

**EINFÜHRUNG**  
**ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT**

Timo Hoyer / Gabriele Weigand /  
Victor Müller-Oppliger

# **Begabung**

Eine Einführung

**WBG**   
*Wissen verbindet*

Timo Hoyer, Gabriele Weigand, Victor Müller-Oppliger

# Begabung

Eine Einführung

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

Das Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.  
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,  
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung in  
und Verarbeitung durch elektronische Systeme.

© 2013 by WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt  
Die Herausgabe dieses Werkes wurde durch  
die Vereinsmitglieder der WBG ermöglicht.  
Satz: Lichtsatz Michael Glaese GmbH, Hemsbach  
Einbandgestaltung: schreiberVIS, Bickenbach  
Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier  
Printed in Germany

**Besuchen Sie uns im Internet: [www.wbg-wissenverbindet.de](http://www.wbg-wissenverbindet.de)**

ISBN 978-3-534-23506-3

Elektronisch sind folgende Ausgaben erhältlich:  
eBook (PDF): 978-3-534-73632-4  
eBook (epub): 978-3-534-73633-1

# Inhalt

Einleitung . . . . .	7
Aufbau des Buches . . . . .	10
1 Begabung als Konstrukt. Zum Werdegang einer Kategorie der sozialen Differenzierung . . . . .	11
2 Glücksfälle der Natur, Geschenke des Himmels . . . . .	15
2.1 Antike: Natur und Bildung . . . . .	15
2.1.1 Legenden von Begabten . . . . .	15
2.1.2 Herausragende Leistungen und Frühreife . . . . .	16
2.1.3 Veranlagung, Übung, Unterricht . . . . .	18
2.2 Mittelalter: Begnadet und begabt . . . . .	20
2.2.1 Geschichten von erstaunlichen Gaben . . . . .	21
2.2.2 Bestimmung und Differenz . . . . .	22
2.2.3 Begabung als Ingenium . . . . .	24
3 Auf die Anlagen kommt es an – Frühe Neuzeit . . . . .	27
3.1 Berufung und Berechtigung . . . . .	27
3.1.1 Reformation der Schule . . . . .	27
3.1.2 Schultypen und Selektion . . . . .	28
3.1.3 Für den Beruf befähigt und berechtigt . . . . .	29
3.1.4 Anlage und Umwelt . . . . .	30
3.1.5 Differenzierung der Veranlagungen . . . . .	33
3.1.6 Auswahl der Besten. . . . .	34
3.2 Talent und Kräfte. . . . .	36
3.2.1 Aufklärung über den Menschen, seine Erziehung und Talente. . . . .	36
3.2.2 Anlagen verstehen, beobachten, erziehen . . . . .	37
3.2.3 J.-J. Rousseaus Beiträge . . . . .	39
3.2.4 Talent und Umwelt . . . . .	42
3.2.5 Die inneren Kräfte bilden . . . . .	44
3.2.6 Mittelmaß und Exzellenz . . . . .	46
3.2.7 Bildung und Begabung: soziales Kapital . . . . .	47
3.2.8 Schulkonzepte. . . . .	48
4 Paradoxien der Moderne . . . . .	51
4.1 Begabungsgerechtigkeit und Benachteiligung . . . . .	53
4.1.1 Begabte werden gefördert – aber nicht alle. . . . .	53
4.1.2 Soziale Verteilung von Begabungen . . . . .	54
4.1.3 Schulentwicklungen . . . . .	56

