

Haseloff, Otto Walter

Über Funktion und Theorie der Begabung (Beitrag der Psychologie)

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: *Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, S. 143-165. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 6)*



Quellenangabe/ Citation:

Haseloff, Otto Walter: Über Funktion und Theorie der Begabung (Beitrag der Psychologie) - In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: *Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, S. 143-165 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234585 - DOI: 10.25656/01:23458*

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234585>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23458>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern; noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, verteilen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz
Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

6. Beiheft

Psychologie und Soziologie in ihrer
Bedeutung für das
erziehungswissenschaftliche Studium

Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag
vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin

Herausgegeben
vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages
und vom Vorstand des
Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen



Verlag Julius Beltz Weinheim/Bergstraße

Zeitschrift für Pädagogik - Verlag Julius Beltz, Weinheim

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 9, Schönstraße 72b

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Innsbruck/Österreich, Fürstenweg 44; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. D. Dr. Oskar Hammelsbeck, 56 Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus J. Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 8104 Grainau, Alpispitzstraße 8 c.

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes: Prof. Dr. Hans Aebli, 1 Berlin 41, Lepsiusstraße 114; Päd. Assistent Dieter Brodtmann, 341 Northeim, Friedrichstraße 16; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Ulrich Freyhoff, 46 Dortmund-Aplerbeck, Trapphofstraße 94; Prof. Dr. Anton J. Gail, 4048 Grevenbroich, Meisenweg 7; Dr. Erich Geißler, 674 Landau, Triftweg 34; Prof. Dr. Otto Walter Haseloff, 1 Berlin 37, Veronikasteig 2; Prof. Dr. Wilhelm Hansen, 2848 Vechta, Kringelkamp 18; Prof. Dr. Marian Heitger, 8 München-Obermenzing, Schurichstraße 24; Dipl.-Soziologe Horst Holzer, 8 München 13, Konradstraße 6 (Soziol. Seminar der Universität); Prof. Dr. Walter Jaide, 3 Hannover, Stammestraße 74b; Prof. Dr. Gerhard Joppich, 34 Göttingen-Geismar, Dingelstädter Weg 5; Dr. Ludwig Kerstiens, 7987 Weingarten, Bauernjörgstraße 53; Prof. Dr. Wolfgang Kramp, 1 Berlin 31, Jenaer Straße 12; Prof. Dr. Waltraut Küppers, 6 Frankfurt/M., Guiollettstraße 53; Prof. Dr. Eugen Lemberg, 6 Frankfurt/M.-W 13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Bernhard Linke, 2848 Vechta, Welperstraße 20; Prof. Dr. Heinz Rolf Lückert, 8 München-Pasing, Cervantesstraße 6; Prof. Dr. Werner Mangold, 45 Osnabrück-Nahne, Paradiesweg 12; Päd. Assistentin Ursula Meinicke, 34 Göttingen, Am Sölenborn 9; Dr. Friedrich Minssen, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Dipl.-Psychologe Peter Moltke, 6 Frankfurt/M., Feldbergstraße 42 (Seminar für Päd. Psychologie); Päd. Assistent Dietlef Niklaus, 3352 Einbeck, Am Hubestift 4; Wiss. Assistent Ulrich Oevermann, 6 Frankfurt/M., Schwindstraße 9; Päd. Assistent Jürgen Pohland, 3406 Bovenenden, Mühlenweg 62; Prof. Dr. Wilhelm Richter, 1 Berlin 45, Bassermannweg 10A; Dr. Peter Roeder, 355 Marburg, Friedrich-Ebert-Straße 80; Prof. Dr. Heinrich Roth, 34 Göttingen-Nikolausberg, Rautenbreite 3; Prof. Dr. Johann Peter Ruppert, 6 Frankfurt/M.-W13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Alfons Otto Schorb, 69 Heidelberg-Pfaffengrund, Dompfaffenweg 7; Prof. Dr. Erich Christian Schröder, 48 Bielefeld, Bismarckstraße 33; Prof. Dr. Hans Stock, 34 Göttingen, Münchhausenstraße 12; Prof. Dr. Willy Strzelewicz, 3 Hannover-Kleefeld, Kleestraße 18; Dr. Manfred Teschner, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Prof. Dr. Hans Willy Ziegler, 7 Stuttgart-W., Hegelstraße 40.

Inhalt

Geleitwort	. . . . .	7
Vorwort	. . . . .	9
HANS STOCK	Eröffnungsansprache	13

X I. Zum Problem der Autorität in der Erziehung

ERNST LICHTENSTEIN	Das Problem der Autorität in der Erziehung . .	21
HEINZ-ROLF LÜCKERT	Die Autorität in der Erziehung. Formen, Fundie- rung, Funktion	40
WILLY STRZELEWICZ	Zum Problem der Autorität in der Erziehung. Aspekte der Soziologie	53
ERICH CHR. SCHRÖDER	Einige philosophische Überlegungen zum Problem der Autorität in der Erziehung	67
Diskussionsbericht	. . . . .	70

X II. Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie

HEINRICH ROTH	Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie	75
MARIAN HEITGER	Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie	85
Diskussionsbericht	. . . . .	99

X III. Forschungsbeiträge aus Psychologie und Soziologie zu pädagogischen Fragen

Arbeitsgruppe 1: Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil

JOHANN P. RUPPERT	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Psychologie)	105
EUGEN LEMBERG	Zum Erziehungsstil (Beitrag der Soziologie) . .	119
GERHARD JOPPICH	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Pädagogik)	128
Diskussionsbericht	. . . . .	139

Arbeitsgruppe 2: Zum Begabungsproblem

OTTO WALTER HASELOFF	Über Funktion und Theorie der Begabung (Bei- trag der Psychologie)	143
ULRICH OEVERMANN	Soziale Schichtung und Begabung (Beitrag der Soziologie)	166

ULRICH FREYHOFF	Begabung und Bildsamkeit (Pädagogisches Korreferat)	187
Diskussionsbericht	. . . . .	204
<i>Arbeitsgruppe 3: Zur Lehrplanfrage</i>		
ALFONS OTTO SCHORB	Erziehungswissenschaftliche Aspekte eines Zusammenwirkens von Soziologie, Psychologie und Pädagogik in der Lehrplanfrage	209
HANS AEBLI	Der Beitrag der Psychologie zur Gestaltung der Lehrpläne	217
FRIEDRICH MINSSEN	Zur Lehrplanfrage (Beitrag der Soziologie) . .	227
HORST HOLZER	Soziologische Argumente zur Lehrplangestaltung – 10 Thesen	230
Diskussionsbericht	. . . . .	233

✕ *IV. Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung*

JOSEF DOLCH	Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte	237
WILHELM HANSEN	Die Psychologie in der Lehrerbildung	254
WERNER MANGOLD	Soziologie in der Lehrerbildung	262
Diskussionsbericht	. . . . .	275

OTTO WALTER HASELOFF

Über Funktion und Theorie der Begabung

(Beitrag der Psychologie)

I

Ich danke den Veranstaltern des Pädagogischen Hochschultages für die Ehre, zu einem Thema sprechen zu dürfen, dessen Wichtigkeit dreifach begründet ist: Begabungen spielen eine wichtige Rolle bei der gedanklichen Grundlegung und Selbstinterpretation der institutionellen Erziehung. Zum zweiten erweist es sich gegenwärtig und schon seit langer Zeit als offenbar kaum möglich, die Ziele einer umfassenden Bildungspolitik und Ausbildungsplanung ohne Rückgriff auf den flexiblen und hilfreichen Begabungsbegriff zu formulieren (Begabungsreserve, Begabtenförderung). Drittens aber betreffen Gedanke und Konzeption der „Begabung“ stets auch ein wichtiges Stück der Selbstdeutung des Menschen unserer Gesellschaft sowie wichtige Aspekte in der Gestaltung jener Erwartungen, die wir an uns selbst und an den Mitmenschen richten.

Ich werde im folgenden über dreierlei sprechen:

1. über die soziokulturellen Funktionen des Konzeptes der Begabung. Dabei geht es vorrangig um die Frage, welche Wirkungen zeitigt die gewohnheitsmäßige oder vorsätzliche Anwendung des herkömmlichen Begabungsbegriffs. Wie wirkt sich insbesondere der Glaube an Begabung aus, wenn über die „richtige“, „natürliche“, „angemessene“ oder wie immer ausgezeichnete Optimalordnung der Gesellschaft nachgedacht wird und wenn aus ihr bildungspolitische Maßnahmen oder ausbildungsbezogene Planungen abgeleitet werden. Damit unmittelbar verknüpft ist die Frage, wie wirkt sich der Glaube an die Begabung aus, wenn über Aufstieg und Stellung des einzelnen Menschen, insbesondere des Heranwachsenden, in einer realen gesellschaftlichen Ordnung zu entscheiden ist.

2. ist über die Frage zu sprechen, in welche latenten Anthropologien ordnet sich der Begabungsbegriff ein? Und dazu gehört auch: Wie bietet sich Begabung einem naiven Weltverständnis dar und welchen Stellenwert gewinnt Begabung in den Strukturen pädagogischen Denkens, insbesondere im Umkreis idealistischen Bildungsdenkens?

3. wird dann darüber zu sprechen sein, wie sich die Information und Erfahrung, die zweifellos im Begabungsbegriff stecken, in eine moderne Theorie der Persönlichkeit einfügen und welche Schlußfolgerungen sich aus einer modernen Persönlichkeitstheorie ableiten lassen in bezug auf wissenschaftliche Fundierung der Erziehung in einem demokratischen Land.

II

Über Funktion und Theorie der Begabung zu sprechen, umschließt also zunächst die Aufgabe, das Konzept der Begabung in seinen sozialen und kulturellen, in seinen normativen und politischen Funktionen zu explorieren. In möglichster Wertneutralität ist dabei darauf abzustellen, normative und deskriptive Aussagen, Hypothesen und Theorien zu trennen.

