

Baudson, Tanja Gabriele

Standardisierte Tests und individuelle Förderung: unversöhnliche Gegensätze oder unnötige Grabenkämpfe?

Hackl, Armin [Hrsg.]; Imhof, Carina [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: *Begabung und Traditionen*. Frankfurt am Main 2014, S. 66-75. - (Karg Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 6)



Quellenangabe/ Reference:

Baudson, Tanja Gabriele: Standardisierte Tests und individuelle Förderung: unversöhnliche Gegensätze oder unnötige Grabenkämpfe? - In: Hackl, Armin [Hrsg.]; Imhof, Carina [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: *Begabung und Traditionen*. Frankfurt am Main 2014, S. 66-75 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-100359 - DOI: 10.25656/01:10035

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-100359>

<https://doi.org/10.25656/01:10035>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

06



Begabung und Traditionen

HERAUSGEGEBEN VON
Armin Hackl, Carina Imhof,
Olaf Steenbuck und Gabriele Weigand



Inhaltsverzeichnis



4

**EDITORIAL: BEGABUNG UND TRADITIONEN.
TRADITIONEN DER BEGABTENFÖRDERUNG**

INGMAR AHL

6

**TRADITIONEN IN DER BEGABTENFÖRDERUNG.
ENTWICKLUNGEN – IDEEN – IMPULSE**

GABRIELE WEIGAND, CARINA IMHOF

13

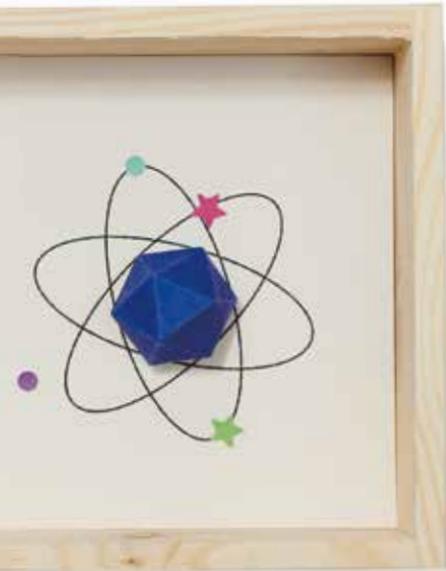
**WERTE DER PERSONORIENTIERTEN
BEGABUNGSFÖRDERUNG.
ÜBERLEGUNGEN ZUR TRADITIONSBILDUNG
EINER PÄDAGOGISCHEN IDEE**

ARMIN HACKL

22

**»PÄDAGOGIK AD PERSONAM«. TRADITIONEN
DER SCHULISCHEN BEGABTENFÖRDERUNG**

WERNER ESSER



30

**TRADITIONSLINIEN DER BEGABUNGSDISKUSSION
IM ZWANZIGSTEN JAHRHUNDERT.
HINTERGRÜNDE UND ANMERKUNGEN AUS
BILDUNGSHISTORISCHER SICHT**

HEINZ-WERNER WOLLERSHEIM

40

**BREITBANDINTERESSE TRIFFT
SCHMALBANDINSTITUTION? WENN
BEGABUNGSBIOGRAFIEN (SCHULISCHE)
BILDUNGSTRADITIONEN KREUZEN**

THOMAS TRAUTMANN

46

**INKLUSIVE SCHULENTWICKLUNG ALS
IMPULS FÜR DIE BEGABUNGSFÖRDERUNG**

LISA PFAHL, SIMONE SEITZ

59

**TRANSITION, AUSLESE UND FÖRDERUNG.
AKTUELLE SCHÜLERERFAHRUNGEN**

SARA WIDMANN



66

**STANDARDISIERTE TESTS UND INDIVIDUELLE
FÖRDERUNG: UNVERSÖHNLICHE GEGENSÄTZE
ODER UNNÖTIGE GRABENKÄMPFE?**

TANJA GABRIELE BAUDSON

76

**VIEL HILFT VIEL – ODER: HUMBOLDT IST SCHULD.
TRADITIONEN DER INSTITUTIONELLEN
FÖRDERUNG HOCHBEGABTER KINDER IN DER
FRÜHEN KINDHEIT**

INA SCHENKER

83

**MAN »... VERSTATTETE MIR FREIHEITEN IN
DER ART MEINES LERNENS ...«.
CHRISTIAN FRIEDRICH SAMUEL HAHNEMANN
(1755–1843)**

ULRIKE OSTERMAIER

88

IMPRESSUM

TANJA GABRIELE BAUDSON

Standardisierte Tests und individuelle Förderung: unversöhnliche Gegensätze oder unnötige Grabenkämpfe?

DIE AUSGANGSSITUATION

Fähigkeitsdiagnostik ist eine schwierige Sache, wenn man über offensichtlich beobachtbare Leistungen hinausgehen und sich einer Erfassung des tatsächlichen intellektuellen Potenzials zumindest annähern will. Die Psychologie hat mit den Intelligenztests hervorragende Instrumente entwickelt, die es ermöglichen, kognitive Fähigkeiten so objektiv, zuverlässig und valide zu erfassen wie kein zweites psychologisches Merkmal. Der Nutzen dieser Verfahren ist unbestritten, sagen sie doch Schul- und Berufserfolg, späteres Einkommen und sogar Gesundheit und Langlebigkeit voraus. Ihre Akzeptanz in der schulischen Praxis ist jedoch gering – möglicherweise auch deshalb, weil Lehrkräfte nicht hinreichend dazu ausgebildet werden, diese Tests selbstständig durchzuführen und auszuwerten. Ein wenig disziplinärer Ethnozentrismus spielt vielleicht auch mit hinein: Von Pädagogenseite wird der Psychologie gerne vorgeworfen, mit ihrem Fokus auf Gesetzmäßigkeiten, Mittelwerte und Messbarkeit versuche sie, das Kind auf eine Zahl zu reduzieren, was der Komplexität des menschlichen Individuums keineswegs gerecht werde. Das ist in der Sache so korrekt, wie es der Psychologie unrecht tut; denn schließlich werden Testverfahren ja nicht zum Selbstzweck durchgeführt, sondern mit dem Ziel, zur Beantwortung konkreter diagnostischer Fragen beizutragen. Umgekehrt ist die Psychologie aber auch nicht besser; denn nur weil die pädagogische Praxis Methoden anwendet, die sich weniger ausschließlich dem empirisch-naturwissenschaftlichen Paradig-

ma unterordnen, ist sie nicht automatisch schlecht. Obwohl es also durchaus Überschneidungsbereiche in den interessierenden Themen gibt, sind die Ansätze von wenig Interdisziplinarität geprägt; und wenn jeder meint, die Weisheit für sich gepachtet zu haben, macht das einen echten Dialog nicht einfacher.

