

Johannes Giesinger

Was heisst Begabungsgerechtigkeit? Zur ethischen Dimension schulpsychologischer Diagnostik

Weiterbildungsveranstaltung der Karg-Stiftung, Welcome Hotel Essen, 10. Mai 2022

Einleitung

Was heisst Begabungsgerechtigkeit? Als Schulpsychologinnen gehört es zu Ihren Aufgaben, Begabungen zu diagnostizieren bzw. Begabte zu identifizieren. Ihre Einschätzungen sollen in dem Sinne ‹begabungsgerecht› sein, dass sie den tatsächlich vorhandenen Begabungen entsprechen. Wenn man hier von Begabungsgerechtigkeit sprechen will, dann im Sinne von ‹Begabungsentsprechung› oder ‹Begabungsangemessenheit›: Das Urteil, das Sie fällen, soll faktenbasiert sein – es ist selbst kein Gerechtigkeitsurteil, also kein moralisches Urteil. Man kann Sie aber wohl in manchen Fällen (nicht in allen!) moralisch kritisieren, wenn Ihr Urteil nicht begabungsangemessen ist (d.h. wenn Sie in Ihrem Urteil fehlgehen).

Zum einen besteht hier die (negative) Forderung, dass Sie sich in Ihrer Begabungszuschreibung *nicht* von Stereotypen oder Vorurteilen über die (mangelnde) Begabung oder Leistungsfähigkeit bestimmter Gruppen leiten lassen. Ein solches vorurteilsgeleitetes Urteil wäre *an sich*, unabhängig von möglichen weiteren Folgen für die betroffene Person, ungerecht.

Zum anderen soll das Urteil begabungsangemessen, weil man nur so den Lernbedürfnissen (oder -interessen) der Betroffenen gerecht werden kann. Ein unangemessenes Urteil droht die Lernenden in ihren Interessen zu verletzen. Dies bezieht sich auf die (zukünftige) Förderung der Betroffenen.

Was heisst Begabungsgerechtigkeit? Der Begriff kann nicht nur auf die Diagnostik, sondern auch auf die angemessene Förderung bezogen werden. Die Art der pädagogischen Förderung wäre dann begabungsgerecht, wenn sie in angemessener Weise auf die jeweiligen Begabungen eingeht – also in diesem Sinne begabungsangemessen oder begabungssprechend ist. In diesem Bereich wird man aber wohl nicht nur die einzelnen Lernenden in den Blick nehmen, sondern auch überlegen, wie Individuen im Vergleich zu anderen gefördert werden können. Dies führt in den Bereich der *Verteilungsgerechtigkeit*: Wie sollen die Lernbedürfnisse bestimmter Individuen oder Gruppen im Verhältnis zueinander gewichtet werden? Sollen alle gleichermaßen gefördert werden – und wenn ja, was heisst das? Es könnte etwa heissen, dass die gleich Begabten gleich gefördert werden sollen. Selbst wenn man dem zustimmt, ist etwa nicht klar, wie die unterschiedlich Begabten im Vergleich zueinander gefördert werden sollen.

Sowohl die Begabungszuschreibung (Diagnostik) als auch die Förderung kann und soll begabungsgerecht sein. Beides hängt zusammen: Eine begabungsunangemessene Diagnostik führt zu begabungsunangemessener Förderung.

Die Förderung kann auch dann ungerecht sein, wenn die Diagnostik angemessen ist, d.h. eine angemessene Diagnostik führt nicht automatisch zu angemessener Förderung. Man kann sich fragen, inwieweit eine gerechte Förderung auf eine (begabungsgerechte) Diagnostik angewiesen ist. Jede Lehrperson wird auf die eine andere

Weise diagnostisch tätig sein, vor allem dann, wenn sie Lernende individuell fördern will (Individualisierung). Um Lernende *richtig (d.h. angepasst) fördern* zu können, muss man ihre Lernvoraussetzungen oder -potenziale kennen. So gesehen ist man bei der Bestimmung von Förderverpflichtungen immer auf eine Form der Diagnostik angewiesen. Weiter kann man aber fragen, ob gegenüber Begabten *stärkere* Förderverpflichtungen bestehen als gegenüber anderen Gruppen: Sollen Begabte mehr (Quantität) oder bessere (Qualität) Förderung erhalten? Anders gesagt: Sollen Begabte bevorzugt werden? Wenn ja, erhöht das die Bedeutung der (professionellen) Begabungsdagnostik: Man muss die Begabten finden, um sie bevorzugen zu können.

