

William Stern (1871-1938) und Lewis Terman (1877-1956):

Deutsche und amerikanische Intelligenz- und Begabungsforschung im Lichte ihrer andersartigen politischen und ideologischen Voraussetzungen¹

Wilfred Schmidt

***Zusammenfassung:** Der Beitrag deckt den Zeitraum von etwa 1900 bis 1928 mit einigen Hinweisen auf spätere Entwicklungen. Im Mittelpunkt steht die Intelligenzmessung und deren Anwendung im Schulwesen. Stern in Deutschland und Terman in Amerika hatten entscheidenden Einfluß auf die Einführung von Intelligenztests zur Zeit der Schulreformen in beiden Ländern. Die radikalen Unterschiede in der Praxis der Anwendung werden beschrieben und aus ihren Bedingungen erklärt. Der wesentliche Unterschied im Verständnis der Intelligenz (Terman Angeborenheit - Stern Konvergenz von Erb- und Umwelteinflüssen) wird diskutiert.*

***Abstract:** The paper covers the period from about 1900 to 1928 with some mention of later developments. The focus is on intelligence tests and their use in schools. Stern in Germany and Terman in America played leading roles in introducing intelligence tests to promote school reforms in their respective countries. The radical differences in testing practice and in the use of test results are described and the conditions giving rise to them are explained. The fundamental difference with regard to the nature/nurture issue is discussed.*

Bis 1914: amerikanisches Interesse an Sterns Beitrag zur Psychologie

Vor dem Ersten Weltkrieg gehörte William Stern zu den führenden Psychologen, nicht nur in Deutschland, sondern gerade auch in den Vereinigten Staaten, wo sein Ruf vor allem auf seinem Beitrag zur angewandten Psychologie beruhte². Als die Clark University im Jahre 1909 den zwanzigsten Jahrestag ihrer Gründung feierlich beging, wurden auch Sigmund Freud, Carl Jung und William Stern eingeladen und mit dem Doctor honoris causa geehrt. Anlässlich dieses Besuches hielt Stern vier Vorlesungen in deutscher Sprache. Im Druck

sind nur Auszüge aus diesen Vorlesungen erschienen und zwar in Übersetzung (Stern, 1910). Die einleitenden Sätze zur ersten Vorlesung lauten:

Alongside the purely theoretical psychology of the laws and elements of the mental life, there is now springing up, as an independent science, an „Applied Psychology“. Its purpose is to gather such information as will serve other sciences and especially the practical, cultural activities of Education, Law and Medicine. As „Psychognostics“ it must provide a scientific basis for practical knowledge of, and judgment upon, human mental acts and qualities, and as „Psychotechnology“ it must give assistance in the practical manipulation of human minds (Stern, 1910a, S.270).

Die Amerikaner waren aufgeschlossen für solche Gedanken und Forderungen. So hatte z.B. Lewis Terman 1906 seine Doktorarbeit mit der Feststellung eingeleitet: „One of the most serious problems of psychology is that of connecting psychology with life“ (Terman, 1906, S.172).

Als Stern 1909 Gast der Clark University war, kannte man seine Veröffentlichungen in Amerika nur in ihrer ursprünglichen deutschen Fassung. Damals konnten die führenden amerikanischen Psychologen fast durchweg Deutsch lesen und gesprochenes Deutsch verstehen. Das Gleiche gilt für Französisch. Terman erwähnt eigens in seiner Autobiographie (1932), dass er als Student an der Indiana University 1901 - 1903 mehrere Kurse in Deutsch und Französisch belegte und schon früh Emil Kraepelin, William Stern und Alfred Binet im Original gelesen hatte.

Ein Jahr nachdem die Auszüge aus den schon erwähnten vier Gastvorlesungen veröffentlicht waren, erschien die Übersetzung eines Vortrags, den Stern 1910 vor dem Bund für Schulreform gehalten hatte: „The supernormal child“ (Stern, 1911). In diesem Vortrag ging es Stern um die Psychologie und Erziehung hochbegabter Kinder, und er verwies auf Binets Intelligenztests als Hilfsmittel bei der Auslese solcher Kinder (Stern, 1910b; 1911). Guy Whipple, der Stern bei den Feiern an der Clark University persönlich kennen lernen konnte, unternahm die Übersetzung der ersten Auflage von *Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern* (Stern, 1912; 1914). In dem deutschen Original hatte Stern den Begriff des „Intelligenzquotienten“ eingeführt (Stern, 1912, S.28). In Whipples Übersetzung steht dafür „mental quotient“ und „mental ratio“. Terman, der Sterns Schrift im ursprünglichen Deutsch vor sich hatte, übernahm sowohl den Begriff des „Intelligenzquotienten“ als auch die Abkürzung „IQ“, als er die Simon-Binet Tests überarbeitete und als Stanford-Binet Tests veröffentlichte. Der Einfachheit halber multiplizierte er aber den Quotienten mit 100 (Terman, 1916; 1917)³.

Nach 1914: mangelndes Interesse an Sterns Beitrag zur Intelligenzforschung

Nach 1914 rückt Sterns Beitrag zur Intelligenzforschung in Nordamerika völlig in den Hintergrund. Selbst Whipple, der doch Sterns *Methoden der Intelligenzprüfung* übersetzt hatte, erwähnte nicht einmal Sterns Namen, als er 1924 das NSSE *Yearbook on educating gifted children* herausgab. Das lag wahrscheinlich daran, daß er nur zu gut wußte, daß in Amerika kein Interesse mehr an Stern bestand. Sein Verleger konnte seine eigene Übersetzung von 1914 einfach nicht absetzen. Im Archiv der Universität auf Givat Ram befindet sich unter Sterns Papieren ein Brief, der diesen Sachverhalt ausdrücklich anführt. Am 22. Juni 1926 schrieb Stern an einen gewissen Adolph E. Meyer in New York. Dieser hatte ihm den Entwurf seiner Doktorarbeit „William Stern: his contribution to experimental education „ mit der Bitte um sein Kommentar zugesandt. Stern schrieb:

An mehreren Stellen Ihrer Schrift klagen Sie mit Recht darüber, daß noch so wenige meiner Veröffentlichungen in englischer Sprache zugänglich sind. Auch ich bedaure das, kann natürlich von meiner Seite aus nichts dagegen tun. Besonders schade ist es, daß es bisher nicht möglich war, mein Intelligenzbuch ins Englische zu übersetzen, da ja gerade für dieses Thema in Amerika großes Interesse vorhanden ist. Als Hindernis hat sich die erste, jetzt längst veraltete Übersetzung von Whipple erwiesen. Von dieser Übersetzung sind noch nicht alle Exemplare verkauft; und obgleich das Buch von 1920 eigentlich gar nichts mehr gemein hat mit der kleinen Schrift von 1912, die Whipple übersetzt hat, erhob Warwick Protest gegen die von Terman geäußerte Absicht, eine Übersetzung des neueren Buches veranstalten zu lassen.

Weitere Gründe für den Mangel an Interesse in Amerika

Es lassen sich aber auch noch andere Gründe dafür finden, weshalb Sterns Pionierbeitrag zur Intelligenz- und Begabungsforschung in Amerika so wenig Beachtung fand. Beginnen wir mit dem, was auf der Hand liegt: 1914 brach der Erste Weltkrieg aus. Dadurch wurde eine engere Beziehung zwischen den deutschen und den amerikanischen Psychologen erschwert, auch da, wo sie nicht durch Gefühle der Feindschaft und übertriebenes Nationalbewußtsein auf beiden Seiten unterbunden wurde. Dazu kommt, daß die Amerikaner während des Krieges Intelligenztests in Massenuntersuchungen entwickelt und gebraucht haben. Kein anderes Land konnte es ihnen darin gleich tun. Ja, es kann mit Recht behauptet werden, daß - wie Franz Samelson es so treffend ausgedrückt hat - die Anwendung von Intelligenztests im Krieg und dann in den zwanziger Jahren

„put psychology on the map“ (Samelson, 1979). Weshalb sollten die amerikanischen Psychologen sich da noch in Deutschland umsehen oder umhören?

