

Meyer, Kirsten; Streim, Benjamin

Wer hat, dem wird gegeben? Hochbegabtenförderung und Gerechtigkeit

Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 1, S. 112-130



Quellenangabe/ Reference:

Meyer, Kirsten; Streim, Benjamin: Wer hat, dem wird gegeben? Hochbegabtenförderung und Gerechtigkeit - In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 1, S. 112-130 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119298 - DOI: 10.25656/01:11929

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-119298>

<https://doi.org/10.25656/01:11929>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2013

■ *Thementeil*

**Bildungswissenschaften
in der Lehrerbildung**

■ *Allgemeiner Teil*

Konzeptualisierungen von Handeln in Paradigmen der
Unterrichtsforschung

Wer hat, dem wird gegeben? Hochbegabtenförderung
und Gerechtigkeit

Selbstthematizierungen von Lehrerinnen und Lehrern –
zwischen Überhöhung, Normalitätsansprüchen
und Verachtung

Zeitschrift für Pädagogik

Begründet durch:

Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow, Josef Dolch, Wilhelm Flitner, Erich Weniger

Fortgeführt von:

Dietrich Benner, Herwig Blankertz, Hans Bohnenkamp, Wolfgang Brezinka, Josef Derbolav, Andreas Flitner, Carl-Ludwig Furck, Georg Geissler, Oskar Hammelsbeck, Ulrich Herrmann, Diether Hopf, Walter Hornstein, Wolfgang Klafki, August Klein, Doris Knab, Andreas Krapp, Martinus J. Langeveld, Achim Leschinsky, Ernst Lichtenstein, Peter-Martin Roeder, Wolfgang Scheibe, Hans Scheuerl, Hans Schiefele, Franz Vilsmeier

Herausgeber:

Cristina Allemann-Ghionda (Köln), Sabine Andresen (Frankfurt), Marcelo Alberto Caruso (Berlin), Kai S. Cortina (Michigan), Reinhard Fatke (Zürich), Werner Helsper (Halle), Eckhard Klieme (Frankfurt), Roland Merten (Jena), Jürgen Oelkers (Zürich), Sabine Reh (Berlin), Roland Reichenbach (Basel), Tina Seidel (München), Petra Stanat (Berlin), Heinz-Elmar Tenorth (Berlin), Ewald Terhart (Münster), Rudolf Tippelt (München)

Die Zeitschrift für Pädagogik wird in folgenden Datenbanken und bibliografischen Diensten ausgewertet:

- CIJE (Central Index to Journals in Education, Phoenix, USA)
- FIS Bildung (Fachinformationssystem Bildung, Frankfurt a.M.)
- PSYINDEX (Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, Trier)
- SSCI (Social Sciences Citation Index, Institute for Scientific Information, Philadelphia, USA)
- SOLIS (Informationszentrum Sozialwissenschaften, Bonn)

Geschäftsführende Herausgeber:

Roland Reichenbach (verantwortlich), Kai S. Cortina (Besprechungen), Ewald Terhart, Rudolf Tippelt

Zusammenstellung des Thementeils „Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung“:

Ewald Terhart

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung

*Olga Kunina-Habenicht/Franziska Schulze-Stocker/Mareike Kunter/
Jürgen Baumert/Detlev Leutner/Doris Förster/Hendrik Lohse-Bossenz/
Ewald Terhart*

Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren
individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens ... 1

Lena Rösler/Friederike Zimmermann/Johannes Bauer/Jens Möller/Olaf Köller
Interessieren sich Lehramtsstudierende für bildungswissenschaftliche
Studieninhalte? Eine Längsschnittstudie vom ersten bis zum vierten Semester ... 24

Johannes König/Martin Rothland
Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrer-
ausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangs-
merkmalen von Lehramtsstudierenden 43

Colin Cramer
Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende
in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt 66

Deutscher Bildungsserver
Linktipps zum Thema „Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung“ 83

Allgemeiner Teil

Clemens Wieser
Konzeptualisierungen von Handeln in Paradigmen der Unterrichtsforschung 95

Kirsten Meyer/Benjamin Streim
Wer hat, dem wird gegeben? Hochbegabtenförderung und Gerechtigkeit 112

Angelika Paseka

Selbstthematisierungen von Lehrerinnen und Lehrern – zwischen Überhöhung,
Normalitätsansprüchen und Verachtung 131

Besprechungen

Christian Brüggemann

Iulius Rostas (Hrsg.): Ten Years After. A History of Roma School Desegregation
in Central and Eastern Europe 151

Michael Geiss

Michelle M. Nickerson: Mothers of Conservatism: Women and the postwar
right 153

Lars Hoffmann/Poldi Kuhl

Franz Schott/Shahram Azizi Ghanbari (Hrsg.): Bildungsstandards, Kompetenz-
diagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des
Bildungswesens. Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen
Grundlagen 156

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 161

Impressum U 3

Table of Contents

Topic: Educational Sciences in Teacher Training

<i>Olga Kunina-Habenicht/Franziska Schulze-Stocker/Mareike Kunter/ Jürgen Baumert/Detlev Leutner/Doris Förster/Hendrik Lohse-Bossenz/ Ewald Terhart</i>	
The Significance of Learning Opportunities in Teacher Training Courses and Their Individual Use for the Development of Educational-Scientific Knowledge	1
<i>Lena Rösler/Friederike Zimmermann/Johannes Bauer/Jens Möller/Olaf Köller</i>	
Are Students in Teacher Training Interested in Educational-Scientific Contents? A longitudinal study covering the first four semesters	24
<i>Johannes König/Martin Rothland</i>	
Pedagogical Knowledge and Job-Specific Motivation at the Beginning of Teacher Training. On the relation between cognitive and non-cognitive enrollment characteristics among students in teacher training	43
<i>Colin Cramer</i>	
The Assessment of Educational Scientific Study Courses as Given by Students in Their First Phase of Teacher Training in Longitudinal Section	66
<i>Deutscher Bildungsserver</i>	
Tips of links relating to the topic of “Educational Sciences in Teacher Training”	83
 <i>Contributions</i>	
<i>Clemens Wieser</i>	
Conceptualizations of Action in Paradigms of Research on Teaching	95
<i>Kirsten Meyer/Benjamin Streim</i>	
He Who Has Will Be Given? Promotion of highly gifted students and fairness	112
<i>Angelika Paseka</i>	
Self-Conceptualizations of Teachers – Between super-elevation, claims to normality, and contempt	131
Book Reviews	151
New Books	161
Impressum	U3

Kirsten Meyer/Benjamin Streim

Wer hat, dem wird gegeben?

Hochbegabtenförderung und Gerechtigkeit

Zusammenfassung: In diesem Aufsatz geht es um eine Analyse der Argumente zugunsten von Hochbegabtenförderung. Diese wird einerseits mit dem Verweis auf das Gemeinwohl begründet und andererseits damit, dass sie den Hochbegabten selbst geschuldet sei. Im Folgenden liegt der Schwerpunkt auf der Analyse solcher pädagogischer Argumente, welche die Hochbegabtenförderung mit Forderungen der Chancengleichheit oder Gerechtigkeit begründen. Dabei wird sich zeigen, dass die Analyse dieser Argumente um eine wichtige Perspektive ergänzt werden muss: Der Begabungsbegriff muss genauer in den Blick genommen und mit den Argumenten für die Hochbegabtenförderung abgeglichen werden. Die hier vorgelegte Analyse weckt auf diese Weise Zweifel an der Behauptung, dass die Hochbegabtenförderung ein Gebot der Gerechtigkeit sei.

Schlagnworte: Begabung, Hochbegabung, Begabtenförderung, Chancengleichheit, Gerechtigkeit

1. Einleitung

Der Ruf nach Begabtenförderung, insbesondere nach der Förderung sog. „Hochbegabter“, hat Konjunktur. Wie wird dieser Ruf begründet, und wie lässt sich die Hochbegabtenförderung plausibel begründen? Um diese Frage zu beantworten, werden wir im Folgenden zunächst den Begriff der Hochbegabung näher betrachten (2.1). Daran anschließend analysieren wir das Verhältnis zwischen Hochbegabung und Intelligenz (2.2). Im zweiten Teil betrachten wir die Argumente für die Hochbegabtenförderung. Neben der These, dass diese Förderung im Sinne einer Ausschöpfung von Ressourcen dem Gemeinwohl dient (3.1), sollen dabei vor allem diejenigen Argumente untersucht werden, die implizieren, dass diese Förderung den Begabten selbst geschuldet ist. Dazu gehören zum einen solche Ansätze, die auf gravierende Probleme Hochbegabter bei fehlender Förderung verweisen (3.2), und zum anderen solche, welche die Förderung Hochbegabter mit der Forderung nach Chancengleichheit oder Gerechtigkeit begründen (3.3).¹ Schließlich kommen wir noch einmal auf die anfängliche Exposition des Begabungsbegriffs zurück (4). Denn eben diese weckt durchaus Zweifel an bestimmten Versuchen, die Hochbegabtenförderung unter Rekurs auf Forderungen der Gerechtigkeit zu begründen (5).