So kann zunächst einmal gesagt werden: Schon in frühen und primitiven Kulturen wurde die besondere, nicht in die Erwartungen und Verhaltensmuster der Menschen einer Kultur hineinpassende, aber dennoch gruppenwichtige Leistung einzelner Persönlichkeiten auf deren charismatische Begnadung zurückgeführt. Dabei ist es interessant, daß die Träger des ungewöhnlichen Könnens und Wissens, die Urheber neuartiger und erwarteter Fähigkeiten in den Mythen der alten Kulturen jeweils ein unterschiedliches und dabei höchst symptomatisches Schicksal fanden: Die eine Hälfte dieser ungewöhnlichen Menschen bot Leistungen, die das nicht bewältigte Leben durch die geistigen Hilfen versöhnender Kontemplation von innen her ertragbar machen. Diese Gestalt unerwarteter Leistung realisiert sich im extatischen Orakelsänger und im „blinden“ introvertierten Seher und Dichter. Ein ganz anderes Geschick ist dem technischen und sozialen Neuerer beschieden: PROMETHEUS, IKARUS, HEPHAISTOS — alles Träger eines gleichfalls außeralltäglichen, charismatischen Könnens — erscheinen als von gefährlicher Hybris besessen und müssen sorgsam unter Kontrolle gehalten werden. Der Mythos des schöpferischen Menschen sieht also für die beiden besonderen Begabungen, für die musische und die pragmatisch-technische „Begabung“ zwei sehr unterschiedliche Schicksale vor: Hohes Alter, Ruhm und Akzeptierung für denjenigen, der eine die Selbstachtung bewahrende Versöhnung mit Herrschern und Göttern zu bieten vermag, der sich jedoch vor die Wandlungen der Realität gestellt als wohlmeinend aber ratlos erweist. Für die Hybris der realitätswandelnden Veränderung aber halten die antiken Götter Krankheit, Verstümmelung oder die Strafe des Untergangs bereit. Beide Träger der charismatischen Begabung aber werden im Gruppenurteil nur verständlich durch ihre supranationale Herkunft. Sie sind selbst Halbgötter oder stammen von Göttern ab.

Es ist nicht ohne Reiz, wenn wir verfolgen, in welchem starkem Maße diese dann von PLATO sublimierte frühe Theorie der schöpferischen Prozesse beharrlich auch noch in die späten Veralltäglichungsformen der mehr oder weniger schulbezogenen Talent- und Begabungslehren hineinwirkt.

In weitem Umfang ist unser Denken über die Bedingungen des Erfolgs beim Lehren von Wissen und von Fertigkeiten mit einer — jeder prüfbaren Erfahrung vorgelagerten Erwartung verknüpft: Mit der zur Selbstverständlichkeit verdichteten Erwartung, daß die besondere Leistung aus einer ererbten, standes- oder blutcharismatischen und daher leistungsfreien „Gabe“ hervorwächst. Der Lehrende gewinnt damit die gelegentlich erwünschte Möglichkeit, den in persönlichen Anmutungen, in Schulensuren oder in anderen Formen der Bewährung sich abzeichnenden Bildungserfolg wahlweise auf Erziehung oder Erbe zurückzuführen.

Auch die Erziehungswissenschaften des 20. Jahrhunderts bemühen sich in unserem Land nach wie vor um die gedankliche Klärung und empirische Abstützung oder Kritik der politisch sehr folgenreichen Deutungen der Beziehungen von Leistung und Persönlichkeit, von Lernerfolgen und erblich bedingten individuellen Leistungsdispositionen.

Nicht wenigen praktischen Pädagogen scheint das Konzept der leistungsermöglichenden Gabe unentbehrlich und deshalb selbstverständlich, weil Gabe und Gnade sich vorzüglich dazu eignen, insbesondere gerade Schlechtleistungen von Schülern deduktiv auf Bedingungsgefüge zurückzuführen, die den Einwirkungsmöglichkeiten und damit der Verantwortung der Erziehungsinstitution und der Erzieher entrückt sind.

So kann „Begabung“ als mehr oder weniger veralltägliches „Kleingenie“, als erbbedingter Günstling der Natur oder als lernbefreites Talent hervorragend als Kernstück pädagogischer Rechtfertigungsideologien funktionieren. Aber auch die normgerechte, die überdurchschnittliche, ja die außerordentliche Leistung des Zöglings wird in vielen Erziehungsinstitutionen auf Begabung zurückgeführt. Dies meist dann, wenn die positive Leistung eine Bestätigung der in Herkunft und sozialer Lage der Eltern begründete Erwartung darstellt.

Ein anderes Merkmal des Begabungskonzeptes ist von großer Wichtigkeit, wenn es um seine Anwendung gegenüber jenen Enttäuschungen geht, die sich unvermeidlich einstellen, wenn man mit bescheidenen Mitteln große Ziele zu erreichen sucht: Es ist dies die Spezifität des Begabungsbegriffs.

„Begabung“ bedeutet nur selten universale Tüchtigkeit, allgemeine Intelligenz, hoher Leistungsstandard gegenüber unterschiedlichen Anforderungen. Meist fungiert „Begabung“ als eine erblich determinierte Leistungsdisposition gegenüber sehr speziellen Aufgaben. Nicht zufällig decken sich diese „Begabungsrichtungen“ mit den Schulfächern sowie mit den sozial am stärksten beachteten künstlerischen Aktivitätsformen. Die schlechte Leistung in Mathematik oder Physik ist verzeihlich oder bei Mädchen sogar eher auszeichnend, wenn auf anderen, bildungsrelevanten Bereichen (Deutsch, Musik, Geschichte) hervorragende Leistungen zustande kommen.

Eine solche vermöge ihrer Flexibilität gegen jede widersprechende Erfahrung immunisierbare Konzeption von Begabung ermöglicht es andererseits auch, die sozial mehr oder weniger dringlich erwartete oder geforderte Leistung von Schülern oder Studenten als Ergebnis erzieherischer Bemühungen verstehen.

III

Die hohe soziale Wertigkeit, der Nutzen für die Selbstinterpretation sowie die Verankerung in ganzen Systemen von Evidenz und Selbstverständlichkeit zeigen insgesamt, daß emotionale Zustimmung und positive Resonanz kaum zu erwarten sind, wenn in eine Einzelkritik der funktionalen Wertigkeit und des Informationsgehalts des Begabungskonzeptes eingetreten wird. Dennoch liegt hier eine Aufgabe, der zunehmend weniger ausgewichen werden kann.

Für die empirische Klärung des sich hier abzeichnenden Aufgabenbereichs werden die im folgenden aufgeführten Sachverhalte und Tatsachen zu akzeptieren sein:

1. Die je unterschiedlichen Erklärungskonzepte und Erwartungssysteme, die es übernehmen, das Zustandekommen und die Erbringbarkeit von Leistung (als Inhalt der Gruppenerwartungen an den Einzelnen) zu erklären, stehen stets in enger Wechselwirkung mit den jeweiligen normativen und institutionellen Systemen einer Gesellschaft.

a) um die Deutung und um die Frage der Erwartbarkeit schöpferischer Leistung und Persönlichkeit handelt,

b) wenn es um die Deutung der Erwerbsvoraussetzungen und Zulassungsbedingungen zu Herrschaftswissen geht,

c) wenn die verwaltungsmäßige Zuteilung aufstiegsrelevanten („privilegierenden“) Berufswissens zu diskutieren ist, sowie vor allem, wenn

d) jene „Leistungs“-Dispositionen in Frage stehen, die betont nicht arbeits- und alltagsbezogen sind, sondern „daseinserfüllenden“ Bereichen (musisch-ästhetisch, lebensstilisierend) zugehören.

Dabei ist es — wissenssoziologisch gesehen — unmittelbar klar, daß gerade nicht das kampf-, konflikt- und bewährungsbezogene, sondern das daseinsbereichernde Wissen aufstiegs- und herrschaftslegitimierend ist. Dies gilt keineswegs nur für vergangene Jahrhunderte oder für die altchinesische Mandaringesellschaft, sondern für jede Gesellschaft, die spezifisch kasten- oder ständeartige Organisation aufweist. Rational meßbare, sichtbare und prüfbare Leistungsbewährung als Aufstiegsbedingung ist demgegenüber der demokratisierten Leistungs- und Industriegesellschaft zuzuordnen. Der erb- und blutcharismatische Begabungsbegriff steht also in gewissen Beziehungen mit einem Bildungsbegriff, der auf „musisch-antiquarische (historisch-philologische), apolitische sowie berufs- und wirtschaftsabhobene Lebensstilisierung“ zentriert ist.

Die dramatisierte Antithese von Bildung und Ausbildung, von Allgemeinbildung und Berufsvorbereitung erwächst aus einem Lebensgefühl, aus dem heraus gerade die unpolitische, die wirtschafts- und alltagsabgehobene Persönlichkeitsprofilierung vermöge ihrer Bewährungsfreiheit die Voraussetzung zur Besetzung der Kommandoebenen bieten soll. Demgegenüber erhebt die moderne Gesellschaft sehr andersartige Forderungen. Diese moderne Gesellschaft gewinnt ihr Gesicht durch die zweite industrielle Revolution, die ihrerseits über die alte Technik der Kraftmaschinen hinausgreifend eine wissenschaftliche Revolution ist (Automation, Nachrichtentechnik logisch-experimentelle Entscheidungstheorie, empirische Sozialtechniken). Diese Gesellschaft hat bereits jetzt zu einem gewandelten Weltverhältnis ihrer Menschen völlig zwanglos „erzogen“. Dabei ist nicht zu vergessen, daß die physische Konstitution dieser Menschen der modernen Gesellschaft sich aufs tiefste gewandelt hat. (Akzelleration, Lebenserwartung, Klimakterium.) So fordert diese Gesellschaft eine ganz andersartige Konzeption von „Bildung“, die man

versuchsweise einmal folgendermaßen formulieren kann: Bildung ist Prozeß und Ergebnis wachsender Integration von Wissen, Erwartung und Verhalten, durch die Entscheidungsfähigkeit und Produktivität gegenüber den Chancen der Gegenwartsgesellschaft erlernt wird.

Ohne Zweifel gehen in diesen Integrationsprozeß von Wissen und Verhalten auch individuelle, mehr oder weniger spezifische Erbanlagen ein. Die Ablehnung einer blut- und erbcharismatischen Persönlichkeitslehre bedeutet natürlich nicht die gleichzeitige ideologisch begründete Leugnung des Einflusses genetischer Information auf die Strukturierung von Verhalten und Persönlichkeit.

2. Sozialpsychologisch gesehen erweist sich „Begabung“ als universales Konzept der Erklärung für spezifische Leistungsfähigkeiten der Menschen in traditionellen, geschichteten Gesellschaften.

In diesem Konzept ist ein Stück Persönlichkeitstheorie enthalten: „Persönlichkeit“ erscheint in dieser Auffassung als ein vorrangig erblich bedingtes System spezifischer, normbezogener und institutionsorientierter Funktionen. So besteht die „Schülerpersönlichkeit“ aus dem Gefüge der Annahmen von Lehrern über die jeweils individuelle „Verdienstlichkeit“ der schulisch geforderten Leistung, sowie in den Prognosen von Lehrern und Erziehern, die sich in der Welt der Schule (durch Wertung von Schulleistungen sowie durch Beobachtung der Auseinandersetzung mit schulischen Leistungs- und Verzichtsforderungen) über die späteren Aufstiegschancen des Schülers herausbilden. Dabei umschließt das jeweilige Erwartungssystem einer „Schülerpersönlichkeit“ auch die Gesamtheit der Annahmen über erwartbare Bewährung in jeweils wohldefinierten Sozialschichten (optimal über Zugehörigkeit zu dispositiven Eliten, deren Leistungsformen, Zielstellungen und Entscheidungsstrukturen Lehrer selbst oft jedoch allzu wenig kennen).

