

Schregel, Susanne

"Übernormalen-Pädagogik" und "Begabenschulen" zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik

Reh, Sabine [Hrsg.]; Bühler, Patrick [Hrsg.]; Hofmann, Michèle [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]: *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 135-151. - (Bildungsgeschichte. Forschung - Akzente - Perspektiven)



Quellenangabe/ Reference:

Schregel, Susanne: "Übernormalen-Pädagogik" und "Begabenschulen" zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik - In: Reh, Sabine [Hrsg.]; Bühler, Patrick [Hrsg.]; Hofmann, Michèle [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]: *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 135-151 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222749 - DOI: 10.25656/01:22274; 10.35468/5890-8

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222749>

<https://doi.org/10.25656/01:22274>

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
Internet: 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.

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

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 „Begabtschulen“ 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

Susanne Schregel

„Übernormalen-Pädagogik“ und „Begabenschulen“ zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik¹

1 „Lumen mundi“

„Nachdem bei dem Sextaner durch die Gehirnsonde in einwandfreier Weise festgestellt ist, daß sein Intellekt den normalen beträchtlich überschreitet, wird er der ‚Klasse für Hochbegabte‘ überwiesen und feierlich durch Handschlag verpflichtet, die auf ihn gesetzten Hoffnungen unter allen Umständen zu erfüllen.

Da es wünschenswert erscheint, daß sich die ‚Hochbegabten‘ auch äußerlich vor den minderveranlagten Bengeln kennzeichnen, so erhalten die Genies der ‚Sonderklasse‘ drei auf den Sitzteil der Hose genähte silberne Sterne. Die Schultern zieren Achselstücke mit den goldgepreßten Worten ‚Lumen mundi‘.

Es entspricht mithin gerechterweise nur dem geistigen Range, die [sic] die ‚Hochbegabten‘ einnehmen, wenn man die Forderung stellt, daß sie von den Minderveranlagten in militärischer Weise begrüßt werden“ (Die Genieschule 1910, 810).

Diese Anregungen steuerte der *Kladderadatsch* wenige Jahre vor dem Ersten Weltkrieg zum Aufbau einer „Genieschule der Zukunft“ bei. Mit seinen wohlgesetzten Spitzen spielte der Artikel auf Überlegungen wie die des Gymnasiallehrers Joseph Petzoldt (1862-1929) und des Psychologen William Stern (1871-1938) an. Diese hatten öffentlich darüber nachgedacht, besonders begabte Kinder und Jugendliche aus der Volksschule und aus der höheren Schule in gesonderten Klassen oder sogar in separaten Schulen zusammenzufassen, und damit eine Kontroverse über mögliche Neustrukturierungen im Bildungssystem angeregt.

Stellungnahmen für und gegen solche Pläne fielen unter Stichwörtern wie „Klassen für Übernormale“ (Stern 1910, 160), „Eliteklassen“ (ebd.), „Sonderschulen für hervorragend Begabte“ (Über „Sonderschulen“ 1910, 558), „Sonderschulen für hervorragend Befähigte“ (Petzoldt 1905; Petzoldt 1911), „Genie-Schulen“ (Leyers 1910, 509) und „Begabenschulen“ (Petzoldt 1919). Erste praktische Versuche mit Begabtenklassen datieren auf die Kriegszeit. Weitere Experimente

1 Dieser Aufsatz entstand im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekts „Un/doing Differences. Eine Geschichte der Intelligenz (Deutschland, Großbritannien, ca. 1880-1990)“ (Projektkennung 322686211).

wurden in den ersten Jahren der Weimarer Republik verwirklicht, als bessere Bildungsmöglichkeiten für Kinder aus armen Verhältnissen durchgesetzt werden sollten, zugleich allerdings radikalere Vorschläge einer Schulreform unberücksichtigt blieben.

In der Literatur wird die Einführung von „Aufbau-“ und Begabtenklassen deshalb meist aus der Perspektive der Weimarer Republik und ihrer Dispute um die Re-Organisation der Schule unter demokratischen Vorzeichen gedeutet (vgl. Otto 2019, 38-40; Kössler 2018, 197-198; Heinemann 2016, 262-276; Kössler 2016, 110-116; Wollersheim 2014, 33-35; Kaminski 2011, 339-340; Bracht 2001, 97-104; Henze & Zumhasch 2000, 177-206; Ingenkamp 1990, 140-174; Ingenkamp 1989; Drewek 1989; Feger 1988, 45-52; Schmid 1977, 140-151). Nicht weniger lässt sich die Debatte um die Einführung von Sonderschulen oder -klassen für „hervorragend Begabte“ aber auch als Resonanzeffekt interpretieren, der zwischen als unterschiedlich konzipierten Ausprägungsbereichen kognitiven Vermögens entstehen kann.

Der Beitrag erläutert diese Annahme auf der Basis psychologischer und pädagogischer Fachpublikationen aus den letzten Jahren des Deutschen Kaiserreichs und der frühen Weimarer Republik. Er legt zunächst dar, wie die Fokussierung auf besondere Begabungen auch aus Relationen und Interaktionen resultierte, die zwischen „Stufen und Graden der Intelligenz“ (Über „Intelligenzprüfungen“ 1910, 587-588) erwachsen (2). Graduelle und quantitative Konzeptionen des Denkvermögens wurden in Vorschlägen zur Reorganisation der Schule zu Gunsten der „geistige[n] Elite“ (Petzoldt 1904, 234-235) fortgeführt (3). Argumentativ schlossen Plädoyers für eine Einführung von Sonderschulen oder -klassen für besonders Begabte an Rufe nach einer stärkeren „Individualisierung“ der Schule und den Ausbau der Hilfsschule an (4). Abschließend wird gezeigt, dass sich die Ablehnung separater Schulen oder Klassen für bestimmte Gruppen von Schüler*innen auch aus einer Kritik an graduellen beziehungsweise quantitativen Konzeptionen von Intelligenz beziehungsweise intellektueller Begabung speisen konnte (5).

2 Resonanzeffekte zwischen „Stufen und Graden der Intelligenz“

In der historischen Bildungsforschung und der *disability history* stehen das späte 19. und frühe 20. Jahrhundert nicht selten als eine Zeit im Blickfeld, in der sich Umgangsweisen mit Phänomenen veränderten, die später als Formen der „geistigen Behinderung“ beschrieben werden sollten. Treibende Kräfte in diesem Prozess waren der Ausbau heil- und sonderpädagogischer Institutionen, die auch der Unterstützung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen gewidmet waren. Mit angeregt von Perspektiven der Psychiatrie und der Hirnforschung,

differenzierten sich parallel Kategorisierungen intellektueller Beeinträchtigungen weiter aus.²

Dieses Narrativ ist begründet und einleuchtend. Hier jedoch soll es um ein weiteres ergänzt werden, das vor allem auf Relationen und Interaktionen zwischen Konzeptionen von und Umgangsweisen mit „niedriger“, durchschnittlicher oder „hoher“ Intelligenz fokussiert. Dadurch kann deutlich werden, wie anregend Konzeptionen von und Umgangsweisen mit „niedriger“ Intelligenz zugleich auf als „durchschnittlich“ oder „hoch“ begriffene Intelligenzbereiche wirkten. Nicht weniger nahmen sich Interpretationen von und Umgangsweisen mit „hoher“ Intelligenz Auseinandersetzungen und Prozesse zum Vorbild, die in der Befassung mit dem entstanden, was als „unteres“ Spektrum intellektueller Begabung beschreibbar geworden war.

