermaßen verwendet.

Education Permanente: E.P. gehört wie → Recurrent Education und → Lifelong Learning zu den Konzepten, die in modernen (Wissens-)Gesellschaften Lernen und Lebenszeit miteinander verknüpfen. E.P. ist ideengeschichtlich die älteste Konzeption (seit den 1950er-Jahren).

Educational Technology: → Technologie

Edukand [lat. »der zu Erziehende«, »Zögling«]: altertümlicher, die Erziehbarkeit betonender Begriff; heute weitgehend durch Begriffe wie Lerner oder Schüler abgelöst.

Edutainment: Kombination von »education« [engl. »Bildung«] und »entertainment« [engl. »Unterhaltung«]; Neologismus zur Beschreibung von multimedialen Angeboten, welche unterhaltsame und/oder spielerische Aspekte mit lern- oder erziehungsrelevanten Inhalten verknüpfen. Prominentes Bsp. ist die Fernsehserie »Sesamstraße« für Kinder im vorschulischen Alter.

EDV: → elektronische Datenverarbeitung

Effektgröße: relative Mittelwertdifferenz zwischen zwei Populationen. Sie trifft im Gegensatz zur → statistischen Signifikanz Aussagen über die praktische *Bedeutsamkeit* von Unterschieden und ist daher ein Instrument der → Metaanalyse. Ein häufig verwendetes Maß ist *Cohens d*. Die E. wird auch zur Berechnung des → optimalen Stichprobenumfangs herangezogen.

Effektivitätskontrolle: Kontrolle der Wirksamkeit von Maßnahmen im Verhältnis zu den damit angestrebten Zielen. Im Bildungswesen ist die E. zur Überprüfung von Steuerungsmaßnahmen (z.B. der Effekte mehrsprachigen Unterrichts) von Bedeutung und gehört zur Qualitätssicherung pädagogischer Maßnahmen und zu den Themen der Bildungsökonomie.

Effizienzkontrolle: ökonomische Kontrolle des Wirkungsgrades von Maßnahmen im Verhältnis zu den eingesetzten Ressourcen. Maßnahmen können effektiv, aber nicht effizient sein.

Eggersdorfer, Franz Xaver: katholischer Erziehungstheoretiker, * Pörndorf 1879, Passau 1958; Professor seit 1911 (katholische Hochschule Passau), Herausgeber des *Handbuchs der Erziehungswissenschaft* (1928ff.).



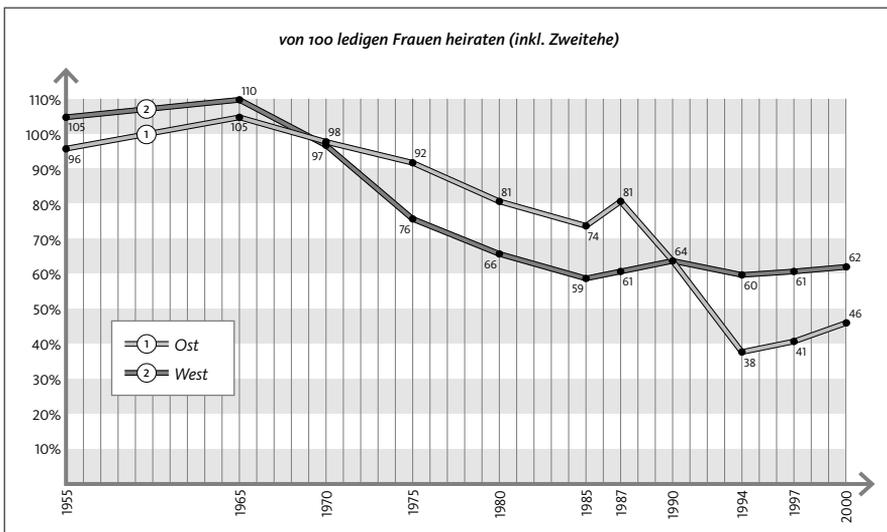
Friedrich Edding

egozentrisches Spiel: Form des Alleinspiels bei mangelnder Fähigkeit zum Interaktionsspiel aufgrund schnell wechselnder Bedürfnisse oder Intoleranz.

Egozentrismus: kindliche Form des Denkens (nach → Piaget in der voroperatorischen Phase). Darunter fallen die Unfähigkeit, sich in die Perspektive einer anderen Person hineinzusetzen sowie animistische (Objekte sind belebt) und finalistische Erklärungen (Naturphänomene haben wie menschliche Handlungen einen Zweck).

Ehe: offizieller Partnerschaftsvertrag zwischen einem Mann und einer Frau mit rechtlichen Implikationen (Erbrecht, Sorgerecht, Unterhalt). In Deutschland durch standesamtliche Eheschließung staatlich legitimiert, kann sie zusätzlich vor einer Religionsgemeinschaft geschlossen werden. Die E. stellt trotz sinkender Tendenz nach wie vor die häufigste Lebensform in Deutschland dar. Etwa die Hälfte aller Männer und Frauen leben derzeit in einer E.

Ehrenamt: öffentliche Aufgabe, die nicht in Form eines Gehalts bezahlt wird. Allerdings gewinnen in den letzten Jahren verschiedene Formen der Honorierung und Aufwandsentschädigung im E. an Bedeutung. In der jüngeren Diskussion wird das E. auch als Freiwilligentätigkeit bzw. mit etwas anderer Akzentsetzung als bürgerschaftliches bzw. zivilgesellschaftliches Engagement bezeichnet. In der → Kinder- und Jugendhilfe spielt das E. v.a. im Bereich der → Jugendverbände eine große Rolle, weil diese weitgehend von Ehrenamtlichen getragen werden. Einen guten Überblick über die verschiedenen Formen und die Bedeutung des bürgerlichen Engagements liefern die Berichte der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages »Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements« aus dem Jahr 2002. Repräsentative empirische Daten stellt der im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend durchgeführte sogenannte Freiwilligensurvey zur Verfügung.



Rückgang der Heiratsneigung bei Frauen

Ehlers, Martin: Schulmann, * Nortorf 1732, † Kiel 1800. Er setzte sich für eine Reform der Lehrerausbildung und des Schulwesens im Sinne des → Philanthropi(n)ismus ein.

Ehrendoktor: Der Begriff E. bezeichnet die Verleihung eines Doktorgrades (Dr. h.c. [honoris causa]). Die Ehrung wird durch eine Hochschule vorgenommen.