---

4.2	Begabung und Hochbegabung . . . . .	57
4.2.1	Begabung, Genie, Eugenik . . . . .	57
4.2.2	Wie die Pädagogik den Begriff „Begabung“ entdeckte . . . . .	58
4.2.3	Hochbegabung: Signalwort ohne Konzept . . . . .	60
4.2.4	„Ökonomie der Menschenkräfte“ . . . . .	61
4.2.5	Leistungsauslese und Testverfahren . . . . .	62
5	Zeitgenössische Perspektiven . . . . .	65
5.1	Konzepte und Modelle. . . . .	65
5.1.1	Naturalistische und integral-dynamische Konzepte im Widerspruch . . . . .	65
5.1.2	Modelle der Begabung und Hochbegabung. . . . .	69
5.1.3	Intelligenz und „Intelligenzen“ . . . . .	72
5.2	Initiativen und Förderprogramme . . . . .	76
5.2.1	Hochbegabung: Die Phasen der Expansion . . . . .	76
5.2.2	Differenzierung der Begabungs- und Begabten- förderung . . . . .	78
5.3	Heterogenität und Diversität . . . . .	79
5.3.1	Heterogenität versus Homogenität . . . . .	80
5.3.2	Soziale Differenzen und Ungleichheiten . . . . .	82
5.3.3	Begabungsgerechtigkeit und Teilhabe . . . . .	84
5.3.4	Begabungsförderung für alle . . . . .	85
6	Gifted Education in den USA . . . . .	87
6.1	Gesellschaftliche Ambivalenz und Begabungsverständnis . . . . .	87
6.2	Frühe Schulentwicklungen zur Begabtenförderung. . . . .	90
6.3	Gifted Education in der reformpädagogischen Tradition. . . . .	90
6.4	Sputnikschock und Konsequenzen . . . . .	92
6.5	Lenkung durch den Staat – bildungspolitische Anstrengungen . . . . .	93
6.6	Turning Point: Das „Three Ring Concept“ . . . . .	94
6.7	Weitere Begabungsmodelle und -konzepte . . . . .	97
7	Schulentwicklung und Didaktik der Begabungsförderung. . . . .	101
7.1	Das „Schoolwide Enrichment Model“ als Choreografie inklusive Begabungs- und Begabtenförderung . . . . .	101
7.2	Orte der Begabungsförderung . . . . .	103
7.3	Methoden der Begabungsförderung . . . . .	106
7.4	Lernpsychologische Grundlagen der Begabtenförderung . . . . .	109
7.5	Begabungsförderung als personale Kompetenz und soziales Kapital . . . . .	113
7.6	Lernarrangements differenzierender Begabungsförderung . . . . .	117
7.7	Reflexive Auseinandersetzung mit individuellen Leistungen und Lernwegen – das Entwicklungsportfolio. . . . .	119
7.8	Dialogische fachliche und überfachliche Lernberatung . . . . .	120
	Literatur . . . . .	122
	Personenregister . . . . .	133
	Sachregister . . . . .	135

# Einleitung

Woran denkt man beim Wort „Begabung“? Manche werden als erstes an bekannte Persönlichkeiten denken, an den Pianisten Glenn Gould etwa, dessen außerordentliche musikalische Virtuosität legendär ist. Noch keine 12 Monate auf der Welt, sprach er in ganzen Sätzen, mit drei Jahren war sein absolutes Gehör offenkundig, er verstand das Notensystem, bevor er Wörter entziffern konnte, verbrachte aus eigenem Antrieb Tage und Nächte am Klavier, besessen von Musik, die sein Leben war (vgl. HAFNER 2008). Andere werden vielleicht eher an intellektuell herausragende Personen denken, zum Beispiel an einen Universalgelehrten wie Gottfried Wilhelm Leibniz, der über sich selbst berichtete, dass er schon als Vierjähriger lesen konnte, der sich im Selbststudium Latein und Griechisch beigebracht hatte, so dass er mit zehn Jahren ein besseres Verständnis von den Klassikern besaß als manch Studierter.

Gould, Leibniz, Mozart, Einstein ... die Reihe berühmter Namen ließe sich fortsetzen. Sie alle sind, wie man gewiss sagen kann, begabte, ja hochbegabte Menschen gewesen, die es überdies fertigbrachten, ihre Begabung produktiv umzusetzen. Die Aufmerksamkeit, die das Begabungsphänomen genießt, ist zum Teil solchen populären Ausnahmeerscheinungen geschuldet. In einem Buch mit dem Titel *Begabung, Bildung und Bildsamkeit* aus dem Jahr 1963 schreibt der Autor: „Die menschliche Gesellschaft verdankt die stetige Ausweitung ihres Erlebnis- und Erkenntnisraumes, den unermeßlichen Reichtum ihrer Kultur und alle technischen und zivilisatorischen Fortschritte der genialen Begabung und den schöpferischen Leistungen einzelner hervorragender Persönlichkeiten“ (MIERKE 1963, S. 68). Man darf allerdings bezweifeln, dass kulturelle „Fortschritte“ allesamt auf herausragenden Einzelleistungen beruhen. Nicht minder fraglich ist die Annahme, Kreativität oder Originalität ließen in jedem Fall auf eine urwüchsige „geniale Begabung“ schließen. Bei Gould oder Leibniz mag man davon sprechen, bei Mozart möglicherweise auch, in Einsteins Kindheit hingegen verriet noch kaum etwas den späteren Starphysiker, und was ist erst mit dem Nobelpreisträger Gerhart Hauptmann, von dem es heißt, der Schriftsteller „erwies sich in der Schule als völlige Null“ (PRAUSE 1987, S. 28). Ein bedeutender, kreativer Mann, aber ohne Begabung? Oder war es eine falsch geförderte, nicht entdeckte, spät entwickelte Begabung? Was ist das überhaupt: Begabung?