Den wesentlichen Gründen nähert man sich aber wohl eher, wenn man die ideologischen, politischen, sozialen und schulischen Verhältnisse vergleicht, die die Amerikaner einerseits und die Deutschen andererseits dazu bewegten, dem Grad der Begabung von Schulkindern besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Vor allem waren auch die grundsätzlichen Auffassungen vom Wesen der Intelligenz und von ihrer Vererbbarkeit ganz anders bei Stern als bei Terman. Der Personbegriff, der für Stern ganz zentral ist, spielte bei Terman wie bei den meisten Amerikanern keine Rolle. Zusammenfassend kann man wohl sagen, daß Terman (wie die Mehrzahl der amerikanischen Psychologen) und Stern über ein gemeinsames technisches Vokabular verfügten, aber ganz verschiedene Ziele verfolgten. Dem muß nun näher auf den Grund gegangen werden.

Egalitarismus und Elitismus in Amerika

Um die Jahrhundertwende bestanden in Amerika zwei verschiedene politische Ideale nebeneinander: Egalitarismus und Elitismus. Das Ideal des Egalitarismus hat seine ideologischen Wurzeln in der Überzeugung des Puritanismus, daß alle Menschen von Natur her die gleichen Fähigkeiten und das gleiche Potential besitzen. In der Außenwelt galten die Vereinigten Staaten als das Land, das allen seinen Einwohnern die gleichen unbegrenzten Möglichkeiten des Aufstiegs bot, vor allem auf wirtschaftlichem Gebiet. Das erklärt wenigstens zum Teil den Zustrom der Einwanderer aus aller Welt. Der *Schule für alle* wurde die Aufgabe gestellt, als Gleichmacherin den Kindern der Einwanderer die Assimilierung in Amerika zu erleichtern und ihre Chancen für die Zukunft zu erhöhen. Einen Unterschied *von Staats wegen* zwischen einer Volksschule für die Kinder der Armen und der Unterschicht und einer höheren Schule für die Kinder der Reichen und der Oberschicht gab es nicht.

Die Elite, seien es die Wohlhabenden, seien es die Gebildeten, die für ihre Kinder eine andere Schulform suchten, fanden sie in den privaten Akademien and anderen Privatschulen. Dort sollten die Schüler eine Erziehung bekommen, die ihrer Herkunft und ihren für selbstverständlich angenommenen höheren geistigen Fähigkeiten angemessen war, und die sie auf ihre spätere Rolle im öffentlichen Leben und in der Wirtschaft vorbereiten sollte. Für den Elitismus lassen sich auch ideologische Wurzeln nachweisen.

Der Einfluß von Herbert Spencer und Francis Galton

Da ist zunächst der Einfluß von Herbert Spencer (1820 - 1903), der als Autor eines umfassenden systematischen Buches über die Prinzipien der Soziologie hohes Ansehen genoß. Er entwickelte unabhängig von Darwin einen an Darwin erinnernden Fortschrittsglauben. Das Bestehen verschiedener sozialer Schichten in der Gesellschaft beruhte nach Spencer auf Unterschieden in der Begabung. Spencer teilte mit Lamarck, dem Vorgänger Darwins, die Überzeugung, daß erworbene Eigenschaften vererbbar seien. Das bedeutete, daß die zur Oberschicht gehörenden Individuen nicht nur mit guten ererbten Fähigkeiten ausgestattet waren, sondern daß sich diese Fähigkeiten von Generation zu Generation weiter entwickelten. Bei den unteren Schichten, so sah er es, neige der Prozeß zum anderen Extrem: die von Anfang an geringere Begabung stehe in Gefahr, von Generation zu Generation immer schwächer zu werden. Spencers Bücher wurden in Amerika viel gelesen, und auf seiner großen Vortragsreise im Jahre 1882 traf er von Pennsylvanien bis New England auf eine begeisterte Zuhörerschaft. Was er lehrte, gefiel den Großindustriellen und den Unternehmern. Aber es gefiel auch den Hochgebildeten, denn sie waren ja die Elite im intellektuellen Bereich. Robert Travers behauptet, daß diese Haltung der Intellektuellen auch ihre Einstellung zur pädagogischen Forschung bestimmte:

The elitism of the academic world, with its matrix of supporting beliefs, was to become the cradle of educational research and was to incorporate into educational research the same matrix of beliefs and prejudices (Travers, 1983, S.161).

Der Name von Francis Galton (1822 - 1911), Zeitgenosse und Landsmann von Spencer, erscheint in fast allen amerikanischen Psychologiebüchern als der des Begründers der *empirischen* Forschung auf dem Gebiet der individuellen Unterschiede und der Messung der Begabung. Seine Bücher *Hereditary Genius* (1869) und *Natural Inheritance* (1889) deuten die Themen seiner Forschung an. Genau wie bei Spencer ging es bei ihm um die Frage nach den Ursachen - und eventuell auch der Rechtfertigung - der schroffen Klassenunterschiede im hoch industrialisierten England seiner Zeit. Galton war Anhänger des damals dominierenden politischen Liberalismus, der die Freiheit des Individuums verfocht und die Rechte des Einzelnen über die Rechte der Gesellschaft erhob (Buss, 1976). Galton rechtfertigt die sozialen Unterschiede in der Gesellschaft seiner Zeit, indem er sie zurückführt auf angeborene individuelle Unterschiede in der Intelligenz und Leistungsfähigkeit. Im Unterschied zu Spencer vertritt er aber nicht die Ansicht, daß erworbene Eigenschaften als Erbgut übertragen werden können. Für ihn sind Intelligenz und Begabung nicht nur angeboren, sondern

auch unveränderlich. Zur Verbesserung der Gesellschaft müssen deshalb Maßnahmen ergriffen werden, um das „gute“ Erbe zu fördern und das „schlechte“ Erbe auszuschalten: so wird Galton zum Begründer der Eugenik. Diese Lehre von der Angeborenheit und Unveränderlichkeit angeborener Eigenschaften wurde auch von seinen Nachfolgern auf dem Gebiet der empirischen Intelligenzforschung übernommen, vor allem von Karl Pearson (1857 - 1936) und Cyril Burt (1883 - 1971) in England. Aber sie fand auch Anhänger in Amerika, unter ihnen Henry Goddard (1866 - 1957) und Lewis Terman.

Terman in der Tradition von Galton und Binet

Zu dem Einfluß von Spencer und Galton kommt nun der Einfluß des französischen Psychologen Alfred Binet (1857 - 1911) hinzu. In Terman's Autobiographie von 1932 lesen wir:

Of the founders of modern psychology my greatest admiration is for Galton - - - My favorite of all psychologists is Binet, not because of his intelligence test, which was only a by-product of his life-work, but because of his originality and openmindedness (Terman 1932, S.331).

