

Die Problematik des Begabungsbegriffs angesichts der veränderten Kindheit und Jugend heute

Wegner, Reinhard

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wegner, R. (1997). Die Problematik des Begabungsbegriffs angesichts der veränderten Kindheit und Jugend heute. *Journal für Psychologie*, 5(4), 27-35. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-29031>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. 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. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). 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. 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.

Die Problematik des Begabungsbegriffs angesichts der veränderten Kindheit und Jugend heute¹

Reinhard Wegner

Zusammenfassung

Der erbpsychologisch-statische Begabungsbegriff ist seit über 30 Jahren wissenschaftlich und historisch diskreditiert, lebt aber in unserer Alltagspsychologie ungebrochen fort. Versuche, Begabung als lernabhängig - »dynamisch« - zu definieren, sind wahrscheinlich deshalb bisher nicht sehr erfolgreich gewesen. Ergebnisse der neueren Problemlösepsychologie legen es nahe, besondere intellektuelle oder gestalterische Leistungen ohne Dispositionskonzepte - wie z. B. »Begabung« - zu erklären. Auch die daraus abgeleiteten Prinzipien pädagogischer Förderung kommen ohne einen Begabungsbegriff aus, wie es schon Lessing zeigte.

Was geben wir jungen Menschen mit, wozu sollen wir sie ausbilden, bzw. wozu sollen wir sie anregen, sich auszubilden, damit sie den Anforderungen in einer komplexen, sich ständig verändernden Arbeitswelt gewachsen sind und ihr Leben in einer unübersichtlich gewordenen und wenig Orientierung bietenden Lebenswelt meistern können?

Im ersten Drittel dieses Jahrhunderts hätten wir vielleicht guten Gewissens sagen können: Wir sollten versuchen, ihre Begabungen zu entfalten. Das war nicht unklug, verzichtete dieser Vorschlag doch auf inhaltliche Festlegungen. Der mathematisch Begabte würde sich schon die Mathematik aneignen, die in den nächsten Jahrzehnten gefragt sein würde, und der musikalisch Begabte würde schon die Fähigkeit entwickeln, die bewahrenswerte Tradition zu pflegen und neue Entwicklungen zu verstehen und voranzutreiben. Und für noch nicht erschlossene Leistungsfelder würde das gleiche gelten: Die Begabtesten würden sich schon durchsetzen und am ehesten wissen, was zu tun und zu entwickeln sei.

Das Begabungskonzept hatte natürlich den Nachteil, daß Ungleichheit gewissermaßen

festgeschrieben wurde. Reformorientierte Pädagogen oder überhaupt politisch links Orientierte (Bobbio 1994) hatten damit Schwierigkeiten. Favorisiert wurden in den nächsten Jahrzehnten Konzepte von Fähigkeiten, die durch Lernen bzw. pädagogische Maßnahmen veränderbar waren. Sie kennen das bestens: Zuerst waren es die Lernzielkataloge und dann die Basiskompetenzen.

Basiskompetenzen haben den Vorteil, daß sie erwerbbar sind. Lernende können sich anstrengen, sie zu erreichen. Dabei führen unterschiedliche Ausgangsbedingungen nicht notwendigerweise zu Statusunterschieden.

Das Problem ist nur die inhaltliche Festgelegtheit. Wir wissen nicht, welche Basiskompetenzen bzw. welche Kombinationen von Basiskompetenzen in welchen Bereichen gefragt bzw. erforderlich sein werden. Nehmen Sie Kooperationsfähigkeit. Natürlich ist in kaum einem Bereich noch jemand nützlich oder erfolgreich, der nicht über ein hohes Maß an Kooperationsfähigkeit verfügt. Aber brauchen wir den kooperativen Überflieger? Ist das nicht eher ein Schrecken in jeder Institution? Menschen, die überall das soziale Netz verdichten wollen: »Ich habe festgestellt, daß ihr selten miteinander redet, könntet ihr nicht ein Projekt zusammen machen?«

Ich habe das ein bißchen karikiert. Aber selbst, wenn wir Basiskompetenzen sehr viel sorgfältiger diskutierten, können wir denn wissen, welche Anforderungen in brisanten Problembereichen in Zukunft auf Menschen zukommen werden? Gibt es einen Ausweg aus diesem Dilemma? Wird sich nicht das Begabungskonzept immer wieder einschleichen, wenn wir uns nicht auf ein Kompetenz- oder Kompetenzprofil-Konzept festlegen wollen? Ich werde einen Vorschlag vorstellen. Aber gestatten Sie mir

zunächst einen Exkurs zur Geschichte des Begabungskonzepts und verwandter Konzepte.

