

Heinemann, Rebecca

## Im "Mittelpunkt sowohl der theoretisch-psychologischen wie der angewandten psychologischen Arbeit". Das personalistische Begabungskonzept William Sterns

Reh, Sabine [Hrsg.]; Bühler, Patrick [Hrsg.]; Hofmann, Michèle [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]: *Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 113-133. - (Bildungsgeschichte. Forschung - Akzente - Perspektiven)



Quellenangabe/ Reference:

Heinemann, Rebecca: Im "Mittelpunkt sowohl der theoretisch-psychologischen wie der angewandten psychologischen Arbeit". Das personalistische Begabungskonzept William Sterns - In: Reh, Sabine [Hrsg.]; Bühler, Patrick [Hrsg.]; Hofmann, Michèle [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]: *Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 113-133 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222732 - DOI: 10.25656/01.22273; 10.35468/5890-7

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222732>

<https://doi.org/10.25656/01.22273>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Bildungsgeschichte. Forschung – Akzente – Perspektiven



Schulprüfung in Dornstedt in Anwesenheit der kaiserlichen Familie.

Sabine Reh / Patrick Bühler  
Michèle Hofmann / Vera Moser  
(Hrsg.)

## Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980

Sabine Reh  
Patrick Bühler  
Michèle Hofmann  
Vera Moser  
(Hrsg.)

# Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2021

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.I. © by Julius Klinkhardt.

Abbildung Umschlag: Schulprüfung in Bornstedt,

Quellenangabe: Daheim. Ein deutsches Familienblatt mit Illustrationen 19 (1883) 3, Beil. 2.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International*  
*<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5890-8 digital

[doi.org/10.35468/5890](https://doi.org/10.35468/5890)

ISBN 978-3-7815-2458-3

## Inhaltsverzeichnis

*Sabine Reh, Patrick Bühler, Michèle Hofmann und Vera Moser*

Einleitung

Prüfen, Testen, Auslesen und Zuweisen. Zum Inklusions-Paradox  
des Schulsystems ..... 7

*Jona Garz, Vera Moser und Stefan Wünsch*

Die „Kielhorn-Rede“: Ursprungsmythos der deutschen Hilfsschule ..... 29

*Jona Garz*

„Schriftproben von schwachsinnigen resp. idiotischen Kindern“.

Testwissen zwischen Psychiatrie und Pädagogik um 1900 ..... 47

*Michèle Hofmann*

Grenzziehungen – Praktiken der Kategorisierung geistig

„anormaler“ Kinder um 1900 in der Schweiz ..... 63

*Patrick Bühler*

„Komplett pessimistisch eingestellt“. Hilfe und Heilung in der

Schweizer Sonderpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts ..... 81

*Cristina Alarcón López*

Genealogie des Grundschulgutachtens im Zeichen des Dispositivs der

„Schülersauslese“ ..... 97

*Rebecca Heinemann*

Im „Mittelpunkt sowohl der theoretisch-psychologischen wie der

angewandt psychologischen Arbeit“. Das personalistische

Begabungskonzept William Sterns ..... 113

*Susanne Schregel*

„Übernormalen-Pädagogik“ und „Begabenschulen“ zwischen

Kaiserreich und Weimarer Republik ..... 135

*Joachim Scholz*

„In zweifelhaften Fällen mag der Geist der Milde den Ausschlag geben“ –

Korrektur und Benotung des deutschen Abituraufsatzes in historischen

Debatten und Praktiken ..... 153

*Kerrin v. Engelhardt*

„Der papierene Drache“ – Der Reifeprüfungsaufsatz zwischen  
1890 und 1930 ..... 171

*Thomas Hoffmann*

Übungsschulen für „Gehirnkrüppel“: Diagnostik, Therapie und  
heilpädagogische Behandlung hirnverletzter Soldaten 1914-1918 ..... 191

*Johanna Lerch*

„Das Kind vor verfehlter Wahl geschützt“. Die Einführung eines  
„berufspsychologischen Schülerbeobachtungsbogens“  
in Berliner Schulen, 1917-1923 ..... 209

*Fanny Isensee*

„Intelligence tests were given in order to obtain a basis for classifying  
the pupils“ – Die Reclassification Projects in New York City in den  
1920er Jahren ..... 225

*Nadja Wenger*

„Ihr gebt mich fort, weil ihr mich nicht gern habt.“ Gutachten der  
St. Galler Fürsorgestelle für Anormale in den 1940er-Jahren ..... 241

*Michaela Vogt*

Das Hilfsschulaufnahmeverfahren als „Grenzzone“ der  
Schülerauslese in BRD und DDR ..... 259

Autor\*innenangaben ..... 275

*Rebecca Heinemann*

## **Im „Mittelpunkt sowohl der theoretisch-psychologischen wie der angewandt psychologischen Arbeit“. Das personalistische Begabungskonzept William Sterns**

Die Anfänge der Begabungsforschung in Deutschland nach 1900 sind maßgeblich von dem Psychologen und Philosophen William Stern (1871-1938) geprägt worden. Innerhalb seines umfassenden Arbeitsprogramms der Differentiellen Psychologie bildete dieses Themenfeld den bedeutendsten Schwerpunkt. Bei dessen Bearbeitung wurden anwendungsbezogene und wissenschaftssystematische Fragestellungen eng miteinander verzahnt. So erhielten auch die von Stern entwickelten intelligenzdiagnostischen Verfahren, deren Nachfrage vor dem Hintergrund zeitgenössischer Forderungen nach objektiven Methoden für die Schülerbeurteilung und „Differenzierung“ des Schulwesens stieg, eine begabungstheoretische Fundierung. Zu wissenschaftlichen Zentren der Begabungsforschung im Kaiserreich und in der Weimarer Republik entwickelten sich die von Stern an den Universitäten Breslau und Hamburg geleiteten Psychologischen Institute. Das nach dem Ersten Weltkrieg zum zweitgrößten universitären Standort der Psychologie in Deutschland erweiterte Hamburger Institut stellte die Begabungsthematik in den „Mittelpunkt sowohl der theoretisch-psychologischen wie der angewandt psychologischen Arbeit“ (Stern 1928, IV).

Die späte „Wiederentdeckung“ des Gesamtwerks von Stern, das von Psychologehistorikern Anfang der 1990er-Jahre als „verlässener Steinbruch“ (Bittner & Deutsch 1990, 59) vorgefunden worden war, führte in den letzten Jahren auch zu einer interdisziplinären Auseinandersetzung mit der Begabungsforschung William Sterns (u.a. Kaminski 2010; Bergold 2011; Bergold 2013; Geisthövel 2013). Der Blick war dabei bisher vor allem auf Beiträge zur Intelligenzforschung und auf Abhandlungen konzentriert, die Stern in die von den Kriegsfolgen beherrschten und ökonomischen Kriterien unterworfenen Bildungsdebatten während des Ersten Weltkriegs einbrachte (Stern 1916a; Stern 1916b). Diese wurden dann als „Schlüsseltexte“ der Begabungsforschung interpretiert (Heller & Mönks 2014). Dieser Zugriff übersieht meist, dass die Kriegszeit bereits „ein neues Stadium der Begabungsdiskussion“ (Drewiek 1989, 400) in Deutschland markierte, und berücksichtigt die wissenschaftshistorischen und kulturellen Kontexte der nach der Jahrhundertwende in Gang gesetzten Begabungsforschung kaum. Ein Desiderat ist vor allem die Ausklammerung der Philosophie des Kritischen Persona-

lismus (mit Hinweisen auf den Personbegriff Sterns Weigand 2019, 76f.), ohne dessen Kenntnis die Komplexität des weder auf Intelligenztestung noch auf die bloß funktionale „Auslese“ von Schülerinnen und Schülern reduzierbare Begabungskonzept Sterns nicht verständlich ist.

Der Beitrag beleuchtet die Bezüge der Begabungsforschung Sterns zur Kinderpsychologie, experimentellen Pädagogik und Reformpädagogik mit der ihr spezifischen Schulkritik, die den Rahmen für die Thematisierung von „Begabung“ in der Vorkriegszeit bildeten. Außerdem werden das theoretische Begabungsmodell Sterns vorgestellt und das Leitkonzept des Personalismus in seiner Relevanz für die Begabungsfeststellung und -entwicklung sowie für die Konstruktion schulischer Auswahlverfahren behandelt. Abschließend erfolgt eine Betrachtung des personalistischen Begabungsbegriffs im Kontext der zeitgenössischen Debatten um den Einsatz experimenteller Testverfahren in der Weimarer Republik. Als Quellengrundlage dienen in monographischer Form und in psychologisch-pädagogischen Fachzeitschriften veröffentlichte Schriften Sterns, unveröffentlichte Quellen aus dem Jerusalemer Nachlass sowie weitere pädagogische und psychologische Fachliteratur aus der Zeit des Kaiserreichs und der Weimarer Republik.

