

William Stern: Intelligenz und Begabung

Matthias Giger, school@gigers.com

William Stern (1871-1938) war zu Lebzeiten einer der bekanntesten Psychologen Deutschlands und der wichtigste Vertreter der differenziellen Psychologie. Die Intelligenzdiskussion prägte er über Jahre entscheidend mit. Trotzdem geriet das Werk des jüdischen Mitbegründers der Universität Hamburg weitgehend in Vergessenheit, und sein Schaffen wurde auf den Intelligenzquotienten reduziert.

Gegenstand dieses Artikels sind einerseits das Leben William Sterns, das geprägt war von intensiven Familienbeziehungen und der herausragenden Zusammenarbeit mit seiner Frau Clara Stern; andererseits die äusserst differenzierten und sich im Laufe der Zeit entwickelnden Aussagen zur Intelligenz und ihren Messmethoden, sowie die sich daraus ergebenden schulpolitischen Forderungen. Auf die der Arbeit Sterns zugrunde liegende Philosophie, wie er sie in „Person und Sache“ (W. L. Stern, 1906; W. Stern, 1918) dargelegt hat und seine bahnbrechenden Arbeiten zur „Psychologie der Kindheit“ (W. Stern, 1930), geht der Artikel nicht näher ein.

Aufstieg – Höhepunkte – Abstieg

„Man begegnet ja einer Überschätzung der Intelligenz im Rahmen der Gesamtheit des psychischen Lebens nicht selten; und gerade bei den eifrigen, aber einseitigen Vertretern der Intelligenzprüfung ist zuweilen der Wahn zu finden, als käme es nur auf die Intelligenzfeststellung an, um einen Menschen richtig zu bewerten, zu beraten und zu behandeln“ (W. Stern, 1920, S. VII).

Das Leben von William Stern wurde verschiedentlich in Biografien (Deutsch, 1991; Bühring, 1996; Lamiell, 2010; Tschechne, 2010) beschrieben, meist liegt das Hauptaugenmerk dabei aber auf einer allgemeinen Betrachtung seines Schaffens. An dieser Stelle sollen deshalb einige der Fakten genannt werden, die für die Begabungs- und Begabtenförderung von Interesse sind. Zudem hat Stern in „Anfänge der Reifezeit“ (W. Stern, 1925) das Tagebuch eines nicht näher genannten Knaben veröffentlicht und gibt darin über dessen Lebensumstände Auskunft – ohne dem Leser gegenüber zu erwähnen, dass er selbst dieser Knabe gewesen war.

Wilhelm Louis Stern kam 1871 als Sohn des jüdischen Ehepaars Sigismund und Rosa Stern in Berlin zur Welt. Er wuchs als Einzelkind auf. Sein künstlerisch begabter Vater war Besitzer einer kleinen Fabrik, die aber nur gerade genug Gewinn abwarf, um die Familie zu unterhalten. Die Mutter kam aus einer Familie, die es wegen ihrem Vater zu beträchtlichem lokalen Ansehen gebracht hatte. Obwohl dieser Grossvater

Wilhelms bereits vier Jahre vor seiner Geburt gestorben war, übte er als Vorbild einen starken Einfluss auf den heranwachsenden Wilhelm aus. Bedeutend war auch die Grossmutter mütterlicherseits, die „der selbstverständliche Mittelpunkt eines grossen sie verehrenden Kreises“ war (W. Stern, 1925, S. 7). Die intensiven Familienbande und der hauptsächlichliche Umgang mit Erwachsenen, so Stern selbst, hätten ihn zu einem „altklugen“ Kind gemacht.

Dem eigenen Vater stand der junge Wilhelm sehr kritisch gegenüber, denn dieser konnte neben dem idealisierten Überbild des Grossvaters nicht bestehen. Stern beschreibt seinen Vater als wenig entschlossenen, eher weichen Vater. Dessen Unvermögen, der Familie ein Auskommen ohne finanzielle Sorgen zu schaffen, empfand Wilhelm als peinlich; den nonchalanten Umgang des Künstlers mit der Zeit als lästig. Interessanterweise sollte sein eigener Sohn William Stern später in einem ebenso kritischen Licht betrachtet werden. Das Verhältnis zur Mutter empfand Stern als herzlich und geistig anregend.

Wilhelm war vielseitig interessiert, seine musikalische Begabung lebte er im Klavierspiel aus, er las gerne, schrieb eigene Gedichte und verfasste ab seinem achten Lebensjahr ein Tagebuch, sportlich war er hingegen nicht. Überhaupt kein Interesse entwickelte Wilhelm – vielleicht als Reaktion auf seinen Vater – im Zeichnen und Gestalten. In der Schule war er erfolgreich und gehörte als jüngster Schüler gleichzeitig zu den besten. Stern selbst schreibt über seine Schulzeit: „Die Schule war . . . nur selten ein Quell grösserer Aufregung. Es wurde ihm leicht, ihre Anforderungen zu erfüllen, er hatte auch spontanes Interesse für die meisten Fächer. Da er stets zu den besten Schülern gehörte, sind ihm die Qualen und Enttäuschungen erspart geblieben, die in der Jugend vieler Menschen eine Rolle spielen“ (W. Stern, 1925, S. 8). Aber auch zu Hause erhielt der junge Wilhelm durch seine literarisch und kulturell interessierte Verwandtschaft Anregungen durch den Besuch des Theaters, von Museen und insbesondere zahlreichen Konzerten.

