



Torsten Joél

## **Die Anwendung von Intelligenztests im sonderpädagogischen Kontext**

Eine empirische Untersuchung  
unter besonderer Berücksichtigung  
der Durchführungs- und  
Auswertungsobjektivität



**BELTZ JUVENTA**

Leseprobe aus Joél, Die Anwendung von Intelligenztests im  
sonderpädagogischen Kontext, ISBN 978-3-7799-6399-8  
© 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6399-8](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6399-8)

# Inhalt

<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	11
<b>1 Einleitung</b>	13
<b>2 Theoretischer Hintergrund</b>	16
2.1 Intelligenz	17
2.2 Kritik an der Intelligenzmessung	19
2.2.1 Methodische Schwierigkeiten	19
2.2.2 Benachteiligung von Randgruppen durch unfaire Testbedingungen	21
2.2.3 Exklusion, Selektion und Separation als mögliche Folge der Statusdiagnostik	22
2.3 Intelligenzmodelle	23
2.3.1 Was ist Intelligenz: eine Übersicht	24
2.3.2 Intelligenzmodelle im sonderpädagogischen Kontext	31
2.3.2.1 Lurija-Modell	31
2.3.2.2 Kramer-Modell in Anlehnung an den Binet-Simon-Test	34
2.3.2.3 CHC-Modell	37
2.3.2.4 Exkurs: Eugenik und Intelligenzforschung	37
2.3.2.5 Das CHC-Modell als integrierendes Intelligenzmodell	42
2.4 Anwendungen von Intelligenztests durch SonderpädagogInnen	47
2.4.1 Untersuchte Schwierigkeiten bei der Testanwendung in Deutschland	48
2.4.2 Testanwendungen durch SonderpädagogInnen außerhalb Deutschlands	62
2.4.3 Überblick über die Anwendung von Intelligenztests durch <i>special education teachers</i> außerhalb Deutschlands	65
2.5 Intelligenztests	68
2.5.1 Testgütekriterien	69
2.5.1.1 Hauptgütekriterien	69
2.5.1.2 Kritische Werte der Hauptgütekriterien	74
2.5.1.3 Nebengütekriterien	76
2.5.2 Beschreibung der Testverfahren	78
2.5.2.1 K-ABC (Kaufman Assessment Battery for Children)	79

2.5.2.2	KABC-II (Kaufman Assessment Battery for Children – II)	80
2.5.2.3	CFT1-R (Grundintelligenztest Skala 1)	82
2.5.2.4	CFT20-R (Grundintelligenztest Skala 2 – Revision mit Wortschatztest und Zahlenfolgentest)	82
2.5.2.5	WISC-IV (Wechsler Intelligence Scale for Children (Deutsche Ausgabe) – fourth Edition, ehemals HAWIK-IV)	83
2.5.2.6	WPPSI-III (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – III Deutsche Version)	84
2.5.2.7	WNV (Wechsler Nonverbal Scale of Ability)	85
2.5.2.8	SON-R 2½–7 (Non-verbaler Intelligenztest)	86
2.5.2.9	SON-R 5½–17 (Non-verbaler Intelligenztest)	87
2.5.2.10	SON-R 6–40 (Non-verbaler Intelligenztest)	88
2.5.2.11	IDS (Intelligence and Development Scales)	89
2.5.3	Zusammenfassende Übersicht der Testgütekriterien	90
2.5.4	Bedeutungsvolle Aspekte bei der Testanwendung in der Sonderpädagogik	91
2.5.5	Rahmenbedingungen im Umgang mit Intelligenztests auf der Ebene der Bundesländer	95
2.5.6	Antwort- und Verzerrungstendenzen, Beobachtungsfehler und TestleiterInneneffekte	104
<b>3</b>	<b>Forschungsfragen</b>	<b>110</b>
<b>4</b>	<b>Methoden</b>	<b>116</b>
4.1	Fragebogenkonstruktion	117
4.2	Vorannahmen für die Auswertung der Fragebögen	125
4.2.1	Ein- versus mehrdimensionale Intelligenztests	125
4.2.2	Komplexe vs. weniger komplexe Intelligenztests	127
4.2.3	Konstruktion eines Schwierigkeiten-Index	129
4.3	Analyse von ausgewerteten Intelligenztestformularen	134
4.4	Beschreibung der Stichprobe: Fragebogen	137
4.5	Beschreibung der Stichprobe: Formularprüfung	138
<b>5</b>	<b>Ergebnisse</b>	<b>139</b>
5.1	Gewichtungen	140
5.2	Gesamt-, Versuchs- und Kontrollgruppe	141
5.3	Deskriptivstatistische Auswertung	142
5.3.1	Auswertung Fragebögen	142
5.3.2	Auswertung Testformulare	155
5.4	Inferenzstatistische Auswertungen	166