1 Diese drei Argumentationslinien hat bereits Giesinger (2008) aufgezeigt und auf erhellende Weise diskutiert. Wir zielen im Folgenden jedoch auf den Zusammenhang dieser Argumente mit dem Begabungsbegriff ab, den Giesinger nur am Rande problematisiert.

2. Das Konzept der Hochbegabung

2.1 Was sind Hochbegabungen?

In der Pädagogik geht man heute – entgegen einem wohl immer noch alltagssprachlichen Verständnis – nicht von einem Begriff angeborener Begabungen aus. Stattdessen wird betont, dass angeborene Anlagen und Sozialisation zwei Faktoren sind, die nicht isoliert voneinander betrachtet werden können, da sie vom ersten Moment an miteinander interagieren. Statt von angeborenen und insofern statischen Begabungen zu reden, proklamieren einige Pädagogen daher einen *dynamischen Begabungsbegriff* (vgl. Roth, 1952/1976; Tenorth, 2007; Weigand, 2006). Jemand ist danach nicht begabt, sondern jemand wird begabt; „begaben“ ist eine Tätigkeit und kein Zustand. Das Wort „Begabung“ steht dann für die Substantivierung ebendieser Tätigkeit. Dabei wird oftmals betont, dass man sich sowohl selbst „begabt“ als auch von seiner Umwelt „begabt“ wird (vgl. z.B. Roth, 1952/1976; Schlüter, 1970, S. 71; Weigand, 2011).

Im Kontext der Rede von einer „Hochbegabung“, insbesondere in der pädagogischen Psychologie, wird Begabung jedoch in der Regel nicht als Tätigkeit aufgefasst, sondern als Potential, welches sich unter bestimmten Bedingungen realisieren kann. Das ist zunächst einmal ein Begabungsbegriff, der quer zu der Unterscheidung „statisch“ versus „dynamisch“ steht. Allerdings sind die wesentlichen Implikationen des dynamischen Begabungsbegriffs mit der Rede von Begabung als „Potential“ durchaus vereinbar. Wenn Begabung als Potential aufgefasst wird, dann wird nämlich ebenfalls betont, dass Begabung nicht mit angeborenen Anlagen gleichzusetzen sei (Heller & Perleth, 2007, S. 141). Begabungen werden also durchaus als von der Sozialisation wesentlich mitbestimmte und insofern nicht als angeborene Potentiale aufgefasst.

Hochbegabten wird dabei das Potential zu besonders herausragenden Leistungen zugeschrieben, so etwa in Zieglers Definition, welche unter einer oder einem „Hochbegabten“ eine Person versteht, „die wahrscheinlich einmal Leistungsexzellenz erreichen wird“ (Ziegler, 2008, S. 17; ähnlich Trautmann, 2005, S. 9). Es geht also erstens um das Potential, später bestimmte Leistungen zu erbringen. In Zieglers Definition wird zweitens hinzugefügt, dieses Potential mache es *wahrscheinlich*, dass Leistungsexzellenz erreicht wird. Dies lässt sich so interpretieren, dass die Identifikation einer vermeintlichen Hochbegabung es *allenfalls* wahrscheinlich macht, dass diese Person später einmal Leistungsexzellenz erreicht – sicher kann man das also nicht sagen. Andererseits lässt sich das so verstehen, dass diese Person nur unter bestimmten Bedingungen Leistungsexzellenz erreichen wird – z.B. wenn man sie optimal fördert. Unter diesen Bedingungen besteht dann die begründete Erwartung, dass Leistungsexzellenz tatsächlich erreicht wird.

Auch wenn Begabung manchmal in einem sehr weiten, nicht-exklusiven Sinn verstanden wird, der allen Menschen Begabungen zuschreibt, weist die Rede von Begabungen häufig auf besonders hohe Begabungen hin. Somit geht es in der Begabtenförderung um die Förderung von besonders begabten Kindern, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen, und diese werden auch als „hochbegabt“ bezeichnet. Das Adjektiv „hoch“

weist hier auf eine Abgrenzung von „niedrig“ bzw. „durchschnittlich“ hin und wird synonym verwendet mit „besonders“ oder „herausragend“ (Fries, 2004, S. 21). Eine *Hochbegabung* ist demnach als ein Potential zu herausragenden Leistungen zu verstehen, welches unter bestimmten Bedingungen (wie etwa einer besonderen Förderung) aktualisiert werden kann.

Dieses Potential ist jedoch selbst nicht statisch, sondern wandelbar, denn die Wahrscheinlichkeit, Leistungsexzellenz zu erreichen, steigt mit einer bestimmten Form der Förderung. Unter dieser Annahme unterscheidet sich diese Konzeption von Begabung dann auch nicht substantiell vom dynamischen Begabungsbegriff. Beide Begriffe gehen letztlich davon aus, dass es verfehlt wäre, eine Begabung als etwas Statisches und insofern Nicht-Wandelbares aufzufassen. Ob man hier nun von einer Tätigkeit redet oder von einem Potential, scheint insofern eher eine Frage der Wortverwendung zu sein als auf einem konzeptionellen Unterschied zu fußen. Wir werden daher im Folgenden von Begabungen als Potentialen sprechen.

Dem dynamischen Begabungsbegriff lässt sich dabei vor allem die Funktion zuschreiben, einem statischen Verständnis von Begabung schon begrifflich keinen weiteren Raum zu lassen und auf diese Weise der Annahme entgegenzutreten, dass es sich bei den in Frage stehenden Potentialen letztlich doch um etwas Nicht-Wandelbares handelt. So betont z.B. Weigand (2011, S. 50-51) vor dem Hintergrund eines dynamischen Begabungsbegriffs, dass Begabungen „nichts abschließend Vorbestimmtes“ sind, sondern „auf der Grundlage der Potentiale eines Individuums in Wechselwirkung mit einer förderlichen sozialen Umwelt unter aktiver Mitwirkung eigener Absichten, Interessen und Zielsetzungen“ entstehen. Hier wird neben den Faktoren Umwelt und Anlagen auch noch auf den Anteil der Person am eigenen Begabungsprozess verwiesen.

Ein Problem für ein Verständnis von Begabung als Potential wird in der Literatur darin ausgemacht, dass es sich bei einer Hochbegabung definitionsgemäß um eine noch nicht aktualisierte Leistung, sondern lediglich um ein Potential dazu handelt (vgl. Olbertz, 2007, S. 378). Daher wird angemerkt, dass Hochbegabung und Hochleistung zwar oft zusammen vorkommen, aber auch auseinander fallen können (z.B. Klauer, 1992, S. 206). Das aktuelle Leistungsniveau kann demnach zwar als Indikator von Hochbegabung dienen, insofern es als Indiz für das Potential zukünftiger Leistungsexzellenz zu werten ist. Allerdings birgt eine Fokussierung auf das aktuelle Leistungsniveau, etwa die schulischen Leistungen, die Gefahr in sich, dass Hochbegabungen unerkannt bleiben. Dies ist der Fall, wenn Hochbegabungen aktuell nicht mit Hochleistungen (jedenfalls bestimmter Art, etwa Hochleistungen im schulischen Bereich) einhergehen. Es handelt sich dabei um Potentiale zukünftiger Hochleistung, die bei einer besonderen Förderung aktualisiert werden können, die aber bisher nicht aktualisiert worden sind. Welche Indizien können dann aber zur Identifikation einer solchen Hochbegabung herangezogen werden?

2.2 Hochbegabung und Intelligenz

Ein in der Literatur empfohlenes und in der Praxis sehr verbreitetes Kriterium ist die allgemeine Intelligenz, die über entsprechende Tests erfasst wird. In der Literatur wird fast durchgängig auf die als IQ messbare Intelligenz als Identifikationsmittel für Hochbegabung rekurriert (z.B. Trautmann, 2005, S. 9; Rost, 2008, S. 61; kritisch Ziegler, 2008, S. 20). Oftmals wird eine Hochbegabung sogar mit einer hohen allgemeinen Intelligenz gleichgesetzt: „Üblicherweise spricht man dann von einem Hochbegabten, wenn seine Intelligenz mindestens zwei Standardabweichungen über dem Mittelwert der Population liegt ($IQ \geq 130$)“ (Rost, 2008, S. 61).