Dies lässt es auch dringlicher erscheinen, genauer zu wissen, was überhaupt unter dem Begriff der Begabung zu verstehen ist. Der Begabungsbegriff ist gerade in Deutschland seit den sechziger und siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts kontrovers. So ist etwa die Debatte um das gegliederte Bildungssystem auch eine Debatte über Begabung. Hier setze ich im Weiteren an, und dies führt uns dann zu unterschiedlichen (philosophischen) Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit.

Begabung – ein umstrittener Begriff

Der Begabungsbegriff wird verwendet, um die Lernvoraussetzungen, Lernmöglichkeiten, Lernfähigkeiten oder Lernpotenziale von Personen zu beschreiben. Es geht darum, wie gut oder schnell jemand lernt, bzw. welches Leistungsniveau er erreichen kann. Jemanden als begabt (besonders begabt, evtl. hochbegabt) zu bezeichnen, bedeutet, ihm besonders gute Lernpotenziale zu bescheinigen.

In diesem Kontext ergeben sich unterschiedliche Kontroversen. (a) So ist umstritten, ob Begabung eine natürlich vorgegebene Eigenschaft des Menschen ist oder etwas, was sich durch soziale Einflüsse allererst entwickelt. Im ersten Fall sind die Begabten (oder Hochbegabten) eine biologisch fest umrissene Gruppe, die nur noch identifiziert werden muss. Begabung ist dann etwas Fixes, Unveränderliches, das dem Individuum Möglichkeiten eröffnet und Grenzen setzt. Diese Auffassung wird heute häufig als überholt charakterisiert (z.B. Müller-Oppliger, 2021, S. 205), ist aber nicht aus der Diskussion verschwunden. So sprechen etwa Esther Ziegler und Elsbeth Stern von einem genetischen Intelligenzpotenzial: «Familiäre Unterstützung und schulische Bildung sind gelungen, wenn ein Kind sein genetisches Intelligenzpotenzial voll ausschöpfen kann. Dies geschieht vor allem durch den systematischen Aufbau von inhaltlichem Wissen» (Ziegler & Stern, 2021, S. 112).

Diese Autorinnen würden nicht bestreiten, dass die Fähigkeiten, über die eine Person zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen, in hohem Masse von der Art der Förderung abhängen, scheinen aber gleichzeitig von einem genetischen Begabungskern auszugehen, der sich nicht verändert: «Eine «gute» genetische Ausstattung hilft zwar, Information schneller und zielgerichtet aufzunehmen, kann aber ein Defizit an Wissen nicht in einem Kraftakt beseitigen» (ebd., S. 112).

Demgegenüber wurde in der deutschen Debatte ein «dynamischer» Begriff von Begabung entwickelt und dem «statischen» Verständnis gegenübergestellt. Es hiess, Lernende seien nicht einfach begabt oder unbegabt, sie könnten durch pädagogische Förderung «begabt werden» (Roth 1952/1967).

(b) Weiter besteht eine Debatte darüber, welche Begabungen (bzw. welche Fähigkeiten und Leistungen) überhaupt als *wertvoll* zu betrachten sind. In diesem Zusammenhang wird teils die Verengung des Begabungsbegriffs auf bestimmte Arten

kognitiver Fähigkeiten (oder Intelligenz) kritisiert, wie es etwa auch bei Esther Ziegler und Elsbeth Stern noch geschieht. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Rede von Begabung sich stets auf Eigenschaften bezieht, die als wertvoll behauptet werden – d.h. die Identifikation von Begabung oder Begabten ist immer von Wertbestimmungen abhängig. Wenn wir über Begabung reden, müssen wir gleichzeitig die Diskussion über schulisch und sozial wertvolle Fähigkeiten führen.

(c) Weiter stellt sich die Frage, wie Begabung erkannt werden kann. Begabung ist nach gängigem Verständnis etwas, was sich nicht unmittelbar aus dem Verhalten oder den Leistungen von Personen ablesen lässt, sondern aufgrund empirischer Merkmale erschlossen werden muss: Aktuelle Leistungen und Begabung können auseinanderklaffen. Es ist klar, dass sich bei der Identifikation von Begabung Fehlurteile einschleichen können und dass z.B. stereotype Vorstellungen von der Leistungsfähigkeit bestimmter Gruppen eine Rolle spielen.

(d) Diese Kontroversen verknüpfen sich mit den politischen Fragen um Gleichheit und soziale Gerechtigkeit.

Vor diesem Hintergrund könnte eine Linie der Kritik am Gebrauch des Begabungsbegriffs (ich bezeichne sie als *Kritik der Begabungsideologie*) folgendermassen auf den Punkt gebracht werden. Die (wertmässig verengte) Idee fixer Begabungen dient dazu, bestehende soziale Ungleichheiten im Bildungssystem (die sich etwa in der statistischen Überrepräsentation sozial Privilegierter im Gymnasium zeigen), zu legitimieren. Gemäss der Begabungsideologie sind schulische und daraus resultierende soziale Ungleichheiten nicht ungerecht, weil sie die natürliche Ordnung der Begabungen widerspiegeln. Die Begabungsideologie stabilisiert das bestehende System, weil sie Reformen unmöglich oder unnötig erscheinen lässt.