5.4.1	Empfundene Aussagekraft der Tests	168
5.4.2	Unterschiede zwischen <i>Komplexität</i> und Anwendungshäufigkeit	170
5.4.3	Unterschiede zwischen Verfügbarkeit und Vorlieben für Tests	173
5.4.4	Unterschiede in der Anwendung der Tests abhängig vom Bundesland	183
5.4.5	Zusammenhänge zwischen Alter, empfundenen Schwierigkeiten und Anwendung der Tests	209
5.4.6	Unterschiede zwischen Geschlecht und empfundenen Schwierigkeiten bei der Anwendung der Tests	212
5.4.7	Zusammenhänge zwischen Schwierigkeiten bei der Anwendung der Tests und der universitären Ausbildung	212
5.4.8	Zusammenhänge zwischen Schwierigkeiten bei der Anwendung der Tests und der außeruniversitären Fortbildung	224
5.4.9	Unterschiede zwischen Auswertungsfehlern und der Anwendung von Auswertungsprogrammen	225
5.4.10	Zusammenhänge zwischen Durchführungs- und Auswertungsfehlern und der Komplexität der Tests	226
<b>6</b>	<b>Interpretation und Diskussion</b>	228
6.1	Fragebogen	228
6.1.1	Anwendung	228
6.1.1.1	Interpretation der Ergebnisse zur Anwendung von Intelligenztests	229
6.1.1.2	Bedeutung der Ergebnisse für die Sonderpädagogik	234
6.1.2	Vergleiche zwischen den Bundesländern	235
6.1.2.1	Interpretation der Ergebnisse zu den Bundesländervergleichen	236
6.1.2.2	Bedeutung der Ergebnisse für die Sonderpädagogik	241
6.1.3	Alter und Geschlecht	243
6.1.3.1	Problematiken im Zusammenhang mit Alter und Geschlecht	243
6.1.3.2	Bedeutung der Ergebnisse für die Sonderpädagogik	244
6.1.4	Ausbildung	244
6.1.4.1	Auswirkungen der Ausbildung auf Problematiken	245
6.1.4.2	Bedeutung der Ergebnisse für die Sonderpädagogik	247
6.2	Formularanalyse	248
6.2.1	Analyse von Intelligenztestformularen	249
6.2.2	Zusammenfassung und Bedeutung der Ergebnisse	253

6.3 Methodenkritik und Einschränkungen der Untersuchung	255
6.4 Fazit und Ausblick	259
<b>Literatur</b>	<b>263</b>

### **Hinweis zu den Online-Materialien**

Die Online-Materialien sind unter der Homepage des Verlages ([www.beltz.de](http://www.beltz.de)) zu finden. Wenn Sie sich dort das vorliegende Buch anzeigen lassen (Sie können dort nach dem Titel suchen lassen), finden Sie einen Link zum Herunterladen der Online-Materialien.

