Hanns Seidel Stiftung

Akademie für Politik und Zeitgeschehen

Paula Bodensteiner/Josef Kraus (Hrsg.)

TALENTE FINDEN BEGABUNGEN FÖRDERN ELITEN BILDEN

DL Deutscher Lehrerverband

www.hss.de

Paula Bodensteiner / Josef Kraus (Hrsg.)

TALENTE FINDEN
BEGABUNGEN FÖRDERN
ELITEN BILDEN

Impressum

ISBN	978-3-88795-481-9
Herausgeber	Copyright 2014, Hanns-Seidel-Stiftung e.V., München Lazarettstraße 33, 80636 München, Tel. 089/1258-0 E-Mail: info@hss.de, Online: www.hss.de
Vorsitzende	Prof. Ursula Männle, Staatsministerin a. D.
Hauptgeschäftsführer	Dr. Peter Witterauf
Leiter der Akademie für Politik und Zeitgeschehen	Prof. Dr. Reinhard Meier-Walser
Leiter PRÖ / Publikationen	Hubertus Klingsbögl
Redaktion	Prof. Dr. Reinhard Meier-Walser (Chefredakteur, V.i.S.d.P.) Barbara Fürbeth M.A. (Redaktionsleiterin) Susanne Berke, Dipl. Bibl. (Redakteurin) Claudia Magg-Frank, Dipl. sc. pol. (Redakteurin) Anne Schirrmacher (Redakteurin, Deutscher Lehrerverband) Marion Steib (Redaktionsassistentin)
Druck	Bosch Druck, Ergolding
Umschlag	Formidee Designbüro, München
Titelgrafik	rangepuppies/istockphoto.com

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung, Verbreitung sowie Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der Hanns-Seidel-Stiftung e.V. reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Das Copyright für diese Publikation liegt bei der Hanns-Seidel-Stiftung e.V. Namentlich gekennzeichnete redaktionelle Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers wieder.

INHALT

5 **GRUßWORT**
Georg Eisenreich

9 **ZUM GELEIT**
Hans Zehetmair

13 **EINFÜHRUNG**
Josef Kraus

17 **GABE UND BEGABUNG**
Zum Begriff der Elite aus philosophischer Sicht
Walter Schweidler

31 **„ELITE“ – AUS SOZIOLOGISCHER SICHT**
Norbert Bolz

45 **SCHULE UND ELITE**
Konzepte der Elite-Bildung in Frankreich
Peter J. Brenner

65 **BEGABTENFÖRDERUNG IN DER BERUFLICHEN BILDUNG**
Viele Wege führen zum Ziel
Reinhold Weiß

83 **PODIUMSGESPRÄCH: ERKENNEN UND FÖRDERN VON HOCHBEGABTEN IN DER PRAXIS**
Hans-Peter Niedermeier / Karin Oechslein / Silke Rogl / Johan Schloemann / Reinhard Werner

GRUßWORT

Albert Einstein hat von sich gesagt, er habe „keine besondere Begabung“, sei aber „leidenschaftlich neugierig“. Ich bin mir sicher: Neugier ist auch der Schlüssel zur Bildung – neben Intelligenz, Fleiß und Durchhaltevermögen. Deshalb ist es eine wesentliche Aufgabe der Begabtenförderung in Bayern, auch Neugierde und Forschergeist zu wecken und zu stärken.

Wie können wir Talente entdecken und fördern? Dabei stellen sich die Fragen, wer talentiert ist und was eine besondere Begabung ausmacht. Wer hier eine eindeutige Definition sucht, tut sich schwer. Besondere Ausnahmetalente sind nicht selten auch in den Medien sehr präsent. Die Entwicklung der meisten Kinder und Jugendlichen verläuft jedoch in Bezug auf Begabung und Talent nicht unbedingt „spektakulär“. Für die Praxis tauglich scheint mir ein breiter Begabungsbegriff, wie ihn die Münchner Forscher Heller und Perleth verwenden.

Dieser berücksichtigt neben dem intellektuellen und kreativen Potenzial einer Person auch nicht-kognitive Faktoren wie Interessen und Motivationslagen. Und: Er betont vor allem auch die Bedeutung der familiären und schulischen Umwelt für die Ausformung dieser Potenziale. Dieses Verständnis öffnet und ergänzt die reine Exzellenzförderung hin zu einer allgemeineren Begabungsförderung.