Ein wesentlicher Faktor in diesem Geschehen war die Verbreitung intelligenzdiagnostischer Verfahren. Vertreter*innen der allmählich aufblühenden experimentellen Pädagogik und Psychologie bemühten sich im frühen 20. Jahrhundert vermehrt, Kinder und Jugendliche mit „geringer“ Intelligenz oder denkerischen „Rückständen“ möglichst trennscharf von anderen zu unterscheiden. In Frankreich machten Alfred Binet (1857-1911) und Théodore Simon (1873-1961) seit 1905 ein Verfahren bekannt, das mithilfe von Aufgaben zunehmender Schwierigkeit feststellen sollte, ob das kognitive Vermögen eines Kindes altersgemäß entwickelt sei.³ 1911 publizierte Otto Bobertag (1879-1934) seine deutsche Anpassung des Binet-Simon-Tests, die bald für die Prüfung von Kindern an Hilfs- und Volksschulen Verwendung fand (Bobertag 1914; Bloch 1913a, 717; zum Binet-Simon-Test vgl. Funke 2006; Ingenkamp 1990, 122-138; zum Kontext vgl. Verheyen 2012; Kaminski 2011; vgl. auch Rose 1914, 324-325).

Das Aufkommen der Intelligenzdiagnostik wirkte sich allerdings nicht nur auf Interpretationen „geringer“ Begabung aus; es beeinflusste Konzeptionen von Intelligenz und Begabung sehr viel weitreichender. Denn die neuen „Intelligenzprüfungen“ beförderten Kategorien von „mehr“ oder „weniger“, „Vorsprung“ oder „Rückstand“ (im Verhältnis von Lebens- zu Intelligenzalter), „höher“ oder „niedriger“, ebenso wie „Durchschnitt“ und „Extremen“. In einem Bericht über einen Vortrag des Pioniers der experimentellen Pädagogik Ernst Meumann (1862-1915), der in der Zeitschrift *Der Klassenlehrer* erschien, galten 1910 etwa als die Aufgaben und Ziele von Intelligenztests:

2 Vgl. zur Begriffsentwicklung und historischen Kategorisierungen intellektueller Beeinträchtigungen Schmuhl 2010, 28-45; Geiger 1977, 30-54; vgl. auch den Artikel von Jona Garz in diesem Band.

3 Überarbeitete Versionen erschienen 1908 und 1911 (Funke 2006, 28).

- „1. die Abgrenzungen von Stufen und Graden der Intelligenz, wobei die Abweichungen von der durchschnittlichen Intelligenz oder mittleren Begabung nach oben (Genialität) und nach unten (Dummheit) als Extreme der Begabung zu bestimmen sind;
- 2. die Feststellung der individuellen Unterschiede der Begabung in qualitativer und quantitativer Hinsicht“ (Über „Intelligenzprüfungen“ 1910, 587-588).

Diese Beschreibung verdeutlicht, wie graduelle und prinzipiell quantifizierbare Konzeptionen der Intelligenz zu Differenzierungen auf allen Zuschreibungsebenen führten. Sie machten es möglich, „hohe“ intellektuelle Begabung gegen tradierte – und weiterhin verwendete – Muster kindlicher Exzeptionalität wie dem „Wunderkind“ oder dem „Genie“ abzuheben (Kössler 2018, 196-197; Eckart 2006) und eröffneten Psychiater*innen, Psycholog*innen und Pädagog*innen vielfältige Möglichkeiten der Beschreibung und Kategorisierung. Bereiche der Intelligenz, die als unterschiedlich hoch oder niedrig entworfen wurden, hingen allerdings weiterhin zusammen und konnten Resonanzeffekte erzeugen.

Resonanzeffekte werden möglich innerhalb gradueller oder quantitativer Konzeptionen intellektueller Begabung beziehungsweise Intelligenz. Sie erscheinen, wenn Relationen und Interaktionen zwischen Ausprägungsbereichen kognitiven Vermögens entstehen, die als unterschiedlich hoch oder niedrig konzipiert werden. Durch sie können Neujustierungen an einer Stelle zugleich Veränderungen an einer anderen Stelle anregen und mitgestalten. Methodisch fordert die Frage nach Resonanzeffekten daher dazu auf, historisch als different konstituierte Bereiche des kognitiven Vermögens zu verbinden und damit zugleich einen Effekt dieser Trennung forschend zu relativieren.

Im Streit um die „Genieschule“ (Die Genieschule 1910, 810) kamen insbesondere solche Resonanzeffekte zum Tragen, die zwischen Zuschreibungen besonders „niedriger“ und besonders „hoher“ intellektueller Begabung entstanden. Wie dies geschah, verdeutlicht ein Schlüsseltext des Psychologen William Stern, erschienen 1910 in der *Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, Jugendbildung und Jugendkunde*. Sterns Ausführungen, die mit einem Vortrag beim Bund für Schulreform in Breslau im selben Jahr einhergingen und 1911 ins Englische übersetzt wurden, waren weitreichend und teils spekulativ; sie umfassten Skizzen dessen, was Stern als eine „Pädagogik der übernormalen Kinder“ begriff, und gaben Anregungen für künftige Forschung und Praxis (Stern 1910; Stern 1911; zum Kontext vgl. Heinemann 2016, 244-247; Schmidt 1994, 3-4, 12-14).

Stern (1910, 69-70) fasste unter ein „übernormales Kind“ zum einen „die speziell [...] Übernormalen“, mit außergewöhnlichen Fähigkeiten etwa im musikalischen, künstlerischen, mathematischen, technischen oder sprachlichen Bereich. „Im andern Falle“, bei den „generell Übernormalen“, „verbreitet sich die Übernormalität über die Ganzheit des seelischen Lebens, zwar nicht über alle Teile

gleichmäßig, doch so, daß eine allgemeine höhere Veranlagung die Formen des Funktionierens auf den verschiedensten Gebieten beeinflusst“. Letztere seien „die großen Intelligenzen“ (ebd.). Das „übernormale“ Kind charakterisierte Stern als eines, das überlegene Ausprägungen derjenigen Fähigkeiten besitzt, die generell auch bei anderen Menschen gefunden werden können; in seinem Sinne war es deshalb kein „Genie“. Genies nämlich seien „so selten, daß man für sie nicht eine eigene Pädagogik aufstellen kann“; sie zeigten sich zudem „in höherem Maße als sonst irgendein Individuum unabhängig von den eigentlichen Erziehungseinflüssen“ (ebd., 69). Das „übernormale“ Kind hingegen reagierte in Sterns Deutung auf Erziehung; es war nicht als absolute Ausnahme gedacht, sondern als oberste Ausprägung einer Stufung: „Wir verstehen also unter Übernormalität nicht etwas qualitativ total Neues, sondern die graduell höchsten Formen in der Ausprägung der allgemein vorhandenen Anlagen“ (ebd.).