Was ist dazu vor dem Hintergrund der eingangs erwähnten Diskussionen zum Begabungsbegriff in der allgemeinen Pädagogik zu sagen? Auch Intelligenz ist als Fähigkeit und nicht als Leistung konzipiert und entspricht insofern einer wichtigen Facette des Konzepts von Begabung. Zudem wird auch die allgemeine Intelligenz nicht ausschließlich (und zuweilen nicht einmal wesentlich) auf angeborene Anlagen zurückgeführt, und ebendies wird ja auch in der Debatte um den Begabungsbegriff betont. Rost zufolge ist Intelligenz „die durch die Faktoren ‚Anlage‘ und ‚Umwelt‘ sowie durch deren gegenseitige Beeinflussung [...] bedingte kognitive Leistungsfähigkeit [...]“ (Rost, 2009, S. 1). Auch hier wird also darauf hingewiesen, dass diese Fähigkeit keineswegs allein durch die Anlagen bestimmt wird, sondern (maßgeblich) auch durch die Umwelt und die gegenseitige Beeinflussung beider Bereiche.

Da Hochbegabung das Potential zu zukünftigen Hochleistungen meint, ist der Nachweis einer hohen Intelligenz jedoch allein nicht ausreichend, um eine Hochbegabung zu identifizieren. Als weitere Faktoren werden z.B. Motivation, Kreativität und eine förderliche Lernumgebung angeführt, die im Konzept der allgemeinen Intelligenz nicht erfasst werden.² Theoretisch müsste man eine Hochbegabung also nicht nur über einen hohen IQ, sondern auch über eine förderliche Umwelt sowie über nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale wie z.B. Motivation bestimmen (die ihrerseits freilich stark von der sozialen Umwelt abhängen). Insofern man Hochbegabung wie Ziegler (2008) als eine Wahrscheinlichkeit von Leistungsexzellenz bestimmt, müsste also noch einiges hinzutreten (wie etwa die Motivation und fördernde Lernumstände), was dazu beiträgt, dass sich die Hochbegabung entwickeln und realisieren kann.

Es lässt sich daher festhalten, dass Hochbegabung nicht mit (Hoch-)Intelligenz gleichzusetzen ist, weil das Potential zur Hochleistung auf mehr als kognitiven Fähigkeiten beruht. Während nun Neber (1992, S. 217) behauptet, dass die Gleichsetzung von Hochbegabung mit Intelligenz längst überwunden sei, betont Ziegler (2008, S. 20), dass dies zumindest für die Praxis nicht gelte, wo vorwiegend IQ-Tests zur Identifikation von

2 Mönks & Katzko (2005) sowie das Münchner Hochbegabungsmodell (vgl. z.B. Heller & Perleth, 2007) bestimmen diese und weitere Faktoren, die neben Intelligenz zur Hochbegabung hinzukommen müssen. Das Problem all dieser Faktoren ist jedoch ihre konzeptuelle und empirische Unbestimmtheit (kritisch Rost, 2008, S. 63-68). Auch der „emotionalen Intelligenz“ wird von Psychologen keine große Erklärungskraft zugeschrieben (Spinath, 2010, S. 14).

Hochbegabten herangezogen werden. Neben den Vorbehalten, dass dabei wichtige Faktoren zur Identifikation von potentieller Leistungsexzellenz unbeachtet bleiben, birgt dies nun noch zusätzliche Probleme in sich. So scheint insbesondere eine frühkindliche Hochbegabtendiagnostik nicht oder nur sehr eingeschränkt auf Intelligenztests zurückgreifen zu können, da sich der IQ erst ungefähr ab dem sechsten Lebensjahr stabilisiert (Hanses, 2009, S. 128). Darüber hinaus belegen neuere Studien sogar starke IQ-Schwankungen zwischen 6 und 18 Jahren (Ramsden et al., 2011, S. 113-116). Ziegler (2008, S. 29) problematisiert darüber hinaus, dass IQ-Tests Probleme haben, sehr hohe Werte richtig zu messen. Zudem verweist er mit Bezug auf Köller und Karim (2001) darauf, dass das Verhältnis von Leistung zu Intelligenz nicht stabil ist (Ziegler, 2008, S. 32; zum Einfluss des schulischen Lernens auf die Intelligenz vgl. auch Helmke & Weinert, 1997, S. 108).

Wen sollte man also mittels besonderer Förderung in die Lage versetzen, Kandidat/in für künftige Leistungsexzellenz zu sein? Angenommen, man hat es mit einer Gruppe von sechsjährigen Kindern zu tun. Wer kann hier als hochbegabt gelten? Wenn man eine Hochbegabung als Potential zukünftiger Leistungsexzellenz auffasst, ließen sich folgende Kriterien zugrunde legen: diejenigen, die in diesem Alter bei einem Intelligenztest gut abschneiden, und diejenigen, deren familiäre und soziale Lernumwelt weiterhin optimale Förderung verspricht. Beides wird zudem stark korrelieren.

Sollte man nun tatsächlich diejenigen besonders fördern, die auch von anderer Seite (etwa von ihrem Elternhaus oder der vorschulischen Umwelt) eine besondere Förderung bereits bekamen und absehbar noch bekommen werden? Sollte man diese Kinder besonders fördern, weil sie in besonderer Weise das Potential haben, Leistungsexzellenz zu zeigen?³ Sollte man insofern denen viel geben, die schon viel bekommen haben und auch von anderer Seite noch viel bekommen werden?

3. Argumente für die Hochbegabtenförderung

3.1 Hochbegabtenförderung für das Gemeinwohl

Eine mögliche Antwort auf diese Frage liefert der Hinweis auf den vermeintlichen sozialen Nutzen der Hochbegabtenförderung. Den Ruf nach mehr Hochbegabtenförderung begleitet der Verweis auf die Notwendigkeit, die vorhandenen Begabungen besser auszuschöpfen, um mehr Leistungsexzellenz zu erreichen. Dabei geht es um die Förderung derer, die in bestimmten Bereichen – vornehmlich der intellektuellen Leistungsfähigkeit – als besonders begabt gelten. Oftmals wird betont, dass spätestens in der Grundschule die Förderung von besonders begabten Kindern einsetzen müsse (vgl. z.B. BLK, 2001, S. 14-15).

3 Diese Frage stellt sich nicht nur, aber insbesondere mit Blick auf eine segregierte Hochbegabtenförderung. Auf das Konzept der inklusiven Hochbegabtenförderung werden wir im vierten Abschnitt noch eingehen.

Diese gesellschaftspolitische Debatte ist insbesondere im deutschsprachigen Raum sehr verbreitet. Die Prämisse der Argumente ist jeweils die gesellschaftliche Notwendigkeit von Exzellenz. So heißt es etwa im BLK-Bericht: „Die Beherrschung der zukunftsweisenden Prozesse, der modernen Technologien, der kulturelle Reichtum der Gesellschaft, die politische Effizienz der Demokratie hängen im Wesentlichen davon ab, wie es gelingt, Begabungen zu erkennen und zu fördern“ (BLK, 2001, S. 4). Außerdem förderten andere Länder ihre Begabten mehr und Deutschland drohe deshalb im globalen Wettbewerb den Anschluss zu verlieren (so z.B. Heller, 2007, S. 437). Heller und Perleth (2007, S. 140) meinen daher, Exzellenz sei „eine der dringendsten Herausforderungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts“. Gegeben, dass wir in Zeiten wachsender politischer Komplexität, moderner Technologien und verschärften internationalen Wettbewerbs auf besonders leistungsstarke Funktions- bzw. Verantwortungseliten angewiesen sind, seien wir dazu aufgerufen, bestimmte Begabungen besonders zu fördern.

Der so verstandene gesamtgesellschaftliche Nutzen der Hochbegabtenförderung steht in der gesellschaftspolitischen Debatte im Vordergrund – im Folgenden soll dieser hingegen eher im Hintergrund stehen. Dennoch seien kurz einige Probleme angesprochen. Letztlich geht es hier um ein Argument für die Steigerung des gesamtgesellschaftlichen Nutzens durch eine Förderung der Begabten. Giesinger (2008, S. 273) identifiziert solche Argumente als konsequentialistisch. Gegen diese Argumente gibt es jedoch mehrere Einwände.

Erstens ist es, wie wir oben gesehen haben, schwierig, schon in dem frühen Alter, in dem eine Förderung einsetzen müsste, die Personen zu identifizieren, die später einmal exzellente Leistungen zu vollbringen in der Lage sein werden. Zweitens kann gegen eine später einsetzende Förderung (z.B. durch die jüngst eingeführten Deutschlandstipendien) der Einwand erhoben werden, dass sie insofern nicht effektiv ist, als hier (monetär) diejenigen gefördert werden, die solcher monetären Unterstützung nicht bedürfen, um (weiterhin) gute oder noch bessere Leistungen zu bringen. Drittens ist es umstritten, ob diese Förderung der Allgemeinheit tatsächlich zugute kommt. So ist zum Beispiel fraglich, ob die Leistungsexzellente tatsächlich in die einflussreichen gesellschaftlichen Positionen gelangen (Giesinger, 2008, S. 274 unter Rekurs auf Hartmann, 2002). Es stellt sich also die Frage, inwiefern eine Förderung, die auf Leistungsexzellenz abzielt, tatsächlich dem oben genannten Ziel dient, d.h. inwiefern sie nicht nur den Begabten selbst, sondern auch der Allgemeinheit zugute kommt (vgl. dazu auch Bull, 1999).