„Begabung“ fungiert aber auch als ein institutionell verankertes Erwartungssystem, das aufstiegsrelevante oder „außeralltäglich-interessante“ Leistungen normiert sowie als prä- und paratheoretische Erklärung statusrelevanten Wissens und Könnens. Und nicht zuletzt ist das behauptete Fehlen z. B. mathematischer, sprachlicher oder musischer Begabungen ein die Selbstachtung sicherndes System der Rechtfertigung für Mittelmäßigkeit und Mißerfolg aus fehlender Anstrengung und Erfahrung.

3. Woran wird Begabung nun erkannt bzw. genauer: auf Grund welcher Merkmale oder Daten wird die Existenz oder das Fehlen einer Begabung vermutet?

An erster Stelle sind hier Schulnoten und schulbezogene Leistungsberichte zu nennen. Aber auch Schulreifetests und Begabungsprüfungen, Bewährungssemester usw. fungieren als Indikatoren für anlagebedingte oder zumindest anlagegestützte Begabungen.

Dabei sehen manche pädagogische Denker und viele Praktiker den wissenschaftslogisch notwendigen Zusammenhang zwischen diesen Indikatoren für schulgebundene Begabungen und einer späteren Lebensbewährung kaum je deutlich.

Auf CHARLOTTE BÜHLERS Theorie des menschlichen Lebenslaufs und die dort vorgelegten Werks- und Produktivitätsstatistiken kann in diesem Zusammen-

hang verwiesen werden. Auch an die Möglichkeit der Messung des Bekanntheitsgrades, der Erwähnungshäufigkeit in Medien der Massenkommunikation oder einfach an die Analyse der Karriere oder des Einkommens wäre hier zu denken. Amerikanische Forscher bevorzugen das Einkommen als objektives Maß des Lebenserfolgs.

Meines Erachtens ist Einkommen ein wichtiger, aber nicht allein maßgebender Aspekt katamnesticcher Untersuchungen zur Begabungstheorie. Hier wäre etwa auf die drei einfachen Kriterien hinzuweisen, die Terman in seinen Untersuchungen (Erhebungen per Post, 1955) zugrunde gelegt hat: Erreichung des Berufsziels, harmonisches Familienleben, Geldmittel für gehobene Lebensführung.

Auf der anderen Seite aber darf darauf hingewiesen werden, daß die pädagogischen Kriterien der Bewährungsprüfung einer kräftigen Korrektur in Richtung auf realistischere Auffassungen bedürfen.

So bietet beispielsweise die sozialpsychologisch orientierte Lebenslaufanalyse der erbbiologisch ausgerichteten Begabungslehre die Chance einer Bewährungskontrolle.

Aus diesem Grunde wäre es wichtig, einen Blick auf diejenigen Realkriterien zu werfen, an denen Existenz und Wirksamkeit einer Begabung gegebenenfalls zu messen wäre: „Leistung“ stellt eine sozial geforderte, sozial erwartete oder zumindest erlaubte Form der Aktivität dar, die funktional, formal und thematisch gemäß der Gruppendienlichkeit ihrer Ergebnisse genormt und bewertet ist. „Erfolg“ erweist sich demgegenüber als soziale Durchsetzung und Kanonisierung solcher Leistungen.

Wir begegnen dabei zwei charakteristischen Varianten des sprachlichen Ausdrucks, wenn der Angelsachse die Wendung „Er ist ein Erfolg“ (he is a success) benutzt, wo wir im Deutschen „Er hat Erfolg“ sagen. (Beides sind Spielarten der protestantischen Geisteshaltung, die sich in unterschiedlichen kulturellen Medien und damit gemäß unterschiedlicher Entfaltungs- und Entwicklungsbedingungen auf je typische Weise sprachlich niedergeschlagen haben.)

4. Verstärkt fordern jedoch vor allem die Leistungen zu einer begabungsideologischen Deutung und Bewertung heraus, die offensichtlich in einem bestimmten Grade außeralltäglich sind. Gerade diese außeralltäglichen Formen des Könnens und der Selbstrealisation sollen mit Erklärungskonzepten durchsichtig gemacht werden, von denen vorrangig gefordert wird 1. Plausibilität und „Selbstverständlichkeit“. 2. Stützung in erlebnisbetonten Umgangserfahrungen, z. B. im Nahraum der eigenen Familie. 3. Gruppenverträglichkeit und funktionale Nützlichkeit.

Der herkömmliche Begabungsbegriff stellt also eine gefühlswichtige Beziehung des Verstehens und des Zusammenhanges zwischen der kulturwichtigen außeralltäglichen Leistung und der hier zugrunde liegenden Sonderbegabung einerseits, den schul- und familiennahen Durchschnittsbegabungen andererseits dar. (Aus dieser Tatsache wächst ein Teil der gefühlsbefriedigenden Wirkungen, die sich bei der in subjektiver Evidenz verankerten Begabungskonzeptionen fast unvermeidlich einstellen.)

5. Traditionale Herrschaftsordnungen und die an ihnen bewußt oder unreflektiert sich orientierenden Persönlichkeiten neigen zu einer erbtheoretischen Interpretation aller gruppenrelevanten und normbezogenen Erklärungen von sozialer Aktivität und Leistung.

Besonders in traditionsgeleiteten Gesellschaften — oder in ihren nachwirkenden verinnerlichten Repräsentanzen — besteht die noch immer „selbstverständliche“ Dominanz des Konzepts der Erbbedingtheit jeglichen sozialrelevanten Könnens.

Die in Deutschland seit eh und je starke Überbetonung der „Erbtheorie“ der Persönlichkeit sowohl unter Fachleuten als auch in weiten Kreisen der Bevölkerung hat einen soziokulturellen, politischen und sozialpsychologischen Hintergrund.

Um nur einige Namen zu nennen, so haben in Deutschland in den letzten Jahrzehnten unter anderem ERNST KRETSCHMER 1929, PFAHLER 1935 (mit dem Titel „Warum Erziehung trotz Vererbung“), JUST 1939, HOFFMANN 1939, REINÖHL 1939 („Genie ist das ausnahmsweise glückliche Zusammentreffen vieler wertvoller Erb-einheiten“), JAENSCH, OSWALD KROH, GRUNDMANN 1949, BUSEMANN postuliert noch 1955 (in seiner Arbeit „Höhere Begabung, Vorgesandten zur Begabtenauslese) sogar eine „Veranlagung zum Frohsinn“ und HIEBSCH 1961 erbpsychologische Werke veröffentlicht. In den 50er Jahren sind weitere drei Autoren mit vorwiegend erbpsychologisch orientierten Werken hervorgetreten: KURT GOTTSCHALDT 1954 und 1960, ADELE JUDA 1953 und KARL VALENTIN MÜLLER 1956.

Hier soll nur kurz auf KARL VALENTIN MÜLLERS Thesen eingegangen werden. MÜLLER hat Begabungsuntersuchungen an Kindern von Heimatvertriebenen in Schleswig-Holstein unternommen und die Ergebnisse mit Befunden an „einheimischen“ Kindern verglichen. Er verglich Schulnoten („Zitat: die aktivierbare soziologisch allein relevante Begabung drückt sich im Durchschnitt in der Schulnote gar nicht so unzulänglich aus.“ „Begabung“ = pauschal anscheinend) und andere Eigenschaften; zu allen Punkten waren die Flüchtlingskinder überlegen. Diese Flüchtlingskinder stammen aber aus sozial „höheren“ Schichten. Daher leisten sie trotz widriger Umwelt (Flucht) mehr als die Einheimischen. Denn: die Zugehörigkeit zu einer gehobenen Sozialschicht bewirkt bei den Kindern eine entsprechend günstige Bewährungsgliederung, *nicht* wegen des gleichermaßen gehobenen Lebensmilieus, sondern *infolge* der generationslangen vorangegangenen, die Erbanlagen überprüfenden Siebung der betreffenden Sozialschicht. Nicht die Milieugemeinschaft, sondern die Siebungsgemeinschaft (bzw. „*Erbgutgemeinschaft*“ a.a.O.) verursacht das günstige Bewährungsbild und „für die soziale Bewährung des elitefähigen Nachwuchses spielt demnach in unserer Zeit die Anlage die entscheidende, das soziale Milieu eine deutlich untergeordnete Rolle.“ (Demgegenüber finden wir unter den Autoren Mitteldeutschlands die weniger erbbetonten Auffassungen, so daß hier eine viel größere Ähnlichkeit mit den amerikanischen Forschungsergebnissen festzustellen ist.) Dabei werden nicht nur bei VALENTIN MÜLLER Anlagen automatisch mit (hypothetischen) Erbanlagen gleichgesetzt: Begabungen sind dem naiven Selbstverständnis mit unkorrigierbarer Gewißheit erblich bedingt.

Kognitive Verzerrungen und ideologisch bedingte affektive Reaktionsmuster

werden sichtbar, wenn man die anspruchslosen Beweistechniken analysiert, mit denen mehr oder weniger engagierte Erbtheoretiker der Begabung operieren. (THOMAS hat vom Großvater das fixe Kopfrechnen und MONIKA die Redegabe.) Insbesondere gilt dies für die methodischen Forderungen hinsichtlich empirischer Bestätigung der Aussagen über die Natur der Begabung, zum Beispiel über die chemisch-physiologischen Träger der Begabung.

Aber auch die Regeln der Identifikation unterschiedlicher Äußerungsformen „einer“ Begabung bei Eltern und Kindern sind fast immer recht großzügig und vermöge ihrer Flexibilität gegen Prüfung abgeschirmt und gegen widersprechende Erfahrung immunisiert. Dabei nimmt dieser latente Biologismus in der Deutung von Leistung und Persönlichkeit (und damit auch in einer wissenschaftlichen Auffassung von Kultur) gern die Gestalt naturwissenschaftlich legitimer Erkenntnis an, obgleich es sich im Raum lebenspraktischer Anwendungen der Begabungslehre meist um eine nur biologisierende Reformulierung des sehr alten traditionsgestützten Erb- und Blutcharismatismus handelt. Aber auch das universale Konzept der „Entwicklung“ und deutlicher noch das so positiv anmutende Wort „Entfaltung“ – beides phytomorphe Realitätsmodelle – weisen fast immer auf die Dominanz von Erbfaktoren zurück.

