

Margrit Stamm
(Herausgeberin)

Handbuch Talententwicklung

Theorien, Methoden und Praxis
in Psychologie und Pädagogik

Verlag Hans Huber

Lektorat: Tino Heeg
 Herstellung: Jörg Kleine Büning
 Umschlaggestaltung: Agentur Weiß, Freiburg
 Druckvorstufe: punktgenau gmbh, Bühl
 Druck und buchbinderische Verarbeitung: Finidr, Cesky Tesin
 Printed in Czech Republic

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
 Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detail-
 lierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Anregungen und Zuschriften bitte an:
 Verlag Hans Huber
 Lektorat Psychologie
 Länggass-Strasse 76
 CH-3000 Bern 9
 Tel: 0041 (0)31 300 4500
verlag@hanshuber.com
www.verlag-hanshuber.com

1. Auflage 2014
 © 2014 by Verlag Hans Huber, Hogrefe AG, Bern
 (E-Book-ISBN [PDF] 978-3-456-95399-1)
 (E-Book-ISBN [EPUB] 978-3-456-75399-7)
 ISBN 978-3-456-85399-4

Inhalt

Begleitwort (<i>Thomas Rauschenbach</i>)	9
Vorwort (<i>Margrit Stamm</i>)	11
Teil I: Allgemeiner Überblick und Bezugsdisziplinen	21
Talent und Begabung in der Pädagogik (<i>Heinz-Werner Wollersheim</i>)	23
Talent und Begabung: Ein Thema der Psychologie? (<i>Gerhard Lehwald</i>)	33
Systemik des Talents und der Begabung aus Sicht der Pädagogischen Psychologie sowie der Personal- und Sozialpsychologie (<i>Rolf Arnold, Eva Kleß & Thomas Prescher</i>)	45
Begabung und Talent aus sonderpädagogischer Sicht (<i>Ursula Hoyningen-Süess</i>)	63
Talent und Begabung in der Philosophie (<i>Johannes Giesinger</i>)	75
Talent und Begabung als Potenzial für den Führungsnachwuchs (<i>Dieter Frey, Peter Fischer, Bernhard Streicher & Carolin Bock</i>)	83
Talent und Begabung in der Kognitionspsychologie (<i>Esther Ziegler</i>)	97
Neurobiologie der Begabung (<i>Lutz Jäncke</i>)	107
Talent und Begabung in bildungswissenschaftlicher Perspektive (<i>Helmut Heid</i>)	127
Teil II: Zur Entwicklungspsychologie des Talents	141
Hochbegabte Vorschulkinder entdecken und angemessen fördern (<i>Martin R. Textor</i>)	143
Anschlussfähigkeit zwischen Kindergarten und Schule (<i>Ursula Carle</i>)	161
Mythos «Wunderkind» (<i>Margrit Stamm</i>)	173
Die Bedeutung der Grundschule für die Begabungsentwicklung (<i>Susanne R. Buch, Jörn R. Sparfeldt & Detlef H. Rost</i>)	183
Die Bedeutung des Klassenüberspringens für die Talententwicklung (<i>Annette Heinbokel</i>) ..	193

Talent und Begabung in der Philosophie

Johannes Giesinger

Die Begriffe des Talents und der Begabung werden verwendet, um individuelle Lern- und Leistungsvoraussetzungen zu beschreiben.¹ Im Gegensatz zur tatsächlich erbrachten Leistung, welche empirisch zugänglich ist, müssen Begabung oder Talent theoretisch rekonstruiert werden. Sinnvollerweise wird man hier zwei Ebenen unterscheiden, zum einen die aktuell vorhandene Lern- oder Leistungsfähigkeit, zum anderen diejenigen Faktoren, welche die Entwicklung der aktuellen Fähigkeiten und Dispositionen ermöglicht haben (vgl. Schiefele & Krapp, 1973).

Ausgangspunkt der im 20. Jahrhundert geführten Debatten ist die Auffassung, wonach die tatsächliche Lern- und Leistungsfähigkeit von Personen hauptsächlich oder ausschließlich von natürlichen Anlagen abhängt. Diese Sichtweise ist oftmals mit einer Gleichsetzung von Begabung und allgemeiner Intelligenz verbunden (vgl. Skowronek, 1983). Begabung und Intelligenz werden dabei als biologisch gegebene und entsprechend konstante, unbeeinflussbare Eigenschaften betrachtet.²

Während die Idee natürlicher Begabung in Psychologie und Pädagogik – und vereinzelt auch in der Philosophie (v. a. Scheffler, 1985) – vielfältiger Kritik unterzogen wurde (vgl. auch den Beitrag von Heid in diesem Band), setzt die neuere philosophische Gerechtigkeitstheorie mit großer Selbstverständlichkeit voraus, dass Menschen von Natur aus unterschiedlich talentiert sind.