Die Kritik der Begabungsideologie kann sich empirischer (soziologischer) Befunde bedienen. Demnach sind die bestehenden Ungleichheiten in hohem Masse von sozialen Faktoren abhängig. Üblicherweise werden «primäre» und «sekundäre» Herkunftseffekte unterschieden (Boudon 1974). Aufgrund unterschiedlicher Bedingungen des Aufwachsens erbringen Kinder aus sozial privilegierten Familien statistisch gesehen tatsächlich bessere Leistungen (primäre Effekte). Darüber hinaus bestehen jedoch sekundäre Effekte: Gleich leistungsfähige Schüler und Schülerinnen aus unterschiedlichen Schichten werden (im gegliederten System) oftmals unterschiedlichen Schulformen zugewiesen. Offenbar versagt das System bei der angemessenen Einschätzung von Begabung und/oder Leistung.

Die Erkenntnisse zur sozialen Bedingtheit von schulischem Erfolg weisen den Weg für eine andere («kritische») Verwendung des Begabungsbegriffs – allenfalls des Begriffs natürlicher Begabung. Wenn die bestehenden schulischen Ungleichheiten (teils) auf soziale Ungleichheiten zurückgehen, ergibt es Sinn, von einer *Differenz* zwischen Leistung und Begabung auszugehen. Manche Lernende werden trotz bescheidener Lernpotenziale gute Leistungen erbringen – weil sie gut gefördert werden. Andere werden schlechtere Leistungen erbringen, als sie erbringen könnten – weil sie unter nachteiligen sozialen Bedingungen leben. Hieraus könnte man schliessen, dass etwa beim Übergang ins Gymnasium oftmals «die Falschen» selektiert werden, nicht die «Begabten», sondern die sozial Privilegierten. Hier könnte also die Begabungsdiagnostik einsetzen: Ihre Aufgabe wäre es, verborgene oder verschüttete Potenziale aufzuspüren, damit sie zur Entfaltung gebracht werden könnten.

Dahinter steht die (meritokratische) Idee, dass es die Begabten sein sollen, die schulisch Erfolg haben und in der Folge in soziale Spitzenpositionen gelangen sollen. Die Diagnostik wäre Teil dieses grossen meritokratischen Plans.

Hier melden sich jedoch weitere Vorbehalte an – die sich von der Kritik der Begabungsideologie unterscheiden: Die Begabungsideologie schiebt *meritokratische* Ideen vor, um soziale Ungleichheit zu rechtfertigen. Es wird so getan, als führe das bestehende System dazu, dass die Fähigen (Begabten) in soziale Spitzenpositionen gelangen, dabei ist es ein abgekartetes Spiel.

Jedoch ist auch die meritokratische Idee selbst der Kritik ausgesetzt: Wenn wir der Auffassung sind, dass die (von Natur aus) Fähigen in attraktive soziale Positionen gelangen sollten, so rechtfertigen wir damit soziale Ungleichheit. Wir rechtfertigen nicht unbedingt das bestehende soziale System (weil dieses darauf beruht, dass einige aus sozialen Gründen bessere Karten haben). Auch wenn die sozialen Startvorteile einiger zum Verschwinden gebracht würden, würde aber nach meritokratischen Vorgaben ein System sozialer Ungleichheit entstehen, vorausgesetzt, dass Individuen (von Natur aus) unterschiedlich begabt sind. Warum aber sollten die Begabten soziale – und allenfalls auch schulische – Vorteile haben?

Prinzipien der Bildungsgleichheit

Betrachten wir jetzt genauer, wie die philosophische Gerechtigkeitstheorie dieses Problem behandelt. Die Gerechtigkeitstheorie ist *normativ* ausgerichtet – es geht darum, wie das Bildungssystem organisiert, wie Chancen oder Ressourcen in der Bildung verteilt werden *sollten*.

Der Fokus meiner Ausführungen liegt auf der Bedeutung von Begabung bzw. Begabungsunterschieden im Rahmen der unterschiedlichen Prinzipien. Dabei wird die Frage diskutiert, ob Begabte schulisch (oder sozial) bevorzugt werden sollten. Dies kann zum einen bedeuten, dass sie mehr oder bessere Förderung erhalten sollten als andere Gruppen (Input), zum anderen, dass ihnen ermöglicht oder zumindest erlaubt werden sollte, bessere Leistungen zu erbringen als andere (Output, Outcome).