Nach seiner eigenen Aussage, auch in der Autobiographie, kannte Terman die Tests, die Binet und Simon für die Pariser Schulen entworfen hatten, noch nicht, als er in den Jahren von 1903 bis 1905 an seiner Dissertation *Genius and Stupidity: a Study of seven „Bright“ and seven „Stupid“ boys* arbeitete (Terman, 1906). Wir dürfen aber wohl annehmen, daß er damals die drei früheren Arbeiten von Binet (1890)⁴ kannte, in denen Binet seine Erfahrungen mit Testaufgaben, die er seinen zwei Töchtern gestellt hatte, beschrieb. Binet war dort nämlich zu dem Schluß gekommen, daß Unterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern nicht in Reaktionszeiten und Wahrnehmungsschärfe zu suchen sind, sondern auf sprachlicher Ebene, im Begrifflichen, in der Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit, also in sehr viel komplexeren Zusammenhängen. Die Tests, die Terman anwendet in seiner Untersuchung, sind näher an Binets Tests verwandt als an die von Galton und McKen Cattell, insofern als sie, mit einer Ausnahme, recht komplexe intellektuelle Prozesse implizieren. Was in unserem Zusammenhang besonders auffällt, ist daß ihm bei der Zusammenfassung seiner Ergebnisse eine Bemerkung entschlüpft über den Anteil der Angeborenheit der Intelligenz. Er gibt zu, daß er kein wirkliches Beweismaterial dafür hat, schreibt aber trotzdem: „The study has strengthened my impression of the relatively greater importance of endowment over training, as a determinant of an individual's rank

among his fellows“ (Terman, 1906; 1975, S. 372). Also, während die Auswahl der Testaufgaben den Einfluß von Binet zeigt, spricht aus der Formulierung des Eindrucks, der „impression“, der Einfluß von Galton. Was Terman wohl gedacht hätte, wenn er gewußt hätte, was wir heute wissen, nämlich, daß Binet später, als er seine Testverfahren entwickelt hatte und anwandte, auch mit Strategien experimentierte, die intellektuellen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen zu entwickeln (Wolf, 1973).

Terman und die Reform der Elementarschule

Als nach dem Ersten Weltkrieg in den Vereinigten Staaten eine die einzelnen Staaten übergreifende Reform der Elementarschule für nötig erachtet wurde, spielte Lewis Terman eine führende Rolle. Er empfahl den Gebrauch von Intelligenztests als Instrument für die Klassifikation der Schüler (Terman, 1919; 1923). Als Herausgeber des Sammelbandes *Intelligence tests and school reorganisation* (1923) schlug er fünf verschiedene parallele Spuren („tracks“) innerhalb der Elementarschule vor. Die Einordnung der Schüler in die fünf Varianten, die den unterschiedlichen Begabungen der Schüler gerecht werden und den Lehrern das Unterrichten erleichtern sollte, basierte er auf die Ergebnisse von Tests, die die angeborene Intelligenz messen sollten. Weil es nicht möglich war, jedes Kind individuell zu prüfen, schlug er den Gebrauch von Gruppentests vor, von denen es damals schon einige gab. Damit begann das Massentesten von amerikanischen Schülern durch ihre Lehrer in dem naiven Glauben, daß man im „IQ“ das zuverlässige Maß besaß, die Kinder auf die fünf Schulbahnen zu verteilen und so weitgehend ihre Zukunftschancen zu bestimmen. Die Frage ist nun: wie läßt es sich erklären, daß dieses Massentesten so bereitwillig akzeptiert wurde?

Die prekäre Lage der Schuladministratoren

Industrialisierung und Urbanisierung kennzeichneten die Entwicklung sowohl in den Vereinigten Staaten als auch in Deutschland in den Jahren 1870 bis 1920 und brachten zum Teil ähnliche soziale Probleme mit sich. Aber in den Staaten kam dazu noch der ungeheure Strom von Einwanderern⁵. Allein die Notwendigkeit, die nötigen neuen Schulgebäude zu errichten und die Lehrer dafür auszubilden, stellte den Schulbehörden schwer lösbare Aufgaben. Dazu kamen noch die Anforderungen der Unternehmer in der Industrie und im Handel, die vor

allem nach 1900 auf mehr beruflich ausgerichtete Schulen bestanden. Die Steuerzahler beschwerten sich über die hohen Kosten. Die Geschäftsleute verlangten „Einsparungen“ durch erhöhte „Produktivität“ des Schulbetriebs. Frederick Taylors „time and motion“ Studien und seine Prinzipien von „scientific management“ waren das Modell, das ihnen vorschwebte. Und hier zeigt sich die schwierige Lage in der die Schuladministratoren sich befanden. Sie waren nicht fest angestellte Beamte, sondern ihre Stellung hing von den „school boards“ ab, deren Mitglieder - meist mehr oder weniger erfolgreiche Geschäftsleute - von den lokalen Steuerzahlern gewählt wurden. Diese „school boards“ konnten Schuladministratoren ohne weiteres entlassen, wenn sie nicht erreichten, was man ihnen zumutete; und von diesem Recht machten sie nur allzu häufig Gebrauch (Callahan, 1962, S.150).

Unter diesen Umständen ist es begreiflich, daß die Schuladministratoren bereitwillig die von Terman empfohlenen Verfahren zur Umorganisation des Schulbetriebs übernahmen. Das Termansche Verfahren versprach so vieles, vor allem Effizienz in jeder Hinsicht: es verlangte keine besondere Ausbildung der Lehrer, die das Testen ausführen sollten; es brauchte nicht viel Zeit; die Kosten waren gering; das Unterrichten würde erleichtert werden und damit die durch Examen messbare Schulleistung der Kinder gehoben (höhere Produktivität). Man glaubte gern an alle diese Vorteile, denn das Verfahren hatte ja das Prestige der wissenschaftlichen Fundierung.

Termans Hochbegabungsforschung

Terman wandte sich auch der wissenschaftlichen Untersuchung von Kindern zu, die man heute in Amerika als „gifted“ besonderer Beachtung wert findet. Galton hatte schon darauf hingewiesen, daß es aufschlußreich sein könnte, den Werdegang brillanter Kinder zu verfolgen. Terman griff diese Idee auf und leitete solche Studien ein. Im Jahre 1925 erschien der erste Band über die Ergebnisse: *Genetic Studies of Genius*. Dieser Titel läßt uns natürlich gleich an das früher genannte Werk von Galton denken: *Hereditary Genius*. Terman berichtet, daß aus der großen Anzahl von kalifornischen Schülern bei 643 ein „IQ“ von 140 und höher gemessen worden war. Diese 643 Schüler kamen alle aus Familien, die, nach dem Beruf des Brotverdieners zu gehen, zu den oberen Schichten der Bevölkerung gehörten. Da die kalifornische Schule als „common school“ allen Schülern die gleichen Lernmöglichkeiten bot, konnte nach Termans Meinung die überdurchschnittliche Intelligenz dieser 643 Schüler nur auf genetischer Superiorität beruhen.

Konsequenzen der Termanschen Lehre: Walter Lippmanns und John Deweys Kritik

Wie Galton wandte sich Terman der Eugenik zu, und zwar gerade zu der Zeit, als die Anhänger dieser Bewegung laut und vernehmlich gegen den Zustrom von Einwanderern aus Süd- und Osteuropa protestierten. Terman schrieb nicht nur Artikel für eine breite Leserschaft, er sprach auch an verschiedenen Universitäten über die Ideale der Erbgesundheitslehre, über Rassen- und Klassenunterschiede und über die Probleme der Demokratie, wenn nicht alle Menschen gleich „wohlgeboren“ sind. Dadurch schuf er sich einflußreiche Gegner. Zu diesen zählt Walter Lippmann, der führende international bekannte Kolumnist, der 1918 Präsident Wilsons Mitarbeiter gewesen war bei der Abfassung der 14 Punkte für einen allgemeinen Weltfrieden. Und dann war da John Dewey, der bedeutende Philosoph und Pädagoge, der selber auch schon mal Präsident von der American Psychological Association gewesen war und sich viel von der Zusammenarbeit von Psychologen und Pädagogen versprochen hatte. Die beiden ergossen ihren Spott über die „Intelligenz-Testers“, die den Anspruch erhoben, aufgrund ihrer Tests die Menschen mit Sicherheit nach ihrer angeborenen Intelligenz korrekt klassifizieren zu können. Aber wichtiger als der Spott: sie wiesen auf die politischen und sozialen Konsequenzen hin, die solch ein Prüfungsverfahren nach sich ziehen mußte. So schrieb Dewey:

--- it is perhaps not surprizing that after boasting for a long time that we had no classes we have now discovered a scientific way of dividing our population into definite classes (Dewey, 1922, S 289).