Die Kindheit und Jugend von Wilhelm L. Stern lässt sich gut behütet, aber gegenüber geistiger Anregung offen beschreiben. Für Aufregung im betulichen Familienleben sorgten eigentlich nur die Todesfälle naher Verwandter. Wohl auch aus diesem Grund entwickelte sich der junge Stern in seinen Jugendjahren nicht zu einem Revolutionär, sondern galt in der Familie, bei Lehrern und Mitschülern als „Musterknabe“ (W. Stern, 1925, S. 91). Sein Freundeskreis ausserhalb der Verwandtschaft blieb während seiner Schulzeit auf einige wenige enge Freunde beschränkt, mit denen er einen Lesezirkel gründete. Daneben füllten ihn das Klavierspiel, die Besuche in der Leihbibliothek und seine

Tätigkeit als Nachhilfelehrer, durch die er sich einen Teil der Schulgebühren selbst finanzieren konnte, vollkommen aus. Von den Jugendlichen seines Alters und deren Gehabe hielt er nicht viel. Über sie schrieb er anlässlich eines Restaurantbesuchs, bei dem sie Karten spielten: „Die Menschen tun überhaupt schon so, als ob sie erwachsen wären und benehmen sich ganz lächerlich. . . . Ich sehe, die Menschen passen nicht für mich“ (W. Stern, 1925, S. 72).

Schon mit 14 Jahren war Wilhelm klar, welchen Weg er nach dem Gymnasium einschlagen wollte. In seinem Tagebuch schreibt er 1885: „Mein Entschluss steht fest, was ich werden will. Zuerst wollte ich Naturforscher werden. Dann eine lange Zeit Musiker. Davon haben mir aber alle Verwandten . . . abgeraten. Nun will ich Philologie studieren. Man sagt mir zwar immer, dass dies für einen Juden schwer sei, aber ich habe ja Grosspapa als Beispiel“ (W. Stern, 1925, S. 92).

Vier Jahre später, 1888, begann Stern sein Studium, entdeckte aber bald, dass seine Wünsche als Vierzehnjähriger nicht mehr seinen aktuellen Interessen entsprachen. Deshalb entschied er sich, Philosophie mit dem Schwerpunkt Psychologie zu studieren. 1893 schloss er seine Studien als Doktor der Philosophie ab. Da er in Berlin trotz entsprechender Bemühungen keine Aussichten hatte, seine wissenschaftliche Karriere erfolgreich zu verfolgen, nahm er die Stelle eines Privatdozenten an der Universität in Breslau an, wo er von 1907 bis 1916 als ausserordentlicher Professor für Philosophie tätig war (Lamiell, 2010). Eine ordentliche Professur wurde Stern in Breslau verweigert, da er sich nicht taufen lassen wollte. Als er 1915 die Berufung an das damalige Hamburger Kolonialinstitut als Nachfolger von Ernst Meumann erhielt, welches später dank seiner Mithilfe zur Universität ausgebaut wurde, war Stern national und international bekannt. Bereits 1912 hatte er sein Konzept des Intelligenzquotienten vorgestellt, er hatte auch schon mehrfach zur Frage der Intelligenz und deren Messung publiziert, und die von ihm und vor allem von seiner Frau Clara an den eigenen drei Kindern gemachten Beobachtungen, die genau in Tagebucheinträgen festgehalten wurden, hatten ebenfalls ihren Niederschlag in Veröffentlichungen gefunden (Tschechne, 2010).

In Hamburg fand der erfolgreiche Stern die Möglichkeit, ein eigenes Institut aufzubauen. Er beschäftigte sich mit zahlreichen Aspekten der praktischen Psychologie, testete Piloten, Kaufleute, Strassenbahnfahrer und ab 1917 auch Schülerinnen und Schüler für die „F-Zug“-Klassen in Hamburg, deren Ziel insbesondere die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen war. Zusammen mit Martha Muchow und Otto Lipmann nahm Stern das Grossprojekt in Angriff, über 1000 Schülerinnen und Schüler auf die entsprechende Eignung zu untersuchen (Tschechne, 2010).

Sterns Niedergang begann mit dem Aufstieg des Nationalsozialismus. Hielten sich die Anfeindungen

gegenüber dem Juden Stern zunächst noch in Grenzen, wurden die Zustände ab 1933 unhaltbar. In einem Schreiben an den Präsidenten der Hamburger Hochschulbehörde wurde die Abberufung von Stern verlangt. Zusammen mit anderen jüdischen Kollegen wird ihm der Zutritt zum eigenen Institut verboten. Sowohl Martha Muchow und Otto Lipmann begehen Selbstmord. Stern selbst reist 1934 nach Holland aus, wo er sein letztes grosses Werk, die „Allgemeinen Psychologie“ (W. Stern, 1935) zum Abschluss bringt.

Aber nicht nur die politische Verfolgung setzte Stern zu. Auch die breite Verwendung von Massentests zur Messung des Intelligenzquotienten, wie sie insbesondere Terman entwickelte, waren in Sterns Augen eine Fehlentwicklung. Jahrelang hatte er sich dagegen gewehrt, dass der Mensch auf einen Einzelaspekt wie den Intelligenzquotienten reduziert wird, hatte er doch selbst in seinen Schriften die Überzeugung vertreten, die Persönlichkeit eines Menschen sei unteilbar, d. h. ein Psychologe dürfe einen Menschen nie auf nur eine Eigenschaft seiner Persönlichkeit reduzieren. Sterns Mahnungen stiessen in Anbetracht der Erfolgswelle der Intelligenztests insbesondere in den USA auf taube Ohren. Hatte Stern 1909 auf Einladung noch vier viel beachtete Vorträge an der Clark Universität gehalten und Guy Whipple seine 1912 erschienene „Psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung“ (W. Stern, 1912) ins Englische übersetzt, wurde Stern bereits im „NSSE Yearbook on educating gifted children“ nicht einmal mehr erwähnt (Schmidt, 1994).