In diesem Beitrag möchte ich erkunden, inwieweit das Misstrauen gegen die Intelligenzdiagnostik gerechtfertigt ist und was das für die Hochbegabungsdiagnostik bedeutet. Die unterschiedlichen Fachkulturen lassen sich zum Teil übergeordneten Spannungsfeldern zuordnen, in denen sich die Hochbegabungsforschung aktuell bewegt. Der wissenschaftliche Unterbau der jeweiligen Felder unterscheidet sich ebenfalls. Wenngleich in der Psychologie (und mehr und mehr auch in der Pädagogik) aktuell das naturwissenschaftlich-empirische Paradigma dominiert, ist dies nicht unbedingt auch der Weisheit letzter Schluss. Möglicherweise bietet eine stärker phänomenologische Annäherung an das Thema Hochbegabung eine Chance, die scheinbaren Gräben zwischen den Kulturen zu überbrücken.

GESCHICHTE DER INTELLIGENZMESSUNG

Im Folgenden will ich zunächst skizzieren, welche Wege und Abwege die Intelligenzforschung von ihren Anfängen etwa von der Mitte des 19. Jahrhunderts an genommen hat. Die Epoche, über die wir sprechen, ist nicht eben kurz; in-

sofern werde ich mich auf diejenigen Positionen beschränken, die für die Wertedebatte in der Begabungsforschung und Begabtenförderung von unmittelbarem Interesse sind. Wer mehr wissen will, sei auf das Buch »IQ and Human Intelligence« (MACKINTOSH 2011) verwiesen, in dessen erstem Kapitel die Geschichte der Intelligenzmessung deutlich ausführlicher dargestellt wird, als dies hier möglich ist, und auf das ich mich im Folgenden – neben den weiteren genannten Quellen – beziehe.

Die Sicht, dass sich Menschen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten unterscheiden, ist an sich nicht problematisch; kritisch wird das Ganze erst dann, wenn der Wert eines Menschen daran geknüpft wird.

DER VATER DER EUGENIK: FRANCIS GALTON

Francis Galton, ein Cousin Charles Darwins, war der erste, der versuchte, kognitive Fähigkeiten systematisch und objektiv zu erfassen. Er ging davon aus, dass sich höhere Fähigkeiten schon auf grundlegender Ebene zeigen – beispielsweise in schnelleren Reaktionszeiten oder einem feineren Unterscheidungsvermögen für Tonhöhen und Lautstärken. In seinem »Anthropometric Laboratory« konnten sich Neugierige (und davon gab es einige) gegen einen kleinen Obulus nach Strich und Faden vermessen lassen. Galton ging also davon aus, dass Begabung grundsätzlich quantifizierbar sei. Des Weiteren schloss er aufgrund eigener Untersuchungen, die er in seinem Buch »Hereditary Genius« (1869) zusammenfasste, auf eine hohe Erblichkeit kognitiver Fähigkeiten: Berühmte Männer (dass auch Frauen hohes Potenzial mitbringen, erwähnt er eher am Rande – immerhin ist weibliche Begabung ganz nützlich, wenn es darum geht, dass sich das männliche Genie auch zu Hause nicht langweilt) entstammen häufig berühmten Familien; wer auf einem Gebiet Erfolg hat, gibt dies an seine Nachkommen weiter. Dass nicht allein die Gene, sondern auch ökonomisches, soziales, kulturelles und symbolisches Kapital zu späterem Erfolg beitragen (BOURDIEU 1983), interessierte Galton eher am Rande.

Die Sicht, dass sich Menschen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten unterscheiden, ist an sich ja noch nicht problematisch; kritisch wird das Ganze erst dann, wenn der Wert eines Menschen daran geknüpft wird.

Genau das aber tat Galton: Begabte waren für ihn wertvollere Menschen als weniger Begabte. Die logische Schlussfolgerung: Wenn Begabung erblich ist und Begabte die wert-

volleren Menschen sind – wäre es dann nicht wünschenswert, höhere Begabungen gezielt heranzuzüchten? Genau das war seine Idee, als er den Begriff der »Eugenik« ins Leben rief. Eugenik bezeichnet die Anwendung evolutionärer Prinzipien, die sein Vetter Charles Darwin entdeckt hatte, auf sozial- und gesundheitspolitische Fragestellungen, mit dem Ziel, den Anteil als positiv bewerteter Erbanlagen zu steigern und den Anteil als negativ erachteter Erbanlagen zu verringern – etwa durch gezielte Heirat, die am besten noch finanziell gefördert werden sollte; eben so, wie man es auch in der Tier- und Pflanzenzucht schon lange machte.

DIE VÄTER DES ERSTEN INTELLIGENZTESTS: ALFRED BINET UND THÉODORE SIMON

Man kann die Rolle der Intelligenzmessung bei Galton also wie folgt sehen: Objektive Fähigkeitsmaße können es einem erleichtern, diejenigen zu identifizieren, deren Gene es in besonderem Maße wert sind, weitergegeben zu werden. Eine ganz andere Zielsetzung hatte das französische Unterrichtsministerium, als es 1904 eine Kommission einberief, um ein Verfahren zu entwickeln, das es erlauben sollte, Kinder mit besonderem Förderbedarf zu identifizieren. 1882 war in Frankreich die allgemeine Schulpflicht eingeführt worden; die Lehrkräfte (und folglich auch ihr Unterricht) waren auf die neue Klientel, die nun in die Schulen strömte, jedoch nur sehr bedingt vorbereitet. Ein Test, wie er dem Ministerium vorschwebte, sollte objektiver sein als das Urteil der Lehrkräfte, die bislang die Definitionshoheit darüber innegehabt hatten, welches Kind gesonderten Schulbedarf hätte. 1905 legten die Kommissionsmitglieder Alfred Binet und Théodore Simon den ersten Intelligenztest vor (Revisionen erschienen 1908 und 1911): Anhand der Aufgaben, die ein Kind lösen konnte, ließ sich ermitteln, wie weit es in intellektueller Hinsicht relativ zu gleich alten Kindern war. Das »Intelligenzalter« wurde anhand von Aufgaben gemessen, die Kinder eines bestimmten Alters im Durchschnitt lösen können. Die Aufgaben einer Altersstufe, die das Kind komplett löst, bestimmten das Grundalter; eventuell zusätzlich gelöste Aufgaben höherer Altersstufen werden anteilig verrechnet.

