

Giesinger, Johannes

Begabtenförderung und Bildungsgerechtigkeit

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Ullrich, Heiner [Hrsg.]; Strunck, Susanne [Hrsg.]: Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 271-291



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-opus-7571

10.25656/01:757

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-7571>

<https://doi.org/10.25656/01:757>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Begabtenförderung und Bildungsgerechtigkeit

Die PISA-Studien zeichnen ein düsteres Bild des deutschen Bildungssystems. Eine überdurchschnittlich hohe Anzahl an Schülern kann am Ende der Pflichtschulzeit nicht richtig lesen. Die Leistungsunterschiede zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft sind so groß wie in keinem anderen Land (Baumert/Schümer 2001; Baumert/Stanat/Watermann 2006). Und schließlich lassen auch die Leistungen der besten Schüler im internationalen Vergleich zu wünschen übrig (dazu auch Köller 2007, S. 20ff). PISA hat sich nicht mit dem Phänomen der *Hochbegabung* im strengen Sinne befasst. Nicht zuletzt auf Grund der PISA-Ergebnisse jedoch hat sich in Deutschland die Ansicht verbreitet, bisher sei zu wenig für die Gruppe der besonders begabten Schüler getan worden. Die Debatte dreht sich mehrheitlich darum, wie besondere Begabungen erkannt und gefördert werden können, aber dabei schwingen stets normative Fragen mit, die selten präzise artikuliert und beantwortet werden. Im Folgenden soll deshalb untersucht werden, ob die Förderung Hochbegabter, insbesondere im gymnasialen Bereich, mit der Idee der *Bildungsgerechtigkeit* vereinbar ist. Im *ersten Teil* werden verschiedene Rechtfertigungen für die besondere Förderung Begabter unter die Lupe genommen. In manchen Fällen wird ein *individueller Anspruch* auf Förderung postuliert (1.1), in anderen wird eher mit dem zu erwartenden *sozialen Nutzen* argumentiert (1.2). Der *zweite Teil* wendet sich einem möglichen Einwand zu: Demnach sind Förderungsprogramme für Hochbegabte moralisch problematisch, weil sie bestehende *Ungleichheiten* verstärken.

1 Die Rechtfertigung der Förderung besonders Begabter

1.1 Individueller Anspruch

Die Förderung Hochbegabter könnte damit gerechtfertigt werden, dass jedem Individuum, also auch dem Hochbegabtem, das *Recht auf eine optimale Entfaltung seiner Potenziale* zukommt. Wenn dies im gewöhnlichen Unterricht nicht gewährleistet ist, müssen besondere Bildungsangebote – sei es für besonders schwache oder besonders starke Schüler – geschaffen werden. Das Prinzip, auf [272] dem diese Argumentation beruht, wurde bereits von Amy Gutmann (1987, S. 128ff) als *maximalistisch* kritisiert, da sich die daraus ergebenden Ansprüche kaum begrenzen lassen.

Zum einen ist dadurch nicht festgelegt, welche Potenziale überhaupt förderungswürdig sind. Selbstverständlich bezieht sich diese Forderung nur auf *wertvolle* Potenziale, aber auch diese können vom Bildungssystem nur zum Teil entwickelt werden. Kein Kind kann den

Anspruch stellen, dass im Rahmen der Schule auf alle seine Begabungen angemessen eingegangen wird.

Zum anderen ist unklar, bis zu welchem Niveau diejenigen Fähigkeiten gefördert werden müssen, die als schulisch relevant gelten. Die maximalistische Auffassung scheint zu fordern, dass kein Aufwand gescheut werden darf, wenn eine weitere Steigerung des Kompetenzniveaus bei einem Kind als möglich erachtet wird. Damit jedoch wird das Bildungssystem zu einem *Fass ohne Boden*, da wohl immer noch mehr getan werden könnte, um individuellen Potenzialen zur Entfaltung zu verhelfen. Andere staatliche Aufgaben, vom Straßenbau bis zur Gesundheitsversorgung, würden zurückgedrängt, wenn der individuelle Anspruch auf eine optimale Entwicklung von Potenzialen anerkannt würde.

Die genannte Auffassung ist zu unterscheiden von einer Konzeption von Chancengleichheit, welche fordert, dass Personen mit gleichen (natürlichen) Potenzialen die Chance haben sollen, das gleiche Kompetenzniveau zu erreichen.¹ Diese ist nicht maximalistisch, da sie nicht optimale, sondern gleiche Entwicklung von Potenzialen fordert. Gleichheit soll jedoch nur zwischen Personen mit gleichen Potenzialen herrschen: Denkt man sich Gruppen von Personen mit gleichen Potenzialen, so scheint es kein Problem zu sein, wenn diese Gruppen untereinander ungleich behandelt werden, wenn also zum Beispiel die wenig Begabten kaum, die Hochbegabten aber sehr stark gefördert werden. Auch das Umgekehrte scheint durchaus mit dieser Konzeption von Chancengleichheit vereinbar. Chancengleichheit in diesem Sinne verhindert also ungleiche Chancen unter den Hochbegabten, sagt aber nichts darüber aus, ob besondere Fördermaßnahmen angezeigt sind (ähnlich Brighthouse 2000, S. 128).

Haben besonders Begabte also keinen moralischen Anspruch auf spezielle Förderung? Folgende Argumentation kann einen solchen Anspruch meines Erachtens begründen: Bekanntlich fühlen sich viele Hochbegabte im regulären Unterricht unterfordert. Sie leiden unter Langeweile, sind dadurch frustriert, stören den Unterricht oder werden zu schulischen Minderleistern. Dies lässt sich mit Hilfe eines von Helmut Fend (1998, S. 323) entwickelten Modells leicht erklären: Da das Unterrichtsangebot und die individuellen Lernvoraussetzungen nicht *zusammenpassen*, fällt es den Lernenden schwer, das Angebot sinnvoll zu [273] nutzen. Um die Leiden besonders Begabter im regulären Unterricht zu lindern – und um die Gefahr des *underachievement* zu mindern – sind besondere Maßnahmen angezeigt.

Dieser Auffassung ist auch Laura Purdy (2000), die aus der Perspektive einer *konsequentialistischen* Moraltheorie argumentiert, deren grundlegende Forderung in der Maximierung des Gesamtwohls besteht. Purdy meint, die Folgen für das kollektive Wohl könnten maximiert werden, wenn den besonders Begabten das Überspringen von Klassen (*acceleration*)

¹ Eine ähnliche Auffassung wird unter anderem von John Rawls (1971/1979) vertreten, der in diesem Zusammenhang von *fairer* Chancengleichheit spricht (vgl. dazu auch Abschnitt 2 dieses Aufsatzes).

ermöglicht werde. Die alternative Strategie des *enrichment* hingegen lehnt sie ab, weil sie zum einen nicht effizient und zum anderen deutlich teurer sei als das Überspringen von Klassen. Hier wird deutlich, dass das konsequenzialistische Denken sich in hohem Masse auf empirische Befunde oder Annahmen zur Effizienz gewisser Maßnahmen verlassen muss: Selbstverständlich müsste Purdy ihr *moralisches* Urteil sogleich ändern, wenn ihr aufgezeigt werden könnte, dass ihre *empirischen* Annahmen unhaltbar sind. So ist klar, dass Akzeleration, für sich genommen, kaum erfolgreich sein kann, da hochbegabte Kinder, wenn auf Enrichment verzichtet wird, auch in der neuen Klasse bald wieder unterfordert sein werden (dazu auch Fischer 2006, S. 70f).

1.2 Sozialer Nutzen

Aus konsequenzialistischer Sicht bietet es sich an, Fördermaßnahmen für Begabte mit dem zu erwartenden sozialen Nutzen zu rechtfertigen, eine Strategie, die Purdy nur am Rande erwähnt. Wie sich an der aktuellen deutschen Diskussion zeigt, sind demokratische Gesellschaften bereit, finanzielle Ressourcen in Fördermaßnahmen, allenfalls in die Gründung von „Eliteschulen“, zu investieren, wenn sie erwarten, dass dies im gesamtgesellschaftlichen Interesse ist. Barry Bull (1985; 2000) allerdings bezweifelt, dass diese Erwartungen in jedem Fall gerechtfertigt sind.