Umso bitterer muss es für Stern gewesen sein, den Lebensabend als Exilant in den USA zu verbringen, wo 1937 der seit langem schwelende Konflikt mit seinem Sohn zu einem letzten Ausbruch kommt. Günther hatte seinen Vater ebenso als Schwächling betrachtet wie der junge Wilhelm seinen eigenen Vater. Dass William Stern bis zuletzt versuchte, seine Pflicht in einem zunehmend feindlicheren Deutschland zu erfüllen, sich des Friedens willen unterordnete, konnte und wollte ihm Günther nicht verzeihen. Günther gab den Nachnamen Stern auf und wurde unter dem Namen Günther Anders bekannt. Ein Jahr später stirbt William Stern; sein Vermächtnis gerät unter der Herrschaft der Nationalsozialisten fast völlig in Vergessenheit. Sein eigener Sohn bezeichnete ihn vierzig Jahre später in einem Zeitungsartikel als „geköpfte Lilie“ (Lamiell, 2010).

Der Intelligenzbegriff Sterns

„Intelligenz ist die personale Fähigkeit, sich unter zweckmässiger Verfügung über Denkmittel auf neue Forderungen einzustellen“ (W. Stern, 1935, S. 424).

William Stern gilt zusammen mit Alfred Binet, Leta Stetter Hollingworth (Giger, 2009a) und Lewis Terman (Giger, 2009b) zu denjenigen Psychologen, die den

Intelligenzbegriff und insbesondere die Intelligenzmessung in den Anfängen entscheidend mitgeprägt haben. Sterns Aussagen zur Intelligenz und deren Messung werden in diesem Abschnitt besprochen.

1912 definierte Stern Intelligenz wie folgt: „Intelligenz ist die allgemeine Fähigkeit eines Individuums, sein Denken bewusst auf neue Forderungen einzustellen; sie ist allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens“ (W. Stern, 1912, S. 3). Diese Definition wählte Stern bewusst. Mit der Formulierung „neue Forderung“ wollte Stern die Intelligenz vom Gedächtnis abgrenzen, die „Anpassung“ sollte darauf hinweisen, dass Leistung innerhalb eines Umfeldes erfolgt. Damit grenzt Stern von der „Genialität“ ab, die eine „Neuschöpfung“ bewirkt (W. Stern, 1912, S. 4).

Ein weiterer Begriff, den Stern klar von der Intelligenz unterscheidet ist das „Talent“: „Neben der Intelligenz und ihren typischen Ausprägungen gibt es noch eine andere Gruppe von geistigen Begabungen, die Talente. Während die Intelligenz das Gesamtverhalten des Menschen bestimmt, ist das Talent inhaltlich begrenzt, es erstreckt sich nur auf eine Teilsphaere der Person“ (W. Stern, 1935, 433). Und weiter schreibt er: „Im Talent drückt sich das besonders enge Verhältnis einer Person zu einer Kultursphaere aus, ein Verhältnis, in welchem Liebe zum Gegenstand und Fähigkeit zu seiner Bemeisterung normaler Weise unscheidbar verschmolzen sind. Daher ist es fast nie mehr auseinanderzuhalten, ob die Neigung ... die entsprechende Fähigkeit angeregt und gesteigert hat, oder ob umgekehrt die besondere Begabung für bestimmte Leistungsweisen und der erfolgreiche Fortschritt in ihnen die Liebe zu dem Gebiet entzündet hat“ (W. Stern, 1935, S. 434).

Damit Intelligenz in Leistung umgesetzt werden kann oder als Talent sichtbar wird, braucht es nach Stern die weiteren Eigenschaften der Aufmerksamkeit, des Wollens und des Übens. Nach Stern ist Aufmerksamkeit „derjenige personale Zustand, der die unmittelbare Vorbedingung zum Zustandekommen einer personalen Leistung darstellt. Wissensmerkmale der Aufmerksamkeit sind: Klärung des Zieles im Bewusstsein, und Konzentration der verfügbaren Kraft auf Klärung und Zielerfüllung“ (W. Stern, 1935, S. 653). Unter dem Wollen versteht Stern ein „aus den Tiefen der Bedürfnissphaere gespeistes Streben, das durch bewusste Vorwegnahme von Ziel und Weg geleitet und geordnet wird, und dessen Verwirklichung durch einen besonderen personalen Akt eingeleitet wird“ (W. Stern, 1935, S. 547). Und „Übung ist die spezifische Leistungssteigerung durch willentliche Wiederholung von Leistungen“ (W. Stern, 1935, 678). Erst durch das Zusammenspiel dieser und weiterer Faktoren wird aus einem Potenzial eine Kompetenz.

Innerhalb seines Intelligenzbegriffes unterscheidet Stern vier Typen mit unterschiedlicher Ausprägung: die

reaktive oder spontane Intelligenz, die entweder auf Anregung von aussen eingesetzt wird oder von sich aus in Aktion tritt; die objektive oder subjektive Intelligenz, die Sachverhalte entweder hinnimmt oder diese den eigenen Bedürfnissen anpasst; die analytische oder synthetische Intelligenz, die kritischer, zergliedernder Natur ist oder „logische Ordnung und Einheit“ in das Chaos zu bringen versucht; die theoretische und praktische Intelligenz, die direkt „mit logischen Operationen und deren sprachlicher Bewältigung zu tun hat“ oder „die Denkmittel unmittelbar dem Handeln“ unterordnet und dienstbar macht (W. Stern, 1935, S. 429-430).