Diese biologisierenden Theorien werden jedoch nicht mit den Erkenntnismitteln der erfahrungswissenschaftlichen Genetik oder mit statistischen Methoden gesichert, sondern mit so bescheidenen Erkenntnismitteln, wie sie sich im spekulativ gedeuteten Vergleich der Schulzensuren von Eltern und Kindern darbieten. (Dabei wird oft vergessen, daß Lehrer, die Schulzensuren geben, keine Erbdiagnosen stellen, auch nicht stellen können.)

Differenziertere Stellungnahmen, die eine relativ gleichgewichtige oder zumindest offene und im Einzelfall empirisch zu klärende Verteilung der Einflüsse von Vererbung und Umwelt annehmen, finden sich auch beispielsweise bei folgenden Autoren: Dem späteren KROH; wenn er von der „Dynamik der Verschränkung von Erbe und Umwelt“ spricht, bei BERNART 1962, MIERKE 1963 oder bei STRUNZ mit seiner „dynamischen Begabungstheorie.“

Insgesamt zeigt sich eine langsame Annäherung an die dynamischen Auffassungen der modernen Sozialforschung, der Kulturanthropologie und der Verhaltenswissenschaften. Entsprechend wird zunehmend bewußt, daß „Erbanlage“ und damit auch „Begabungen“ sich als komplexe Hypothesen erweisen, die als intervenierende Variable zwischen lange zurückliegenden Meinungen über Erwachsene einerseits und mehr oder weniger präzisen Beobachtungen über Kinder und Jugendliche andererseits eingeschaltet werden oder die auf Grund von Analogieschlüssen postuliert werden.

So findet sich in der einschlägigen Diskussion immer häufiger eine Abkehr von der dogmatisierten Vorstellung, daß sich jeweils bereits „vorhandene“ Anlagen im Zusammenspiel mit den Einflüssen der Umwelt im „Prozeß der Menschwerdung“ entfalten, entwickeln, als ob schon im Organismus sämtliche kulturbedeutenden Funktionen und Eigenschaften leistungssteuernd quasi „vorgedacht“ bzw. vorgeformt wären.

Hinter diesen Vorstellungen steht eine ausgesprochen deterministische und teleologische Sicht des Menschen. Fast gänzlich unberücksichtigt bleibt die Tatsache des „Hinzutretens neuer Funktionen“ und die – wie SCHEUERL sagt – „Geschichtlichkeit“ der Entwicklung des Menschen. Die kulturelle Veränderung fordert in der Tat häufig neue „Eigenschaften“ der Menschen und ruft diese auch tatsächlich hervor. Die „Eigenschaft“ Monotonieempfindlichkeit wird erst erkannt und diagnostizierbar, nachdem die technische Entwicklung der Zivilisation zur Automation vordringen ist.

Was bei der Diskussion der erbtheoretischen Deutung von leistungsmöglichen oder leistungssteuernden Anlagen und Begabungen in der Regel nicht genau genug bedacht wird, ist dies: Der gesamte Bestand der genetischen Information stellt ein Repertoire dar, das allein durch Mutation und Rekombinationsprozesse als Repertoire verändert werden kann. Es dürfte kein Zweifel sein, daß dieses Repertoire – eine Art spezifischer genetischer Information – als solches bereits außerordentlich alt ist, so daß von daher schon Begabungen für kulturell spät auftretende Leistungsformen – etwa für die Bedienung kulturell spät auftretender technologischer Apparaturen – als fertige genetisch präformierte Leistungsbasis biologisch unmöglich sind.

Vielmehr gilt es immer wieder zu bedenken, daß „Anlagen“ und „Begabung“ ebenso wie „Umwelt“ eigentlich nicht in der Realität antreffbare Dinge, sondern begriffliche Konstrukte darstellen. Sie sollen beispielsweise helfen, das beobachtbare Verhalten zu „handlichen“, möglichst eindeutig thematisierten „Eigenschaften“ zusammenzufassen. Fast nur noch in der deutschen „Charakterologie“ findet sich die wissenschaftslogisch überholte Vorstellung, „Eigenschaften“ bezeichneten etwas in der Persönlichkeit real Vorhandenes, das als Entität hinter dem Verhalten des Menschen steht und dieses ermöglicht bzw. steuert.

Auch der Begriff der Begabung stellt wissenschaftslogisch betrachtet eine solche hypothetische Konstruktion dar, die zwischen Erwartungen und Prognosen einerseits, beobachteten Leistungen und Bewährungen andererseits eingeschaltet wird. Die moderne, erfahrungswissenschaftlich orientierte Psychologie hat für einen solchen naiv konzipierten charakterologisch-ontologischen Eigenschafts- und Begabungsbegriff – schon wegen seiner fehlenden Verbindbarkeit mit der modernen Genetik – keine legitime Verwendung.

Andererseits hat aber gerade die deutsche Charakterologie den größten Einfluß auf die psychologischen Modellvorstellungen im „Gebildeten“ unseres Volkes ausgeübt und in erheblichem Grade auch das Denken der Erzieher geformt. Das Bildungsdenken im Gefolge HUMBOLDTS war in seiner ursprünglichen Konzeption ein Stück Selbstverwirklichung und Selbstinterpretation, die in spezifisch „deutscher“ Form der Weltbegegnung aufleuchtete. Es ist dabei als sich überhöhender Selbsta Ausdruck eines entpolitisierten Bürgertums zu verstehen. Dieses Bildungsbürgertum war vielfach durch Verbeamtung den Zwängen und Chancen der wirtschaftlich-industriellen Expansion entzogen und legitimierte seinen spezifischen gesellschaftlichen Aufstieg durch eine Bildung, die historisch und nicht politisch,

musisch und nicht pragmatisch, philologisch und nicht mathematisch-statistisch orientiert war.

Die tieferdringende semantische Analyse einer größeren Stichprobe der Definitionen von „Bildung“, die auf den deutsch-idealistischen Erlebnis- und Erfahrungsraum der deutschen Pädagogik des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts zurückverweisen, erscheint notwendig. Sie präferieren eine passiv-rezeptive Weltbegegnung, die bereit ist, hinzunehmen und zu bejahen, die sich aber leicht überfordert fühlt, wenn es gilt, sich kritisch, analytisch oder konstruktiv-planend zu verhalten. Sehen wir uns unter diesem Aspekt einige informative Definitionen von Bildung an:

EDUARD SPRANGER: „Bildung ist durch die Kultureinflüsse erworbene, einheitliche und gegliederte entwicklungsfähige Wesensformung des Individuums, die es zu objektiv wertvollen Kulturleistungen befähigt und für objektive Kulturwerte erlebnisfähig (einsichtig) macht.“ Hier erweist sich „Bildung“ als Prozeß und Ergebnis eines Anpassungsvorganges an die traditionellen Gehalte der Kultur, wobei rezeptive Erlebnisfähigkeit nicht aber vorausschauendes aktives Verhalten betont werden.

Dieses Bildungsdenken und seine vielfältigen Sublimierungen und Popularisierungen sind nun infolge des Übergangs in die zweite industrielle Revolution in eine unübersehbare Bewährungskrise hineingeraten. Einer durch Automation und durch die modernen Sozialtechniken der Entscheidungsforschung sich immer rascher umgestaltenden sozialen Realität ist das Konzept der „inneren“ Entfaltung und weltabgehobenen Selbstverwirklichung nicht mehr adäquat. Unverkennbar bietet dieses Konzept viel zu wenig entscheidungssteuernde Orientierung für jene politischen und/oder erzieherischen Maßnahmen, die als unabweisbar anzuerkennen sind, wenn unser Volk Selbstachtung und Mut gegenüber den Zwängen der Politik und der wirtschaftlichen Konkurrenz bewahren will.

Im Gegensatz jedoch zu diesen Erfordernissen unserer Zeit bewahren unsere Bildungsideale weiterhin ihre passiv-rezeptive Note, wenn z. B. MÜNSTER sagt: „Unter Bildung soll die Frucht derjenigen Vorgänge verstanden werden, in denen der Mensch empfindend, erkennend, deutend dem Seienden begegnet, und durch die er selbst erst wird, was er ist.“ Demgegenüber sieht PICHT „Bildung“ als Ergebnis eines aktiven Prozesses, aber auch als Ereignis an: „Wo immer die Frage nach der Wahrheit ernsthaft gestellt wird, ereignet sich Menschwerdung, ereignet sich Geschichte, ereignet sich Bildung“.

Die unpolitische Enthebung des Gebildeten von realer wirtschaftlicher Verantwortung oder politischer Aktivität führt allzu leicht – gewissermaßen zwanglos und scheinbar folgerichtig zu einem Konzept von Erziehung, das Folgen und Einordnung eher begünstigt als Innovation, kritische Analyse und rationale Entscheidung. Zugleich bahnt sich dabei eine Unterteilung der Menschen in Berufene und also auch in Unberufene an, in Menschen also, für die das Entscheiden zu schwer ist und denen es abgenommen werden muß durch gebildete Begabte.

Wir finden in solchen Formulierungen mehr als nur *musica vocali*; es handelt

sich um die vorsätzliche oder fahrlässige Aufteilung der Menschen in befugte Führer und in schicksalhaft lenkungsbedürftige Geführte. WENIGER schreibt:

„Echte Bildung ermöglicht es dem jungen Menschen, dadurch zu seinem Eigentlichen und zu seinen Entscheidungen zu gelangen, daß sie ihm überall da, wo er nicht in diesem Eigentlichen getroffen und zu eigener Entscheidung *berufen* ist, die *Entscheidungen* abnimmt. Sie tut es dadurch, daß sie es ihm auf allen diesen für ihn sekundären Gebieten *erlaubt, Vertrauen zu schenken*. In diesem Vertrauen darf er ein Erbe übernehmen *ohne selbst* ursprünglich oder gar schöpferisch *sich* mit diesem Erbe *auseinandersetzen zu müssen*. Denn, wenn er wirklich überall ursprünglich und schöpferisch der Welt entgegentreten würde, so müßte das ganze Leben der Bildung aufgeopfert werden. In diesem Sinne ist der *gebildet, welcher die Fähigkeit in sich entwickelt hat, überall da Vertrauen zu schenken, wo er nicht selber zur Entscheidung berufen ist*, damit aber bleibt er für die eigentlichen Entscheidungen offen.“

In diesen Sätzen klingt deutlich an, daß erst die „Begabung“ den Menschen mit ihren berufenden Kräften für das Bildungsgeschehen bereit macht, daß aber selbst der Begabte nur durch „Vertrauen“ zum Gebildeten werden kann. Der Gesellschaft (genauer: den jeweiligen dispositiven Gruppen in ihr) wird damit das Recht und die Macht eingeräumt, denjenigen — gewissermaßen auf dem Bewährungswege — zum Gebildeten zu promovieren, der genug Vertrauen schenkt.