Zum einen äußert er die Vermutung, von Investitionen in Begabtenförderung würden primär die Begabten selbst profitieren. Die erworbenen Kompetenzen kommen ihnen demnach beim Streben nach sozialem Status und finanziellen Belohnungen zu Gute, ohne dass die Gesellschaft notwendig davon profitiert. Hier kann zunächst darauf hingewiesen werden, dass – gemäß dem marktwirtschaftlichen Denken – individuelles Gewinnstreben und sozialer Nutzen sich keineswegs gegenseitig ausschließen. Gemäß dieser Sichtweise besteht kein Problem darin, wenn Begabte ihre Talente ausschließlich als *privates* Kapital betrachten, welches zur persönlichen Nutzenmaximierung eingesetzt wird. Von den Eliten eines *demokratischen* Gemeinwesens jedoch wird anderes erwartet: [274] Diese sollen, wie Rawls (1971/1975, S. 122) es ausdrückt, ihre Fähigkeiten auch als „Gemeinschaftssache“ (*common asset*) betrachten: „Wer von der Natur begünstigt ist, sei es, wer es wolle, der darf sich der Früchte nur soweit erfreuen, wie das auch die Lage der Benachteiligten verbessert“ (ebd.).² Ganz in diesem Sinne fordert Elizabeth Anderson (2007), in den zukünftigen Angehörigen der Elite müsse ein Verantwortungsgefühl für die Gesamtgesellschaft und Sensibilität für die Belange der Benachteiligten geweckt werden.

² Diese Formulierung ist in den Kontext von Rawls' *Unterschiedsprinzip* zu stellen, welches soziale und ökonomische Ungleichheiten erlaubt, sofern sie auch den Schlechtestgestellten zu Gute kommen. Damit ist der Schritt von einem rein konsequenzialistischen zu einem egalitaristischen Theoriekonzept getan (vgl. dazu die Überlegungen im zweiten Teil).

Barry Bull argumentiert *zweitens*, es sei unmöglich, bereits im Kindes- oder Jugendalter diejenigen Personen zu identifizieren, die später zu großartigen Leistungen fähig sind. Gemäß Bull weisen viele außergewöhnliche Persönlichkeiten, sei es in Kunst, Literatur, Wissenschaft oder Politik, keineswegs einen hohen Intelligenzquotienten auf. Umgekehrt würden nicht alle Kinder mit überdurchschnittlicher Intelligenz im Erwachsenenalter besondere Leistungen erbringen. Dem hält Detlef Rost (2000, S. 20) entgegen, die Bestimmung der allgemeine Intelligenz eigne sich hervorragend zur Prognose der späteren Leistungsfähigkeit in unterschiedlichen Bereichen, auch in kreativen Tätigkeitsfeldern. Gemäß Rost erbringen zwar nicht alle schulisch Hochbegabten später außergewöhnliche Leistungen, weil dafür noch eine ganze Reihe anderer Faktoren – etwa Persönlichkeitsmerkmale oder „Glück“ – eine Rolle spielen. Seiner Meinung nach erhöht Begabtenförderung aber immerhin die Wahrscheinlichkeit, dass solche Leistungen erbracht werden. Dies schließt aber nicht aus, das Höchstleistungen auch von Normalbegabten erbracht werden können. Ein Problem – auch hinsichtlich der sozialen Effizienz – kann entstehen, wenn Begabtenförderung *auf Kosten* der weniger Begabten betrieben wird.

Die Gesellschaft erhofft sich von Hochbegabten nicht nur wissenschaftlichen oder künstlerischen Fortschritt, sondern erwartet auch, dass einige von ihnen dem Kollektiv in wirtschaftlichen oder politischen Führungspositionen dienen. Hier stellt sich allerdings die Frage, ob die bestehenden Strukturen Hochbegabten den Aufstieg in diese Positionen überhaupt erlauben. Im ökonomischen Bereich ist dies gemäss den Untersuchungen Michael Hartmanns (2002) nicht der Fall: Deutsche Großunternehmen rekrutieren ihr Führungspersonal vornehmlich aus den obersten sozialen Schichten. Solange wirtschaftliche Spitzenkräfte nicht nach dem Leistungsprinzip ausgewählt werden, kann Begabtenförderung in diesem Bereich ihre Wirkung kaum entfalten. Bei der Vergabe politischer Spitzenämter ist die soziale Herkunft der Bewerber nach Hartmann von weit geringerer Bedeutung als in der Wirtschaft. Auch hier allerdings sind [275] Zweifel angebracht, ob die bestehenden Auswahlverfahren – etwa demokratische Wahlen oder innerparteiliche Machtkämpfe – den kognitiv Hochbegabten tatsächlich größere Chancen einräumen als Normalbegabten, in eine solche Position zu gelangen. Sowohl in der Wirtschaft, als auch in der Politik ist die Führungsschicht nicht notwendig als „Leistungs-Elite“ zu sehen, und bezogen auf diesen Bereich ist die Wirkung spezieller Förderprogramme äußerst begrenzt.

2 Gleichheit und Gerechtigkeit

Das konsequenzialistische, nutzenorientierte Denken ist wenig sensibel für Fragen der Gleichheit: Wenn Begabtenförderung dem Gesamtwohl dient, so ist sie ungeachtet allfällig entstehender Ungleichheiten moralisch gerechtfertigt. Damit aber gerät der Konsequenzia-

lismus in Konflikt mit gewissen moralischen Alltagseinstellungen, die auch in der Debatte um Förderprogramme für Hochbegabte aktiviert werden: Vorbehalte gegen solche Programme speisen sich häufig aus der Annahme, sie seien mit dem *Ideal der Gleichheit* unvereinbar. Dabei muss allerdings genauer nachgefragt werden, *welche Arten von Ungleichheit* primär als bedenklich eingestuft werden. Eine mögliche Antwort lautet, dass Ungleichheiten im Bildungssystem verhindert werden müssen, weil ansonsten Chancen-Ungleichheiten im Wettbewerb um attraktive soziale Positionen und materielle Ressourcen entstehen. Spricht man von Chancengleichheit im Wettbewerb um Positionen, so ist damit meist gemeint, dass diese nach dem *Leistungsprinzip* vergeben werden sollen: Nicht soziale Herkunft, Geschlecht, Hautfarbe oder Religion sollen im Selektionsprozess ausschlaggebend sein, sondern allein Qualifikation und Eignung des Kandidaten. Von einer fairen Anwendung dieses Prinzips allerdings wird man kaum sprechen können, wenn die Chancen zum Erwerb der nötigen Qualifikationen höchst ungleich verteilt sind. Aus dieser Einsicht erwächst die Forderung nach Gleichheit oder Chancengleichheit im Bildungswesen. Entscheidend – und nicht einfach zu einfach zu beantworten – ist jedoch die Frage, *im Hinblick worauf* hier Gleichheit herrschen soll. Nur wenn dies klar ist, kann entschieden werden, ob die Förderung Hochbegabter tatsächlich dem Ideal der Gleichheit widerspricht.

2.1 Gleichheit und Chancengleichheit im Bildungssystem

Das Ideal der Gleichheit ist offensichtlich verletzt, wenn für die Hochbegabten deutlich mehr *Ressourcen* aufgewendet werden als für andere Schülergruppen. Eine Konzentration der Bildungs-Anstrengungen auf diejenigen Schüler, von [276] denen der größte soziale Nutzen erwartet wird, würde alle anderen vermutlich in gravierender Weise benachteiligen. Andererseits ist Ressourcen-Gleichheit wohl kaum ein angemessenes Kriterium für Bildungsgerechtigkeit, denn dies würde ausschließen, dass beispielsweise für Kinder mit genetisch oder sozial bedingter Lernschwäche zusätzliche Ressourcen beansprucht werden könnten.

Ebenfalls unbefriedigend ist die Forderung, alle Schüler sollten Zugang zu den *gleichen Bildungsangeboten* haben. Dies wäre unvereinbar mit besonderen Angeboten für Hochbegabte oder Benachteiligte. Vor allem ist damit nichts über die *Ausgestaltung* dieser Bildungsangebote ausgesagt, vor allem darüber, inwieweit die spezifischen Bedürfnisse unterschiedlicher Schülergruppen berücksichtigt werden. Ohnehin erscheint die Qualität des Unterrichts nach diesem Modell als irrelevant: Gleichheit kann auch durch eine Angleichung der Qualität gegen unten erreicht werden.