Im Folgenden werden die philosophische Gerechtigkeitsdebatte und die Debatte um Ta-

lent und Begabung wechselseitig aufeinander bezogen. Zum einen können gerechtigkeits-theoretische Erwägungen zur Klärung oder zumindest zum besseren Verständnis gewisser in Psychologie und Pädagogik umstrittener Punkte beitragen. Manche der Kontroversen um Begabung und Begabtenförderung, die auch die Öffentlichkeit und die Politik beschäftigen, verweisen nämlich implizit oder explizit auf Fragen von Gleichheit und Gerechtigkeit. Zum anderen ist zu fragen, inwiefern die Kritik an der Idee natürlicher Begabung in der praktischen Philosophie zu berücksichtigen ist.

Im ersten Abschnitt wird dargestellt, welche Rolle diese Idee in neueren Theorien der

1 Im Folgenden befasse ich mich nicht mit möglichen Differenzen im Gebrauch der beiden Begriffe, sondern betrachte sie als austauschbar.

2 Die Auffassung, wonach Talente natürlich gegeben sind, liegt auch den frühen philosophischen Verwendungen des Begriffs zugrunde (vgl. Lühe, 1998). Besonders deutlich drückt dies Immanuel Kant aus, der Talent zudem mit kognitiven Fähigkeiten (Intelligenz) gleichsetzt (vgl. Kant, 1907, S. 221). Der Begriff des Talents wird in der Philosophie seit dem 17. Jahrhundert regelmäßig verwendet, erfährt aber keine eingehende Diskussion (vgl. z. B. David Hume, 1894, S. 312; Rousseau, 1995, S. 128). Erst im 20. Jahrhundert setzt sich der Begriff der Begabung durch. Der entsprechende Eintrag im *Historischen Wörterbuch der Philosophie* (vgl. Wewetzer, 1971) nimmt bezeichnenderweise nur auf die psychologisch-pädagogische Debatte Bezug und erwähnt keine philosophischen Beiträge zum Thema.

Gerechtigkeit spielt. Der zweite Abschnitt wendet sich der psychologisch-pädagogischen und philosophischen Kritik dieser Idee zu. Abschließend wird der Zusammenhang zwischen Begabung und Gerechtigkeit erörtert.

1. Talent und Begabung in philosophischen Theorien der Gerechtigkeit

In neueren Gerechtigkeitstheorien wird häufig auf die natürlichen Fähigkeiten oder Begabungen von Personen verwiesen. Zum einen kann von einer Beeinflussung der praktischen Philosophie durch herkömmliche anlageorientierte Modelle von Begabung ausgegangen werden. Zum anderen aber hat die Fokussierung auf natürliche Eigenschaften systematische, aus den Grundlagen der Gerechtigkeitstheorie erklärable Gründe. Konzipiert man die Gerechtigkeitsfrage – wie von John Rawls (1971) vorgeschlagen – als Frage nach der angemessenen Verteilung von Gütern, so stellt sich das Problem, dass gewisse Güter gar nicht zur Verteilung zu stehen scheinen: Menschen werden mit natürlichen Eigenschaften geboren, die an die jeweilige Person gebunden sind und durch keine politische Maßnahme von ihr gelöst werden können. Dazu gehören, zumindest nach traditioneller Auffassung, auch gewisse Begabungen und Fähigkeiten.

Rawls unterscheidet in diesem Sinne zwei Gruppen sogenannter Grundgüter, natürliche und soziale Grundgüter (vgl. Rawls, 1971, p. 62). Zu den natürlichen Grundgütern gehört für ihn unter anderem die Intelligenz – den Begriff des Talents verwendet er an dieser Stelle nicht. Zu den sozialen Grundgütern zählt er hauptsächlich Rechte und Freiheiten sowie Einkommen und Vermögen. Rawls hält fest, die natürlichen Eigenschaften seien zufällig verteilt und deshalb unverdient. Robert Nozick – einer von Rawls' frühen theoretischen Gegenspielern – argumentiert, daraus lasse sich nicht folgern, dass Personen nicht berechtigt seien, von ihren natürlichen Begünstigungen zu profitieren (vgl. Nozick,

1974, p. 224ff.). Gemäss Nozick ist die ungleiche Verteilung von Vorteilen nur dann illegitim, wenn sie durch eine Verletzung individueller Rechte zustande kam. Ist jemand talentiert und erwirbt dadurch soziale und ökonomische Begünstigungen, lässt dies die Rechte anderer unberührt und ist folglich nicht ungerecht. Der Staat ist nach Nozick verpflichtet, Individuen nicht an der Entfaltung ihrer Talente zu hindern, hat aber nicht die Aufgabe, die Entwicklung von Fähigkeiten aktiv zu fördern oder naturgegebene Benachteiligungen zu kompensieren.

Rawls' Ansatz, der die neuere philosophische Debatte weit stärker beeinflusst hat als Nozicks libertäre Theorie, liegt demgegenüber die Auffassung zugrunde, die soziale Ordnung solle so ausgestaltet werden, dass niemand durch natürliche und soziale Zufälligkeiten begünstigt oder benachteiligt wird (vgl. 1971, S. 12). Rawls nennt hier natürliche und soziale Faktoren in einem Atemzug. Er betont, natürliche Ungleichheiten oder Ungleichheiten der sozialen Position seien, für sich genommen, weder gerecht, noch ungerecht. Gerecht oder ungerecht sei die Art, wie soziale Institutionen auf diese Tatsachen reagierten (ebd., S. 102). Nach Rawls sollten soziale und natürliche Vorzüge als unverdient betrachtet werden, da sie nicht auf individuell verantworteten Entscheidungen beruhen.