Zur Problematisierung des Begabungsbegriffs gibt es ein Spiegelbild in der Debatte um den Geniebegriff im 18. Jahrhundert: »...in der Geniezeit, zwischen 1760 und 1775 erhielt der Dichter die Würde eines mit höchster Autorität auftretenden Schöpfers« (Schmidt 1985a, S. 1). Herder und Goethe sind die wichtigsten Vertreter dieser Auffassung mit Klopstock als Vorläufer. Es war die Revolte junger Dichter gegen die geistlose Poetiklehre eines Gottsched, aber auch ein emanzipatorischer Akt des zum Selbstbewußtsein gelangten bürgerlichen Künstlers. Shakespeare galt für sie als Inkarnation des Schöpferisch-Genialen. Genies schaffen nicht nur nie dagewesene originelle Werke. Sie setzen auch die Maßstäbe für die Beurteilung dieser Werke. Genialität kann man nicht lernen, als Genie wird man geboren. Genies sind gottähnlich. Beim jungen Goethe heißt es in »Wandlers Sturmlied« (zit. n. Schmidt 1985a, S. 200):

»Umschwebt mich ihr Musen!« und im nächsten Vers:

»Ihr umschwebt mich und ich schwebe
Über Wasser über Erde
Göttergleich.«

Es gab in der Zeit auch kritische Stimmen, z.B. Lessing (zit. n. Schmidt 1985a, S. 72): »...das Genie müssen wir durch Erziehung bekommen. Ein Knabe, dessen gesamte Seelenkräfte man, soviel als möglich, beständig in einerlei Verhältnissen ausbildet und erweitert; dem man angewöhnet, alles, was er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzulernt, mit dem, was er gestern bereits wußte, in der Geschwindigkeit zu vergleichen, und achtzuhaben, ob er durch diese Vergleichung nicht von selbst auf Dinge kömmt, die ihm noch nicht gesagt worden; den man beständig aus einer Sciencz in die

andere hinüber sehen läßt; den man lehret, sich eben soleicht von dem Besondern zu dem Allgemeinen zu erheben, als von dem Allgemeinen zu dem Besondern sich wieder herabzulassen: Der Knabe wird ein Genie werden, oder man kann nichts in der Welt werden.«

Auch Herder und Goethe haben ihre Auffassung bald radikal geändert. Herder (zit. n. Schmidt 1985a, S. 146) schreibt später sogar: »Jeder Mensch von edeln lebendigen Kräften ist Genie auf seiner Stelle, ... « und daß das »wahre Genie« sich »nur durch seine Bescheidenheit auszeichnet.«

Aber was half's: Die Idee vom Genie war in die Welt gesetzt. Lavater (zit. n. Schmidt 1985a, S. 404) schreibt 1778: »Wo Wirkung, Kraft, Tat, Gedanke, Empfindung ist, die von Menschen nicht gelernt und nicht gelehrt werden kann - da ist Genie Das Ungelehrte, Unentlehnte, Unlernbare, Unentlehnbare, innig Eigentümliche, Göttliche - ist Genie ...«

Hölderlin (zit. n. Schmidt 1985a, S. 405) setzt die Genie-Idee fort:

»Ein Rätsel ist Reinentsprungenes. Auch Der Gesang kaum darf es enthüllen. Denn Wie du anfiengst, wirst du bleiben, So viel auch wirket die Noth, Und die Zucht, das meiste nemlich Vermag die Geburt, Und der Lichtstrahl, der Dem Neugebornen begegnet.«

Es ist makaber, diesen Gedanken in Hitlers »Mein Kampf« (zit. n. Schmidt 1985b, S. 228) wiederzufinden: »Der Funke des Genies ist seit der Stunde der Geburt in der Stirne des wahrhaft schöpferisch veranlagten Menschen vorhanden. Wahre Genialität ist immer angeboren und niemals anerzogen oder gar angelernt.«

Mörderisch wurde der Genie-Gedanke durch die Rassenlehre des 19. Jahrhunderts. Es kam die Lehre von der kollektiven

Genialität oder Nicht-Genialität bestimmter Rassen auf. Ausformuliert hat sie um 1855 Gobineau in seinem Essay über die Ungleichheit der menschlichen Rassen. Gobineau gehörte selbst dem französischen Hochadel an. Nach seiner Lehre hatte der fränkisch-germanische Uradel am meisten »arisches« Blut. Die arische Rasse ist die einzig schöpferische. Schon Bürgertum und vor allem das Proletariat sind degeneriert, weil sie sich mit nicht-arischen Rassen vermischt haben (Schmidt 1985b, S. 215 ff.).