Der zuletzt genannte Kritikpunkt trifft selbstverständlich auch die Forderung nach *gleichen Bildungsergebnissen*: In der Tat scheint diese nur umsetzbar, wenn sich die Leistungen der Begabten denjenigen der anderen Schüler anpassen. Nach diesem Modell müssten die

Benachteiligten stark gefördert, die talentierten und motivierten Schüler hingegen zurückgebunden werden. Damit würde man nicht nur das schulische Wohlergehen dieser Schüler gefährden, sondern wohl auch den sozialen Nutzen mindern. An dieser Stelle kann auch das von Rawls (1971/1975, S. 96) vorgeschlagene *Unterschiedsprinzip* erwähnt werden, welches soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten erlaubt, sofern sie auch den Schlechtergestellten zu Gute kommen. Bezogen auf den vorliegenden Kontext bedeutet dies, dass Ungleichheiten des Kompetenzniveaus von den weniger Begabten hingenommen werden sollten, weil auch sie von den Leistungen der Begabten profitieren werden.

Dem Unterschiedsprinzip *vorgeordnet* ist in Rawls' Theorie das Prinzip der fairen Chancengleichheit, welches gleiche soziale Erfolgsaussichten für Personen mit gleichen natürlichen Anlagen und Motivationen vorsieht (ebd., S. 93ff; S. 146; vgl. auch Arneson 1999). Bezogen auf das Problem der Bildungsgerechtigkeit bedeutet dies wohl, dass die Bildungsergebnisse von Personen deren natürliches Potenzial – sowie deren Motivationslage – widerspiegeln sollten. Alle *sozialen* Benachteiligungen beim Erwerb von Kompetenzen und beim Zugang zu Bildungsangeboten sollten demnach *neutralisiert* werden.

Soziale Benachteiligungen sind nicht zuletzt im Bereich der Begabtenförderung festzustellen. Unter den als hochbegabt identifizierten Kindern und Jugendlichen finden sich überdurchschnittlich viele aus privilegierten Schichten. Offensichtlich weisen diese bereits beim Schuleintritt und während ihrer ganzen schulischen Laufbahn im Durchschnitt ein deutlich höheres Niveau in den relevanten Kompetenzen auf als die Angehörigen unterer Schichten. Dies wird meist mit [277] familiären „Prozessmerkmalen“ (Watermann/Baumert 2006) erklärt, also mit der sozialen und kulturellen Praxis der Familien. Offensichtlich sind die „Familienkulturen“ bildungsnaher Familien in einer Weise ausgestaltet, welche die Entwicklung schulbezogener Kompetenzen – und entsprechender Werthaltungen und Motivationen – begünstigen.

Zu diesen Ungleichheiten kommt aber hinzu, wie Margrit Stamm (2007b) hervorhebt, dass bereits die *Identifikation* von Begabten von sozialen und kulturellen Vorurteilen geleitet ist. Dabei sind zwei Aspekte zu unterscheiden: Zum einen äußert Stamm (ebd., S. 232) die Vermutung, dass gängige Konzepte von Hochbegabung kulturell bestimmt seien und deshalb Angehörige anderer Kulturen benachteiligten. Dies gilt ihrer Auffassung nach insbesondere dann, wenn nicht nur allgemeine Intelligenz, sondern auch Kreativität und Motivation als Aspekte von Hochbegabung gesehen werden: Gerade diese Faktoren ließen unterschiedliche kulturelle Interpretationen zu. Offen ist, inwiefern dies nicht nur für ethnische Minderheiten, sondern auch für sozial Benachteiligte gilt: Ist es angemessen zu sagen, diese verfügten über eine schichtspezifische Kultur, deren Werte auch in Begabungskonzepte einfließen sollten? Von der Frage der *Definition* besonderer Begabung ist das Problem der *Diagnostik* zu unterscheiden. Hier jedenfalls sind nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund,

sondern allgemein die Angehörigen unterer Schichten benachteiligt, da die dem gängigen Begabungskonzept entsprechenden Fähigkeiten bei ihnen weniger häufig erkannt werden.³ Ähnlich bestätigte kürzlich die IGLU-Studie (Bos et al. 2004), dass Grundschullehrer sich bei der Diagnose der Leistungsfähigkeit ihrer Schüler von Vorurteilen leiten lassen: Sie unterschätzen die Fähigkeiten sozial benachteiligter Schüler systematisch und erteilen ihnen markant seltener eine Empfehlung fürs Gymnasium als den Kindern aus mittleren und oberen Schichten.

Die hier erwähnten Benachteiligungen zeigen sich überall dort, wo Hochbegabte identifiziert werden müssen, um in gesonderten Programmen oder Institutionen unterrichtet werden zu können: *Erstens* sind sozial Benachteiligte im Durchschnitt weniger häufig hochbegabt als Kinder aus bildungsnahen Schichten. *Zweitens* ist aber, was als Leistung oder Begabung – und damit als Eignung für ein Förderprogramm oder eine Spezialschule – eingestuft wird, abhängig von kulturellen Bewertungen. Aus diesen Vorstellungen von schulischer Begabung speisen sich die *Anforderungsprofile*, welche von Elite-Gymnasien oder Elite-Universitäten entwickelt werden, und die bestimmen, welche Schüler und Studierenden [278] an die jeweilige Institution *passen*. *Drittens* sind Kinder aus unteren Schichten auch dann benachteiligt, wenn ihre Leistung dem Anforderungsprofil eines Förderprogramms oder einer Schule entspricht. Dies nämlich wird von Lehrpersonen häufig nicht wahrgenommen. Darauf aufbauend muss ein *vierter Punkt* erwähnt werden: Es ist oft festgestellt worden, dass sich Schüler und Eltern aus unteren Schichten deutlich seltener für höhere Bildung entscheiden als Angehörige bildungsnaher Schichten. Dies dürfte sich gerade auch beim Zugang zu Institutionen auswirken, die für sich einen elitären Charakter in Anspruch nehmen. Werner Helsper (2006, S. 183) etwa vermutet, dass „die ‚schweren‘ Gymnasien mit großem Ruf Schüler aus weniger bildungsprivilegierten Milieus eher abhalten, weil hier die Investition in das ‚schulische Spiel‘ zu hohe Risiken und zu große Anstrengungen erfordert“. Der Verweis auf Risiken und Anstrengungen bezieht sich auf das entscheidungstheoretische Modell Boudons, nach dem Eltern und Schüler bei Laufbahn-Entscheidungen eine Kosten-Nutzen-Analyse vornehmen, deren Ergebnis stark von ihrem Sozialstatus abhängt. Für sozial schwache Familien fallen einerseits die ökonomischen Kosten höherer Bildung stärker ins Gewicht als für privilegierte Familien, zum anderen schätzen sie die Risiken des Scheiterns als größer ein. Zudem ist für sie der Erhalt ihres sozialen Status auch ohne höhere Bildung möglich. Wenn Helsper Gymnasien als „Institutionen-Milieu-Komplexe“ bezeichnet, greift er damit allerdings nicht auf Boudon (1974) zurück, sondern auf die einflussreichen

³ Eine von von Stamm (2007a) durchgeführte Längsschnittstudie belegt übrigens einen überraschend hohen Anteil Hochbegabter aus unteren Schichten. Untersucht wurde die schulische Entwicklung von Frührechtern und Frühlesern: Immerhin 29% dieser Kinder, die sich allerdings längst nicht alle als hochbegabt erwiesen, kommen aus bildungsfernen Schichten. Von den als hochbegabt eingestuften Kindern der untersuchten Gruppe stammt ein Viertel aus bildungsfernen Familien.

Forschungen Pierre Bourdieus (1972/1973) zur Weitergabe von *kulturellem Kapital* durch die Entwicklung eines milieuspezifischen *Habitus*: Die familiären Herkunftsmilieus von Jugendlichen, schreibt Helsper, „passend [...] mehr oder weniger gut zu dem jeweils institutionell geforderten sekundären Schülerhabitus der jeweiligen Schule“ (Helsper 2006, S. 183). Diese Annahme lässt sich in Boudons Modell insofern integrieren, als mangelnde *kulturelle Passung* zu den Risiken gehört, die bildungsferne Familien bei Schullaufbahn-Entscheidungen in ihr Kalkül einbeziehen müssen: Eltern, die ihre Kinder auf eine Schule schicken, deren Kultur eine große Distanz zur eigenen Familienkultur aufweist, erhöhen damit das Risiko des schulischen Scheiterns.