Das „übernormale“ Kind bestimmte Stern jedoch nicht allein als eine relative Besonderheit. An Kontur gewann es gleichfalls durch die Relationierung zum „unternormal“ genannten Kind. Dies wird deutlich, wenn der Psychologe gegenüber dem „schreienden Notstand“ der „Unternormalen“ die „Aufgabe einer Förderung der Talente und hohen Intelligenzen“ zu rechtfertigen versuchte, welche er auch als „die nach der andern Seite hin von der Norm Abweichenden“ erfasste (ebd., 68). Vorstellungen von Extremen und Grenzen, von Minimum und Maximum umschlossen in diesen Umschreibungen einen – implizit bleibenden oder auch explizit benannten – „inneren“ Bereich, der erst durch die Abgrenzungen nach „außen“ klassifikatorisch zu einem „mittleren“ und „normalen“ avancierte: Menschen ließen sich nach einem „psychologischen Scheidungsprinzip [...] einteilen in die große Masse der Normalen, in solche, die unter der Norm stehen, und in solche, die sich über die Norm erheben“ (ebd., 67).

Im Kontext der Begabungsforschung und der intelligenzdiagnostischen Erkundungen des frühen 20. Jahrhunderts begann sich also nicht allein ein Bereich immer klarer von demjenigen zu separieren, der zunehmend als einer der „unteren“ Begabungen galt. In einem Resonanzeffekt als Variation „nach oben“ klarer als zuvor beschreib- und abgrenzbar erschien nun auch ein Bereich des „Übernormalen“ im Sinne „hervorragende[r] Allgemeinintelligenzen“ (ebd., 166). Die Konzeption einer „durchschnittlichen Intelligenz oder mittleren Begabung“ (Über „Intelligenzprüfungen“ 1910, 587-588) war gleichermaßen eine Konsequenz solcher Deutungen wie ihre Voraussetzung.

3 Vorschläge zur Reorganisation der Schule zu Gunsten der „geistige[n] Elite“

Graduelle und quantitative Konzeptionen des Denkvermögens wurden in Reflexionen über Formen schulischer Organisation weitergeführt. Sie unterstützten die schon länger kursierende Forderung, Schule möglichst weit zu „individualisieren“. In den vorangegangenen Jahren waren mit dieser Absicht nicht nur die Hilfsschulen ausgebaut worden. Experimentelle Ansätze wie das „Mannheimer Schulsystem“ zielten ebenfalls darauf ab, in der Aufteilung der Volksschulklassen unterschiedliche Befähigungen besser zu berücksichtigen (Jaeger 1985, 89-90). Auch dies war Wasser auf die Mühlen derer, die spezielle Klassen oder Schulen für besonders Begabte befürworteten.

Bereits 1904 hatte Joseph Petzoldt, Oberlehrer am Gymnasium Spandau, in seiner philosophischen Habilitationsschrift die Einrichtung von „Schulen für die geistige Elite“ angeregt (Petzoldt 1904, 234-235). Dieser zunächst eher kursorischen Erwähnung ließ er eine ausführlichere Streitschrift zum Thema folgen, die zeitgenössisch sehr kontrovers erörtert wurde.⁴

Petzoldt (1904, 234) monierte zunächst, es gebe zu viele „hervorragend befähigte Köpfe, die aus wirtschaftlichen und schultechnischen Gründen heute nicht oder nur halb zur Entwicklung kommen“. Deshalb schlug er vor, circa zehn Prozent der Kinder in speziellen Schulen für Begabte zusammenzubringen. Petzoldts ein Jahr später (1905) publizierte Streitschrift enthielt dann ein umfassenderes Plädoyer für die Schaffung von „Sonderschulen für hervorragend Befähigte“ ab der Untertertia (8. Jahrgang). Die Schrift thematisierte ein breites Spektrum an Themen und Problemstellungen. Aufgegriffen wurden beispielsweise Fragen des Lerntempos und der moralischen und sittlichen Erziehung sowie der Unterscheidung von „Genie“ und „Talent“. Erörtert wurden ebenso die Anforderungen an das Kollegium, die medizinische Betreuung der Zöglinge durch einen Nervenarzt, die entstehenden finanziellen Belastungen sowie mögliche Gegenstände des Lehrplanes.

In den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg traten derlei Gedankenspiele vermehrt auf. Pädagogische und psychologische Fachkreise setzten sich mit der Frage auseinander, wie eine Herauslösung begabter Kinder zu bewerten sei und ob auch sie zum Ziel einer „Individualisierung der Schule“ gehöre (vgl. Lamer 1911; Petzoldt 1911; Roderich 1911, 95-96; Wilker 1911; Cauer 1912; Petzoldt 1912; Verhandlungen 1912; Bloch 1913b, 55; Heinecker 1913, 61-62; Meumann 1914, 237). Die Debatte wurde auch dadurch befeuert, dass William Stern wiederholt auf das

4 Petzoldt 1905; vgl. auch Meyer 1905, 378-379. Eine Zusammenfassung der Diskussion zu diesem Vorstoß bietet Heinecker 1913, 38-40. Zu Petzoldts Hintergrund vgl. Herrmann 1929, 508-510.

Thema zurückkam (Stern 1910; Stern 1921/[1911], 165; Stern 1912; Stern 1916; vgl. zusammenfassend Heinemann 2016, 248-250).

Stern griff die Vorschläge Petzoldts in den Jahren 1910 und 1911 tendenziell positiv auf (Stern 1910, 161; Stern 1921/[1911], 165; Stern 1912). Als eine Konsequenz der „Psychologisierung der Schulgliederung“ befürwortete er allerdings keine separaten Schulen, sondern die Bildung von „Vorzugsklassen“. Diese sollten, soweit umsetzbar, „gleichmäßig für die Volksschulen wie für höhere Schulen“ eingerichtet werden, „denn für die Entwicklung der geistig Hervorragenden dürfen die Schranken des Standes und des Geldbeutels nicht maßgebend sein“ (Stern 1910, 160). Im Unterschied zu Petzoldts Vorschlag sollten Sterns „Vorzugsklassen“ damit „nicht dem gewöhnlichen Schulsystem als eine Art Selecta aufgesetzt werden, sondern müßten schon zum mindesten von der Mitte des Systems ab nebenherlaufen“. Nur diejenigen sollten darin aufgenommen werden, „bei denen in der Tat die allgemeine Intelligenz (nicht nur ein einzelnes Leistungsgebiet) hervorragend veranlagt ist“. Daher könnten solche Klassen „nur durch allerstrengste Auslese“ entstehen (ebd., 161).