(BEI WEITEM NICHT NUR DER) VATER DES IQ: WILLIAM STERN

Der aus der Testung resultierende Wert integrierte eine Vielzahl verschiedener Prozesse: Ein und dasselbe Intelligenzalter kann somit das Ergebnis ganz unterschiedlicher Aufgaben sein, die ein Kind gelöst hat. Dieser Wert war außerdem keine statische Größe. Der Fokus lag für Binet und Simon darauf, lediglich ein Indiz dafür zu finden, dass ein bestimmtes Kind für eine bestimmte Zeit besondere Unterstützung braucht, um anschließend wieder im regulären

Schulsystem mitzukommen. Dahinter steht der Gedanke, dass Begabung sich unter geeigneten Rahmenbedingungen entwickeln kann – wer Schwierigkeiten in der Schule hat, ist also keineswegs »zu dumm«! Dieser Einschränkung waren sich nicht nur die Macher des Tests selbst bewusst, sondern auch William Stern, der zu den ersten Hochbegabungsforschern in Deutschland zählt und dessen Verdienst deutlich über die Erfindung der IQ-Formel hinausgeht, die wie folgt aussieht: Um das Problem zu lösen, dass identische Differenzen zwischen Intelligenz- und Lebensalter je nach Alter unterschiedlich gravierend sind, schlug er vor, das Intelligenzalter am chronologischen Alter zu relativieren. (Zur besseren Handhabbarkeit wurde das Ergebnis dann noch mit 100 multipliziert.) Ein IQ von 100 zeigt folglich an, dass die kognitiven Fähigkeiten eines Kindes altersgemäß sind.

Aber ein solches Testergebnis war für ihn nur ein Element der »Seelendiagnose«, wie er selbst den Prozess der Begabungsdiagnostik bezeichnete – ein Hilfsmittel, um praktische Bildungs- und Förderfragen zu beantworten. Wichtige Informationsquellen bei der Diagnostik von besonderen Begabungen sind außerdem die Lehrkräfte eines Kindes (dass deren Urteil nicht objektiv ist, räumt er ein; dennoch sind sie diejenigen, die ihre Schülerinnen und Schüler tagtäglich im Unterricht erleben und somit zumindest einen Eindruck haben, der auf einer anschaulichen Datenmenge basiert) und die sogenannte Psychographie, eine Beschreibung des Individuums in seiner ganzen Vielschichtigkeit, die über den schulischen Kontext hinausgeht.

Sich bei der Lösung bildungsbezogener Fragen, bei denen es um Lebenswege und somit letztlich um die Zukunft eines Menschen geht, allein auf den IQ, diese »wenn auch unvollkommene geistige Schnellphotographie« (STERN 1916, 118) zu verlassen, wäre reduktionistisch und würde der Verantwortung, die eine Diagnostik mit sich bringt, keineswegs gerecht.

TESTINTELLIGENZ – DAS MASS DER DINGE? HENRY H. GODDARD

Der Test, den Binet und Simon eigentlich vor dem Hintergrund entwickelt hatten, Förderbedarf festzustellen, um den mit der Schule überforderten Kindern gezielt Hilfe angedeihen zu lassen, fand auch unter denjenigen Anklang, die Begabung nicht unbedingt als etwas Entwickelbares konzipierten. Als Henry H. Goddard das Verfahren 1908 ins Englische übersetzte, hatte er – ganz in der eugenischen Tradition – recht klare Vorstellungen davon, wie sich ein solches objektives Verfahren zur Selektion nutzen ließe. Goddards Auffassung nach eigneten sich IQ-Tests auch, um die Überlegenheit der weißen Rasse nachzuweisen – wenig verwunderlich bei einem Verfahren, das sich wesentlich an dem orientierte, was weiße Männer als »intelligent« definierten! Binet und Simon hätten aus solchen Intelli-

genzunterschieden wohl eher auf einen individuellen Förderbedarf als die Unterlegenheit einer ganzen Gruppe geschlossen; und Stern hätte wahrscheinlich weitere Informationen über das Kind eingeholt, um zu prüfen, ob seine erste Hypothese zuträfe. Goddard hingegen nutzte den scheinbar objektiven IQ zur Klassifikation ganzer Gruppen. Auf ihn gehen auch die lange Zeit genutzten intelligenzbasierten Definitionen verschiedener Grade geistiger Behinderung zurück.

Sich bei der Lösung bildungsbezogener Fragen allein auf den IQ zu verlassen, wäre reduktionistisch und würde der Verantwortung, die eine Diagnostik mit sich bringt, keineswegs gerecht.

1912 publizierte Goddard seine wohl bekannteste Studie über die Familie Kallikak (ein Pseudonym, das auf die griechischen Wörter kallos, »schön«, und kakos, »schlecht, hässlich«, zurückzuführen ist). Martin Kallikak, mit dem die Geschichte beginnt, war der Ur-Ur-Urgroßvater eines Mädchens aus dem Heim für Menschen mit geistigen Behinderungen, welches Goddard leitete. Kallikak war mit einer Quäkerin verheiratet, ging jedoch bei seiner Rückkehr aus dem amerikanischen Bürgerkrieg einmalig mit einer geistesschwachen Bardame fremd, mit der er einen Sohn zeugte – der einzige Fleck auf seiner sonst makellos weißen Weste. Während sich der »gute« Zweig der Familie intellektuell und moralisch hervorragend entwickelte, zeugten die Kinder des unehelichen Sohnes zahllose geistig Zurückgebliebene, Arme und Kriminelle, die sich auf Kosten des Steuerzahlers durchs Leben schlugen. Diese seinerzeit äußerst erfolgreiche Fallstudie diente Goddard als »Beweis« für die Erblichkeit solcher negativer Merkmale; seine Ergebnisse legten außerdem nahe, wie gefährlich eine unkontrollierte Fortpflanzung Schwachbegabter für die Allgemeinheit sein kann (wenngleich Goddard es nicht wagte, Zwangssterilisierungen öffentlich zu fordern). Fotos des »schlechten« Zweiges der Kallikak-Familie wurden offensichtlich retuschiert; Gould (1996) vermutet sogar, dass Goddard dies nicht ganz ohne Absicht getan hat, um sie unheimlicher und bedrohlicher aussehen zu lassen.

HOCHBEGABUNG = HOHE INTELLIGENZ – UND SONST NICHTS? LEWIS M. TERMAN

Terman, der Eugenik ebenfalls nicht abgeneigt, stößt in daselbe Horn wie Goddard, wenn er IQ-Tests als zweckmäßiges Selektionsmittel propagiert: »Man kann mit Sicherheit vorhersagen, dass Intelligenztests in naher Zukunft Zehntau-

sende (...) hochgradig Debiler unter die Obhut und den Schutz der Gesellschaft bringen werden. Schlussendlich wird dies dazu führen, dass die Fortpflanzung des Schwachsinn eingeschränkt und Verbrechen, Armut und Arbeitsineffizienz im großen Stil eliminiert werden« (TERMAN 1916, 7, Übers. der Autorin). Seine Adaptation von Binets Testverfahren (der »Stanford-Binet-Test«), aus dessen Vorwort das Zitat stammt, stellt eine deutliche Weiterentwicklung des Originals dar – Mackintosh (2011, 16) spricht sogar von einem quasi neuen Test. Zum einen ergänzte und ersetzte Terman wenig geeignete Testaufgaben durch bessere und fügte weitere hinzu; zum anderen überstieg seine Stichprobe die von Binet um etwa das 20-fache, was eine deutlich solidere Datengrundlage bedeutete. Terman war außerdem an der Entwicklung der ersten Gruppenintelligenztests beteiligt (dem »Army Alpha«- und dem »Army Beta«-Test), der zu einer Popularisierung der standardisierten Testung und ihrer scheinbar objektiven Ergebnisse insbesondere in den USA beitrug; solche Verfahren sind dort bis heute deutlich weiter verbreitet als hierzulande.