Rawls schreckt aber davor zurück, diesen Gedanken – wie später die sogenannten Glücks-Egalitaristen (*luck egalitarians*) – radikal zu Ende zu denken (vgl. Arneson, 1989; Cohen, 1989). Er lehnt die Idee ab, wonach unverdient benachteiligte Personen – z. B. Personen mit ungünstigen natürlichen Anlagen – Anspruch auf vollständige Kompensation ihrer Benachteiligung haben. Stattdessen formuliert er zwei Prinzipien, welche einen möglichst fairen Umgang mit unverdienten Benachteiligungen ermöglichen sollen. In beiden Prinzipien – die genaugenommen als zwei Bestandteile eines Grundsatzes zu betrachten sind – spielt die Idee natürlicher Begabung eine Rolle. Gemäss dem Prinzip fairer Chancengleichheit sollen Personen mit gleichen na-

türlichen Talenten gleiche Lebenschancen haben. Rawls erläutert: «[A]ssuming that there is a distribution of natural assets, those who are at the same level of talent and ability, and have the same willingness to use them, should have the same prospects of success regardless of their initial place in the social system, that is, irrespective of the income class into which they are born» (Rawls, 1971, p. 73).

Das bedeutet nicht, dass ein bestimmtes Talent mit einem moralischen Anspruch auf eine bestimmte soziale Position verknüpft ist. Das Prinzip fordert nicht, dass die soziale Hierarchie der Verteilung natürlicher Fähigkeiten entsprechen soll. Ebenso wenig begründet es die Konzentration von Bildungsressourcen auf die Begabten. Die Idee ist vielmehr, dass gleich Begabte nicht unterschiedliche soziale Chancen erhalten sollen. Dies lässt offen, ob man möglicherweise doch mehr für die Begabten – oder für die weniger Begabten – tun soll.

An dieser Stelle kommt das sogenannte Unterschiedsprinzip ins Spiel, welches in enger Verbindung zum Prinzip fairer Chancengleichheit gesehen werden muss. Das Unterschiedsprinzip besagt, dass soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten dann gerechtfertigt sind, wenn eine Verringerung der Ungleichheit die am schlechtesten Gestellten, absolut gesehen, noch schlechter stellen würde. Rawls nimmt also an, dass gewisse Ungleichheiten sich letztlich zum Vorteil der Benachteiligten auswirken. Er schreibt: «[T]he difference principle would allocate resources in education, say, so as to improve the long-term expectations of the least-favored. If this end is attained by giving more attention to the better endowed, it is permissible; otherwise not» (ebd., p. 101).

Dieses Prinzip drückt nach Rawls die Idee aus, wonach die Verteilung von Talenten gewissermassen als Gemeinschaftssache (*a common asset*) zu betrachten ist (ebd.). Individuen sind nur dann berechtigt, von ihrer günstigen natürlichen Ausstattung zu profitieren, wenn dies letztlich allen zu Gute kommt.

In der philosophischen Debatte um Bildungsgerechtigkeit spielen sowohl Varianten

des Prinzips fairer Chancengleichheit als auch des Unterschiedsprinzips eine zentrale Rolle.³ Als Drittes sind jene Konzeptionen zu erwähnen, welche die Idee der *adequacy* (oder *sufficiency*) in den Vordergrund stellen: Demnach ist der Staat nicht verpflichtet, allen – oder allen gleich Begabten – die gleiche Bildung zu ermöglichen. Vielmehr soll er sicherstellen, dass alle angemessen (*adequate*) oder ausreichend (*sufficient*) gebildet werden. Dies wirft die Frage auf, *in Hinblick worauf* die Bildung von Personen angemessen sein soll. Die derzeit wichtigsten Vertreterinnen dieser Position – Elizabeth Anderson (2007) und Debra Satz (2007) – gründen ihre Ansätze auf die normative Idee demokratischer oder staatsbürgerlicher Gleichheit. Alle Heranwachsenden sollen in einer Weise – und bis zu einem Niveau – gebildet werden, die ihnen vollwertige Teilnahme am Leben der demokratischen Gemeinschaft ermöglicht. Diese Annahme einer Schwelle in der Entwicklung relevanter Fähigkeiten setzt ein allgemeines Potenzial zur Entwicklung dieser Fähigkeiten voraus, ohne allenfalls vorhandenen natürlichen Ungleichheiten Bedeutung beizumessen. Andererseits spricht gemäß dieser Konzeption aber nichts dagegen, dass Einzelne ihre Fähigkeiten über die allgemeinverbindlichen Leistungsziele hinaus entwickeln können.