Die Online-Materialien enthalten Folgendes:

A1 Fragebogen<sup>1</sup>

A2: Anschreiben/Datenschutzerklärung an Schulämter

Tabelle B1: Ergänzende Tabelle zu Hypothese 2

Tabelle B2: Ergänzende Tabelle zu Hypothese 2

Tabelle B3: Ergänzende Tabelle zu Hypothese 4.5

Tabelle B4: Ergänzende Tabelle zu Hypothese 4.6

Tabelle B5: Ergänzende Tabelle zu Hypothese 7.2

Tabelle B6: Ergänzende Tabelle zu Hypothese 7.2

Tabelle B7: Ergänzende Tabelle zu Hypothese 7.2

Tabelle B8: Ergänzende Tabelle zu Hypothese 7.2

Tabelle B9: Ergänzende Tabelle zu Hypothese 7.2

Abbildung C: Verteilung der Anzahl gemachter Gesamtfehler

---

1 Anmerkung: Abgebildet sind alle für diese Studie relevanten Fragen. Fragen zu anderen Themen, die aus Gründen der Ökonomie mitgestellt worden sind, werden hier nicht aufgeführt. Es sind Fragen zur Anwendung von Intelligenztests mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen (Joél, 2018) und Fragen, die in eine Studie zu Einstellungen von SonderpädagogInnen zur Intelligenzdiagnostik münden werden.

# 1 Einleitung

Die Durchführung von Intelligenztests (z.B. WISC-IV, IDS, SON R 6–40, K-ABC/K-ABC II) setzt eine genaue Kenntnis der Durchführungsregeln der jeweiligen Verfahren voraus. Darüber hinaus postuliert Bundschuh (2010), dass Aussagen über die Berechnung eines Intelligenzquotienten hinaus es „einer guten Kenntnis dessen [bedarf], was der jeweilige Test beinhaltet, seiner Konstruktion, seiner Implikationen, vor allem der ihm zugrunde liegenden Theorie“ (ebd., S. 184). Helmke (2007, S. 85) beschreibt diagnostisches Wissen als zwingende Voraussetzung für eine individuelle Förderung.

Es gehört zur Stellenbeschreibung von SonderpädagogInnen, standardisierte Verfahren durchführen, auswerten und interpretieren zu können. Nach durchgeführten Schulungen, an denen zwischen 2009 und 2016 bisher ca. 9 000 Personen teilnahmen<sup>2</sup> – überwiegend mit SonderpädagogInnen als TeilnehmerInnen –, kann behauptet werden, dass die Durchführungsregeln nicht hinreichend gewürdigt werden und die Bedeutung der Regeln für die objektive Begutachtung unterschätzt wird.

Dies gilt im Übrigen auch für die an den Seminaren teilnehmenden PsychologInnen. Hinzu kommt, dass vorliegende Testergebnisse unterschiedlich interpretiert werden, die aus den Interpretationen abgeleiteten (sonderpädagogischen) Empfehlungen also nicht einheitlich ausfallen. Beispiele:

Bei der Durchführung der Diagnostikseminare konnte beobachtet werden<sup>3</sup>,

- dass das Testalter häufig falsch berechnet wird, so dass die Rohwerte in der falschen Alterstabelle mit den standardisierten Werten verglichen werden,
- es wird häufig ein Gesamt-IQ bei Intelligenzverfahren errechnet, ohne das für die Bestimmung der kognitiven Leistungsfähigkeit aussagekräftigere Vertrauensintervall anzugeben,
- es werden Umkehrregeln häufig falsch angewendet, so dass der Ablauf eines Subtests falsch, die Reihenfolge der durchzuführenden Items fehlerhaft ist,
- Durchführungsregeln werden wohlwollend ausgelegt, z. B. die Bearbeitungszeit eines Items weggelassen, ohne zu berücksichtigen, dass das Ergebnis dann keine Vergleichbarkeit mehr mit den Daten der Normstichprobe liefert.

---

2 Schulungen zu normierten standardisierten Testverfahren, durchgeführt ab 2009.

3 Z. B. durch Sichtung von Durchführungsformularen, die Teilnehmende mir zur Begutachtung oder für besondere Fragestellungen vorlegten; es war allerdings nicht Ziel der Vorlage, diese auf Fehler zu untersuchen. Diese sind eher zufällig entdeckt worden.