Noch bekannter wurde er vermutlich als Initiator der wohl längsten Hochbegabtenstudie der Welt, die in den 1920er Jahren begann und deren Daten bis heute nicht vollständig ausgewertet sind. Terman's Studie stellt einen Gegenentwurf zur »Genie-Wahnsinns-Hypothese« dar – einem Vorurteil gegenüber Hochbegabten, das im Wesentlichen besagt, dass intellektuell herausragende Persönlichkeiten immer auch Defizite in anderen Bereichen aufweisen (insbesondere, was ihre sozialen Fähigkeiten und ihre geistige Gesundheit angeht) und das sich allen empirischen Befunden zum Trotz bis heute hartnäckig hält (BECKER 1978).

Hochbegabung bedeutete für ihn: weit überdurchschnittlich intelligent – und überdurchschnittliche Intelligenz kann man durch objektive Tests nachweisen. Ein hoher IQ als Selektionskriterium genügt dieser Definition zufolge also, um als hochbegabt zu gelten. Die Ergebnisse seiner trotz aller methodischer Mängel (SHURKIN 1992) sehr interessanten Studie bestätigen im Wesentlichen seine Annahme: Die »Termiten«, wie er selbst die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an seiner Studie nannte, zeichneten sich auch in anderen Bereichen als sehr gut entwickelt aus – von wahnsinnigen Genies keine Spur. ☆¹

OFFENE FRAGEN IN DER BEGABUNGS-VERMESSUNG

Um den Gedankengang der Eugenik kurz zusammenzufassen: **1.** Hohe Fähigkeit äußert sich in hoher Leistung, hohe Leistung lässt per Zirkelschluss auf hohe Fähigkeit rückschließen; **2.** diese tritt gehäuft in bestimmten Familien auf, was **3.** nahelegt, dass Intelligenz erblich ist. Zum Problem wird dieser in sich schlüssige Gedankengang erst dann,

wenn die Intelligenz benutzt wird, um den Wert eines Menschen zu definieren, und so der IQ als vermeintlich objektives »Selektionskriterium« missbraucht werden kann. ☆²

WIE VIELE DIMENSIONEN HAT HOCHBEGABUNG?

Intelligenz ist eng mit dem Hochbegabungsbegriff verbunden. Sowohl explizite wissenschaftliche Hochbegabungsmodelle als auch implizite »Laientheorien« über Hochbegabung räumen der kognitiven Fähigkeit eine prominente Rolle ein. Jedoch unterscheiden sich die verschiedenen Modelle darin, ob Intelligenz tatsächlich alles ist, was Hochbegabung ausmacht. Der eindimensionale (in der Regel IQ-basierte) Ansatz wird nach wie vor häufig in der Hochbegabungsforschung verwendet, wo Objektivität, zuverlässige und valide Messbarkeit sowie die Anschlussfähigkeit an bisherige Forschungen zentral sind, damit Ergebnisse überhaupt von der scientific community rezipiert werden. Auch Hochbegabtenvereinen genügt ein je nach Statuten unterschiedlich hoher IQ als Aufnahmekriterium. Mehrdimensionale Modelle, wie etwa das Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT; z. B. GAGNÉ 2003) oder das Münchener Hochbegabungsmodell (z. B. HELLER/PERLETH 2007), beinhalten Begabungen in unterschiedlichen (nicht nur intellektuellen) Bereichen, die sich mit Hilfe sogenannter »Katalysatoren«, welche in der Person selbst oder in ihrer Umwelt verortet sein können, in entsprechende Leistungen in diesen Bereichen umsetzen lassen. Solche Modelle wie das Münchener Hochbegabungsmodell sind insbesondere im Förderkontext anschaulich und hilfreich, um die größeren Zusammenhänge zu verstehen; jedoch ist es kaum möglich, sie in ihrer Komplexität empirisch zu überprüfen.

WAS MACHT GUTE TESTS AUS? DIE (MÖGLICHERWEISE ZU) EINFACHE ANTWORT

Das Konstrukt der »allgemeinen Intelligenz« (auch als »Generalfaktor« oder »g« bezeichnet), die sich auf den darunter liegenden Schichten in immer spezifischere Fähigkeitskomplexe und Einzelleistungen ausdifferenziert, ist empirisch

☆¹ Dass Hochbegabte, abgesehen von ihren intellektuellen Fähigkeiten und Kriterien, die damit zusammenhängen (wie Schulleistungen, akademisches Selbstkonzept o. ä.), gar nicht so anders sind als der Rest der Bevölkerung, zeigt sich auch in aktuelleren Untersuchungen immer wieder.

☆² Das geschah unter anderem im Dritten Reich, wo der »Intelligenzprüfungsbogen« benutzt wurde, um über Zwangssterilisierungen zu entscheiden (Knebel/Marquardt 2012).

gut belegt (CARROLL 1993) und lässt sich außerdem sehr gut messen – besser als jedes andere psychologische Konstrukt. Ein guter Test zeichnet sich dadurch aus, dass er objektiv (die Durchführung ist für alle weitestgehend gleich und unabhängig davon, wer den Test durchführt; ebenso sind die Modalitäten der Auswertung und Interpretation in den Testhandbüchern klar beschrieben), zuverlässig (die verschiedenen Aufgaben messen allesamt dasselbe Konstrukt) und valide ist (die Ergebnisse hängen beispielsweise statistisch mit Merkmalen zusammen, die der Intelligenz auch konzeptuell nahe stehen, wie etwa Leistung).

Bei der Validierung anhand externer Kriterien, die mit dem Konstrukt selbst zusammenhängen, beißt sich die Katze allerdings ein Stück weit in den Schwanz: Einerseits soll Intelligenz den Schulerfolg vorhersagen – andererseits wird Schulerfolg als Beleg für Intelligenz herangezogen. Eine gewisse Zirkularität in der Argumentation ist nicht zu leugnen (KNEBEL / MARQUARDT 2012).