2. Kritik der Idee natürlicher Begabung

In kritischer Auseinandersetzung mit der Idee natürlicher Begabung haben sich im Laufe des 20. Jahrhunderts unterschiedliche Positionen herausgebildet: Die radikal milieu- oder umwelttheoretische Auffassung, die oftmals behaviouristisch fundiert wurde, betont die soziale Formbarkeit des Menschen. Demnach sind

³ Beides verbindet sich etwa in Brighouse & Swift (2008) und Schouten (2012). Brighouse (2012) schlägt eine Konzeption von Bildungsgerechtigkeit vor, welche darüber hinaus die Idee der *adequacy* berücksichtigt.

individuelle Fähigkeiten nicht primär natürlich angelegt, sondern entstehen durch soziale Erfahrungen.

Im Weiteren haben sich verschiedene Positionen etabliert, welche Begabung und Leistungsfähigkeit sowohl auf natürliche Anlagen, als auch auf soziale Erfahrungen – und auf die Wechselwirkung beider Faktoren – zurückführen.

Eine besondere Variante dieser Auffassung stellt der sogenannte «dynamische» Begabungsbegriff des Erziehungswissenschaftlers Heinrich Roth (1967) dar. Roth kritisiert den anlageorientierten Begabungsbegriff, den er als «statisch» bezeichnet und stellt ihm die Idee entgegen, dass Heranwachsende durch Erziehung und Unterricht «begabt» werden können. Aufgabe der Schule ist es demnach nicht, vorgegebene Begabungen zu erkennen, sondern Schüler bei der Entwicklung von Begabung zu unterstützen.

Einen Schritt weiter gehen diejenigen Bildungstheoretiker, welche betonen, dass das Individuum nicht einfach durch Natur und Umwelt determiniert ist, sondern seine Fähigkeiten selbsttätig entwickelt. Dietrich Benner stellt den herkömmlichen anlage- und umweltorientierten Modellen einen «handlungstheoretischen» Ansatz gegenüber, der die Bedeutung individueller und sozialer Praxis in der Entwicklung individueller Eigenschaften betont (Benner, 1987, S. 67).

In eine ähnliche Richtung gehen die Überlegungen des analytischen Erziehungsphilosophen Israel Scheffler (1985), der allerdings nicht von den Begriffen *Talent* oder *Begabung* ausgeht, sondern die Idee des Potenzials in den Vordergrund rückt. Scheffler macht sich daran, die «Mythen» zu entlarven, welche sich um diese Idee ranken und die teils auch die Debatte um Begabung beeinflussen. Der Begriff des Potenzials verweist auf den teleologischen Naturbegriff der griechischen Philosophie. Die Zuschreibung natürlicher Potenziale hat in diesem Kontext bereits normative Implikationen. Ein Potenzial nicht zur Realisierung zu bringen, widerspricht der Ordnung der Natur, an der sich menschliches Handeln

zu orientieren hat. Dieser Grundgedanke leitet bis heute manche Plädoyers für die umfassende Entfaltung von Talenten. Dabei wird angenommen, dass das Vorhandensein eines natürlichen Talents mit einem moralischen Anspruch auf bestmögliche Förderung einhergeht (ebd., S. 10, sowie S. 42ff.).

Als Erstes hält Scheffler fest: «The idea of fixed potentials is a myth» (ebd., 11; im Orig. hervorgeh.). Er erläutert, dieser verbreitete Mythos führe dazu, dass die momentanen Defizite von Schülern für unveränderlich gehalten würden. Nach der alternativen Auffassung, die Scheffler verteidigt, können Potenziale im Laufe des Lebens neu entstehen, vorhandene Potenziale können sich aber auch zurückbilden. Die Entwicklung von Potenzialen hänge stark von den unternommenen Anstrengungen ab. Zudem eröffne jede Realisierung eines Potenzials neue Potenziale: «A girl who is potentially good at mathematics becomes a different person with actual achievement of mathematical skill. New potentials arise with the realization of the old» (ebd., p. 11).

Als Zweites erwähnt Scheffler «the myth of harmonious potentials» (ebd., p. 14, im Orig. hervorgeh.), d. h. die Vorstellung, es gebe verschiedene menschliche Potenziale, die bei voller Entfaltung ein harmonisches Ganzes bilden. Demnach besteht die Aufgabe des Erziehers lediglich darin, vorgegebene Potenziale zu identifizieren und zu entwickeln. Er muss sich hingegen nicht die Frage stellen, welche der vorhandenen Möglichkeiten wertvoll sind. Scheffler hält dagegen zu Recht fest, Menschen verfügten über verschiedene Potenziale, die nicht alle zugleich realisiert werden könnten. Es ist folglich für Personen nicht möglich, alle ihre Möglichkeiten auszuschöpfen.

An dieser Stelle ist auch ein dritter Mythos zu erwähnen – «the myth of uniformly valuable potentials» (ebd., p. 15). Nicht alle Potenziale, Anlage oder Begabungen von Personen sind in gleichem Maße wertvoll. Manchen Potenzialen haftet sogar ein ausgesprochen negativer Wert an, und es muss mit allen Mitteln verhindert werden, dass sie sich entfalten können.