Interessante Hinweise zu diesem Problem liefern auch Untersuchungen zur Umsetzung von Schulwahl-Modellen in Schweden (Bellmann/Waldow 2006 ; Bellmann 2006). Befürworter der freien Schulwahl erwarten davon nicht nur eine Effizienzsteigerung im Bildungsbereich, sondern teilweise auch einen Zuwachs an Bildungsgerechtigkeit: Im traditionellen System nämlich sind finanzschwache Familien gezwungen, ihre Kinder in die Schulen ihres Wohngebiets zu schicken, auch wenn deren Qualität zu wünschen übrig lässt. Schulwahl-Modelle eröffnen diesen Familien Chancen, die früher nur den Wohlhabenden offenstanden: In Stockholm etwa haben heute auch die unterprivilegierten Kinder, die [279] mehrheitlich in den Außenbezirken leben, Zugang zu den prestigeträchtigen Gymnasien der Innenstadt. Jedoch werden diese neuen Chancen von den sozial schwachen und zugewanderten Familien kaum genutzt: Tatsächlich hat sich die soziale Segregation im Gymnasialbereich verstärkt, weil diejenigen der sozial gutgestellten Kinder, die nicht in wohlhabenden Bezirken leben, nun vermehrt in die Schulen der Innenstadt pendeln (Bellmann/Waldow 2006, S. 198).

Damit sind wohl die wichtigsten derjenigen Faktoren genannt, welche eine Unterrepräsentation sozial Benachteiligter in Programmen und Institutionen für Hochbegabte bewirken. Gemäß Rawls' Konzeption, die weit verbreiteten Vorstellungen von Chancengleichheit entspricht, müssten alle Benachteiligungen eliminiert werden, die aus diesen familiären und schulischen Faktoren entstehen.

Wie häufig bemerkt wurde, steht der vollständigen Beseitigung der familiären Hindernisse das *Prinzip der Autonomie der Familie* entgegen, welches Eltern die Berechtigung zuschreibt, die Lebensform ihrer Familie innerhalb gewisser Grenzen frei zu gestalten und Bildungsentscheidungen für ihre Kinder – oder zusammen mit diesen – zu fällen. Will man keine gravierenden Einschränkungen dieses Prinzips in Kauf nehmen, so muss man akzeptieren, dass (faire) Chancengleichheit nur in Ansätzen verwirklicht werden kann (vgl. Rawls 1971/1975, S. 94; sowie Fishkin 1983; Vallentyne/Lipson 1989; Munoz-Dardé 1999; Swift 2005). Ohnehin aber stellt sich eine weitere Frage: Worin ist der moralische Anspruch auf eine vollständige Neutralisierung familiär bedingter Ungleichheiten begründet?

Hier könnte man auf das *Verantwortungsprinzip* zurückgreifen, welches sich bereits bei Rawls (1971/1975, S. 95) andeutet und von Philosophen wie Richard Arneson (1989) und Gerald Cohen (1989) zum Grundprinzip der Gerechtigkeitstheorie gemacht wird: Nach diesem Prinzip haben Personen die Folgen von Benachteiligungen, die nicht auf verantwortete Handlungen zurückgehen, nicht selbst zu tragen. Da Kinder für die Familienkultur, in die sie hineinwachsen, genausowenig verantwortlich sind wie für Bildungsentscheidungen, die ihre Eltern stellvertretend für sie treffen, müssen daraus entstehende Ungleichheiten neutralisiert werden. Im selben Sinne unverantwortet sind jedoch auch naturbedingte schulische Benachteiligungen.

David Miller (2008) und Adam Swift (2005) erwägen, das Verantwortungsprinzip durch einen Grundsatz zu ersetzen, der Ungleichheiten dann für illegitim erklärt, wenn sie aus Merkmalen erwachsen, welche für die Person *nicht konstitutiv* sind. Miller (2008, S. 22) erläutert: „The idea is to draw a line between the person and her circumstances, and say that equal opportunity obtains when the circumstances are the same for everyone along different dimensions“. Das bedeutet, dass niemand Kompensation für Benachteiligungen erwarten kann, die aus Eigenschaften erwachsen, welche ihn als Person (in seiner körperlichen Verfasstheit, seiner Persönlichkeit und Identität) konstituieren. Abgesehen davon, [280] dass zwischen konstitutiven und nicht-konstitutiven Merkmalen kaum schlüssig unterschieden werden kann, ist zu vermuten, dass diese Regelung gerade im Bildungsbereich weitgehende Benachteiligungen unterprivilegierter Schüler legitimieren würde: Ausgeschlossen wären vermutlich finanzielle Benachteiligungen, weil ökonomischer Wohlstand wohl den „Umständen“ zugerechnet werden kann. Anders sieht es aus, wenn schlechte Schulleistungen auf Motivationen und Werthaltungen zurückzuführen sind, welche die Persönlichkeit oder Identität im Kern bestimmen. Während aus dem Verantwortungsprinzip zu starke Ansprüche erwachsen, begrenzt dieser alternative Vorschlag die moralischen Ansprüche Benachteiligter wohl zu stark.

Eine andere Rechtfertigung des Anspruchs auf Beseitigung familiärer Benachteiligung kann als *meritokratisch* in einem strengen Sinne bezeichnet werden. Demnach bilden die natürlichen Anlagen einer Person die Grundlage für die Zuschreibung von *Verdienst* (*merit*). Personen mit vorteilhaften Anlagen verdienen in diesem Sinne gewisse Belohnungen – insbesondere einen höheren sozioökonomischen Status als die weniger Talentierten. Das Bildungssystem hat dafür zu sorgen, dass die natürliche Hierarchie der Talente nicht durcheinandergebracht wird. Allerdings ist es zweifelhaft, ob natürliche Anlagen – anstatt erbrachter Leistungen – bereits als belohnenswertes Verdienst zu sehen sind. Ob Personen in der Lage sind, verdienstvolle Leistungen zu erbringen, hängt nicht zuletzt von ihrer Bildung ab: Bildung schafft also erst die Grundlage für Verdienst, indem sie gewissen Potenzialen zur Entfaltung verhilft. Ob und inwieweit dies zu geschehen hat, lässt sich nicht mit

dem Hinweis auf eine in der Natur angelegte aristokratische Ordnung der Talente begründen (vgl. auch Anderson 2004; Satz 2007).

Diese Überlegungen lassen Zweifel aufkommen, ob es angemessen ist, die Idee der Bildungsgerechtigkeit im Sinne von Rawls' fairer Chancengleichheit zu verstehen. Ein deutlich schwächeres Verständnis von Chancengleichheit lässt das Problem der ungleichen Bedingungen des Aufwachsens ebenso beiseite wie die sozialen Ungleichheiten in Bezug auf Bildungsentscheidungen. Stattdessen konzentriert es sich auf den Zugang zu attraktiven Bildungsangeboten, zum Beispiel Förderprogrammen oder Schulen für Hochbegabte: Kinder mit gleichen Fähigkeiten (und Motivationen), so eine mögliche Formulierung, sollten ungeachtet ihres Geschlechts oder ihrer sozialen, ethnischen und religiösen Zugehörigkeit gleichen Zugang zu diesen Angeboten haben. Damit reduziert sich Chancengleichheit auf eine Art Nicht-Diskriminierungs-Prinzip: Es ist sinnvoll, dieses nicht nur auf formale, sondern auch auf informelle, subtile Formen von Diskriminierung zu beziehen.⁴ Wie ich im Folgenden aufzeigen möchte, führt auch [281] dieses – ganz abgesehen davon, dass es nur einen geringen Teil der sozialen Benachteiligungen überhaupt berührt – nicht zu einem angemessenen Verständnis von Bildungsgerechtigkeit.

Oben wurde deutlich, dass zwei unterschiedliche Hindernisse Kindern aus sozial schwachen Familien den Zugang zur Begabtenförderung erschweren: Erstens sind Begabungskonzepte und entsprechend die Anforderungsprofile von Förderprogrammen und Institutionen tendenziell auf die Kultur der gebildeten Mittelschichten zugeschnitten, *zweitens* wird die Eignung sozial benachteiligter Kinder auch dann häufig nicht erkannt, wenn sie dem jeweiligen Anforderungsprofil entsprechen. In vielen Fällen dürften sich diese beiden Probleme vermischen, nämlich dann, wenn nur gewisse Aspekte des Anforderungsprofils explizit gemacht werden, andere aber verdeckt bleiben. Wenn nun ein sozial benachteiligter Schüler trotz guter Leistungen nicht in ein Elite-Gymnasium gelangt, so vielleicht deshalb, weil er gewisse verdeckte Anforderungen nicht erfüllt. Das Prinzip der Chancengleichheit (als Nicht-Diskriminierung) fordert zweifellos, dass Anforderungen offengelegt und Schüler gemäss diesen Anforderungen ausgewählt werden. Aber obwohl diesem Prinzip vermutlich häufig zuwidergehandelt wird, erscheint es letztlich als äußerst schwach: Denn es sagt nichts darüber aus, wie Anforderungsprofile von Schulen beschaffen sein sollten.