Die beiden Autoren weisen ferner auf ein interessantes Problem hin, das mit der Methode zur statistischen Extraktion eines g-Faktors zusammenhängt. Das gängige Verfahren, die Faktorenanalyse, hat zum Ziel, eine große Menge an Daten in ihrer Komplexität zu reduzieren, indem bestimmte zugrunde liegende Basisdimensionen (»Faktoren«) aus den Daten ermittelt werden. Versucht man, die »Essenz« verschiedener kognitiver Fähigkeiten mit dieser Methode zu extrahieren, ergibt sich üblicherweise als erste Komponente ein g-Faktor, der den Großteil der Variation innerhalb der Daten aufklärt. Ob es sich dabei tatsächlich um ein rein statistisches Artefakt handelt, wie die Autoren behaupten, sei dahingestellt; ganz ausschließen kann man die Möglichkeit indes nicht. Mit anderen Worten: Dass eine bestimmte Entität statistisch nachweisbar ist, bedeutet nicht automatisch, dass sie als Phänomen tatsächlich auch existiert. Ganz so einfach ist es also nicht.

WAS SAGT UNS DER IQ TATSÄCHLICH?

Ein weiteres Problem ist der Informationswert des IQ. Bereits Binet und Simon hatten kritisch angemerkt, dass ein und dasselbe Intelligenzalter auf ganz unterschiedliche Weise zustande kommen kann. Ein IQ-Wert reduziert somit die Komplexität kognitiver Fähigkeiten und Prozesse auf eine Zahl, deren wesentlicher Vorteil darin liegt, dass sie es erlaubt, eine individuelle Testleistung mit der einer Referenzgruppe zu vergleichen und somit beispielsweise »hohe« und »niedrige« Begabung statistisch abzusichern. Intelligenz ist allerdings ein facettenreiches Phänomen; und eine Hochbegabung erstreckt sich nicht notwendigerweise über alle Bereiche. Im Gegenteil fanden Lohman, Gambrell und Lakin (2008), dass ausgeprägte Begabungsprofile an den Extremen des Fähigkeitsspektrums häufiger auftreten als bei durch-

schnittlich Begabten. Die Ergebnisse in verschiedenen Fähigkeitsbereichen zu einem IQ-Wert zusammenzufassen, kann folglich dazu beitragen, Profile zu nivellieren – und so bereichsspezifische Begabungen zu übersehen.

So werden qualitative Unterschiede maskiert, wenn beispielsweise ein sprachlich begabtes Kind ebenso gut abschneidet wie ein mathematisch begabtes – der reine IQ lässt in dem Fall keine Rückschlüsse zu, was das Kind besonders gut kann und in welchen Bereichen man es fördern sollte. Entsprechend sollte eine Hochbegabungsdiagnostik sich nicht auf Tests beschränken, die nur eine oder wenige Facetten kognitiver Fähigkeit erfassen (KUHN / HOLLING / FREUND 2008); Intelligenzstrukturtests, die die Vielschichtigkeit des Phänomens besser abbilden, sind da deutlich geeigneter. Ferner muss man berücksichtigen, dass nicht alle Bereiche, die ein Test abdeckt, für alle Begabungsgruppen gleichermaßen valide sind, dass die Unterschiede in manchen Bereichen also größer sind als in anderen. Beim WISC-IV (früher HAWIK-IV), dem nach wie vor verbreitetsten Einzeltest zur Erfassung kognitiver Fähigkeiten im Kindes- und frühen Jugendalter, zeigen sich Differenzen zwischen Hochbegabten und durchschnittlich Begabten insbesondere bei denjenigen Untertests, die komplexere Informationsverarbeitung erfordern (wahrnehmungsgebundenes logisches Denken und Sprachverarbeitung), weniger in den Subtests, die basale Prozesse, Verarbeitungsgeschwindigkeit und Arbeitsgedächtnis erfassen. ☆³

Die Ergebnisse in verschiedenen Fähigkeitsbereichen zu einem IQ-Wert zusammenzufassen, kann folglich dazu beitragen, Profile zu nivellieren – und so bereichsspezifische Begabungen zu übersehen.

EIN IQ FÜR ALLE? DIE FRAGE NACH DER DIFFERENTIELLEN VALIDITÄT

Zuletzt sei noch die Frage nach der Fairness von IQ-Tests kurz angerissen: Wenn verschiedene Gruppen (wie etwa Ethnien oder Geschlechter) unterschiedlich hohe Intelligenz-

.....
 ☆³ Als Konsequenz wurden verschiedene alternative Indizes zum Gesamt-IQ vorgeschlagen; Vgl. Daseking / Petermann / Waldmann 2008 für eine Übersicht und eine detailliertere Darstellung des »Allgemeinen Fähigkeits-Index« (AFI), der sich lediglich auf die beiden Skalen »Wahrnehmungsgebundenes logisches Denken« und »Sprachverarbeitung« stützt.

werte erreichen, kann man nicht mit hundertprozentiger Sicherheit sagen, ob dieser Unterschied tatsächlich existiert oder ob nicht doch der Test selbst eine gewisse »Schlagseite« hat. Der Versuch, »kulturfreie« oder zumindest »kulturfaire« Tests zu konstruieren, war leider nur bedingt von Erfolg gekrönt. Selbst sogenannte nonverbale Tests (die im Übrigen viel weniger nonverbal sind, als man aufgrund des Namens vermuten könnte) eliminieren noch lange nicht die kulturellen Aspekte, die dem Test innewohnen (ORTIZ/OCHOA/DYNDA 2012); darüber hinaus sind sie noch nicht einmal unbedingt valider oder fairer als Tests mit sprachlichen Aspekten (z. B. FIGUEROA 1989).

Ein Testergebnis unhinterfragt als »objektiv« und die gemessenen Unterschiede somit unkritisch als Abbild tatsächlicher Unterschiede hinzunehmen, lässt außer Acht, dass die Tests ihrerseits durch Wertvorstellungen sowohl ihrer Macher als auch ihrer Epoche geprägt sind.

Ein Testergebnis unhinterfragt als »objektiv« und die gemessenen Unterschiede somit unkritisch als Abbild tatsächlicher Unterschiede hinzunehmen, lässt außer Acht, dass die Tests selbst ja nicht in einem Vakuum entwickelt werden, sondern ihrerseits durch Wertvorstellungen sowohl ihrer Macher als auch ihrer Epoche geprägt sind.

Der kulturelle Aspekt geht dabei über die rein statistische Analyse einzelner Testaufgaben auf unterschiedliches »Funktionieren« für die verschiedenen Gruppen (differential item functioning) deutlich hinaus. Aus meiner Sicht ist es daher nicht nur interessant, sondern sogar notwendig, die psychometrische Perspektive durch die soziologische zu ergänzen, um das Problem im Kontext zu sehen. Nicht alle Kulturen konzipieren Intelligenz, wie dies, polemisch gesprochen, der weiße westliche Mann aus bildungsaffinem Elternhaus tut (für eine Erweiterung des Blickwinkels vgl. etwa STERNBERG 1990); diesen Unterschieden muss auch bei der Testkonstruktion Rechnung getragen werden, wenn man Unterschiede zwischen Kulturen sinnvoll erfassen will – aus welchen Motiven man auch immer das tun wollte, und wer auch immer etwas davon hätte, wenn solcher Unterschiede tatsächlich nachgewiesen werden könnten. Die Frage nach gezielter Förderung, um solche Unterschiede auszugleichen, scheint mir in der einschlägigen Forschung, die sich eher darauf kapriziert, Unterschiede lediglich zu messen, indes wenig prominent.