Damit schließt sich der Ring zu jenen Konzeptionen einer „volkstümlichen“ oder gar „volksorganischen“ Bildung, die ideologische Rechtfertigung liefert, indem sie einem vergleichsweise negativ privilegierten Bevölkerungsteil die „Begabung“ zu abstraktem Denken und damit zur Teilnahme an den führungslegitimierenden Kulturgütern abspricht.

Hier klingt noch einmal PESTALOZZI an, mit seinem heute fatalen Wort, in dem er eine wichtige Aufgabe der Erziehung auf die Versöhnung der unteren Schichten mit ihrer Individualität eingeengt: „Man muß die Armen für die Armut erziehen.“ Reste dieser Konzeption finden wir noch in der Veralltäglichen charismatischer schichtungsrechtfertigender Redeweisen, wie man sie etwa in der Industrie häufig hört: „Der eine hat's, der andere hat es nicht“.

Alle diese mehr oder weniger simplen oder scharfsinnigen Begabungslehren beinhalten ein Hingewiesensein ganzer Bevölkerungsteile auf bestimmte Schulzweige und damit in der Folge auch auf bestimmte soziale Funktionen und Positionen. Dies geschieht in der Regel mit Hilfe fragwürdiger Konstruktionen, wie der sogenannten „praktischen Begabung“ oder einer „technischen Begabung“ sowie natürlich im Wege der Annahme einer wissenschaftlich-theoretischen Sonderbegabung. Diese letzte Konzeption steht übrigens in einem starken — wenn auch meist nicht beachteten — Gegensatz zu den oft von den gleichen Denkern postulierten Spezialbegabungen für Mathematik, Geschichte oder Musik. Das große bewegende Wunschbild ist dabei immer wieder die prästabilisierte Harmonie zwischen den „natürlichen“ vererbten Begabungen einerseits und dem dadurch zwanglosen

Hineinpassen in Bildungsinstitutionen andererseits, in denen eine Schichtstruktur der Gesellschaft präformiert ist.

Die sozialstrukturelle Schichtung wird hier also legitimiert durch begabungsproduzierende Siebungs- und „Erbgemeinschaften“. Die soziale Ordnung rekapituliert sich demgemäß zwanglos gemäß natürlicher, vorgeordneter im Menschen selbst liegender Naturtatsachen. Hier gewinnt jene Begabungslehre ihre spezifische soziale Funktion, die sich vor allem für die begabungsmäßigen *Grenzen* interessiert. Gemäß dieser aus nicht analysierten, „praktischen“ Umgangserfahrungen hergeleiteten Grenzen werden vor allem die unterschiedlichen Spielarten „praktischer“ Begabung postuliert, denen anschauliches Denken, Situationsgebundenheit und geistiges Verharren im Nahraum der Erfahrung zugeschrieben wird. Die zu dieser Begabungsform passende „volkstümliche“ Bildung beruht damit auf einem Begabungsbild, das in allen Dimensionen durch Minusvarianten der „höheren“ musisch-wissenschaftlichen Begabung definiert ist. Um an diesem heiklen Punkt nicht allzu aktuell zu sein, sei in rückblickender Illustration darauf hingewiesen, daß BINET — einer der Väter der modernen Intelligenzforschung — selbst fest davon überzeugt war, ein erwachsener Handarbeiter könnte nicht über die Intelligenz 12-jähriger Kinder aus den Bildungsschichten hinausgelangen.

Die Theoriebildung bezüglich Begabung, Leistung und Erfolg wird von paratheoretischen Einflußgrößen orientiert. Hier ist auf Weltanschauung und politische Einstellung, auf die soziale Position, auf die Struktur des persönlichen Erfahrungsraumes usw. zu verweisen. Insgesamt handelt es sich bei den volkstümlichen, den umgangssprachlichen, aber auch den modernen erfahrungswissenschaftlichen Deutungen der persönlichkeitsgebundenen Dispositionen für Leistung und Erfolg um mehr oder weniger verbalisierte, mehr oder weniger bewußte Erwartungssysteme in bezug auf Mensch, Gesellschaft (Herrschaft) und Geschichte. Dabei sollte nicht verkannt werden, daß sogar die Theorie der Begabung psychologisch in gewissem Umfang mit der Selbstinterpretation des eigenen Könnens zusammenhängt und daß andererseits alle diese paratheoretischen Einflüsse in Hypothesen hineingelangen, die sich entweder (schon vermöge ihrer diffusen, semantischen vieldeutigen Formulierung) jeder empirischen Bewährung und jeder wissenschaftslogischen Kontrolle entziehen oder aber die dann zu empirischen Prüfungen und Fragestellungen führen, die schließlich bis in experimentelle Befunde hineinreichen. Die Wirksamkeit „kognitiver Dissonanzen“ zeigt sich dann in der Tatsache, daß die Mehrzahl der mit Emphase vorgebrachten Beweise für die Allgemeingültigkeit, Richtigkeit und Unbestreitbarkeit der erbtheoretischen Erklärung des gruppenwichtigen Wissens und Könnens mühelos auch für den entgegengesetzten Thesenkreis (Lernen, dynamisches Persönlichkeits-Kulturkonzept) angewandt werden kann.

6. Welches sind die Möglichkeiten einer empirisch-rationalen Prüfung und Kontrolle jener paratheoretischen Einflüsse auf die Information im Begabungsbereich? Hier zeigt sich, daß Pädagogik noch immer durch Interferenz und fallweise Äquivalenz kognitiver und normativer Denkmodelle belastet ist. (Verschränkung kogni-

tiver und normativer Interpretationsmuster für Mensch, Gesellschaft und Geschichte = Ideologie).

Sir FRANCIS GALTON ging 1869 als erster zur Stammbaumforschung über. An einer Stichprobe damals berühmter Engländer ermittelte GALTON unter anderem, daß 31 Prozent ihrer Väter ebenfalls wegen bestimmter Eigenschaften berühmt waren. (GALTON übersah dabei allerdings, daß die Söhne einflußreicher Väter neben allgemein förderlichem Milieu bereits auf Grund ihrer Familienzugehörigkeit bessere Aufstiegschancen in der sozialen Hierarchie haben.) Die erst vor zwölf Jahren erschienene und noch immer in ähnlicher Weise argumentierende Veröffentlichung von ADELE JUDA geht bei ihren Untersuchungen von 294 „Höchstbegabten“ (darunter nur zwei Frauen), bis ins Jahr 1650 (!) zurück. Sie untersucht also vorwiegend historische Persönlichkeiten.

Üblich ist die Erwähnung der Stammbäume der Familien BACH, BERNOUILLI und auch der Familie KALLIKAK. Diesen und anderen ähnlichen Untersuchungen (ich denke an die Arbeiten von CATTELL 1906 oder Cox 1926) liegen folgende als selbstverständlich vorausgesetzte, aber dennoch irrige Annahmen zugrunde: Die Autoren setzen voraus, man könne historische Persönlichkeiten genau so gut wie zeitgenössische diagnostizieren und man könne vor allem Aussagen über das endogene und exogene Bedingungsgefüge ihrer persönlichen Entwicklung und Leistungsform aus schriftlich überkommenen Nachrichten erschließen, wo doch die ungelöste Problematik und Fragwürdigkeit solcher Verfahrensweise sogar bei heute lebenden, also dem Forscher unmittelbar zugänglichen Versuchspersonen, offenkundig ist. Ähnlichkeiten in den Verhaltensweisen, Einstellungen und Leistungen zwischen den Mitgliedern einer Familie seien automatisch anlagemäßig ererbt. Hier wird wieder einmal vorausgesetzt, was eigentlich bewiesen werden soll. Die Tatsache, daß Familienangehörige hinsichtlich einer ganzen Reihe von Eigenschaften wie z. B. Intelligenz miteinander korrelieren ist keineswegs ein augenscheinlicher Beweis für die Vererbbarkeit solcher Verhaltenszüge. Denken wir beispielsweise hinsichtlich der Intelligenz an folgende Tatsachen: 1. Eltern weisen untereinander bereits eine Ähnlichkeit auf, die mit einem Korrelationskoeffizienten von + 0,4 gemessen wurde. Diese Ähnlichkeit der Ehepartner kann natürlich nicht durch Erbfaktoren gesteuert sein. 2. Die oft recht weitgehende generelle Angleichung von Verhalten und Erleben an die jeweiligen Gruppenstandards ist eine von der Sozialpsychologie ermittelte und inzwischen allgemein bekannte Erscheinung.

Gleichgerichtete Tatsachen entnehmen wir den Befunden der *Zwillingsforschung*: Sie begünstigt bei exakter Interpretation der Ergebnisse keineswegs eine einseitige Betonung der Erbtheorie für die Entwicklung der gruppen- und kulturwichtigen und kulturell thematisierten Leistungsdispositionen der Persönlichkeit.

B. NEWMAN, FREEMAN und HOLZINGER stellten schon 1937 fest, daß von 19 EZ-Paaren allein 4, d. h. 20 Prozent hinsichtlich des I. Q. um 15 bis 24 I. Q. Punkte differierten. Das entspricht einem Unterschied im Intelligenzniveau z. B. zwischen

durchschnittlicher intellektueller Leistungsfähigkeit (I. Q. = 100) und Schwachsinn (I. Q. = 76).

Zwar korrelieren im allgemeinen EZ hinsichtlich ihres I. Q. hoch miteinander (0,9); sie zeigen aber um so größere Unterschiede, je unterschiedlicher das äußere Milieu ist, in dem sie aufwachsen. Bei den erwähnten vier Fällen war dies in stärkstem Grade von allen 19 Paaren der Fall gewesen. Auch in den Untersuchungen von GOTTSCHALDT (1937–1954) und ähnlich in denen von HUSEN zeigt sich, daß zumindest die „kortikalen Züge“ (Denken, Abstraktion) in hohem Maße mit Faktoren des äußeren Milieus korrelieren, während die „endothymen Persönlichkeitszüge“ (Affektivität) stärker erbbedingt sind. Jedoch kommt beispielsweise nach differenzierter und vorsichtiger Zusammenstellung und Abwägung zahlreicher Untersuchungsergebnisse und theoretischer Konzeptionen ANASTASI (1956) zu folgendem Schluß: „Im Falle komplexer menschlicher psychologischer Eigenschaften sind diese Grenzen (Grenzen der Vererbung) für die meisten Personen so weit, daß sie fast unbegrenzte Variationen erlauben.“ (Übers. nach S. 83)

Bei Zwillingsfällen wirkt also die Ähnlichkeit des sogenannten „Erbgutes“ mit der extremen Ähnlichkeit, ja Identität der äußeren Milieufaktoren einher: Das drückt sich so deutlich aus, daß z. B. auf unterschiedliche Pflegefamilien verteilte natürliche Geschwister hinsichtlich ihres I. Q. weniger miteinander korrelieren (nämlich 0,25) als dies bei den in einer Familie aufwachsenden Adoptivgeschwistern (0,35) der Fall ist. Die Abhängigkeit der I. Q.- und E. Q.-Variation von Heimaufenthalt usw. ist außerdem durch die Untersuchungen von SPITZ und seinen Mitarbeitern hinlänglich bekannt. Mit McCLELLAND können wir feststellen: Talent und damit Begabung und jede andere hypostasierte Eigenschaft stellen funktionelle Resultanten des Zusammenwirkens von personalen und situationellen Wirkfaktoren dar.