Diese Intelligenztypen sind nicht bei allen Menschen gleich ausgeprägt: „Jede Person hat ... zweifellos ein gewisses geistiges Niveau ... Das Niveau ist freilich keine eben Fläche, sodass alle Teilfunktionen die gleiche Höhe haben müssten. Es ist vielmehr mannigfaltig profiliert; und die in ihm vorhandenen Erhebungen und Vertiefungen bewirken sehr verschiedenartigen Ausfall verschiedener Teiltests. Die Profilierung ist dadurch bedingt, dass die 'Intelligenz' als angeborene Disposition ja nicht für sich allein funktioniert, sondern durch Interessen und Charaktereigenschaften, durch Gewöhnung und Ausseneinflüsse gefärbt und mitbestimmt ist“ (W. Stern, 1935, S.425).

Die Messung der Intelligenz kann nach Stern mit unterschiedlichen Methoden durchgeführt werden. Stern zählt eine Reihe von möglichen Testverfahren zur Bestimmung der Intelligenz auf: Assoziationen, Bildbetrachtung, Definitionen, Dreiwort- und Zweiwortmethode, Ergänzungstests, Erkennungstests, Finden des Wesentlichen, Kenntnisprüfungen, Konzentration, Kritikfähigkeit, logisches Schliessen, Merkfähigkeit, Ordnungstests, räumliche Vorstellung, Sprachbeherrschung, Suggestibilität, technische Aufgaben, technisch-physikalische Verhältnisse, Vergleichen, Verhalten zu vorgestellten Situationen, Zuordnungstests (W. Stern, 1920). Nicht alle dieser Methoden hält er für gleich geeignet. Er spricht sich aber dafür aus, dass ein Intelligenztest stets mehrere Teilfunktionen der Intelligenz überprüfe und nicht nur ein einziges Merkmal: „... ein einzelner Test für sich, er mag noch so gut sein, darf niemals zum Werkzeug einer individuellen IP. [Intelligenzprüfung] gemacht werden (W. Stern, 1912, S. 14).

Nach Stern muss ein guter Intelligenztest mindestens drei Kriterien erfüllen: „a) es müssen Testserien hergestellt werden, die die verschiedenen Teilfunktionen der I. ins Spiel treten lassen; b) es muss hierfür eine weise Auswahl der Tests erfolgen, indem ... nur solche mit hohem und sicherem Symptomwert, allgemeiner Anwendbarkeit, objektiver Messfähigkeit herausgegriffen werden; c) es muss ein System geschaffen werden, nach welchen die einzelnen Ergebnisse einer Prüfung zu einem Resultantenwert, also zu einer objektiven Gesamtformel ... vereinigt werden können, wobei verschiedenwertige Leistungen sich in gewis-

ser Weise kompensieren müssen.“ (W. Stern, 1912, S. 16). Die so erhaltenen Ergebnisse sollten nach Stern dazu dienen, „das heute so dringlich geäusserte Verlangen im Unterricht möglichst zu individualisieren“ (W. Stern, 1912, S. 7) zu unterstützen. Weil Intelligenzmessungen bei einer grossen Anzahl von Versuchspersonen eine Verteilung ergeben, die „eine gewisse Ähnlichkeit mit dem einfachsten Verteilungsgesetz (der Gauss'schen Häufigkeitskurve) besitzt“, schliesst Stern, dass eine Niveau-Gruppeneinteilung dieser Gesetzmässigkeit zu folgen habe: „Wo wir gezwungen sind, eine Menschenmasse nach ihrer geistigen Leistungsfähigkeit in eine gute, mittlere und schwache Gruppe zu teilen, kommt die bequeme und oft gewählte Einteilung in drei gleich starke Gruppen sicherlich weniger den wirklichen Abstufungen nahe, als die Abspaltung eines guten und eines schlechten Viertels von der kompakten mittleren Hälfte“ (W. Stern, 1912, S. 31f.).

Allerdings können nach Stern auch die besten Intelligenzprüfungen nur einen Beitrag zur Einschätzung und allenfalls Einteilung eines Kindes in einen bestimmten Schultyp leisten: „Man darf die Tests nicht überschätzen, als seien sie automatisch wirkende allein genügende Geistesproben. Sie sind höchstens das psychographische Minimum, das eine erste Orientierung gestattet bei Individuen, die man sonst gar nicht kennt; und sie sind geeignet, die anderweitige Beobachtung psychologischer, pädagogischer, ärztlicher Art zu ergänzen und sie vergleichbar und objektiv graduierbar zu machen, nicht aber sie zu ersetzen“ (W. Stern, 1912, S. 9f.).

Damit unterscheidet sich Stern fundamental von den Absichten Lewis Termans, mittels und ausschliesslich von Massenintelligenztests, Schülerinnen und Schüler in ein bis zu fünfstufiges Schulsystem einzubinden, und dies wenn möglich bereits zum Beginn des Schuleintritts (Schmidt, 1994). Auch in der bereits von Francis Galton (Giger, 2008) begonnenen Debatte zum Einfluss von Vererbung und kulturellem Umfeld unterscheidet sich Stern deutlich von Termans Gewichtung der Erbfaktoren.