## 1 Anfänge der Breslauer Begabungsforschung

Sterns frühe Arbeiten zur Begabungsforschung rückten Fragen nach den Formen und Entwicklungsbedingungen kindlicher „Intelligenz“ und „Begabung“ sowie deren Feststellung und Förderung ins Zentrum. Diese sind auch vor dem Hintergrund des ausgeprägten pädagogischen Interesses und des Ziels von Stern zu sehen, einen Beitrag zur Schulreform und Professionalisierung der Lehrerbildung zu leisten. Auch angesichts der Widerstände, die in der zeitgenössischen empirischen Psychologie gegen die neue pädagogische Psychologie bestanden (Tenorth 2010, 221), ist dieses Engagement, das in der Kooperation mit reformorientierten Lehrerverbänden zunächst in Breslau und seit 1916 in Hamburg seinen Ausdruck fand, als exzeptionell zu bezeichnen. Ein Grundstein für die pädagogisch-psychologische Diagnostik war in Breslau durch den experimentellen Psychologen Hermann Ebbinghaus (Ingenkamp 1990, 115) gelegt worden, der durch Untersuchungen auf dem Gebiet der Gedächtnisforschung bekannt geworden war (Ebbinghaus 1885) und seit 1894 eine Professur für Philosophie an der Schlesischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Breslau innehatte. Die Gedächtnisuntersuchungen und die von Ebbinghaus entworfenen Kombinationstests, darunter ein erster, 1897 von der Stadt Breslau in Auftrag gegebener Intelligenztest (Ebbinghaus 1897), regten auch Stern, der sich bei diesem 1897 mit einer Studie zur experimentellen Psychologie habilitierte, zu eigenen Arbeiten an. Durch die Entwicklung von Testsystemen und mit seinem personalistischen Intelligenzbe-



griff, den er später dem von Ebbinghaus vertretenen Ansatz, wonach die Kombinationstätigkeit die „eigentliche Intelligenztätigkeit“ darstellte, entgegenhielt, entwickelte Stern die Begabungsforschung weiter. Im ersten Jahrzehnt nach der Jahrhundertwende baute er das Psychologische Institut der Universität Breslau zu einem zentralen Ort der Begabungsforschung auf, seit er nach dem Fortgang von Ebbinghaus nach Halle außerordentlicher Professor geworden war und die Institutsleitung übernommen hatte (hierzu Bühring 1996, 50).

## 2 Differentielle Psychologie und Kinderforschung

Die Erforschung von Intelligenz und Begabungen definierte Stern als Kernaufgabe der Differentiellen Psychologie. Hierzu legte er 1900 und 1911 eine umfassende wissenschaftstheoretische Einordnung vor (Stern 1899; Stern 1911a). Die Allgemeine Psychologie, kritisierte Stern, sei an der Vielfalt menschlicher Intelligenz und Begabungen lange „blind vorübergegangen, indem sie gleichsam abstrakt schablonisiert die Seele des Menschen behandelte und nicht beachtete, dass die Menschenseelen mehr zu individualisieren sind, dass keine der andern gleicht, dass eine unendliche Stufenleiter, eine unendliche Farbenbuntheit sich zeigt“ (JNUL, ARC. Ms. Var. 431 02 36, Bl. 5). Eine wichtige Inspirationsquelle für die junge Begabungsforschung war die entstehende Kinderpsychologie, die William Stern seit der Jahrhundertwende durch eigene Arbeiten maßgeblich prägte. Im Kontext des interdisziplinären Netzwerks der Kinderforschung suchte er durch intensive wissenschaftlich-organisatorische Aktivitäten auch der Begabungsforschung Geltung zu verschaffen. So setzte das von Stern gemeinsam mit seinem Weggefährten Otto Lipmann (Ebisch 2015; Artikel Lipmann 2008, mit einem Schriftenverzeichnis)<sup>1</sup> 1906 in Berlin gegründete „Institut für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung“ die Erforschung kindlicher Begabungen auf die Agenda und diente als Sammelstelle und Archiv für Tests, Kinderzeichnungen und andere kindliche „Selbstzeugnisse“. Im institutseigenen Organ, der „Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung“, platzierte Stern seine ersten Beiträge zur Begabung von Kindern (Stern & Kramer 1907/08; Stern 1908; Stern & Stern 1910). Auch das mit dem Stern-Lipmann-Institut eng verbundene fächerübergreifende Expertengremium des „Bundes für Schulreform“, das maßgeblich zur Verbreitung reformpädagogi-

1 Der 1880 in Breslau geborene Otto Lipmann gehörte wie Stern dem Kreis um Hermann Ebbinghaus an, bei dem er 1904 promovierte. Lipmanns Arbeitsschwerpunkte lagen im Bereich der Pädagogischen Psychologie und Arbeitspsychologie. Sein Lebenswerk war das „Institut für angewandte Psychologie“, dessen Aufbau und Erhalt er seine ganze Kraft widmete. Nach der Verwüstung des Instituts durch einen SA-Trupp nahm Lipmann sich am 7. Oktober 1933 das Leben.

schen Gedankenguts in Deutschland beitrug, griff die Themenkomplexe Intelligenz und Begabung auf. „Die Jugend mit all ihren der Entwicklung fähigen Anlagen und Gaben“ (Cordsen 1910, 7) stand im Zentrum des Arbeitsprogramms des „Bundes“. Insbesondere die durch Sterns Engagement zur mitgliederstärksten Sektion ausgebauten Breslauer Ortsgruppe (Dudek 1989, 157ff.; Heinemann 2016, 66) diente dem wissenschaftlichen Austausch über Aufgaben und Kenntnisstand der Begabungsforschung. Stern unterstrich, dass es neben der finanziell vorwiegend aus Privatvermögen Lipmanns finanzierten Forschungsinitiative einer gesamtgesellschaftlichen Anstrengung zur Einrichtung staatlich getragener Institute bedurfte, welche die Begabungsforschung als integralen Bestandteil des von ihm formulierten Programms der „Jugendkunde“ vorantreiben sollten (Stern 1910a, 46).

### 3 Das Motiv des „schöpferischen“ und hochbegabten Kindes

Zugang zum Phänomen menschlicher „Begabung“ und individueller Begabungsdifferenzen eröffneten Stern das Spielen und Gestalten von Kindern. Mit dem Motiv des „schöpferischen“ Kindes verband er ein methodenpluralistisches Konzept, das neben der für die eigenen kinderpsychologischen Studien zentralen Methode der Beobachtung (Stern 1914) „alle von der neueren Kinderforschung ausgebildeten Methoden“ (Stern 1910b, 165) integrierte und dabei auch die systematische Analyse sogenannter „Talentproben“ wie Zeichnungen, Plastiken, Gedichte und Kompositionen vorsah. Im Kontext der heute in Deutschland weitgehend unbekannten zeitgenössischen Kinderzeichnungsforschung (Miller 2013) initiierte er selbst 1905 umfangreiche Zeichenversuche an Breslauer Schulen und analysierte auf der Grundlage von Skizzen und Kreidezeichnungen seines Sohnes Günther zusammen mit seiner Frau dessen zeichnerische Entwicklung (Grosser & Stern 1913). Neben dem in der damaligen psychologischen Forschung charakteristischen Interesse an der Entwicklung der Kinderzeichnung und der Beschreibung der unterschiedlichen Phasen nahm Stern zeichnerisch hochbegabte Kinder besonders in den Blick. Außergewöhnliche bildnerische Begabungen im Kindesalter diskutierte er anhand von Zeichenproben, die den seit der Jahrhundertwende entstandenen Kinderzeichnungssammlungen, den Ausstellungen zum Themenkreis „Kind und Kunst“ sowie den Arbeiten einzelner Forscher entnommen werden konnten (Kerschensteiner 1905; Kik 1913). Stern bezog sich hierbei auf die Untersuchungen Georg Kerschensteiners, der mittels umfangreicher Zeichenversuche an Münchner Schulen auf das seltene Phänomen zeichnerischer Hochbegabungen gestoßen war. Interessiert nahm er zur Kenntnis, dass die allermeisten der als hochbegabt eingestuften Kinder aus Arbeiter- und Handwerkerfamilien stammten (Kerschensteiner 1905, 35; ebd., Darstellungen des Menschen, Bl.

29–42; Stern 1910b, 70). Kriterien für eine herausragende zeichnerische Begabung waren nach Stern die außerordentliche Produktivität, die Fähigkeit, bereits in den ersten Lebensjahren das „Schema“ zu verlassen und zur plastischen Darstellung zu gelangen, sowie die besondere „Phantasie“ des Kindes (Stern 1914, 238). Das Studium von Kinderzeichnungen diente ihm auch dazu, Erkenntnisse über die räumliche Vorstellung kleiner Kinder und über Visualität als Sonderbegabung zu gewinnen (Stern 1928, 78).

Eine zentrale Forderung Sterns war es, die Hochbegabungsforschung als eigenen Zweig der Kinderforschung zu etablieren (Lipmann & Stern 1912, 180; Stern 1911a mit internationaler Forschungsliteratur zum Gegenstand „Hochbegabung“; Feger 1988). Er verwies dabei auf die in der „Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung“ bereits erschienenen Beiträge über zeichnerische und musikalische Hochbegabungen. In seiner im Vereinsorgan des „Bundes für Schulreform“, „Der Säemann“, publizierten Schrift „Das übernormale Kind“ (Stern 1910b; in englischer Übersetzung Stern 1911b) formulierte er das Ziel, durch psychologische Forschung dem gesellschaftlich widersprüchlichen Umgang mit dem Phänomen Hochbegabung, der entweder durch pädagogisches Unverständnis oder naive Schwärmerei geprägt sei, entgegenzuwirken. Hochbegabte Kinder nahm er nicht nur in ihren Fähigkeiten zu „Hochleistungen“, sondern auch in ihrer möglichen Verletzbarkeit wahr: Es erfordere den Ausbau des Kinderschutzes, um deren Überforderung, „Dressur“ und Ausbeutung zu verhindern.