Darauf ist keine einfache Antwort möglich. Denn, so viel steht fest, Begabung ist weder ein Gegenstand der Erfahrungswelt, den man wie eine Sache beschreiben könnte, noch eine psychische, endogene Substanz, sondern vielmehr eine mehr oder weniger gut begründete *Hypothese*, mit der üblicherweise Aussagen über Fähigkeitsgrade, Lern- und Leistungsvoraussetzungen oder Dispositionen gemacht werden. So wie wir das Wort verstehen, bezeichnet Begabung ein soziales Konstrukt von durchaus uneinheitlicher Bedeutung.

Begabte  
Persönlichkeiten

Was ist Begabung?

Begabung in der  
Pädagogik

Dieses Buch befasst sich mit dem Begabungs-konstrukt aus pädagogischer oder bildungswissenschaftlicher Perspektive. Das ist zu betonen, weil sich verschiedene Wissenschaften einen eigenen Reim auf den Ausdruck machen. Die längste, weit über 100-jährige Karriere hat der Begriff in der Psychologie und in der Verhaltensgenetik. Mittlerweile wird er aber auch in vielen anderen Disziplinen verwendet, in der Neurophysiologie etwa oder sogar in der Stadtsoziologie, wo metaphorisch von den „Begabungen“ bestimmter Städte und Regionen gesprochen wird, um deren Potenzialität zu charakterisieren (HÄUBERMANN 1994, S. 243).

Ein pädagogischer  
Begriff?

Ob Begabung zu den einheimischen Begriffen der Pädagogik gehört, ist umstritten. Ein Indikator sind pädagogische Lexika und Wörterbücher. Seit den 1920er Jahren wird „Begabung“ regelmäßig in pädagogischen Nachschlagewerken aufgeführt, meistens greifen die Einträge auf die Ergebnisse der Genetik, der Zwillings- oder Intelligenzforschung zurück, kommen dabei zu keinem eigenen, „pädagogischen“ Verständnis. In vielen Kompendien fehlt der Ausdruck auch; das *Neue schulpädagogische Wörterbuch* (HINZ et al. 2001) beispielweise enthält ihn nicht einmal im Stichwortverzeichnis. Die vom Pädagogen Hans-Jochen Gamm vor Jahren aufgestellte Behauptung, Begabung sei „nicht primär ein psychologischer, sondern ein pädagogischer Begriff“ (GAMM 1970, S. 41), scheint also weder historisch noch systematisch gerechtfertigt. Gegen die verhaltensgenetische und psychologische Deutungsmacht hat sich die Erziehungswissenschaft aufs Ganze gesehen mit einer eher leisen Stimme zu Wort gemeldet. Ist dies einer kritischen Grundhaltung geschuldet, die um die Problematik des Ausdrucks weiß, dann wird man einen bedachtsamen Sprachgebrauch durchaus begrüßen.