ZUSAMMENFASSUNG: IMPLIKATIONEN FÜR BEGABUNGS- FORSCHUNG UND -FÖRDERUNG

Die folgende Tabelle (➤ ABB. 1) stellt die wesentlichen Aussagen und Implikationen der verschiedenen Wertorientierungen einander gegenüber. Ich habe diese etwas plakativ als »selektionsorientiertes« bzw. »förderungsorientiertes« Paradigma bezeichnet. Auch wenn Intelligenztests also ihre Berechtigung und ihren Sinn haben, so existieren sie doch nicht in einem wertfreien Vakuum – so viel sollte deutlich geworden sein. Die Frage nach dem »cui bono?« liefert in der Regel recht aufschlussreiche Antworten.

SPANNUNGSFELDER DER HOCH- BEGABTENFORSCHUNG UND -FÖRDERUNG

Die Gegenüberstellung aus dem letzten Absatz weist zahlreiche Anknüpfungspunkte zu den größeren Spannungsfeldern der Hochbegabtenforschung und -förderung auf, wie sie Dai (2010) beschrieben hat. Ich möchte seine Ideen, die er im Verlauf seines Buches ausführlich analysiert, im Folgenden nur kurz skizzieren, um so die aufgeworfene Frage nach Wertetraditionen in einen umfassenderen Kontext zu setzen; denn die Frage nach grundlegenden Wertvorstellungen ist ein (jedoch nicht der einzige) Aspekt seines konzeptuellen Rahmenmodells, welches ontologische, epistemologische und normative Spannungsfelder in der Begabtenforschung und -förderung unterscheidet. Diese Spannungen aufzulösen (oder zumindest abzumildern), wäre seiner Ansicht nach ein Weg, die Begabtenforschung und -förderung tatsächlich ein Stück weit voranzubringen.

WORAN GLAUBEN WIR? ONTOLOGISCHE SPANNUNGSFELDER

Wie ist das, was ist, beschaffen, und aus welchen Elementen und Relationen besteht es, wie sieht seine Struktur aus? Ontologische Überzeugungen sind die Grundannahmen und -prinzipien über das Phänomen, das man untersucht – in unserem Fall Hochbegabung. Dai unterscheidet in diesem Zusammenhang drei Gegensätze:

- *Sein vs. Werden/Nature vs. Nurture:* Gemäß der ersten Sicht ist Hochbegabung eine überdauernde Eigenschaft, die man »hat«. Dem gegenüber steht die Auffassung von Hochbegabung als etwas, was sich im Austausch mit der Umwelt immer weiter entwickelt. Ist Hochbegabung also ein stabiler Zustand oder ein funktionaler Zustand im Kontext?
- *Domänenübergreifende vs. bereichsspezifische Begabung:* Begabung kann als allgemeine Fähigkeit aufgefasst werden, die bei jeder Fragestellung nützlich ist, oder aber als bereichsspezifisch, assoziiert mit verschiedenen Fä-

➤ Abb.1: Selektions- vs. förderungsorientiertes Paradigma

Selektionsorientiertes Paradigma	Förderungsorientiertes Paradigma
Fokus Begabungsidifikation (in der Regel durch IQ-Tests), da Intelligenz unveränderlich ist	Begabungsidifikation als Voraussetzung für Förderung, nicht zum Selbstzweck
Intelligenz ist ein fixierter und weitestgehend erblicher Wert	Intelligenz ist entwickelbar (vgl. Binet, Stern, DMGT)
hohes Potenzial äußert sich in hoher Leistung, hohe Leistung lässt auf hohes Potenzial schließen (und umgekehrt); Underachievement ist entsprechend gar nicht möglich	hohes Potenzial benötigt günstige Rahmenbedingungen, um sich in hoher Leistung äußern zu können; Underachievement existiert
Begabung ist mit einem hohen IQ hinreichend beschrieben (eindimensional, g-Faktor-Modell)	Begabung ist entweder eindimensional (Fokus allgemeine intellektuelle Hochbegabung) oder mehrdimensional (z. B. DMGT); wichtig sind aber außerdem die Prozesse, die zum Ergebnis führen
ins Extrem getrieben: Intelligenz ist eine wesentliche Komponente des Werts eines Menschen; Hochbegabte sind »besonders wertvoll«	Intelligenz ist eine von vielen menschlichen Eigenschaften; der Wert eines Menschen ist von seinem IQ unabhängig
ins Extrem getrieben: Konsequenz: Verhinderung wenig intelligenten Nachwuchses und/oder physische Vernichtung wenig Intelligenter	Konsequenz: Förderung von Begabung auf jedem Niveau durch Schaffung von für das Individuum günstigen Umständen

higkeiten, Neigungen und weiteren Merkmalen der Person. Können Hochbegabte also grundsätzlich alles, oder gibt es Bereiche, die ihnen näher oder weniger nah sind?

- *Quantitative vs. qualitative Unterschiede:* Hier stellt sich die Frage, ob Hochbegabte »anders« sind oder ob sie lediglich »mehr vom Gleichen« mitbringen. Unterscheiden sie sich in der Art oder nur im Ausmaß von durchschnittlich Begabten?

WIE KÖNNEN WIR BEWEISEN, WAS WIR GLAUBEN? EPISTEMOLOGISCHE SPANNUNGSFELDER

Wie valide ist das, was wir (zu) wissen (glauben), tatsächlich? Und was sind geeignete Wege, das zu »beweisen«? Die epistemologischen Positionen, die in der Forschung eingenommen werden, sind dabei nicht unabhängig von den oben skizzierten ontologischen Überzeugungen und beeinflussen ihrerseits auch diese. Dai unterscheidet folgende epistemologischen Spannungsfelder:

- *Fähigkeitstest vs. authentische Leistung:* Hier geht es um die Frage, wie sich Hochbegabung am besten nachweisen und identifizieren lässt. Ist sie ein Potenzial, das durch spezifische Testverfahren nachgewiesen werden kann (welche dann ihre Güte dadurch unter Beweis stellen müssten, indem sie Erfolg tatsächlich vorhersagen), oder sollte man eher altersgemäß herausragende Leistungen als Kriterium heranziehen (wobei die Herausforderung darin bestünde, das Ergebnis von seinem Entstehungsprozess zu trennen)?
- *Nomothetischer vs. idiographischer Ansatz:* Während der nomothetische Ansatz versucht, aus Beobachtungen allgemeine Gesetzmäßigkeiten (z.B. über das »Wesen von Hochbegabung«) abzuleiten, geht der idiographische Ansatz, der den Fokus auf das Individuum in seinem Kontext lenkt, induktiv vor (orientiert sich also am »hochbegabten Wesen«, welches nicht notwendigerweise theoriekonform funktionieren muss). Die Frage ist also die der Richtung des Erkenntnisweges: vom Allgemeinen zum Speziellen oder vom Speziellen zum Allgemeinen.
- *Reduktionismus vs. Emergentismus:* Im Rahmen dieses Spannungsfeldes geht es um die Frage, ob sich Hochbegabung in einzelne Teilkomponenten zerlegen lässt oder ob es sich dabei um eine Integration und Synthese auf einer höheren Ebene handelt.