Beginnen wir gleich mit dem meritokratischen Prinzip, wie es von Harry Brighouse und Adam Swift (2008) im Anschluss an John Rawls' *Theorie der Gerechtigkeit* (konkret: Rawls' Prinzip der fairen Chancengleichheit) formuliert wird. Rawls geht in seiner Theorie zunächst von einem Prinzip der *formalen* Chancengleichheit aus. Dieses besagt, dass attraktive soziale Positionen (formal) denjenigen offenstehen sollten, die die nötige Leistungsfähigkeit mitbringen. Personen sollen also nicht aufgrund ihrer Herkunft, ihres Geschlechts oder anderer willkürlicher Faktoren diskriminiert werden. Rawls hält dann aber fest, dass die aktuelle Leistungsfähigkeit von Personen auch davon abhängt, wie stark sie gefördert wurden. Deshalb gelangt er zu seinem Prinzip der *fairen* Chancengleichheit, das soziale Benachteiligungen in der Kindheit und Jugend ausgleichen soll, die es Personen erschwert haben, sich für attraktive Positionen zu qualifizieren.

Das meritokratische Prinzip der Bildungsgerechtigkeit, das von Brighouse und Swift (2008, S. 447) formuliert wird, schliesst hier an. Es besagt, dass die schulischen Aussichten («prospects») von Personen ausschliesslich von ihrer Begabung («talent») und ihrer Leistungsbereitschaft abhängen sollten, nicht aber von ihrem sozialen

Hintergrund. Der Begriff des Talents verweist auf *natürliche* Anlagen – diese werden als gegeben genommen, weil sie im Unterschied zu den sozialen Bedingungen nicht verändert werden können.

Das Prinzip lautet, etwas anders ausgedrückt: Personen mit gleichem (natürlichem) Talent und gleicher Bereitschaft, sich anzustrengen, sollten gleiche Bildungsaussichten haben. Es ist nicht ungerecht, wenn Bildungsungleichheiten auf ungleichem Talent oder unterschiedlicher Leistungsbereitschaft beruhen. Dies betrifft sowohl die Ebene der Förderung (input) als auch die tatsächlich erbrachten Leistungen (output).

Nach diesem Ansatz richten sich die Förderverpflichtungen primär auf die sozial Benachteiligten, und zwar ungeachtet ihrer Begabung: Gleich Begabte gleich zu behandeln bedeutet ja nicht automatisch, dass die Begabtesten *mehr* gefördert werden sollten als die weniger Begabten (auch wenn eine unterschiedliche Förderung möglich erscheint). Es bedeutet, dass es ungerecht ist, zwei Personen mit gleichen Begabungen aus unterschiedlichen sozialen Schichten unterschiedlich zu fördern. In diagnostischer Perspektive geht es darum herauszufinden, welche der unterschiedlich Leistungsfähigen allenfalls *gleich begabt* sind.

Was ist die Begründung für die Auffassung, dass die sozial bedingten Benachteiligungen auszugleichen sind? Es wird argumentiert, diese seien *«unverdient»* – niemand könne etwas dafür, in welche Familie oder soziale Schicht er hineingeboren wurde, niemand sei dafür verantwortlich. Hinter dieser Argumentation liegt die Auffassung, dass soziale Ungleichheiten nur dann gerecht sein können, wenn sie auf persönlich verantworteten Entscheidungen und Handlungen beruhen. Folgt man diesem Grundsatz, so scheinen jedoch auch die Ungleichheiten aufgrund natürlicher Anlagen unverdient – niemand ist für seine genetische Ausstattung verantwortlich. Was bedeutet das für das Problem der Begabtenförderung? Es ist klar, dass nach dieser Konzeption besondere Begabungen nicht mit einem *unmittelbaren moralischen Anspruch* auf mehr und bessere Förderung einhergehen.

Man könnte die Auffassung vertreten, dass Personen ungeachtet ihrer natürlichen Anlagen und sozialen Voraussetzungen die gleiche (gleich gute, gleich viel an) Förderung erhalten sollen – weil sowohl das eine als auch das andere unverdient ist. Alternativ könnte man auch zum Schluss kommen, dass die weniger Begabten *mehr* Förderung erhalten sollten, da sie durch die fehlende Begabung unverdient benachteiligt sind.

