

## Profil 11:

Lern- und Forschungsräume im Wandel –  
Perspektiven der Wirtschafts- und  
Berufspädagogik

Digitale Festschrift für  
**ANNETTE OSTENDORF**



## Eva ADELSBERGER-HÖSS

(Universität Innsbruck)

Ist es gerecht, Begabte zu fördern?  
Ethische Perspektiven zur Gerechtigkeit schulischer  
Begabtenförderung

Online unter:

[https://www.bwpat.de/profil11\\_ostendorf/adelsberger-hoess\\_profil11.pdf](https://www.bwpat.de/profil11_ostendorf/adelsberger-hoess_profil11.pdf)

in

**bwp@ Profil 11** | März 2025

Lern- und Forschungsräume im Wandel –  
Perspektiven der Wirtschafts- und Berufspädagogik

Hrsg. v. Heike Welte, Michael Thoma, Hannes Hautz & Bernd  
Gössling

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2025



[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

## Ist es gerecht, Begabte zu fördern? – Ethische Perspektiven zur Gerechtigkeit schulischer Begabtenförderung<sup>1</sup>

---

### Abstract

Einen bedeutenden Aspekt der Gerechtigkeit in Bezug auf Schule stellt die Frage dar, wie mit Unterschieden in der Begabungslage von Personen umgegangen werden soll. Dazu liegen mehrere ethische Positionen vor. Die Bandbreite wird in diesem Beitrag aufgezeigt, indem Egalitarismus, Anti-Egalitarismus, Perfektionismus und Meritokratie als Gerechtigkeitspositionen in Bezug auf schulische Begabtenförderung beleuchtet werden. Dabei wird deutlich, dass die Frage, ob es als gerecht anzusehen ist, Begabte in der Schule zu fördern, in den unterschiedlichen ethischen Strömungen konträr beantwortet wird. Dieses Ergebnis wird in diesem Beitrag auch mit persönlichen biografischen Erfahrungen – vor allem auch mit Annette Ostendorf, meiner Doktormutter – in Bezug gesetzt.

---

## Is It Fair to Support the Gifted? – Ethical Perspectives on the Justice of Gifted Education

---

A significant aspect of justice in relation to schooling is the question of how to deal with differences in individuals' levels of giftedness. Several ethical positions exist on this matter. This article highlights the range of these positions by examining Egalitarianism, Anti-egalitarianism, Perfectionism, and Meritocracy as justice frameworks in relation to the promotion of gifted students in schools. It becomes clear that the question of whether it is considered just to support gifted students in school is answered in contrasting ways within the various ethical perspectives. This result is also contextualized in this paper through personal biographical experiences—particularly in connection with Annette Ostendorf, my doctoral advisor.

**Schlüsselwörter:** *Schulische Begabtenförderung, Gerechtigkeit, (Anti-)Egalitarismus, Perfektionismus, Meritokratie*

### 1 Einleitung

In vorliegenden Arbeiten wurde bereits mehrfach darauf hingewiesen, dass von Lehrkräften vor allem ein Unterricht dargeboten wird, von dem Schüler:innen im unteren Segment des Leistungsspektrums profitieren, auch liegt der Fokus der individuellen Förderung im Unterricht auf lernschwachen Schüler:innen; Begabtenförderung wird wenig durchgeführt (Bloch, 2014; Schwippert, 2002, S. 31; Purdy, 1999, S. 314; Colnerud, 1997, S. 632; Röder & Sang, 1991, S. 162; Brown & Saks, 1987; Treiber, 1980, S. 78).

---

<sup>1</sup> Der nachfolgende Beitrag stellt ein Exzerpt vor allem des Kapitels 2.5.1.1. meiner Dissertation dar (erschieden unter Adelsberger-Höss, 2019). Doktormutter: Annette Ostendorf

Dies zeigt sich letztlich auch in meiner eigenen Schulbiografie. Erst an der Universität – und hier vor allem während meiner Promotionszeit – fand ich eine Umgebung vor, in der meine Begabungen in den Fokus genommen und ausgeschöpft werden konnten. Annette Ostendorf – meine Doktormutter – hat ganz wesentlich dazu beigetragen, denn sie hat mir dabei geholfen, meine Begabungen auszuloten und ihnen den nötigen Raum gegeben, dass sie sich entfalten können.

Da sich aber, wie einleitend dargestellt, nicht nur an meinem Fall zeigt, dass an Schulen Begabtenförderung wenig durchgeführt wird, war eine der Fragen, die in meiner Dissertation beleuchtet wurden, welche ethischen Dimensionen dahinter liegen und ob Begabtenförderung überhaupt als richtig im Sinne von gerecht anzusehen ist. Dies soll nachfolgend dargestellt werden.

## **2 Begabtenförderung und Gerechtigkeit**

Zu Beginn soll eine Annäherung an den Gerechtigkeitsbegriff erfolgen, im Anschluss werden ausgewählte Konzepte von Gerechtigkeit erläutert, ihre Auswahl begründet und ihre Relevanz für Begabtenförderung dargelegt. Die in den folgenden Absätzen dargestellten Gerechtigkeitsperspektiven leisten jeweils einen eigenständigen Beitrag in Bezug auf die Begründung für bzw. gegen die schulische Begabtenförderung.

Gerechtigkeit ordnet die Beziehungen zwischen Menschen, sie ist somit auf Interaktionen bezogen (Lin-Hi & Suchanek, 2017). Gerechtigkeit ist also immer intersubjektiv aufzufassen, d.h. auf den Umgang mit anderen bezogen, somit fällt der Umgang mit sich selbst nicht in den Gegenstandsbereich der Gerechtigkeit (Mazouz, 2002, S. 365). Die Gerechtigkeit teilt also in intersubjektiven Beziehungen jeder Person das zu, was als ihr Recht angesehen werden kann. Jedem Menschen ‚das Seine‘ stellt die abstrakteste Formulierung der Gerechtigkeitsnorm dar. Je nach ethischem Standpunkt wird darunter jedoch etwas gänzlich Verschiedenes verstanden. Auch Aristoteles streicht dies heraus und nennt den ‚Begriff des Gerechten vieldeutig‘ (Aristoteles, 2007, S. 187). Diverse Interpretationen sind ‚Jeder Person das Gleiche‘, ‚Jeder Person gemäß ihrer Leistung‘, ‚Jeder Person gemäß ihren Bedürfnissen‘, ‚Jeder Person gemäß ihrem Rang‘ etc. (Meran, 1991, S. 110–111). Ethische Standpunkte zu all diesen Auffassungen sollen in den folgenden Kapiteln in Bezug auf ihre Begründung bzw. Ablehnung von Begabtenförderung beleuchtet werden.

Denn was als gerecht anzusehen ist, versteht sich nicht von selbst, es besteht keine geteilte Auffassung darüber, was unter gerechten Verteilungskriterien zu verstehen ist (Kersting, 2000a, S. 14). ‚Wir leben in einer pluralistischen Gesellschaft; und da darf es nicht überraschen, daß [sic] wir in unserer Gesellschaft auf mehrere, miteinander konkurrierende Gerechtigkeitsvorstellungen treffen‘ (Kersting, 2000a, S. 14).

### **2.1 (Anti-)Egalitarismus**

Die Frage nach Gleichheit und Ungleichheit wird in der ethischen Strömung des Egalitarismus intensiv beleuchtet, denn hier wird Gerechtigkeit als Gleichheit verstanden. Doch worin diese

Gleichheit bestehen soll, unterscheidet sich in den einzelnen egalitaristischen Perspektiven. In der Anti-egalitaristischen Positionen stellt die Gleichheit an sich wiederum kein zu erreichendes Ziel dar. In den nachfolgenden Abschnitten sollen nun verschiedene (anti-)egalitaristische Standpunkte dargelegt und in Bezug zu Begabtenförderung gesetzt werden, wobei herausgestrichen werden muss, dass der Bereich der Bildung von den meisten Autor:innen nur ausgesprochen marginal behandelt wurde (Brenner, 2010, S. 50). Dennoch können aus einigen Werken von Vertreter:innen des (Anti-)Egalitarismus dezidiert Aussagen über die gerechte Verteilung von Förderung in der Schule abgeleitet werden. Ein besonderes Augenmerk liegt hierbei auf dem Aspekt der Begründung des Maßes an Förderung für begabte Lernende.