Wissenschaftlich  
unbrauchbar

Bedenken an der wissenschaftlichen Brauchbarkeit des Begriffs begleiten die pädagogische Begabungsforschung seit Ende der 1960er Jahre. Der Deutsche Bildungsrat etwa beauftragte in dieser Zeit eine namhafte Gruppe von Sachverständigen zum Problemkreis „Begabung, Begabungsförderung und Begabungsauslese“ den neuesten Stand der Kenntnisse zu erarbeiten. Der fast 600-seitige Abschlussbericht *Begabung und Lernen* stellt gleich zu Beginn klar, dass die Wissenschaftler alsbald eingesehen hätten, dass mit dem Begabungsbegriff wenig anzufangen sei. „Er ist zu unbestimmt und zu weit“, erklärte der Vorsitzende des Ausschusses, der Erziehungswissenschaftler Heinrich Roth, weshalb man es vorgezogen habe, sich in den empirischen Untersuchungen auf „Lernleistungen“ zu konzentrieren (ROTH 1970, S. 19).

Pädagogisches Bega-  
bungsverständnis

Derselbe Heinrich Roth repräsentiert allerdings auch beispielhaft eine Position, die sich nicht damit zufrieden gibt, dass anlageterministische, leistungs-, elite- und intelligenzorientierte Begabungskonzepte, die das Feld seit je dominieren, von pädagogischer Seite unwidersprochen bleiben. Roth war einer der ersten, die einen „pädagogischen Begabungsbegriff“ (ROTH 1952, S. 18) theoretisch konzipierten, der in einem Lehr-Lern-Arrangement verortet ist, in dem das differenzierte „Begaben“ aller Schülerinnen und Schüler größeres Gewicht erhält als die Differenzierung nach mutmaßlichen Begabungsressourcen. Roth hat in seinem Beitrag vorgezeichnet, wie man in der Begabungsförderung ohne Spekulationen über anlagebedingte Lern-

und Leistungsvoraussetzungen und ohne stigmatisierende Merkmalszuschreibungen (unbegabt – begabt – hochbegabt) auskommen könnte.

Mit dem Problem etikettierender Zuschreibungen sind nicht zuletzt Schülerinnen und Schüler konfrontiert, die als *hochbegabt* gelten (vgl. HOYER 2010). Seit den 1980er Jahren hat im deutschsprachigen Raum das vorwiegend psychologisch geprägte und an IQ-Werten festgemachte Konzept der *Hochbegabung* eine starke sozio-kulturelle Dynamik entfaltet. Intelligenzkonstrukte, Testverfahren, Kategorien der Leistungsexzellenz, der Elitebildung und entsprechende Schul- und Förderprogramme erhielten Auftrieb. Das öffentliche, demokratisch legitimierte Bildungssystem darf sich freilich nicht auf die Förderung intelligenzbasierter Hochleistung beschränken. Auch die auf Hochbegabtenförderung spezialisierten Einrichtungen sind, im Interesse der Schülerinnen und Schüler, gut beraten, wenn sie Spitzenleistung und Intelligenz nicht verabsolutieren. Maßstäbe personaler Bildung (vgl. WEIGAND 2008, 2011; HOYER 2012a) und angelsächsische Ansätze der *Gifted Education* (vgl. MÜLLER-OPPLIGER 2010, 2011), auf die das vorliegende Buch eingeht, lassen ein weitergefasstes Verständnis von Begabung und Begabungsförderung zu, das niemanden aufgrund hypothetischer Diagnosen über etwaige Lern- und Leistungsmöglichkeiten privilegiert oder benachteiligt.

In jüngster Zeit erleben wir allerdings ein Revival von nativistischen Begabungstheorien, insbesondere von Medizinern, Verhaltensphysiologen und Neurobiologen vorangetrieben, die sich auch berufen fühlen, Lern- und Unterrichtskonzepte zu entwerfen. Gerhard Roth beispielsweise, Biologe und langjähriger Präsident der Studienstiftung des deutschen Volkes (Deutschlands bedeutendster Institution der Begabtenförderung), vertritt die Überzeugung, dass es „krasse Unterschiede in spezifischen Lernbegabungen“ gäbe. Obgleich ziemlich unklar bleibt, wie wir uns diese Lernbegabungen vorzustellen haben, schlussfolgert der Hirnforscher, dass Lernerfolge „hochgradig genetisch“ festgelegt seien (ROTH 2006, S. 62). Das bedeutet: Gene prägen von Geburt an unsere Begabungen und Begabungen bestimmen unser weiteres Bildungsschicksal. Das ist freilich ein fataler Kurzschluss, in dessen Konsequenz die Biologie den Verlauf der Persönlichkeitsbildung und den Handlungsspielraum pädagogischer Interaktionen im Großen und Ganzen vorschreibt. Naturalistische oder nativistische Anthropologien gehören zum eisernen Bestand zahlreicher Begabungslehren. Sie können gewissermaßen alles und nichts erklären. Das Schulversagen Gerhart Hauptmanns – genetisch bedingt? Aber seine literarischen Glanzleistungen ebenfalls? So beschränkt der Erklärungsgehalt, so weitreichend können die Folgen solcher Diagnosen sein. Wer Begabung sagt und genetische Veranlagung meint, nimmt eine Klassifikation vor, die vielfach – das belegt die in diesem Buch skizzierte Geschichte der Begabung – zur sozialen Differenzierung und pädagogischen Selektierung herangezogen wurde. Je rigoroser nach Begabungsstufen selektiert wird und je unflexibler, undurchlässiger das daraufhin abgestimmte Bildungssystem aufgebaut ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Zuschreibung Begabung tatsächlich zu einem von der Gesellschaft zu verantwortenden Bildungsschicksal wird, dem die betroffenen Kinder und Jugendlichen schwer entrinnen können. Das Phänomen der Be-