--- now we welcome a procedure which under the title of science sinks the individual in a numerical class; judges him with regard to capacity to fit into a limited number of vocations ranked according to present business standards, assigns him to a predestined niche and thereby does whatever education can do to perpetuate the present order (Dewey, 1922, S.297).

Solchen Gegnern war Terman nicht gewachsen. Er zog sich zurück von der öffentlichen Debatte, die in der liberalen Zeitschrift *The New Republic*, nicht in einer psychologischen Fachzeitschrift, stattgefunden hatte. Aber seine Ansichten hat er nicht widerrufen⁶. Darauf muß später, nachdem wir Sterns Beiträge dargestellt haben, noch einmal eingegangen werden.

William Sterns Stellung in der Gesellschaft

Zunächst soll auf Sterns eigene Stelle im sozialen Gefüge hingewiesen werden. Sein Anliegen, Kindern aus den niederen Schichten und aus unbemittelten Familien eine Schulung und Ausbildung zu ermöglichen, die ihrer Begabung und Leistungsfähigkeit entsprach, ist wohl auch zum Teil dadurch bedingt, daß er selbst aus kleinen Verhältnissen kommt. Sowohl sein Sohn Günther Anders als auch seine Tochter Eva Michaelis-Stern erwähnen diesen Familienhintergrund an mehreren Stellen⁷.

Der Ehrgeiz seiner Eltern und schließlich sein eigener entzündete sich am Vorbild seines Großvaters Sigismund Stern (1812 - 1867)⁸. Dieser, Historiker, Pädagoge und wissenschaftlicher Autor, hatte in Berlin und Halle studiert, wo er 1834 promovierte. Er gehört zu den Gründern der deutschen jüdischen Reformbewegung, und er sah sich als Deutscher jüdischen Bekenntnisses, nichts weniger deutsch wegen *seiner* Religionszugehörigkeit als der katholische oder der protestantische Deutsche wegen seiner.

Genau wie im England Spencers und Galtons bestanden radikale Unterschiede zwischen den verschiedenen Bevölkerungsschichten in dem Deutschland, in dem Stern aufwuchs und schließlich Mitglied der akademischen Elite wurde, nämlich ein angesehener Professor an einer deutschen Universität. Die Vorbereitung darauf begann mit dem Besuch des klassischen Gymnasiums. Das war der Schultyp, der das höchste Ansehen genoß und zu Sterns Schulzeit von weniger als 2% der Altersgruppe von 11-19 Jahren besucht wurde (Buscheius, 1990, S.35). Sterns Studium an der Berliner Universität erfolgte zu einer Zeit, als - nach der Aussage von Friedrich Paulsen - das Klassenbewußtsein unter den Gelehrten ganz besonders ausgeprägt war und sich in der negativen Haltung äußerte, was die Zulassung von Studenten aus den niederen Schichten zum Universitätsstudium anging (Paulsen, 1902, S. 160).

Das deutsche Schulwesen um 1900

Schon früh im neunzehnten Jahrhundert, zur Zeit der napoleonischen Befreiungskriege, arbeiteten namhafte Gelehrte Pläne aus für eine Allgemeine Schule und eine Nationalerziehung. So legte z.B. Staatsrat Süvern 1819 in Preussen einen Gesetzesentwurf vor, der die Volksschule als eine Elementarschule im Rahmen eines einheitlichen Schulsystems vorsah. Sein Gesetzesentwurf schei-

terte an politischem Widerstand (Schubeius, 1990, S.68).

Im ersten Jahrzehnt des zwanzigsten Jahrhunderts war es immer noch so, daß im Unterschied zu der common school in Amerika, die den Weg zur Universität offen ließ, die deutsche Volksschule den Weg zum Universitätsstudium versperrte. Der achtjährige Lehrgang der Volksschule und die darauf aufbauende drei- oder vierjährige Fortbildungsschule genügten den Bedingungen der allgemeinen Schulpflicht. Schulgeld wurde nicht erhoben, und die Lehrmittel waren frei, denn die Volksschüler kamen fast alle aus armen Familien. Daneben gab es die Mittelschule, die in einem zehnjährigen Lehrgang den etwas höheren Bildungsansprüchen des unteren Mittelstandes sowie der Handwerker und Gewerbetreibenden gerecht werden sollte. Genau wie von der Volksschule führte auch von der Mittelschule kein direkter Weg zur Universität. Schließlich gab es die verschiedenen Formen des Gymnasiums, dessen Aufgabe es war, die Schüler auf den Besuch der Universität vorzubereiten. Die „Gymnasiasten“ waren fast ausschließlich Söhne⁹ der Wohlhabenden und Gebildeten.

Schulreform in Deutschland

Im Jahre 1910 wurde in Berlin der Bund für Schulreform gegründet. William Stern gehörte zu den Gründern und hat die Ziele der Schulreform mitbestimmt und zäh verfochten. Noch im Jahr der Gründung sprach er vor Mitgliedern des Bundes für Schulreform in Breslau zum Thema „Das übernormale Kind“. Da wies er hin auf neue Kriterien bei der Auslese von Schülern für die verschiedenen Schultypen und die neue Rolle der Psychologie:

Eine sehr interessante Bewegung der Gegenwart ist die Psychologisierung der Schulgliederung: in die Einteilung der Schulen und Klassen, die bisher nach Gesichtspunkten der Standes-, Geschlechts- und Altersverschiedenheit erfolgte, greifen nun auch rein psychologische Gesichtspunkte, nämlich Unterschiede in der Begabung ein (Stern, 1910b, S.160).

Das weite Spektrum der Begabung

Es ging Stern aber um mehr als nur um den auf Fähigkeiten, nicht Herkunft beruhenden Zugang zu höherer Bildung und den gehobenen Berufen. Sein Anliegen war es, überhaupt Begabungen und Talente der verschiedensten Art zu erkennen und zu entwickeln und zwar sowohl im Interesse des Einzelnen als auch der Gesellschaft. Im Jahre 1916, also mitten im Krieg, veröffentlichte der Deutsche Ausschuß für Erziehung und Unterricht einen Sammelband mit dem Titel *Der Aufstieg der Begabten*. Unter den 19 Beiträgen war auch einer von

William Stern. Der Herausgeber war Peter Petersen, bekannt für seinen Jena Plan, der eine freiere Form des Lernens auf der Volksschule anstrebte. Das Inhaltsverzeichnis läßt erkennen, wie weit der Rahmen der Begabungen gesteckt war: Förderung Begabter bei der Erziehung und Ausbildung der Handwerker; Der Aufstieg der Begabten im kaufmännischen Beruf; Der Aufstieg der Begabten in Technik und Industrie; Die Probleme der Begabung und Berufswahl auf der Höheren Schule. Sterns Beitrag „Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose“ betonte das Bedürfnis nach einem umfassenden Programm für die Erforschung aller Aspekte von Begabung und wies hin auf die Rolle, die dem Psychologen zukomme bei der Auslese der Schüler für die verschiedenen Formen der Schulerziehung und Berufsausbildung. Stern spricht von „Auslese“, nicht wie Terman von Klassifizieren oder Gruppieren und Verteilen auf Klassen.

Das Hamburger Ausleseverfahren nach Einführung der Einheitsschule

Als 1920 schließlich die Einheitsschule eingeführt wurde, für die der Bund für Schulreform sich besonders eingesetzt hatte, gewann das Ausleseverfahren noch an Bedeutung¹⁰. Stern, der zu den Vorkämpfern der Einheitsschule gehört hatte, betonte die Verantwortung, welche diejenigen übernahmen, denen der Ausleseprozeß übertragen wurde. Es ging ihm einerseits um die einzelnen Kinder und ihre Rechte und andererseits um die Gesellschaft, in die die Schüler nach Schulung, Ausbildung und schließlich Beruf eingegliedert werden sollten:

Die Auswahl derjenigen Kinder, welche zu höchster Bildung und zum Aufstieg in die führenden Schichten berufen sein sollen, ist so wichtig und verantwortlich, daß die Hilfe, welche hier psychologische Methoden gewähren können, nicht zurückgewiesen werden darf (Stern, 1925, S 292-293).