WAS SOLL SEIN? NORMATIVE SPANNUNGSFELDER

Im Zuge der normativen Spannungsfelder kommen wir der (präskriptiven) Frage nach den Werten am nächsten; auch diese sind jedoch nicht unabhängig von den ontologischen und epistemologischen Spannungsfeldern. Relevant wird das

Das Ziel kann also in unserem Kontext nicht sein, die »eine korrekte Sichtweise von Hochbegabung« zu identifizieren; denn diese gibt es nicht.

insbesondere bei der praktischen Anwendung der Kenntnisse auf die Begabtenförderung: Diese sollte stets auf aktuellem Wissen basieren und nachweisen können, dass sie funktioniert. Dai eröffnet folgende normative Spannungsfelder:

- *Expertise vs. Kreativität:* Wie soll entfaltete Hochbegabung aussehen – oder anders gefragt: Wie sehen erfolgreiche Hochbegabte aus? Sind sie, wie Dai in Anlehnung an Gardners Terminologie schreibt, »Meister«, die ihre Domäne(n) beherrschen, oder »Macher«, die in der Lage sind, das Feld zu transformieren? Die Frage ist also letztlich, auf welchen Zielzustand Hochbegabtenförderung hinarbeiten soll (und wie (un-)bescheiden diese Ziele sein sollen und dürfen).
- *Hochbegabte als »Kategorie« mit eigenen Förderbedürfnissen vs. Talententwicklung:* Hier stellt sich die Frage, ob Hochbegabte komplett anders sind und entsprechend auch anders gefördert werden müssen oder ob man nicht eher so vorgehen sollte, dass man Talent in den Bereichen fördert, wo es sich zeigt, und es so weit entwickelt, wie das im individuellen Fall möglich ist (hier sind die Parallelen zu den verschiedenen ontologischen Spannungsfeldern klar erkennbar).
- *Exzellenz vs. Fairness:* Diese Dichotomie ergibt sich im Wesentlichen aus der Begrenztheit der Ressourcen. Inwieweit ist es gerecht (fertigt), die Entwicklung von Exzellenz durch Mittel zu fördern, die weniger Begabten dadurch nicht mehr zur Verfügung stehen?

SPANNUNGSFELDÜBERGREIFENDE KOMMUNIKATION (UND IHRE SCHWIERIGKEITEN)

Wenngleich wir zu Anfang von den Wertvorstellungen der verschiedenen mit Hochbegabung befassten Disziplinen und Traditionen ausgegangen sind, verdeutlichen die vorangegangenen Ausführungen, dass Werte immer in Abhängigkeit vom aktuellen Stand unseres Wissens gesehen werden müssen (und zu diesem zumindest nicht im Widerspruch stehen sollten). Genau aus diesem Zusammenhang ergibt sich ein Problem der Wertedebatte: Denn auch, wenn wir vieles wissen, wissen wir auch um die Begrenztheit und die Lücken unseres Wissens; Widersprüche aufgrund noch unvollständigen Wissens sind wohl unvermeidlich, sodass auch unterschiedliche wertbezogene Positionen vernünftig begründbar sind. Wo soziale und ethische Grundsätze in die Diskussion eintreten, stößt die (empirische) Wissenschaft möglicherweise an ihre Grenzen.

In diesem Zusammenhang ist es interessant, den wissenschaftlichen Unterbau noch einmal genauer unter die Lupe zu nehmen; denn das derzeit vorherrschende empirische Paradigma ist ja beileibe nicht der einzige Ansatz, um Erkenntnis zu gewinnen. Cross (2003) differenziert die verschiedenen Ansätze folgendermaßen:

- *empirisch-analytischer Ansatz*: Dieses Paradigma geht von der grundsätzlichen Messbarkeit von Phänomenen aus – »was man nicht messen kann, wird messbar gemacht«. Eine weitere Prämisse ist, dass bestimmte Naturgesetze existieren, die mittels empirischer Methoden und logischem Schlussfolgern entdeckt werden können. Die Anwendung möglichst objektiver Methoden trägt dazu bei, systematische Fehler zu minimieren
- *interpretierender Ansatz*: Dem Objektivitätsoptimismus des empirisch-analytischen Ansatzes stellt der interpretierende Ansatz entgegen, dass Wissen immer subjektiv und die Realität konstruiert ist. In diesem Fall wäre das Ziel nicht, Gesetzmäßigkeiten aufzulegen (denn streng genommen existieren diese in einer subjektiv konstruierten Welt gar nicht), sondern zu verstehen, wie andere die Welt sehen und wie sie sie konstruieren.
- Der aufmerksamen Leserin bzw. dem aufmerksamen Leser sind Parallelen zum oben skizzierten Spannungsfeld »Nomothetik vs. Idiographie« vermutlich schon aufgefallen. Neben diesen beiden Ansätzen gibt es jedoch noch einen dritten: den *transformativen Ansatz*. Dieser geht davon aus, dass menschliches Verhalten (also auch Forschung) stets in ein Netzwerk von Machtbeziehungen eingebettet ist.

Für uns ist dieser letzte Ansatz deshalb von besonderem Interesse, weil hier Werte im Fokus stehen, welche definieren, wie eine ideale Beziehung aussehen könnte. Ein Problem dabei, einander widersprechende Standpunkte zusammenzubringen, ist nämlich, dass die dominante Kultur auch die Kommunikation einschränkt – und dadurch ihre Dominanz perpetuiert: »If, in order to be heard, I must speak in ways that you have proposed, then I can be heard only if I speak like you, not like me. Rather than being an equal contributor, I remain enclosed in a discursive game that ensures your continuing advantage« – dieses Zitat von Sampson (1993, 1220) bringt die Problematik auf den Punkt. Sobald man darauf angewiesen ist, sich denjenigen anzupassen, die die Deutungshoheit für sich beanspruchen, verliert man die eigene Stimme. Denjenigen, in dessen Fußstapfen man tritt, kann man nun einmal nicht überholen.

Wie lässt sich dieses Problem lösen? Eine Möglichkeit zeigt Cross (2003) auf, die einen phänomenologischen Ansatz vorschlägt, um die scheinbaren Widersprüche zu integrieren.