Hochbegabung

Begabung als Bildungsschicksal

gabung ist gesellschaftlich enorm brisant und pädagogisch relevant. Es wirft die Frage nach Bildungs- und Begabungsgerechtigkeit auf und es eröffnet die Perspektive auf Schulen der Vielfalt. Das vorliegende Buch möchte zu einem verständnisvollen und kritischen Umgang mit der Kategorie der Begabung beitragen sowie konstruktive Möglichkeiten pädagogischen Handelns aufzeigen.

## Aufbau des Buches

Begabung ist ein soziales Konstrukt (Kapitel 1). Es bleibt zu zeigen, welchen Inhalts dieses Konstrukt ist und welche Funktionen es in pädagogischen und gesellschaftlichen Kontexten erfüllt. Breiten Raum nimmt in diesem Buch deshalb die problem- und sozialgeschichtliche Rekonstruktion ein. Aus dem Werdegang von Begabung (und verwandter Begrifflichkeiten wie Anlage, Ingenium, Talent, Hochbegabung), der im Altertum und Mittelalter einsetzt, über die Frühe Neuzeit bis in die Moderne reicht (Kapitel 2–4), erschließen sich Bedeutungsdimensionen, anthropologische Begründungsmuster, gesellschaftspolitische und schulstrukturelle Zusammenhänge, deren Kenntnis eine fundierte und kritische Auseinandersetzung mit dem Begabungsphänomen ermöglicht.

Zeitgenössische Begabungsdiskurse und Initiativen der Begabungsförderung schließen zum Teil an diese Denkmuster und Traditionslinien an, setzen aber auch neue Akzente. Eine hohe internationale Forschungstätigkeit, öffentliche Debatten im Spannungsfeld von Exzellenz und Integration sowie pädagogische Herausforderungen in einer pluralen Gesellschaft sorgen für die anhaltende Aktualität der Diskussion um Begabungsgerechtigkeit und Teilhabe (Kapitel 5).

Diese Diskussion wird seit Jahrzehnten besonders intensiv in den USA geführt (Kapitel 6). Die entwickelten Modelle der *Gifted Education* verbinden Forschung und Pragmatismus, sie zielen auf individuelle Selbstgestaltung in gesellschaftlicher Mitverantwortung. Die in diesem Verständnis entstandenen differenzierenden Lernarrangements sind beispielgebend für eine zukunftsweisende Praxis der Begabungsförderung (Kapitel 7).

Diese Einführung ist von uns gemeinsam konzipiert und im wechselseitigen Austausch fertiggestellt worden. Bei den einzelnen thematischen Schwerpunkten gibt es Hauptverantwortliche. Die historischen Entwicklungslinien zeichnet Timo Hoyer nach, Gabriele Weigand diskutiert neuere Begabungskonzepte sowie Modelle und praktische Tendenzen der Begabungsförderung, Victor Müller-Oppliger stellt den US-amerikanischen Begabungsdiskurs sowie daran anschließende Schulentwicklungen und eine Didaktik vor.