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts formuliert ein anderer Vertreter der französischen Rassenlehre - Vacher de Lapouche - den Auslesegedanken. Er empfiehlt die »systematische Auslese« minderwertiger Rassen mittels bestimmter Injektionen. Minderwertig sind z. B. die Japaner, weil sie nur zur Nachahmung fähig sind, oder die Neger, weil sie nicht nur unkreativ, sondern stumpfsinnig sind. Am allerminderwertigsten aber sind die Juden; denn sie sind Schmarotzer und Parasiten, die sich die schöpferischen Energien der genial-arischen Rasse in bössartiger Weise zunutze machen und sie dadurch »zersetzen« (Schmidt 1985b, S. 217 ff.).

Gelehrigster Schüler dieser Rassenlehre war Adolf Hitler. Sein oben zitierter Gedankengang über »wahre Genialität« in »Mein Kampf« setzt er folgendermaßen fort: »Dies gilt aber ... nicht nur für den einzelnen Menschen, sondern auch für die Rasse. Schöpferisch tätige Völker sind von jeher und von Grund aus schöpferisch veranlagt.«

Hitler verstand sich selbst als Genie und wurde als Genie gefeiert - in vielen Goebbels-Reden - z. B. 1941: »Wenn es Männer sind, die Geschichte machen, wenn große historische Entwicklungen von Einzelpersonlichkeiten eingeleitet und geformt werden, dann ist das Rätsel auch unserer Zeit nur aus der Begnadung des genialen Menschen zu erklären.... Wir erleben das größte

Wunder, das es in der Geschichte überhaupt gibt: Ein Genie baut eine neue Welt.« (Goebbels 1941; zit. n. Schmidt 1985b, S. 209).

Dieser Geniekult läßt vermuten, daß während der nationalsozialistischen Herrschaft die Förderung Hochbegabter eine besondere Blüte erfahren hätte. Das Gegenteil war der Fall (Scholtz, 1987). Zwar war ein erbpsychologisch begründetes Begabungskonzept, das sich seit dem späten 19. Jahrhundert etabliert hatte, gewissermaßen Staatsdoktrin, intellektuelle Hochbegabung war den Nationalsozialisten jedoch aus mehreren Gründen suspekt: Hatte man nicht in Adolf Hitler bereits das Universalgenie schlechthin? Man mußte nicht erst Genies heranzüchten. In einem Klima allgemeiner Intellektfeindlichkeit hatten die Nationalsozialisten außerdem zu hohen geistigen Leistungen insbesondere deshalb ein zwiespältiges Verhältnis, weil eine Reihe der bedeutendsten Wissenschaftler und Künstler Juden waren. Die Nazis versuchten, das Konzept eines gewissermaßen hirnlosen Genies zu entwickeln, durch eine Erziehung, die »vom Leibe ausgeht und die Seele ergreift«, wie es in einer ministeriellen Schrift 1938 hieß (Scholtz 1985, S. 69). Man suchte »den »tüchtigen Kerl«, der schließlich auch zum »Einsatz seines Lebens bereit sein sollte« (Scholtz 1985, S. 67).

Von dieser Art ideologischem Druck befreit entfaltete sich nach dem zweiten Weltkrieg eine erbpsychologisch orientierte Begabungslehre zunächst wieder unbeschwert in Deutschland (z.B. Arnold 1957, S. 132 ff.). Man konnte anknüpfen an Positionen, die von Begabungswissenschaftlern formuliert waren, die keine Nazis waren oder sogar später von den Nazis verfolgt wurden - wie Aloys Wenzl wegen Pazifismus und zu großer Judenfreundlichkeit. In seiner »Theorie der Begabung«, einem Buch, das 1957 als Universitätstaschenbuch seine letzte Auflage erlebte, schrieb Aloys Wenzl 1934:

»Aber wengleich es verhältnismäßig leicht ist, nach der Häufigkeit hoher Begabungen und nach der Höhe der durchschnittlichen Begabung die Völker etwa in die Rangordnung hoher, mittlerer und niedriger Kulturvölker zu bringen, so erfordert es doch eine eingehende Betrachtung, um über die Rassenbedingtheit der Begabung etwas Verbindliches sagen zu können. ... Wir müssen ... auf die unzweifelhaften Verschiedenheiten der Kulturleistungen uns stützen. Doch gibt hier wiederum die Tatsache zu denken, daß sich Angehörige außereuropäischer Rassen erstaunlich rasch zu intellektuellen Konkurrenten ihrer Lehrer entwickeln können, man denke an die noch nicht viel mehr als eine Generation umspannende Aneignung der europäischen Methoden durch die Japaner und an die verblüffende intellektuelle Ausbildungsfähigkeit von Negern in günstigem europäisch-amerikanischem Milieu« (S. 124/125).