## 4 Reformpädagogik und Schulkritik

Die Kritik, dass die zeitgenössischen Schulstrukturen ein wesentliches Hindernis für die Begabungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen darstellten, zieht sich wie ein roter Faden durch die Schriften Sterns und verband ihn mit reformpädagogischen Strömungen. An die Schulkritik schloss er die Forderung nach umfassenden pädagogischen Reformen an, die Kindern und Jugendlichen eine an ihrem „Potential“ orientierte Förderung ermöglichten. Die Schule des Kaiserreichs war generell ins Fadenkreuz der Kritik der frühen Begabungsforschung geraten (Hoyer 2018, 33ff.). Sie gehe „achtlos“ am „Wunderbaum“ (Kerschensteiner 1905, 3) der kindlichen Begabung vorüber, kommentierte etwa Kerschensteiner das Ergebnis seiner Zeichenversuche, bei denen er „Talente“ „entdeckt“ hatte, die „den Lehrern gar nicht aufgefallen“ (ebd., 8) waren. Die Zahl der „Gaben [...], die der Schule leicht entgehen können oder doch zum mindesten von ihr nicht in ihrer Bedeutung gewürdigt werden“, sei „bedeutend“ (Stern 1916b, 106). Stern kritisierte, dass kreative Prozesse in der Schule weder geschätzt noch gefördert würden. „Schöpferisch veranlagte“ Kinder fielen häufig durch das gängige

Raster und seien von höherer Bildung ausgeschlossen. Sein Begabungskonzept wies über den schulischen Bereich hinaus und fokussierte nicht nur kognitive Begabungen, sondern bezog unterschiedliche Begabungsdomänen ein: Dies zeigt u.a. sein Vorschlag, in den Volksschulen Förderklassen für bildnerisch, musikalisch, technisch-naturwissenschaftlich und sprachlich begabte Kinder (Stern 1910b, 162) einzurichten.

Einen Grundkonsens der zeitgenössischen Reformpädagogik vertrat Stern mit der Forderung, das Kind von der „überbürdenden“ Stoff- und „Drillschule“ zu befreien, dessen Interessen<sup>2</sup> angemessen zu berücksichtigen und individuelle Begabungen zu fördern. Mit der Thematisierung kindlicher Individualität und der Forderung nach Begabungsentwicklung griff er ein reformpädagogisches Leitkonzept auf, das die „Natur“ des Kindes und seine „natürlichen“ Anlagen in den Begriff der Begabung einfasste (Kirchhöfer 2013, 482).<sup>3</sup> Ausdrücklich muss jedoch auf die heterogenen Vorstellungen von Reformpädagogen hingewiesen werden, die sich gegenüber einer empirischen Grundlegung von Begabung auch versperren und einer auf „Inspiration und Intuition“ (Groppe 2016, 90; außerdem von Prondczynsky 1999) beruhenden Pädagogik den Vorzug gaben. Die Forderung, dass alleine die zu erforschende „Natur“ des Kindes, dessen Intelligenz und Begabungen die Richtschnur pädagogischen Handelns sein sollte, verband Stern auch mit der experimentellen Pädagogik, die sich als wissenschaftlicher Flügel der Reformpädagogik (Tenorth 2010, 220) seit Jahrhundertbeginn formiert hatte und dessen exponiertester Vertreter, Ernst Meumann, der empirischen Erforschung kindlicher Begabungen breiten Raum einräumte. Zeitgleich mit Stern veröffentlichte Meumann seine „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik“, die auch die Begabungsthematik behandelte (Meumann 1907). In der zweiten, 1913 erschienenen Auflage stellte er seine „Begabungslehre“ in einem eigenen Band dar (Meumann 1913a; hierzu Drewek 1989, 396-400; Ingenkamp 1990, 110-115; Hopf 2004, 177-180; Drewek 2010, 168).

Stern und Meumann verband das Ziel, die als spekulativ und willkürlich kritisierte Schülerbeurteilung auf eine objektivierbare Grundlage zu stellen. Subjektive Urteile und Fehleinschätzungen von Lehrkräften, die hohe Begabung mit sehr guten Noten gleichsetzten bzw. hinter „schlechten Leistungen“ nicht etwa eine unentdeckte Begabung, sondern einfach mangelnde Intelligenz vermuteten, standen der schulischen Begabungs- und Begabtenförderung nach Stern massiv entge-

2 In diesem Kontext sind die nach 1900 entstandenen statistischen Untersuchungen zu betrachten, in denen die „Beliebtheit und Unbeliebtheit“ von Schulfächern ermittelt wurden (vgl. Stern & Stern 1905).

3 Das Kindheitskonzept Sterns weist vielfältige Bezüge zur zeitgenössischen Reformpädagogik auf. Sein Standardwerk „Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre“ verfolge das Ziel, eine reformpädagogische Frühpädagogik zu stützen (Stern 1914, Vf.; vgl. außerdem Hylla 1915, 311).

gen. Die ausschließlich in Form von Zensuren gemessene Schulleistung gehe allzu oft am Phänomen „Begabung“ vorbei. Die Verengung auf ihr eigenes Fachgebiet begünstige die Neigung von Lehrkräften, „Begabung“ und „Intelligenz“ gleichzusetzen (Stern 1912b, 12f.). Es fehlten psychologische Kenntnisse und pädagogische Erfahrungen, um auch mit „unbequemeren“ Kindern zu arbeiten, die den Lehrer durch Fragen herausforderten und der besonderen kognitiven Stimulation und Förderung bedurften. Die Schule nähme geradezu Anstoß an Kindern, die sich nicht an das gängige Schema anpassten, sondern „Allotria“ (Stern 1910b, 71) trieben. Die intellektuelle Unterforderung hochbegabter Kinder behindere deren Entwicklung, weil diese Schüler die zur Entfaltung ihres Potentials notwendige pflichtbewusste Arbeitshaltung nicht erlernten. Den Gedanken der Förderung unterstreichend, kritisierte Stern verbreitete und in der Lehrerbildung bis in die 1980er-Jahre dominant vertretene Vorstellungen (Bergold 2011), wonach „Begabte“ sich allein aufgrund ihres Leistungspotentials „von selber durch“ (Stern 1910b, 68) setzten, und besondere Kenntnisse über „begabte“ Kinder und deren Fördermöglichkeiten obsolet waren. „Von den großen Anlagen, denen kein Reifen vergönnt war, erzählt kein Heldenbuch“ (ebd., 69). Hiermit unterschied sich Stern von anderen Positionierungen innerhalb der zeitgenössischen Begabungsdebatten. Einen Gegensatz bildete seine Haltung auch in dieser Hinsicht zu Wilhelm Hartnacke, dessen Schriften auch nach 1945 in der Lehrerbildung verwendet wurden (Klügel 2017, 206f.) und der Begabungsförderung mit der Begründung ablehnte, sie „verweichlichte“ den „Charakter“ (Geisthövel 2013, 140).

## 5 Leitbild des personalistischen Begabungskonzepts

Das Fundament schulischer Begabungsförderung war nach Stern die an den Grundsätzen des Personalismus orientierte psychologisch-pädagogische Schulung der Lehrkraft. Aus seiner nach 1900 ausgearbeiteten und in drei Bänden niedergelegten Philosophie des Kritischen Personalismus gewann Stern die Grundlagen seines theoretischen Begabungskonzepts, dessen Zentrum die Schlüsselbegriffe „Person“ und „Entwicklung“ bilden. Für die Begabungstheorie grundlegend sind die mit dem Begriff der Konvergenz belegten dynamischen Wechselbeziehungen zwischen der als konkrete, zieltätige und unteilbare Ganzheit definierten „Person“, die ihren Wert in sich trägt, und der Umwelt. Begabungsentwicklung ist dieser Konzeption nach Ausdruck der nach Selbstentfaltung strebenden und auf Ziele ausgerichteten Person und vollzieht sich im Spannungsfeld zwischen der ihr eigenen, als „Disposition“ verstandenen „Anlage“, der Umwelt und ihren Eigenaktivitäten. Im Prozess der von ihr mitgestalteten Selbstentfaltung bildet sich die Differenz der menschlichen Person aus. Diese Zielgerichtetheit zu erforschen, war Stern folgend eine zentrale Aufgabe der Wissenschaft. Stern kritisierte nicht den

„Impersonalismus“ an sich, sondern die Vernachlässigung personaler Zusammenhänge durch naturwissenschaftliche Forschung. Konvergenzvorgänge sind keine bloße Amalgamierung endogener und exogener Faktoren. Deren Dreigliedrigkeit hielt Stern der als lückenhaft kritisierten experimentellen Psychologie, der experimentellen Pädagogik und später der behavioristischen Psychologie entgegen, die Reiz-Wirkungsrelationen untersuchten und den Educanden im Spannungsfeld von innerer „Anlage“ und äußerer Lenkung betrachteten. Mit Leitbegriffen wie „Bildsamkeit“ und „Potentialität“ verbindet das Begabungskonzept Sterns die Tradition der klassischen Bildungstheorie (Weigand 2011, 48) mit der neuen psychologischen Begabungsforschung, welche die Termini „Anlage“ und „Umwelt“ in den Vordergrund rückte.