William Stern und seine Mitarbeiter am Psychologischen Institut der Universität Hamburg entwickelten über die Jahre immer wieder neue Tests und verbesserten die älteren für die Erfassung von allgemeiner Intelligenz und von Sonderbegabungen. Aber Stern plante auch genau und in allen Einzelheiten, wie diese Tests verantwortlich gegeben werden sollten. In enger Zusammenarbeit mit den Schulbehörden legte er feste Regeln nieder. Die Lehrer, die die Tests geben sollten, mußten ein ganzes Semester lang einem Vorbereitungskursus beiwohnen, wo sie

mit den psychologischen Prüfmitteln vertraut gemacht wurden und zwar nicht nur mit der Technik ihrer Anwendung und Verrechnung, sondern vor allem mit ihrer psychologischen Deutung. Die Tests sollten ihnen eben nicht allein dazu dienen, ziffernmäßige Prädikate über bestimmte geistige Leistungen der Kinder zu gewinnen, sondern einen tieferen Einblick zu tun in die diesen Leistungen zugrunde liegenden Aufmerksamkeits-, Gedächtnis-, Verständnis-, Kritik-, Kombinationsfähigkeiten. Es wurde dann unser Testmaterial nur denjenigen Ausschüssen zur Verfügung gestellt, die in diesem Vorbereitungskursus vertreten waren (Stern, 1925, S.293).

Für Prüflinge, wo Lehrerurteil und Testergebnis nicht übereinstimmten, oder wo Testresultate nicht eindeutig waren, schlug Stern Probeklassen vor, wo die Lehrer, die die Tests gegeben hatten, diese Schüler ein bis zwei Wochen lang in der Schulsituation beobachten und ihnen unauffällig einige der Testaufgaben neu stellen konnten.

Sterns Kritik am Berliner Ausleseverfahren und an dessen amerikanischem Vorbild

Nicht überall in Deutschland wurde die Hilfe, die die Psychologie zu leisten versprach, so begeistert begrüßt wie in Hamburg. Es gab sogar Schulbehörden, die jegliche Anwendung von Intelligenztests und die Mitwirkung von Psychologen grundsätzlich ablehnten. Stern bedauerte das, aber er selbst war kritisch, wo er voreilige und nicht genügend durchdachte Testverfahren zu sehen glaubte. Er wollte auf keinen Fall die Psychologie in Mißkredit gebracht haben. So hatte er viele Vorbehalte, was das Ausleseverfahren betraf, welches Bobertag und Hylla nach amerikanischem Muster für Berlin ausgearbeitet hatten, und

das an Zeit und Kraft der beteiligten Lehrer ganz geringe Anforderungen stellt, und von dem sie eben deshalb eine willige Aufnahme bei der Lehrerschaft erwarten. Hier sind, in der Form von Testheften, die sechs Aufgabengruppen selbst so weit vereinfacht, daß die Prüflinge nur mit wenigen Zeichen und Ziffern zu reagieren brauchen, und es ist die Auswertung und die Berechnung der Ergebnisse so schematisiert, daß jeder Lehrer ohne psychologische Spezial-Vorbildung und Vorbereitung mit ihnen umgehen und in anderthalb Stunden die Wertziffern für die Prüflinge gewinnen kann . . Bei dieser Prüfung tritt also - dem amerikanischen Muster ähnlich - die bloße Mehrzahl an die Stelle jeder eigentlich psychologischen Analyse und Deutung der Ergebnisse (Stern, 1925, S.452).

Im letzten Satz finden wir genau das, was Stern nicht nur am Berliner Verfahren, sondern grundsätzlich auch an der amerikanischen Testpraxis beanstandete,

nämlich das Herausreißen aus dem Zusammenhang und die Verabsolutierung des „IQ“. Bevor wir auf diesen Kernpunkt der Sternschen Kritik eingehen, wäre es gut zu wissen, weshalb man in Hamburg so bereitwillig ein Ausleseverfahren akzeptierte, das so hohe Anforderungen an die Lehrerschaft stellte.

Volksschullehrer und Psychologie in Hamburg

In Amerika waren es die Schuladministratoren, die aus Berufsinteressen das massive Intelligenztest Programm bereitwillig übernahmen. In Hamburg waren es die Volksschullehrer, die - zwar auch nicht ohne Berufsinteressen - den Beitrag, den die Psychologie zur Schulreform zu machen versprach, bereitwilligst akzeptierten. Paul Probst hat im Einzelnen dargestellt, wie es nach einer langen Vorgeschichte zu einer „Ehe“ zwischen Reformpädagogik und Psychologie kam, „nicht nur in Hamburg, sondern auch in Jena und Wien“ (Probst, 1989, S.14). Die Volksschullehrer hofften durch eine Universitätsausbildung ihr eigenes Ansehen zu heben, während die Psychologen die gesellschaftliche Nützlichkeit ihrer neuen Wissenschaft beweisen wollten. Im Jahre 1911 hatte die Hamburger Lehrerschaft entscheidenden Einfluß gehabt auf die Berufung von Ernst Meumann (1862 - 1915) an das Kolonialinstitut. Als William Stern 1916 als Nachfolger Meumanns nach Hamburg kam, fand er gute Bedingungen für eine fruchtbare Zusammenarbeit schon vor.

„IQ“ und Gesamtpersönlichkeit

Als Stern 1934 als Emigrant und Gastprofessor an der Duke University zu wirken begann, war sein Hauptanliegen „ - - - to introduce personalistic psychology into America, to counterbalance the „pernicious“ influence of his earlier invention, the IQ „ (Gordon Allport, 1968, S.324). Sterns Begriff vom Wesen der Person bestimmt sein Verständnis der Intelligenz als menschlicher Fähigkeit und bestimmt auch seine Vorbehalte, was die Möglichkeit sicheren Erfassens dieser Fähigkeit im Testverfahren angeht. Auf die Einzelheiten seines Personbegriffes einzugehen, würde in unserem Zusammenhang zu weit führen. Aber eins muß erwähnt werden, nämlich daß Stern 1929 bei seinem Besuch in Amerika in der Judge Baker Foundation Klinik in Chicago den Psychiater und Kriminologen William Healy kennen lernte. Healy war völlig unabhängig von Stern zu ganz ähnlichen Schlußfolgerungen gekommen. In seinem Bericht über seine Erfahrungen in Amerika (Stern, 1930a, S.69) zitiert Stern - von ihm selbst übersetzt - eine Stelle aus *A manual of individual and mental tests* (Bronner, Healy, Low & Shimberg, 1928, S.8/9):

Das psychologische Testverfahren, unter weiteren Gesichtspunkten gesehen, hat Bedeutung und Wert wegen seines Platzes in einem umfassenden Unternehmen, dem **Verstehen der Gesamtpersönlichkeit** . . Bei solchen Erwägungen kann man nur erstaunt sein über das grobe Verfahren, psychologische Tests auf mechanischem Weg zu benutzen, indem man sie auf stereotypisierte Weise gibt, als ob menschliche Wesen Maschinen wären - und sie zu registrieren und zu deuten nach einem starr geeichten Maßstabe . . blind zu sein gegen die Komplexität, die so deutlich existiert, verrät intellektuelle Schwäche auf Seiten des Beobachters.

Er zitiert dann auch noch Healys Kritik an Testverfahren, wie sie an manchen Stellen in Amerika üblich waren. Auch diese Kritik ist Stern wie aus der Seele geschrieben:

Tests besonders die üblichen Altersstaffelserien werden gegeben von „clerks“, Kinderpflegerinnen, Ärzten, die absolut keine Schulung auf diesem Gebiet haben, höchst wichtige Beurteilungen werden abgegeben von solchen, die nur über eine Praxis von wenigen Wochen verfügen. Tests werden gegeben, ein IQ festgestellt, das Individuum gemessen, und vielleicht in ziemlichem Maße sein Schicksal bestimmt, als wenn die Bestimmung geistiger Kräfte eine Angelegenheit mechanischen Wägens wäre (S.9).