Also lernfähig sind die anderen auch. Die Deutschen haben trotzdem das beste Erbgut, wesentlich durch die Rassenmischung, eine These, die der nationalsozialistischen Doktrin von der Höherwertigkeit der Rassenreinheit widersprach. Wenzl faßt seine Erkenntnisse über die Erbausstattung der Deutschen folgendermaßen zusammen:

»Fragen wir zum Schluß nach der typischen Geisteslage des Deutschen, so ist an der Höhe seiner intellektuellen Begabung ... bei Freund und Feind so wenig Zweifel, daß jede Diskussion sich erübrigt; was aber die Eigenart seines Intellekts anlangt, so vereinigt er im großen und im durchschnittlichen fast Denker aller Typen in sich. Wollte man dennoch bestimmte gemeinsame typische Eigenschaften nennen, so wären sicherlich alle diejenigen anzuführen, die Voraussetzung sind für die deutsche Gründlichkeit und den Hang zu Systematik und Spekulation. Dazu käme jene Unruhe im Geistigen, die man so oft als die deutsche Dynamik der französischen Statik gegenüberstellte ... « (S. 128).

Durch den starken Einfluß der damals behavioristisch ausgerichteten amerikanischen Psychologie entstand nach dem 2. Weltkrieg zumindest in Westdeutschland bald eine Gegenposition, die den Begabungsbegriff völlig diskreditierte. Watsons 1930 formulierte Auffassung über die Erblichkeit mentaler Eigenschaften - »Wir glauben nicht mehr an seelische Vermögen oder an irgendwelche stereotypen Verhaltensmuster, die unter den Bezeichnungen 'Begabung' und ererbte 'Fähigkeiten' laufen« (Watson, 1968, S. 119) - wurde zum Credo vor allem jüngerer Psychologen.

Gegenwärtig wird über erbbedingte intellektuelle Leistungsfähigkeit am heftigsten in den U.S.A. gestritten. In einer dickleibigen wissenschaftlichen Publikation versuchen die renommierten Psychologen Herrnstein und Murray (1994) die Annahme von der angeborenen durchschnittlichen intellektuellen Überlegenheit von weißen gegenüber schwarzen Amerikanern zu belegen. Bei Intelligenztests schneiden Weißhäutige im Durchschnitt besser ab als Dunkelhäutige. Dieses Ergebnis ist an sich nicht besonders aufregend oder überraschend. Die IQ-Messung ist von motivationalen Variablen abhängig (Wegner 1973). Außerdem mag der IQ zwar ein Maß für die Aufstiegschancen in modernen Industriegesellschaften sein, er ist aber kein Maß für Problemlösefähigkeit in sehr komplexen Situationen (Dörner 1989). Herrnstein und Murray belassen es leider nicht bei der noch nicht ausgetragenen wissenschaftlichen Kontroverse, sondern empfehlen, die Gleichstellungsprogramme an Schulen und Hochschulen wieder zurückzufahren, da sie dazu führten, daß viel zu viele unfähige Schwarze auf die Universitäten und in akademische Stellungen gelangten. Soviel zur Geschichte, in deren Kontext Begriffsbildung stattfindet.

In den 60er Jahren war - wie gesagt - der traditionelle Begabungsbegriff unter Psychologen weitgehend diskreditiert - durch

den Einfluß des Behaviorismus einerseits und seine geschichtliche Belastetheit andererseits. Als der Deutsche Bildungsrat damals eine Reihe namhafter Fachleute um Gutachten zum Thema »Begabung und Lernen« bat und einen entsprechenden Ausschuß bildete, erwischte er die meisten angesprochenen Psychologen gewissermaßen »auf dem linken Bein«.

In dem 1968 von Heinrich Roth herausgegebenen Sammelband »Begabung und Lernen« zeigt der Umgang mit dem Begabungsbegriff eher einen ungelösten Konflikt als eine wiedergewonnene Selbstverständlichkeit an. Im einleitenden Kapitel schreibt Heinrich Roth (S. 19): »Der Ausschuß war sich bald über die wissenschaftliche Unbrauchbarkeit des Begriffs Begabung einig.« Die meisten Autoren vermeiden denn auch den Begabungsbegriff strikt. Selbst Gottschaldt (S. 129 ff.), der noch am ehesten ein traditionelles erbpsychologisches Konzept vertrat, setzt »Begabung« durchgehend in Anführungsstriche. Nur Aebli (S.163) bemüht sich tapfer, ein neues dynamisches Begabungskonzept vorzuschlagen, nämlich »Begabung als die Summe aller Anlage- und Erfahrungsfaktoren, welche die Leistungs- und die Lernbereitschaft eines Menschen in einem bestimmten Verhaltensbereich bedingen«.