Voraussetzung von Begabungsförderung war Stern folgend „Introzeptionsfähigkeit“ (Stern 1924), die einführend verstehende Haltung des Lehrers gegenüber der personalen „Eigenheit“ des Kindes und Jugendlichen und die Wertschätzung dieser einmaligen Besonderheit.

„Der Seelenzustand des Kindes (oder eines einzelnen Kindes) auf einer gewissen Altersstufe ist einerseits eine persönliche Lebensform, die als gegenwärtiges Sosein, als besondere Farbe und Gestalt innerhalb der bunten Fülle möglicher Lebensformen in sich ihren Selbstwert und ihren Selbstzweck hat. Das Kind im Kinde, den Jüngling im Jüngling zu sehen und zu verstehen, sich dieses Eigenseins rein – fast möchte ich sagen, mit uninteressiertem Wohlgefallen – freuen zu können und ihm sein besonderes Soseins-Recht (nicht das bloße Daseinsrecht) zuzubilligen, das ist die grosse [!] Forderung an den wahren Erzieher“ (JNUL, ARC. Ms. Var. 431 03 50, Bl. 1).

Begabungsförderung war immer auch Persönlichkeitsentwicklung und setzte nicht nur auf intellektuelles Lernen oder äußere Leistungseffekte. Die von Stern geforderte Abkehr von der primären Ausrichtung am Fachlichen und die Hinwendung zur Person und die Stärkung des Erziehungssubjekts folgen aus dessen Eigenschaft als „Person“, die der „Sache“, Lehrstoff und Lernzielen, vorgeordnet ist. Auch das Zeichnen von Kindern war für Stern nicht nur unter dem Aspekt des „Zeichnen-Könnens“ von Interesse, sondern wurde auch als bedeutsam für die kindliche Entwicklung eingeschätzt. Interpretationen von Zeichnungen durch die Kinder selbst wurden dokumentiert. Vor allem betonte Stern die Bedeutung einer fördernden Umwelt, die das Kind zu kreativem Handeln anregte und nicht seine Lust am Zeichnen „durch Belächeln, Bekritteln und ständiges Korrigieren seiner Produkte“ (Stern 1914, 239) behinderte.

Der personalistische Ansatz Sterns akzentuiert die Entwicklungsmöglichkeiten von Begabungen und diskutiert Erziehung, soziale und kulturelle Kontexte als wirksame und ebenso notwendige Faktoren in diesen Prozessen. Obgleich die „angeborene Begabung“ (ebd., 238) einen gewichtigen Faktor darstellt, werden nativistische Begabungsvorstellungen relativiert: Denn Umwelteinflüsse mussten

hinzukommen und konnten die Begabungsentfaltung fördern oder hemmen. Der Konvergenzstandpunkt lasse „der Pädagogik ihr volles Recht, da ihr ja innerhalb des Begabungsspielraums noch ein weites Feld bleibt, jene angeborene Tendenz zu richten, zu entwickeln und zu läutern“ (Stern 1916a, 284). Einerseits wies Stern zeitgenössische Erbtheorien zurück, die erbbiologische Anlagen als unveränderliche und Entwicklung determinierende Größe darstellten. Anlagen seien keine statischen „Zwangskurse“, sondern entwickelbares Potential. „Die Singularität der Persönlichkeit schlüpft auch durch das engmaschigste Netz der Vererbungsregeln hindurch und ist auf Grund dieser weder theoretisch noch praktisch – zu züchten!“ (Stern 1918b, 115). Aktiv pädagogisch sollte von der „Bildsamkeit und Schmiegsamkeit“ (Stern 1928, 12) der „Anlage“ „Intelligenz“ Gebrauch gemacht werden. Andererseits kritisierte Stern Milieuthorien als unzutreffend, die gegenüber der Statik des naturalistischen Begabungsbegriffs die Vorstellung einer unbegrenzten Plastizität menschlicher Begabung und die Möglichkeiten und Chancen einer das Individuum fördernden Umwelt einseitig betonten. Auch den günstigsten Umwelteinflüssen seien Grenzen gesetzt. Die Vorstellung, aus dem Menschen „alles machen“ zu können, müsse mit dessen „Wesenheit“ und „Selbstbestimmung“ (Stern 1918a, 44) rechnen.

## 6 Überlegungen zur organisatorischen Schulreform

Stern nahm schichtspezifische Ursachen von Begabungsunterschieden in den Blick und betonte die starken Einflüsse der sozialen Lage der Familie auf die Begabungsentwicklung. Dem Einfluss des Elternhauses sei ein erhebliches Gewicht auch für die Intelligenzentwicklung beizumessen.

„Die Fülle geistiger Anregungen, welche auf Kinder der gehobenen Stände vom ersten Lebensjahre an einströmt – durch Gespräche und Bilderbücher, Spiele und Rätsel, Reisen und Vergnügungen –, muß ihre intellektuelle Leistungsfähigkeit bedeutend fördern, auch solchen Kindern gegenüber, welche die gleiche intellektuelle Anlage haben, aber entsprechender Anregung entbehren“ (Stern 1928, 243).

Wie Meumann betonte Stern mögliche Entwicklungsverzögerungen von Kindern sozial benachteiligter Familien, die jedoch aufgeholt werden *konnten* und denen kein prinzipielles „natürliches“ geringeres Begabungsniveau zugrunde liege. Einflüsse erblicher Faktoren schloss er jedoch nicht aus. Um sozial bedingte Unterschiede der Begabungsentwicklung auszugleichen, seien umfassende gesellschaftliche Reformen notwendig, eine organisatorische Schulreform sei nicht ausreichend. In Gestalt der Einheitsschule verfehle sie ihr Ziel zu Lasten der Vorschulkinder, deren Schulzeit sich um ein Jahr verlängerte. Stern bezog sich in diesem Zusammenhang auf zeitgenössische international vergleichende Untersu-

chungen 10jähriger Schüler, die einen durchschnittlichen „Intelligenzrückstand“ von Kindern ärmerer Bevölkerungsgruppen gegenüber Kindern wohlhabenderer Schichten um ein Jahr ergeben hatten – Studien, die auch Meumann (Meumann 1913b) rezipiert hatte. Deren Ergebnisse sah er durch ähnliche, von ihm selbst an Breslauer Vor- und Volksschülern durchgeführte Studien bestätigt (Stern 1913). Eine systematische Begabtenförderung, welche die tiefe Kluft zwischen höherer und niederer Bildung des nach sozialer Herkunft, Alter und Geschlecht strukturierten Schulwesens überwinden und an die Stelle der Zufälligkeit und Beschränkung auf einzelne Zuwendungen durch Mäzene und Stipendien treten sollte, begriff Stern als politische und wissenschaftliche Querschnittsaufgabe, bei der der Psychologie eine emanzipatorische Leitfunktion zukam. Die Neugestaltung der Schule setze die „Psychologisierung der Schulgliederung“ (Stern 1910b, 160) als neue wissenschaftliche Kategorie voraus. Dem langfristigen Ziel der Begabungs- und Begabtenförderung von Kindern unabhängig von sozialer Herkunft<sup>4</sup> sollte etappenweise durch eine Flexibilisierung der Schulstrukturen näher gekommen werden. Im Kontext der Hochbegabtenförderung, für die er sich besonders in der Vorkriegszeit einsetzte, forderte Stern kostenfreie Klassen für hochbegabte Kinder, die eine hohe allgemeine Intelligenz („hervorragende Allgemeinintelligenzen“, ebd., 166) aufwiesen. Diese seien „gleichmäßig für Volksschulen wie für höhere Schulen zu schaffen“ (ebd., 160).<sup>5</sup>

## 7 Intelligenztests und Verfahren zur „Schülersauslese“

Eine an den Erkenntnissen der Begabungsforschung orientierte Lehrerbildung musste nach Stern die professionelle Handhabung der neuen Intelligenztests in der Schule integrieren. Die Entwicklung experimenteller Testverfahren zur Feststellung der Lernvoraussetzungen, die bis dahin im Zuständigkeitsbereich von Medizinern und Psychiatern gelegen und sich auf die Prüfung von „Intelligenzminderung“ bei Kindern beschränkt hatte, die dann in die Förderschule über-

4 Erlebnisse eigener, als defizitär erlebter „Begabtenförderung“ sind auch in Betracht zu ziehen: Er selbst habe gebrauchte Bücher von einem Mitschüler aus wohlhabender Familie annehmen müssen und diese alljährlichen Bücherspenden als beschämendes Almosen empfunden (vgl. Stern 1925a, 13f.).