Stern schreibt dazu: „Die Intelligenz ist zweifellos eine angeborene Disposition; angeboren aber ist sie nur Anlage, d. h. als noch nicht fest abgezielte Betätigungsmöglichkeit mit breitem Spielraum, als eine Vieldeutigkeit, die erst der Vereindeutigung im Laufe der Entwicklung und unter Beteiligung der Einflüsse des Lebens harret. Je mehr diese Vereindeutigung fortschreitet, je mehr sich feste Betätigungsweisen herausbilden, um so mehr wird aus der Anlage eine Eigenschaft, die nun nach Art und Grad ein gemeinsames Erzeugnis der inneren und äusseren Bedingungen ist“ (W. Stern, 1920, S. 12).

Ebenso empfindlich wie auf die Eugeniker reagiert Stern auf Vertreter der ausschliesslich umweltbedingten Beeinflussung der Intelligenz: „Die Unterschätzung

der ursprünglichen Anlagen ist ein charakteristischer Zug der Individualpsychologie, die alles wesentliche Können des Menschen auf Training bezw. Ermutigung zurückführen möchte. In Wirklichkeit tragen stets beide Faktoren gemeinsam bei zur Entwicklung der menschlichen Fertigkeiten“ (W. Stern, 1935, S.435). Und in Bezug auf den Schulalltag schreibt er: „Immerhin darf man nicht vergessen, dass auch die von der Schule gebotene intellektuelle Übung immer nur innerhalb der Spielraumbreite wirksam sein kann, die nun einmal durch die Anlage gewährt wird; und so schimmert doch durch alle schulbestimmten Leistungen immer die Grundfarbe der ursprünglichen und immanenten Begabung hindurch“ (W. Stern, 1920, S.16).

Sterns Beiträge zur Intelligenzforschung gehen also weit über den bereits 1912 gemachten Vorschlag hinaus, den Unterschied zwischen Intelligenz und Intelligenzalter nicht als Differenz zu betrachten, sondern deren Quotienten zu berechnen. Terman hat später diesen Vorschlag aufgegriffen. Indem er den Quotienten zusätzlich mit dem Faktor 100 multiplizierte, erhielt er die IQ-Werte seiner Probanden. Erst David Wechsler sollte dann den IQ neu als Standardabweichung der Normalkurve definieren.

Sterns Forderungen an die Begabtenförderung

„Diesen Verschiedenheiten der Fähigkeiten gegenüber kann die wahrhaft sittliche Gleichheitsforderung nur darin bestehen, dass allen Menschen die gleiche Möglichkeit gegeben wird, sich nach ihrer Art und gemäss ihren Fähigkeiten in ihrer besonderen Weise zu entwickeln. So müssen Gleichheit und Verschiedenheit zu einem grossen ethischen Ideal verschmolzen werden“ (W. Stern, 1926, S. 13).

William Stern stand in den 20er Jahren des 20. Jh. im Brennpunkt der Diskussion der Begabtenförderung. Seine Standpunkte wurden in „Probleme der Schülersauslese“ (W. Stern, 1926) publiziert und basierten auf seinen Voten während der „Schulpolitischen Woche“ in Altona im Juni 1925. Die damals gemachten Aussagen sollen in diesem Abschnitt diskutiert und teilweise mit aktuellen Forderungen der Begabungs- und Begabtenförderung verglichen werden.

Grundsätzlich geht Stern davon aus – um es mit einer modernen Formulierung zu nennen –, dass der Unterricht den ersten Förderort bildet: „Erst gemeinsame Erziehung aller Kinder, dann für die Bestbegabten unter ihnen eine gesonderte weiterführende Erziehung (W. Stern, 1926, S. 10).“ Diese Förderung reicht aber nicht aus. Deshalb ist er klar der Meinung, dass im Klassenunterricht nicht alle Bedürfnisse der „bestbegabten“ Schülerinnen und Schüler entsprechend berücksichtigt werden können. So sagt er über die Befürworter eines integrativen Unterrichts, diese würden

sich mit den Worten „durch den modernen Arbeitsunterricht sei viel mehr als früher die Möglichkeit gegeben, dass innerhalb der gemeinsamen Klasse doch genügend differenziert werde, um auch den höher Begabten die ihnen angemessene geistige Nahrung zu geben“ (W. Stern, 1926, S. 18) aus der Verantwortung gegenüber den hochbegabten Kindern stehen, denn „Was unseren Sorgenkindern recht ist, muss unseren Hoffnungskindern billig sein. Ein langes Festhalten der weit über dem Durchschnitt stehenden Begabung in einem einfacheren und langsameren Schulgange ist ein Unrecht gegen diese Begabte, gegen die wir auch Pflichten haben. . . . durch die Gemeinschaft mit einer Masse, die zum grössten Teil weniger begabt ist, wird doch das Tempo der Entwicklung verzögert, die Höhe der schliesslich erreichbaren Bildung herabgedrückt“ (W. Stern, 1926, S. 19).

Nach Stern sind auch die immer wieder gehörten Befürchtungen, eine Separation der Hochbegabten würde zu Hochmut führen und die „ausgekämmten“ Klassen würden ihre Zugpferde verlieren und dadurch zu Ansammlungen von kaum mehr zu unterrichtenden Restgruppen führen, nicht haltbar. In der integrativen Beschulung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen sieht Stern vor allem zwei Gefahren: die der Langeweile und die der Überheblichkeit.