Das heißt: Wir müssen an Schulen – und zwar an allen Schularten und in allen Regionen Bayerns – *beides* schaffen: Wir müssen uns um die vielseitig Hochbegabten kümmern und auch die Schüler

fördern, die in einzelnen Fachgebieten besonders leistungsfähig sind. Mit diesem Anspruch erweitern wir die Förderung der Besten von bisher 2 auf 10 bis 15 Prozent eines Jahrgangs.

Wie wichtig und schwierig es ist, Begabungen zu erkennen, zeigt folgendes Fallbeispiel aus der Schulberatung: Der kleine Tim war als Kind sehr lebhaft und neugierig und hat in der Grundschule den Stoff mühelos begriffen. Er hat sich deshalb schon in der zweiten Klasse gelangweilt, den Unterricht gestört und schlechtere Leistungen erbracht. Erst in der Mittelstufe haben ein Intelligenztest und Gespräche mit einer Psychologin ergeben: Tim ist hochbegabt.

Um Begabungen zu identifizieren, müssen Schulpraktiker und Experten zusammenwirken. Die Lehrkräfte spielen – im Zusammenwirken mit den Eltern – hierbei die entscheidende Rolle. Zudem bekommt die Diagnostik und Beratung von Begabten durch schulische und außerschulische Fachkräfte eine besondere Bedeutung. Begabungen fördern heißt, die Leistungsstarken besonders in den Blick zu nehmen und ihre Talente für unsere Gesellschaft zu nutzen. Begabungen fördern heißt aber auch, Chancengleichheit zu garantieren und auch die Schwächeren zu unterstützen. Das dürfen wir nie vergessen.

In den frühen Kindesjahren sind dabei vor allem die Eltern und Erzieher gefordert, später dann die Schule. Begabtenförderung ist ein Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit. Unser bayerisches Schulsystem will dem gerecht werden – durch vielfältige Maßnahmen:

- Das Überspringen einer Jahrgangsstufe fördert den Schüler entsprechend seiner momentanen Entwicklung.
- Bei der „Flexiblen Grundschule“ durchläuft ein Schüler die ersten beiden Klassen in seinem individuellen Tempo – in ein, zwei oder sogar drei Jahren.
- Förderung durch Enrichment dagegen erfolgt durch landes- und bundesweite Wettbewerbe, freiwillige Arbeitsgruppen oder Wahlunterricht.
- An vielen Schulen gibt es zudem sogenannte „Pluskurse“ zur Vertiefung einzelner Themen für interessierte Schüler.

Auf dem Vormarsch sind auch „Schüler-Akademien“ in den Ferien, Talentklassen und -gruppen an Realschulen und Hochbegabtenklassen. Nicht zuletzt werden wir die Lehrerfortbildung in diesem Bereich gezielt stärken und das Beratungsangebot für Eltern, Schüler und Lehrkräfte weiter ausbauen.

So wollen wir die Zahl der Schulen mit schulinterner Begabtenförderung in allen Schularten erhöhen, die schulischen und außerschulischen Fördermaßnahmen ausweiten, die Zahl der Talentklassen oder Talentgruppen erhöhen, die Hochbegabtenklassen an Gymnasien zu Kompetenzzentren mit regionaler Strahlkraft ausbauen und das Angebot für die FOS 13 ausweiten. Mit Beginn der gymnasialen Oberstufe kooperieren zudem Schule und Hochschule – etwa in Form des „Frühstudiums“ oder des Projekts „Unitag“.

An unseren Hochschulen fördert das Elitenetzwerk Bayern mittlerweile seit zehn Jahren herausragend qualifizierte Nachwuchswissenschaftler. Seine fünf Förderlinien, die vom Studienanfang bis in die Postdoc-Phase reichen, umfassen Stipendien sowie Elitestudiengänge, Doktorandenkollegs und Nachwuchsforschergruppen. Dieses Bündel an Maßnahmen zeigt: Begabtenförderung gibt es nicht zum Nulltarif! Sie ist aber jeden Aufwand wert. Alfred Herrhausen sagte hierzu: „Es ist kein Luxus, Begabte zu fördern, es ist ein Luxus, ein sträflicher, es nicht zu tun.“

Bayern und Deutschland stehen im globalen Wettbewerb. Wir steuern auf einen Akademiker- und Fachkräftemangel zu. Unsere Gesellschaft braucht begabte Schüler, ihren Leistungswillen, ihre Kreativität, neue und innovative Wege zu gehen, und auch ihre Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Die Bayerische Staatsregierung wird deshalb auch künftig starke Impulse in der Begabtenförderung setzen und dabei neue Ansätze entwickeln.