5 Anders als der Lehrer Joseph Petzoldt, der erstmals 1904 die Einrichtung von Sonderschulen für Hochbegabte gefordert hatte, wollte Stern deren Förderung nicht auf die höheren Schulen beschränken, sondern auf den Volksschulbereich ausdehnen. Das heißt, dass er auch in diesen Schichten „Hochbegabte“ vermutete – dies ist vor dem Hintergrund anderer Positionierungen zu unterstreichen. So ging etwa Wilhelm Hartnacke von der ungleichen Verteilung von Begabungen in der Bevölkerung und dabei von einem erbbiologisch bedingten erheblich geringeren Anteil in den unteren Gesellschaftsschichten aus, die sich im Schulsystem abbilde (Hartnacke 1917).



wiesen wurden, sollte nach Stern die Begabungsdifferenzierung innerhalb der bestehenden Volks- und höheren Schulen ermöglichen. Bei der Entwicklung wissenschaftlicher Kriterien für die Schulwahl stand zunächst die Rezeption und Weiterentwicklung des Staffeltests von Alfred Binet durch Stern und seine Mitarbeiter im Vordergrund. Vor allem der Breslauer Chemiker Otto Bobertag (1879-1934; biographische Daten bei Wolfradt 2015a), der nach seiner Studienzeit Sterns Assistent wurde, setzte sich intensiv mit der französischen Testforschung auseinander. Bobertag legte 1911 eine kommentierte Übersetzung des Binet-Tests vor und führte selbst umfangreiche Untersuchungen mit diesem durch (Bobertag 1909; Bobertag 1911a; Bobertag 1911b; Bobertag 1912), auf die sich auch Stern bezog (Stern 1912a, 47f.). Im Kontext der von Stern unter Beteiligung schlesischer Lehrerverbände durchgeführten Fortbildungskurse, die vor allem Volksschullehrer ansprachen, kam auch der gebürtige Breslauer Erich Hylla (Wolfradt 2015b) erstmals mit der Intelligenzdiagnostik in Berührung (DIPF/BBF/Institutsarchiv: Best. 300, 2, Bl. 5). Die an der Schlesischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Breslau begonnenen Arbeiten Bobertags und Hyllas zur Intelligenz- und Begabungsforschung begründeten eine Arbeitsgemeinschaft, die beide in der Weimarer Republik am „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ weiterführten (Tenorth 1996).

Ein Jahr, nach dem er eine wissenschaftssystematische Einordnung differentieller Ansätze vorgenommen hatte (Stern 1911a), legte Stern seine erste Monographie vor, in der er „Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern“ diskutierte. Darin formulierte er sein bekanntes Intelligenzkonzept, das „Intelligenz“ als „allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens“ (Stern 1912a, 3) definierte, und stellte die Berechnung des „Intelligenzquotienten“ (ebd., 55) vor, der sich aus der Division des Intelligenzalters durch das Lebensalter ergab. Hervorzuheben ist der für William Stern charakteristische kritische Umgang mit der – stets als ergänzungsbedürftig erachteten – psychologischen Intelligenzprüfung. Seine ausdrückliche „Warnung“ galt bereits 1912 einem vorschnellen Einsatz von Intelligenzprüfungen und der Überschätzung ihrer Resultate.

„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 Betrachtung psychologischer, pädagogischer, ärztlicher Art zu ergänzen und sie vergleichbar und objektiv graduierbar zu machen, nicht aber sie zu ersetzen“ (ebd., 9f.).

Diese abwägende Haltung konnte in den deutschen Debatten über den Einsatz von Intelligenztests, in denen im Unterschied zu den USA keine Euphorie (Ingenkamp 1990, 114) und insbesondere von reformpädagogischer Seite Warnungen

vor einem „einseitigen Intellektualismus“ (Verhandlungen 1912, 32) laut wurden, insgesamt mit Zustimmung rechnen. Als „besonnen“ würdigte etwa Hugo Gaudig Sterns Haltung (ebd., 33).

Als verkürzenden Schematismus kritisierte Stern sowohl die amerikanische Testpraxis, wo die Anwendung von Intelligenzprüfungen „geradezu zu einem Unfug ausgeartet“ (Stern 1928, 136) sei, als auch die schulischen Auswahlverfahren, die in Deutschland während und nach dem Ersten Weltkrieg von den Psychologen Walther Moede und Curt Piorkowski und den ehemaligen Breslauer Kollegen Erich Hylla und Otto Bobertag verantwortet wurden: Dass erstere die unzureichend dokumentierte (Ingenkamp 1990, 153) Auswahl „begabter“ Volksschülerinnen und Volksschüler für die höhere Schule ausschließlich vom Ergebnis der psychologischen Testprüfung abhängig machten, beanstandete er als „willkürlich“ (Stern & Peter 1919, 20, auch für das folgende wörtliche Zitat). Diese Verfahren entsprächen weder den Anforderungen einer methodisch reflektierten Intelligenzdiagnostik noch würden sie der „Verantwortung für die so lebenswichtige Entscheidung“ über die Schullaufbahn eines Kindes gerecht. Die Forderung nach ergänzenden Methoden bezog Stern in erster Linie auf die – psychologisch angeleitete – Lehrerbeobachtung, die neben dem psychologischen Test integraler Bestandteil der von ihm selbst konzipierten und erstmals 1918 in Kooperation mit der Hamburger Oberschulbehörde durchgeführten schulischen Auswahlverfahren war. Wichtigstes Instrument war dabei der von Martha Muchow entworfene Beobachtungsbogen für Lehrkräfte, der ca. 50 Fragen enthielt (Muchow 1919). Die Beobachtungsmethode, der Stern auch bei seinen eigenen kinderpsychologischen Studien den Vorzug gab, sollte Aufschluss über spontane Intelligenz und die Arbeitsweise eines Kindes geben.

„Bezüglich der Methodik war es uns von vornherein klar, daß hier das Experiment nicht allein herrschen dürfe. Denn das Wesen einer Begabung ist niemals auszuschöpfen durch die Art wie ein Mensch auf bestimmte von außen gesetzte Anforderungen (Reize) reagiert; sondern sie bekundet sich auch in spontanen Verhaltensweisen, in frei gewählten Interessenrichtungen und Tatformen, die sich als solche grundsätzlich der künstlichen Erzeugung im Experiment entziehen. Sie sind nur der Beobachtung zugänglich“ (Stern & Peter 1919, V).

Bei der Entscheidung über die Aufnahme eines Schülers oder einer Schülerin konnten z.B. ein etwaiges positives Urteil über die besonders sorgfältige, aber langsamere Arbeitsweise sowie „starkes selbständiges Denken, sinnvolles Fragen sowie die Fähigkeit, Wesentliches zu erfassen“ auch ein ungünstiges Testergebnis kompensieren (ebd., 21f.).

Die Komplementarität philosophisch-geisteswissenschaftlicher und empirischer Ansätze betonend, unterstrich Stern gegen Ende der Weimarer Republik nochmals seine Forderung, Intelligenz in ihrer „personale[n] Verankerung“ (Stern 1931,

205) zu betrachten und neben dem Faktor „Leistung“ auch die menschlichen Ausdrucks- und Erlebensaspekte zu untersuchen. Seiner Forderung nach kombinierten Verfahren hatte er Mitte der 1920er-Jahre nochmals Nachdruck verliehen, nachdem seit der Einführung der gemeinsamen Grundschule die Gestaltung des Übergangs zu weiterführenden Schulen ein akutes Problem geworden war. Im polemisch geführten Streit um die „richtigen“ Methoden der Übergangsauslese stellte er den in Hamburg beschrittenen methodischen Mittelweg anderen in deutschen Städten praktizierten Varianten gegenüber, die er als „Extreme“ (Stern 1925b, 294) beurteilte. Die in Kiel getroffene Regelung, wo die Entscheidung des Übertritts allein der Lehrerschaft anheimgestellt war, bezeichnete Stern als ebenso verfehlt wie das von den ehemaligen Mitarbeitern Bobertag und Hylla vertretene Verfahren, das bei der Prüfung von Grundschulern mit Hilfe an amerikanischen Vorbilder angelehnter Testhefte auf das Testurteil setzte und die Mitarbeit der Lehrkräfte auf ein Minimum zu beschränken suchte (Bobertag & Hylla 1926). Diese „Schnellprüfung“ hätte „mit Psychologie kaum mehr als den Namen gemein“ und verschleierte, „wie schwer die Urteilsbildung über die Psyche und die geistige Beschaffenheit der Schüler“ (Stern 1925b, 294) tatsächlich sei. Stern, der auf der unbedingten Ergänzungsbedürftigkeit experimenteller Testverfahren bestand, baute auf die Kompetenz, die konstruktive Mitarbeit und das Verantwortungsbewusstsein einer umfassend geschulten und zudem durch einen erfahrenen Schulpsychologen unterstützten Lehrperson. Durch die enge Verbindung der lokalen Lehrerschaft mit dem Psychologischen Institut, das auch Lehrgänge zur Begabungsdiagnostik anbot, verfüge Hamburg über ein Stammpersonal, dem „die Prüfmethode[n] unbedenklich anvertraut werden“ (Stern 1931, 206) könnten. Allerdings standen die Hamburger Lehrer insgesamt nicht nur der Testpraxis kritisch gegenüber, sondern lehnten auch das von Stern erstmals 1910 geforderte schulpsychologische Amt ab. Dieses sollte als eine Art ‚Kompetenzzentrum‘ an der Schnittstelle von Wissenschaft und pädagogischer Praxis auch Aufgaben der Begabungsfeststellung und der Beratung wahrnehmen (Stern 1930a). Die meisten Lehrkräfte erblickten darin jedoch einen unzulässigen Eingriff in ihr eigenes Aufgabengebiet.