Zur Langeweile und Unterforderung sagt Stern: „... diese Kinder, welche das doppelte Futter brauchen, bekommen doch nur das einfache. So ernsthaft man auch eine Individualisierung innerhalb der Klasse anstrebt – es bleibt ein gewisses Gesamtniveau des Unterrichts, das meistens bestimmt wird durch die schwächere Mitte der Klasse . . .“ (W. Stern, 1926, S. 19). Diese Kritik ist nach wie vor berechtigt. Zwar wird unterdessen in vielen Unterrichtssituationen versucht, das Lernangebot zu differenzieren oder sogar zu individualisieren, die entsprechenden Anstrengungen stecken aber häufig noch in den Kinderschuhen oder beziehen sich vor allem auf die Oberflächenstruktur des Unterrichts statt auf dessen Tiefenstruktur (Reusser, 2005), und sie greifen, wie beispielsweise Reis (Reis, 2009) ausführt, häufig zu kurz oder werden zu wenig häufig eingesetzt. Stern selbst vertritt die Meinung, eine Einheitsschule sei nur bis zum vierten Schuljahr wünschenswert: „Mir scheint ein sechs Jahr währendes Zusammenbleiben aller Kinder eine schwer zu rechtfertigende Beeinträchtigung der begabteren Kinder zu sein; denn je stärker mit steigendem Alter sich die Befähigungsgrade und -arten differenzieren, umso mehr wirkt der noch andauernde gemeinschaftliche Unterricht als eine Hemmung und Verschleppung für diejenigen, die einem anderen Unterrichtstempo gewachsen wären“ (W. Stern, 1920, S.247).

Diese Unterforderung kann zu Verhaltensproblemen und unerwünschten Charaktereigenschaften führen. Stern dazu: „Daraus folgt aber zweitens eine charakterliche Gefährdung der Begabten, die zu wenig

beachtet wird: sie lernen nicht arbeiten! Es wird ihnen zu leicht, es fliegt ihnen alles zu. Der Schulbetrieb langweilt sie, vermag sie nicht anzuregen und anzuspornen. Was Fleiss bedeutet, lernen sie vielleicht gar nie kennen . . .“ (W. Stern, 1926, S. 20). Oder mit anderen Worten, durch die fehlenden Herausforderungen lernen die Hochbegabten weder zu lernen, noch zu arbeiten.

Stern ist davon überzeugt, dass entsprechende Herausforderungen für hochbegabte Kinder und Jugendliche ein wichtiger Schritt in der Heranreifung der eigenen Persönlichkeit bilden: „Im Gegensatz zu dem Bedenken also, dass durch Zusammenbringen der Befähigten in weiterführenden Schulen Hochmut gezüchtet werde, glaube ich, dass ein solches sehr befähigtes Kind dort, wo es seine Kräfte energisch anstrengen muss, um mit den anderen ebenso begabten oder vielleicht begabteren Schritt zu halten, viel eher zu Bescheidenheit und Einsicht in die Grenzen seines Könnens geführt werden kann“ (W. Stern, 1926, S. 20).

Nebst der getrennten Beschulung in den höheren Klassen sieht Stern auch die Notwendigkeit der Akzeleration in der Primarschule: „Deshalb wird es sich empfehlen, dort, wo die Diagnose einer überragenden Begabung schon früher möglich ist, das Kind bereits nach einem oder zwei Grundschuljahren eine Klasse überspringen zu lassen, damit es dann besser nach drei Grundschuljahren den Anschluss nach oben findet“ (W. Stern, 1926, S. 46).

Da aber erhöhte schulische Anforderungen oder die raschere Verarbeitung von Inhalten nicht für alle Kinder und Jugendliche geeignet sind, wie das Beispiel der „Sorgenkinder“ zeigt, ist es für Stern äusserst wichtig, die entsprechende Auslese, d. h. Identifikation richtig durchzuführen, wobei nicht die Intelligenz allein Kriterium für diese Auslese sein kann: „Wir müssen erst einmal wissen, welche Verschiedenheiten der Fähigkeiten es überhaupt gibt, also Begabungsforschung betreiben. Wir müssen ferner wissen, mit welchen Hilfsmitteln wir im einzelnen feststellen können, ob ein Kind die Fähigkeit besitzt, die es zu einem berechtigten Anwärter für eine weiterführende Schullaufbahn und damit auch für einen höher gearteten Beruf macht: d. h. wir müssen Begabungsdiagnose und Begabungsprognose betreiben (W. Stern, 1926, S. 16f.)“.

Stern ist sich aber auch bewusst, dass eine Identifikation mit einem Testverfahren immer nur eine Momentaufnahme ist. Überhaupt empfiehlt er, möglichst viele Faktoren zu berücksichtigen. Deshalb fordert er „... dass die Auslese elastisch sei und an mehreren Zeitpunkten stattfinden kann,“ (W. Stern, 1926, S. 24). Und an anderer Stelle wird er noch deutlicher: „... niemals darf eine einzige Auslese auf einer bestimmten Altersstufe endgültig und unwiderruflich über das Schul- (und damit Lebens-)schicksal des Kindes entscheiden“ (W. Stern, 1920, S. 277).

Ausserdem ist es Stern wichtig, dass die entsprechenden Untersuchungen nicht nur das vorhandene Wissen der infrage kommenden Schülerinnen und Schüler überprüfen, sondern vielmehr gelte: „Begabungsd Diagnose ist nicht Kenntnisdiagnose und nicht Fertigkeitdiagnose. Wir wollen nicht feststellen, was die Kinder gelernt haben auf der Schule, in der sie bisher waren, sondern wir wollen umgekehrt eigentlich das Unerlernbare, das, was ihnen von der Natur mitgegeben ist an Anlagen und Entwicklungsmöglichkeiten feststellen“ (W. Stern, 1926, S. 34). Damit unterscheidet sich Sterns Forderung nach einem Aufnahmeverfahren von gängigen Aufnahmeprüfungen, bei denen aufgrund des vorhandenen Wissens und Könnens auf einen zukünftigen Erfolg geschlossen wird. Die entsprechenden, umfangreichen von Stern und seinen Mitarbeitern dazu durchgeführten Verfahren hätten, so Stern selbst, bei der Auslese von 1000 Schülerinnen und Schülern von 1500 getesteten nach anderthalb Jahren nur zu einer Fehlerquote von 2 % geführt (W. Stern, 1926, S. 38). Stern selbst aber betont: „Mathematisch sichere Prognosen gibt es im Menschenleben überhaupt nicht“ (W. Stern, 1926, S. 36).