Scheffler lehnt zum einen das naturteleologische Denken ab, das diesen Mythen zugrunde liegt. Zum anderen wendet er sich gegen das moderne biologistische Modell des Menschen, welches die individuelle Entwicklung durch genetische Anlagen vorbestimmt sieht. Beiden Denkweisen hält er ein von Kant inspiriertes Menschenbild entgegen, welches die menschliche Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellt. Anders als Kant betont Scheffler, menschliches Handeln sei stets in eine symbolisch strukturierte kulturelle Lebenswelt eingebettet. Er gelangt zu folgender Schlussfolgerung: «Human lives thus do not ride on fixed rails; they do not follow trajectories already laid down by physics supplemented with biology. Their courses are modified by belief and interpretation, fear and hope, recollection and anticipation, symbolism, and value. The newborn child, considered simply as a *biological unit*, is indeterminate as a *human being* – the texture of its life is still to be filled out largely by human effort, that is to say, by culture, history, education and decision» (ebd., p. 41).

Schefflers Einwände gegen die Idee angeborener und konstanter Potenziale gründet also im Kern auf der Auffassung, wonach der Mensch ein Wesen ist, das nicht durch seine biologische Natur festgelegt ist, sondern sich in seinem – individuellen und kollektiven – Handeln selbst bestimmt. Es ist genau diese spezifische Verfasstheit des Menschen, die Fichte – prägend für die deutsche Pädagogik – mit dem Begriff der Bildsamkeit umschrieb (vgl. Fichte 1960, S. 79f.).

Eine weitere Kritik der Idee natürlicher Begabung, welche gewisse der bereits erwähnten Einwände aufnimmt, findet sich im Spätwerk von John Rawls (1993, S. 269ff.; vgl. auch Rawls. 2001, S. 55f.). Er lässt seine Erwägungen zum Problem der Begabung allerdings nicht in die Formulierung der von ihm entwickelten Gerechtigkeitsgrundsätze einfließen. Sein Grundgedanke ist, dass wesentliche Eigenschaften von Personen nicht naturgegeben sind, sondern durch die institutionelle Grundstruktur der Gesellschaft geformt werden. Dies gelte für den Charakter und die Wünsche von

Personen, sagt Rawls, aber auch für ihre Talente: «[W]e cannot view the talents and abilities of individuals as fixed natural gifts» (1993, p. 269). Fähigkeiten hätten zwar eine genetische Grundlage, könnten aber nur unter bestimmten sozialen Bedingungen aufblühen. Zudem könnten vorhandene Anlagen stets unterschiedlich realisiert werden und die vorhandenen Fähigkeiten des Menschen seien stets nur ein kleiner Teil dessen, was die Person hätte sein können. Rawls schreibt weiter: «[A]n ability is not, for example, a computer in the head with a definite measurable capacity unaffected by social circumstances» (ebd., p. 270). Er schließt mit den Worten, wir könnten nicht wissen, was aus uns hätte werden können, wenn die sozialen Umstände anders gewesen wären.

3. Begabung, Ungleichheit und Gerechtigkeit

Bei der Debatte um Begabung handelt es sich, wie Heinz-Elmar Tenorth (2007) treffend festhält, um «eine Kontroverse zwischen Wissenschaft und Politik». Die (bildungs-)politische Brisanz des Themas ergibt sich vorwiegend daraus, dass hier die Legitimität schulischer und sozialer Ungleichheit zur Diskussion steht. Die unterschiedlichen Theorien der Begabung verbinden sich mit verschiedenen politischen Positionen.

In Deutschland steht insbesondere die dreigliedrige Struktur des Bildungssystems zur Debatte, welche traditionell mit dem Verweis auf unterschiedliche Begabungstypen gerechtfertigt wird (dazu Schiefele & Krapp, 1973, S. 28; Heid & Fink, 2004, S. 148; Tenorth, 2007, S. 131).⁴ Wenn Begabungen naturgegeben und Begabungsunterschiede entsprechend unveränderbar sind, kann es sinnvoll erscheinen, diese frühzeitig zu identifizieren und die Schüler unterschiedlichen – ihrer jeweiligen

⁴ Vgl. dazu auch Vopat (2011), der sich mit selektiven magnet schools in den USA befasst.

Begabung angepassten – Bildungsgängen zu zuweisen. Die Schultypen des gegliederten Systems eröffnen unterschiedliche Chancen auf den Zugang zu attraktiven sozialen Positionen: Nach wie vor gilt, dass der Besuch des Gymnasiums mit einer hohem Wahrscheinlichkeit für einen vorteilhaften sozioökonomischen Status verbunden ist. Dagegen ist nichts einzuwenden, wenn man annimmt, dass Personen «von Natur aus» nicht nur für gewisse Bildungsgänge, sondern für entsprechende soziale Aufgaben «begabt» sind.