Bobertag und Hylla hoben auf den Widerstand der Lehrkräfte gegenüber „Tests“ ab, den sie durch ein vereinfachtes Verfahren zu überwinden hofften. Außerdem kritisierten sie „Willkürlichkeiten“ (Bobertag 1934, 7) bei den länderspezifisch unterschiedlichen Regelungen des Übergangs, die vor allem den aufnehmenden Schulen großen Spielraum ließen, die die meisten Schüler ohne Prüfung aufnehmen.<sup>6</sup> Das Auswahlverfahren für den Übertritt von der Grundschule auf eine

6 Dass dies kein „Abfall vom Personalismus“ war, wie Geisthövel (2013, 137) schreibt, zeigt die überaus positive Besprechung der Personalistischen Psychologie Sterns durch Hylla aus dem Jahr 1924 (Hylla 1924b). Hylla hat sich – wie weitere Rezensionen zu den Werken Sterns zeigen – intensiv mit

weiterführende Schule betrachtete Hylla als „eine der wichtigsten in dem Kreise von Fragen, die sich aus der Notwendigkeit des Einheitsschulgedankens ergeben“ (Hylla 1924a, 791). In Rechnung zu stellen war neben dem Widerstand bildungsbürgerlicher Gruppen gegen die vierjährige „Einheitsschule“, durch die die Schulzeit der Kinder nach dem sukzessiven Wegfall der privilegierenden dreijährigen Vorschulen um ein Jahr verlängert wurde, die Abwehrhaltung gegenüber „objektiven“ Verfahren, welche den bis dahin als selbstverständlich erachteten Bildungsweg in Frage stellen konnten. Vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen Krisen der Weimarer Republik sowie der zeitgenössischen Debatten über die „Überfüllung“ der höheren Schulen betonten Hylla und Bobertag die Notwendigkeit „zur äußersten Sparsamkeit auch auf dem Gebiete des Schulwesens“<sup>7</sup> (Hylla 1925, 3) und der Fernhaltung „ungeeigneter Schüler“<sup>8</sup>.

Hylla kritisierte, dass der Lehrperson in Hamburg ein unzulässiger Spielraum zukäme: Den dort praktizierten Probeunterricht, bei dem die Einbeziehung und Auswertung der vom Hamburger Psychologischen Institut bereitgestellten Tests den unterrichtenden Grundschullehrern und Lehrern der aufnehmenden Schulen überlassen blieb, öffne subjektiven „Deutungen“ Tür und Tor, die den Kindern zum Nachteil gereichen konnten (Bobertag & Hylla 1925; hierzu Stern 1925c). „Das Ziel, die Kinder durch gleiche Anforderungen und Bewertungen gegen Ungerechtigkeiten zu schützen“ (Hylla 1927, 116f.), sei in Hamburg offenbar „aufgegeben“ worden, lautete die nicht minder harsche Kritik aus Berlin. Stern wandte sich nicht nur gegen die Überbewertung experimenteller Testverfahren. Dem in der Weimarer Republik wachsenden Gewicht „ganzheitlicher“, oft an konservative politische Ordnungsvorstellungen gekoppelter Strömungen hielt er die Unverzichtbarkeit der experimentellen Begabungsforschung entgegen-

---

dessen kinder- und jugendpsychologischen Schriften auseinandergesetzt und stets deren maßgebliche Bedeutung für die pädagogische Praxis betont (vgl. Hylla 1912; Hylla 1917).

- 7 Hylla hatte vor allem die Benachteiligung von Kindern bildungsferner Schichten im Blick: Deren „Intelligenz“ werde im Vergleich zu Kindern bildungsbürgerlicher Gruppen, die einen möglichen „niedrigeren“ Intelligenzgrad durch sprachliche Gewandtheit und größeren Wissens- und Kenntnisstand kompensieren konnten, häufig zu Unrecht geringer eingeschätzt. Daher forderte er die Entwicklung und Anwendung von Testprüfungen, die von der sozialen Lage des Kindes möglichst unabhängig waren (Hylla 1927, 198ff.).
- 8 1934 zog Bobertag eine überwiegend negative Bilanz der in der Weimarer Republik unternommenen Anstrengungen zur experimentellen „Schülersauslese“. Die notwendige „schärfere Auslese der wirklich geeigneten Kinder“ (Bobertag 1934, 25) sei von der Lehrerschaft blockiert worden. Bobertag unterstrich den prognostischen und diagnostischen Wert der Testprüfung und die allgemeine Neigung von Lehrern zur Fehleinschätzung von Begabungsunterschieden sowie zur Überschätzung der Leistungsfähigkeit der Schüler. Mehrfach bezieht er sich 1934 mit der Forderung, den Zugang zur höheren Schule zu begrenzen, positiv auf Wilhelm Hartnacke (z.B. ebd., 109). Unter den am Ende der „Bilanz“ abgedruckten Standardwerken „zur Frage des Prüfungswesens und der Schülersauslese in Deutschland“ ist kein Werk Sterns enthalten, wohl aber eines von Hartnacke, der die Einführung strenger Aufnahmeprüfungen an den höheren Schulen empfahl.

gen, welche „die Gefahr unangemessenen Auslesens wesentlich verringere“ (Stern 1928, 443, Hervorhebung im Original). Bevor sich 1933 die mit Intellektuellenverachtung und Antisemitismus gepaarte Kritik an der empirischen Begabungsforschung der Weimarer Demokratie Bahn brach<sup>9</sup>, hatten vor allem Vertreter eugenischer Begabungskonzepte ihrer Ablehnung des durch den Begriff der „Tüchtigkeit“ abgelösten Intelligenzkonzepts Ausdruck verliehen. Gegenüber der häufig mit antidemokratischen Einstellungen sowie der Legitimierung sozialer Ungleichheit verbundenen Forderung nach ganzheitlicher „Charakterschau“, die an die Stelle der „mechanischen Intelligenzprobe“ (Hartnacke 1915, 491) treten sollte, betonte Stern mit Blick auf die Weimarer Verfassung (Art. 146 WRV) die demokratische Gleichheitsforderung, allen Menschen unabhängig von sozialer Herkunft und finanzieller Möglichkeiten „die gleiche Möglichkeit“ zu geben, „sich nach ihrer Art und gemäß ihren Fähigkeiten in ihrer besonderen Weise zu entwickeln“ (Stern 1928, 442, Hervorhebung im Original). Die Bedeutung objektiver Verfahren der „Begabtenauslese“ liege in ihrer demokratischen Funktion, „alle Arten der Fähigkeit zu ihrem Rechte kommen“ (Stern 1919, 11) zu lassen. Sein dynamisches, die Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit der Person und das Postulat zur Förderung integrierendes Begabungskonzept bildete einen markanten Gegensatz zu den Konzepten eines erbbiologischen Determinismus, die unter Verweis auf die „Anlage“ als unverrückbare, durch die „Natur“ gesetzte Grenze und die Heredität intellektueller Fähigkeiten des Menschen auf Exklusion zielende bildungspolitische Positionen zu legitimieren suchten. Stern wandte sich namentlich gegen den Dresdner Stadtschulrat Wilhelm Hartnacke<sup>10</sup> und den Münchner Rassenhygieniker Fritz Lenz (Stern 1928, 428f., 442; Stern 1930b, 19; zu Hartnacke Weingart, Kroll & Bayertz 2001, 177ff.; Wollersheim 2014, 35; zu Lenz Geisthövel 2013, 140), deren Positionen sich nahtlos in die NS-Zeit überführen ließen.<sup>11</sup> Die Unvereinbarkeit des Personalismus mit dem starren „Empirismus auch der Rassenlehren“ (Stern 1915, 36) hatte er bereits um die Jahrhundertwende betont. Gegenüber dem genetischen Determinismus und der Eindimensionalität des kollektiven Anlagebegriffs operierte die Begabungstheorie Sterns mit einem differenzierten Verständnis individueller „Anlage“: Anlagen

9 Die seit 1933 tonangebenden Psychologen bezogen sich direkt auf William Stern als „Urheber“ von Intelligenztests. So bezeichnete der Marburger Psychologe Erich Jaensch die in der Weimarer Republik etablierte Intelligenzdiagnostik als „ein Prüfungssystem jüdischen Ursprungs“, das einen unerwünschten Gegentypus in gesellschaftliche Positionen gebracht, „deutsches Menschentum“ aber verdrängt hätte (zitiert nach Geisthövel 2013, 156; weitere Nachweise bietet Bühring 1996, 196).

10 Auf die Gegensätze zwischen Hartnacke und Stern verweist auch Geisthövel (2013, 140), ohne allerdings näher auf Sterns Argumentationsgang einzugehen.

11 Gegen die Anlagendetermination erbbiologischer Theorien wandten sich in der Weimarer Republik auch Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (vgl. u.a. Lehmsick 1930; hierzu Reyher 2013, 594f.).

waren demnach weder schicksalshaft unveränderbar noch eine ausschließlich naturwissenschaftliche Kategorie und simplifizierend mit der genetischen Ausstattung eines Menschen gleichzusetzen: Stern folgend, wiesen sie eine singuläre Besonderheit auf. Wie „Individualität“ sei auch „Anlage“ ein Grenzbegriff, an den immer nur eine wissenschaftliche Annäherung möglich war. Zu berücksichtigen sei immer auch ein individuelles „Anlagemysterium“ (Stern 1928, 14), ein sich wissenschaftlicher Begrifflichkeit entziehender „Wesenskern“ (Stern 1899, 25f.) des Menschen, der auch die Bedeutung genetischer Faktoren und der Umweltfaktoren überschreiten konnte. Diese prinzipielle Offenheit schloss die Autonomie und Unverfügbarkeit des Menschen auch gegenüber staatlichen Ambitionen zur zweckhaften „Auslese“ seiner Begabungen ein.