Bei der Betrachtung der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen geht Stern davon aus, dass sich vor allem Kinder aus gutbürgerlichen Haushalten für die höheren Schulen eigneten, da diese durch Erziehung aber auch ihr Erbe bereits eine Auslese durchlaufen hätten. Er ist sich aber durchaus bewusst, dass sich auch in anderen Schichten der Bevölkerung begabte Kinder finden: „Was wir fordern müssen, ist ja lediglich dies, dass den hochbegabten Kindern der anderen Schichten die Tore weit geöffnet werden; was wir aber nicht wünschen dürfen, ist eine plötzliche Massenabwanderung von Kindern des Volkes in andere Schulen, andere Schichten und andere Berufe (W. Stern, 1926, S. 28).“ Damit spricht er sich einerseits gegen eine Verschulung von Personen aus, welche von dieser nicht vollumfänglich profitieren können, möchte aber sicherstellen, dass die höheren Schulen nicht auf die Kinder des Bildungsbürgertums beschränkt bleiben: „... es ist eine der vornehmsten Aufgaben der Intelligenzprüfung, an der Auffindung solcher hochbegabten Kinder mitzuwirken“ (W. Stern, 1935, 428).

Eher befremdlich mutet seine damalige Forderung an, dass nur Schüler zugelassen werden dürften, „deren Eltern es wünschen“ (W. Stern, 1926, S. 29). Eine solche Forderung wird inzwischen als Einschränkung der Entfaltungsmöglichkeiten des jungen Menschen verstanden. Nicht nur, weil sich unterdessen die Haltung gegenüber der Erziehungsverantwortung der Eltern verändert hat, sondern auch weil dadurch gerade Minoritäten aus einem so genannten „bildungsfernen Umfeld“ zusätzlich benachteiligt werden könnten, gehen doch viele Erziehungsverantwortliche immer noch davon aus, dass zumindest ein Teil der Migranten weniger Wert auf den Schulerfolg der eigenen Kinder legen würden, als dies im Bürgertum der Fall ist.

Stern selbst relativiert seine Aussage allerdings in einer Fussnote zum entsprechenden Abschnitt, indem er von „seltenen Ausnahmefällen“ spricht. Allerdings dürfe die elterliche Gewalt nur dann eingeschränkt werden, wenn ein entsprechendes Gutachten vorliegen würde: „Hält dieses Gutachten die vorliegende Begabung für so aussergewöhnlich und aussichtsreich, dass ihre Ausbildung – nicht nur im Interesse des Individuums selbst, sondern auch in dem der Allgemeinheit – dringend zu fordern ist, dann besteht ein sittliches Recht, die elterliche Machtvollkommenheit einzuschränken und den jungen Menschen mit staatlichen Mitteln in der ihm gemässen Schule auszubilden“ (W. Stern, 1926, S. 46).

Gerade weil die Auslese mit derart vielen Schwierigkeiten verknüpft ist, sei die „Schulter des einzelnen Lehrers viel zu schwach, um diese ganze Verantwortung zu tragen“ (W. Stern, 1926, S.37). Deshalb benötige es die Unterstützung durch die Psychologie: Man werde „eben mit der Zeit um die Einführung von Schulpsychologen (die natürlich zugleich pädagogische Praktiker sein müssen) nicht herumkommen“ (W. Stern, 1926, S. 47f.). Trotz aller Bemühungen, so ist Stern überzeugt, wird es aber nicht gelingen, alle infrage kommenden Kinder und Jugendliche richtig zu platzieren, trotzdem müsse man es versuchen, denn „Wir werden ... gerade diese Ausnahmefälle, vor allem die Genies, nie mit Sicherheit in der Auslese erfassen ... Genieschulen kann man nicht errichten. ... Was wir aber doch tun sollen und müssen, das ist, für eine gewisse Schicht von hochqualifizierten Talenten und Intelligenzen die geeigneten Massnahmen treffen; und dabei kann und muss die Psychologie helfen“ (W. Stern, 1926, S. 41).

Fazit

„Nicht darauf kommt es an, welche Begabungen ein Mensch hat, sondern welche Verpflichtungen er aus ihr ableitet und wie er dieser Verpflichtung nachkommt.“ (W. Stern, 1926, S. 44)

Obwohl William Stern mehr als 30 Bücher und 200 Artikel veröffentlichte und seine Schriften bis in die 30er Jahre des 20. Jh. auf eine grosse Aufmerksamkeit stiessen, gerieten seine Arbeiten zur Begabungs- und Begabtenförderung mit dem Aufstieg der Nationalsozialisten in Deutschland und dem darauf folgenden Exil im deutschen Sprachraum weitgehend in Vergessenheit (Bühning, 2000). Stern wurde jahrelang vor allem mit seinem entwicklungspsychologischen Werk über die frühe Kindheit (W. Stern, 1930) in Verbindung gebracht und in den Kreisen der Begabtenförderung entweder ignoriert oder fast ausschliesslich auf den Intelligenzquotienten reduziert (Weinert, 1967; Clark, 2002; Colangelo & Davis, 2003; Rost, 2006; Robinson & Clinkenbeard, 2008; Woolfolk, 2008). Einzig Mönks und Katzko (Mönks & Katzko, 2005) erwähnen zumindest die weiteren Verdienste Sterns um die Begabungs- und Begabtenförderung.