Nach der Durchführung von mehr als 250 Diagnostikseminaren bis 2016 kann folgendes angenommen werden:

- Die Durchführungsregeln der Testverfahren sind nicht hinreichend bekannt, die Bedeutung der richtigen Anwendung und somit die Bedeutung einer ausführlichen Einarbeitung für eine korrekte Interpretation wird unterschätzt (bzw. wird für die Vorbereitung nicht genügend Zeit zur Verfügung gestellt).
- Durch die angenommene falsche Anwendung der Intelligenztests kann vermutet werden, dass falsche Ergebnisse Einfluss auf die abschließende Beurteilung der zu testenden Kinder hatten.
- Es besteht eine Diskrepanz zwischen dem Anspruch einer objektiven Testdurchführung und strukturellen Vorgaben der Schulen, die eine Verwirklichung des objektiven Anspruchs erschweren, aber auch unverhältnismäßig komplizierten Durchführungsregeln der Testverfahren, die in einigen Fällen nachweislich widersprüchlich und nicht eindeutig sind, zuweilen sogar versierten Fachleuten unverständlich erscheinen.

Es könnte eingewendet werden, dass unerfahrene Personen an einer Fortbildung teilnehmen, um eben diese Fehler zu vermeiden. Zu Beginn eines Seminars wird allerdings die Testerfahrung erfragt und es gab praktisch keine Seminare ohne TeilnehmerInnen, die überwiegend bereits häufig Tests durchgeführt hatten. Als Motivation an der Teilnahme der Seminare wurde meist das Kennenlernen neuerer Testverfahren genannt.

Hauptsächlich soll die Dissertation untersuchen, welche Schwierigkeiten bei der Durchführung von Intelligenztests auftreten und warum diese Schwierigkeiten auftreten.

Abgeleitet werden könnten Hinweise für die Konstruktion zukünftiger Intelligenztests. Denn ein valider Test mit ausgezeichneten Testgütekriterien verliert an Aussagekraft, wenn er die Anforderungen des sonderpädagogischen Schulalltags nicht berücksichtigt und deshalb möglicherweise falsch durchgeführt wird.

Abgeleitet werden könnte zudem eine Auswahl von aktuell häufig durchgeführten Testverfahren, welche im sonderpädagogischen Kontext gut anwendbar und aus Sicht der sonderpädagogischen Lehrkräfte von hohem Nutzen sind.

Die bis hierhin beschriebenen Schwierigkeiten beruhen auf nicht validierten Erfahrungen und Beobachtungen, die weder in einem Setting festgestellt worden sind, welches wissenschaftlichen Standards entspricht, noch als Quelle für eine wissenschaftliche Studie dienen dürfen, da sie einem Eindruck entsprechen. Ziel dieser Dissertation ist es, zu überprüfen, ob die subjektiv beobachteten Schwierigkeiten objektiv vorliegen. Dies ist nur im Rahmen einer wissenschaftlich fundierten Studie möglich.

Die Dissertation soll nicht die Sinnhaftigkeit von Intelligenztests diskutieren und/oder untersuchen, nicht das Konstrukt Intelligenz generell in Frage stellen und auch nicht die Durchführung von psychologischen Tätigkeiten der SonderpädagogInnen (z. B. die Durchführung von Tests) in Frage stellen.

Im theoretischen Kapitel wird nach einer Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Intelligenz und der Beschreibung, wie Intelligenztests von SonderpädagogInnen im In- und Ausland eingesetzt werden, der Aufbau und die Güte von Intelligenztests im Mittelpunkt stehen. In der Sonderpädagogik gebräuchliche Intelligenztests werden beschrieben inklusive der jeweils dazugehörigen theoretischen Grundlage bzw. des Intelligenzmodells<sup>4</sup>, welches die AutorInnen der jeweiligen Testverfahren als gültig postulieren.