Die Psychologie hat „Begabung“ seit dem Beginn der Ära der Testpsychologie (BINET) vor allem unter dem Aspekt der *Intelligenz* verwissenschaftlicht und damit rationalisiert.

So wird verständlich, daß manche sozial-regressiv orientierten Pädagogen noch immer in ihrer Einschätzung von Intelligenztests starke Aversion erkennen lassen. (Versachlichung wird als „Kälte“ erlebt, als Zersetzung der Ganzheit der Individualität.) In der Tat stellt ein Intelligenztest keinen Akt pädagogischer Zuwendung dar. Vielmehr handelt es sich bei jedem Test um eine standardisierte Modellsituation zur gezielten Verhaltensbeobachtung im Interesse der Voraussage von Verhalten in künftigen Situationen.

Viel Ablehnung hat auch die – wohl eher scherzhafte – Äußerung eines amerikanischen Psychologen erzeugt, der Intelligenz definierte als „das, was der Test mißt“. Das Problem der Validierung von Meßverfahren besteht in der Psychologie ganz genau so wie in den Erziehungswissenschaften; aber für induktiv arbeitende Disziplinen gibt es einen Kodex von methodischen Forderungen, durch den gesichert ist, daß Hypothesen, Tatsachen, Beweise und Annahmen nicht untereinander

der oder mit schlichten Meinungen oder ideologischen Aussagen verwechselt werden.

Tests als standardisierte Verhaltensstichproben von Individuen können im Rahmen der Erziehung bei Auslese und Förderung, bei Entscheidungen über Differenzierungen des Ausbildungsganges wichtige Entschließungshilfen für Pädagogen bieten. Andererseits kann aber nicht übersehen werden, daß die Verwendung des Wortes „Test“ — etwa in „Schulleistungstests“ oder in „Schulreifetests“ — noch nicht garantiert, daß es sich dabei um ein erfahrungswissenschaftlich gesichertes Meßverfahren von hinreichender Aussageverläßlichkeit handelt. Zwar ist ein Test meist objektiver als das weitgehend vorwissenschaftliche Alltagsurteil des sich an der jeweiligen Situation orientierenden Lehrers; aber gerade die sogenannten Schulreifetests sind weitgehend als eine „physiomorphe“ Konkurrenz gegenüber den für zu kalt, zu unpersönlich angesehenen rationalen Intelligenztests konzipiert worden.

Im erfahrungswissenschaftlichen Konzept der Intelligenz finden wir den Ansatzpunkt zur Klärung unseres Problems. Zunächst deshalb einmal, weil in einer moderneren psychologischen Auffassung Intelligenz nicht mehr als eine isolierte „Fähigkeit“ aufgefaßt werden kann, die etwa in einem Spannungsverhältnis zum „Gefühl“ steht. Vielmehr liegt im Konzept der Intelligenz (das sich theoretisch weitgehend mit dem Konzept des Lernens deckt) eine Betrachtung der Gesamtpersönlichkeit unter dem Aspekt spezifischer Leistungsformen der produktiven Neuanpassung. „Intelligenz“ ist also die funktionelle Gesamtquote der Persönlichkeit, die gegenüber neuartigen Problemen und ungewohnten oder mit Ungewißheit belasteten Situationen bewährungsrelevant ist. Dabei ist zu beachten: Die spezifischen Faktoren der Intelligenz stehen in engerer Beziehung zu den landläufigen Erwartungskonzepten von „Begabung“.

Gerade im Bereich der Intelligenzmessung finden sich bei weit fortgeschrittener empirischer Fundierung die am besten gesicherten Ergebnisse der psychologischen Diagnostik. Diese Fundierung gelang durch die gleichzeitige Ausarbeitung und Erprobung einer der wichtigsten statistischen Methoden, nämlich der Faktorenanalyse, die im Fortschreiten ihrer Weiterentwicklung der Intelligenz-Forschung (aber nicht nur dieser) immer neue Impulse gegeben hat.

In Deutschland überwiegen in jener Zeit leider intuitive oder deduktive Schreibtschgedanken, z. B. von WENZL, 1957, die sich bemühen, in naiver Interpretation von Begriffen der Umgangssprache deren tieferliegende Weisheit herauszuarbeiten. Im Raum der angelsächsischen Psychologie beschäftigt man sich demgegenüber seit der Jahrhundertwende erfolgreich mit der empirischen, quantitativen Erfassung der intellektuellen Leistung. Dem Problem der *allgemeinen* intellektuellen Kapazität wandte sich mit statistischen und erfahrungswissenschaftlichen Methoden schon 1904 SPEARMAN zu: Er entwickelte die sogenannte Zwei-Faktoren-Theorie der intellektuellen Begabung, die heute z. B. als theoretisches Konstruktionskonzept dem WECHSLER-Intelligenztest bzw. seinen deutschen Spielarten HAWIE und HAWIK zugrundeliegt. Nach diesem Konzept werden die aktuellen intellektuellen

Leistungen 1. auf einen ihnen allen gemeinsamen Intelligenzfaktor („g“), 2. auf eine Reihe spezifischer Begabungs-Faktoren zurückgeführt.

Dagegen entwickelte schon GARNETT 1919, später dann vor allem THURSTONE, in seinem Gefolge auch BURT, KELLEY und HOTELLING, die multiple Faktorenanalyse, als deren Pendant in der angewandten Diagnostik THURSTONES Test der primären intellektuellen Fähigkeiten erscheint. Nach dieser Theorie bestimmen eine Reihe jeweils verschieden zu gewichtender Faktoren die einzelnen intellektuellen Verhaltensweisen. Nach der sampling-Theorie von THOMSON und THORNDIKE hat dagegen eine jeweils unterschiedlich zusammengestellte Auswahl von Faktoren aus einem Universum von Elementarfaktoren Anteil an der Bewältigung je spezifischer intellektueller Leistungen. PIERRE OLERON zeigt in seiner gründlichen und zusammenfassenden Übersicht über die faktorenanalytischen Arbeiten auf dem Gebiet der Intelligenzforschung, daß bisher insgesamt mehr als 100 Faktoren analysiert sind. Die Versuche GUILFORDS oder VERNONS, die auf eine neue elementaristische Vermögenspsychologie hinsteuernde Ausbreitung und Vermehrung methodisch identifizierter Faktoren durch eine Systematisierung des Faktoren-pools (mit oder ohne hierarchische Ordnung) aufzuhalten und zu steuern, können nicht darüber hinwegtäuschen: Faktorenanalyse ist nur eine, wenn auch sehr brauchbare, Methode, die Theorienbildung nicht ersetzen kann.

Insgesamt hat die erfahrungswissenschaftliche „Begabungsforschung“ durch die Faktorenschule eine so dramatische Förderung erfahren, daß diese Methode in Zukunft auch in Deutschland das naiv-ontologisch-deduktive Verfahren der Begabungsforschung mehr oder weniger ersetzen wird.

Vor allem auch diejenigen spezielleren Bereiche menschlichen Verhaltens, die man üblicherweise unter der Bezeichnung *Sonderbegabungen* zusammenfaßt, werden dann ebenfalls eine methodisch exakte Behandlung zu erwarten haben, während heute viel intuitiv und spekulativ, vor allem auch deduktiv, über Begabungen gedacht wird. So erwähnt ZIEHEN 1929 die „Begabung für die Arbeit am mechanischen Webstuhl“; MONSHEIMER teilt 1960 intuitiv die mathematische Anlage in drei Typen auf, den T-, M- und A-Typ (theoretisch, mechanisch, anschaulich). In den Veröffentlichungen von STRUNZ 1960 (der sich an KRETSCHMER anlehnt); WENZL, GRUNDMANN, BUSEMANN, REVESZ und neuerlich MAYRÖCKER entfaltet sich die deutsche „charakterologische“ Typenlehre, die ja stets letztlich nach der kennzeichnenden Formulierung von E. R. JAENSCH „Grundformen menschlichen Seins“ darstellen, ohne Berücksichtigung modernerer Methoden und Konzepte.

Interessant ist bei der Ordnung von Meinungen über die Verteilung von Begabungen, daß immer wieder Annahmen geäußert werden, die einen kompensatorischen Effekt – wahrscheinlich im Sinne einer ausgleichenden höheren Gerechtigkeit – zu vermuten scheinen. Wir beziehen uns auf die Vorstellungen, daß bei besonders Hochbegabten fast automatisch auch partielle Defekte erwartet werden bzw. daß bei Minderbegabung der Gesamtpersönlichkeit dann ausgleichend hochspezialisierte Leistungsfähigkeiten gekoppelt sind. Wir denken in diesem Zusammenhang an spezielle kompensatorische Anpassungsformen (wie etwa bei

debilen Rechenkünstlern oder dem Katzenrubens). Wer mit gar keiner Begabung von der Natur bedacht worden ist, dem werden wenigstens ererbter Charme oder polygame Veranlagungen zugesprochen.

In den hier angedeuteten Zusammenhang gehörte auch ein Exkurs zu den Annahmen hinsichtlich anlagebedingter Unterschiede der Begabung oder Leistungsfähigkeit der Geschlechter. Wir erinnern an die verbreitete Annahme, daß Frauen unbegabter für Mathematik seien oder eine „andere Logik“ hätten oder aus Erb-anlage nicht Auto fahren könnten; Möbus sprach sogar einmal vom „physiologischen Schwachsinn des Weibes“. Neuerdings hat BERTH in seinem „Wesen der Geschlechter“ männliche und weibliche Begabungen aufleben lassen.

In diese gefühlswichtige Erwartung einer ausgleichenden Gerechtigkeit bei der Verteilung der Begabungen gehört nun auch die verbreitete Auffassung, daß Hochbegabte, insbesondere Künstler, aber theoretisch auch „Genies“, gleichzeitig fast gesetzmäßig unter einer „Abnormität“ zu leiden hätten (KRETSCHMER, LANGE-EICHBAUM). Es soll hier nicht in Abrede gestellt werden, daß es auch unter den Größen der Geistesgeschichte — selbst unter Pädagogen — abartige Persönlichkeiten gegeben habe; andererseits ist mit allem Nachdruck zu bestreiten, daß hier eine Gesetzmäßigkeit am Werke sei.