⁴ Ein *Prinzip der umfassenden Nicht-Diskriminierung* entwickelt Allen Buchanan (1995) in seiner Kritik von Rawls' Überlegungen zur Chancengleichheit. Er sieht dieses als angemessene Ausweitung dessen, was Rawls *formale Chancengleichheit* nennt. Buchanan allerdings vermeidet präzise Angaben dazu, welche Arten von Benachteiligung durch sein Prinzip verboten werden. Wie Larry Alexander (1992) aufzeigt, ist es ohnehin äusserst schwierig, moralisch problematische von unproblematischen Formen von Diskriminierung zu unterscheiden. Dies gilt gerade mit Blick auf das Bildungssystem, wo unterprivilegierte Kinder durch subtile Mechanismen benachteiligt sind, ohne dass man in jedem Fall wird sagen können, sie würden diskriminiert.

Die Auffassung, wonach ausschließlich schulische Leistungsfaktoren die Anforderungen eines Gymnasiums bestimmen sollten, greift wohl zu kurz. In einer zunehmend *diversifizierten* Bildungslandschaft sind Schulen zur Entwicklung eigener *Profile* angehalten, die sie von anderen unterscheidbar machen. Sie bemühen sich verständlicherweise darum, Schüler und Studierende anzusprechen, welche zu diesem Profil passen. Dabei erweist sich die Orientierung an einem verengten Leistungskonzept nicht mehr als ausreichend. Die Überprüfung der *Eignung* von Schülern – der „Passung“ von Schule und Schüler – verlangt nach einer umfassenden Betrachtungsweise, welche zum Beispiel auch Motivationen, Werthaltungen und Neigungen der Schüler einbezieht. Wenn man zulässt, dass schulische Anforderungsprofile derartige Faktoren enthalten, ermöglicht man den einzelnen Institutionen, ihre Profile in einer Weise auszugestalten, durch die Kinder niedriger Herkunft benachteiligt werden. Dies dürfte etwa durch die Betonung klassischer Bildungsinhalte, zum Beispiel alte Sprachen oder Philosophie, zu erreichen sein. Andererseits aber sind unterprivilegierte Gruppen [282] gerade auch durch die herkömmliche Selektionspraxis benachteiligt. Diversifizierung eröffnet grundsätzlich die Chance, besser auf die spezifischen Bedürfnisse von Gruppen einzugehen, welche in herkömmlichen Gymnasien und Universitäten nicht gut aufgehoben sind, obwohl sie durchaus das Potenzial zum Erwerb höherer Bildung hätten.

Von *gleichen* Chancen zu reden, ist vor dem Hintergrund der Diversifizierung von Anforderungsprofilen zweifelhaft: Die Forderung nach Chancengleichheit erscheint, wie gesagt, als zu schwach, da sie nichts darüber aussagt, wie die Anforderungsprofile von Schulen ausgestaltet werden sollen. Bezieht man die Forderung nach Nicht-Diskriminierung jedoch auf die Anforderungsprofile selbst, so ist unklar, was dies bedeuten müsste. Die Beschränkung auf „harte“ Leistungsfaktoren jedenfalls führt nicht dazu, dass niemand beim Zugang zu höherer Bildung benachteiligt ist.

2.2 Grundbildung statt Gleichheit?

Die Schwierigkeiten bei der Formulierung einer stimmigen Konzeption von Chancengleichheit lassen es ratsam erscheinen, sich nach einer Alternative umzusehen. Betrachtet man die aktuelle englischsprachige Debatte, so bietet sich eine Konzeption an, welche nicht gleiche Bildung oder gleiche Bildungschancen vorsieht, sondern ein *angemessenes Maß an Bildung für alle*. Dies bedeutet zum Beispiel gemäss Amy Gutmann (1987), dass alle in Bezug auf zentrale Kompetenzen eine Schwelle überschreiten sollen, welche ihnen vollwertige Partizipation an demokratischen Prozessen ermöglicht. Randall Curren (1995) spricht hingegen von einer Schwelle der *sozialen Inklusion*, während John White (1994) und Andrew Mason (2004) der Auffassung sind, jeder Person solle *autonomes Wohlergehen* ermöglicht werden (vgl. dazu auch Giesinger 2007). All diese Ziele, so kann man annehmen, sind primär durch

eine *gute Grundbildung* zu erreichen. Kompetenz-Unterschiede oberhalb des Grundniveaus hingegen sind demnach moralisch hinnehmbar.

Folgt man dieser Interpretation, so erübrigt sich die Diskussion derjenigen Ungleichheiten, die durch Begabtenförderung und Eliteschulen geschaffen oder verstärkt werden. Wie hoch der Anteil der unterprivilegierten Kinder in Förderprogrammen ist, erscheint als irrelevant, solange alle eine angemessene Grundbildung erhalten. Ebenso scheint es kein Gerechtigkeitsproblem mit sich zu bringen, wenn Elite-Schulen privat finanziert und nur den Wohlhabenden zugänglich sind. Theorien der Grundbildung sind in diesem Sinne ignorant gegenüber Ungleichheiten im Bereich der Begabtenförderung und der höheren Bildung. Dies bedeutet im Extremfall, dass der Staat seine Bildungs-Investitionen auf den Bereich [283] der Grundbildung beschränken könnte, während er die gymnasiale, berufliche und universitäre Bildung privaten Investoren überließe.

Allerdings ist eine andere Lesart der soeben dargelegten Grundidee möglich. Dies wird deutlich, wenn man sich näher mit den Überlegungen von Elizabeth Anderson (1999; 2004; 2007) und Debra Satz (2007; vgl. auch Liu 2006) beschäftigt. Die Grundzüge einer Schwellen-Konzeption der Bildungsgerechtigkeit entwickelt Anderson bereits in ihrem einflussreichen Aufsatz *What is the Point of Equality?* aus dem Jahre 1999. Hier vertritt sie die Auffassung, die Grundfrage der Gerechtigkeitstheorie beziehe sich nicht auf die Verteilung von Gütern, sondern auf die Ausgestaltung von Beziehungen. Gemäß dem von ihr entwickelten Ansatz, den man als *Beziehungs-Egalitarismus* bezeichnen könnte, soll eine Gesellschaft geschaffen werden, in der sich alle *als Gleiche* begegnen können. Diese Forderung, die auf der Annahme des *gleichen moralischen Werts* aller Personen beruht, kann gemäß Anderson umgesetzt werden, ohne dass materielle Güter gleich verteilt werden oder (*faire*) Chancengleichheit gewährleistet wird. *Demokratische Gleichheit* in Andersons Sinne bringt die Verpflichtung mit sich, die Ausbeutung, Unterdrückung, Ausgrenzung und Missachtung von Individuen und ganzen Gruppen zu bekämpfen. Um eine Gemeinschaft zu schaffen, in der alle als Gleiche anerkannt werden, sind aber auch positive Maßnahmen vonnöten. Zur Präzisierung ihrer Konzeption greift Anderson auf den von Amartya Sen (1980/1982) entwickelten *capability*-Ansatz zurück, nach dem allen Menschen der Erwerb gewisser grundlegender Fähigkeiten (*capabilities*) ermöglicht werden soll, welche die Voraussetzung für die Ausübung wertvoller Tätigkeiten (*functionings*) darstellen. Die Förderung gewisser dieser Fähigkeiten, namentlich im kognitiven Bereich, erfordert ein gutes Bildungssystem, das allen zugänglich ist. Dieses soll nach Anderson so ausgestaltet sein, dass alle Schüler ein grundlegendes Kompetenzniveau erreichen, welches ihnen die vollwertige Teilnahme am politischen und ökonomischen Leben der Gemeinschaft möglich macht. Alle Bürger sollen beispielsweise gut lesen und schreiben können, aber nicht jeder muss in der Lage sein, schwierige Texte der Literaturtheorie zu verstehen (vgl. dazu Anderson 1999, S. 319). Der

Bildungsstand der Bürger soll in diesem Sinne *gut genug* sein, aber nicht gleich. Alle sollen *ausreichend* gebildet sein, um sich als vollwertige Mitglieder der Gemeinschaft fühlen zu können.