Einen Kern des Egalitarismus stellt die Forderung dar, den Einfluss des Zufalls auf das Los der Menschen zu kompensieren (Cohen, 1989, S. 908), und als Zufall gilt alles, was sich unserer Kontrolle entzieht und damit nicht in unserer Verantwortung liegt (Schälke, 2009, S. 423). Begabter oder weniger begabt zu sein als andere Personen ist als solcher Zufall zu betrachten. Egalitarist:innen sehen in der unterschiedlichen Begabungslage von Menschen also einen Ansatzpunkt für Ausgleichsprozesse.

Ebert (2015) streicht heraus, dass zwei Philosophen sich im besonderen Maße mit dieser Frage des gerechten Umgangs mit der Ungleichheit der Begabungen befasst haben, nämlich John Rawls und Wolfgang Kersting (Ebert, 2015, S. 445–446), wobei Ersterer dem Egalitarismus und Zweiterer dem Anti-Egalitarismus zuzuordnen ist. Folglich werden die Positionen dieser beiden Autoren im Folgenden beleuchtet, besonders im Hinblick auf ihre Aussagen zur Begabtenförderung.

Es ist jedoch bereits jetzt herauszustreichen, dass gerade in einem weltanschaulichen System, in dem Gleichheit großes Gewicht eingeräumt wird, der Druck auf eine Begründung von Begabtenförderung besonders groß ist und die Beweislast, warum Begabtenförderung durchgeführt werden sollte, auf Seiten derjenigen gesehen wird, die sich für diese einsetzen (Sedmak, 2015, S. 20). Diese Tendenz einer Ablehnung von Begabtenförderung im Egalitarismus wird nachfolgend sichtbar werden.

### *2.1.1 John Rawls und Begabtenförderung*

John Rawls verfasste mit seinem Werk 'A Theory of Justice', (in der englischen Originalfassung erschienen 1971, deutsch unter dem Titel „Eine Theorie der Gerechtigkeit“, erschienen 1979), „zweifelloso den wichtigsten Beitrag zur Gerechtigkeitsphilosophie im 20. Jahrhundert“ (Ebert, 2015, S. 291). Rawls postuliert das Differenzprinzip, also den Grundsatz, dass eine besondere und vorrangige Berücksichtigung der Interessen der schwächsten Mitglieder einer Gesellschaft zu erfolgen hat.

Das Differenzprinzip kann unter dem Schlagwort „Maximinstandard“ (Pogge, 1994, S. 54) zusammengefasst werden, es soll eine Bewertung der Gerechtigkeit einer Verteilung also allein von der niedrigsten Position abhängig gemacht werden. Betrachtet man den Ausdruck Maximinstandard, so steht Maximin für 'maximum minimorum', also das maximale Minimum. Es soll demzufolge eine Grundordnung eingerichtet werden, die die beste Minimalausstattung der Gesellschaftsmitglieder bietet. (Pogge, 1994, S. 54)

Gegenstand der Verteilung sind aber nur die gesellschaftlichen Grundgüter, wobei Rawls zwischen zwei Arten von solchen unterscheidet. Einerseits existieren gesellschaftliche Grundgüter, die da wären: Rechte, Freiheiten, Chancen, Einkommen und Vermögen. Zweitens bestehen noch die natürlichen Güter wie Intelligenz oder Phantasie. Nur die erste Art von Gütern kann Gegenstand einer Frage der gerechten Verteilung sein, denn nur diese Güter können in der Gesellschaft verteilt werden; die natürlichen Güter sind naturgegeben und nicht (bzw. nur sehr mittelbar) einer Verteilung in der Gesellschaft und durch die Gesellschaft zugänglich. (Rawls, 1979, S. 83)

Begabung ist in die zweite Rawls'sche Kategorie, also in die Kategorie der natürlichen Güter, einzuordnen und wird somit auch als unverdiente Ungleichheit der Geburt betrachtet. Solche unverdienten natürlichen Gaben sieht Rawls als „moralisch willkürlich“ (Rawls, 1979, S. 32), und sie müssten demnach in einer gerechten Gesellschaft ausgeglichen werden. Wenn in einer Gesellschaft Chancengleichheit herrschen sollte, dann müsse sich mehr um diejenigen gekümmert werden, die mit weniger natürlichen Gaben ausgestattet sind. Es seien also für die Bildung der weniger Begabten mehr Ressourcen als für die der Begabten aufzuwenden. Rawls (1979) betont, dass im Bildungswesen der Fokus auf die Verbesserung der langfristigen Aussichten der am wenigsten Bevorzugten zu lenken sei. Den Wert der Bildung sieht Rawls (1979) im Übrigen nicht nur in der wirtschaftlichen Leistung und der Wohlfahrt, sondern auch darin, dass sie Menschen dazu befähigt, angemessen an der Gesellschaft teilzunehmen und dadurch ein sicheres Selbstwertgefühl zu bekommen. (Rawls, 1979, S. 121–122)

Die Verteilung der natürlichen Gaben wird in der Rawls'schen Gerechtigkeitsauffassung als Gemeinschaftssache betrachtet, die die in größerem Maße vorhandenen natürlichen Gaben einiger auf alle aufzuteilen sucht; es stellt ein „gesellschaftliches Aktivum“ dar, das zum Wohle und Vorteil aller Gesellschaftsmitglieder genutzt werden soll (Rawls, 1979, S. 129). „Wer von der Natur begünstigt ist, sei es, wer es wolle, darf sich der Früchte nur so weit erfreuen, wie das auch die Lage der Benachteiligten verbessert. Die von der Natur Bevorzugten dürfen keine Vorteile haben, bloß weil sie begabter sind ... Niemand hat seine besseren natürlichen Fähigkeiten ... verdient.“ (Rawls, 1979, S. 112)

Betrachtet man nun die Rawls'sche Gerechtigkeitsauffassung aus dem Blickwinkel des gerechtfertigten Maßes von Förderung für begabte Schüler:innen, so ist zusammenfassend festzuhalten, dass die Verteilung von Förderressourcen in der Schule so vorzunehmen ist, dass die Situation der am wenigsten begünstigten Schüler:innen in größtmöglichem Ausmaß verbessert und somit das bestmögliche Ergebnis für die schlechtestgestellten Schüler:innen erreicht werden soll, wobei Rawls das Vorhandensein einer ungünstigen Begabungslage als Merkmal einer Schlechterstellung betrachtet. Den Fokus der Förderung auf die Begabten zu legen lehnt er ab, dann das hieße „die Begünstigten noch einmal begünstigen“ (Rawls, 1979, S. 124). Niemand habe seine Begabungslage verdient, und somit sei sie moralisch willkürlich und als unverdiente Ungleichheit der Geburt zu betrachten. Unverdiente natürliche Gaben müssten in einer gerechten Gesellschaft ausgeglichen werden. Wenn in einer Gesellschaft Chancengleichheit herrschen sollte, dann müsse sich mehr um diejenigen gekümmert werden, die mit weniger natürlichen Gaben ausgestattet sind.

Des Weiteren dürften in einer gerechten Gesellschaft die Begabten die Früchte ihrer Begabungen nur so weit in Anspruch nehmen, wie dies allen Gesellschaftsmitgliedern, aber wiederum besonders den Schlechtestgestellten, zugutekommt. Der Unterschied zwischen den Kompetenzniveaus von begabten und normal begabten Lernenden ist nicht von vornherein als ungerecht einzustufen, sofern die weniger Begabten längerfristig von den Leistungen der Begabten profitieren werden (Giesinger, 2008, S. 276).