Nach diesem Prinzip gelten nur diejenigen Bildungsungleichheiten (Ungleichheiten der Förderung *oder* der tatsächlichen Leistung) als gerecht, die auf persönlicher Anstrengung beruhen. Allerdings könnte man hier noch einen Schritt weitergehen: Auch die Ambitionen oder Motivationen, die jemand im Bildungsbereich mitbringt, hängen gerade bei jüngeren Kindern in hohem Masse von sozialen und allenfalls auch von natürlichen Faktoren ab. Es sind insbesondere die sozialen Bedingungen in der Familie, die darüber bestimmen, ob jemand ein positives Verhältnis zur Schule oder zum Lernen gewinnt. Sieht man auch die persönliche Anstrengung als etwas weitgehend Unverantwortetes, kann man zum Schluss kommen, dass Bildungsungleichheiten *durch nichts* gerechtfertigt sind – weder Ungleichheiten der Förderung noch Leistungsungleichheiten.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich zweimal drei Prinzipien (je nachdem, ob die Input- oder Outputseite betont wird):

	<i>... Personen mit gleicher Begabung und gleicher Leistungsbereitschaft</i>	<i>... Personen mit gleicher Leistungsbereitschaft</i>	<i>... alle Personen</i>
<i>Gleich gute/gleich viel Förderung für ...</i>	Gleiche Förderung ungeachtet sozialer Unterschiede	Gleiche Förderung ungeachtet natürlicher und sozialer Unterschiede	Gleiche Förderung für alle
<i>Gleiche Leistungen für ...</i>	Gleiche Leistung ungeachtet sozialer Unterschiede	Gleiche Leistungen ungeachtet natürlicher und sozialer Unterschiede	Strikte Leistungsgleichheit

Individueller Anspruch und sozialer Nutzen

Wie weiter? Strikte Leistungsgleichheit ist eine sehr extreme Forderung. Zum einen stellt sich die Frage, ob es überhaupt *möglich* ist, diese zu erreichen: Auch wenn man sehr viel in Förderung investiert, scheint es schwierig, alle auf den gleichen Stand zu bringen. Hier kann grundsätzlich festgehalten werden, dass Gleichheit immer durch Verschlechterung der Situation der Bessergestellten erreicht werden kann – dies nennt sich «Levelling down». Gerade im Bildungsbereich ist dies schwierig. Natürlich kann man leistungsfähigen Schülern und Schülerinnen in der Schule die Förderung vorenthalten, aber diese können sich auch ausserhalb der Schule bilden, z.B. indem sie Bücher lesen.

Es scheint kaum möglich, strikte Leistungsgleichheit herzustellen – darüber hinaus scheint es moralisch problematisch, die Leistungsfähigen und Leistungswilligen in ihrem Lernen zurückzubinden. Hier können zwei unterschiedliche Begründungen verfolgt werden: Zum einen ist es gegenüber den Betroffenen selbst problematisch, zum anderen in gesellschaftlicher Perspektive, bezogen auf den möglichen Nutzen der Förderung Begabter.

Zum ersten Punkt: Unabhängig davon, ob Begabte oder Leistungsfähige Anspruch auf besondere Förderung haben sollten, scheint mir ein moralisch-pädagogisches Grundprinzip ausser Frage zu stehen, nämlich, dass alle Individuen Anspruch auf einen ihren Lernbedürfnissen entsprechenden Unterricht haben. *Lernbedürfnisse* – ein nicht ganz gängiger Begriff – sind das Gegenstück zu *Förderverpflichtungen* aufseiten der Schule. Es handelt sich (erster Aspekt) nicht um subjektive Wünsche, sondern um etwas, das auch unabhängig von diesen («objektiv») bestehen kann. Wichtig ist auch (zweiter Aspekt), dass sich Lernbedürfnisse nur im Zusammenhang mit Zielen und Werten bestimmen lassen: Es muss geklärt werden, welche Fähigkeiten und Kenntnisse es *wert* sind, erworben zu werden. Dritter Aspekt: Lernbedürfnisse hängen nicht nur mit Wertvorstellungen zusammen, sondern sind in hohem Masse von individuellen Lernvoraussetzungen abhängig. Dazu gehört alles, was das zukünftige Lernen der Person beeinflusst: Alles was bisher gelernt wurde (Wissen, Fähigkeiten, Haltungen etc.), genetische Anlagen, Motivationen und Interessen – die Gesamtheit der Faktoren, die die aktuelle Lernsituation und die Lernmöglichkeiten bestimmen. Die wesentliche Begründung dafür, die Lernbedürfnisse zu berücksichtigen, liegt darin, dass dies einen Teil des Wohlergehens der Betroffenen ausmacht – zumindest ihres *schulischen Wohlergehens*. Sie zu überfordern oder unterfordern, sie sich mit Dingen beschäftigen zu lassen, die weit von ihrem aktuellen Wissenstand entfernt sind – oder die sie im Gegenteil längst beherrschen – beeinträchtigt das

Wohlergehen von Lernenden und bringt sie um eine positive Erfahrung des (schulischen) Lernens.