Im methodischen Kapitel wird begründet, warum die Fragestellungen nicht nur mit Hilfe eines Fragebogens (ausgefüllt von SonderpädagogInnen) beantwortet werden sollen, sondern ergänzend Analysen von Durchführungsprotokollen zur genaueren Beantwortung der Forschungsfragen beitragen sollen. Es wird begründet, warum und wie ein Schwierigkeiten-Index erstellt wird und warum und wie die Intelligenztests nach Dimensionalität und Komplexität unterteilt werden.

Im Ergebnisteil werden die Daten deskriptiv- und inferenzstatisch ausgewertet. Nach der Analyse von Testformularen, die im Zuge einer Begutachtung angefertigt worden sind und im Rahmen dieser Studie auf Fehler untersucht werden, wird zudem qualitativ dargestellt, welche Auswirkungen aus Auswertungsmängeln resultieren.

Abschließend werden im Kapitel 6 (Interpretation und Fazit) Ableitungen diskutiert für die Konstruktion von Intelligenztests, für die (schulischen) Rahmenbedingungen, für die Durchführung von Intelligenztests durch SonderpädagogInnen und für die Qualifikation von SonderpädagogInnen bezüglich der Durchführung von Intelligenztests. Da Intelligenztests die komplexesten standardisierten normierten Testverfahren darstellen, lassen sich somit generell Ableitungen für die Durchführung von standardisierten normierten Testverfahren durch SonderpädagogInnen als Teilbereich innerhalb der Diagnostik im sonderpädagogischen Kontext vornehmen.

---

4 Die KABC-II basiert sogar auf zwei Intelligenzmodellen, von denen eines wahlweise vor der Testung gewählt werden muss.



## 2 Theoretischer Hintergrund

Im Folgenden sollen die Kapitel des theoretischen Teils näher begründet und die Bedeutung für diese Dissertation herausgestellt werden:

Intelligenz (Kapitel 2.1): Bei der Anwendung eines Intelligenztests sind Kenntnisse über das Konstrukt Intelligenz unerlässlich, um die aus den Tests gewonnenen Ergebnisse interpretieren und in pädagogische Handlungen umsetzen zu können. Das erste Kapitel beschreibt die Schwierigkeiten bei der Definition, aber auch die Bedeutung des Konstrukts Intelligenz.

Kritik an der Intelligenzmessung (Kapitel 2.2): Intelligenztests sind in der Sonderpädagogik nicht unumstritten. Kritische Einwände gegenüber dem Generalfaktor der Intelligenz, der meist mit einem Gesamt-IQ (Gesamt-Intelligenzquotient) dargestellt wird, sind berechtigt. Es werden nicht nur methodische, sondern auch ethische Aspekte bei der Berücksichtigung von Testergebnissen vorgestellt. Kenntnisse über kritische Einwände sind für Intelligenztests anwendende SonderpädagogInnen nützlich, um die Relevanz von Testergebnissen ermessen und in die Gewichtung innerhalb anderer Bausteine der sonderpädagogischen Diagnostik einordnen zu können. Die Problematik, ob bei der Interpretation von Testergebnissen die dargestellten kritischen Einwände gegenüber der Intelligenztestung berücksichtigt werden, oder Testergebnisse als per se gültig akzeptiert werden, soll im methodischen Teil geklärt werden.

Intelligenzmodelle (Kapitel 2.3): Die heute angewendeten Intelligenztests stehen teils in einer jahrzehntealten (teils jahrhundertealten) Tradition von Intelligenztests und -theorien, so dass ein kurzer Blick auf Forschungszweige zur Intelligenz nützlich ist, die in die heute angewendeten Intelligenztests münden. Ein ausführlicherer Blick gilt Intelligenztheorien, auf die sich explizit aktuell angewendete Intelligenztests berufen (Lurija-Modell; Kramer-Modell in Anlehnung an den Binet-Simon-Test und vor allem das derzeit wichtige CHC-Modell). Ausgespart wird nicht ein Blick auf eugenische Gedanken, die im Rahmen der Intelligenzforschung keine Randerscheinung darstellen. Die Optimierung und Förderung der Menschen unter Verhinderung weniger nützlicher Menschen (Eugenik) steht im Gegensatz zur Akzeptanz und Förderung des einzelnen Menschen (Sonderpädagogik). Kenntnisse über die Motivation eugenisch denkender (durchaus bedeutender) IntelligenzforscherInnen ist nützlich, um den Stellenwert von Intelligenztests und vor allem den Stellenwert hierarchischer Intelligenzmodelle angemessen beurteilen zu können.