Ob Sonderschulen oder -klassen für außergewöhnlich Begabte sich auf Jungen beschränken oder ebenfalls Mädchen aufnehmen sollten, wurde vor dem Ersten Weltkrieg kaum je explizit thematisiert. Betrachtet man, was Befürworter*innen von Sonderschulen oder -klassen über die Unterschiede der Intelligenz nach Geschlecht ausführten, ergibt sich ein gespaltenes Meinungsbild. Lamer (1911) sah in den Erfahrungen, die man in Leipzig mit der Vorbereitung von Mädchen für das Gymnasium gemacht hatte, ein erstes und gelungenes Beispiel einer Begabtenauswahl. Dagegen bemerkte Wilhelm (1917, 902) das Problem des „fast völligen Ausbleibens weiblicher W[underkinder]“.⁵ Die Implikationen intelligenzdiagnostischer Forschungen für die Geschlechterfrage fanden gleichfalls unterschiedliche Bewertung. So urteilte Stern (1916, 111-112), dass sich Jungen und Mädchen nach den Ergebnissen der Intelligenzprüfungen in den „qualitativen Begabungsformen“ im „Grenzgebiete von Begabung und Interesse“ unterschieden, aber „nicht auf dem Gebiete des Intelligenzgrades“. Auch lange nachdem in der Weimarer Republik Begabtenklassen für Mädchen eingerichtet worden waren, hielt Petzoldt (1925) dagegen eine Gleichheit der Intelligenz von Jungen und Mädchen für abwegig und verriß darauf hinweisende Forschungsergebnisse des amerikanischen Psychologen und Hochbegabtenforschers Lewis Terman (1877-1956).

5 Vgl. Köhne 2019 zur weiteren Geschichte geschlechterdifferenter Zuschreibungen von Genialität beziehungsweise besonderer Schöpferkraft und Originalität.

4 Die Hilfsschule als argumentative Parallele und organisatorische Blaupause

Im Streit um eine stärkere schulische Separierung begabter Kinder diene der starke Ausbau der Hilfsschulen in den vorhergehenden Jahrzehnten als argumentative Parallele und organisatorische Blaupause (vgl. etwa Roderich 1911, 95-96; Wilker 1911, 88-89; Stern 1912, 9-10; Wilhelm 1917, 899).

„Auf dem Gebiete der Erziehung [...] herrscht heute ein Streben nach Individualisierung wie kaum je zuvor“, konstatierte beispielsweise Leyers (1910, 509):

„Abgesehen davon, daß eine möglichst eingehende Berücksichtigung der besonderen Eigenschaften und Fähigkeiten jedes einzelnen Schülers verlangt wird, gibt es auch eine Fülle von Sonderschulen. Wir haben Anstalten für Blinde, Taubstumme, Idioten, also für solche, deren geistige oder körperliche Entwicklung hinter dem Durchschnitt zurückgeblieben ist; dagegen besitzen wir keine allgemeinen Lehranstalten, die besonders Befähigte unterrichten, die Genies heranziehen sollen.“

Befürworter*innen der Begabtenschulen oder -klassen konnten diese als Konsequenz der Abtrennung der Hilfsschule von der allgemeinen Schule begründen. „Die Differenzierung“ müsse umgesetzt werden, „gleichviel, ob es Hochbegabte oder Minderbegabte betrifft“ (Heinecker 1913, 62). William Stern monierte ähnlich, der Gedanke, „die psychologisch Gleichartigen zu Klassen zusammenzustellen“, sei bisher „sehr einseitig gehandhabt“ worden, „nämlich vom Durchschnitt lediglich nach unten hin“ durch Abtrennung der „Insassen der Sickingerschen Förderklassen, der Hilfsschulen und der Schwachsinnigenanstalten“. Dieses System fordere aber „notwendig die Ergänzung nach oben hin durch Klassen für Übernormale“ (Stern 1910, 160; vgl. ebenso Stern 1912, 9-10; Auslese und Förderung 1917). Die Bezeichnung „Sonderschule“ im heilpädagogischen Sinne etablierte sich nach den Befunden von Sander (1968, 522-524) ungefähr zeitgleich zu diesen Disputen.

Parallelen zwischen Hilfsschule und Förderklassen und einer potenziellen Einrichtung von Begabtenschulen oder -klassen nahmen unterschiedliche Nuancierungen an. Teils setzten sie Hilfs- und Begabtschule in ein gleichrangiges Verhältnis (vgl. Schoeneberger 1912, 528; Roderich 1911, 95-96). Teils allerdings spielten Befürworter*innen von Begabtenklassen oder -schulen die Förderung „gering“ und „hoch“ Begabter auch gegeneinander aus (Ingenkamp 1990, 140-141). „Übernormalen-Pädagogik“ konnte in dieser Deutungslinie „als Gegengewicht gegen die jetzt so aufblühende Unternormalen-Pädagogik“ gelten. Schließlich werde eine „einseitige Konzentration der pädagogischen Bestrebungen auf das Ziel, die Minderwertigen zu schützen und zu stützen, [...] auf die Dauer das Kulturniveau herabdrücken, wenn nicht gleichzeitig auch die Schicht der Überwertigen gestärkt und gefördert wird“ (Stern 1910, 69; zum Kontext vgl. Heinemann 2016, 260).

Die Hilfsschule und die möglicherweise zu verwirklichenden Einrichtungen für besonders Befähigte hatten gemein, dass beide eine Auswahl ihrer Schüler*innen voraussetzten. Zu Beginn des Jahrhunderts hatte Joseph Petzoldt zur Erkennung geeigneter Kinder noch auf das Lehrerurteil gesetzt.⁶ Bald darauf kamen für die Auswahl auch psychologische Methoden ins Gespräch. Überzeugt vom Nutzen psychometrischer Verfahren zeigte sich Jakob Hacks in den Verhandlungen des Deutschen Kongresses für Jugendbildung und Jugendkunde in Dresden 1911:

„Wie läßt sich aber feststellen, wer hervorragend befähigt ist? Dazu sind die Intelligenzprüfungen nicht zu entbehren. Hat die Schule überhaupt das Recht, auf die Intelligenzprüfungen zu verzichten? Ich glaube nicht; die Schule muß vielmehr mit Freuden jedes Mittel ergreifen, welches ihr ermöglicht, die Schüler besser kennen zu lernen. Und worauf kommt es denn an, auf Intelligenz oder auf Wissen?“ (Verhandlungen 1912, 84, Beitrag Hacks).

Freilich existierten zu diesem Zeitpunkt noch keine Tests, die gezielt hohe Intelligenz erkennen und differenzieren sollten. Advokat*innen der Begabenschulen beziehungsweise -klassen zogen die Verwendung der bestehenden Verfahren jedoch in Erwägung und empfahlen, Tests nicht zuletzt mit der Absicht weiterzuentwickeln, sie zukünftig besser für die Identifikation intellektuell besonders Begabter einsetzbar zu machen (vgl. hierzu Wilhelm 1917; Stern 1912, 11-15; Stern 1910, 165-167).