An diesen Definitionsvorschlag knüpft auch Kurt Heller (1992, S. 19) an, der wohl derzeit bekannteste deutsche Hochbegabungsforscher. Auch er versucht, dem Begabungsbegriff durch folgende Definition den erbpsychologischen Stachel zu nehmen: »In einem relativ weiten Begriffsverständnis läßt sich Begabung als das insgesamt personaler (kognitiver, motivationaler) und sozialkultureller Lern- und Leistungsvoraussetzungen ... definieren, wobei die Begabungsentwicklung als Interaktion (person-)interner Anlagefaktoren und externer Sozialisationsfaktoren zu verstehen ist. Entwicklungspsychologisch stellt sich somit Bega-

bung als jener Zustand dar, der sich zu einem bestimmten Zeitpunkt der Ontogenese im Blick auf den Prozeß der individuellen Fähigkeits- und Interessenentwicklung darbietet, d.h. als eine Mehrmalskonfiguration, die aus der Wechselwirkung von Lernbedingungen auf seiten der Person (des Individuums) sowie der (sozialen) Umwelt resultiert.«

Einen solchen Begabungsbegriff könnten auf Veränderbarkeit des Menschen setzende Fachleute, also reformorientierte Pädagogen oder therapieorientierte Psychologen, eigentlich verwenden. Begabung wird nicht mehr im erbpsychologischen Sinne als stabiler interner Faktor verstanden. Begabung ist durch Lernen, also sowohl durch die Aktivität des Individuums als auch durch pädagogische und andere Umwelteinflüsse veränderbar. Wo liegt das Problem?

Das Problem ist, daß wir in unserem Alltagswissen nach wie vor Begabung als stabilen internen Faktor benutzen. Hier ist ein Exkurs in die Attributionstheorie (Weiner 1986) hilfreich, in der ja das Alltagswissen konzeptualisiert wird. Menschen interpretieren ihre Erfolge und Mißerfolge auf den Dimensionen

- internal vs. external

- stabil vs. variabel

- global vs. spezifisch.

Erfolg oder Mißerfolg kann ich mir selbst (internal) oder den Umständen (external) zuschreiben. Bei internaler Zuschreibung kann ich einen stabilen Faktor (z.B. Begabung) oder einen variablen Faktor (z. B. Anstrengung) namhaft machen. Bei externer Zuschreibung kann ich entsprechend einen stabilen Faktor (z. B. Aufgabenschwierigkeit) oder einen variablen Faktor (z. B. Zufall) ausmachen. Außerdem kann ich davon überzeugt sein, daß der eingetretene Erfolg

oder Mißerfolg typisch ist für eine ganze Reihe von Leistungsbereichen (global) oder aber nur in einem Bereich (spezifisch) zu erwarten war.

Nach ziemlich übereinstimmenden Befunden der Leistungsmotivations- und Hilflosigkeitsforschung (Schneider und Schmalz 1981; Seligman 1986; Betz und Breuninger 1987) tendieren erfolgs- bzw. wirksamkeitsgewohnte Menschen dazu, ihre Erfolge mit internalen, stabilen und globalen Bedingungen (z. B. mit ihrer Begabung auf verschiedenen Gebieten), ihre Mißerfolge jedoch mit externalen, variablen und spezifischen Bedingungen (z. B. als zufalls- und umständebedingt) zu erklären. Mißerfolgs- bzw. hilflosigkeitsgewohnte Menschen hingegen verhalten sich genau spiegelbildlich. Sie schreiben ihre Mißerfolge internalen, stabilen und globalen Bedingungen zu, während sie ihre Erfolge mit externalen, variablen und spezifischen Bedingungen erklären.

Diese Form kognitiver Verarbeitung von Erfolgen und Mißerfolgen führt zu einer Stabilisierung leistungsbedingter Hierarchien, z.B. in Schulklassen, aber auch in ganzen Gesellschaften. Erfolgsgewohnte lassen sich auch durch Mißerfolge nicht aus der Fassung bringen. Sie halten ihr hohes Selbstbewußtsein und damit auch eine optimale Leistungsfähigkeit auf jeden Fall aufrecht, während Mißerfolgsgewohnte sich auch durch Erfolge nicht von ihrer negativen Selbsteinschätzung abbringen lassen und entsprechend wenig leisten (Betz und Breuninger 1987).