TERMAN hat eine sehr umfangreiche Untersuchung über diesen Zusammenhang angefertigt, in der er über 30 Jahre lang hochbegabte Personen beobachtet hat. Dabei konnte die Annahme falsifiziert werden, daß diese Hochbegabten Ausfälle in anderen Bereichen aufweisen. Sie waren weder körperlich unterentwickelt, noch wiesen sie auffällige moralische Schwächen auf, noch waren sie einseitig interessiert. Im Gegenteil hatten die meisten von ihnen (80 Prozent) mehr als zwei Interessen, für die systematisch Aktivität aufgewendet wurde. TERMAN konnte nachweisen, daß zur Hochbegabung auch emotionale Stabilität und soziale Angepaßtheit gehören und daß das überdurchschnittlich starke Leistungsstreben der Hochbegabten meist moralisch orientiert, also sozial-normativ eingeordnet ist.

Zur Theorie der Produktivität (Schöpferisches Denken, Genieproblem, Phasengliederung der schöpferischen Leistung, gibt es in den USA viele Untersuchungen über „creativity“ z. B. GETZELS, JACOB und JACKSON, Univ. of. California. In solchen Untersuchungen wurden u. a. Kreative und Intelligente gegenübergestellt, und es zeigten sich Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Diese Sechs-Jahres-Studie über die Eigenschaften kreativer Personen betont, daß diese Persönlichkeiten in den Schulen bisher immer zugunsten der Intelligenzen übersehen wurden. Hier kann gesagt werden: Schöpferische Schüler verhalten sich weniger angepaßt und erfahren daher weniger Förderung durch die Lehrer. Eltern schöpferischer Kinder tolerieren eher Abweichungen von der Norm. Offenbar sind diese Kreativen besonders wenig bereit, zu vertrauen und hinzunehmen.

7. Die Vielfalt und Komplexität der im Begabungsproblem gebündelten Teilfragen läßt nach erfahrungswissenschaftlichen Konzepten fragen, die mit pädagogischen Erfahrungen und bildungspolitischen Entscheidungsbereichen verbindbar sind. Hier kann gesagt werden: Die in vielen Lehrbüchern noch anzutreffende

Dichotomisierung der Begabung in ein Gegeneinander von Erbe und Umwelt stellt eine Simplifikation dar und vermag nicht mehr weiterzuführen. Es ist nicht mehr aktuell, ob nun Erbe oder Umwelt global siegt, da die offene Auseinandersetzung zwischen Rechts- und Linksideologen hier zum Erliegen gekommen ist. Demgegenüber dürfte in einer differenzierenden kausalgenetischen Betrachtung die Entwicklungslinie der Begabungsforschung liegen. Hierzu gehört die Suche nach wohlidentifizierbaren Faktorengruppen, die antagonistisch oder wechselseitig sich verstärkend den allmählichen Aufbau von spezialisiertem Können, stabilen sozialen Funktionen und produktiver Innovation bewirken.

Zu diesem Problem liegen interessante Ansätze vor, die in einem Schema vor allem die Beziehungen zwischen den einzelnen Kausalfaktoren darstellen.

KEMMLER und HECKHAUSEN teilen die sogenannte „Intelligenz“ in drei zunächst von einander unabhängige Konzepte auf, die in Wechselwirkung stehen:

- 1) in die anlagemäßig festgelegte intellektuelle „Kapazität“, die bereits durch
 - a) den jeweiligen Reifestand der ebenfalls vorwiegend anlagemäßig bedingten ontogenetischen Entwicklung und
 - b) frühkindliche Schädigungen von dem Zeitpunkt der Konzeption ab modifiziert wird;
- 2) in das intellektuelle „Potential“ als die allgemeine intellektuelle Leistungsfähigkeit, die sich im Zusammenspiel der intellektuellen Kapazität mit
 - a) Persönlichkeitsfaktoren
 - b) Faktoren der Schulung sowie
 - c) Hemmungsfaktoren ausformt und erst
- 3) in die „aktuelle Intelligenzleistung“, die aus dem Zusammenwirken von Intelligenz-Potential und der Summe der anlagebedingten Faktoren resultiert.

Auch McCLELLAND (von Harvard) teilt das komplizierte Bedingungsgefüge talentierten Verhaltens in vier funktionale Bereiche auf:

- 1) die Summe der frühen, die Persönlichkeit bestimmenden Faktoren (wie Erbfaktoren, kulturelle Werte, familiäre Determinanten usw.),
- 2) die Persönlichkeit mit ihren sie aktuell charakterisierenden Fähigkeiten, Eigenschaften, Normen, Werten usw.,
- 3) die jeweilige Situation mit ihren verschiedenartigen Anforderungen und
- 4) die angestrebten Leistungen (wie beruflichen Erfolg, Einkommen, moralische Werte usw.).

Es hat sich gezeigt, daß der Begriff der Begabung in seiner bisherigen Form in erfahrungswissenschaftlichen Zusammenhängen kaum verwendbar ist, da er durch soziale und ideologische Fehlfunktionen belastet ist und nicht eindeutig auf real Antreffbares bezogen werden kann. So gilt abschließend zu fragen, ob die zuständigen Fachdisziplinen nicht mehr zum Begabungsproblem beizutragen haben als die Auskunft, daß weder ein Problem noch die Begabungen vorhanden sind.

Stattdessen sollte davon ausgegangen werden, daß die Psychologie seit langem

ein operational definiertes Konzept verwendet, um die Fähigkeit zur schnellen Bewältigung neuartiger Situationen unter zielentsprechender Verfügung über Sach- und Denkmittel experimentell zu erfassen. Es handelt sich um die intervenierende Variable „Intelligenz“, die kein isoliertes Vermögen, sondern einen allgemeinen Aspekt menschlicher Realitätsbewältigung beschreibt.

Im Rahmen einer Auseinandersetzung mit den Problemen von Funktion und Struktur der Begabung wird es also zunächst darum gehen, Intelligenz als funktionalen Aspekt eines modernen Strukturmodells der Persönlichkeit zu identifizieren. Gehen wir hier zunächst einmal davon aus, daß Intelligenz eine der wichtigsten Teilstrukturen jeder Begabung darstellt, so wird durch die Verbindung von Intelligenz, Leistung und Persönlichkeit eine Informationsstruktur geschaffen, die es ermöglicht, psychologische Einsicht und Erkenntnis im Erfahrungsraum der Erziehungswissenschaft wiedererkennbar und im Handlungsraum der Erziehung anwendbar zu machen. Damit ist jedoch zugleich sicherzustellen, daß eine erfahrungswissenschaftliche Begabungstheorie stets nicht nur pädagogisch und bildungspolitisch zu orientieren vermag, sondern auch mit einschlägigen erfahrungswissenschaftlichen Fragestellungen, Verfahren und Ergebnissen verbindbar ist.

Hier ist nun zunächst festzustellen, daß eine leistungsfähige Neukonzeption der Begabungstheorie auf einer integrativen, die herkömmlichen Fachdisziplinen übergreifenden Betrachtung beruht: Empirische Intelligenzforschung, moderne Genetik, operationelle Lerntheorie, Motivations- und Persönlichkeitsforschung sowie nicht zuletzt eine sozialpsychologische Vorurteils- und Mentalitätsforschung werden eng zusammenarbeiten, um zu der erforderlichen Reformulierung einer Theorie der Begabung zu gelangen. In erster Annäherung wird es sich dabei um eine Theorie der individuellen Dispositionen für sozial geforderte, kulturell begünstigte oder schöpferische Leistungen handeln. Eine erste Fragestellung steht am Anfang einer solchen Theoriearbeit: Statt der üblichen – mehr oder weniger unvermeidlich zu Begabungsformen hypostasierten – Klassifikationen von beruflich-künstlerischen Leistungsformen sollte auch für die Fragestellung der Begabungstheorie eine strukturelle Einteilung von Leistungsformen angestrebt werden.

BUSEMANN hat hier eine recht brauchbare Einteilung schon vor einer ganzen Reihe von Jahren gegeben.

Für praktische Optimierungsaufgaben im Bereich der wirtschaftlichen Kommunikation und Interaktion bevorzuge ich eine Einteilung, die sich auch im Bereich der Begabungsforschung bewährt:

- a) repetitiv (mechanisch, reproduktiv, elementarisiert, vorlagegebunden),
- b) präskriptiv (nach Bestimmungen, Paragraphen oder Gewohnheiten und Erfahrungssätzen kontrollierend sowie in engem Kompetenzbereich anweisend),
- c) kombinatorisch (Verbindung präskriptiver und repetitiver Leistungen, Verkettung von elementarisierten Leistungen oder Vergleich von Vorschriften etc.),
- d) dispositiv (entscheidend, disponierend, organisierend),
- e) innovativ (konzipierend, heuristisch, kreativ, planend).

Es wäre nun jedoch völlig verfehlt, solche Leistungsstrukturen rückwärts auf entsprechende Eigenschaften und Begabungen zurückzuführen. Vielmehr wäre zu fragen, wie sich im Laufe eines Lebens in der Entfaltung der Persönlichkeit die Bevorzugung einer solchen Leistungsform herausbildet und wie über Rückwirkungen unmittelbar praktischer und indirekt sozialstruktureller Art dann eine weitere Ausformung der Persönlichkeit zu sozial belangvollen Leistungsdispositionen zustandekommt.

Dabei ist jede einseitig psychologische oder pädagogische Betrachtungsweise ebenso unzulänglich wie eine ausschließlich sozialwissenschaftliche Zugriffsform. Aber auch die konventionelle biologisch-genetische Denkweise gerät im Rahmen eines solchen integrativen Ansatzes sehr rasch an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit. Angesichts der vielfältigen Bedingtheit von Leistung und leistungsfundierenden Persönlichkeitsfaktoren ist also ein biosozialer Forschungsansatz erforderlich.

Gegenwärtig sollte zur erfahrungswissenschaftlichen Beschreibung der komplexen Sachverhalte der Begabung eine theoretische Konzeption angestrebt werden, die die Determinanten und Faktorengruppe nach den Zeitpunkten ihres Wirksamwerdens sowie nach dem Grade der Differenzierung und Komplexität ordnet.