Neben diesen Einwänden, die vor allem die Effizienz der Hochbegabtenförderung mit Blick auf das angestrebte Ziel der Beförderung des Gemeinwohls betreffen, kann man diese Zielsetzung aus gerechtigkeitstheoretischer Perspektive problematisieren. Hier würde also in bekannter Weise einem konsequentialistischen bzw. utilitaristischen Argument vorgeworfen, Gerechtigkeitsforderungen zu wenig zu berücksichtigen. Die Förderung der Hochbegabten verbessere deren ohnehin schon gute Aussichten noch zusätzlich. Bestehende Ungleichheiten in Bezug auf die Aussichten, im Bildungssystem sehr erfolgreich zu sein, würden dadurch weiter verstärkt, was man für ungerecht erklären könnte.

Zum einen ließe sich dagegen jedoch einwenden, dass diejenigen, die aufgrund einer sehr hohen allgemeinen Intelligenz als hochbegabt klassifiziert werden, damit nicht notwendig schulisch besonders erfolgreich sind. Hochbegabung und Hochleistung fallen also keineswegs zusammen. Und ohne eine besondere Förderung kann beides sogar sehr weit auseinander klaffen (dazu mehr in 3.2). Zudem ließe sich einwenden, dass es doch ungerecht wäre, die Bildungsaussichten derjenigen, denen das Lernen offenbar leichter fällt, zu *beschneiden*, um die unterschiedlichen Aussichten auf Bildungserfolg einander anzugleichen. So kann man behaupten, es sei keineswegs ein Gebot der Gerechtigkeit, die Hochbegabten zugunsten der weniger Begabten zu vernachlässigen – sondern es sei umgekehrt ein Gebot der Gerechtigkeit, der bestehenden Vernachlässigung der Hochbegabten entgegenzuwirken. Während man bisher viel für eine besondere Förderung derjenigen getan habe, denen das Lernen schwerer fällt, gingen die Hochbegabten, die selbst einer *besonderen* Förderung bedürften, leer aus (so z.B. Weigand, 2006, S. 37). Und dies scheint nun auch tatsächlich die Argumentationsrichtung zu sein, die in der gegenwärtigen Diskussion vorherrscht. Schauen wir uns die dabei vorgebrachten Argumente nun genauer an.

3.2 Hochbegabte als Risikogruppe

Zuweilen wird der Anspruch der Hochbegabten auf besondere Förderung damit begründet, dass sie sonst zu Problemen im regulären Unterricht neigen. Dazu wird auf die Gefahr des *Underachievements* verwiesen. Zu diesem Phänomen, das auf ca. 10-15% der Hochbegabten zutrifft und sich in einer systematischen Unterforderung ausdrückt, die bis zum Schulversagen führen kann, kann es kommen, wenn Hochbegabung nicht rechtzeitig entdeckt wird (vgl. z.B. Rost, 2008, S. 73). Um solchen Problemen zu begegnen, solle man sich stärker auf die Förderung Hochbegabter konzentrieren. So meint auch Giesinger (2008, S. 273): „Um die Schwierigkeiten besonders Begabter im Unterricht zu lindern – und um die Gefahr des *underachievement* zu mindern – sind besondere Maßnahmen angezeigt.“

Es wird also angenommen, dass hochbegabte Kinder auf eine besondere schulische Zuwendung angewiesen sind. Sie haben besondere (intellektuelle) Bedürfnisse, und wenn diese nicht durch spezielle Förderung erfüllt werden, laufen sie Gefahr, sich besonders nachteilig zu entwickeln. Die sogenannten *Underachiever* gelten als Beispiel für Kinder, die nicht nur unter ihren potentiellen Fähigkeiten bleiben, sondern durch die Vernachlässigung ihrer Charakteristika zu bestimmten Verhaltensstörungen neigen. Dieser Überlegung folgend stellen diese Kinder ebenso eine „Risikogruppe“ dar wie Kinder mit klassischen Lernbehinderungen.

Insofern es hier um die Prävention gravierender Probleme für eine bestimmte Gruppe geht, scheint dieses Argument tatsächlich relativ stark zu sein – allerdings nur in einem sehr engen Rahmen. Rost zufolge liegt *Underachievement* dann vor, „wenn bei einem Schüler/einer Schülerin zwischen der aufgrund seiner/ihrer intellektuellen Kompetenz (z.B. IQ) zu erwartenden Schulleistung und der gezeigten *Performanz* (be-

bachtete Schulleistung) eine *pädagogisch-psychologisch relevante Diskrepanz* vorliegt, wobei die gezeigte Schulleistung wesentlich schlechter als die zu erwartende ist“ (Rost, 2007, S. 8). Hier wird von Rost lediglich konstatiert, dass diese Schülerinnen und Schüler in ihren Leistungen unter den Erwartungen bleiben. Besondere Probleme (etwa sozialer Art) müssen damit nicht notwendig verbunden sein. Dieses Phänomen tritt vielmehr genauso bei „durchschnittlich Begabten“ auf, von denen ebenfalls ein Teil unter den seinem IQ gemäß erwartbaren Leistungen bleibt. Empirisch gesichert scheint einzig zu sein, dass die so identifizierten hochbegabten *Underachiever* im Vergleich zu hoch- oder durchschnittlich begabten *Achievern* und *Overachievern* signifikant häufiger zu Problemen neigen (Hanses & Rost, 1998, S. 67-68). Unter den 10-15% der Hochbegabten kommt es also häufiger zu Problemen als bei anderen Subgruppen, welche ebenfalls Schulleistungen erbringen, die unter oder über den ihrem IQ entsprechenden Leistungen liegen. Für diese sehr kleine Gruppe ließe sich die Hochbegabtenförderung dann im Sinne einer Prävention von Problemen einer besonderen Risikogruppe rechtfertigen. Eine allgemeine Hochbegabtenförderung kann so jedoch nicht motiviert werden. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass mit *Underachievement* einhergehende Probleme durchaus auch bei den durchschnittlich Begabten auftreten, die weit unter ihren Möglichkeiten bleiben (vgl. Hanses & Rost, 1998, S. 67).

Des Weiteren müsste man sich den Charakter der angeführten Probleme und deren Ursachen genauer ansehen. Denn das Argument für eine Förderung, die verhindert, dass hochbegabte Kinder unter ihren Möglichkeiten bleiben (also nicht länger als *Underachiever* zu klassifizieren sind), überzeugt nur dann, wenn die Anpassung der Leistungen an das Potential auch zur Behebung der Probleme führt. Das mag für Phänomene wie ein ineffektives Arbeitsverhalten und eine negative Einstellung gegenüber der Schule plausibel sein, nicht jedoch bei Ängstlichkeit, emotionaler Labilität oder sozialen Problemen, die oftmals nicht Wirkung, sondern Ursache von *Underachievement* sein können (zu den verschiedenen Problemen siehe Hanses & Rost, 1998, S. 55). Es bedarf also der Differenzierung verschiedener Probleme der *Underachiever*.

Statt auf der Grundlage quantitativer Intelligenztests eine ganze Gruppe als Risikogruppe qua hochbegabt zu identifizieren, sollte man daher auf der individuellen Ebene untersuchen, worin die so oft betonten Probleme der Hochbegabten eigentlich bestehen und wie sie zustande kommen. So zeigt etwa Hoyer (2010, 2011), dass die subjektiven Erfahrungen der als hochbegabt eingestuften Kinder sehr ambivalent sind und der Wunsch nach „Normalisierung“ den nach besonderer Förderung oftmals überwiegt. Er betont daher, dass eine inklusive Förderung den Bedürfnissen mancher Hochbegabter viel eher gerecht wird als eine institutionelle Segregierung, die eine subjektiv oft unerwünschte Stigmatisierung unterstützt (vgl. Hoyer, 2010, S. 115).

Bei denjenigen, deren Probleme direkt auf das Zurückbleiben hinter den möglichen Leistungen zurückzuführen sind, geraten zudem nur ganz bestimmte Maßnahmen der Hochbegabtenförderung in den Blick, und zwar solche der psychologischen Expertise. So kann das Argument zwar die Forderung unterstützen, die relevanten Problemfälle unter den *Underachievern* allererst zu identifizieren und die Gründe für Schulversagen und bestimmte Verhaltensauffälligkeiten auszumachen. Spezielle Angebote für beson-

ders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler (wie etwa Sommerakademien) gehen dagegen an diesen Problemfällen schlicht vorbei.