Eine weitere inhaltliche Parallele zwischen Forderungen nach Sonderschulen oder -klassen für besonders Befähigte und Hilfsschulen oder Förderklassen bestand schließlich darin, dass Schüler*innen außerhalb des als „Normalbereich“ begriffenen Begabungsspektrums als Hindernis für den allgemeinen Unterricht bewertet werden konnten: Die „avancés nach Binet“ seien „für den Unterricht genau so ein störendes Element, wie die Schwachsinnigen“ (Bloch 1913b, 55). Auf Erstere spezialisierte Klassen oder Schulen sollte es nicht zuletzt deshalb geben, weil dem besonders begabten Kind durch den gemeinsamen Unterricht pathologische Folgen drohten. Kaum zu bestreiten sei, „[d]aß ein mit Rücksicht auf Minderbegabte einzuhaltendes verzögertes Tempo die bei ihm vorhandenen Anlagen nicht gebührend entfaltet, auf die Tatkraft lähmend und in bezug auf die ethische wie die Charakterseite eines solchen Schülers geradezu stagnierend wirkt“ (Schoeneberger 1912, 528).

6 1911 schlug Petzoldt vorsichtig eine Brücke zu psychologischen Methoden, wenn er die Hoffnung ausdrückte, dass die Verantwortlichen „durch die Weiterentwicklung der Psychologie, die sich nun auch mit diesen Dingen zu beschäftigen begonnen hat, vor allem aber auch durch die Entwicklung unserer Sonderschulen zu Methoden gelangen werden, die uns hervorragende Anlagen irgendwelcher Art schon bei Beginn ihres deutlichen Auftretens offenbaren werden“ (Petzoldt 1911, 11; kritischer jedoch Petzoldt 1919, 166-167).

Schlimmstenfalls sei die gemeinsame Schule „moralisch gefährdend“, berge sie doch die Gefahr von „Trägheit, Laxheit und Schulekel“ (Stern 1910, 72; vgl. auch Stern 1912, 9-10). Sowohl bei der Hilfsschule als auch bei der schulischen Separierung Begabter wurden besondere schulische Organisationsformen mithin als „Nothilfe“ (vgl. Hänsel 2005, 109-112 zur Geschichte der „Sonderschule“) und als Instrument zur Vermeidung von Schlimmerem gerechtfertigt.

5 „Wie bei einem Pferderennen“ – Gegenpositionen

Befürworter*innen der Begabenschulen oder -klassen argumentierten, dass es auf lange Sicht allen zu Gute kommen werde, wenn bestimmte Schüler*innen aus dem allgemeinen Klassenverbund herausgelöst würden:

„Die Frucht dieses Systems müsste eine erhebliche Steigerung des Niveaus der geistigen Durchbildung aller, der minder Befähigten ebenso wie der vorzüglich Begabten, und schließlich eine erheblich schnellere Entwicklung der Wissenschaft und schnellere und gründlichere Aufnahme ihrer Ergebnisse durch die Gebildeten sein, d.h. aber nichts Geringeres als eine schnellere Entwicklung der Menschheit“ (Petzoldt 1904, 234-235).

Nichtsdestoweniger erfuhren ihre Vorschläge leidenschaftliche Gegenreden (zusammenfassende Diskussionen von Kritikpunkten bei Stern 1915, 823; Petzoldt 1911; Meyer 1905, 382-384). Diese richteten sich auf das Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen, auf breitere gesellschaftlich-politische Zielvorstellungen, ebenso wie auf grundlegende Fragen des Menschenbildes.

Auf die körperliche und psychische Gesundheit der Kinder anspielend, fragte Wilker (1911, 92),

„ob denn den betreffenden Kindern eine solche Forderung [nach ‚andauernde(n) Eliteleistungen‘, S. Sch.] gesundheitlich – psychisch wie physisch – überhaupt zuträglich ist, zumal noch, wenn sie in vielen Fällen schon von Vertretern des Sonderschul-Gedankens als nervös bezeichnet werden. Nach unserer Auffassung gehören von den Individuen, die für die Einschulung in ‚Genieschulen‘ in Frage kommen, nicht wenige in heilpädagogische Anstalten.“

Ohnehin stelle „der Unterricht und die Erziehung [des übernormalen Kindes, S. Sch.] auf andern als den erprobten Grundlagen ein gefährliches Experiment“ dar (ebd., 94); sie bildeten „ein Experiment mit dem Leben, dem Lebensglück junger Menschen“ (Leyers 1910, 510).

Ein Teilnehmer des Ersten Deutschen Kongresses für Jugendbildung und Jugendkunde in Dresden 1911 wandte ein, eine Schaffung von Sonderschulen oder -klassen werde

„bei den Nichtselektierten, die vielleicht größere und wertvollere, aber noch schlummernde Talente haben, eine schwere unverdiente moralische Depression zur Folge haben, die unter Umständen verhängnisvoller sein kann, als der Umstand, daß die schon durch große Talente Ausgezeichneten und Beschenkten mit den Mittelguten zusammen arbeiten müssen“ (Verhandlungen 1912, 84, Beitrag Drathe).

Nicht weniger stießen die Konsequenzen auf Ablehnung, die eine solche Neuerung für die allgemeinen Klassen haben könnten. Deren Schüler*innen würden durch die Herausnahme der „führenden Geister“ (ebd., 85, Beitrag Gaudig) Vorbilder und Ansporn genommen. Notwendige Folge eines „Fehlen[s] der nach oben ziehenden Elemente“ sei „ein Mangel an Streben“; schließlich bringe erst das Zusammenspiel von Kindern mit unterschiedlichen Befähigungen „Konkurrenz, Kampf, Ringen, Streben“ in den Klassenraum, die so wichtig seien für die „Entwicklung des Charakters“ (Über „Sonderschulen“ 1910, 558; ähnlich Lietz 1911, 53). Schule brauche „das Zusammenarbeiten und Zusammenleben stärker und minder stark begabter Schüler“ auch dann, wenn sie als „Anstalt der Vorbereitung für das Leben“ dienen wolle (Verhandlungen 1912, 85, Beitrag Gaudig; vgl. auch Über „Sonderschulen“ 1910).

Bereits in der Hilfsschuldebatte war die Frage, wie die „Absonderung“ und Auswahl der Kinder eigentlich durchgeführt werden sollte, Zündstoff gewesen (Hofsäss 1993, 18-36; Sander 1968, 520-522). Auch im Hinblick auf die Begabenschulen entbrannte Kritik an den Verfahren, die für die Auswahl der Kinder und Jugendlichen in Betracht gezogen wurden. Gerade den „im vornehmsten Sinne intellektuellen Menschen, die durch neue selbstständige Kombinationen aus ihrer Erfahrung neue Werte suchen und finden“, habe oftmals „die Natur die Gabe versagt hat, sich glatt und gewandt nach außen hin zur Geltung zu bringen“. Diese würden daher „nicht selten versagen, wenn man sie einem schulmäßigen Examen auf ihre Intelligenz unterziehen will“ (Stransky 1909, 805-806). Ein weiteres Argument sah die „mechanisierte Intelligenzprobe“ dagegen gerade deshalb als für begabtere Kinder ungeeignet an, weil „die bekannten Tests von besorgten Eltern oder willigen Privatlehrern mit den Kindern fleißig durchgeübt werden“ würden (Hartnacke 1915, 491). Ohnedies seien die Folgen einer falschen Entscheidung so groß, dass „kein gewissenhafter Lehrer die Verantwortung für die Auswahl übernehmen“ werde (Cauer 1912, 25).