Wirft man einen kritischen Blick auf das Rawls'sche Gedankengebäude, so fallen einige Punkte auf, die in Frage gestellt werden können: Die der Rawls'schen Theorie zugrunde liegende Annahme, gesellschaftliche Grundgüter und natürliche Güter könnten verglichen, gegeneinander abgewogen und miteinander in einem Ausgleichsprozess substituiert werden, stellt für Buchanan (1995) eine kühne, wenn nicht sogar extravagante Behauptung dar (Buchanan, 1995, S. 107). Folgt man der Rawls'schen Auffassung, so kann in der Schule ein Unterschied in der Begabung (natürliches Gut) durch die Allokation von Förderressourcen (gesellschaftliches Gut) ausgeglichen werden. Buchanan (1995) zweifelt dies jedoch an und geht – bewusst überspitzt – deshalb so weit zu sagen, dass die Rawls'sche Gerechtigkeitstheorie auch so gelesen werden könnte, dass die beste Art, natürliche Ungleichheiten auszugleichen, nicht diejenige sei, diese durch die Umverteilung gesellschaftlicher Güter zu kompensieren. Effizienter wäre es doch, Ungleichheiten in der natürlichen Ausstattung nicht über diesen Umweg zu vollziehen, sondern direkt die natürliche Ausstattung durch Genmanipulation umzuverteilen.

Ein weiterer Aspekt, der am Rawls'schen Egalitarismus kritisch angemerkt werden kann, ergibt sich aus dem Prinzip, unverdiente Lebensumstände zu egalisieren, nicht aber Folgen freier Entscheidung, was für Personen, die ihr Elend selbst verschuldet haben, verheerende Konsequenzen nach sich zieht. Ihnen stünde nämlich nach den egalitaristischen Prinzipien keine Hilfe zu. (Krebs, 2007, S. 9)

### *2.1.2 Wolfgang Kersting und Begabtenförderung*

Der deutsche Philosoph Wolfgang Kersting ist der gerechtigkeitstheoretischen Position des Anti-Egalitarismus zuzuordnen und beschäftigt sich in seinem Werk mit der Frage des gerechten Umgangs mit den interpersonellen Unterschieden der Begabungslage von Personen.

Kersting (2000a, 2000b) widerspricht den Positionen John Rawls' und Ronald Dworkins entschieden in Bezug auf die Egalisierung natürlicher Begabungen.

Kersting selbst unterscheidet zwischen „moralisch auffälliger Willkür“ und „moralisch unauffälliger Willkür“ (Kersting, 2000b, S. 208). Moralisch auffällig ist Willkür nach Kersting immer dann, wenn dabei gegen „Prinzipien moralischer Rationalität“ (Kersting, 2000b, S. 208) verstoßen wird. Das Kriterium, zu erkennen, dass moralische Willkür vorliegt, ist jenes, dass dabei immer eine moralisch vorzugswürdige Handlungsalternative gegeben ist. Moralisch auffällige Willkür muss also als moralisch zu kritisierende Willkür angesehen werden. Moralisch unauffällig ist Willkür nach Kersting (2000b) jedoch immer dann, wenn zufällige Entscheidungen getroffen werden (z. B. wenn ein Los gezogen wird).

Kersting (2000b) kritisiert Rawls, indem er anmerkt, dass dieser zwar selbst den Begriff der Lotterie der Natur verwendet, wenn er von den natürlichen Begabungsverteilungen spricht, diese jedoch dennoch explizit als moralisch willkürlich klassifiziert. Er betont, dass Rawls damit eine moralische Naturkritik vornimmt, was in seinen Augen als absurd anzusehen ist. Für Kersting (2000b) selbst stellt die Naturausstattung eines Menschen schlicht eine Faktizität dar, die man nicht moralisch kritisieren kann. Kersting (2000b) lehnt es also ab, das Gerechtigkeitsparadigma auf die natürlichen Fähigkeiten und Begabungen von Menschen auszudehnen. Nach Kersting (2000b) ist es also keine Frage der Gerechtigkeit, wenn manche begabter sind als andere.

Daraus, dass niemand die eigenen Begabungen verdient hat, leitet Rawls ab, dass auch niemand die mit den Talenten und Fähigkeiten erarbeiteten Güter verdient, die daraus entstehen. Letztlich bedeutet die Rawls'sche Argumentation für Kersting (2000b), dass aus nichts, das die Natur den Personen zuteilt, ein Verdienstanspruch abgeleitet werden kann, da nichts, das die Natur zuteilt, selbstverursacht ist. Kersting (2000b) betont aber, dass unsere Fähigkeiten und Begabungen persönlichkeitskonstitutiv sind und somit die Rawls'sche Argumentation in seinen Augen zu einer eklatanten Dekonstruktion des eigenen Selbst führt, da letztlich nicht nur Begabungen, sondern auch andere natürliche Eigenschaften, wie der Charakter, fremdverursacht, da von der Natur gegeben, sind, und somit nicht der eigenen Person zugeschrieben werden können. Kersting (2000b, S. 214) fasst diese Argumentation pointiert in folgender Weise zusammen: „Niemand verdient irgend etwas, das ist die Quintessenz der Rawlsschen Argumentation. Selbst unseren Charakter dürfen wir uns nicht zuschreiben.“

In der Negierung des Verdienstes von Gütern, die aus den eigenen Begabungen entstanden sind, leitet Kersting (2000b) ab, dass letztlich in der Rawls'schen Argumentation die Zuschreibung der Verantwortlichkeit für das Gelingen des gesamten Lebens abhandenkommt. Diesem Punkt der Rawls'schen Argumentation widerspricht Kersting (2000b) entschieden und stellt ein Alternativkonzept vor: „Das Verdienstanspruch wie Verantwortlichkeit begründende Prinzip einer personentheoretisch angemessenen Autorschaft ... erklärt die ganze, alle natürlichen Gegebenheiten ... integrierende Person zum Autor ihres Lebens. Daher ist die Rawlssche Zurückweisung des Verdienstes zurückzuweisen. Es ist vielmehr von einem *verdienstethischen Naturalismus* auszugehen, der die Person in ihrer natürlichen Beschaffenheit ... zum ungeteilten Subjekt eines fundamentalen Anspruchs auf all die durch Einsatz ihrer Talente, Fähigkeiten und Kompetenzen erarbeiteten Güter erklärt“ (Kersting, 2000b, S. 217, Hervorhebung im Original). Das heißt für Kersting (2000b) allerdings nicht, dass es keine guten Gründe für Umverteilung gibt (siehe dazu unten), dass aber Verteilungsgerechtigkeit dennoch keinesfalls gleichzusetzen ist mit einer Neutralisierung von Talenten.

Auch der Position Ronald Dworkins (siehe oben) widerspricht Kersting vehement. Dworkin vertritt die Auffassung, dass es verdiente und unverdiente Ungleichheiten gäbe. Die verdienten Ungleichheiten lägen laut Dworkin in der individuellen Leistung der einzelnen Personen begründet und müssten nicht kompensiert werden, Ungleichheiten, die durch eine unterschiedliche Begabungslage entstehen, seien jedoch kompensationsbedürftig. (Kersting, 2000b, S. 218–219)

Kersting beschreibt die nach den Dworkins'schen Gerechtigkeitsregeln geordnete Gesellschaft pointiert als „Kompensationsmaschinerie“, in der „den leichteren Jockeys Bleigewichte in die Tasche“ geschoben werden (Kersting, 2000b, S. 219).

Kersting lehnt die Dworkins'sche Differenzierung zwischen nicht zu kompensierenden leistungsverursachten Unterschieden und den zu kompensierenden begabungsverursachten Unterschieden ab. Erstens streicht er hervor, dass es ohnehin nicht möglich sei, genau zwischen Unterschieden, die durch individuelle Leistung, und jenen, die durch individuelle Begabung entstanden sind, zu unterscheiden. Und zweitens gehören persönliche Talente und Fähigkeiten in den Augen Kerstings zur persönlichen Identität, die jedem gerechtigkeits-theoretischen Egalisierungsvorgang entzogen werden müssen. (Kersting, 2000b, S. 223–225) „Niemand kann vernünftigerweise einen Anspruch darauf haben, dafür, daß [sic] er er ist ... entschädigt zu werden (Kersting, 2000b, S. 225)“.