Nimmt man dieses moralisch-pädagogische Grundprinzip ernst, ist klar, dass man gewisse Leistungsungleichheiten akzeptieren muss – nicht notwendigerweise Ungleichheiten in der Förderung. Das Prinzip der strikten Leistungsgleichheit wird man also zurückweisen müssen, nicht aber das Prinzip gleicher Förderung für alle.

Zum zweiten Punkt: Hier könnte man im Sinne des *ethischen Utilitarismus* argumentieren, dass die Maximierung des Gesamtnutzens das oberste moralische Gebot ist und es deshalb vermutlich angezeigt ist, Höchstleistungen in allen relevanten Bereichen zu fördern oder zumindest nicht zu behindern. Selbstverständlich wird man aus utilitaristischer Sicht nicht ausschliesslich auf die Förderung der Besten setzen, sondern eine gute Bildung für alle befürworten. Bildungsungleichheiten sind jedoch in dieser Perspektive nicht *an sich* von Belang – sondern nur, wenn sie die Maximierung des Gesamtnutzens untergraben.

Der Utilitarismus ist eine ethische Theorie, aber keine *Gerechtigkeitstheorie*, weil er nicht nach den Ansprüchen fragt, die Individuen (im Verhältnis zu anderen) haben, sondern nach der Summe guter und schlechter Folgen, die durch eine Massnahme hervorgebracht werden. Die Frage ist, wie weit Nutzenerwägungen mit den Anforderungen der Gerechtigkeit kompatibel sein können: Die Konzeption der strikten Leistungsgleichheit hat hier ein Problem, die meritokratische Konzeption weit weniger. Letztere fordert, gleich Begabte gleich zu behandeln – sie erlaubt es aber, die Begabteren mehr zu fördern als die weniger Begabten (dazu gleich noch mehr).

Zwei weitere Gerechtigkeitskonzeptionen: Angemessenheit und Vorrang für die am schlechtesten Gestellten

Betrachten wir vor diesem Hintergrund zwei weitere Konzeptionen von *Bildungsgerechtigkeit*, die sich in der neueren Debatte herausgebildet haben. Die erste Konzeption (‹Angemessene Bildung›) besagt, *dass Bildungsungleichheiten gerechtfertigt sind, wenn alle zumindest angemessen oder ausreichend gebildet sind.*

Gemäss der zweiten Konzeption (‹Vorrang für die am schlechtesten Gestellten›) *sind Bildungsungleichheiten gerechtfertigt, wenn davon die weniger Begabten oder weniger Gebildeten letztlich profitieren.*

Angemessene Bildung: Was angemessen ist, bemisst sich an allgemeinen Zielen – z.B. ökonomische Teilhabe, politische Partizipationsfähigkeit, persönliche Autonomie. Mit Blick auf diese Ziele wird dann festgelegt, welche Fähigkeiten entwickelt werden sollten – und bis zu welchem Niveau dies geschehen soll. Damit wird eine ‹Schwelle› definiert, die wenn immer möglich von allen erreicht werden sollte (vgl. z.B. auch Giesinger, 2007).

Entsprechend ist die Förderung auszurichten: Diese zielt auf die Überwindung natürlicher und sozial bedingter Lernbeeinträchtigungen – aber nur bis zu jenem Niveau, das als angemessen gilt. Das Hauptaugenmerk wird nach dieser Konzeption zweifellos den Benachteiligten gelten, nicht den besonders Leistungsfähigen, die die Schwelle auch ohne intensive Förderung erreichen. Allerdings werden Ungleichheiten oberhalb der Schwelle nicht als ungerecht angesehen. Dies eröffnet Möglichkeiten für Begabtenförderung. Zumindest erscheint es als unproblematisch, wenn

einige der Lernenden sich über die Schwelle hinaus entwickeln (ungleiche Leistungen). Sie müssen also in ihrer Entwicklung nicht zurückgebunden werden. Gerade hier ergibt sich jedoch ein wichtiger Kritikpunkt an Konzeptionen der Angemessenheit: So scheint es gemäss diesen Konzeptionen akzeptabel, wenn etwa wohlhabende Eltern eigene finanzielle Mittel aufwenden, um ihre (vermeintlich?) besonders begabten Kindern speziell zu fördern. Die Festsetzung einer Schwelle lädt im Übrigen gerade dazu ein, eine Bildung anzustreben, die über der Schwelle liegt – da dies einen Wettbewerbsvorteil auf dem Arbeitsmarkt mit sich bringen kann. In solchen Konkurrenzsituationen kommt es nämlich nicht darauf an, wie gut man (absolut gesehen) qualifiziert ist, sondern ob man besser qualifiziert ist als andere. Ist man besser gebildet, werden andere dadurch in den Nachteil versetzt. Bildung hat in diesem Kontext sogenannten *positionalen* Wert.