Wir werden auch die Chancen der Zusammenlegung von Kultusministerium und Wissenschaftsministerium nutzen. Der Staatsminister hat die Weiterentwicklung der Begabtenförderung bereits in Auftrag gegeben. Ich danke allen, die dabei mithelfen, Talente zu entdecken, Begabungen zu entwickeln und Eliten zu bilden.

Herzlichen Dank für dieses Engagement – gerade auch den Schulleitern und Lehrkräften – und herzlichen Dank für die gute Zusammenarbeit.

||| **GEORG EISENREICH, MDL**
Staatssekretär für Bildung und Kultus am
Bayerischen Staatsministerium für Bildung und
Kultus, Wissenschaft und Kunst

ZUM GELEIT

„Talente finden, Begabungen fördern, Eliten bilden“ war der Titel der Fachtagung am 30. Mai 2014 im Konferenzzentrum München der Hanns-Seidel-Stiftung, ein wichtiges Thema, dem sich die Hanns-Seidel-Stiftung gemeinsam mit dem Deutschen Lehrerverband, der Arbeitsgemeinschaft Bayerischer Lehrerverbände und dem Bund Freiheit der Wissenschaft angenommen hat.

Seit den PISA-Studien haben Bildungsthemen in ihrer ganzen Bandbreite eine Renaissance erlebt. Viele wichtige Reformen wurden dadurch angestoßen. Ein genauerer Blick auf die Entwicklung zeigt, dass die Priorität bei den Reformen in den letzten Jahren vorwiegend auf den messbaren Leistungen, auf Kompetenzen und Standards, auf Verwertbarkeit und Vergleichbarkeit von Wissen und auf der Niveausteigerung der sogenannten Bildungsverlierer lag. Das vorherrschende Ziel war, Defizite zu mindern. Dadurch geriet insbesondere eine Gruppe ins Hintertreffen: die Schüler mit einer besonderen Begabung.

Im schulischen Alltag weisen diese Schüler oft überdurchschnittliche Leistungen auf, laufen aber Gefahr, durch Unterforderung und Langeweile langfristig frustriert und demotiviert zu werden. Als Folge davon können besondere Begabungen vielfach nicht wahrgenommen werden und somit nicht zur Entfaltung kommen. Auch der durch die Medien häufig suggerierte Trend „alle sind gleich“, in den sich auch das Buch „Jedes Kind ist hoch begabt: Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir daraus machen“ eines populären Hirnforschers nahtlos einreihen lässt, bietet wenig Platz für

herausragendes Talent und Elite. Anerkannte Ausnahmen gibt es seit jeher lediglich in den Disziplinen Sport und Musik – Bereiche, in denen Elitenbildung gesellschaftlich durchwegs akzeptiert ist.

Die Förderung besonders talentierter, leistungsfähiger Schüler muss jedoch als Ergänzung zu einer breiten Bildung aller sowie einer besonderen Förderung Benachteiligter angestrebt werden. Denn die Förderung begabter und leistungsbereiter junger Menschen ist unbestritten eine der ganz wichtigen Aufgaben unseres Bildungssystems. Auch deshalb, weil Politik und Gesellschaft vor immer komplexer werdenden Herausforderungen stehen, die es zu bewältigen gilt. Diese neuen Aufgabenbereiche erhöhen den Bedarf an Menschen mit hohen Kompetenzen, wacher Intelligenz und großer sozialer Verantwortung. Auch deshalb muss die Suche nach besonderen Begabungen stärker in den Blick genommen werden. Insbesondere sind neben unseren Schulen auch der gesamte Jugendarbeits- und Bildungsbereich gefordert, die Suche und Förderung von besonderen Begabungen nachhaltig zu betreiben.