Kersting treibt seine Kritik am Egalitarismus auf die Spitze, indem er darlegt, dass es, folge man dem egalitaristischen Weltbild, doch auch legitim sein müsse, die Wurzel der unterschiedlichen Begabungslage selbst durch gentechnische Eingriffe bei Menschen zu beseitigen. Und da ja auch Schönheit einen unleugbaren Startvorteil im Leben mit sich bringe, müsse letztlich auch diese egalisiert werden, ebenso wie das Lebensalter von Mann und Frau, da ja ungerechterweise Frauen statistisch länger leben würden. Durch diese Beispiele arbeitet Kersting heraus, dass der Egalitarismus in seinen Augen eine Absurdität darstellt. (Kersting, 2000b, S. 229–232)

Der Gegenentwurf Kerstings zum Egalitarismus enthält folgende Standpunkte: Personen dürfen sich ihre Naturausstattung als Teil ihrer Person zurechnen und somit auch die Früchte, die daraus entstehen. Dies kann laut Kersting aber nur dann zu einer gerechten Gesellschaft führen, wenn hierbei eine Ausbalancierung mit einer Entwicklungschancengleichheit sowie einer einkommensunabhängigen und steuerfinanzierten Grundversorgung stattfindet. Die Entwicklungschancengleichheit wird dadurch erreicht, dass es ein vertikal wie horizontal hinreichend ausdifferenziertes Ausbildungssystem gibt. Die Grundversorgung soll hingegen eine Sicherung der Grundbedürfnisse eines jeden Menschen garantieren. (Kersting, 2000b, S. 236–244)

Folgt man dieser Gerechtigkeitsauffassung, dann ist die Aufgabe des Sozialstaats nicht eine Egalisierung, sondern seine Aufgabe besteht darin, dafür zu sorgen, dass alle Bürger:innen genug bekommen, damit die materiellen Grundbedürfnisse für eine bürgerliche Lebensführung gewährleistet sind. Ungleichheit an sich wird in diesem System nicht als unmoralisch angesehen, ebenso nicht Ungleichheit, die durch Begabungsdifferenzen entstanden ist. Ungleichheit wird erst dann zum Kompensandum, wenn sie in Form von Unterversorgung bzw. Not vorliegt. Es herrscht also ein Suffizienzprinzip vor, dieses ist allerdings nicht durch die Sicherung des nackten Daseins zu verstehen, sondern Ziel ist es, Selbständigkeit und Marktfähigkeit zu erzeugen und zu sichern. Kompendiös lässt sich sagen, dass Kersting die Aufgabe des Sozialstaates darin sieht, den Bürger:innen ihr Leben mit allen Eigenverantwortungsrisiken zu ermöglichen und zuzumuten, zugleich aber eine solidarische Sicherung einer steuerfinanzierten und einkommensunabhängigen Grundversorgung für Bedürftige zu sichern. (Kersting, 2000b, S. 244–246)



In Bezug auf die schulische Begabtenförderung stellen die Aussagen Kerstings eine Gegenposition zu Rawls und Dworkin dar. Kersting sieht es nämlich nicht also notwendig – ja sogar als illegitim – an, die Auswirkung von Begabungsdifferenzen zu egalisieren. Er fasst Begabung, ebenso wie Rawls und Dworkin, als Zufälligkeit der Natur auf, jedoch stellt dies für ihn keine ethisch relevante Willkür, sondern lediglich eine Faktizität dar, dass es interpersonelle Unterschiede in der Begabungslage gibt. Bezogen auf die schulische Begabtenförderung ist also anzumerken, dass nach einer Kersting'schen Lesart individuelle Begabung als schlichte Faktizität anzusehen ist, die prima facie keinerlei Momentum für eine Egalisierung beinhaltet. Auch die Früchte, die durch die Begabung entstehen, sind in den Augen Kerstings gerechterweise der Person selbst zuzurechnen, und auch hier besteht keinerlei Egalisierungsbedarf, wenn aufgrund unterschiedlicher Begabungen unterschiedlich viel Lebens- bzw. Schulerfolg erreicht wird. Eine unbedingte Umverteilung schulischer Förderung von den Begabten hin zu den weniger Begabten, wie Rawls dies vertritt, ist somit abzulehnen.

Kersting widerspricht auch der Position Dworkins, wonach Früchte, die durch individuelle Leistung entstanden sind, der eigenen Person zuzurechnen seien, jedoch Früchte, die durch eine größere Begabung erworben wurden, einer Egalisierung unterzogen werden müssten. Kersting merkt an, dass es nicht möglich sei, zwischen den beiden Bereichen Leistung und Begabung eine trennscharfe Linie zu ziehen. Es macht somit ethisch keinerlei Unterschied, ob erworbene Früchte (z.B. gute Noten, Zugangsberechtigung zu höheren Schulen) durch Leistungswillen oder Begabung entstanden sind. Ebenso ist es für ihn irrelevant, wodurch sich vorliegende Begabungen entwickelt haben, sei es durch genetische Ausstattung oder durch Merkmale wie ein förderliches Elternhaus, da Kersting all diese Dinge als zufällig von der Lotterie der Natur zugeteilt ansieht (Kersting, 2000b, S. 226). Aus der Kersting'schen Gerechtigkeitstheorie ergibt sich kein Momentum für eine Umverteilung von Förderung, weder hin zu den Begabten, aber auch nicht zu den weniger Begabten, außer wenn das Kersting'sche Suffizienzprinzip zum Tragen kommt, das in den Augen der Autorin dieses Artikels auch für die schulische Allokation von Förderung von Relevanz ist: Kersting sieht die Aufgabe des Sozialstaats darin, Selbständigkeit und Marktfähigkeit zu erzeugen, indem alle über so viele Güter verfügen, dass diese Selbständigkeit und Marktfähigkeit erreichen werden können. Mittel dazu ist ein steuerfinanziertes Wohlfahrtssystem. Umgelegt auf die Allokation von schulischer Förderung heißt dies, dass die Lehrpersonen allen Lernenden zumindest so viel Förderung zuteil werden lassen müssen, dass alle Schüler:innen Selbständigkeit und Marktfähigkeit erreichen. Dies beinhaltet somit eine Umverteilung von Förderung, und zwar von den bereits Selbständigen und Marktfähigen zu denjenigen Lernenden, die dies noch nicht sind.

Ein Punkt, der bei Kerstings Theorie kritisch gesehen werden kann, ist die Tatsache, dass naturbedingte Ungleichheit und die daraus folgende soziale Ungleichheit annähernd gänzlich zugelassen werden, woraus aber resultieren kann, dass die besser Gestellten über eine machtvollere Position verfügen, die es sodann ermöglicht, Freiheiten der schlechter Gestellten einzuschränken und ihnen die Möglichkeit zu nehmen, sich voll zu entfalten und die Früchte ihrer Arbeit zu genießen. Ebert (2013) betont, dass die natürliche Ungleichheit also die Tendenz hat, gesellschaftliche Ungleichheit zu erzeugen. (Ebert, 2013, S. 10)

## 2.2 Perfektionismus

In der philosophischen Strömung des Perfektionismus wird die Gerechtigkeit sozialer Strukturen an der Entwicklung der Fähigkeiten der Bürger:innen gemessen. Vertreter:innen des Perfektionismus sehen es als erstrebenswert an, wenn das einzelne menschliche Leben auf ein langfristiges Gelingen abzielt. Wünschenswerte Fähigkeiten sollen entwickelt und ausgeübt werden. Diese Fähigkeiten sind z.B. ästhetische, intellektuelle oder körperliche Fähigkeiten, die als intrinsisch wertvoll gelten. (Henning, 2009)

### 2.2.1 Perfektionistische Positionen – von eng bis weit

In der philosophischen Literatur wird zwischen einem Perfektionismus im engeren und weiteren Sinne unterschieden. Ersterer ist einerseits dadurch gekennzeichnet, dass hierbei eine soziale Ordnung vertreten wird, in der der ausschließliche Fokus darauf liegt, die Leistungen der begabtesten Personen in höchstem Maße zu fördern. Andererseits kennzeichnet diese Form des Perfektionismus die Idee, dass die Fähigkeiten, die wünschenswert sind, davon abgeleitet werden, was der menschlichen Natur zum Blühen verhilft (siehe unten).