Ähnliche Denkstrukturen finden sich in der neueren Diskussion um das Phänomen der Hochbegabung (oder besonderen Begabung): Betrachtet man Hochbegabung als angeborene Eigenschaft, so wird man die Hochbegabten möglichst früh zu erkennen suchen, um sie gezielt fördern zu können.

Eine erste Kritik an dieser Sichtweise bezieht sich allein auf die Mechanismen der Auslese – und nicht auf die Annahme natürlicher Begabungen als solcher. Selbst wenn es diese gibt, ist es schwierig, sie zu erkennen. Begabung kann, wie gesagt, nicht beobachtet, sondern muss theoretisch rekonstruiert werden, und hier können sich Fehler einschleichen: Offensichtlich ist die Selektion der «Begabten» in hohem Maße durch soziale Vorurteile bestimmt (vgl. Stamm, 2007). Kinder aus sozial privilegierten Verhältnissen werden weit häufiger als begabt oder hochbegabt eingestuft als sozial Benachteiligte mit gleicher aktueller Leistungsfähigkeit. Dieses Problem der Diagnostik lässt es ratsam erscheinen, bei der selektiven Förderung von Begabten zurückhaltend zu sein.

Weiter ist – mit Blick auf die philosophische Gerechtigkeitsdebatte – zu betonen, dass das Vorhandensein einer natürlichen Begabung oder Hochbegabung keinen unmittelbaren moralischen Anspruch auf besondere schulische Förderung begründet. Folgt man Rawls oder den Glücks-Egalitaristen, so müssen natürliche Vorteile als unverdient eingestuft werden (vgl. auch Meyer & Streim, 2012). Akzeptiert man dies, so gibt es keinen Grund, die bereits vorhandenen Begünstigungen durch spezielle päd-

agogische Anstrengungen zu belohnen und so zu verstärken. Aus einer besonderen Begabung ergibt sich gemäß dieser Sichtweise auch kein Anspruch auf einen vorteilhaften Sozialstatus oder ein hohes Einkommen.

Die Befürworter der selektiven Förderung von Begabten könnten dem entgegenhalten, dass Begabtenförderung nicht die Privilegierung der Begabten zum Ziel hat, sondern lediglich einen ihren Fähigkeiten angemessenen Unterricht sicherstellen soll (vgl. Merry, 2008). Dabei können sie sich auf ein allgemein anerkanntes pädagogisches Prinzip berufen: Schulischer Unterricht soll den jeweiligen Lernvoraussetzungen der Schüler angepasst sein. Unter- oder Überforderung beeinträchtigt nicht nur individuelle Lernfortschritte, sondern das allgemeine Wohlbefinden der Lernenden. Dies gilt für alle Schüler gleichermaßen – also nicht nur für die besonders leistungsfähigen. Auf dieser Grundlage lassen sich gewisse schulische Maßnahmen für leistungsstarke oder besonders motivierte Schüler rechtfertigen, und zwar unabhängig davon, ob ihre Fähigkeiten natürlich bedingt sind.

Folgt man der Kritik an der Idee natürlicher Begabung, so ergeben sich weitere Gründe gegen eine gesonderte Förderung besonders leistungsfähiger Schüler. Wenn die individuelle Lern- und Leistungsfähigkeit in hohem Maße von sozialen und kulturellen Faktoren – und insbesondere von Erziehung und Unterricht – abhängt, so bedeutet dies zweierlei: Erstens muss davon ausgegangen werden, dass die jeweilige Leistungsfähigkeit von Schülern nicht (nur) ihre natürliche Ausstattung, sondern ihre sozialen Erfahrungen widerspiegelt. Es bedeutet zweitens, dass sich aus ihrer aktuellen Leistungsfähigkeit keine definitiven Schlüsse auf ihre Leistungsgrenzen ziehen lassen. Günstige soziale und pädagogische Erfahrungen können ihre Lern- und Leistungsfähigkeit möglicherweise deutlich verbessern. Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass ungünstige soziale Erfahrungen – etwa in den ersten Lebensjahren – die Chance auf gewisse Lernprozesse beeinträchtigen oder sogar verbauen können.

Betrachtet man die in der Gerechtigkeitsdebatte vorgeschlagenen Prinzipien, so scheint vor allem Rawls' Unterschiedsprinzip die Rechtfertigung der besonderen Förderung Begabter zu legitimieren. Die Frage ist, inwiefern die Kritik an der Idee natürlicher Begabung in diesem Zusammenhang von Belang ist. Der Grundsatz, wonach Ungleichheiten legitim sind, sofern sie sich zum Vorteil der am schlechtesten Gestellten auswirken, ist im Prinzip unabhängig von einer spezifischen Theorie der Begabung. Auch wenn man annimmt, dass Begabung nicht hauptsächlich naturbedingt ist, kann man sich die Frage stellen, ob man diejenigen, die aktuell lern- oder leistungsfähiger erscheinen, stärker fördern soll, obwohl dies die Ungleichheiten verstärkt. Gemäß dem Unterschiedsprinzip ist eine Vergrößerung der Leistungs-Ungleichheit legitim, sofern dies für die weniger Begünstigten von Vorteil ist. Die staatliche Finanzierung des Hochschulwesens lässt sich unter anderem dadurch rechtfertigen, dass die Förderung besonders leistungsfähiger Individuen letztlich allen zugute kommt. Ob dies tatsächlich der Fall ist, hängt, wie Anderson (2007) betont, davon ab, ob die Leistungs-Eliten für die Belange der Benachteiligten sensibilisiert sind. Mit anderen Worten: Es hängt davon ab, *in welcher Weise* die Eliten gebildet werden. Eine spezifisch demokratische Bildung, wie Anderson sie fordert, unterstützt die zukünftigen Entscheidungsträger darin, die Interessen der unteren Schichten zu verstehen und motiviert sie dazu, sich für die Verbesserung von deren Lebenssituation einzusetzen.