In einem aktuellen Beitrag (2007) entwickelt Anderson ihre Position zur Bildungsgerechtigkeit weiter und nimmt dabei eine entscheidende Verschiebung vor. Hier richtet sie ihre Aufmerksamkeit auf die Frage des Zugangs zur Elite, und dies bedingt, wie sich herausstellt, dass die von allen zu erreichende Schwelle nicht ausschließlich im Sinne eines bestimmten *Kompetenzniveaus* in zentralen Bereichen definiert werden kann. Wenn man weiß, dass eine Person gut lesen gelernt hat, weiß man noch nichts darüber, ob ihr das in einem bestimmten sozialen [284] Kontext Zugang zur sozialen Elite – und zu denjenigen Bildungsinstitutionen, welche den Zugang zur Elite ermöglichen – verschafft. Zugang zur Elite zu haben, ist aber als integraler Bestandteil einer Konzeption demokratischer Gleichheit zu sehen: Niemand ist als vollwertiges Mitglied der demokratischen Gemeinschaft zu sehen, wenn er von Spitzenpositionen von vornherein ausgeschlossen ist. Die *Schwelle* muss folglich so definiert werden, dass deren Erreichen mit der Chance auf einen weiteren schulischen und beruflichen Aufstieg verknüpft ist. Wo man diese Schwelle ansetzt, hängt davon ab, wo man, innerhalb eines bestehenden Bildungssystems, die hauptsächlichen Hindernisse für das schulische Fortkommen benachteiligter Gruppen ortet. Im amerikanischen System, so Anderson (ähnlich Satz 2007), bestehe das Hauptproblem im Bereich der zwölfjährigen Grundbildung (*K-12 education*). Angesichts der gravierenden Ungleichheiten auf dieser Stufe sei nicht sichergestellt, dass alle einen fairen Zugang zu höherer Bildung, also zu Colleges und Universitäten, hätten. Auf diese Analyse aufbauend gelangt sie zu folgender Formulierung: „[E]very student with the underlying potential should be prepared by their primary and middle schools to be able to successfully complete a college preparatory high school curriculum. [...] This yields a high but not unattainable sufficientarian standard for fair educational opportunity“ (Anderson 2007, S. 615). Damit ist der Zugang zum Hochschulbereich gesichert, nicht aber Chancengleichheit beim Zugang zu den bekannten Elite-Universitäten. Allerdings, so Anderson, sei deren Besuch keineswegs als Voraussetzung für die Zugehörigkeit zur Elite zu sehen. Ob dies zutrifft, ist letztlich eine empirische Frage. Ohnehin ist Andersons Vorschlag eng an bestimmte soziale und schulische Realitäten gebunden und lässt sich deshalb kaum in andere Kontexte übertragen. Im deutschen System etwa ist nicht die unterschiedliche Qualität gymnasialer Abschlüsse der Hauptgrund dafür, dass Angehörige unterer Schichten im Hochschulbereich untervertreten sind. Vielmehr gelangen überdurchschnittlich viele Kinder aus benachteiligten Familien gar nicht erst ins Gymnasium.

Hier nun können Andersons Überlegungen die deutsche Reformdiskussion inspirieren: Sie nämlich plädiert vehement für ein *integriertes* Bildungssystem in den ersten zwölf Jah-

ren.⁵ Ein gegliedertes System nämlich sondert, wie die deutschen Verhältnisse zeigen, die Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft frühzeitig voneinander ab. Dies hat nicht nur zur Folge, dass diesen der Zugang zu [285] Spitzenpositionen erschwert wird, sondern auch, dass die zukünftigen Inhaber dieser Positionen schon früh den Kontakt zu benachteiligten Gruppen verlieren. Die soziale Interaktion zwischen Kindern unterschiedlicher Begabung und Herkunft sieht Anderson als wichtige Voraussetzung dafür, dass zukünftige Entscheidungsträger in die Lage versetzt werden, in ihren Entscheidungen auch die Belange der Schlechtergestellten zu berücksichtigen. Damit spricht sich Anderson nicht nur gegen das selektive Schulsystem deutscher Prägung aus, sondern selbstverständlich auch gegen die Schaffung von Eliteschulen für besonders Begabte. Andererseits ist sie der Förderung Begabter nicht grundsätzlich abgeneigt, da sie Ungleichheiten im Kompetenzniveau nicht an sich als moralisch problematisch einschätzt. Damit diese Ungleichheiten für die Schlechtergestellten akzeptabel sind, müssen allerdings zwei Bedingungen erfüllt sein. *Erstens*: Die Vorteile, die aus den besonderen Leistungen der Begabten erwachsen, müssen auch den Schlechtergestellten zu Gute kommen. *Zweitens*: Die weniger Begabten müssen Gewähr dafür haben, dass auch ihre Beiträge zum Funktionieren des sozialen Lebens in angemessener Weise wertgeschätzt werden.

Andersons Version einer Schwellen-Konzeption der Bildungsgerechtigkeit versucht also dem anfangs genannten Einwand Rechnung zu tragen, indem sie die Schwelle, die für alle erreichbar sein sollte, sehr hoch ansetzt: Sie nimmt an, dass jede Person, welche das durch die Schwellen-Konzeption definierte Bildungsniveau erreicht, gute Chancen auf ein weiteres schulisches und soziales Fortkommen hat. Einen anderen Weg wählt Debra Satz (2007), die von ähnlichen theoretischen Voraussetzungen ausgeht wie Anderson. Auch sie wendet sich gegen die Idee gleicher Bildung oder gleicher Bildungschancen und versucht demgegenüber die Idee der *angemessenen* Bildung mit Sinn zu füllen – *adequacy* statt *equality*. Die Angemessenheit eines Bildungssystems bemisst sich nach Satz daran, ob es *bürgerliche Gleichheit* (*civic equality*) sicherstellt. Sie hält fest: „If the inequalities of opportunities that adequacy permits fail to integrate [...] privileged positions across class and racial lines, the adequacy is not adequate to its purpose. This is why adequacy views must look to not only the bottom of the distribution but also to the top of the distribution“ (Satz 2007, S. 643). Mit Blick *gegen unten* definiert Satz eine *Schwelle*, die allen benachteiligten Gruppen ein Mini-

⁵ Bekanntlich verfügen diejenigen europäischen Staaten, die bei den PISA-Studien obenauf schwingen, über integrierte Bildungssysteme. Dennoch ist die Debatte um das gegliederte deutsche System nicht wieder aufgeflammt. Nur vereinzelt wird eine tiefgreifende Reform des Systems gefordert (Oelkers 2004; Stojanov 2007). Das unter dem Namen *Aktionsrat Bildung* auftretende Expertengremium vertritt demgegenüber die Auffassung, von einer „Zusammenführung aller Schulformen im Sekundarbereich I“ seien keine „positiven Effekte“ zu erwarten (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2007, S. 147).

mum an Bildung gewährleistet. Mit Blick *gegen oben* fordert sie *faire* – nicht gleiche – Chancen beim Zugang zu höherer Bildung und sozialen Spitzenpositionen. Von Fairness in diesem Bereich kann – auf der Basis der Idee bürgerlicher Gleichheit – gesprochen werden, wenn niemand von zentralen Bereichen des sozialen Lebens ausgeschlossen wird und sich als Bürger zweiter Klasse fühlen muss. Dies ist der Fall, wenn Angehörige unterer Schichten in substanziellem Masse in höheren Bildungsinstitutionen und sozialen Spitzenpositionen vertreten sind.