Friedrich Nietzsche vertritt diese Form des Perfektionismus (Hurka, 2014, S. 3). In seiner Schrift „Schopenhauer als Erzieher“ legt er dar, welchen Stellenwert die ‚großen‘ Menschen in seiner perfektionistischen Weltanschauung einnehmen:

„[D]ie Menschheit soll fortwährend daran arbeiten, einzelne große Menschen zu erzeugen – und dies und nichts anderes sonst ist ihre Aufgabe. ... Denn die Frage lautet doch so: wie erhält dein, das einzelne Leben den höchsten Wert, die tiefste Bedeutung? Wie ist es am wenigsten verschwendet? Gewiß [sic] nur dadurch, daß [sic] du zum Vorteile der seltensten und wertvollsten Exemplare lebst, nicht aber zum Vorteile der meisten, das heißt der, einzeln genommen, wertlosesten Exemplare. Und gerade diese Gesinnung sollte in einem jungen Menschen gepflanzt und angebaut werden.“ (Nietzsche, 1954, S. 6)

Der Position Nietzsches liegt also das sogenannte ‚Maximax-Prinzip‘ zugrunde, das von den Vertreter:innen des Perfektionismus im engeren Sinne vertreten wird (und das Gegenteil von John Rawls ‚Maximin‘-Prinzip darstellt). Eine lexikale Form des Maximax-Prinzips wäre, zuerst die Exzellenz der Besten zu maximieren, und danach die Nächst-Besten zu unterstützen und so weiter. Nietzsche allerdings vertritt eine extremere Form des Maximax-Prinzips, indem er postuliert, dass, sobald die Exzellenz der besten Gesellschaftsmitglieder maximiert ist, eine Indifferenz herrscht im Hinblick darauf, was die anderen Individuen tun oder erreichen. Es wird also nur den Leistungen der Besten ethischer Wert zugeschrieben. (Hurka, 2014, S. 14)

Bei Thomas Hurka (1993, S. 75–77) findet sich die lexikale Form des Maximax-Prinzips (siehe oben), die als etwas gemäßiger als die von Friedrich Nietzsche angesehen werden kann.

Die Fähigkeiten, in denen Größe erreicht werden soll, leiten sich für Vertreter:innen des Perfektionismus im engeren Sinne aus der menschlichen Natur ab. Perfektioniert werden soll das, was der menschlichen Natur guttut und somit dazu beiträgt, dass das menschliche Leben gelingt. Dieser Perfektionismus gibt ein Idealbild eines jeden Menschen vor und legt fest, was in dessen Leben erreicht werden soll. Versagt eine Person im Erreichen der Ziele, so ist dies zu

kritisieren. Ebenfalls ruft es aus perfektionistischer Sicht Tadel hervor, wenn eine Person es unterlässt, anderen zur Perfektion ihrer Fähigkeiten zu verhelfen. (Hurka, 1993, S. 3–5)

Hurka betont, dass es im Perfektionismus nicht darum gehen könne, wertvolle Fähigkeiten bis zu einem gewissen Schwellen-Maß zu kultivieren, und darüber hinausgehend eine Indifferenz herrschen kann, ob Menschen weiter an ihren Fertigkeiten arbeiten oder nicht, ‚Zufriedenstellend‘ reicht also nicht aus, Perfektionismus verlangt eine Maximierung. Hurka betont, dass dies auch unserem intrinsischen Urteil entspräche und nennt dazu das Beispiel Mozarts, dessen musische Begabung derart ausgeprägt war, dass er mit nur geringem Einsatz ein zufriedenstellendes Maß an musischer Leistung erreichen konnte. Der Perfektionismus verlangt aber nun von Mozart, nicht auf dieser Schwelle stehenzubleiben, sondern erlegt ihm die Pflicht auf, seine musische Begabung weiter zu entfalten. Hurka betont, dass aus einer perfektionistischen Sichtweise Begabte sogar in einem besonderen Maße dazu verpflichtet sind, ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln und, dass diese Forderung nicht mit dem Erreichen weiterer Fortschritte nachlässt. (Hurka, 1993, S. 56, 2014, S. 11–12)

Autor:innen, die sich der Position des Perfektionismus im weiteren Sinne zugehörig fühlen, widersprechen einzelnen oder auch mehreren Aspekten der engeren Form. Diese engere Form ist oftmals dem Vorwurf ausgesetzt, elitär zu sein. Um dieser Kritik zu begegnen, entwirft Arneson eine „egalitäre Version“ (2000, S. 42) des Perfektionismus, der dezidiert auch jenen Leistungen, die eine breite Maße an Personen erbringen kann, einen Wert beimisst. Somit sind dann auch diese Leistungen förderungswürdig und eben nicht nur die Errungenschaften der Begabtesten. (Arneson, 2000, S. 42, 52–53)

Nussbaum kann ebenfalls als Vertreterin eines Perfektionismus im weiteren Sinne angesehen werden. In ihrem sogenannten 'Fähigkeitenansatz' vertritt sie ein Satisfizierungsprinzip (anstatt eines Maximierungsprinzips, wie es der Perfektionismus im engeren Sinne zu Grunde legt). Sie postuliert zehn zentrale Fähigkeiten, bei denen ein Schwellenwert überschritten werden muss, damit ein menschliches Leben als blühend bezeichnet werden kann (sie nennt hierfür z.B. eine angemessene Bildung oder das Erleben und Erzeugen von Werken der eigenen Wahl). Sobald allerdings dieser Schwellenwert überschritten ist, herrscht ein Zustand der Indifferenz, es ist also aus ethischer Sicht nicht mehr bedenklich, wenn sich einige Personen weiter in Richtung Perfektion bewegen als andere. (Arneson, 2000, S. 55–63; Nussbaum, 2015, S. 40–44)

Nussbaums Ansatz entgeht somit dem Elitismus-Vorwurf, greift aber nach Arnesons (2000, S. 57–63) Ansicht zu kurz und wird daher von ihm weiterentwickelt. Er plädiert nunmehr für einen Perfektionismus, der ebenso das Satisfizierungsprinzip enthält, jedoch mit einer Prioritätsregel, die festlegt, wie genau die Förderung verteilt werden sollte: Diejenigen, die noch weiter von der Satisfizierungsschwelle entfernt sind, müssen prioritär unterstützt werden; diejenigen, die der Grenze bereits nähergekommen sind, haben somit Nachrang. Den Vorteil, den Arneson in dieser Form der Verteilung sieht, ist der, dass hierbei die Bessergestellten nicht gefördert werden, solange es noch Schlechtergestellte gibt, denn in seinen Augen würde das zwar dazu führen, dass eine größere Anzahl an Personen über die Satisfizierungsschwelle gehoben würde, er sieht dies aber dennoch als paradox an. Bei all den Personen, die bereits jene Grenze überschrit-

ten haben, ist der Satisfizierungs-Perfektionismus Nussbaums (siehe oben) indifferent, kümmert sich also nicht darum, ob sich manche weiter von der Schwelle nach oben hin entfernen als andere. Arneson postuliert jedoch auch für diesen Bereich oberhalb der Grenze weiterhin die Gültigkeit seiner Prioritätsregel. Es sollen wiederum die Schlechtestgestellten gefördert werden, also diejenigen, die sich noch näher an der Grenze befinden. Bei dieser Art, Förderung anhand einer Prioritätsregel zu verteilen, kann der Fall eintreten, dass die Förderung einer schlechtergestellten Person überaus viele Ressourcen verbraucht, wohingegen es möglich gewesen wäre, mit der gleichen Menge an Ressourcen eine oder mehrere bessergestellte Personen unvergleichlich mehr weiterzuentwickeln. Arneson sieht das Paradoxe einer solchen Situation und schlägt hierfür einen Kompromiss vor, der eine Nutzenkalkulation einführt, und somit abwägt, welcher Nutzen überwiegt. (Arneson, 2000, S. 55–63)