# 1 Begabung als Konstrukt.

## Zum Werdegang einer Kategorie der sozialen Differenzierung

Im Jahre 2007 erhielt der nordamerikanische Dachverband für Begabtenförderung, die *National Association for Gifted Children* (NAGC), seinen 28. Präsidenten. In seiner Antrittsrede erklärte Del Siegle, wie er sich die Entwicklung der Einrichtung vorstelle und wofür er sich einsetzen wolle. Ganz oben auf die Agenda setzte er ein Anliegen von besonderer Dringlichkeit: „We need to do a better job of defining giftedness“ (SIEGLE 2008, S. 111). Es ist nicht überliefert, was die Festgäste – samt und sonders ausgewiesene Koryphäen auf dem Arbeitsfeld der Begabung – von diesem Appell hielten. Etwas pikiert dürften die Fachleute schon gewesen sein, da ihnen ihr neugewählter Präsident zu verstehen gab, dass sie bei der Klärung des Begabungsbegriffs oberflächlich zu Werke gegangen seien. Die Mitglieder der weltweit renommiertesten Vereinigung für Begabtenförderung und Begabungsforschung hatten es nach über einem halben Jahrhundert organisierter Arbeit nicht fertiggebracht, jenem Ausdruck eine verlässliche Bedeutung zu geben, der das terminologische Gravitationszentrum ihrer vielfältigen wissenschaftlichen, kulturellen und pädagogischen Aktivitäten bildet.

Ohne Zweifel hätten auch die Vorsitzenden europäischer Begabtenzentren Grund, in den Aufruf ihres Kollegen aus den Vereinigten Staaten einzustimmen. Regelmäßig beklagen hiesige Wissenschaftler, der Begabungs- und Hochbegabungsbegriff werde „uneinheitlich und unscharf gebraucht“ (ROST 2009, S. 14), lauter widersprüchliche Definitionen seien im Umlauf und keine einheitliche Bedeutung in Sicht. „Unglücklicherweise herrscht in der Wissenschaft, wenn über Begabung und Hochbegabung gesprochen wird, ein nahezu babylonisches Sprachgewirr“ (ZIEGLER 2008, S. 14). In zahllosen einschlägigen Dokumenten werden „Begabung“, „Hochbegabung“, „Talent“, „Leistungsstärke“ und „Leistungsexzellenz“ ohne weitere Erklärung wie Synonyme behandelt. Meist wird dabei ein intuitives Begriffsverständnis vorausgesetzt, als würde sich das mit den Worten Gemeinte von selbst verstehen. Ohne nähere Erläuterung der keineswegs gleichbedeutenden Ausdrücke bleibt jedoch nebulös, worauf sie Bezug nehmen. Margrit Stamm hat einmal mit Blick auf die unscharfen Richtlinien zur Begabtenförderung eine lockere Auswahl offener Fragen notiert: „Handelt es sich beim gewählten Begriff eher um statisch erfassbare, sich kaum verändernde Fähigkeiten oder um dynamische Fähigkeiten, die kontinuierlich weiterentwickelt werden oder auch stagnieren? Umfasst der gewählte Begriff intellektuelle und/oder nicht-intellektuelle Fähigkeiten? Wird das, was unter dem gewählten Begriff verstanden werden soll, als Produkt oder als Entwicklungsmöglichkeit mit Prozesscharakter verstanden?“ (STAMM 2009, S. 53). Weitere Unklarheiten ließen sich mühelos hinzufügen.

Begabung  
besser verstehen

Unschärfer Begriff

Vielfalt der Bedeutungen

Dass es Verwendungsweisen und Bedeutungsvarianten von Begabung in Hülle und Fülle gibt, ist allerdings nichts Ungewöhnliches. Im Grunde genommen verhält es sich nämlich mit dem Begabungsbegriff wie mit all jenen Begriffen, die sich auf keine Wahrnehmungsgegenstände beziehen. Man denke an Ausdrücke wie „Gerechtigkeit“, „Bildung“, „Macht“, „Leistung“, „Glück“ oder an neuere Schlagworte wie „Kreativität“ oder „Resilienz“. Überall findet man eine unübersichtliche Menge an strittigen Definitionen und nirgends ein einheitliches, unkontroverses Begriffsverständnis. Alle theoretisch reizvollen Begriffe verlangen förmlich danach, fortwährend neu bedacht zu werden, denn sie sind keine „Spiegel der Natur“ (R. Rorty), die greifbare Gegenstände mehr oder weniger akkurat abbilden. Es gehört sozusagen zur Wesensnatur von Begriffen, dass ihre Semantik variiert, und zwar in Abhängigkeit von den Erfahrungen, die ihnen zugrunde liegen, von den Denksystemen und Diskursen, in die sie eingebettet sind, und den Phänomenen, die sie symbolisieren.