[286] Mit diesen Ausführungen kann wohl auch einem der zentralen (egalitaristischen) Einwände gegen die Idee *angemessener* Bildung begegnet werden. Dieser beruht auf der Feststellung, dass der Wert von Bildung in hohem Masse *positional* bestimmt ist: Ihr absoluter Wert für den Einzelnen hängt auch davon ab, wieviel die anderen davon besitzen (vgl. Brighthouse/Swift 2006; Koski/Reich 2007). Ein Mehr an Bildung nämlich bringt Vorteile im Wettbewerb um attraktive Positionen. Es ist in der Tat anzunehmen, dass die Sicherung eines hohen Grundbildungsniveaus wohlhabende Eltern geradezu dazu einlädt, ihren Kinder positionale Vorteile *oberhalb* dieser Schwelle zu verschaffen. Vor diesem Hintergrund kann der Eindruck entstehen, es führe kein Weg am Gleichheitsgedanken vorbei: Nur *gleiche* Bildung garantiert demnach faire Bedingungen beim Zugang zu Spitzenpositionen. Hier aber muss daran erinnert werden, dass es äußerst schwerfällt, die Idee der Gleichheit im Bildungsbereich sinnvoll auszuformulieren. Die Forderung nach angemessener oder ausreichender Bildung in Satz' Sinne wiederum kann die positionale Bedeutung von Bildung berücksichtigen. Dazu muss man sich allerdings von der Vorstellung lösen, wonach das Gleichheitsdenken wesentlich komparativ, die Rede von Angemessenheit hingegen wesentlich nicht-komparativ sei (Satz 2007, S. 625). Was angemessen ist, bestimmt sich *erstens* in Hinblick auf die übergreifende Idee bürgerlicher Gleichheit, *zweitens* mit Rücksicht auf den jeweiligen sozialen, kulturellen und ökonomischen Kontext und *drittens* im Vergleich mit den Bildungsmöglichkeiten der anderen Gesellschaftsmitglieder. Können diese auf Grund ihres ökonomischen Wohlstands oder sozialer Privilegien wesentliche positionale Vorteile erlangen, so kann nicht mehr gesagt werden, alle hätten eine faire Chance auf Zugang zur Elite.

Fazit

Begabte Schüler haben moralischen Anspruch auf einen ihren Lernvoraussetzungen angemessenen Unterricht, einen Unterricht, der ihnen Lernfortschritte und schulisches Wohlergehen ermöglicht.⁶ Von ihrer Förderung ist wohl auch ein sozialer Nutzen zu erwarten, der

⁶ Man kann sich fragen, ob Hochbegabte auch im gymnasialen Umfeld leiden. Folgt man Olaf Köller (2007, S. 34), so ist das kaum der Fall: „[Hochbegabte und Hochleistende] fühlen sich auch ganz wohl, wenn sie am Nachmittag nicht so viele Hausaufgaben erledigen müssen und auch dann nicht schlecht, wenn sie

sich aber nur entfalten kann, wenn wichtige soziale Positionen tatsächlich an die dafür Geeigneten vergeben werden. Zum Anforderungsprofil von Elite-Positionen in demokratischen Gesellschaften gehört, [287] neben herausragenden kognitiven Fähigkeiten, auch eine Sensibilität für die Belange der Benachteiligten. Es ist zu fragen, was getan werden kann, um diese Tugend bereits im Prozess der Bildung von Eliten zu fördern. Anderson setzt hier vor allem auf die persönliche Interaktion zwischen Angehörigen unterschiedlicher Herkunft und Begabung. Integrierte Schulformen dienen diesem Ziel zweifellos besser als eine frühe Segregation der verschiedenen Schülergruppen. Gegliederte Schulformen berauben nicht nur die potenziellen Angehörigen der Elite der Kontaktmöglichkeiten mit anderen sozialen Gruppen, sondern erschweren zudem letzteren den Zugang zu attraktiven sozialen Positionen. Die Mechanismen der schulischen Selektion nämlich führen innerhalb des Schulsystems zu einer Segregation entlang sozialer Kriterien. Dies gilt auch für Auswahlprozesse in der Begabtenförderung, am stärksten dort, wo eigene Institutionen für Hochbegabte – insbesondere Elite-Gymnasien – geschaffen werden. Auch bei Fördermaßnahmen innerhalb der bestehenden gymnasialen Strukturen gilt vermutlich: Je weniger selektiv diese sind, desto geringer fallen die Nachteile für die Schüler aus sozial schwachen Familien aus. Deshalb ist, auch wenn auf die Bildung leistungshomogener Lerngruppen wohl nicht ganz verzichtet werden kann, integrierten Formen der Begabtenförderung der Vorzug zu geben.⁷

In modernen Demokratien allerdings ist kein Bildungssystem denkbar, das sich nicht – zu einem früheren oder späteren Zeitpunkt – in unterschiedliche Richtungen verzweigt. Nach neun – allenfalls nach zwölf – Schuljahren bietet sich eine Aufteilung in Berufsbildung und akademische Bildung an. Wie oben (2.1) deutlich wurde, ist es wenig sinnvoll, den Schülern *gleiche* Chancen auf Zugang zu den unterschiedlichen Bildungsgängen zu versprechen. Versteht man dies in einem starken Sinne, so erübrigt es sich angesichts der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit der Schüler ohnehin. In einem schwachen Sinne verstanden – als Diskriminierungsverbot – vermag es nicht zu halten, was es verspricht, da es gegenüber der Ausgestaltung von Anforderungsprofilen indifferent ist.

Selbstverständlich wird man einem Lehrmeister erlauben, für eine Lehrstelle jemanden auszuwählen, der im umfassenden Sinne dorthin *passt*, auch wenn er vielleicht schlechtere Schulnoten mitbringt als andere Bewerber. Ähnlich gilt für höhere Bildungsanstalten, deren

im Unterricht abschalten können“. Demnach besteht hier – aus Sicht der Schüler – kein dringender Bedarf zur Schaffung von Programmen und Institutionen zur Begabtenförderung.

⁷ Nicht-selektive Förderung steht vor der Herausforderung, Unterrichtsangebote zu entwickeln, die von unterschiedlich leistungsfähigen Schüler gewinnbringend genutzt werden können. Dies ist wohl am ehesten mit Unterrichtsformen zu gewährleisten, welche den Schülern durch offen gestaltete Aufträge selbstgesteuertes Lernen ermöglichen (vgl. dazu Möllenbrink 2006; Risse 2006).

Anforderungsprofile sich zunehmend diversifizieren. Ein Gerechtigkeitsproblem entsteht, wenn sich Elite-Institutionen herausbilden, die *erstens* ihr Anforderungsprofil auf die Angehörigen der oberen Schichten ausrichten und *zweitens* privilegierten Zugang zu anderen prestigeträchtigen Bildungsgängen und zu sozialen Spitzenpositionen versprechen. Die [288] Existenz solcher Schulen gefährdet die demokratische oder bürgerliche Gleichheit, weil dadurch die Angehörigen unterer Schichten faktisch vom Zugang zu Spitzenpositionen ausgeschlossen sind.

Dies gilt umso mehr, wenn der Zugang zu diesen Schulen durch hohe finanzielle Hürden behindert ist. Andererseits verbietet die Idee demokratischer Gleichheit in Andersons oder Satz' Verständnis private Aufwendungen für Bildung – und damit privat finanzierte Bildungsinstitutionen – nicht. Auch mit Blick auf die deutschen Verhältnisse erscheint es nicht angemessen, Eltern private Bildungsinvestitionen zu untersagen. Viele dieser Investitionen dienen – selbst im Bereich der Begabtenförderung – nicht primär dem Ziel, den Kindern einen Vorteil im Rennen um Spitzenpositionen zu verschaffen: Wohlhabende Eltern sind beispielsweise bereit, private Mittel für eine Spezialschule aufzuwenden, wenn sie zur Einschätzung gelangen, dass die öffentliche Schule den spezifischen Bedürfnissen ihres als hochbegabt eingestuften Kindes nicht gerecht wird. Damit erfüllen sie den individuellen Anspruch ihres Kindes auf einen angemessenen Unterricht. Das Problem besteht darin, dass sich selbst eine mittelständische Familie ähnliche finanzielle Aufwendungen möglicherweise nicht leisten kann. Solange man private Bildungsanbieter zulässt, wird man nicht verhindern können, dass Familien mit hohem sozioökonomischem Status in diesem Bereich mehr Optionen offen stehen als den Angehörigen unterer Schichten. Um dennoch Fairness im Bildungssystem zu gewährleisten, muss sichergestellt werden, dass die Qualität der kostenlos zugänglichen Angebote *auf der Höhe* der privat finanzierten Institutionen bleibt. Die öffentliche Schule muss sich, gerade im Bereich der Begabtenförderung, der Konkurrenz durch private Anbieter stellen, ohne dass von ihr verlangt werden kann, jedes Angebot zu kopieren. Will man jeder Person eine faire Chance auf Zugang zur Elite gewährleisten, so muss verhindert werden, dass die besten oder angesehensten Schulen und Universitäten den Kindern aus privilegierten Familien vorbehalten sind.

Literatur

Alexander, Larry (1992): What Makes Wrongful Discrimination Wrong? Biases, Preferences, Stereotypes, and Proxies. In: Pennsylvania Law Review 141, S. 149-219.

Anderson, Elizabeth (1999): What is the Point of Equality? In: Ethics 109, S. 287-337.