Kritik machte sich darüber hinaus an Konzeptionen der Intelligenz und Begabung fest, die im Kontext von Vorschlägen zur „Begabtenauslese“ kursierten. Die Annahme einer allgemeinen Intelligenz verwarf etwa Friedrich Gaudig, wenn er einwandte, es sei „die Scheidung der Schüler, die die Einrichtung solcher Schulen fordert, nicht durchführbar“, da Begabung für einzelne Fachgruppen „ungleichmäßig“ ausfalle (Verhandlungen 1912, 85, Beitrag Gaudig; ähnlich Lietz 1911, 53). Andere warnten noch allgemeiner vor einer „Überschätzung des Intellek-

tuellen“ (Hugger 1918, 107-108; vgl. auch Verhandlungen 1912, 89, Beitrag Schwarz). Wie in der katholischen Zeitschrift *Stimmen der Zeit* zu lesen war: „[A]ußer dem Verstand spielen im Leben eine ebenso wichtige, oft wichtigere Rolle hervorragende Gaben des Willens und Herzens und der religiösen Sphäre“ (Hugger 1918, 107-108).

Schließlich richteten sich *generelle* Einwände gegen die Heraushebung einzelner Kinder. In Widersprüchen dieser Art ging es nicht mehr darum, ein möglichst gutes oder gerechtes Verfahren der Auswahl und Unterscheidung zu finden; Stein des Anstoßes war hier vielmehr die Unterscheidung als solche. Gegenreden dieser Art konnten aus sehr verschiedenen Motivationen entstehen. Den einen schien eine Trennung aufgrund intellektueller Begabung zu *weit* zu gehen, weil sie die gegebene soziale Ordnung unzulässig in Frage stellen (vgl. Hugger 1918; Hartnacke 1915) oder jüdische Kinder bevorzugen werde (vgl. Wilker 1911, 95-96). Die anderen lehnten eine solche Aufteilung von Kindern und Jugendlichen hingegen als noch nicht radikal genug ab. Letztgenannte Linie der Kritik war vor allem aus der organisierten Arbeiterbewegung zu hören.

„Sonderschulen oder Sonderklassen für hervorragend Befähigte“, rügte ein Autor der sozialdemokratischen Zeitschrift *Die Neue Zeit* 1912, seien „eines der Palliativmittel, welches die bürgerliche Schulreform zur Gesundung des großen Volkskörpers anpreist“ (Arnulf 1912, 745-746). Zwar führe auch eine allein nach Alter vorgenommene Gruppierung in der Schule nicht dazu, dass sich unterschiedliche Begabungen bestmöglich entwickeln könnten. Dennoch sei es unangemessen, sich auf die „Unterschiede des Grades“ zu kaprizieren: „Petzoldt, Sickinger und ihresgleichen reden stets nur von Schwachen, Tüchtigen, Trägen, Fleißigen, Gleichgültigen, Feurigen, Zaghaften, Zähen, Ausdauernden. Wie bei einem Pferderennen läuft alles in e i n e r Richtung, nach e i n e m Ziele“ (ebd., 746).

Dies werde sich nach einer „sozialistische[n] Schulreform“ ändern:

„Man wird von ‚schwachen‘ Schülern wenig mehr reden, wo das Gebiet der vielseitigsten Betätigungsmöglichkeit ein so großes ist. Denn da wird nicht nur die Begabung jedes Grades zu ihrem Rechte kommen, sondern, was wichtiger ist, die jeder Art, nämlich die Begabung für jede Art Tätigkeit. Die Schule von heute kennt in ihrer Einseitigkeit fast nur die geistige, und zwar die Gedächtnisarbeit“ (ebd.).

An diese Deutung konnten sozialistische Positionen anschließen, als in vielen deutschen Städten Begabten- und Aufbauklassen entstanden, die auch Söhne und Töchter aus weniger privilegierten Verhältnissen zu mittlerer und höherer Bildung führen sollten. Auf das zwischenzeitlich begonnene Experiment der „Berliner Begabtschulen“ eingehend, bezeichnete daher Georg Chaym (1918) in den *Sozialistischen Monatsheften* „Ausleseprüfungen“ als „der menschlichen Würde ganz entgegen“. Schließlich gründeten diese auf der „Wahnvorstellung von der besten *Ausnutzung* der im Menschen vorhandenen *Anlagen*“. Erzürnt schrieb

Chaym gegen die Vorstellung von Wettbewerb und geistigen „Vorsprüngen“ an, die solchen Begabungskonzeptionen zu Grunde liege. Seine Stellungnahme bedingte eine grundsätzliche Skepsis gegenüber einer Unterteilung von Menschen nach Begabungen, welche im Dienst einer Schule für alle stand:

„Das Grundübel schaut schon aus dem vielumjubelten, liberalen Lösungswort der sogenannten Begabtenförderung heraus: ‚Freie Bahn jedem Tüchtigen!‘ Der wirkliche Sozialist, dessen Gesinnung nicht Erfolgsanbetung sondern Brüderlichkeit ist, wird statt dessen sagen: ‚Freie Bahn a l l e n !‘ Und dieses Wort ist nur durch eine *allgemeine Schule* zu erfüllen, die man auch Einheitsschule nennen mag“ (ebd., 1218).⁷

Der Streit um die Errichtung von „Begabenschulen“ lässt insofern Grundlinien von Begabungskontroversen zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik erkennen, die auch deshalb vielstimmig verliefen, weil sie konkrete politische Missstände, pädagogische Leitlinien und die praktischen Aufgaben von Schule zur Debatte brachten und grundlegende Menschenbilder und gesellschaftspolitische Fernziele aufriefen.

6 Fazit: Resonanzen, Relationen, Interaktionen

All dies lässt besser verstehen, warum der Autor des eingangs zitierten Witzblattes „Hochbegabte“ und „Minderveranlagte“ in einem Atemzug nannte, und was seine ironische Einlassung inspirierte, Schüler*innen mit einer „Gehirnsonde in einwandfreier Weise“ (Die Genieschule 1910, 810) sortieren zu können. Denn auch Psycholog*innen, Pädagog*innen und Lehrpersonen zogen in den letzten Jahren des Kaiserreichs Parallelen zwischen Kindern mit Begabungen, die als besonders „hoch“ und solchen, die als besonders „niedrig“ begriffen wurden, und sie verwendeten die Förderung von Menschen mit „geringer“ Begabung als Argument und organisatorische Blaupause, um für die Errichtung gesonderter Begabenschulen oder -klassen zu streiten.