## 8 Schlussbetrachtung

Die Verbindung anwendungsbezogener Fragestellungen und der aus der Philosophie des Kritischen Personalismus gewonnenen Begabungstheorie war ein charakteristisches Merkmal der Begabungsforschung William Sterns. Mit der Forderung nach Beachtung und Entwicklung individueller Begabungen von Kindern nahm Stern ein Leitmotiv der zeitgenössischen Reformpädagogik auf und bearbeitete dieses im Rahmen eigener kinderpsychologischer Studien. Dabei war sein Blick auch auf „unentdeckte“, v. a. durch die zeitgenössischen Schulstrukturen behinderte „Begabungen“ gerichtet, die es mittels wissenschaftlicher Verfahren zu identifizieren und dann zu fördern gelte. Dies schloss das Postulat nach Förderung von Kindern unabhängig von sozialer Herkunft ein. Dem personalistischen Konzept Sterns liegt die Vorstellung von Begabung als sinnhaftem, wertvollem Entwicklungspotential zugrunde, das der als unteilbare Ganzheit verstandenen Person „wesenhaft“ eigen ist und dessen Individualität prägt. Im dynamischen Prozess der Begabungsentfaltung werden nicht nur endogene und exogene Faktoren wirksam, sondern auch die Eigenaktivität der Person, die Mitgestalter von Entwicklungsprozessen ist. Das dem personenzentrierten Ansatz inhärente Element der Selbstbestimmung steht der gesellschaftlichen Verpflichtung zur Förderung „begabter“ Individuen gegenüber. Sterns interdisziplinäres Konzept, das begabungspsychologische und -pädagogische Perspektiven integriert, unterstreicht die Notwendigkeit der Förderung. Sein subjektorientierter Ansatz fokussiert nicht nur das „begabte“ Kind, sondern auch die Lehrperson: Zentraler Ansatzpunkt einer begabungsfördernden Pädagogik sollte die Lehrerbildung sein, welche die neuen Erkenntnisse der empirischen Begabungsforschung und das personalistische Begabungskonzept vermittelte. Die intensive Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft unterstreicht Sterns Ziel, die Lehrkraft zur Begabungsdiagnose, zur Einschätzung des Lernentwicklungsstands des Educanden und zu einer auf Differenzierung und Individu-

alisierung beruhenden Unterrichtsgestaltung zu befähigen. Im Prozess der stets auch als Persönlichkeitsentwicklung verstandenen Begabungsentfaltung kommt der pädagogischen Beziehung eine Schlüsselfunktion zu. Nicht zuletzt setzte Stern auf die aktive Rolle der zur qualitativen Analyse fähigen Lehrkraft bei der „Begabtenauslese“, die der methodischen Forderung des Personalismus nach Verbindung naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Verfahren entsprach.

## Quellen- und Literaturverzeichnis

### Quellen

#### Ungedruckte Quellen

*Jewish National University Library (JNUL)*

Stern, W.: Das Problem der kindlichen Begabung. Unveröffentlichter Vortrag des Herrn Professor Dr. William Stern, Breslau, im Bund für Schulreform, Patriotisches Gebäude Hamburg am 04. März 1910; Jewish National University Library, ARC. Ms. Var. 431 02 36.

Stern, W.: Die Entwicklung der Persönlichkeit. Unveröffentlichtes Typoskript; Manuskripte über „Psychologie und Schule“; Jewish National University Library, ARC. Ms. Var. 431 03 50.

*DIPF/BBF/Institutsarchiv*

Hylla, E.: DIPF|Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF|Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung - Institutsarchiv des DIPF, Best. 300 (Instituts geschichtliche Sammlung 2), 2.

#### Gedruckte Quellen

Bobertag, O. (1909): Binets Arbeiten über die intellektuelle Entwicklung des Schulkindes. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie, 3. Jg., 230-259.

Bobertag, O. (1911a): Über IP. I. Methodik und Ergebnisse der einzelnen Tests. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie, 5. Jg., 105-203.

Bobertag, O. (1911b): Intelligenzprüfungen an Schulkindern. In: Die Grenzboten. Zeitschrift für Politik, Literatur und Kunst, 70. Jg., 375-384.

Bobertag, O. (1912): Über IP. II. Gesamtergebnisse der Methode. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie, 6. Jg., 495-538.

Bobertag, O. (1934): Schülerauslese. Kritik und Erfolge. Berlin: Bergdr.

Bobertag, O. & E. Hylla (1925): Zur Aufklärung über unser Verfahren der Begabungsprüfung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung, 26. Jg., 505-509.

Bobertag, O. & E. Hylla (1926): Begabungsprüfung für die letzten Volksschuljahre. Testhefte mit Anleitung und Schlüssel. Berlin: Selbstverlag des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht.

Cordsen, H. (1910): Das Programm des Bundes. In: Aufgaben und Ziele des Bundes. Vorträge und Ansprachen gehalten auf der Hauptversammlung am 19. März 1910 in Berlin. Leipzig/Berlin: Teubner, 3-11.

Ebbinghaus, H. (1885): Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie. Leipzig: Duncker & Humblot.

Ebbinghaus, H. (1897): Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern. In: Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, 13. Jg., 401-459.



- Grosser, H. & Stern, W. (Hrsg.) (1913): Das freie Zeichnen und Formen des Kindes. Sammlung von Abhandlungen aus der Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung. Mit Unterstützung des Magistrats der Stadt Breslau. Leipzig: Barth.
- Hartnacke, W. (1915): Das Problem der Auslese der Tüchtigen. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 16. Jg., 481-495, 529-545.
- Hartnacke, W. (1917): Zur Verteilung der Schultüchtigen auf die sozialen Schichten. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 18. Jg., 40-44.
- Hylla, E. (1912): Die Bedeutung der differentiellen Psychologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Die Deutsche Schule, 2. Jg., 272-285.
- Hylla, E. (1915): Psychologie der frühen Kindheit. Eine Buchbesprechung. In: Die Deutsche Schule, 19. Jg., 308-315.
- Hylla, E. (1917): Jugendkunde als Kulturforderung. Zur Stellung und Bedeutung der Jugendkunde. In: Die Deutsche Schule, 21. Jg., 365-367.
- Hylla, E. (1924a): Der Übergang von der Grundschule zur mittleren und höheren Schule. In: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 53. Jg., 791-792.
- Hylla, E. (1924b): William Stern. Die Psychologie und der Personalismus. In: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 53. Jg., 236.
- Hylla, E. (1925): Der Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen. Bestimmungen, Erfahrungen, Vorschläge. Leipzig: Klinkhardt.
- Hylla, E. (1927): Testprüfungen der Intelligenz. Eine Einführung für Pädagogen. Braunschweig: Westermann.
- Kerschensteiner, G. (1905): Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. Neue Ergebnisse auf Grund neuer Untersuchungen. München: Carl Gerber.
- Kik, C. (1913): Die übernormale Zeichenbegabung bei Kindern. In: H. Grosser & W. Stern (Hrsg.): Das freie Zeichnen und Formen des Kindes. Sammlung von Abhandlungen aus der Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung. Mit Unterstützung des Magistrats der Stadt Breslau. Leipzig: Barth, 1-58.
- Lehmensick, E. (1930): Die Auslese der Tüchtigen und die Schule. In: Die Erziehung, 5. Jg., 38-50.
- Lipmann, O. & Stern, W. (1912): Forschung und Unterricht in der Jugendkunde. Teil 1: Systematische Übersicht über die bestehenden Veranstaltungen. Leipzig/Berlin: Teubner.
- Meumann, E. (1907): Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Leipzig: Engelmann.
- Meumann, E. (1913a): Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, 2., umgearb. und verm. Aufl. Leipzig: Engelmann.
- Meumann, E. (1913b): Die soziale Bedeutung der Intelligenzprüfung: In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 14. Jg., 433-440.
- Muchow, M. (1919): Der neue Beobachtungsbogen. In: W. Stern & R. Peter (Hrsg.): Die Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg. Bericht über das psychologische Verfahren (= Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung, 1) (Zeitschrift für angewandte Psychologie, Beiheft 18). Leipzig: Barth, 147-157.
- Stern, W. (1899): Über Psychologie der individuellen Differenzen. Ideen zu einer „Differentiellen Psychologie“. Leipzig: Abel.
- Stern, W. & Stern, C. (1905): Über Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer. Eine statistische Untersuchung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene, 7. Jg., 267-296.
- Stern, W. & Kramer, F. (1907/08): Psychologische Prüfung eines elfjährigen Mädchens mit besonderer mnemotechnischer Fähigkeit. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung, 1. Jg., 291-312.