In reiner Form treten diese Deutungsmuster wahrscheinlich nur in Extremgruppen auf. Was die Attributionstheorie hier aufgewiesen hat, scheint aber auf jeden Fall eine von den Menschen praktizierte Alltagspsychologie zu sein, mit der sie ihre Identität als Erfolgsmenschen oder Versager aufrechtzuerhalten versuchen. In diesem Kontext hat der Begriff »Bega-

bung« einen festen Platz als internaler, stabiler und in der Regel auch als global ausgelegter Faktor. Das entspricht übrigens auch genau dem traditionellen erbpsychologisch definierten Begabungsbegriff. Als zentrales Erklärungskonzept für hohe Leistung bzw. Minderleistung ist das - wie gesagt - natürlich ein Ärgernis für um Veränderung bemühte Fachleute, also für reformorientierte Pädagogen oder therapieorientierte Psychologen. Sie benutzen den Begabungsbegriff oder ein entsprechendes Konzept entweder überhaupt nicht, oder sie versuchen, »Begabung« anders, »dynamischer« zu definieren.

Sie erreichen damit allerdings lediglich, daß Laien und Fachleute »Begabung« unterschiedlich definieren. Aber selbst Begabungsforscher halten diese Lösung nicht durch. An der Stelle, an der Begabung gestanden hat, ist eine Leerstelle entstanden. Für den internalen stabilen Faktor wird ein anderer Begriff, z. B. »Intelligenz«, eingesetzt, wenn der Begabungsbegriff dafür nicht mehr zur Verfügung steht. An einem Definitionsversuch von Franz Weinert (1984) läßt sich dies gut belegen:

»(1) Man muß Begabung und Intelligenz unterscheiden. Intelligenz ist die Fähigkeit des Individuums, mit Hilfe des Denkens neue Aufgaben zu lösen. Die vor allem in Testaufgaben feststellbaren Unterschiede zwischen verschiedenen Menschen beruhen zu einem erheblichen Teil auf Erbeeinflüssen.

(2) Begabung im engeren, und das heißt im pädagogischen Sinne meint demgegenüber die durch Lernen erreichten End- oder Höchstleistungen eines Menschen auf einem bestimmten, inhaltlich umschriebenen Kultur- oder Wissenschaftsgebiet. (3) Je weniger es im Begriff der Begabung um intellektuelle Anfangsleistungen, sondern um die erreichbaren Ergebnisse von langfristigen Lernvorgängen geht, um so größer ist die Bedeutung der Umwelt einzuschätzen. Verkürzt ausgedrückt: Im Hin-

blick auf die Intelligenzleistungen ist der Mensch begabt; geht es aber um die An eignung der geistigen Produkte unserer Kul tur durch den einzelnen, so wird der Mensch begabt.«

Die Chancen sind offenbar sehr gering, daß sich ein »dynamischer« Begabungsbegriff im allgemeinen Bewußtsein durchsetzt. Man braucht nur eine Zeitung aufzuschla gen, man stößt schnell auf das traditionelle Begabungskonzept.

Im Kölner Stadtanzeiger beginnt unter der Überschrift »Liberale Schüler wollen die Eli te gefördert wissen« am 1.10.96 ein Artikel folgendermaßen:

»`Unserem Kind soll es einmal besser ge hen´ denken viele Eltern, schicken ihren Nachwuchs ungeachtet seiner tatsächlichen Begabung auf das Gymnasium, und nach vielen qualvollen Jahren ist das Abitur zwar erreicht, aber gleichzeitig wurde das Klassenniveau durch die Teilnahme des Minderbegabten gesenkt.«

Im Sportteil derselben Ausgabe lautet eine Überschrift »Scheitern eines Hochbegabten - Nach fünf Jahren in Köln wechselt der Ex-DDR-Auswahlspieler Rico Steinmann zu Hertha BSC - 750 000 Mark Ablöse.«

Einen weiteren Versuch, diesem Dilemma zu entgehen, will ich noch kurz erwähnen. Um die Phänomenologie von Begabtheit zu retten, könnte man »Begabung« motivational auslegen. Der Begabte ist dann der intrinsisch motiviert Interessierte, der sich mit Leidenschaft einer Aufgabe widmet. Diese Lösung schlägt Günther Mühle (1968, S. 74/75) vor:

»Die Versuche zur phänomenologischen Erhellung der Hoch- und Sonderbegabungen betonen auch die qualitative Andersartigkeit des Erlebens. Das nimmt sich im knappen Abriss etwa folgendermaßen aus: Im Worte Begabung liegt mehr als nur die Bewährung

gegenüber Aufgaben und Situationen. Es ist damit nicht allein gemeint, daß jemand etwas besser kann als ein anderer weniger Begabter, sondern vor allem, daß er etwas kann, wofür ein anderer `keinen Sinn´ hat. ... Es geht nicht mehr darum, in einer be stimmten Situation zu bestehen oder sich zu bewähren, mit Aufgaben fertigzuwerden und ein vom Tun ablösbares Ziel zu errei chen, sondern es geht ihm um eben dieses Tun, das sein Ziel in sich selbst hat. Das Wertvolle ist nicht mehr allein das, was bei dieser Art von Tätigsein entsteht, vielmehr wird beharrliche, hingeebene Arbeit als Eigenwert erlebt und hält ein leidenschaftliches, alles andere absorbierendes Interesse wach. Das ist gemeint, wenn wir sagen, daß eine große Begabung von einem Men schen Besitz ergriffen hat.«

Ich habe diese Möglichkeit, Begabung moti vational auszulegen, u. a. auch deshalb er wähnt, weil ich selbst (Wegner 1996) mit ei nem revidierten Interessenkonzept eine ähnliche Lösung im Auge hatte. Auch Helga Joswig (1995) tendiert in diese Richtung. Aber auch diese Ansätze haben den Makel, daß sie der Alltagspsychologie des Com mon sense widersprechen. »Begabung« wird nun einmal nicht als »Leidenschaft für eine Sache« verstanden.

Der Vorschlag, den ich zum Schluß vorstel len will, besteht darin, bei der Erklärung ho her Leistungen auf Dispositionsbegriffe - ganz oder weitgehend - zu verzichten. Ich gehe einmal davon aus, daß wir die hohe wissenschaftliche, künstlerische, hand werkliche, politische oder lebenspraktische Leistung wirklich wollen und nicht irgendeinen Leistungsprognose-Index oder Statusfaktor in Form von Leistungstest-Ergebnissen oder Prüfungsnoten. Wir wissen als Psychologen heute, daß eine hohe Leistung zustandekommt:

1. durch Kooperation engagierter Men schen. Dieses Engagement impliziert intrin-

sische Motivation, Gegenstandsbezug und Kompetenzorientierung (Wegner 1996). Für ein solches Engagement können wir auch den Begriff »Bildung« wieder verwenden.

2. durch die Fähigkeit einiger dieser kooperierenden Menschen, sehr komplexe Probleme zu lösen bzw. in sehr komplexen Problemsituationen zu handeln. Dabei kann es sich um Kooperations- oder Sachprobleme handeln. Alle Gestaltungsprobleme, insbesondere alle künstlerischen, sind von dieser Art.

Dietrich Dörner (1989) hat in einer Reihe von Untersuchungen gezeigt, daß sich gute und schlechte Problemlöser in solchen Situationen nicht dispositionell, also z. B. durch ihren IQ, unterscheiden, sondern durch die Art und Weise, wie sie bei der Problemlösung vorgehen:

- Gute Problemlöser treffen häufiger und regelmäßiger Entscheidungen.
- Sie praktizieren eine gründlichere und breitere Bedingungsanalyse.
- Sie praktizieren eine gründlichere Wirkungs- und Nebenwirkungsanalyse bei der Handlungsplanung.
- Sie entwickeln ein flexibles Handlungskonzept, während die schlechten Problemlöser konzeptlos arbeiten und/oder auf Problemsuche gehen.

Das sind keine Dispositionsfaktoren, also Begabungen oder so etwas, sondern »Tugenden«, deren Praktizierung sich jeder befleißigen kann. Der einzige Dispositionsfaktor, den ich bei Dörner gefunden habe, ist das große Repertoire an Lösungsschemata der guten Problemlöser. Nach Dörners (1979, S. 196) Auffassung unterscheiden sich gute von schlechten Problemlösern dadurch, daß sie entweder frühere Erfahrungen per Analogieschluß für neue Problemsituationen nutzbar machen oder dadurch, daß sie ständig ihre Erfahrungen auswerten und sich auf diese Weise einen großen

Vorrat an abstrakten Schemata verschaffen: »Während der eine z. B. einfach sein Auto repariert, denkt der andere dabei über die Grundformen und mögliche Organisation von Reparaturprozessen nach und gewinnt auf diese Weise mit der Zeit einen großen Vorrat an abstrakten, generell einsetzbaren Schemata.«

Dieses Reservoir entsteht im Laufe der Jahre oder Jahrzehnte durch fortlaufende sorgfältige Auswertung der eigenen Erfahrung, ist also ebenfalls wieder Ergebnis einer praktizierten Tugend. Was dabei herauskommt, ist eher Weisheit als Begabung. Vielleicht könnte man Gelder, die eventuell für Hochbegabtenförderung ausgegeben werden, besser in die Vermittlung von Handlungskompetenz in sehr komplexen Problemsituationen einsetzen und sich dabei an Menschen jedes Alters wenden.