Die Verbreitung intelligenzdiagnostischer Verfahren bestärkte eine solche Perspektivierung, da sie die Ausdifferenzierung kognitiven Vermögens in Ausprägungsbereiche unterstützte und dazu anregte, die entstehenden Extreme als formal gleichartige „Rand“-Phänomene zu behandeln. Damit waren die praktischen Experimente um den „Aufstieg der Begabten“ (so die bekannte Formulierung bei Petersen 1916) in der Weimarer Republik nicht nur eine Folge gewandelter politischer Möglichkeitsräume; sie ergaben sich ebenso aus der Befassung mit „Stufen

⁷ Ähnlich wie Chaym argumentierte Koch (1920). Jahre zuvor hatte Lindheimer (1905, 993) in derselben Zeitschrift Petzoldts Vorschlag noch begrüßt.

und Graden der Intelligenz“ (Über „Intelligenzprüfungen“ 1910, 587-588) und den Resonanzeffekten, die diese erzeugte.

Die „Genieschule der Zukunft“ (Die Genieschule 1910, 810) verblieb in weiten Teilen im Reich der Phantasie. Dessen ungeachtet regt die Geschichte ihrer Imaginationen dazu an, solche Relationen und Interaktionen weiter zu erkunden, die verschiedene Felder der Pädagogik und Psychologie sowie verschiedene Zweige der Schule verknüpften; sie ermuntert zu der Frage, wie und wo ähnliche Resonanzeffekte entstanden, und welche Folgen sie hatten.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

- Arnulf (1912): Rezension zu J. Petzoldt, Einwände gegen Sonderschulen für hervorragend Befähigte. In: Die Neue Zeit 30 (21), 745-746.
- Auslese und Förderung der Begabten. In: Vorwärts 34 (289) (21.10.1917), 3. Online unter: <http://fes.imageware.de/fes/web/index.html?open=VW34291&page=3> (Abrufdatum: 17.06.2019).
- Bloch, E. (1913a): Die Intelligenzprüfungsmethode nach Binet-Simon. In: Die Umschau 17 (35), 715-717.
- Bloch, E. (1913b): Über Intelligenzprüfungen (nach der Methode von Binet und Simon) an normalen Volksschulkindern und Hilfsschulkindern. In: Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie 17 (1), 23-57.
- Bobertag, O. (1914): Über Intelligenzprüfungen nach der Methode von Binet und Simon. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Cauer, P. (1912): Keine „Sonderschulen für hervorragend Befähigte“! In: Neue Jahrbücher für Pädagogik, 15. Jg., 21-29.
- Chaym, G. (1918): Wissenschaft: Psychologie. Begabenschule. In: Sozialistische Monatshefte 25 (12), 1216-1219.
- Die Genieschule der Zukunft (1910). In: Kladderatsch 63 (45), Zweites Beiblatt, 810. Online unter: <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/kla1910/0810> (Abrufdatum: 16.03.2020).
- Hartnacke, W. (1915): Das Problem der Auslese der Tüchtigen. Einige Gedanken und Vorschläge zur Organisation des Schulwesens nach dem Kriege. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde 16 (8), 481-495.
- Heinecker, W. (1913): Das Problem der Schulorganisation auf Grund der Begabung der Kinder. Langensalza: Beyer.
- Herrmann, C. (1929): Joseph Petzoldt. In: Kant-Studien, 34. Jg., 508-510.
- Hugger, V. (1918): „Aufstieg der Begabten“? In: Stimmen der Zeit. Katholische Monatsschrift für das Geistesleben der Gegenwart, 95. Jg., 105-115.
- Koch, W. (1920): Weltaufgaben der Erziehung. In: Sozialistische Monatshefte 26 (7), 381-388.
- Lamer, H. (1911): Sonderschulen für hervorragend Befähigte. In: Neue Jahrbücher für Pädagogik, 14. Jg., 164-169.
- Leyers, F. (1910): Genie-Schulen. In: Die Umschau 14 (26), 509-511.
- Lietz, H. (1911): Die Deutsche Nationalschule. Beiträge zur Schulreform aus den Deutschen Landerziehungsheimen. Leipzig: R. Voigtländer.
- Lindheimer, F. (1905): Literatur. In: Sozialistische Monatshefte 11 (11), 993.
- Meumann, E. (1914): Abriss der experimentellen Pädagogik. Leipzig und Berlin: Engelmann.
- Meyer, P. (1905): Abseits von der Heerstraße. In: Gymnasium. Zeitschrift für Lehrer an Gymnasien und verwandten Unterrichtsanstalten 23 (11), 377-383.

- Petersen, P. (Hrsg.) (1916): Der Aufstieg der Begabten. Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht. Leipzig und Berlin: Teubner.
- Petzoldt, J. (1904): Einführung in die Philosophie der reinen Erfahrung, 2. Bd.: Auf dem Weg zum Dauernden. Leipzig und Berlin: Teubner.
- Petzoldt, J. (1905): Sonderschulen für hervorragend Befähigte. Leipzig und Berlin: Teubner.
- Petzoldt, J. (1911): Die Einwände gegen Sonderschulen für hervorragend Befähigte. In: Neue Jahrbücher für Pädagogik, 14. Jg., 1-24.
- Petzoldt, J. (1912): Drei Thesen über Sonderschulen für hervorragend Befähigte. In: Bund für Schulreform (Hrsg.): I. Deutscher Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde zu Dresden am 6., 7. und 8. Oktober 1911, Zweiter Teil. Intelligenzproblem und Schule. Vorträge und Verhandlungen am Sonnabend, dem 7. Oktober 1911. Leipzig und Berlin: Teubner, 68-74.
- Petzoldt, J. (1919): Hochziele für die Begabenschulen. In: Die Neue Erziehung. Sozialistische Pädagogische Zwei-Wochenschrift 1 (5), 161-168.
- Petzoldt, J. (1925): Falsche Begabtenauslese. In: Deutsches Philologen-Blatt 33 (37), 587-588.
- Roderich, R. (1911): Pädagogische Streifzüge. In: Pädagogische Woche 7 (8), 94-96.
- Rose, A. H. (1914): Psychologie und praktisches Leben. In: Die Umschau 18 (16), 324-326.
- Schoeneberger, H. (1912): Über Jugendkunde. In: Pharos 6 (12), 520-531.
- Stern, H. (1915): Schulprobleme nach dem Kriege. In: Die Umschau 19 (42), 821-824.
- Stern, W. (1910): Das übernormale Kind. In: Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, Jugendbildung und Jugendkunde. Der Säemann, 1. Jg., 67-78, 160-167.
- Stern, W. (1911): The Supernormal Child. In: Journal of Educational Psychology 2 (3), 143-148; 2 (4), 181-190.
- Stern, W. (1912): Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse der Intelligenzprüfung. In: Bund für Schulreform (Hrsg.): I. Deutscher Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde zu Dresden am 6., 7. und 8. Oktober 1911, Zweiter Teil. Intelligenzproblem und Schule. Vorträge und Verhandlungen am Sonnabend, dem 7. Oktober 1911. Leipzig und Berlin: Teubner, 8-20.
- Stern, W. (1916): Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In: P. Petersen (Hrsg.): Der Aufstieg der Begabten. Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht. Leipzig und Berlin: Teubner, 105-120.
- Stern, W. (1921)/[1911]: Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen. Dritte Auflage. Unveränderter Abdruck der Ausgabe von 1911. Vermehrt um ein Nachwort 1921 nebst neuer Bibliographie. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Stransky, E. (1909): Die Intelligenz und ihre Prüfung. In: Die Umschau 13 (39), 803-806.
- Über „Intelligenzprüfungen“ (1910). In: Der Klassenlehrer 4 (43), 587-588.
- Über „Sonderschulen für hervorragend Begabte“ (1910) [übernommen aus: Tägliche Rundschau]. In: Pädagogische Woche, 6. Jg., 558.
- Verhandlungen (1912). In: Bund für Schulreform (Hrsg.): I. Deutscher Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde zu Dresden am 6., 7. und 8. Oktober 1911, Zweiter Teil. Intelligenzproblem und Schule. Vorträge und Verhandlungen am Sonnabend, dem 7. Oktober 1911. Leipzig und Berlin: Teubner, 82-94.
- Wilhelm, J. (1917): Wunderkinder. In: E. M. Roloff (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, 5. Bd. Freiburg/B.: Herder, 899-904.
- Wilker, K. (1911): Das übernormale Kind und seine Bedeutung für die Schule. In: Jenaer Seminarbuch. Festschrift zum 50. Semester des Pädagogischen Universitäts-Seminars unter Prof. D. Dr. W. Rein. Langensalza: Hermann Beyer Söhne, 87-96.