### 2.2.2 *Perfektionismus und Begabtenförderung*

Das perfektionistische Maximax-Prinzip räumt den Bedürfnissen der begabten Personen absolute Priorität ein, zumindest in einer Ausprägung, wie sie Nietzsche vertritt. Hierbei wird der Erreichung von Exzellenz bei den begabten Personen der einzige ethisch relevante Wert zugesprochen, inwieweit weniger begabte Menschen ihre Fähigkeiten entwickeln, ist dabei als indifferent zu betrachten. In einer Ausprägung des Maximax-Prinzips, wie Hurka sie vertritt wird, wird dieser Zustand der Indifferenz aufgehoben, indem eine lexikale Prioritätenreihung eingeführt wird: Demnach müssen zuerst die Besten unterstützt werden, wenn für diese nichts mehr getan werden kann, die Zweitbesten und so weiter. (Hurka, 1993, 2014, S. 14)

Dieser Priorität der Förderung von Begabten wird von Vertreter:innen eines Perfektionismus im weiteren Sinne widersprochen, denn für sie stehen egalitäre Überlegungen mehr im Zentrum des Interesses. Nussbaum, als eine Vertreterin eines weiter gefassten Perfektionismus, stellt dem Maximax-Prinzip eine Satisfizierungsmaxime entgegen. Hierbei wird es als prioritär angesehen, dafür zu sorgen, dass alle eine gewisse Mindestschwelle erreichen. Der Förderung von Begabten kommt hier dann ein hoher Stellenwert zu, wenn sich alle Personen über der Satisfizierungsschwelle befinden. In diesem Fall soll durchaus Begabtenförderung durchgeführt werden, denn oberhalb der Satisfizierung herrscht ein Zustand von Indifferenz. Arneson wiederum kennt diesen Zustand der Unbestimmtheit nicht. Für ihn hat jeweils die Förderung der schlechtestgestellten Person Vorrang, und zwar sowohl unterhalb als auch oberhalb der Satisfizierungsschwelle. Eine Ausnahme lässt er jedoch zu: Falls die Förderung einer weniger begabten Person so viele Ressourcen verbrauchen würde, dass damit ein ungleich besseres Ergebnis bei einer begabten Person erzielt werden könnte, so ist die Förderung der begabten Person vorzuziehen. (Arneson, 2000; Nussbaum, 2015)

Ein weiterer relevanter Punkt, der im Zusammenhang mit Perfektionismus und Begabtenförderung beleuchtet werden soll, ist der des Paternalismus. Durch Begabtenförderung können begabte Lernende ihre Fähigkeiten verbessern, jedoch muss die Frage gestellt werden, ob Lehrkräfte darüber entscheiden dürfen, welche Begabungen wie bei den Lernenden gefördert werden sollen. Im Rahmen der Perfektionismusdebatte weist Fowler darauf hin, dass bei einer Beleuchtung dieses Spannungsfeldes zwischen Kindern und Erwachsenen unterschieden werden sollte. Er sieht es als gerechtfertigt an, wenn bei Kindern (damit meint er junge Menschen

bis zu einem Alter von 14 Jahren) andere Personen entscheiden, was für das Kind das Beste ist, betont jedoch, dass dies bei Erwachsenen nicht mehr der Fall sei. Auch weist er darauf hin, dass gerade Schulen in der Debatte um Paternalismus im Rahmen des Perfektionismus ein wichtiger zu beachtender Faktor seien. (Caraisco, 2007, S. 255; Fowler, 2014)

### 2.3 Meritokratie

Einen weiteren Beitrag zur Reflexion der schulischen Begabtenförderung leistet die ethische Perspektive der Meritokratie, oft auch bezeichnet als Leistungsprinzip. Darunter ist eine Gerechtigkeitsauffassung zu verstehen, bei der materielle oder immaterielle Güter rein nach persönlichem Verdienst zugeteilt werden. Die Zuteilung sieht von allen leistungsfremden Kriterien, wie z.B. Herkunft oder Geschlecht, ab. Die Vergabe erfolgt allein nach erwiesenen Leistungsunterschieden und den daraus gefolgerten Ausprägungen an Fähigkeit und Motivation (Heckhausen, 1981, S. 55).

Der Begriff 'Meritokratie' wurde erstmals von Michael Young verwendet. In seinem Werk 'Es lebe die Ungleichheit' (erstmalig veröffentlicht im Jahre 1958 unter dem englischen Originaltitel 'Rise of the Meritocracy') zeichnet er eine durchaus kritische Utopie einer Gesellschaft, in der ausschließlich das Leistungsprinzip herrscht. In dem Land, das Young entwirft, wird die gesellschaftliche Position jeder Person durch ihren Intelligenzquotienten, gepaart mit ihrer Anstrengungsbereitschaft, bestimmt. (Hadjar, 2008, S. 44; Young, 1961)

Das Leistungsprinzip kann als diametral zu einer Forderung nach Gleichheit verstanden werden. Die Befürworter:innen der Meritokratie sind also der Ansicht, dass nicht Gleichheit, sondern der Leistungsbeitrag jeder einzelnen Person als Verteilungsmaßstab herangezogen werden sollte. Indem die Zuteilung von Chancen an die Erbringung von Leistung gekoppelt wird, sehen Meritokrat:innen es als gewährleistet an, dass dadurch die Mitglieder einer Gesellschaft dazu motiviert werden, ihr Bestes zu geben, um so die begehrten Chancen zu erhalten. Ihren Ursprung hat diese Argumentation in der sozialen Schichtungstheorie von Davis & Moore, die besagt, dass eine funktionierende Gesellschaft ihre Mitglieder in irgendeiner Art dazu veranlassen muss, die ihnen angemessene Position im sozialen System einzunehmen und die damit einhergehenden Pflichten zu erfüllen. Dazu muss zuerst sichergestellt sein, dass in den Personen der Wunsch geweckt wird, bestimmte Plätze einzunehmen, so dass sie dann auch die damit verbundenen Aufgaben ausführen werden. (Braun, 1983; Davis & Moore, 1967)

In der Meritokratie sollen also nur die Eignung und Qualifikation ausschlaggebend sein, um den Zugang zu knappen Gütern (wie z.B. Ämtern) zu regeln, aber man kann nur dann von einer fairen Anwendung dieses Prinzips sprechen, wenn die Chancen zum Erwerb der nötigen Qualifikationen nicht ungleich verteilt sind. Chancengleichheit herrscht dann, wenn Menschen mit gleichen natürlichen Anlagen und gleicher Anstrengungsbereitschaft die gleichen Erfolgsaussichten haben, begehrte Güter zu erreichen. (Giesinger, 2008, S. 275; Rawls, 1979, S. 93)

Gegen das Leistungsprinzip kann kritisch eingewendet werden, dass hierbei das Lustprinzip in den Hintergrund gedrängt wird. Leistungsanforderungen lassen sich als Fesselung an bestimmte Arbeitsstrukturen sehen, die wiederum einen repressiven Mechanismus darstellen können. Es

kann der Leistung an sich abgesprochen werden, einen Wert darzustellen, wenn darunter Fremdbestimmung, die Verhinderung der Selbstverwirklichung und Zwang verstanden werden. Kritisch eingewendet werden kann auch, dass die Meritokratie zuweilen dazu eingesetzt wird, eine ideologische Rechtfertigung für unverdiente Zuweisung zu sein, indem Prestige und Statusprivilegien aufgrund vorgeblicher Leistungskriterien legitimiert werden. Schließlich kann ebenfalls angemerkt werden, dass das Leistungsprinzip dazu führen vermag, dass bei der Zuteilung von weiterführenden Chancen keine Chancengleichheit mehr besteht, da durch die Zuweisung nach dem Leistungsprinzip in einer vorgelagerten Ebene bereits keine Gleichheit der Startbedingungen mehr herrscht. (Braun, 1983, S. 31; Heckhausen, 1974, S. 80–81)

### *2.3.1 Meritokratie und Begabtenförderung*

Aus meritokratischer Perspektive gilt auch für den Bildungsbereich, dass höhere Leistung zu mehr Belohnung führen soll. Das Prinzip der Chancengleichheit meint hier, dass Personen mit gleichem natürlichem Potential und gleicher Motivation die gleichen Bildungsergebnisse erzielen sollen, dabei also soziale Benachteiligungen beim Kompetenzerwerb und beim Zugang zu Bildungsangeboten neutralisiert werden.