Bei der Frage, wie man Kinder und Jugendliche fördern oder unterrichten soll, damit sie die Fähigkeit erwerben, in sehr komplexen Situationen Probleme lösen zu können, können wir getrost auf Lessing (s. o.) zurückgreifen, wenn wir seinen »Knaben« durch »Mädchen und Jungen« ersetzen. Dieses didaktische Konzept der Aufklärung finden wir weiterentwickelt in Bruners »Theorie des Entdeckungslernens« und in Ausubels »Theorie des bedeutungsvollen verbalen Lernens« (Straka & Macke 1979). Unter Berücksichtigung der Forschungsergebnisse Dörners müßten aber auch diese Ansätze weiterentwickelt werden.

Anmerkung

1 Überarbeitete und ergänzte Fassung meines Aufsatzes »Zur Problematik des Begabungsbegriffs« in: Grundschule, Mai 5/1996, S. 18-20

Literatur

AEBLI, HANS (1968): Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: Heinrich Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett, 151 - 191

- ARNOLD, WILHELM** (1957): Person, Charakter, Persönlichkeit. Göttingen: Hogrefe
- BETZ, DIETER & BREUNINGER, HELGA** (1987): Teufelskreis Lernstörungen. München: Psychologie Verlags Union
- BOBBIO, NORBERTO** (1994): Rechts und Links. Berlin: Wagenbach
- DÖRNER, DIETRICH** (1979): Kognitive Merkmale erfolgreicher und erfolgloser Problemlöser beim Umgang mit sehr komplexen Systemen. In: H. Ueckert/D. Rhenius (Hrsg.): Komplexe menschliche Informationsverarbeitung. Bern: Huber, 185 - 196
- DÖRNER, DIETRICH** (1989): Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- GOTTSCHALDT, KURT** (1968): Begabung und Vererbung. Phänomenologische Befunde zum Begabungsproblem. In: Heinrich Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett, 129 - 150
- HELLER, KURT A.** (1992): Projektziele, Untersuchungsergebnisse und praktische Konsequenzen. In: Kurt A. Heller (Hrsg.): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe, 18 - 36
- HERRNSTEIN, RICHARD J. & MURRAY, CHARLES** (1994): The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life. New York: The Free Press
- JOSWIG, HELGA** (1995): Begabung und Motivation. Frankfurt a. M.: Peter Lang
- KÖLNER STADTANZEIGER**: Ausgabe Bergisch Gladbach vom 1.10.96
- MÜHLE, GÜNTHER** (1968): Definitions- und Methodenprobleme der Begabungsforschung. In: Heinrich Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett, 69 - 97
- ROTH, HEINRICH** (1968): Einleitung und Überblick. In: Heinrich Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett, 17-67
- SCHMIDT, JOCHEN** (1985 a u. b.): Die Geschichte des Genie-Gedankens in der deutschen Literatur, Philosophie und Politik 1750 - 1945. Bd. 1 und 2. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft
- SCHNEIDER, KLAUS & SCHMALT, HEINZ-DIETER** (1981): Motivation. Stuttgart: Kohlhammer
- SCHOLTZ, HARALD** (1987): Begabung und gesellschaftliche Förderung der Intelligenz. Zur Geschichte der politischen Nutzung des Begabungsbegriffs. In: Carsten Niemitz (Hrsg.): Erbe und Umwelt, Frankfurt: Suhrkamp, 55 - 72
- SELIGMAN, MARTIN E.** (1986): Erlernte Hilflosigkeit. 3. Aufl. mit einem Nachwort von Franz Petermann. München u. Weinheim: Psychologie Verlags Union (amerik. Orig. 1975)
- STRAKA, GERALD & MACKE, GERD** (1979): Lehren und Lernen in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer
- WATSON, JOHN B.** (1968): Behaviorismus. Köln: Kiepenheuer & Witsch (amerik. Orig. 1930)
- WEGNER, REINHARD** (173): Eine Untersuchung über die Beziehungen zwischen Leistungsmotivation, Angst und Leistung. Univers. Köln: Diss.
- WEGNER, REINHARD** (1996): Lern- und Lehrmotivation. Journal für Psychologie, Jahrg. 4, Heft 2, 23 - 37
- WEINER, BERNHARD** (1986): An Attributional Theory of Motivation and Emotion. New York: Springer
- WEINERT, FRANZ E.** (1984): Vom statischen zum dynamischen Begabungsbegriff? Die Kontroverse um den Begabungsbegriff Heinrich Roths im Lichte der neuen Forschungsergebnisse. Die deutsche Schule, 5, 353 - 365
- WENZL, ALOYS** (1934): Theorie der Begabung. Leipzig: Meiner