Klarerweise lässt sich mit dem Hinweis auf die besonderen Probleme der *Underachiever* vieles andere von dem, was unter dem Stichwort „Hochbegabtenförderung“ gefordert wird, ebenfalls nicht begründen, wie etwa eine Hochbegabtenförderung im Hochschulbereich. Denn es ist nicht zu erwarten, dass die als „hochbegabt“ qualifizierten Studierenden qua ihrer besonderen Begabung besondere *Probleme* haben, wenn sie nicht hinreichend gefördert werden.

Dennoch könnte man es freilich für problematisch halten, wenn jemand unter seinen Möglichkeiten bleibt und weniger leistet, als er oder sie leisten könnte. Bedauerlich ist das einerseits für andere, die von ihren Leistungen profitieren könnten (vgl. 3.1). Aber inwiefern ist es auch für diese Personen bedauerlich? Hätten sie als Hochleister ein besseres Leben? Schulden wir ihnen wenigstens die Möglichkeit, Hochleistungen zu bringen? Wäre es insofern ungerecht, wenn ihnen diese Möglichkeit verwehrt bliebe? Auch über die Vermeidung gravierender Probleme hinaus findet sich in der Literatur sowie in der öffentlichen Debatte ein Argument, das die generelle Förderung Hochbegabter mit Verweis auf Forderungen der Gerechtigkeit motivieren will. Dieses werden wir im nächsten Abschnitt genauer untersuchen.

3.3 Hochbegabtenförderung und Chancengleichheit

Die Forderung, die bei einer fehlenden Hochbegabtenförderung für einschlägig gehalten wird, ist einmal mehr die der Chancengleichheit. Man kennt den Ruf nach Chancengleichheit im Bildungssystem bisher vor allem mit Bezug auf die große Abhängigkeit der Bildungsaussichten von der sozialen Herkunft, die dem Gebot der Chancengleichheit zuwiderläuft. Doch nun wird auch die Forderung nach einer Hochbegabtenförderung unter Rekurs auf die Forderung nach Chancengleichheit begründet. So heißt es etwa im BLK-Bericht: „Gleichwohl müssen aber auch der gute Schüler und die gute Schülerin gefördert werden. Chancengleichheit muss auch in diesen Fällen gelten – zum Wohle des Einzelnen und der Gesellschaft“ (BLK, 2001, S. 7). Dieses Zitat ist etwas irritierend, denn hier ist erneut von dem „Wohle der Gesellschaft“ die Rede. Was aber impliziert die Forderung nach Chancengleichheit *jenseits* dieses konsequentialistischen Argumentes zugunsten von Hochbegabtenförderung?

Stamm (2007, S. 231) meint, die heutige Legitimierung der Hochbegabtenförderung beruhe auf der Feststellung, „dass sich die Verwirklichung der Chancengleichheit bis anhin allzu stark auf die benachteiligten Schülerinnen und Schüler konzentriert habe und im Sinne der Chancengerechtigkeit nun eine angemessene Berücksichtigung hochbegabter Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Eignungsvoraussetzungen und Lernbedürfnissen zu erfolgen habe“. Heller (2001, S. 4) verweist „angesichts unübersehbarer interindividueller Begabungsunterschiede“ sogar auf das (in den meisten Länderverfassungen verbrieft) „Grundrecht auf Chancengleichheit“. Heitger (1988, S. 56) spricht im Kontext von Chancengleichheit ebenfalls von einem *Recht* auf

die Entfaltung der eigenen Begabungen. Grundlegend ist hier offenbar die Idee, dass jedem Kind die Chance gegeben werden sollte, seine individuellen Begabungen zu entwickeln. Und da diese Begabungen von Kind zu Kind unterschiedlich sind, ist dies ein Anspruch auf individuelle Förderung der je spezifischen Begabungen. Besonders begabte Kinder (bzw. Hochbegabte) sollten daher besonders gefördert werden, damit sie die gleichen Chancen haben wie alle anderen auch.

Was ist von diesem Argument zu halten? Zunächst einmal liegt ihm die implizite Annahme zugrunde, dass das Schulsystem, so wie wir es kennen, die durchschnittlich begabten Schülerinnen und Schüler angemessen bedient und nur die besonders Begabten vernachlässigt. Dagegen lässt sich jedoch anführen, dass zumindest am unteren Ende der Skala ein riesiger Förderbedarf besteht, da fast 20% der 15-Jährigen in Deutschland basale Lesekompetenzen fehlen (OECD, 2010, S. 40). Vor diesem Hintergrund ist es alles andere als naheliegend, dafür argumentieren zu wollen, sich endlich auch einmal um die Chancen der Begabten zu kümmern.

Wenn die fehlende Chancengleichheit unseres Bildungssystems moniert wird, dann ist damit in der Regel die Forderung verbunden, dass die Bildungsaussichten unabhängig von der sozialen Herkunft *gleich* sein sollen. Bei den Argumenten zugunsten von Hochbegabtenförderung geht es hingegen allein um die bestmögliche Entwicklung der jeweiligen Begabungen. Unter der Voraussetzung, dass diese Begabungen unterschiedlich verteilt sind, liegt der Fokus dann gerade nicht darauf, dass alle die *gleichen* Aussichten darauf haben sollten, bestimmte Bildungsabschlüsse zu erwerben oder bestimmte gesellschaftliche Positionen zu erreichen. Sondern in dieser Forderung nach Chancengleichheit werden gerade die *Unterschiede* (hinsichtlich bestimmter Begabungen) betont und diese mit der Forderung nach Chancengleichheit verknüpft.

Zwar könnte man die Forderung nach Chancengleichheit durchaus nur auf die Gleichheit der Bildungsaussichten *bei gleicher Begabung* beziehen (vgl. z.B. Rawls, 1971, S. 301). Unterschiedliche Begabungen dürfen danach durchaus mit unterschiedlichen Bildungsaussichten einhergehen. Der Fokus der Forderung nach Chancengleichheit liegt dann aber darauf, dass andere Unterschiede zwischen Personen, nämlich solche der sozialen Herkunft, gerade *keinen* Einfluss auf die Bildungsaussichten haben sollten. Demgegenüber werden Unterschiede in der Forderung nach Hochbegabtenförderung gerade betont (nämlich Unterschiede in der Begabung) – und dennoch mit dem Ideal der Chancengleichheit verknüpft. Doch welche Funktion hat hier noch der Bezug auf *Gleichheit*, wo es doch in erster Linie um die Berücksichtigung ebendieser *Unterschiede* geht?

Dem Verweis auf die Gleichheit liegt hier offenbar kein relationales Kriterium zugrunde. Es geht also nicht darum, wie viel jemand im Vergleich zu anderen bekommt oder wie gut seine oder ihre Bildungsaussichten im Vergleich zu anderen sind. Stattdessen geht es hier darum, was jeder *gleichermaßen* bekommen sollte.⁴ Nur sollte dabei eben nicht jeder gleich viel bekommen, sondern jeder sollte gleichermaßen in die Lage

4 Vgl. dazu auch Krebs (2000), Westen (1985) und Frankfurt (1999), die anregen, den (letztlich verzichtbaren) Rekurs auf die *Gleichheit* der Chancen auf diese Weise auszubuchstabieren.

versetzt werden, seine Fähigkeiten zu entfalten. Hier ist auch die Forderung einzuordnen, alle individuellen Begabungen zu fördern. Weigand (2006, S. 40) etwa betont, dass es ihr nicht um die aus einer Förderung resultierenden (unterschiedlichen) Bildungserfolge geht, sondern um die bestmögliche Förderung jedes Einzelnen aus einer anthropologisch-pädagogischen Perspektive. Sie weist dabei explizit darauf hin, dass eine so verstandene und geförderte Chancengleichheit in Widerspruch zum Prinzip des „Chancenausgleichs“ gerät. Letzteres gehöre ebenfalls zu den Zielen der Schule, aber nicht aus pädagogischer, sondern aus politischer Perspektive. Man könnte das so verstandene Prinzip der Chancengleichheit dann auch so formulieren: Gefordert wird hier aus pädagogischer Perspektive nicht ein Chancenausgleich *durch* Bildung, sondern angemessene Möglichkeiten *auf* Bildung, und das heißt in diesem Fall: auf die bestmögliche Entwicklung der je individuellen Potentiale und damit des je individuell guten Lebens.

Dies wirft die Frage auf, inwiefern das staatliche Bildungssystem tatsächlich dazu aufgefordert ist, einen so verstandenen Beitrag zum individuell guten Leben zu leisten (vgl. dazu auch Meyer, 2011). In der politischen Philosophie stehen sich in dieser Hinsicht grundsätzlich zwei Positionen gegenüber: Einerseits fordern Vertreter des politischen Liberalismus insofern die Herstellung von Chancengleichheit, als es ihnen um gleiche Chancen auf gesellschaftliche Positionen geht (ungeachtet der sozialen Herkunft, so z.B. bei Rawls, 1971) bzw. um die Garantie bestimmter Möglichkeiten, die alle Menschen in einer Gesellschaft als Bürger gleich dastehen lassen (vgl. Anderson, 1999). Auf der anderen Seite stehen die Vertreter einer (im weiteren Sinne) „aristotelischen“ Konzeption (vgl. z.B. Nussbaum, 1999), die auch eine darüber hinausgehende Beförderung des guten Lebens durchaus als Aufgabe des Staates betrachten und dies auch für den Bildungsbereich proklamieren.