Literatur

- Bracht, H.-G. (2001): Die preußische Regelung des „Aufstiegs der Begabten“. In: Jahrbuch für Pädagogik (Gleichheit und Ungleichheit in der Pädagogik, Jg. 2000). Frankfurt/M.: Lang, 95-109.
- Drewek, P. (1989): Begabungstheorie, Begabungsforschung und Bildungssystem in Deutschland, 1890-1918. In: K.-E. Jeismann (Hrsg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung. Stuttgart: Franz Steiner, 387-412.
- Eckart, W. U. (2006): „Wunderkinder – Einzelgänger“. Anmerkungen zur Hochbegabtenproblematik in der Wissenschaftsgeschichte. In: „Elite“. Studium Generale der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, WS 2004/05. Heidelberg: Winter Verlag, 73-89.
- Feger, B. (1988): Hochbegabungsforschung und Hochbegabtenförderung. Die Situation in Deutschland zwischen 1916 und 1920. In: Empirische Pädagogik 2 (1), 45-52.
- Funke, J. (2006): Alfred Binet (1857-1911) und der erste Intelligenztest der Welt. In: G. Lamberti (Hrsg.): Intelligenz auf dem Prüfstand. 100 Jahre Psychometrie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 23-40.
- Geiger, G. (1977): Schwachsinnigenfürsorge. Eine Analyse der „Zeitschrift für das Idiotenwesen“ (1880-1934). Freiburg/B.: Hans Ferdinand Schulz Verlag.
- Hänsel, D. (2005): Die Historiografie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (1), 101-115.
- Heinemann, R. (2016): Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Henze, G. & Zumhasch, C. (2000): Die „Berliner Begabtschulen“ – ein früher schulischer Versuch, „hochbegabte“ Schüler zu identifizieren und zu fördern. In: S. Kirk (Hrsg.): Schule und Geschichte. Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 177-206.
- Hofsäss, T. (1993): Die Überweisung von Schülern auf die Hilfsschule und die Schule für Lernbehinderte. Eine historisch-vergleichende Untersuchung. Berlin: Marhold.
- Ingenkamp, K. (1989): Experimentelle Methoden in der Schülerauslese. Beispiele für den Einsatz experimenteller Methoden bei Begabten- und Übergangsauslesen vor 1930. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (2), 175-195.
- Ingenkamp, K. (1990): Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885-1932. Weinheim: Beltz.
- Jaeger, S. (1985): Zur Herausbildung von Praxisfeldern der Psychologie bis 1933. In: M. G. Ash & U. Geuter (Hrsg.): Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert. Opladen: Westdeutscher Verlag, 83-112.
- Kaminski, A. (2011): Prüfungen um 1900. Zur Genese einer Subjektivierungsform. In: Historische Anthropologie 19 (3), 331-353.
- Köhne, J. B. (2019): Männliche Genieformel und ihre Irritationen. Essay zur Frage weiblicher Genialität. In: Zeitgeschichte-online, März 2019. Online unter: <https://zeitgeschichte-online.de/themen/maennliche-genieformel-und-ihre-irritationen> (Abrufdatum: 16.03.2020).
- Kössler, T. (2016): Auf der Suche nach einem Ende der Dummheit. Begabung und Intelligenz in den deutschen Bildungsdebatten seit 1900. In: C. Goschler & T. Kössler (Hrsg.): Vererbung oder Umwelt? Ungleichheit zwischen Biologie und Gesellschaft seit 1945. Göttingen: Wallstein, 103-133.
- Kössler, T. (2018): Leistung, Begabung und Nation nach 1900. In: S. Reh & N. Ricken (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer, 193-210.
- Otto, A. (2019): Demokratie als Ziel, Mittel und Argument. Bildungsreformen in der Weimarer Republik. In: S. Elsbach, R. Noak & A. Braune (Hrsg.): Konsens und Konflikt. Demokratische Transformationen in der Weimarer und Bonner Republik. Stuttgart: Franz Steiner, 31-46.

- Sander, A. (1968): Zur Geschichte der Bezeichnung „Sonderschule“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 19. Jg., 517-527.
- Schmid, R. (1977): Intelligenz- und Leistungsmessung. Geschichte und Funktion psychologischer Tests. Frankfurt/M. und New York: Campus.
- Schmidt, W. (1994): William Stern (1871-1938) und Lewis Terman (1877-1956). Deutsche und amerikanische Intelligenz- und Begabungsforschung im Lichte ihrer andersartigen politischen und ideologischen Voraussetzungen. In: Psychologie und Geschichte 6 (1/2), 3-25.
- Schmuhl, H.-W. (2010): Exklusion und Inklusion durch Sprache. Zur Geschichte des Begriffs Behinderung. Eine Veröffentlichung des Institutes Mensch, Ethik und Wissenschaft (IMEW). Berlin: Selbstverlag 2010.
- Verheyen, N. (2012): Unter Druck. Die Entstehung individuellen Leistungsstrebens um 1900. In: Merkur 756 (66), 382-390.
- 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, 6. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung. Frankfurt/M.: Karg-Stiftung, 30-38.