Anwendungen von Intelligenztests durch SonderpädagogInnen (Kapitel 2.4): Um im methodischen Teil die Schwierigkeiten im Umgang mit Intelligenztests besser erforschen zu können, werden bereits durchgeführte Untersuchungen

zum Thema vorgestellt. Dies ist notwendig, um beurteilen zu können, woran angeknüpft werden kann, welche Befunde vertieft erforscht werden sollten und für welche Themen Neuland betreten wird. Unterschieden wird zwischen Untersuchungen in Deutschland und im Ausland, die sich mit Schwierigkeiten im Umgang mit Intelligenztests beschäftigen. Dies macht Sinn, da sich die Stellenbeschreibungen deutscher SonderpädagogInnen von denen der SonderpädagogInnen im Ausland unterscheiden können. Unterschiede sind möglich im Umfang psychologischer Tätigkeiten, wie z.B. die Anwendung von Intelligenztests. Dies ist zu klären, denn führten SonderpädagogInnen im Ausland kaum Intelligenztests durch, werden entsprechend keine Forschungsergebnisse im Umgang mit Intelligenztests durch SonderpädagogInnen vorliegen.

Intelligenztests (Kapitel 2.5): Im letzten Kapitel des theoretischen Teils werden testtheoretische Aspekte vorgestellt, die im Zusammenhang mit der Fragestellung von Bedeutung sind. Es gibt z.B. bei der Anwendung von Intelligenztests bekannte Effekte (Mildefehler, Härtefehler, Beurteilungsfehler, Rosenthal-Effekt etc.) auf Seiten der AnwenderInnen, die die Beurteilung der Testergebnisse erschweren und verzerren könnten. Bei der Anwendung von Intelligenztests kommt hinzu, dass sich immer auch die Frage stellt, wie gut die Testverfahren konstruiert und validiert sind. Testgütekriterien belegen die Qualität der Intelligenztests. Wird die Qualität eines Intelligenztests nicht hinreichend durch die Testgütekriterien belegt, führt die Beurteilung von Testergebnissen, erzielt mit einem Test mit schwachen Testgütekriterien, zu weiteren Schwierigkeiten auf Seiten der AnwenderInnen. Begründet wird eine Unterscheidung der Tests in ein- bzw. mehrdimensionale Tests und die Unterscheidung nach Komplexität.

## 2.1 Intelligenz

Das Vorliegen der Persönlichkeitsdimension *Intelligenz* beruht auf einer Annahme. Ist ein Konstrukt nicht beweisbar und basiert somit auf der Annahme über dessen Existenz, ist dieses Konstrukt in der Regel nicht nur umstritten, sondern es existieren verschiedene theoretische Überlegungen dazu. So ist z.B. umstritten, ob Intelligenz mit Hilfe hierarchischer Modelle beschrieben werden kann, an dessen Spitze ein übergeordneter Intelligenzfaktor steht (vgl. Spearman, 1904; Schneider & McGrew, 2012) oder ob es mehrere unabhängige Intelligenzen nebeneinander gibt (vgl. Guilford, 1977; Jäger, 1982). Dass Intelligenz lediglich das ist, was ein Intelligenztest misst, (Boring, 1923, S. 35) negiert konsequent zu Ende gedacht nicht die Existenz dieser Persönlichkeitsdimension, sondern beschreibt die methodische Schwierigkeit, einer Person eine bestimmte und somit definierte Intelligenz zuzuschreiben. In der Tat bleibt es fraglich, wie Intelligenz valide gemessen werden kann, wo weder dessen Existenz eindeutig nachgewiesen ist noch ein Konsens über eine Definition vorliegt. Ein grund-