Healy war zum Verständnis der Gesamtpersönlichkeit durch seine Erfahrung in seiner klinischen Praxis gekommen. Sterns Verständnis der Person ist philosophisch durchdacht, abstrakt und komplex, so daß es amerikanischen Psychologen schwer fallen mußte, ihm darin zu folgen. Selbst Allport, dessen Denken von Stern beeinflußt war, schrieb: „I must admit that I wish there were less emphasis on the totality of the person“ (Allport, 1968, S.334).

Das Problem der Individualität bei Stern

Was Allport fand, war, daß für Stern die „Vieleinheit“ der Person wichtiger war als die Individualität und Einmaligkeit des Menschen. Dazu muß nun allerdings gesagt werden, daß das Problem der Individualität auch für Stern im Mittelpunkt gestanden hat, und zwar von Anfang an. Schon in seiner Programmschrift von 1900 über *Psychologie von individuellen Differenzen* sprach er überschwenglich von „Individualität, dem Problem des zwanzigsten Jahrhunderts“. In seinen Vorlesungen anläßlich seiner Ehrung durch die Clark University 1909 gebrauchte er den Oberbegriff „Individualität“ für seine Ausführungen über die Erforschung von individuellen Differenzen und er stellte in Aussicht, daß demnächst von ihm ein Buch erscheinen würde mit dem Titel *Psychologie der Individua-*

lität. Als das Buch dann 1911 erschien, hatte es den Titel *Differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen*. In seiner Autobiographie (Stern, 1930b, S.347) lesen wir dann, daß ein wirkliches Verständnis der Individualität, der immer sein Interesse gegolten habe, auf dem Wege der differentiellen Psychologie nicht zu erreichen sei. Ein wesentlicher Unterschied im Denken von Stern und Allport spiegelt sich im Titel von zwei Werken, die in kurzem Abstand voneinander in Amerika im Druck erschienen: das erste groß angelegte Werk von Allport *Personality, a psychological interpretation* (1937) und das letzte große Werk von Stern *General psychology from a personalistic standpoint* (1938).

Stern und das Problem von Vererbung und Umwelt

Nun zum Schluß muß unbedingt noch eingegangen werden auf Sterns Stellungnahme zum Problem des Einflusses von Vererbung und Umwelt auf die messbare Intelligenz. Stern teilte nicht Termans Vor-urteil, daß Intelligenz angeboren sei. Er führte den Begriff der „Konvergenz“ ein als Erklärung für ein Zusammenwirken von Vererbungs- und Umweltfaktoren. Auch das läßt sich als ein Vor-urteil bezeichnen, insofern als für dieses Urteil das empirische Beweismaterial noch fehlte.

Schon in Sterns erster Monographie von 1912 über Intelligenztests zeigt sich, wie dieses Vor-urteil seine Deutung von Testergebnissen bestimmt. Er weist darauf hin, daß gewisse Prüfungsergebnisse ergeben, daß Kinder aus den untersten Schichten als Gruppe eine niedrigere messbare Intelligenz besitzen als Kinder der höheren Schichten. Wie es seiner vorsichtigen Natur gemäß ist, erwägt er das Für und Wider einer möglichen Erklärung, indem er erst die eine (Vererbung) und dann die andere (Umwelt) versucht, ehe er sich für ihr Zusammenwirken (Konvergenz) entscheidet:

Eine Frage, ebenso interessant wie schwer zu beantworten ist die nach den Ursachen dieser Leistungsunterschiede. Offenbar wäre es sehr voreilig, wollte man nun bereits als sicher erwiesen annehmen, daß die eigentliche Intelligenz als angeborene geistige Fähigkeit bei den Kindern der niederen und ärmeren Schichten einen tieferen Grad habe. Ganz ausgeschlossen ist die Beteiligung dieses Ursachfaktors freilich nicht. Man könnte etwa annehmen, daß schon das Aufsteigen in die höheren und wohlhabenderen Stände nur auf Grund einer gewissen intellektuellen Auslese möglich sei, und daß daher die Kinder dieser Schichten eine höhere Intelligenzdisposition mitbrächten.

Aber man darf doch andererseits nicht vergessen, daß keine Testserie, und sei sie auch noch so geschickt ausgewählt, die nackte angeborene Intelligenzdisposition selber trifft, sondern diese Disposition in Verbindung mit all den Einflüssen, unter denen der

Prüfling bis zum Moment der Prüfung gestanden hat. Und eben diese Einflüsse sind bei den niederen Schichten andere. Die Kinder der höheren Stände sind viel häufiger mit Erwachsenen zusammen, werden vielseitig angeregt, auch mit Denkaufgaben in Spiel und Unterhaltung beschäftigt, gewinnen einen ganz anderen Wortschatz und eine bedeutende Sprachbeherrschung, empfangen besseren Schulunterricht; all dies muß bewirken, daß sie den Testaufgaben besser gegenüberstehen, als die Kinder der ungebildeten Schichten (Stern, 1912, S.36).

Stern bediente sich auch später noch der gleichen Argumente, wenn immer die durchschnittlichen Testergebnisse niedriger ausfielen für Prüflinge aus den unteren Schichten als für die Prüflinge der gehobenen Schicht. Was wir sein Vorurteil nannten, nämlich seine feste Überzeugung von der Konvergenz von Erbanlage und Umwelteinflüssen, erlaubte es ihm auch nicht, voreilige Schlußfolgerungen zu ziehen aus den errechneten Intelligenz Quotienten. Eine verantwortliche Deutung eines Testresultates verlangte deshalb, daß Information aus anderen Quellen zur Ergänzung herangezogen werden mußte.

Amerika: die Bedeutung der Umwelt

Termans These von der unveränderlichen angeborenen Intelligenz blieb auch in Amerika nicht unangefochten. Basiert auf empirischen experimentellen Befunden, begann man in den zwanziger Jahren den Umwelteinflüssen mehr Bedeutung zuzuschreiben. Das läßt sich auch am Titel des NSSE Jahrbuchs für 1928 ablesen: *Nature and Nurture: their Influence on Intelligence* und wird bestätigt durch das Kommentar des Herausgebers des Jahrbuchs, Guy Whipple:.

Noone who reads the *Yearbook* - this is my impression at least - can put it away with the conviction that it is an absolutely fixed, immutable, innate capacity, but neither can he put it away with the conviction that general intelligence is readily susceptible to environmental influence. The truth lies between the extremes (zitiert nach Hilgard, 1987, S.473).