Forschungsbedarf

Grundlegende „Theorien der Begabung“ sind rar; die wenigen, die es gibt, sind älteren Datums, in der jüngeren Zeit sind sie durch überblicksartig oder ratgeberförmig konzipierte Einführungen in das Thema „Hochbegabung“ ersetzt worden. Noch bescheidener sieht es auf den Feldern der Diskurs-, Problem- und Kulturgeschichte der Begabung aus. Es existieren kaum Studien, die über die wechselnden Verwendungsweisen des Ausdrucks, über die wissenschaftsspezifischen Sprachspiele der Begabung, die kulturell bedingten Unterschiede im Verständnis und die gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Hintergründe der Begabungsförderung im größeren Zusammenhang aufklären. Verglichen mit dem Kenntnisstand anderer Forschungszweige liegt über dem Gebiet der Begabung gleichsam ein Schleier der Unwissenheit. Del Siegles Wort ist als Ansporn zu verstehen, diesen Schleier zu lüften.

Bedeutungs- und Sozialgeschichte

Begabung ist ein Phänomen, hat Heinz-Elmar Tenorth richtig bemerkt, „das man allein historisch angemessen erklären kann, also wissenschafts- und gesellschaftsgeschichtlich sowie im Kontext der institutionellen und politischen Entwicklung“ (TENORTH 2007, S. 118f.). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die sozial-, kultur- und begriffsgeschichtlichen Entwicklungslinien im Allgemeinen nicht isoliert voneinander verlaufen. „Sprachwandel und sozialer Wandel korrespondieren miteinander, ohne daß der eine im andern aufgeht, ohne daß der eine auf den anderen kausal zurückzuführen ist. Vielmehr verweist der eine auf den anderen, ohne ihn hinreichend begründen oder gar ersetzen zu können“ (KOSELLECK 2010, S. 305). Auf unser Thema übertragen folgt daraus die methodische Konsequenz, dass man analytisch zu differenzieren hat zwischen der Bedeutungsgeschichte, die Verständnisformen von Begabung und den Sprachwandel rekonstruiert, und der Sozialgeschichte, die Begabung als einen gesellschaftlichen Sachverhalt begreift, der sich in Institutionen (Schulen u. a.), in akademischer Spezialisierung, in politischer Programmatik etc. niederschlägt. Die Synthese beider Sichtweisen bringt das Begabungsphänomen dem Verständnis näher.

Soziales Konstrukt

Aus historiografischer und kulturanthropologischer Sicht ist Begabung weder ein biologisches Faktum noch eine psychologisch lokalisierbare, endogene Größe, von der man behaupten könnte, sie sei mal mehr oder weni-

ger präzise beschrieben worden. Ein Urteil darüber, welche Vorstellung das Phänomen *adäquater* abbilde, bedürfte eines unverstellten Blicks auf das „Ding an sich“, über den wir nicht verfügen. Die britische Psychologin Joan Freeman hat in einem anderen Zusammenhang zutreffend bemerkt, das Konzept der Begabung sei ein „soziales Konstrukt“ (FREEMAN 2010, S. 87). Dieses Konstrukt könnte man, im Sinne von Roland BARTHES (1964), auch als einen Alltagsmythos verstehen. Mythen sind dem Verständnis des französischen Semiologen zufolge Aussagen, die nicht durch das Objekt ihrer Botschaften definiert werden, sondern durch die Art und Weise des Bedeutens.