Das Prinzip fairer Chancengleichheit fordert, dass Personen mit gleichen natürlichen Talenten gleiche Lebenschancen haben sollen, unabhängig von ihrer anfänglichen sozialen Position. Hier also fließt die Idee der natürlichen Begabung in die Formulierung des Gerechtigkeitsprinzips ein. Auch Brighthouse & Swift verwenden den Begriff des Talents in ihrer Konzeption von Bildungsgerechtigkeit – allerdings sprechen sie nicht explizit von *natürlichem* Talent: «An individual's prospects for educational achievement may be a func-

tion of that individual's talent and effort, but it should not be influenced by her social class background» (Brighthouse & Swift, 2008, p. 447).

Wenn Talente, wie Rawls in seinen Spätschriften betont, keine «fixed natural gifts» sind, so müssen Formulierungen wie diese überdacht werden. Nach Brighthouse & Swift ist es legitim, wenn die Aussichten auf Bildungserfolg von Talent und Anstrengung abhängen. Ist Talent in hohem Maße sozial bedingt, so bedeutet dies, dass zu einem bestimmten Zeitpunkt vorhandene Begabungsunterschiede auf Ungleichheiten des Aufwachsens zurückzuführen sind. Gemäß Brighthouse & Swift – oder auch Rawls – ist es aber gerade nicht angezeigt, Bildungschancen auf der Basis einer bereits erfolgten Verteilung sozialer Vorteile zuzuweisen. Schließlich sollen die Aussichten auf Bildungserfolg vom sozialen Hintergrund unabhängig sein.

Kaum jemand wird bestreiten, dass die Lernmöglichkeiten von Individuen teilweise von biologischen Anlagen abhängen. Folglich wäre es möglich, den Begriff des Talents in den genannten Grundsätzen durch den Begriff der biologischen Anlage zu ersetzen: Personen mit gleichen Anlagen müssten gleiche Aussichten auf schulischen Erfolg haben. Das schulische Leistungsniveau müsste der anfänglichen Verteilung der genetischen Anlagen entsprechen. Folgt man der Kritik der Idee natürlicher Begabung, so ist jedoch fraglich, ob eine derartige Forderung Sinn ergibt: Die biologische Ausstattung eines Individuums lässt so viele verschiedene Entwicklungsmöglichkeiten offen, dass es fragwürdig erscheint, von Personen mit gleichen Anlagen eine gleichartige Entwicklung zu erwarten. Zudem besteht keine Aussicht, eine Gleichheit der Anlagen überhaupt als solche zu identifizieren: Vom ersten Lebenstag an entwickeln sich Individuen in Interaktion mit ihrem sozialen und kulturellen Umfeld, und es ist kaum möglich, die genetischen Anteile an diesen Lernprozessen nachträglich zu rekonstruieren.

Weniger verhänglich wäre es, die Bezugnahme auf natürliche Talente oder Anlagen ganz

fallenzulassen und lediglich zu fordern, schulischer Erfolg dürfe nicht vom sozialen Hintergrund abhängen. Dies würde offen lassen, inwiefern gewisse Leistungsdifferenzen auf biologischen Ungleichheiten beruhen.