Da aus einer meritokratischen Perspektive die natürlichen Anlagen einer Person die Grundlage für die Zuschreibung von Verdienst darstellen, kann es als die Beseitigung sozialer (z.B. familiärer) Benachteiligungen angesehen werden, wenn das Bildungssystem die natürliche Hierarchie der Talente herstellt, ohne dabei andere Aspekte außer den der individuellen Begabung zu berücksichtigen. Giesinger (2008, S. 280) bezeichnet dies als „meritokratisch in einem strengen Sinn“, merkt aber auch an, dass in seinen Augen Begabung allein noch nicht als belohnenswertes Verdienst angesehen werden kann, denn aus seiner Sicht ist ein notwendiges Additiv für eine Belohnungsgrundlage die erbrachte Leistung.

Die Zuordnung von Bildung wird also über die Verknüpfung von Begabung und Leistung legitimiert. Das Bildungssystem ist aus meritokratischer Sicht legitimerweise selektiv, da damit sichergestellt werden soll, dass die entscheidenden und verantwortungsvollsten Positionen – dies sind die Führungspositionen – durch die Tüchtigsten und Besten eingenommen werden. Darunter sind die begabten Personen zu verstehen, die sich einer langen Ausbildung unterziehen. Belohnt werden sie durch hohes Einkommen und Ansehen. (Becker & Hadjar, 2009, S. 38–39)

Ein weiterer Aspekt eines meritokratischen Bildungssystems, wie es in westlichen Industriestaaten vorherrscht, ist der, dass bei der Zuweisung von Bildungschancen die natürlichen Begabungen der Personen im Fokus stehen. Dies stellt sicher, dass solche Schüler:innen höheren Bildungsangeboten zugewiesen werden, die über die natürlichen Ressourcen verfügen, diese auch erfolgreich zu absolvieren. (Becker & Hadjar, 2009, S. 40)

Gegner:innen der Meritokratie argumentieren, dass Begabung und Leistungsfähigkeit nicht in der individuellen Verantwortung der Person liegen und somit dieser nicht zuzuschreiben sind. Daher können sie keine legitime Grundlage für die Zuteilung von Chancen sein. (vgl. z.B. Rawls 1979)

Befürworter:innen der Meritokratie widersprechen dieser Argumentation jedoch vehement, wie z.B. Krebs (2000, S. 27): „Zum Nobelpreisträger kann nun einmal nur jemand avancieren, dem die Natur eine überdurchschnittliche Begabung geschenkt hat. Aber was soll's? Gönnen wir ihr den Nobelpreis, für das Großartige, was sie daraus gemacht hat! Wollte man, da Verdienst ... immer nur vermischt mit Fremdverursachtem (Geburt, Talente, soziale Umgebung) auftritt, Verdienst gar nicht mehr anerkennen, zerstörte man mit dem Verdienstprinzip auch personale Identität. Denn niemand könnte sich seine Fähigkeiten und Leistungen mehr selbst zuschreiben“.

Bezogen auf die Verteilung von schulischen Ressourcen ist nach einer meritokratischen Auffassung also dann Gerechtigkeit hergestellt, wenn proportional zu den von den Lernenden gezeigten Begabungen und der Lernbereitschaft verteilt wird (Gutmann, 1987, S. 128). Aus einer meritokratischen Gerechtigkeitsperspektive ist eine Zuteilung eines höheren Maßes von Förderung an begabte Lernende somit gerechtfertigt. Denn wer über Begabung gepaart mit Anstrengungsbereitschaft verfügt, hat es auch 'verdient', angemessen gefördert zu werden. Auch ist es aus einer meritokratischen Perspektive für die Gesamtgesellschaft nutzbringend, wenn wichtige Positionen von Personen eingenommen werden, die über das bestmögliche Wissen und Können verfügen.

Kritiker:innen der Meritokratie bemängeln an dieser Gerechtigkeitsperspektive jedoch, dass damit Individualismus, Wettbewerb und Durchsetzungskraft im Bildungswesen zu stark in den Vordergrund gerückt würden, wo doch Solidarität, Kooperation und entspannte partnerschaftliche Beziehungen zu bevorzugen wären. Außerdem würden im System der Meritokratie die Erfolgreichen zunehmend mit Befugnissen, über die Chancenverteilung an die weniger Erfolgreichen zu bestimmen, ausgestattet, was korrumpieren und dazu führen könne, dass Missbrauch zur Sicherung der eigenen Interessen stattfindet. (Deutsch, 1979, S. 392; Heckhausen, 1981, S. 56–57)

### **3 Zusammenfassung und Conclusio**

Bestimmte ethische Theorien postulieren, dass begabte Schüler:innen das ‚Recht‘ auf die Zuteilung eines hohen Maßes an Förderung haben. Diese Ansicht wird besonders deutlich beim Perfektionismus im engeren Sinn. Doch auch Vertreter:innen der Meritokratie sind diesem Standpunkt zuzuordnen, jedenfalls dann, wenn sich Begabung mit Leistungsbereitschaft paart.

Dem gegenüber stehen jedoch ethische Strömungen, die es nicht als gerechtfertigt ansehen, Begabte zu fördern, sondern vielmehr fordern, die am wenigsten begabten Lernenden zu unterstützen. Diese Perspektive findet sich insbesondere beim Egalitarismus, jedoch auch beim Perfektionismus im weiteren Sinn, insbesondere wie ihn Arneson vertritt.

Es zeigt sich somit, dass aus einer ethischen Betrachtung heraus keine einhellige Ablehnung oder Befürwortung von schulischer Begabtenförderung vorzunehmen ist. Der Vergleich der ethischen Strömungen zeigt vielmehr, dass diese Frage konträr beantwortet wird, je nachdem, welche ethische Position vorliegt.

## 4 Ausblick und Dank

Lehrpersonen haben in ihrem Unterricht die herausfordernde Aufgabe, Lernenden mit unterschiedlichen Begabungslagen gerecht zu werden, indem sie Förderressourcen (z.B. Zeit, Aufmerksamkeit, Unterrichtsaufwand) adäquat verteilen. Da diese Ressourcen für eine angemessene Förderung den Lehrpersonen jedoch nicht unbegrenzt zur Verfügung stehen, muss Förderung durch Lehrpersonen als knappes Gut betrachtet werden (Bloch, 2014; Behrensen, 2013; Schwippert, 2002; Gerber & Semmel, 1985; Heckhausen, 1981).

Dies gilt in meinen Augen genauso für den universitären Bereich, denn auch hier sind Betreuungskapazitäten knapp. Und da wie oben dargestellt aus ethischer Sicht sowohl begabte Lernende das ‚Recht‘ auf die Zuteilung eines hohen Maßes an Förderung haben, aber genauso eine Zuteilung an Lernende im unteren Leistungssegment ethisch gerechtfertigt ist, bin ich dankbar dafür, dass Annette Ostendorf sich dazu entschieden hat, (nicht nur meine) Begabungen in den Blick zu nehmen und zu fördern.

Im Laufe meines Dissertationsprozesses und meiner damit einhergehenden intensiven fachliche Auseinandersetzung mit dem Thema Begabtenförderung, wurde mir nach und nach bewusst, dass es auch bei mir bereits in der Schulzeit Anzeichen für eine gute Begabungslage gegeben hätte, dass diese aber leider nicht erkannt oder sogar verkannt wurden.

Durch Annette Ostendorfs Vertrauen in mich und meine Fähigkeiten bin ich in der glücklichen Lage durch meine nunmehrige berufliche Tätigkeit angehenden und bereits im Feld tätigen Lehrkräften das Thema Begabungs- und Begabtenförderung näher zu bringen. Um so jungen Menschen, wie ich damals einer war, die Möglichkeit zu geben, ihr Begabungspotential auszuloten und auszuschöpfen. Dafür, liebe Annette, danke ich dir.