Auch wenn zu einer gegebenen Zeit in der Regel ein wissenschaftlicher Ansatz dominiert: Jeder wissenschaftliche Ansatz hat seine eigenen apriorischen Annahmen, seine eigene »Linse«; und diese beschränken, was man überhaupt herausfinden kann. Die Phänomene existieren jedoch an und für sich.

Das Ziel kann also in unserem Kontext nicht sein, die »eine korrekte Sichtweise von Hochbegabung« zu identifizieren; denn diese gibt es nicht.

Sinnvoller ist es daher, eine epistemische Bewusstheit dafür zu entwickeln, dass es verschiedene Ansätze und Sichtweisen gibt. Und hier bieten die phänomenologischen Ansätze die Chance, frei von den Vorannahmen spezifischer Sichtweisen die invariante Grundstruktur menschlicher Erfahrungen freizulegen – in der Sprache des Individuums.

AUSBLICK

Welche Schlussfolgerungen lassen sich nun ziehen? Was den Wert der Intelligenz im Kontext Hochbegabung angeht, müssen wir in der Debatte berücksichtigen, dass sie sowohl in Laientheorien als auch in wissenschaftlichen Konzeptionen als ein zentrales Merkmal hoher Begabung gilt. Ihre Bedeutung ist also kaum wegzudiskutieren. Wenngleich sich Vorwürfe der »Selektion« und »Elitenförderung« aus historischer Perspektive ein Stück weit relativieren lassen, müssen wir uns des Missbrauchspotenzials der Intelligenztestung bewusst sein. Gleichzeitig sollten wir jedoch nicht aus den Augen verlieren, dass Intelligenzmessung zunächst einmal nur ein Werkzeug ist – dass sie für falsche Zwecke verwendet werden kann, diskreditiert sie nicht an und für sich und tut darüber hinaus ihrem potenziell hohen praktischen Nutzen keinen Abbruch.

Um die Rolle der Intelligenz im Kontext Hochbegabung in eine Perspektive zu rücken, müssen wir uns zudem im Klaren darüber sein, dass Konstrukte nicht kontext- und ideologiefrei definiert sind. Nach wie vor hat das empirisch-naturwissenschaftliche Paradigma bei uns eine starke Lobby; das sollte uns jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass es keineswegs der einzig mögliche Ansatz ist. Anstatt sinnfreie »fachethnozentrische« Grabenkämpfe zu führen, wäre es daher sinnvoller, den Wert der verschiedenen Perspektiven, die die einzelnen Disziplinen in die Diskussion einbringen, angemessen zu würdigen. Jede Fachkultur, die sich mit dem Phänomen Hochbegabung befasst, kann die Debatte durch ihre eigene Sichtweise bereichern.

DIE AUTORIN

DR. TANJA GABRIELE BAUDSON ist Diplompsychologin und studierte Romanistik, Amerikanistik und Psychologie in Bonn, Paris und Gold Coast/Australien. Sie forscht als Habilitandin am Lehrstuhl für Hochbegabtenforschung und -förderung der Universität Trier (Prof. Dr. Franzis Preckel) zu den Themen Hochbegabung, Intelligenz und Kreativität.

➤ <http://www.uni-trier.de/?id=9492>

LITERATUR

- BECKER, G. (1978):** The mad genius controversy. A study in the sociology of deviance. Beverly Hills: Sage.
- BOURDIEU, P. (1983):** Ökonomisches Kapital – kulturelles Kapital – soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- CARROLL, J. B. (1993):** Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies. Cambridge: Cambridge University Press.
- CROSS, T. (2003):** Rethinking gifted education: a phenomenological critique of the politics and assumptions of the empirical-analytic mode of inquiry. In: Borland, J. H. (Hrsg.): Rethinking gifted education. New York: Teachers College Press, S. 72–79.
- DAI, D. Y. (2010):** The nature and nurture of giftedness. A new framework for understanding gifted education. New York: Teachers College Press.
- DASEKING, M./PETERMANN, F./WALDMANN, H.-C. (2008):** Der allgemeine Fähigkeitsindex (AFI) – eine Alternative zum Gesamt-Intelligenzquotienten (G-IQ) des HAWIK-IV? Diagnostica 54, S. 211–220.
- FIGUEROA, R. A. (1989):** Psychological testing of linguistic-minority students: knowledge gaps and regulations. Exceptional Children 56, S. 145–152.
- GAGNÉ, F. (2003):** Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In: Colangelo, N./Davis, G. A. (Hrsg.): Handbook of gifted education. Boston: Allyn & Bacon. S. 60–74.
- GALTON, F. (1869/1892):** Hereditary Genius. London: Macmillan.
- GODDARD, H. H. (1912):** The Kallikak family. A study in the heredity of feeble-mindedness. New York: Macmillan.
- GOULD, S. J. (1996):** The (mis-)measure of man. New York: W. W. Norton & Company.
- HELLER, K. A./PERLETH, C. (2007):** Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland. In: Heller, K. A./Ziegler, A. (Hrsg.): Begabt sein in Deutschland Bd. 1. Münster: Lit, S. 140–170.
- KNEBEL, L./MARQUARDT, P. (2012):** Vom Versuch, die Ungleichwertigkeit von Menschen zu beweisen. In: Haller, M./Nigggeschmidt, M. (Hrsg.): Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz. Von Galton zu Sarrazin: Die Denkmuster und Denkfehler der Eugenik. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–126.
- KUHN, J.-T./HOLLING, H./FREUND, P. A. (2008):** Begabungsdiagnostik mit dem Grundintelligenztest (CFT 20-R). Psychometrische Eigenschaften und Messäquivalenz. Diagnostica 54, S. 184–192.
- LOHMAN, D. F./GAMBRELL, J./LAKIN, J. (2008):** The commonality of extreme discrepancies in the ability profiles of academically gifted students. Psychology Science Quarterly 50, S. 269–282.
- MACKINTOSH, N. J. (2011):** IQ and human intelligence. 2. Auflage. Oxford: Oxford University Press.
- ORTIZ, S. O./OCHOA, S. H./DYNDA, A. M. (2012):** Testing with culturally and linguistically diverse populations: moving beyond the verbal-performance dichotomy into evidence-based practice. In: Flanagan, D. P./Harrison P. L. (Hrsg.): Contemporary intellectual assessment. 3. Auflage. New York: The Guilford Press, S. 526–552.
- SAMPSON, E. E. (1993):** Identity politics. Challenges to psychology's understanding. American Psychologist 48, S. 1219–1230.
- SHURKIN, J. (1992):** Terman's kids. The groundbreaking study of how the gifted grow up. Boston: Little, Brown & Company.
- STERN, W. (1916):** Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In: Petersen, P. (Hrsg.): Der Aufstieg der Begabten. Leipzig: Teubner, S. 105–112.
- STERNBERG, R. J. (1990):** Metaphors of mind. Conceptions of the nature of intelligence. Cambridge: Cambridge University Press.
- TERMAN, L. M. (1916):** The measurement of intelligence. Boston: Houghton & Mifflin.