- Stern, W. (1908): Sammlungen freier Kinderzeichnungen. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung, 1. Jg., 179-187.
- Stern, W. & Stern, C. (1910): Die zeichnerische Entwicklung eines Knaben vom 4. bis zum 7. Jahre. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung, 3. Jg., 1-31.
- Stern, W. (1910a): Jugendkunde und Jugendbildung. In: Aufgaben und Ziele des Bundes. Vorträge und Ansprachen gehalten auf der Hauptversammlung am 19. März 1910 in Berlin. Leipzig/Berlin: Teubner, 38-46.
- Stern, W. (1910b): Das übernormale Kind. In: Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, Jugendbildung und Jugendkunde. Der Säemann, 1. Jg., 67-78, 160-167.
- Stern, W. (1911a): Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen. An Stelle einer zweiten Auflage des Buches: Über Psychologie der individuellen Differenzen. Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1911b): The supernormal child. In: Journal of Educational Psychology, 2. Jg., 143-148, 181-190.
- Stern, W. (1912a): Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern. Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1912b): Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse der Intelligenzprüfung. Beitrag zum Ersten Deutschen Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde zu Dresden am 6., 7. und 8. Oktober 1911 (Arbeiten des Bundes für Schulreform, 5). Leipzig/Berlin: Teubner, 8-20, 45-47.
- Stern, W. (1913): Zum psychologischen Vergleich von Volksschülern und Vorschülern. (Eine Erweiterung auf den Aufsatz von O. Karstädt: Zeugen die Experimente der wissenschaftlichen Begabungslehre für oder gegen die Einheitsschule?). In: Pädagogische Zeitung, 42. Jg., 946-947.
- Stern, W. (1914): Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre. Mit Benutzung ungedruckter Tagebücher von Clara Stern. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Stern, W. (1915): Vorgesdanken zur Weltanschauung (verfasst im Jahr 1901). Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1916a): Jugendkunde als Kulturforderung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 17. Jg., 273-311.
- Stern, W. (1916b): Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In: Deutscher Ausschuß für Erziehung und Unterricht: Der Aufstieg der Begabten. Im Auftrag herausgegeben und eingeleitet von Peter Petersen. Leipzig/Berlin: Teubner, 105-120.
- Stern, W. (1918a): Grundgedanken der personalistischen Philosophie. Berlin: Reuther & Reichard.
- Stern, W. (1918b): Person und Sache, Bd. 2: Die menschliche Persönlichkeit. Leipzig: Barth.
- Stern, W. & Peter, R. (Hrsg.) (1919): Die Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg. Bericht über das psychologische Verfahren (= Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung, 1) (Zeitschrift für angewandte Psychologie, Beiheft 18). Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1919): Verjüngung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 20. Jg., 1-12.
- Stern, W. (1924): Person und Sache. System der philosophischen Weltanschauung, Bd. 3: Wertphilosophie. Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1925a): Anfänge der Reifezeit. Ein Knabentagebuch in psychologischer Bearbeitung. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Stern, W. (1925b): Aus dreijähriger Arbeit des Hamburger Psychologischen Laboratoriums. Bericht über die pädagogisch-psychologische Tätigkeit des Instituts 1922-1925. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung, 26. Jg., 289-307.
- Stern, W. (1925c): Bemerkungen zu dem Aufsatz von Bobertag und Hylla „Zur Aufklärung über unser Verfahren der Begabungsprüfung“. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung, 26. Jg., 509-511.
- Stern, W. (1928): Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung. Vierte, um eine Ergänzung (1921-1928) vermehrte Aufl. Leipzig: Barth.

- Stern, W. (1930a): Artikel „Schulpsychologie“. In: L. Clostermann, Th. Heller & P. Stephani (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge. Leipzig: Akademische Verlagsgesellschaft, 665-667.
- Stern, W. (1930b): Studien zur Personwissenschaft, Teil 1: Personalistik als Wissenschaft. Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1931): Institutsbericht. Das Psychologische Institut der Hamburger Universität in seiner gegenwärtigen Gestalt. Dargestellt aus Anlaß des XII. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (Hamburg 12.-16. April 1931) von dem Direktor und den Mitarbeitern. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie, 39. Jg., 181-227.
- Verhandlungen (1912): Verhandlungen zum Ersten Deutschen Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde zu Dresden am 6., 7. und 8. Oktober 1911 (Arbeiten des Bundes für Schulreform, 5). Leipzig/Berlin: Teubner.

## Literatur

- Artikel Lipmann, Otto (2008): In: Archiv Bibliographia Judaica. Lexikon deutsch-jüdischer Autoren, Bd. 16. München/Berlin: Saur, 75-80.
- Bergold, S. (2011): Identifikation und Förderung von begabten und hochbegabten Schülern. Berlin: Logos Verlag.
- Bergold, S. (2013): Historische Entwicklungen der Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland. In: Pädagogische Rundschau, 67. Jg., 517-533.
- Bittner, Ch. & Deutsch, W. (1990): William Stern und die Experimentelle Psychologie. In: Psychologie und Geschichte, 2 (2), 59-63.
- Bühning, G. (1996): William Stern oder Streben nach Einheit. Frankfurt a. M. u.a.: Lang.
- Drewek, P. (1989): Begabungstheorie, Begabungsforschung und Bildungssystem in Deutschland. In: K.-E. Jeismann (Hrsg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung. Wiesbaden/Stuttgart: Steiner-Verlag, 387-412.
- Drewek, P. (2010): Entstehung und Transformation der empirischen Pädagogik in Deutschland im bildungsgeschichtlichen Kontext des frühen 20. Jahrhunderts. In: Ch. Ritzi & U. Wiegmann (Hrsg.): Beobachten, Messen, Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 163-193.
- Dudek, P. (1989): William Stern und das Projekt Jugendkunde. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35. Jg., 153-174.
- Ebisch, S. (2015): Lipmann, Otto. In: U. Wolfradt, E. Billmann-Mahecha & A. Stock (Hrsg.): Deutschsprachige Psychologinnen und Psychologen 1933-1945. Ein Personenlexikon, ergänzt um einen Text von Erich Stern. Wiesbaden: Springer, 282f.
- Feger, B. (1988): Hochbegabungsforschung und Hochbegabtenförderung: Die Situation in Deutschland zwischen 1916 und 1920. In: Empirische Pädagogik 2 (1), 45-52.
- Geisthövel, A. (2013): Intelligenz und Rasse. Franz Boas' psychologischer Antirassismus zwischen Amerika und Deutschland, 1920-1942. Bielefeld: transcript.
- Groppe, C. (2016): Reformpädagogik und soziale Ungleichheit: In: W. Keim, U. Schwerdt & S. Reh (Hrsg.): Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73-95.
- Heinemann, R. (2016): Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heller, K. & Mönks, F. J. (2014): Begabungsforschung + Begabtenförderung. Der lange Weg zur Anerkennung. Schlüsseltexte 1916-2013. Münster: Lit.
- Hopf, C. (2004): Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hoyer, T. (2018): „Einem Kind, das Talent hat, wird nichts schwer“. Das Begabungsmotiv in der erzählenden Schulliteratur. In: A. Böker & K. Horvath (Hrsg.): *Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung*. Wiesbaden: Springer, 29-52.
- Ingenkamp, K. (1990): *Geschichte der Pädagogischen Diagnostik*, Bd. 1: *Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885–1932*. Weinheim: Beltz.
- Kaminski, A. (2010): Psychotechnik und Intelligenzforschung 1903-1933. Protoformen von Human Enhancement. In: Ch. Coenen, St. Gammel, R. Heil & A. Woyke (Hrsg.): *Die Debatte über Human Enhancement. Historische, philosophische und ethische Aspekte der technologischen Verbesserung des Menschen*. Bielefeld: transcript, 117-142.
- Kirchhöfer, D. (2013): Individualität. In: W. Keim & U. Schwerdt (Hrsg.): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933)*, Teil 1: *Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse*. Frankfurt a. M. u.a.: Lang, 477-497.
- Klügel, U. (2017): *Das Studienseminar Oldenburg 1892-1983. Der lange Weg zur Professionalisierung der Lehrerbildung an höheren Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Miller, M. (2013): *Zeichnerische Begabung. Indikatoren im Kindes- und Jugendalter*. München: kopaed.
- Prondczynsky, A. von (1999): Die Kreativität des Kindes und die Grenzen der Erziehung. Auch ein Beitrag zum „Jahrhundert des Kindes“. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 75. Jg., 301-324.
- Reyer, J. (2013): Macht und Grenzen der Erziehung. In: W. Keim & U. Schwerdt (Hrsg.): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933)*, Teil 1: *Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse*. Frankfurt a. M. u.a.: Lang, 577-604.
- Tenorth, H.-E. (1996): Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft zwischen Politik, Pädagogik und Forschung. In: G. Geißler & U. Wiegmann (Hrsg.): *Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme*. Köln u.a.: Böhlau, 133-154.
- Tenorth, H.-E. (2010): *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. 5. Aufl. Weinheim/München: Juventa.
- Weigand, G. (2011): Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs. In: A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.): *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung*. (Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 3). Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung, 48-54.
- Weigand, G. (2019): Begabung und Begabungsförderung im Spiegel der Heterogenitätsdiskussion. In: Ch. Reintjes, I. Kunze & E. Ossowski (Hrsg.): *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73-85.
- Weingart, P., Kroll, J. & Bayertz, K. (2001): *Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rasenhygiene in Deutschland*. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wollersheim, H.-W. (2014): Traditionslinien der Begabungsdiskussion im zwanzigsten Jahrhundert. Hintergründe und Anmerkungen aus bildungshistorischer Sicht. In: A. Hackl, C. Imhof, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.): *Begabung und Traditionen*. (Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 6). Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung, 30-38.
- Wolfradt, U. (2015a): Bobertag, Otto. In: U. Wolfradt, E. Billmann-Mahecha & A. Stock (Hrsg.): *Deutschsprachige Psychologinnen und Psychologen 1933-1945. Ein Personenlexikon, ergänzt um einen Text von Erich Stern*. Wiesbaden: Springer, 40f.
- Wolfradt, U. (2015b): Hylla, Erich. In: U. Wolfradt, E. Billmann-Mahecha & A. Stock (Hrsg.): *Deutschsprachige Psychologinnen und Psychologen 1933-1945. Ein Personenlexikon, ergänzt um einen Text von Erich Stern*. Wiesbaden: Springer, 204f.