Vorrang für die am schlechtesten Gestellten (Unterschiedsprinzip): Eine weitere Konzeption ergibt sich aus Rawls' Gerechtigkeitstheorie, in der nicht nur das (meritokratische) Prinzip fairer Chancengleichheit vorgeschlagen wird, sondern ergänzend dazu das sogenannte *Unterschiedsprinzip*, das kurz gesagt so lautet: Soziale Ungleichheiten sind gerechtfertigt, wenn die am schlechtesten Gestellten (d.h. diejenigen, die am wenigsten haben) *absolut gesehen* von diesen Ungleichheiten profitieren. Dies ist der Fall, wenn es ihnen schlechter gehen würde, wenn die Verhältnisse weniger ungleich wäre (d.h. wenn es den am schlechtesten Gestellten *relativ gesehen* besser gehen würde). Es geht also darum, den am schlechtesten Gestellten Vorrang einzuräumen – auf dieser Grundlage aber Ungleichheiten zu rechtfertigen.

Die Grundidee des *Vorrangs für die am schlechtesten Gestellten* lässt sich auf das Problem der Begabtenförderung übertragen: Die Frage ist, ob die weniger Begabten oder Leistungsfähigen absolut gesehen mehr davon profitieren, wenn sie direkt gefördert werden – oder wenn die Leistungsfähigen mehr gefördert werden. Z.B. sind alle in der Gesellschaft darauf angewiesen, dass wichtige und anspruchsvolle Aufgaben von fähigen und gut ausgebildeten Personen übernommen werden. Entsprechend scheint es angezeigt, geeigneten Personengruppen besonders gute Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen und sie dazu zu ermutigen, diese auch zu nutzen. Davon, so kann man annehmen, profitieren letztlich alle, auch diejenigen, die nicht in dieser besonderen Weise gefördert werden.

Was eine solche Konzeption (bezogen auf das Bildungssystem) genau bedeuten würde, lässt sich schwer sagen. So ist auch unklar, inwiefern die Förderung derjenigen mit den besten natürlichen Anlagen (den von Natur aus Begabten) tatsächlich den grössten Nutzen für die Schlechtergestellten bringt: Wäre es nicht effizienter, die tatsächlich Leistungsfähigen, von denen viele aus privilegierten Schichten stammen, zu fördern, anstatt unter den sozial Benachteiligten nach Begabten zu suchen? In der Rawlsschen Tradition wird dieses Prinzip mit dem meritokratischen Prinzip verbunden: Dieses besagt, dass Personen mit gleicher Begabung und gleicher Leistungsbereitschaft gleiche schulische Aussichten haben sollen. Es lässt offen, wie Gruppen gleich Begabter im Verhältnis zueinander gefördert werden sollen. Für diese Entscheidung kann nun das Unterschiedsprinzip (bzw. die Idee des Vorrangs der am schlechtesten Gestellten) beigezogen werden sollten. Die weniger Begabten sollen gefördert werden – jedoch kann deren Situation auch durch die Förderung der Begabtesten verbessert werden. Rawls bringt in diesem Kontext die Idee auf, dass die natürlichen Anlagen von Personen nicht allein deren «Privateigentum», sondern

«Gemeinschaftssache»: Personen sollen zwar ihre Begabungen entfalten können und dafür auch soziale Vorteile haben. Zugleich sind sie aber verpflichtet, ihre Fähigkeiten zum Wohle aller (und insbesondere der Schlechtergestellten) einzusetzen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Idee des Vorrangs für die am schlechtesten Gestellten mit einer Konzeption der Angemessenheit zu verbinden: Demnach sollen alle ungeachtet ihrer Lernvoraussetzungen zumindest angemessen gebildet werden. Oberhalb der dadurch vorgegebenen Schwelle soll demgegenüber das Unterschiedsprinzip zur Anwendung kommen.

Begabungsgerechtigkeit und die Rolle der schulpsychologischen Diagnostik

Halten wir zunächst fest, dass aus Begabung kein direkter moralischer Anspruch auf besonders gute oder besonders viel Förderung erwächst. Begabung ist selbst unverdient, und sie stellt selbst keine Leistung dar, die unmittelbar belohnt werden müsste. Wer gute Lernpotenziale hat, der hat damit noch nichts für die Gemeinschaft getan.

Allerdings habe ich ein moralisch-pädagogisches Grundprinzip formuliert, gemäss dem jede Person Anspruch auf einen ihren Lernbedürfnissen angepassten Unterricht hat, ganz gleich, wie privilegiert die Person in ihrem bisherigen Leben war, und welche Arten spezieller Förderung sie erhalten hat. Es ist demotivierend und beeinträchtigt das schulische Wohlergehen, wenn man ständig unter- oder überfordert ist. Nimmt man dieses Prinzip ernst (und gewährt ihm eine gewisse Vorrangstellung), so ist klar, dass das Prinzip der strikten Leistungsgleichheit abzulehnen ist. Angepasste Förderung erzeugt Leistungsunterschiede.