Literatur

- Anderson, E. (2007). Fair opportunity in education: A democratic equality perspective. *Ethics* 117(4), 595–622.
- Arneson, R. (1989). Equality and equality of opportunity for welfare. *Philosophical Studies* 56(1), 77–93.
- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Brighouse, H. (2012). Distributive justice in education, Vortrag an der Konferenz «Justice, Education and the Good», Humboldt Universität zu Berlin, 12. Juli 2012.
- Brighouse, H. & Swift, A. (2008). Putting educational equality in its place. *Education Finance and Policy* 3(4), 444–466.
- Cohen, G.A. (1989). On the currency of egalitarian justice. *Ethics* 99(4), 906–944.
- Fichte, J.G. (1960). *Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre* (1796). Hamburg: Meiner.
- Heid, H. & Fink, G. (2004). Begabung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 146–152). Weinheim: Beltz.
- Hume, D. (1894). *An enquiry concerning human understanding, and an enquiry concerning the principles of morals* (1748/1751). Oxford: Clarendon Press.
- Kant, I. (1907). Anthropologie in pragmatischer Absicht (1798). In *Gesammelte Schriften, Akademieausgabe*, Bd. 7. Berlin: Reimer.
- Lühe, A.v.d. (1998). Talent. In J. Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 10, 886–890. Basel: Schwabe.
- Merry, M. (2008). Educational justice and the gifted. *Theory and Research in Education* 6(1), 47–70.
- Meyer, K. & Streim, B. (2013). Wer hat, dem wird gegeben? Hochbegabtenförderung und Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik* 59(1), 112–130.
- Nozick, R. (1974) *Anarchy, state, and utopia*. New York: Basic Books.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rawls, J. (1993). *Political liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Rawls, J. (2001). *Justice as fairness. A restatement*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Roth, H. (1967). Begabung und Begaben. Über das Problem der Umwelt in der Begabtenförderung (1952). In Th. Ballauf & H. Hettwer (Hrsg.), *Begabtenförderung und Schule* (S. 18–36). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rousseau, J.-J. (1995). *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen/Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi les hommes* (1755). In *Schriften zur Kulturkritik*, Hamburg: Meiner.
- Satz, D. (2007). Equality, adequacy, and education for citizenship. *Ethics* 117(4), 623–648.
- Scheffler, I. (1985). *Of human potential. An essay in the philosophy of education*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Schouten, G. (2012). Fair educational opportunity and the distribution of natural ability: Toward a prioritarian principle of educational justice. *Journal of Philosophy of Education* 46(3), 472–491.
- Skowronek, H. (1983). Begabung. In *Zyklusopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 1 (S. 329–334). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stamm, M. (2007). Begabtenförderung und soziale Herkunft. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27(3), 227–242.
- Tenorth, H.E. (2007). Begabung – eine Kontroverse zwischen Wissenschaft und Politik. In D. Lemmermöhle & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Bildung – Lernen* (S. 117–145). Göttingen: Wallstein.
- Vopat, M.C. (2011). Magnet schools, innate talent and social justice. *Theory and Research in Education* 9(1), 59–72.
- Wewetzer, K.-H. (1971). Begabung. In J. Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 1 (S. 776). Basel: Schwabe.

Talent und Begabung als Potenzial für den Führungsnachwuchs

Die Institution der Bayerischen Elite-Akademie als Institution der Bayerischen Universitäten und der Bayerischen Wirtschaft

Dieter Frey, Peter Fischer, Bernhard Streicher & Carolin Bock

1. Vorbemerkungen zur grundlegenden Idee einer Eliteakademie

Im Rahmen der Talentforschung machen Schulen, Universitäten und Firmen relativ wenig, um talentierte Menschen auf Führungsaufgaben im späteren Leben vorzubereiten – unabhängig davon, ob diese Führungsaufgaben in einem späteren Stadium der Karriere in Wirtschaft, Wissenschaft, Verwaltung oder Verbänden ausgeübt werden. Die Hochschulausbildung ist letztlich immer eine Fachvertiefung. Aspekte wie Menschenführung, Unternehmensführung, Ethik, interkulturelle Kompetenzen, interdisziplinäres Denken usw., die für spätere Führungsaufgaben wichtig sind, werden ausgeklammert.

Die meisten talentierten Studierenden werden jedoch später Personalverantwortung haben, d.h. sie werden in Bereichen tätig sein, wo sie andere Menschen führen und motivieren müssen. Dafür sind sie im Allgemeinen aber nicht ausgebildet, wodurch eine hohe Wahrscheinlichkeit besteht, dass Potenzial an Motivation, Kreativität und Innovation durch falsches Führungsverhalten vergeudet wird. Deshalb ist es wichtig, gerade in der Talententwicklung den Menschen genügend Wissen, Handlungskompetenzen/Fähigkeiten, Fertig-

keiten und Werte zu vermitteln, mit denen ihnen quasi ermöglicht wird zu führen, um Probleme zu lösen und Menschen mitzunehmen bei der Problemlösung.

Überspitzt gesagt: Was nützen Talent und Begabung, wenn man nicht die Fähigkeit hat, gut zu kommunizieren, zuhören zu können, Fragen stellen zu können, zu motivieren? Und was nützen Talent und Begabung, wenn diese nicht verbunden sind mit Werten und Persönlichkeitsbildung?

Genau dies zu vermitteln, ist das Anliegen der Bayerischen Eliteakademie. Sie ist eine Institution der Bayerischen Universitäten und der Bayerischen Wirtschaft, die talentierte Studierende aller Fachrichtungen auswählt und als Ergänzung zur fachlichen Universitätsausbildung eine Ausbildung in den oben genannten Themenbereichen bietet.

2. Zum Elitebegriff und zur Eliteförderung

Der Elitebegriff löst bei vielen Menschen – einschließlich Professoren und Führungskräften – negative Assoziationen wie Ständedünkel, Hochnäsigkeit, Arroganz und sogar Abwertung anderer aus. Dieser negative Beigeschmack des Elitebegriffs geht unter anderem auf das Dritte