Eine solche Position nimmt offenbar Merry (2008, S. 58) ein, der wie folgt für die Begabtenförderung argumentiert: „To be adequately challenged is to be presented with tasks that demand substantial growth in ability, understanding and the ability to *flourish* [...]“. Es geht also um die Fähigkeit „to flourish“, und gemeint ist hier die Möglichkeit, ein florierendes und insofern *gutes* Leben zu führen. Ein gutes Leben sei von der Entfaltung bestimmter Fähigkeiten und Formen der intellektuellen Herausforderung geprägt. In der englischsprachigen Literatur zu diesem Thema verweist der Begriff des „flourishing“ häufig auf bestimmte von der Antike (und insbesondere Aristoteles) inspirierte Konzepte des guten Lebens, wonach die Realisierung bestimmter menschlicher Fähigkeiten den Wert eines Lebens entscheidend mitbestimmt.⁵ Hier ist neben der Realisierung allgemein menschlicher Fähigkeiten oftmals auch die Realisierung *individueller* Fähigkeiten gemeint – wir sollen etwas aus unseren Talenten machen und insofern unserer individuellen Natur zu voller Blüte verhelfen. Und das Bildungssystem sollte demnach allen die Möglichkeit geben, ihre individuellen Begabungen optimal oder bestmöglich zu entfalten.

5 Für einen expliziten Bezug zwischen einer Analyse aristotelischer Überlegungen und dem Thema Bildungsgerechtigkeit vgl. Curren, 2000.

Diese Forderung stellt jedoch zum einen nicht realisierbare Ansprüche an das Bildungssystem. Giesinger (2008, S. 272) kritisiert sie deshalb als „maximalistisch“, denn sie impliziere, dass „kein Aufwand gescheut werden darf, wenn eine weitere Steigerung des Kompetenzniveaus bei einem Kind als möglich erachtet wird“. Das Bildungssystem werde damit zu einem Fass ohne Boden. Von dieser Kritik ist nicht nur eine Hochbegabtenförderung im Sinne einer segregierten Förderung betroffen. Auch in Bezug auf eine inklusive Hochbegabtenförderung ist sie einschlägig, wenn diese damit begründet wird, dass *alle* individuellen Begabungen jeweils *bestmöglich* entfaltet werden sollten.

Zum anderen ist diese Forderung kritisch auf den zugrunde liegenden Begabungsbegriff zu befragen. Denn die Rede von der Entfaltung der *individuellen* Begabungen bzw. die Betonung einer *anthropologischen* Perspektive (siehe z.B. Heller, 2007, S. 437, und Weigand, 2006, S. 40) suggeriert, dass es hier um solche individuellen Fähigkeiten geht, die von der sozialen Herkunft relativ unbeeinflusst zur natürlichen Ausstattung eines Individuums gehören. Stern und Neubauer (2009, S. 19) behaupten sogar explizit, dass „genetisch bedingte Unterschiede umso stärker zum Ausdruck kommen, je größer die Chancengerechtigkeit in einer Gesellschaft ist“. Diese Behauptung ist jedoch vor dem Hintergrund der Debatte um den Begabungsbegriff zu problematisieren. Welche Rolle spielt also diese Debatte für die Tragfähigkeit der genannten Argumente zugunsten der Hochbegabtenförderung?

4. Zurück zum Begabungsbegriff

Zugunsten von Hochbegabtenförderung wird oft betont, dass die Ungleichheit der Menschen eine erzwungene Gleichmachung der Bildungsergebnisse verbiete (z.B. Mönks, 2006; Weigand, 2006; Heitger, 1988; BLK, 2001). Und hier scheint zuweilen auf die *natürliche* Ungleichheit zwischen Menschen rekurriert zu werden.⁶ Allerdings ist die Rede von den natürlichen Anlagen im Kontext der Hochbegabtenförderung mit größter Vorsicht zu betrachten. Eine Hochbegabung als Potential zu künftiger Leistungsexzellenz lässt sich nicht mit solchen natürlichen Anlagen identifizieren. Schon der Einfluss der natürlichen Anlagen auf die Intelligenz ist stark umstritten.⁷ Zudem haben wir gesehen, dass neben der Intelligenz weitere Faktoren für die Wahrscheinlichkeit künftiger Leistungsexzellenz und damit für die Bestimmung einer Hochbegabung entscheidend sind. Diese Faktoren hängen allesamt mit dem sozialen Umfeld zusammen. Schließlich haben wir betont, dass Anlagen und Sozialisation schon deshalb nicht isoliert voneinan-

6 Auch Giesinger folgt hier der Rede von den „natürlichen Anlagen“, die in irgendeiner Weise die schulische Leistung bestimmen (vgl. Giesinger, 2008, S. 272-274, und Giesinger, 2007, S. 371). Damit verwendet er aber nur die auch sonst übliche Terminologie in der philosophischen Debatte zu diesen Fragen. Kritisch zu dieser Terminologie äußert sich Vopat (2011, S. 59).

7 Vgl. dazu Klauer, 2006; Spinath, 2010; Turkheimer, Haley, Waldron, D’Onofrio & Gottesman, 2003; Tucker-Drob, Rhemtulla, Harden, Turkheimer & Fask, 2010.

der betrachtet werden können, da sie vom ersten Moment an miteinander interagieren. Insofern wäre schon eine Identifikation der „angeborenen“ Bestandteile einer Hochbegabung (insofern man darauf aus wäre, nur *diese* besonders zu fördern) schlechterdings nicht möglich. Dies ist ja gerade eine zentrale Annahme derer, die einen dynamischen Begabungsbegriff proklamieren, und sie spiegelt sich auch in den Debatten um ein angemessenes Verständnis von Begabung als Potential wieder.

Wer die Hochbegabtenförderung für ein Gebot der Gerechtigkeit hält, müsste sich demnach mit der folgenden Behauptung anfreunden können: Wem viel gegeben wurde (z.B. intellektuelle Anregung von Seiten des Elternhauses), der sollte auch von schulischer Seite viel bekommen (z.B. zusätzliche intellektuelle Anregungen). Will man Hochbegabungen besonders fördern, muss man den enormen Einfluss des Elternhauses und anderer sozialer Umstände akzeptieren, die zu den unterschiedlichen Begabungen führen. Warum nun weckt diese Diagnose in Bezug auf die Förderung Hochbegabter Unbehagen – gerade mit Blick auf Forderungen der Gerechtigkeit? Eine naheliegende Erklärung für dieses Unbehagen lautet so: Es ist zwar durchaus gerechtfertigt, wenn ein unterschiedlicher Bildungserfolg auf unterschiedliche natürliche Anlagen zurückgeht, aber es ist *nicht* gerechtfertigt, wenn es sich dabei um die Ergebnisse sozialer Umstände handelt.

Ein Blick in die gegenwärtige gerechtigkeitstheoretische Diskussion legt jedoch die Annahme nahe, dass an der Frage, ob ein unterschiedlicher Bildungserfolg auf eine unterschiedliche natürliche Begabung oder aber auf die sozialen Umstände zurückzuführen ist, weniger hängt als oftmals angenommen. So schreibt z.B. Gosepath, wer verstanden habe, warum der Einfluss von sozialen Umständen auf die gesellschaftliche Güterverteilung ungerecht sei, werde „durch Nachdenken dazu geführt [...], auch die natürliche Ausstattung als weitere Art des Zufalls ausschließen zu müssen“ (Gosepath, 2004, S. 440; siehe auch Brighthouse, 2000, S. 119). Der Einfluss von sozialen Umständen sei ja deshalb ungerecht, weil die betreffende Person nichts für diese Umstände kann, und das treffe auch auf ihre natürliche Ausstattung zu. Das wird auch von Giesinger so gesehen, der einräumt, dass auch die natürlichen Anlagen nicht verdient seien. Daher führe „kein Weg daran vorbei zu sagen, dass Bildungserfolg zu einem beträchtlichen Maße unverantwortet und unverdient ist“ (Giesinger, 2007, S. 371).