Die Diagnostik ist hier gefragt, um herauszufinden, was die Lernbedürfnisse der Individuen (unter Berücksichtigung aller relevanten Faktoren) sind.

Abgesehen davon sind verschiedene Gerechtigkeitsprinzipien mit der Bevorzugung der Begabten zumindest vereinbar, insbesondere das meritokratische Prinzip, das Prinzip der Angemessenheit sowie das Prinzip des Vorrangs für die am schlechtesten Gestellten (Unterschiedsprinzip).

Allerdings sind alle der besprochenen Gerechtigkeitsauffassungen in hohem Masse auf die Situation der (sozial) Benachteiligten ausgerichtet: Ihre Situation im Bildungssystem soll verbessert oder zumindest nicht verschlechtert werden. Wenn wir davon ausgehen, dass die Ressourcen, die für den Bildungsbereich aufgewendet werden können, begrenzt sind, dann ist klar, dass das Hauptaugenmerk auf der Verringerung von Benachteiligung liegen muss, nicht auf der Förderung von Spitzenleistungen.

Allerdings: Förderung der Begabten und Abbau von sozialer Benachteiligung müssen sich nicht ausschliessen, sondern können ein Stück weit Hand in Hand gehen. Empirisch gesehen kann man davon ausgehen, dass bestehende Bildungsungleichheiten (der Leistung oder auch Bildungsbeteiligung) in hohem Masse sozial bedingt sind (und nur teilweise auf unterschiedlichen natürlichen Voraussetzungen beruhen). Einerseits verlangt das moralisch-pädagogische Grundprinzip, dass Lernende ungeachtet ihrer Voraussetzungen gefördert werden (also auch die bereits Privilegierten), andererseits kann man mit der Annahme arbeiten, dass gerade die benachteiligten Gruppen (einige in diesen Gruppen) *mehr könnten, als sie leisten*. Man kann hier also auf die Annahme einer möglichen *Differenz* zwischen Leistung und Begabung zurückgreifen und versuchen, verborgene Potenziale gerade bei denen zu

entdecken, die in ihren Familien oder Schulen nicht optimal gefördert wurden. Dabei scheint mir unwesentlich, ob man nach natürlichen Begabungen sucht oder Begabung als etwas (auch) sozial Geformtes betrachtet. Wesentlich sind immer die Potenziale, die jemand zu einem bestimmten Zeitpunkt hat: Sie zeigen an, was die Person in (naher) Zukunft unter förderlichen Bedingungen lernen kann. Inwiefern sich die Potenziale selbst in Zukunft verändern können (verkümmern oder erweitern), kann dabei offengelassen werden.

Der Fokus der Begabungsdiagnostik sollte folglich auf denjenigen Gruppen liegen, von denen erwartet werden kann, dass sie bislang nicht ausreichend gefördert wurden – und deshalb mehr könnten, als sie leisten. Dies scheint mir ein guter Weg zu sein, einem Grundproblem der Begabungsdiagnostik beizukommen, der Voreingenommenheit durch stereotype Vorstellungen. Wie eingangs gesagt (und hier schliesst sich der Bogen), sollte die Diagnostik nicht von solchen Stereotypen bestimmt sein. Wenn man nun aber von vornherein gezielt in benachteiligten Gruppen nach versteckten Potenzialen sucht, scheint diese Gefahr stark vermindert. Ein Beispiel: Jungs mit Migrationshintergrund aus sozial benachteiligten Verhältnissen, die nicht gut lesen können. Wenn wir in dieser Gruppe gezielt nach Lernpotenzialen suchen, schalten wir das Vorurteil – wonach Personen dieser Gruppe ohnehin nie richtig lesen lernen – von vornherein aus.

Boudon, R. (1974), *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.

Brighouse, H. & Swift, A. (2008): Putting Educational Equality in its Place. *Education Finance and Policy* 3(4), 444–466.

Giesinger, J. (2007). Was heisst Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), 362–381.

Müller-Oppliger, V. (2021). Begabungsmodelle. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 204–222). Weinheim/Basel: Beltz.

Rawls, J. (1971/1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Roth, Heinrich (1952/1967): Begabung und Begaben. Über das Problem der Umwelt in der Begabtenförderung. In: Th. Ballauf & H. Hettwer (Hrsg.), *Begabtenförderung und Schule* (S. 18–36). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Ziegler, E. & Stern, E. (2021). Der Einfluss von Erbe und Umwelt auf Bildung, Intelligenz und Lernen. Möglichkeiten der Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 104–114). Weinheim/Basel: Beltz.