Der Mythos Begabung kann zu der von dem Soziologen Alain Ehrenberg beschriebenen „Grammatik des inneren Lebens“ (EHRENBERG 2004, S. 15) gerechnet werden. Diese Grammatik setzt sich zusammen aus Konzeptionen, Reflexionsformen, Sprachbildern und anthropologischen Modellen, mit deren Hilfe sich Gesellschaften das Subjektive, das Individuum zu erklären versuchen. Entstehung und Wandlung dieser Grammatik geschehen nicht losgelöst von empirischen Gegebenheiten, auf die sie in gewisser Weise reagieren: Der Umstand, dass einige Kinder ungewöhnliche Fähigkeiten aufweisen, löst Reflexionen, Interpretationen, Theorie- und Konzeptbildungen aus, die das Beobachtete deskriptiv zu erfassen, begrifflich verfügbar, denkfähig zu machen versuchen. Aber die Grammatik des inneren Lebens reagiert nicht nur passiv auf empirische Sachverhalte, sie verändert und erzeugt sie auch. Mit der Verbreitung einer sprachlichen Neuerung, der Einführung eines ungewohnten Deutungsmusters, dem Aufkommen eines neuartigen Theoriekonzepts ändern oder öffnen sich Erfahrungsräume, aus denen sich öffentliches Bewusstsein speist, sozio-politische Initiativen Rechtfertigungen und wissenschaftliche Arbeiten Impulse beziehen.

Im Werdegang der Begabung schlagen sich Vorstellungen von herausragendem Leistungsvermögen, personaler Exzellenz und mithin Praktiken sozialer Differenzierung nieder. Die Rekonstruktion dieses Komplexes bringt ans Licht, wie Gesellschaften zu verschiedenen Zeiten Ungleichheit und Fähigkeitsunterschiede auffassen, konzipieren, und pädagogisch institutionalisieren.

Wollte man mit der historischen Darstellung in jener Zeit einsetzen, in der das Substantiv „Begabung“ in der deutschen Sprache zur Bezeichnung einer speziellen Veranlagung oder Disposition Fuß zu fassen begann, dann bräuchte man nicht weit hinter das 19. Jahrhundert zurückgehen. Zuvor nämlich, seit dem späten Mittelalter, meinte „begaben“ so viel wie schenken, geben, besolden, ausstatten, und die „Begabung“ war der Vorgang des Schenkens, der Stiftung, der Anreicherung. Erst im späten 18. Jahrhundert bürgerten sich allmählich vom Partizip „begabt“ abgeleitete Verbalsubstantive wie „Begabtheit“, „Begabnis“ und „Begabung“ ein, die in etwa dasselbe bezeichneten: eine vorteilhafte menschliche Eigenschaft oder Beschaffenheit. So stellte z.B. Goethe 1831 fest, alle Söhne Napoleons seien „bedeutend begabt“ gewesen (Goethes Gespräche mit Eckermann 1955, S. 592), und Heinrich Heine konnte zehn Jahre später bemerken, dass den zunehmend intellektuell gebildeten Menschen ihre „plastische Begabnis“ – also ihre ästhetisch-künstlerische Befähigung – mehr und mehr abhanden gekommen sei (HEINE 1841, S. 380). „Begabnis“, „Begabung“ und dergleichen

Grammatik des inneren Lebens

Exzellenz und Differenz

Begaben – Begabung

bezeichneten nun personale Voraussetzungen zur gelingenden Ausübung bestimmter Tätigkeiten. Die ältere Sprechweise, nach der man sich unter Begabung einen Prozess der An- und Zueignung von wertvollen Gütern vorstellte, geriet außer Gebrauch (vgl. BINNEBERG 1991).

Begriffsäquivalente

Was das Wort „Begabung“ seit dem 19. Jahrhundert zur Sprache bringt, hat der Sache nach indes eine viel längere Geschichte, die bis ins Altertum zurückreicht. Ältere Ausdrücke wie „Ingenia“, „Gabe“, „Talent“ oder „Vermögen“ und Wendungen wie „günstige Natur“ oder „glückliche Anlage“ können ex post als Varianten oder Begriffsäquivalente von „Begabung“ gedeutet werden. Auch sozio-kulturelle Erscheinungen, etwa der Genie-Kult und die Wunderkinder-Euphorie im 18. und 19. Jahrhundert, weisen im Nachhinein eine Familienähnlichkeit mit dem Begabungs- und Hochbegabungsphänomen des 20. Jahrhunderts auf, das ohne die vorangegangene Geschichte kaum verständlich wird.