Damit war die Kontroverse allerdings noch nicht abgetan. Schon 1934 erschienen die ersten Arbeiten der Iowa Research Station, die zeigten, daß meßbare Intelligenz durch geeignete Maßnahmen in der Vorschule und in der Elementarschule angehoben werden konnte (Wellmann, 1934), und es folgten bald Untersuchungen an Kindern, die in Waisenhäusern und solchen, die bei Pflegeeltern untergebracht waren (Skeels, 1936; Skodak, 1939). Terman äußerte sich zunächst sehr kritisch über die Methoden der Iowa Forscher. George Stoddard, dem Direktor des Iowa Instituts, ging es aber nicht nur um die Forschungsmethoden, die er natürlich verteidigte. Ihm ging es gerade auch um

die Folgen, die der Gebrauch von Intelligenztests für Schule und Gesellschaft haben kann, und vor denen schon John Dewey und Walter Lippmann gewarnt hatten. Er schlug vor, daß der Anwendungsbereich der Tests beschränkt werden solle auf Forschung und klinische Praxis, wo Tests gebraucht werden könnten, um den Grad des Einflusses von Umweltfaktoren auf die intellektuelle Entwicklung von Kindern zu bestimmen. Das damals übliche Massentesten zum Zwecke der Eingliederung in Schulklassen und zur Prognose der beruflichen Chancen sollte, so schlug er vor, dann ganz wegfallen (Stoddard, 1940; 1943). Terman empfand diese Vorschläge als Gefährdung seines ganzen Lebenswerks. Es kam zu heftigen Auseinandersetzungen zwischen der Stanford Gruppe um Terman und der Iowa Gruppe um Stoddard (Minton, 1988, S.191 - 201). Terman war es nun nicht mehr nur darum zu tun, die wissenschaftliche Kompetenz der Iowa Forscher in Frage zu stellen, sondern zu verhüten, daß einflußreiche Politiker die praktischen Konsequenzen der Iowa Forschungsergebnisse aufgreifen und das Massentesten abstellen könnten. Das Massentesten der Intelligenz von Schulkindern blieb aber noch mehrere Jahrzehnte bestehen. Erst in den 1960er Jahren wurde vieles aufgegriffen, was von den Forschern in Iowa angeregt worden war. In den Forschungen, die die großzügig von der U.S. Regierung finanzierten „compensatory education“ Programme begleiteten, wurden Intelligenztests vielfach gebraucht wie Stoddard empfohlen hatte, nämlich um den Einfluß von gezielten Umweltänderungen und Unterrichtsmethoden auf die Entwicklung der Intelligenz zu messen.

Deutschland: die Bedeutung der Vererbung

1928, also im gleichen Jahr, in dem das Jahrbuch mit dem Thema *Nature and Nurture* erschien, schreibt Stern über die deutsche Entwicklung:

Die Frage nach der Ursache der Intelligenzdifferenzen verschiedener sozialer Schichten . . ist inzwischen mehr und mehr ins Erbbiologische hinüber gespielt worden. Hartnacke . . hat immer wieder betont, daß die tieferen Leistungen des Proletariats auf fixierten Anlageminderwertigkeiten beruhen; noch weiter geht der Rassenforscher Lenz . . der die Unterschiede auf solche der Rasse zurückführt: die nordische Rasse sei diejenige mit höherer geistiger Erbmasse (Stern, 1928, S.428-429).

Daß Theorien weitgehende praktische Folgen haben können, hat Stern immer gewußt. Im zweiten Band von *Person und Sache*, wo er auf das Prinzip der Konvergenz eingeht, steht Folgendes:

Es ist wohl nicht notwendig, den Nachweis zu führen, wie in allen einschlägigen Gebieten . . der Gegensatz nativistischer und empiristischer Theorien zum Ausdruck kommt. Nur darauf sei noch ausdrücklich hingewiesen, daß der Gegensatz weit hinausgeht über eine bloß theoretische Verschiedenheit wissenschaftlicher Überzeugungen; er führt in seinen Anwendungen auf das tätige Leben zu den einschneidendsten Forderungen und Verhaltensweisen (Stern, 1918, S.98).

Was William Stern 1918 nicht wissen und 1928 höchstens ahnen konnte war, daß sein persönliches und berufliches Leben eines Tages vom politisch bedingten einseitig erbbiologischen Denken zerstört werden sollte.

Anmerkungen

¹ Zur Frage nach dem persönlichen Verhältnis dieser zwei Psychologen, die jeweils in ihrem eigenen Land auf dem gleichen Gebiet führend waren, läßt sich Folgendes sagen: ein Briefwechsel läßt sich nicht nachweisen, und persönlich sind sie sich nie begegnet. Terman war nie in Deutschland und Stern hatte nie die Gelegenheit, Terman in den Staaten zu treffen. 1909, als Stern an den Feiern der Clark University teilnahm, war Terman noch ganz am Anfang seiner Karriere und nicht unter den Gästen. 1929, beim Internationalen Kongreß in Yale, wo Stern über neue Entwicklungen in der Testpraxis im Hamburger Institut referierte, gehörte Terman nicht zu den Kongreßteilnehmern (wahrscheinlich aus Gesundheitsgründen, denn er konnte das Klima im Osten des Landes nur schwer ertragen). Stern erwähnt aber eigens, daß es ihm leid tat, daß er wegen der großen Entfernung Terman nicht in Kalifornien aufsuchen konnte (Stern, 1930). Sieht man sich die Publikationen von Stern und Terman daraufhin an, ob und wie weit der eine sich auf Arbeiten des anderen bezieht, dann wird deutlich, dass beide nur auf frühe Veröffentlichungen eingehen. Terman zitiert mehrmals Sterns Einführung des IQ Begriffs (Terman 1916; 1925). Im zweiten Band der *Genetic Studies of Genius*, wo es um individuelle Analysen von historisch dokumentierten genialen Persönlichkeiten ging, setzt Terman sich auseinander mit methodologischen Überlegungen in Sterns *Differentielle Psychologie* von 1911. Stern nennt immer wieder den Stanford-Binet Test von 1916, Termans Einführung von Tests für Vorschulkinder (Terman, 1919), den ersten Band der *Genetic Studies of Genius* von 1925, und schliesslich eine Besprechung von Termans empirischem Nachweis von der Konstanz des IQ (Stern und Weinert, 1925a). Auffällig ist, dass er nie auf das Buch von Terman hingewiesen hat, mit dem das Massentesten von Schülern in den Staaten begann, nämlich *Intelligence tests and school reorganization* von 1923.

² Es war Stern, der die Ausdrücke „Angewandte Psychologie“ und „Psychotechnik“ prägte. Er gründete 1908 zusammen mit Otto Lipmann, seinem Freund und Kollegen, die *Zeitschrift für angewandte Psychologie*. Es liegen also acht Jahre zwischen dem Erscheinen der deutschen Zeitschrift und dem Erscheinen des amerikanischen *Journal for Applied Psychology* 1916.

³ Siehe auch Frances P. Hardesty „Louis William Stern: a new view of the Hamburg Years“ (S.31) in *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 270 (1976), 31- 44.

⁴ In englischer Übersetzung erschienen in R.H. Pollack und M.W. Brenner (Eds.) *The experimental psychology of Alfred Binet: Selected Papers* (New York, 1969), 93-126, 156-167. Raymond Fancher bespricht diese Untersuchungen ausführlich in *The Intelligence Men* (W.W. Norton, 1987) 59-62.

⁵ In der Zeit von 1865 bis 1900 kamen etwa 14 Millionen Einwanderer in die Staaten, die meisten aus England und West- und Nordeuropa. Nach 1900 stieg die Zahl der Zugewanderten auf eine Million pro Jahr, und diese Einwanderer kamen vorwiegend aus Ost- und Südeuropa und waren zum großen Teil Analphabeten. Im Jahre 1909 kamen 57.8% der Kinder in den 37 größten amerikanischen Städten aus neu zugewanderten Immigrantenfamilien, die 60 verschiedenen ethnischen und linguistischen Gruppen angehörten (Callahan, 1962, 14).

⁶ Anscheinend sind Terman zum Schluß doch noch Zweifel daran gekommen. Hilgard (*Psychology in America* 1987, S.466) schreibt: „At the time of his autobiography, Terman (1932) had written that the major differences in intelligence scores of certain races, as Negroes and whites, will never be fully accounted for on the environmental hypothesis. In his personal copy, however, he had written in the margin two decades later: I am less sure of this now (1951) and still less sure in 1955! L.M.T.“

⁷ So schreibt Eva in der Biographie ihres Vaters: „My father was an only child brought up in a middle class family always plagued by financial worries. . . . As William Stern's father was a business man - albeit unsuccessful - the son was always weighed down by the responsibility for the support of the ailing mother and the necessity to earn his tuition fees (Michaelis-Stern, 1972, S.143).