Diejenigen, die betonen, dass sowohl die natürliche Ausstattung als auch die soziale Herkunft nicht in der Verantwortung der jeweiligen Individuen liegen, wollen damit keineswegs die große Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft legitimieren. Sondern umgekehrt wird betont, dass die natürlichen Unterschiede ebenfalls nicht verdient sind und die Trennung zwischen beidem insofern gerechtigkeitstheoretisch keine Grundlage hat. Diese Überlegungen sind auch für den Ruf nach mehr Begabtenförderung relevant. Wie auch immer man zugunsten von Begabtenförderung argumentiert: Die Argumente müssen auch dann noch überzeugend sein, wenn man die Unterschiede in den Begabungen auf die soziale Herkunft zurückführt. Denn einerseits sind sie *faktisch* zumindest zu einem Großteil auf die soziale Herkunft zurückzuführen, andererseits spielt ein vermeintlicher Unterschied auch *gerechtigkeitstheoretisch* keine Rolle. Selbst *wenn* man der Rede von den „natürlichen“ Begabungen etwas abgewinnen

könnte, wäre damit noch keineswegs gesagt, inwiefern es ein Gebot der Gerechtigkeit sein sollte, diese besonders zu fördern.

5. Gute Argumente für die Hochbegabtenförderung?

Welche Rolle spielen diese Überlegungen nun für die bisher diskutierten Argumente zugunsten von Hochbegabtenförderung? Relativ einsichtig schien uns hier noch der Verweis auf die (z.B. sozialen) Probleme der *Underachiever* (3.2). Eine Diskussion dieser Probleme kann nun völlig unabhängig von der Frage erfolgen, welchen Einfluss die sozialen Umstände auf unterschiedliche Begabungen haben. Die potentiellen Probleme der *Underachiever* sollte man angehen, und zwar unabhängig davon, ob die hier als *Underachiever* identifizierten Hochbegabten ihre Begabung ihren natürlichen Anlagen oder den besonderen Bedingungen ihres Aufwachsens „verdanken“. Darüber hinaus scheint der Hinweis auf bestimmte Ansprüche der Hochbegabten auf angemessene Förderung jedoch recht schnell an seine Grenzen zu stoßen.

Die Forderung nach einer Entfaltung der besonderen Potentiale (2.3.) ist argumentativ angreifbar. Warum sollte es ein Gebot der Chancengleichheit oder Gerechtigkeit sein, diejenigen, die zu mehr Hochleistungen in einem bestimmten Bereich befähigt werden könnten, zu diesen Leistungen zu befähigen? Warum schulden wir das ihnen *selbst* – unabhängig von dem Gewinn, den ihre Leistungen anderen brächten? Falls es die Gesellschaft für gut hält, dass einige ihrer Mitglieder herausragende Leistungen in einem bestimmten Bereich vollbringen, spricht dies dafür, diese zu fördern. Aber schuldet die Gesellschaft diesen potentiell leistungsfähigen Mitgliedern *selbst* eine derartige Förderung?

Um diese Frage zu bejahen, könnte man auf den Beitrag der Hochbegabtenförderung zum guten Leben der so geförderten Individuen verweisen (vgl. 2.3). Allerdings ist es fraglich, wie plausibel die jeweils zugrunde gelegten Konzeptionen des guten Lebens tatsächlich sind. Wenn diese Konzeptionen darauf beruhen, dass es ein wesentlicher Bestandteil des guten Lebens ist, seine individuelle *Natur* bestmöglich entfalten zu können, ist dies erstens eine begründungsbedürftige These (vgl. dazu Meyer, 2011, S. 85-89). Zweitens ist diese Begründung für die Begabtenförderung mit dem Einwand konfrontiert, dass das Bildungssystem zu einem Fass ohne Boden wird, wenn alle individuellen Begabungen bestmöglich gefördert werden sollen. Und drittens scheitert eine so begründete Begabtenförderung bereits an einem unangemessenen Verständnis des Begabungsbegriffs, da Begabung eben keineswegs mit natürlichen Anlagen gleichzusetzen ist.

Expliziert man den Hinweis auf den Beitrag der Hochbegabtenförderung zum guten Leben daher ohne einen Bezug zu der Entfaltung natürlicher Anlagen, sondern betont z.B., dass intellektuelle Herausforderungen subjektiv sehr bereichernd sein können (und den Hochbegabten insofern nicht vorenthalten werden sollten), stellt sich in besonderer Weise die Frage nach dem Verhältnis zu anderen Aspekten des guten Lebens. Intellektuelle Anregungen mögen bereichernd sein, aber es gibt auch andere sehr gewichtige

Voraussetzungen für ein gutes Leben. Dazu gehören etwa die gesellschaftliche Teilhabe und Anerkennung durch andere, und in diesen Hinsichten dürften die Hochbegabten auch ohne eine intensivierete Förderung bereits vergleichsweise gut dastehen.

An dieser Stelle sollte man also den Blick dafür erweitern, was die Gesellschaft anderen Mitgliedern schuldet, und zwar denen, die einer besonderen Förderung bedürfen, um überhaupt am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Wir haben uns hier vorwiegend mit den Argumenten *für* die Hochbegabtenförderung befasst – potentielle Einwände *gegen* die Hochbegabtenförderung sind dabei bisher außen vor geblieben. Um diese Einwände ins Spiel zu bringen, ist nun erneut der Rekurs auf Forderungen der Gerechtigkeit einschlägig. Denn wenn die in die Hochbegabtenförderung investierten Ressourcen oder Maßnahmen *zulasten* der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler gehen, dann trägt dies verstärkt dazu bei, dass deren Anspruch auf eine angemessene Förderung (weiterhin) unberücksichtigt oder zu wenig eingelöst bleibt.

Dieser Einwand wäre nicht einschlägig, wenn man die Hochbegabtenförderung so gestaltete, dass sie nicht in Konkurrenz zur Förderung derjenigen stände, die als weniger begabt klassifiziert werden. Zu denken wäre hier an Formen des individualisierten (aber dennoch gemeinsamen) Lernens, von denen letztlich alle profitieren (so auch Merry, 2008, S. 66).⁸ In diesem Zusammenhang ist auch von einer „inkluisiven“ Begabungs- und Begabtenförderung die Rede (vgl. z.B. Weigand & Schenz, 2009; Hoyer, 2010). Allerdings sollte man bedenken, dass die Idee, *alle* Begabungen *aller* Schülerinnen und Schüler jeweils *bestmöglich* zu entfalten, mit überzogenen Erwartungen verbunden wäre. Daher wird man der Frage, ob man die Bemühungen eher auf die in bestimmten Bereichen „höher“ Begabten oder auf die „weniger“ Begabten richten sollte, wohl auch im Rahmen einer inklusiven Begabtenförderung nicht gänzlich ausweichen können.

Zudem ist mit der Rede von einer inklusiven Begabungs- und Begabtenförderung ein weiterer Einwand noch nicht ausgeräumt: Die Rede von *Begabungen* oder von mehr oder weniger *Begabten* scheint generell dazu beizutragen, vermeidbare Unterschiede in den Bildungsaussichten bei unterschiedlicher sozialer Herkunft (z.B. die auffälligen Unterschiede im deutschen Bildungssystem) zu *legitimieren*, indem diese nicht auf eine unterschiedliche soziale Herkunft, sondern auf eine unterschiedliche *natürliche* Begabung zurückgeführt werden (vgl. Borland, 2005; Stojanov, 2008; Vopat, 2011). Dem liegt dann implizit ein statischer Begabungsbegriff zugrunde, der nahelegt, dass an den (vermeintlich) aus diesen Begabungen resultierenden Unterschieden im Bildungserfolg nichts zu ändern ist. Gerade eine genauere Untersuchung des Begabungsbegriffs offenbart jedoch die Defizite einer solchen Argumentation.

Insofern sollten diejenigen, die sich für mehr Hochbegabtenförderung einsetzen, selbst aufmerksame Beobachter solcher Rechtfertigungsstrategien seien, in deren Rah-

8 Bei Anderson (2007) findet sich der wichtige Hinweis, dass eine gemeinsame Erziehung sogar eine Voraussetzung dafür ist, eine kompetente Elite auszubilden. Denn sie ist nötig, damit die so genannte „Verantwortungselite“ die soziale Verantwortung später auch tatsächlich übernimmt und kompetent übernehmen kann.

men der Begabungsbegriff eine tragende Rolle spielt. Gegen eine Hochbegabtenförderung durch ein individualisiertes Lernen und ohne soziale Segregation, die tatsächlich allen zugute kommt, spricht nichts. Gegenwärtig kommt die Forderung aber aus einer anderen Richtung und manifestiert somit eher bestehende Defizite in der Einlösung zentraler Forderungen der Gerechtigkeit.

Wir haben gezeigt, dass Forderungen nach Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit keine überzeugenden Argumente zugunsten der Hochbegabtenförderung liefern. Insofern sollte man noch offensiver sagen, dass es letztlich die konsequentialistischen Gesichtspunkte sind, welche die Förderung Hochbegabter motiviert (vgl. 3.1). Dies würde auch den Raum für die Überlegung öffnen, inwiefern diese am Gemeinwohl orientierten Aspekte durch Forderungen der Gerechtigkeit übertrumpft werden. Die Hochbegabtenförderung selbst mit dem Hinweis auf Forderungen der Gerechtigkeit zu begründen, ist dagegen insbesondere im Lichte der Analyse des Begabungsbegriffes keineswegs so einsichtig wie oft behauptet.