## Literatur

Adelsberger-Höss, E. (2019). *Ethische und moralische Aspekte der Begabtenförderung unter besonderer Bezugnahme auf das berufsbildende Vollzeitschulwesen*. Innsbruck University Press.

Aristoteles. (2007). *Die Nikomachische Ethik: Griechisch - deutsch*. Artemis & Winkler.

Arneson, R. J. (2000). Perfectionism and Politics. *Ethics*, 111(1), 37–63.

Becker, R. & Hadjar, A. (2009). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 35–59). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Behrensen, B. (2013). Die Verteilung der Lehreraufmerksamkeit als Gerechtigkeitsfrage – Sekundäranalyse einer Studie zu Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften mit individueller Förderung. *Pädagogische Rundschau*, 67, 553–562.

Bloch, D. (2014). *Ist differenzierter Unterricht gerecht? – Wie Lehrpersonen die Verteilung ihrer Förderbemühungen rechtfertigen*. Klinkhardt.



- Braun, H. (1983). Leistung, Leistungsprinzip und Gerechtigkeit – Einige Überlegungen zu einer aktuellen Diskussion. In Verein zur Förderung der christlichen Sozialwissenschaften (Hrsg.), *Leistungsprinzip und soziale Gerechtigkeit* (S. 30–42). Bachem.
- Brenner, P. J. (2010). *Bildungsgerechtigkeit*. Kohlhammer.
- Brown, B. W. & Saks, D. H. (1987). The Microeconomics of the Allocation of Teachers' Time and Student Learning. *Economics of Education Review*, 6(4), 319–332.
- Buchanan, A. (1995). Equal Opportunity and Genetic Intervention. *Social Philosophy and Policy*, 12(2), 105–135.
- Caraisco, J. (2007). Overcoming Lethargy in Gifted and Talented Education with Contract Activity Packages. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(6), 255–260.
- Cohen, G. A. (1989). On the Currency of Egalitarian Justice. *Ethics*, 99(4), 906–944.
- Colnerud, G. (1997). Ethical Conflicts in Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 627–635.
- Davis, K. & Moore, W. E. (1967). Einige Prinzipien der sozialen Schichtung. In H. Hartmann (Hrsg.), *Moderne Amerikanische Soziologie* (S. 396–410). Ferdinand Enke Verlag.
- Deutsch, M. (1979). Education and Distributive Justice – Some Reflections on Grading Systems. *American Psychologist*, 34(5), 391–401.
- Ebert, T. (2013). Gleichheit, Ungleichheit und Verteilungsgerechtigkeit. *Sozialer Fortschritt*, 10, 1–14.
- Ebert, T. (2015). *Soziale Gerechtigkeit: Ideen, Geschichte, Kontroversen*. Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Fowler, T. (2014). Perfectionism for children, anti-perfectionism for adults. *Canadian Journal of Philosophy*, 44(3–4), 305–323.
- Gerber, M. M. & Semmel, M. I. (1985). The Microeconomics of Referral and Reintegration – A Paradigm for Evaluation of Special Education. *Studies in Educational Evaluation*, 11, 13–29.
- Giesinger, J. (2008). Begabtenförderung und Bildungsgerechtigkeit. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien* (Bd. 41, S. 271–291). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton University Press.
- Hadjar, A. (2008). *Meritokratie als Legitimationsprinzip: Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Hogrefe.

- Heckhausen, H. (1981). Chancengleichheit. In H. Schiefele (Hrsg.), *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*. Ehrenwirth.
- Henning, C. (2009). Perfektionismus und liberaler Egalitarismus – Ein Versuch ihrer Vermittlung. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 57(6), 845–860.
- Hurka, T. (1993). *Perfectionism*. Oxford University Press.
- Hurka, T. (2014). *Nietzsche: Perfectionist*.  
<https://thomashurka.files.wordpress.com/2014/02/nietzsche-perfectionist.pdf>
- Kersting, W. (2000a). Einleitung – Probleme der politischen Philosophie des Sozialstaats. In W. Kersting (Hrsg.), *Politische Philosophie des Sozialstaats* (S. 17–92). Velbrück Wissenschaft.
- Kersting, W. (2000b). Politische Solidarität statt Verteilungsgerechtigkeit – Eine Kritik egalitaristischer Sozialstaatsbegründung. In W. Kersting (Hrsg.), *Politische Philosophie des Sozialstaats* (S. 202–256). Velbrück Wissenschaft.
- Krebs, A. (2000). Einleitung: Die neue Egalitarismuskritik im Überblick. In *Gleichheit oder Gerechtigkeit – Texte der neuen Egalitarismuskritik* (S. 7–37). Suhrkamp.
- Krebs, A. (2007). *Gleichheit oder Gerechtigkeit: Texte der neuen Egalitarismuskritik* (A. Krebs, Hrsg.). Suhrkamp.
- Lin-Hi, N. & Suchanek, A. (2017). Gerechtigkeit. In *Gabler Wirtschaftslexikon*.  
<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/gerechtigkeit.html>
- Mazouz, N. (2002). Gerechtigkeit. In M. Düwell, C. Hübenenthal, & M. H. Werner (Hrsg.), *Handbuch Ethik* (S. 365–370). J. B. Metzler.
- Meran, J. (1991). Wohlstand und Gerechtigkeit – Die Wirtschaft als Thema der praktischen Philosophie. In K. Bayertz (Hrsg.), *Praktische Philosophie* (S. 89–133). Rowohlt.
- Nietzsche, F. (1954). *Volltext Philosophie: Friedrich Nietzsche: Werke in drei Bänden. München 1954, Band 1, S. 287-367*.  
<http://www.zeno.org/Philosophie/M/Nietzsche,+Friedrich/Unzeitgem%C3%A4%C3%9F+Betrachtungen/3.+Schopenhauer+als+Erzieher>
- Nussbaum, M. (2015). *Fähigkeiten schaffen – Neue Wege zur Verbesserung menschlicher Lebensqualität*. Verlag Karl Alber.
- Pogge, T. W. (1994). *John Rawls*. Beck.
- Purdy, L. (1999). Educating Gifted Children. *Philosophy of Education*, 192–199.
- Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Suhrkamp.
- Röder, P. M. & Sang, F. (1991). Über die institutionelle Verarbeitung von Leistungsunterschieden. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23(2), 159–170.

Schälike, J. (2009). Levelling-up-Egalitarismus. Gerechtigkeit, Gleichheit und Neid. *Zeitschrift für pädagogische Forschung*, 63(3), 417–437.

Schwippert, K. (2002). *Optimalklassen: Mehrebenenanalytische Untersuchungen; eine Analyse hierarchisch strukturierter Daten am Beispiel des Leseverständnisses*. Waxmann.

Sedmak, C. (2015). Begabung als Mitgift. Zur Ethik der Begabungsförderung. *Journal für Begabtenförderung*, 1(2015), 19–30.

Treiber, B. (1980). *Qualifizierung und Chancenausgleich in Schulklassen – Teil 2: Empirische Studien*. Lang.

Young, M. (1961). *Es lebe die Ungleichheit*. Econ.

### Zitieren dieses Beitrags (27.03.2025)

---

Adelsberger-Höss, E. (2025). Ist es gerecht, Begabte zu fördern? – Ethische Perspektiven zur Gerechtigkeit schulischer Begabtenförderung. In H. Welte, M. Thoma, H. Hautz & B. Gössling (Hrsg.), *bwp@ Profil 11: Lern- und Forschungsräume im Wandel – Perspektiven der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Digitale Festschrift für Annette Ostendorf zum 60. Geburtstag* (S. 1–18). [https://www.bwpat.de/profil11\\_ostendorf/adelsberger-hoess\\_profil11.pdf](https://www.bwpat.de/profil11_ostendorf/adelsberger-hoess_profil11.pdf)

### Die Autorin

---



#### **EVA ADELSBERGER-HÖSS, PhD**

Lehrbeauftragte Universität Innsbruck

Innrain 52a, A-6020 Innsbruck

[eva.adelsbergerhoess@gmail.com](mailto:eva.adelsbergerhoess@gmail.com)