⁸ In *Anfänge der Reifezeit* (Quelle u. Meyer, 2. Auflage, 1929) gibt Stern Auszüge aus einem Knabentagebuch, das angeblich von einem Bekannten stammt, aber in Wirklichkeit sein eigenes war. Der 14-jährige schreibt: „Ich las alte Briefe an Großpapa, oh muß das ein großer Mann gewesen sein! Ihm nachzuahmen ist mir das höchste Ziel, ich will ja auch Philologie studieren“ (S.58) und kurz nach dieser Eintragung finden wir folgende: „20.6.85 [14;1] Mein Entschluß steht fest, was ich werden will. . . . Nun will ich Philologie studieren. Man sagt mir zwar immer, daß dies für einen Juden sehr schwer sei, aber ich habe ja Großpapa

als Beispiel“ (S.92).

⁹ Die besonderen Formen der Mädchenschulen bleiben hier außer acht, denn William Stern, um dessen Rolle in der Schulreform es hier geht, hat zur Reform der Mädchenschulen nicht viel Neues beigetragen. Er hatte in Clara eine hochbegabte Frau, er hatte zwei intelligente Töchter, war mit Gertrud Bäumer befreundet und schätzte seine Mitarbeiterin Martha Muchow sehr hoch ein, blieb aber der Meinung, daß Frauen zwar nicht weniger intelligent seien als Männer, aber daß ihre fraulichen Interessen sie eben in andere Richtungen führten. Interessant in diesem Zusammenhang ist Sterns Stellungnahme auf dem 3. Kongreß des Bundes für Schulreform „Der Unterschied der Geschlechter und seine Bedeutung für die öffentliche Erziehung“ 1913 in Breslau. Siehe Wilfred Schmidt: Geschlechtsunterschiede aus psychologischer Sicht 1913/1993, Vortrag gehalten auf der 4. Fachtagung Geschichte der Psychologie, September 1993, in Berlin.

¹⁰ Die Einheitsschule war eine im allgemeinen vierjährige Grundschule für Schulanfänger ohne Rücksicht auf Konfession, Stand und Vermögen der Eltern.

Literatur

- Allport, G. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. New York: Holt.
- Allport, G. (1968). The personalistic psychology of William Stern. In B. B. Wolman (Ed.). *Historical roots of contemporary psychology*. New York: Harper and Row.
- Bronner, Healy, Low, and Shimberg (1927). *A manual of individual mental tests and testing*. Boston: Little Brown.
- Buss, A. (1976). Galton and the birth of differential psychology and eugenics: social, political, and economic forces. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 12, 47-58.
- Callahan, R. E. (1962). *Education and the cult of efficiency*. Chicago: Chicago University Press.
- Dewey, J. (1983). Mediocrity and individuality. *Individuality, Equality and Superiority*. Original in *New Republic*, 33 (1922), 289-305. Reprinted in Jo Ann Boydston and Barbara Levine (Eds.). *John Dewey*, Vol. 13. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Fancher, R. (1987). *The intelligence men*. New York and London: W. W. Norton.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: an enquiry into its laws and consequences*. London: MacMillan.

- Galton, F. (1889). *Natural Inheritance*. London: MacMillan.
- Hilgard, E. R. (1987). *Psychology in America*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Michaelis-Stern, Eva (1972). William Stern 1871 - 1938. The man and his achievements. London: Secker and Warburg. Offprint from Yearbook XVII of the Leo Baeck Institute, London.
- Paulsen, F. (1902). *Die deutschen Universitäten*. Berlin: Asher & Co.
- Petersen, P. (Hg.) (1916). *Der Aufstieg der Begabten*. Leipzig and Berlin: B. G. Teubner.
- Probst, P. (1989). Ernst Meumann als Begründer der empirischen Psychologie in Hamburg. *Psychologie und Geschichte*, Jg. 1, H. 2., 6-15.
- Samelson, F. (1979). Putting psychology on the map: Ideology and Intelligence Testing. In A. R. Buss (Ed.) *Psychology in Social Context*. New York: Irvington Publishers.
- Schubeius, M. (1990). Und das psychologische Laboratorium muss der Ausgangspunkt pädagogischer Arbeiten werden! Zur Institutionalisierungsgeschichte der Psychologie von 1890-1933. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Stern, W. (1900). *Über Psychologie der individuellen Differenzen*. Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1910a). Abstracts of lectures on the psychology of testimony and on the study of individuality. *American Journal of Psychology*, 21, 270-282.
- Stern, W. (1910b). Das übernormale Kind. *Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, Jugendbildung und Jugendkunde*, 1, 67-78, 160-167.
- Stern, W. (1911). The supernormal child. *Journal of Educational Psychology*, 2, 143-148, 181-190.
- Stern, W. (1911). *Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen*. Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1912). *Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern*. 1st ed. Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1914). The psychological methods of testing intelligence. *Educational Psychology Monographs*, no. 13. Baltimore: Warwick and York.
- Stern, W. (1918). *Die menschliche Persönlichkeit*. Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1920). *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung*. 3. Auflage. Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1925). Aus dreijähriger Arbeit des Hamburger Psychologischen Laboratoriums. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 26, 289-307.
- Stern, W. und Weinert, L. (1925a) Die Konstanz des Intelligenzquotienten und die Messung der geistigen Entwicklung. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, Beiheft 34, 146-174.

- Stern, W. (1927). Autobiographie. In Schmidt, R. (Ed.): Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellung. Band 6, 128-184. Leipzig: Meiner.
- Stern, W. (1928). Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung. 4. Auflage. Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1930a). Eindrücke von der amerikanischen Psychologie. Bericht über eine Kongressreise. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 31, 43-51, 65-72.
- Stern, W. (1930b). Autobiography. In Murchison, C. (Ed.). History of psychology in autobiography, vol. 1, 335-388. Worcester, Mass.: Clark University Press.
- Stern, W. (1938). General psychology from a personalistic standpoint. New York: MacMillan.
- Skeels, Harold M. Some Iowa studies of the mental growth of children in relation to differentials of the environment: A summary. National Society for the Study of Education: Thirty-Ninth Yearbook (1940).
- Skodak, Marie (1939). Children in foster homes: A study of mental development. University of Iowa Studies in Child Welfare, vol. 16, no.1, University of Iowa Press, 1939.
- Stoddard, George D. (1940). Intellectual development of the child: An answer to the critics of the Iowa Studies. School and Society, 51 (1940), 529 - 636.
- Stoddard, George D. (1943). The meaning of intelligence. New York: Macmillan, 1943.
- Terman, L. (1906). Genius and stupidity. A study of some of the intellectual processes of seven „bright“ and seven „stupid“ boys. Pedagogical Seminary, 13, 307-372. Reprint, Arno Press, 1975, in Classics in Child Development Series.
- Terman, L. (1916). The measurement of intelligence. New York: Houghton Mifflin.
- Terman, L. (1917). The Stanford revision and extension of the Binet-Simon scale for measuring intelligence. Baltimore, Md.: Warwick and York.
- Terman, L. (1919). The intelligence of school children. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Terman, L. (Ed.) (1923). Intelligence tests and school reorganization. Yonkers-on-Hudson, New York: World Book Co.
- Terman, L. (1925). Genetic studies of genius, vol. 1: Mental and physical traits of a thousand gifted children. Palo Alto: Stanford University Press.
- Terman, L. (1932). „Trails to psychology“ in Carl Murchison (Ed.). A History of Psychology in Autobiography, vol. 2, 297-331. Worcester, Mass.: Clark University Press.

- Travers, R. (1983). How research has changed American schools. Kalamazoo, Michigan: Mythos Press.
- Wellmann, Beth (1934). Growth in intelligence under differing school environments. *Journal of Experimental Education*, 1934, 3, 59-83.
- Wolf, Theta (1973). Alfred Binet. Chicago: University of Chicago Press.

Zum Autor: Dr. Wilfred Schmidt ist Professor Emeritus an der University of Alberta.

Anschrift: Department of Educational Psychology, University of Alberta, Edmonton, T6G 2G5, Alberta, Canada.