Literatur

- Anderson, E. S. (1999). What Is the Point of Equality? *Ethics*, 109(2), 287-337.
- Anderson, E. S. (2007). Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. *Ethics*, 117(4), 595-622.
- BLK Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (2001). *Begabtenförderung – ein Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit in Schulen* (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 91). Bonn: BLK.
- Borland, J. H. (2005). Gifted Education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness* (S. 1-19). New York: Cambridge University Press.
- Brighthouse, H. (2000). *School Choice and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bull, B. (1999). Justifying Education for the Gifted. In R. R. Curren (Hrsg.), *Philosophy of Education* (S. 200-203). Urbana: Philosophy of Education Society.
- Curren, R. R. (2000). *Aristotle on the Necessity of Public Education*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Frankfurt, H. G. (1999). Equality and Respect. In Ders., *Necessity, Volition, and Love* (S. 108-116). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fries, A.-V. (2004). *Die Rede über Hochbegabung*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), 361-380.
- Giesinger, J. (2008). Begabtenförderung und Bildungsgerechtigkeit. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien* (S. 271-291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gosepath, S. (2004). *Gleiche Gerechtigkeit. Grundlagen eines liberalen Egalitarismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hanses, P. (2009). Stabilität von Hochbegabung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche* (S. 94-129). Münster: Waxmann.
- Hanses, P., & Rost, D. H. (1998). Das „Drama“ der hochbegabten Underachiever – „Gewöhnliche“ oder „außergewöhnliche“ Underachiever? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 12(1), 54-71.
- Hartmann, M. (2002). *Der Mythos von den Leistungseliten*. Frankfurt a.M.: Campus.

- Heitger, M. (1988). Koinzidenz von Gleichheit und Ungleichheit als Voraussetzung für Schule und Bildung. Besondere Schwierigkeit. In Ders. (Hrsg.), *Elitebildung oder Chancengleichheit* (S. 45-62). Innsbruck: Tyrolia.
- Heller, K. A. (2001). Hochbegabtenförderung im nationalen und internationalen Bereich. *Labyrinth*, 68, 4-10.
- Heller, K. A. (2007). Zur Qualitätssicherung des Bildungsstandorts Deutschland. In K. A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* (S. 425-442). Berlin: LIT.
- Heller, K. A., & Perleth, C. (2007). Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland. In K. A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* (S. 139-170). Berlin: LIT.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule, Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Hoyer, T. (2010). Anders sind wir eigentlich nicht – oder doch? Schüler/innen in Hochbegabtenklassen – eine Risikogruppe? *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 46(2), 110-127.
- Hoyer, T. (2011). Mit hochbegabten Kindern sprechen. Über Kommunikationsbarrieren und Differenzenerfahrungen. *Journal für Begabtenförderung* 2/11, 70-76.
- Klauer, K. J. (1992). Zur Diagnostik von Hochbegabung. In E. A. Hany & H. Nockel (Hrsg.), *Begabung und Hochbegabung* (S. 205-214). Bern: Verlag Hans Huber.
- Klauer, K. J. (2006). Anlage und Umwelt. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch für pädagogische Psychologie* (S. 8-13). Weinheim/Basel: Beltz.
- Kölller, O., & Karim, A. (2001). *Der Einfluss der Schule auf die Intelligenzentwicklung im Jugendalter. Vortrag auf der 15. Tagung der Fachgruppe Entwicklungspsychologie, 01.09.-05.09.2001 in Potsdam* [zitiert nach Ziegler, 2008].
- Krebs, A. (Hrsg.) (2000). *Gleichheit oder Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Merry, M. S. (2008). Educational Justice and the Gifted. *Theory and Research in Education*, 6(1), 47-70.
- Meyer, K. (2011). *Bildung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Mönks, F. J. (2006). Begabung und Hochbegabung – Zum aktuellen Stand der Begabungsforschung und Begabtenförderung. In C. Fischer und H. Ludwig (Hrsg.), *Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik* (S. 15-29). Münster: Aschendorff.
- Mönks, F. J., & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and Gifted Education. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness* (S. 187-200). New York: Cambridge University Press.
- Neber, H. (1992). Begabungsforschung, Instruktionspsychologie und Begabungsförderung. In E. A. Hany & H. Nockel (Hrsg.), *Begabung und Hochbegabung* (S. 205-223). Bern: Verlag Hans Huber.
- Nussbaum, M. C. (1999). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris: OECD.
- Olbertz, J.-H. (2007). Hochbegabung zwischen Wissenschaft und Bildungspolitik: Ansätze in den neuen Bundesländern. In K. A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* (S. 375-294). Berlin: LIT.
- Ramsden, S., Richardson, F., Josse, G., Thomas, M. S. C., Ellis, C., Shakeshaft, C., Seghier, M. K. S., & Price, C. (2011). Verbal and non-verbal intelligence changes in the teenage brain. *Nature*, 479, 113-116.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rost, D. H. (2007). Underachievement aus psychologischer und pädagogischer Sicht. Wie viele hochbegabte Underachiever gibt es tatsächlich? *News & Science*, 15, 8-9.
- Rost, D. H. (2008). Hochbegabung: Fiktionen und Fakten. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien* (S. 60-76). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rost, D. H. (2009). *Intelligenz. Fakten und Mythen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Roth, H. (1952/1976). Begabung und Begaben. Über das Problem der Umwelt in der Begabungsentfaltung. Wiederabgedruckt in T. Ballauff & H. Wettwer (Hrsg.), *Begabungsförderung und Schule* (S. 18-36). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. [Orig. 1952, *Die Sammlung*, 7, 395-407].
- Schlüter, J. (1970). Begabung, Bildsamkeit, Leistung. In L. Speck (Hrsg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe* (S. 55-81). München: Kösel.
- Spinath, F. M. (2010). Intelligenzforschung: Fluch und Fortschritt 2.0. In D. H. Rost (Hrsg.), *Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung* (S. 11-36). Münster: Waxmann.
- Stamm, M. (2007). Begabtenförderung und soziale Herkunft. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(3), 227-242.
- Stern, E., & Neubauer, G. (2009). *Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss*. München: Goldmann.
- Stojanov, K. (2008). Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(4), 515-530.
- Tenorth, H.-E. (2007). Begabung – eine Kontroverse zwischen Wissenschaft und Politik. In D. Lemmermöhle (Hrsg.), *Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse* (S. 117-145). Göttingen: Wallstein.
- Trautmann, T. (2005). *Einführung in die Hochbegabtenpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Tucker-Drob, E. M., Rhemtulla, M., Harden, K. P., Turkheimer, E., & Fask, D. (2010). Emergence of a Gene x Socioeconomic Status Interaction on Infant Mental Ability Between 10 Months and 2 Years. *Psychological Science*, 22(1), 125-133.
- Turkheimer, E., Haley, A., Waldron, M., D'Onofrio, B., & Gottesman, I. I. (2003). Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. *Psychological Science*, 14(6), 623-628.
- Vopat, M. C. (2011). Magnet schools, innate talent and social justice. *Theory and Research in Education*, 9(1), 59-72.
- Weigand, G. (2006). Begabung und Hochbegabung aus pädagogischer Perspektive. In C. Fischer & H. Ludwig (Hrsg.), *Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik* (S. 30-45). Münster: Aschendorff.
- Weigand, G. (2011). Begabung und Bildung. Anthropologisch-pädagogische Überlegungen zur Begabtenförderung. *Journal für Begabtenförderung*, 2/11, 44-54.
- Weigand, G., & Schenz, C. (2009). Inklusive Begabungs- und Begabtenförderung als Schulentwicklung. *News & Science*, 23, 49-52.
- Westen, P. (1985). The concept of equal opportunity. *Ethics*, 95(4), 837-850.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Abstract: The article analyzes arguments in favor of the promotion of highly gifted students. This promotion is, on the one hand, justified by referring to the general welfare and, on the other, by arguing that it is owed to the highly talented students themselves. In the following, the focus will be on the analysis of pedagogical arguments which justify the promotion of highly gifted students on the basis of demands for equal opportunities and fairness. It will be shown that the analysis of these arguments has to be supplemented by an important perspective: the concept of talent has to be examined more closely and to be synchronized with arguments in favor of the promotion of highly gifted students. The analysis presented here raises doubts as to the claim that the promotion of highly talented students constitutes a dictate of fairness.

Keywords: Giftedness, High Ability, Support for the Highly Talented, Equality of Opportunity, Justice

Anschrift der Autorin/des Autors

Prof. Dr. Kirsten Meyer, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Philosophie,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: kirsten.meyer@philosophie.hu-berlin.de

Benjamin Streim, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Philosophie, Unter den Linden 6,
10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: streimbe@cms.hu-berlin.de