sätzliches Problem auch in anderen Bereichen der Psychologie, die oft mit Annahmen arbeitet. Intelligenz ist aber kein neutraler Begriff, sondern ein gewerteter. Eine hohe Intelligenz wird positiv belegt, eine niedrige Intelligenz negativ. Würde man in einem Hochschulseminar fragen, ob jemand mit einem IQ von 88 zufrieden wäre, denn immerhin sei man ja noch im Normbereich, so wäre die Bejahung dieser Frage unwahrscheinlich<sup>5</sup>. Man möchte intelligent sein, denn mit einer hohen Intelligenz wird beruflicher und sozialer Erfolg assoziiert, wenn nicht ein besseres Leben als mit einer niedrigen Intelligenz. Wer möchte nicht im Hochschulseminar sitzen, um später zur Intelligenz zu gehören, dem Sammelbegriff „als Name einer ganzen gesellschaftlichen Gruppe, der intellektuellen und kulturproduzierenden Elite“ (Holert, 2004, S. 126). AbiturientInnen demonstrieren gelegentlich stolz ihre mit dem Abschluss des Abiturs assoziierte höhere Intelligenz und die damit verbundene Zugehörigkeit zu einer Elite in einem Schriftzug im Fond ihrer Autos, z. B. „ABI 2015“. Im Gegensatz zu anderen durchaus auch als bedeutsam postulierten Persönlichkeitsdimensionen wie Verträglichkeit, Extraversion, Gewissenhaftigkeit (vgl. McCrae & Costa, 1989) usw. ragt Intelligenz als Schwergewicht unter den Persönlichkeitsdimensionen heraus, es ist ein hoch „gelobtes Gut“ (Zimbardo, 1992, S. 444). Somit ist die Zuschreibung einer bestimmten Intelligenz für eine Person eine verantwortungsvolle Angelegenheit, da diese laufbahn- und schullaufbahnentscheidend sein kann. Die Belege dafür, dass die Zuschreibung einer bestimmten Intelligenz für eine Person sogar lebensentscheidend sein kann, sind eindeutig. Im Gerichtsverfahren Atkins gegen Virginia beschreibt Chwallek (2005) den Fall von Daryl Atkins, der nach einer Verurteilung wegen Entführung, Raubes und Mord nicht zum Tode verurteilt wurde, da er mit einem IQ von 59 als geistig behindert galt. Eine Todesstrafe ist nach der amerikanischen Verfassung bei Vorliegen einer geistigen Behinderung nicht möglich. Nach Durchführung von Testwiederholungen erzielte er zu einem späteren Zeitpunkt einen IQ von 76 bzw. 74 und galt somit nicht mehr als geistig behindert. Nach 13 Stunden Beratung wurde ein Hinrichtungsdatum festgelegt, da die Kriterien für die geistige Behinderung nicht mehr vorgelegen haben<sup>6</sup>.

Der von R.M. Yerkes 1917 entwickelte Army-Alpha-Test sah die Testung von Rekruten nach Eintritt der USA in den Ersten Weltkrieg vor (Funke & Vatterodt, 2009). Mit diesem Test und dem ähnlichen Army-Beta-Test wurden über 1 700 000 Rekruten auf Intelligenz getestet. Ziel war die Einordnung in einen militärischen Rang. Die Einordnung erfolgte in Form eines Buchstabens von A bis E. Für die Offizierslaufbahn kamen lediglich Rekruten von mindes-

---

5 Manchem läge vermutlich sogar das Bonmot auf der Zunge, dass ein Studierender mit einem IQ von 88 gar nicht Studierender wäre.

6 Die Todesstrafe wurde später in eine lebenslange Haftstrafe umgewandelt, da Verfahrensfehler vorlagen.