Auf diesem Wege gelange ich zu folgendem *Strukturschema der Begabung*:

a) Genetische Information. Nach gegenwärtigem Wissensstand können folgende das Leistungsverhalten determinierende Persönlichkeitseigenschaften als überwiegend anlagebedingt bezeichnet werden: Vitalität, Tonus, Triebstärke, psychisches Tempo, neurophysiologischer Rigiditätsgrad, allgemeine Intelligenz, affektive Gestimmtheit.

b) Frühes Vitalschicksal. Die gemäß der jeweiligen konstitutionellen Zeitordnung sich aktualisierenden genetischen Determinanten der „Begabung“ werden stets durch erste, das noch sehr plastische und labile psychophysische System beeinflussende exogene Faktoren geformt und gelenkt. — Dabei ist zu beachten, daß es sich hier um exogene Wirkungs- und Auslösungsmechanismen handelt, die jedoch — weil sie sehr früh eingreifen — vielfach irreversible Persönlichkeitsprägung bedeuten. — Geburtsschäden, Zange, frühe Ernährungsstörungen (!), Hirnstoffwechsel; Conger-Kinder zeigen zunehmenden Entwicklungsrückstand und Intelligenzschädigung durch motorisch-motivationale Ausfälle; hormonale Formel.

c) Familiäre Steuerung des sozialen Lernens (insbesondere der Wertinternalisierung). Grundsätzlich umschließen effiziente, thematisch gerichtete Leistungsdispositionen (üblicherweise „Begabung“ genannt) ein Gefüge von Entscheidungspräferenzen der Zuwendung. — Durch die Wirksamkeit dieser Wert- und Vorzugsordnung werden die Erlebnis- und Aktionsmöglichkeiten der dinglichen und sozialen Umgebung durch den Heranwachsenden gewissermaßen abgetastet, so daß sich als Korrelat der thematisierten Zuwendung wertmäßig ausgezeichnete Affinitätsbereiche herausbilden, die in der Folge dann verstärkten Aufforderungscharakter gewinnen.

d) Aufbau spezifisch leistungsorientierter Verhaltensmuster durch Verstärkungslernen bei experimenteller Aktivität in thematisch spezialisierten Bereichen.

Im einzelnen ist hier daran zu denken, daß es auf Grund der Exploration der Umgebung in jeweils spezifischen Hinsichten und durch die gleichzeitige Wirksamkeit der unterschiedlichen Lerngesetze zum Aufbau eines persönlichkeitskennzeichnenden Reaktions- und Informationspotentials kommt, dessen zunehmend häufige Aktualisierung mehr oder weniger frühe, mehr oder weniger intensive soziale Reaktionen auslöst.

Infolge der Interaktion und Verflechtung mit diesen sozialen Reaktionen — Belohnungserwartung, sozialisierende Angst, Selektivität von Bequemlichkeit und bestätigungstragender Sonderaktivität — bilden sich Verhaltensstabilisierungen aber auch soziale Motivationen heraus.

Diese sozialen Strebungen und Dauerantriebe (Geltung und Akzeptierung, Selbstausdruck, Dominanz, funktionale, explorative und experimentelle Bedürfnisse, Selbstrealisation und Identität) üben mächtige, die Folgeerfahrungen organisierende Wirkungen aus. Damit kommt es zu einer laufenden Verstärkung des leistungstragenden Gesamtgefüges durch Abschirmung bzw. Kanalisierung der Information. So konstituiert sich „Begabung“ als eine wertgestützte oder institutionell an einem Außenhalt verankerte Thematisierung funktionell zunehmend autonomer Motivation und Aktivität.

e) Die Verhaltensweisen und Leistungen, zu deren Deutung gewohnheitsmäßig „Begabungen“ postuliert werden, stellen keineswegs Zufälle dar, die ohne Zusammenhang mit jenen langfristigen Strategien bleiben, mit deren Hilfe Menschen die Chancen und Zwänge der vorgefundenen und begegnenden Realität zu bewältigen suchen oder mit deren Hilfe sie sich das Dasein von innen her oder durch die sozialen Reaktionen der eigenen Entfaltung tragbar zu machen suchen.

Begabungen sind vielmehr Mittel einer solchen persönlichen Lebensstrategie und bilden sich nur in ihrem Rahmen heraus. So konstituieren sich oft genug Begabungen als Mittel der Selbstverteidigung in Familiensituationen, die in wichtigen Entfaltungsbereichen frustrieren und einengen, die dafür aber bestimmte enge Aktivitätskanäle offen lassen (strukturelle Ähnlichkeit von Kriminalität mit Sucht!).

Nicht selten ballen sich spezifische sozial beachtete Begabungen auch in der Beantwortung von Handycaps heraus, wie sie etwa Organminderwertigkeiten darstellen. Dabei ist nicht an die einfachen ADLERSchen Kompensationsmechanismen zu denken. So beobachtet man beispielsweise bei Menschen, die etwa durch Scharlach-Otitis zu früher Innenohrschwerhörigkeit gelangt sind und deren akustische Information nicht mit der reichhaltigeren optischen Information in Deckung gebracht werden kann, vielfach eine auffällige kombinatorische Intelligenz. Daß es sich hier nicht um eine Begabung, sondern um eine Leistungsdisposition im Rahmen persönlicher Lebensstrategie handelt, zeigt unter anderem die Tatsache, daß diese Persönlichkeiten unter verstärktem sozialem Druck leicht in paranoide Einstellungen und Systeme ableiten. Besonders häufig aber erweisen sich Begabungen als psychische Organe der Selbstbehauptung für Angehörige negativ

privilegierter, unter starken sozialen Zwängen stehender Gruppen, die auf diesem Wege zu gehäuften Sonderbegabungen gelangen (Juden, Neger).

f) Damit erweisen sich Begabungen als funktionale Organisatoren von Einstellungen, Haltungen und Antworten auf familiäre oder gruppen-spezifische Erwartungssysteme (Familie BACH, Familie KALLIKAK). Die individuelle Leistungsdisposition vollzieht ihre spezielle Objektwahl und Formierung durch ihre Relation zu Gruppenmentalitäten, Ideologien und sozialnormativen Standards, die in hinreichender Spannung zu den privaten Erfahrungsräumen derjenigen stehen, die Begabung diagnostizieren oder prognostizieren. Begabungen werden dabei an vergleichsweise außeralltäglichen Aktivierungen individuellen Reaktionspotentials diagnostiziert. Diese Aktivierungen sind – wie wir gesehen haben – sozialdynamisch begründet und führen die Persönlichkeit zu Erfahrungen und Leistungsformen, die kritische Signale für gruppengebundene Erwartungsnormen darstellen.

g) Danach ist von entscheidender Bedeutung, daß die soziale Realität eine mehr oder weniger kontinuierliche Nachfrage nach der bereits sich ausformenden „Begabung“ bereitstellt. So wird „Begabung“ nur dort überhaupt erkannt, wo korrespondierende soziokulturelle Muster bereitstehen. Andernfalls werden manifestierte Leistungsdispositionen als überflüssig, fremdartig und unverständlich, ja als krankhaft erlebt.

Zum Ende unserer Betrachtung noch ein Wort zu den viel diskutierten Begriffen: *Begabungsreserven, Begabungsauswahl* und *-förderung*.

Es ist bekannt, daß

1. in vielen westeuropäischen Ländern (Benelux, Schweden) sowie in den USA die Abiturientenquote doppelt bis fünfmal so hoch ist, wie in der Bundesrepublik (HITPASS), daß

2. nach dem Statistischen Jahrbuch 1964 in Berlin 28 Prozent der Schüler die Mittel- bzw. Oberschule besuchen, demgegenüber in Bayern 18 Prozent, im Saarland 14 Prozent, daß

3. in Berlin-Zehlendorf ca. 15 Prozent der Schüler das Gymnasium besuchen, während es in Berlin-Steglitz 10 Prozent und in Berlin-Wedding nur 4 Prozent sind (obwohl hier ungefähr doppelt so viel Schüler die Schule besuchen wie in den beiden anderen Bezirken).

Wenn wir nicht annehmen wollen, daß die jeweils mit geringerer Häufigkeit genannten Schüler-Stichproben aus erblich unbegabteren Populationen stammen, müssen wir annehmen, daß hier durchaus Reserven bereitstehen, die durch spezifische soziale Mechanismen in der Latenz gehalten werden.

Wichtig ist auch die Tatsache, daß das „schulische“ Schicksal von Schülern in der Grundschule (nach Untersuchungen von SCHMITZ) 1964 die Anmeldefreudigkeit der Kinder für die höhere Schule und auch ihr Abschneiden in der schulischen Aufnahmeprüfung beeinflussen. Hier gilt es, immer wieder daran zu denken, daß die Auslese für unsere höheren Schulen immer noch sehr häufig auf so weitgehend stochastischen Momenten wie Grundschullehrerurteil und Aufnahme-

prüfung basiert, deren Anforderungen nach Ort und Zeit permanent variieren (UNDEUTSCH, 1960).

Viel effektvoller ist dagegen die „negative Begabtenauslese“, die nach BURGERS Untersuchungen 1963 z. B. 85 Prozent der Aufgenommenen vor dem Abitur ausscheiden läßt. Dabei handelt es sich übrigens zu einem Drittel um nicht leistungsrelevante Gründe des Aufgebens. Bei zwei Dritteln der Schüler, die nicht zum Abitur gelangten, liegt der Grund des Ausscheidens aus der höheren Schule in langfristigen Frustrationen infolge unbefriedigender Leistungen, die in einem verhängnisvollen gedanklichen Kurzschluß auf fehlende „Begabung“ zurückgeführt werden.

Auch die Förderung der höher Begabten ist in der Bundesrepublik noch nicht weit gediehen. In den USA finden sich jedoch auch hierfür bereits Schulkurse und spezielle administrative Einrichtungen. (Zur Schulung von Begabten sei auf das Sammelreferat von ISAACS verwiesen.)

Schluß

Wir haben einen Blick auf Funktion und Theorie der Begabung geworfen. Es ist deutlich geworden, daß es sich hier um einen höchst komplexen Gegenstandsbereich mit vielfältigen psychologischen, sozialen und kulturellen Auswirkungen handelt.

Zugleich hat sich auch gezeigt, daß eine vorurteilslose Haltung gegenüber dem um die Erwartung von „Begabung“ zentrierten Erfahrungs- und Entscheidungsbereich zu auch pädagogisch interessanten Ergebnissen führt, vor allem aber Beiträge zur Erweiterung und Vertiefung des menschlichen Selbstverständnisses liefert.

Dabei sollte jedoch zunehmend Aufmerksamkeit auf die Forderung gelenkt werden, daß unser Denken über Begabung möglichst nicht Leitsätzen und Prinzipien folge, die allein vermöge ihrer ganzheitlichen und semantischen Flexibilität jederzeit gegen widersprechende, insbesondere wissenschaftliche Erfahrung und Kontrolle immunisiert sind.

Erfahrungswissenschaftliche Forschung und Information werden erforderlich für alle jene kulturellen, politischen und bildungsbezogenen Entscheidungen, die spätestens heute getroffen werden müssen, damit wir nicht alle — Lehrende und Lernende gemeinsam — „rücklings in die Zukunft fallen“.