Anderson, Elizabeth (2004): Rethinking Educational Opportunity: Comment on Adam Swift's How Not to be a Hypocrite. In: Theory and Research in Education 2, S. 99-110.

- Anderson, Elizabeth (2007): Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. In: *Ethics* 117, S. 595-622.
- Arneson, Richard (1989): Equality and Equality of Opportunity for Welfare. In: *Philosophical Studies* 56, S. 77-93.
- Arneson, Richard (1999): Against Rawlsian Equality of Opportunity. In: *Philosophical Studies* 93, S. 77-112.
- Baumert Jürgen/Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich*, Opladen: Leske und Budrich, S. 323-407.
- Baumert, Jürgen/ Stanat, Petra/Watermann, Rainer (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bellmann, Johannes (2006): Exzellenz im Kontext gegenwärtiger Bildungsreform. In: Münkler, Herfried/Straszenberger, Grit/Bohlender, Matthias (Hrsg.): *Deutschlands Eliten im Wandel*, Frankfurt am Main: Campus, S. 345-361.
- Bellmann, Johannes/Waldow, Florian (2006): Bildungsgutscheine als Steuerungsinstrument – Egalitäre Erwartungen, segregative Effekte und das Beispiel Schweden. In: Ecarius, Jutta/Wigger, Lothar (Hrsg.): *Elitebildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit*, Opladen: Barbara Budrich, S. 188-205.
- Bos, Wilfried/Voss, Andrea/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Thiel, Oliver/Valtin, Renate (2004): Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos et al. (Hrsg.): *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*, Münster: Waxmann, S. 191-228.
- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*, New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre (1972/1973): Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion (*Reproduction culturelle et reproduction sociale*). In: Bourdieu, P./Passeron, J.-C.: *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 88-137.
- Brighouse, Harry (2000): *School Choice and Social Justice*, Oxford: Oxford University Press.
- Brighouse, Harry/Swift Adam (2006): Equality, Priority, and Positional Goods. In: *Ethics* 116, S. 471-497.
- Buchanan, Allen (1995). Equal Opportunity and Genetic Intervention. In: Frankel Paul, Ellen/Miller, Fred D./Paul, Jeffrey (Hrsg.): *The Just Society*, Cambridge: Cambridge University Press, S. 105-135.
- Bull, Barry (1985): Eminence and Precocity: An Examination of the Justification of Education for the Gifted and Talented. In: *Teachers College Record* 87, Number 1, S. 1-19.
- Bull, Barry (2000): Justifying Education for the Gifted. In: Curren, Randall (Hrsg.): *Philosophy of Education 1999*, Urbana, IL: Philosophy of Education Society, S. 200-203.
- Cohen, Gerald A. (1989): On the Currency of Egalitarian Justice. In: *Ethics* 99, S. 906-944.
- Curren, Randall (1995): Justice and the Threshold of Educational Equality. In: Katz, Michael (Hrsg.): *Philosophy of Education 1994*, Urbana, IL: Philosophy of Education Society, S. 239-248.

- Fend, Helmut (1998): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*, Weinheim: Juventa.
- Fischer, Christian (2006): Grundlagen und Konzepte der Begabtenförderung. In: Fischer, Christian/Ludwig, Harald (Hrsg.): *Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik*, Münster: Aschendorf, S. 66-76.
- Fishkin, James (1983): *Justice, Equal Opportunity, and the Family*, New Haven: Yale University Press.
- Giesinger, Johannes (2007): Was heisst Bildungsgerechtigkeit? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53, S. 362-381.
- Hartmann, Michael (2002): *Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*, Frankfurt am Main: Campus.
- Hartmann, Michael (2006): Leistungseliten – soziale Selektion durch Herkunft und Hochschule. In: *Elitebildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit*, Opladen: Barbara Budrich, S. 206-225.
- Helsper, Werner (2006): Elite und Bildung im Schulsystem – Schulen als Institutionen-Milieu-Komplexe in der ausdifferenzierten höheren Bildungslandschaft. In: Ecarius, Jutta/Wigger, Lothar (Hrsg.): *Elitebildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit*, Opladen: Barbara Budrich, S. 162-187.
- Köller, Olaf (2007): Das Gymnasium zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen: Welche Pädagogik braucht das Gymnasium? In: Jahnke-Klein, Sylvia/Kiper, Hanna/Freisel, Ludwig (Hrsg.): *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 13-35.
- Koski, William S./Reich, Rob (2007): When „Adequate“ isn’t: The Retreat from Equity in Educational Law and Policy and Why it Matters. In: *Emory Law Journal* 56, S. 545-616.
- Liu, Goodwin (2006): Education, Equality, and National Citizenship. In: *The Yale Law Journal* 116, S. 330-411.
- Mason, Andrew (2004): Equality of Opportunity and Differences in Social Circumstances. In: *The Philosophical Quarterly* 54, S. 368-388.
- Miller, David (2008): Equality of Opportunity, and the Family. In: Reich, Robert/Satz, Debra (Hrsg.): *Toward a Humanist Justice. The Work of Susan Moller Okin*, Oxford: Oxford University Press (im Druck; die Seitenangabe bezieht sich auf das vom Autor zur Verfügung gestellte Manuskript).
- Möllenbrink, Helga (2006): Bausteine der Begabungsförderung am Annette-von-Droste-Hülshoff-Gymnasium Münster. In: Fischer, Christian/Ludwig, Harald (Hrsg.): *Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik*, Münster: Aschendorf, S. 127-133.
- Munoz-Dardé, Véronique (1999): Is the Family to be Abolished, Then? In: *Proceedings of the Aristotelian Society* 99, S. 37-56.
- Oelkers, Jürgen (2004): Gesamtschule und Ganztagschule. Politische Dimensionen des deutschen Bildungswesens. In: Ott, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.): *Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221-246.
- Purdy Laura (2000): Educating Gifted Children. In: Curren, Randall (Hrsg.): *Philosophy of Education 1999*, Urbana, IL: Philosophy of Education Society, S. 192-199.
- Rawls, J. (1971/1975): *Eine Theorie der Gerechtigkeit (A Theory of Justice)*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Risse, Erika (2006): Integrierte Begabtenförderung – ein Modell. Ein Beispiel: Elsa-Brändström-Gymnasium Oberhausen. In: Fischer, Christian/Ludwig, Harald (Hrsg.): Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik, Münster: Aschendorf, S. 134-143.
- Rost, Detlef H. (2000): Grundlagen, Fragestellungen, Methode. In: Ders. (Hrsg.): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt, Münster: Waxmann, S. 1-91.
- Satz, Debra (2007): Equality, Adequacy, and Education for Citizenship. In: *Ethics* 117, S. 623-648.
- Sen, Amartya (1980/1982): Equality of What? In: Ders.: *Choice, Welfare and Measurement*, Oxford: Blackwell, S. 353-369.
- Stamm, Margrit (2007a): Frühleser: bildungsfern und doch schulerfolgreich? Empirische Ergebnisse aus einer Längsschnittstudie zum Schulerfolg von Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus. In: Dies.: *Unterfordert, unerkannt, genial. Randgruppen unserer Gesellschaft*, Zürich: Rüegger, S. 37-59.
- Stamm, Margrit (2007b): Begabtenförderung und soziale Herkunft. Befunde zu den verborgenen Mechanismen ihrer Interaktion. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27, S. 227-241.
- Stojanov, Krassimir (2007). Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung. Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung (unveröffentlichtes Manuskript).
- Swift, Adam (2005): Justice, Luck, and the Family. The Intergenerational Transmisson of Economic Advantage From a Normative Perspective. In: Bowles, Samuel/Gintis Herbert/Osborne Groves, Melissa (Hrsg.): *Unequal Chances. Family Background and Economic Success*. Princeton: Princeton University Press, S. 256-276.
- Vallentyne, Peter & Lipson, Morry (1989): Equal Opportunity and the Family. In: *Public Affairs Quarterly* 3, S. 27-45.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Watermann, Rainer/Baumert Jürgen (2006): Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-94.
- White, John (1994): The Dishwasher's Child: education and the end of egalitarianism. In: *Journal of Philosophy of Education* 28, S. 173-181.

Erschienen in: Heiner Ulrich/Susanne Strunck (Hrsg.): Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 271-289.

In eckigen Klammern sind die Seitenzahlen der Original-Publikation angegeben.

Geringe Abweichungen vom publizierten Text sind nicht ausgeschlossen

Anschrift des Autors:

Johannes Giesinger

St.-Georgen-Strasse 181a

CH-9011 St. Gallen

giesinger@st.gallen.ch