Dies ist umso erstaunlicher, als sich Stern nicht nur in verschiedenen Publikationen mit der Intelligenzmesung bei Kindern und Jugendlichen sowohl theoretisch als auch praktisch beschäftigt hat, sondern sich eben auch schulpolitisch klar geäußert hat. Wie im Abschnitt Sterns Forderungen an die Begabungs- und Begabtenförderung ausgeführt, war Stern die Förderung der Begabten ein zentrales Anliegen, wobei er den Begabungsbegriff – für die damalige Zeit unüblich – weit über die reine IQ-Diskussion hinaus definierte.

Die ausgewählten Zitate machen deutlich, dass Sterns bald hundert Jahre alte Forderungen im neuen Jahrtausend immer noch aktuell sind und sich zu einem grossen Teil mit Forderungen und Zukunftsvisionen bekannter Persönlichkeiten der Begabungs- und Begabtenförderung decken (Balchin, Hymer & Matthews, 2009). Und noch immer gilt für die Begabungs- und Begabtenförderung, was Stern bereits 1925 sagte: "... dass es sich um eine Aufgabe ganz grossen Formats handelt, bei der Politiker und Soziologen, Fachpädagogen, Eltern und Psychologen zusammenarbeiten müssen. Ich möchte diese Aufgabe bezeichnen als geistige Schatzhebung ... und die kostbarsten Schätze ... sind die geistigen Kräfte, die in unserer Jugend stecken" (W. Stern, 1926, S.42 f.).

Literatur

- Balchin, T., Hymer, B. & Matthews, D. J. (Hrsg.). (2009). *The Routledge international companion to gifted education*. London: Routledge.
- Bühring, G. (1996). *William Stern oder Streben nach Einheit*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Bühring, G. (2000). Zur Rezeption William Sterns im Spiegel der Rezensionen. *Psychologie und Geschichte, Jahrgang 8* (Heft 3/4), 190-199.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted* (6th Aufl.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Colangelo, N. & Davis, G. A. (Hrsg.). (2003). *Handbook of gifted education*. Boston: Pearson Education.
- Deutsch, W. (Hrsg.). (1991). *Über die verborgene Aktualität von William Stern*. Frankfurt am Main: Institut für Psychologie, Technische Universität Braunschweig.
- Giger, M. (2008). Sir Francis Galton: Wird Genie vererbt? *SwissGifted, Vol. 1* (Nr. 2), S. 27-31.
- Giger, M. (2009a). Leta Stetter Hollingworth. *SwissGifted, Vol. 2* (Nr. 1), S. 32-36.
- Giger, M. (2009b). Termans Kinder: Erkenntnisse aus der Langzeitstudie. *SwissGifted, Vol. 2* (Nr. 2), S. 73-78.
- Lamiell, J. T. (2010). *William Stern (1871-1938): A brief introduction to his life and works*. Lengerich: Pabst Science Publisher.
- Mönks, F. J. & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Reis, S. M. (2009). Turning points and future directions in gifted education and talent development. In T. Balchin, B. Hymer & D. J. Matthews (Hrsg.), *The routledge international companion to gifted education* (S. 317-324). London: Routledge.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 23* (2), S. 159-182.
- Robinson, A. & Clinkenbeard, P. R. (2008). History of giftedness: Perspectives from past presage modern scholarship. In S. I. Pfeiffer (Hrsg.), *Handbook of giftedness in children* (S. 13-31). New York: Springer.
- Rost, D. H. (Hrsg.). (2006). *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (3. Auflage Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schmidt, W. (1994, September). William Stern (1871-1938) und Lewis Terman (1877-1956): Deutsche und amerikanische Intelligenz- und Begabungsforschung im Lichte ihrer andersartigen politischen und ideologischen Voraussetzungen. *Psychologie und Geschichte, Vol. 6* (Heft 1/2), S. 3-26.
- Stern, W. (1912). *Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern*. Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth.
- Stern, W. (1918). *Person und Sache. System der philosophischen Weltanschauung* (Bd. Zweiter Band: Die menschliche Persönlichkeit). Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth.
- Stern, W. (1920). *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung. An Stelle einer dritten Auflage des Buches: Die Intelligenzprüfung an Kindern und Jugendlichen*. Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth.
- Stern, W. (1925). *Anfänge der Reifezeit. Ein Knabentagebuch in psychologischer Bearbeitung*. Leipzig: Verlag von Quelle.
- Stern, W. (1926). *Probleme der Schülersauslese*. Leipzig: Verlag Quelle & Meyer.
- Stern, W. (1930). *Psychologie der frühen Kindheit. Bis zum sechsten Lebensjahr*. Leipzig: Verlag Quelle & Meyer.
- Stern, W. (1935). *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage*. Haag: Martinus Nijhoff.
- Stern, W. L. (1906). *Person und Sache. System der philosophischen Weltanschauung* (Bd. Erster Band: Ableitung und Grundlehre). Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth.
- Tschechne, M. (2010). *William Stern*. Hamburg: Ellert & Richter Verlag.
- Weinert, F. (Hrsg.). (1967). *Pädagogische Psychologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Woolfolk, A. (2008). *Pädagogische Psychologie* (10. Auflage Aufl.). München: Pearson Studium.