Es gibt immer wieder Stimmen gegen eine Begabtenförderung: Warum sollen begabte Schüler und Studenten auch noch besonders gefördert werden? Sind sie nicht ohnehin anderen gegenüber im Vorteil? Dazu ist zu sagen, dass Begabtenförderung zunächst aus dem eigenen Interesse des Staates erfolgt, erfolgen muss. Die soziale und wirtschaftliche Zukunft unseres Landes hängt im großen Maß von der Qualität und den Innovationen unserer Wirtschaft, unserer Forschung und unserer politischen Weichenstellungen ab. Für die zukünftigen Aufgaben in den unterschiedlichsten Bereichen der Gesellschaft und für den Erhalt unseres Wohlstandes brauchen wir mehr denn je Spitzenleistungen. Somit wird die Begabtenförderung zu einer Hoffnung für die Zukunft und zu einem wertvollen Beitrag zum Gemeinwesen.

Unsere Gesellschaft braucht vor allem auch engagierte und verantwortungsbewusste Personen, die ein deutliches „ethisches Profil" mitbringen, die wissen, wofür sie stehen, welche Werte sie verwirklichen und welche sie verteidigen wollen und die nicht einem kurz-

fristigen Zeitgeist hinterherlaufen. Des Weiteren sind für die Gemeinschaft Menschen wichtig, die sich solidarisch für Schwächere einsetzen, die Herzensbildung mitbringen und Entscheidungen nicht nur aus Effizienz- und Rationalitätsgründen treffen.

Aus der deutschen Geschichte des letzten Jahrhunderts mussten wir leider lernen, wohin die Verfügbarkeit und Benutzbarkeit von sogenannten Funktionseliten führen kann. Auch ein Land mit hohem technischen Know-how ist nicht gefeit vor Barbarei. Möglicherweise hat diese geschichtliche Erfahrung den Elitebegriff bei uns in Deutschland so lange auf Distanz gehalten. Unsere Nachbarländer sowie die Vereinigten Staaten von Amerika tun sich da leichter. Aus diesen Erfahrungen heraus ist es umso wichtiger, über Eliten zu diskutieren. Eliten hat es immer gegeben und wird es immer geben. Der Schlüssel zu einer Elite, die sich für den demokratischen Rechtsstaat verdient macht, ist die sorgfältige Gewinnung und Qualifizierung besonders Begabter. Umso wichtiger ist es, dass in der Begabtenförderung auf das Engagement für die Allgemeinheit, auf Wissen, Können und Verantwortungsbewusstsein für die kommende Generation Wert gelegt wird und dass demokratische Überzeugung und Haltung eingeübt werden.

So hat es sich auch die Hanns-Seidel-Stiftung im Institut für Begabtenförderung zur Aufgabe gemacht, durch ideelle und finanzielle Förderung zur Erziehung eines persönlich und wissenschaftlich hochqualifizierten Akademikernachwuchses beizutragen. Zielgruppe sind Studenten, Studienanfänger und Doktoranden, die überdurchschnittliche Schul- und Studienleistungen erbringen und gleichzeitig gesellschaftspolitisch engagiert sind. Sowohl eine Mitarbeit im sozialen Bereich, in der offenen oder konfessionellen Jugendarbeit, in studentischen Organisationen als auch im parteipolitischen Umfeld wird als solches Engagement anerkannt.

Die Stipendiaten der Hanns-Seidel-Stiftung sollen zu fachlich kompetenten und gleichzeitig verantwortungsbewussten Staatsbürgern heranreifen, die von ihrem christlich-sozialen Werteverständnis ausgehend kritisch und konstruktiv zur Ausgestaltung und zum Er-

halt der freiheitlich-demokratischen Grundordnung unseres Landes beitragen.

In der Bildungspolitik ist immer wieder von der Umsetzung der Chancengerechtigkeit für alle die Rede. Deshalb muss es auch ein Ziel sein, die besonders Begabten uneingeschränkt zu fördern. Begabungspotenzial muss sich entfalten können, deshalb brauchen auch hochbegabte Kinder beste Entwicklungsbedingungen. Wir dürfen dabei allerdings nicht vergessen, dass Begabung viele Facetten hat und sich nicht allein auf den intellektuellen Bereich begrenzt. Auch die Förderung besonderer künstlerischer, handwerklicher, kreativer, motorischer und sozialer Begabungen muss berücksichtigt werden. Hat man die demographische Entwicklung im Blick, so ist Deutschland zukünftig mehr denn je auf den Einzelnen und seine Fähigkeiten angewiesen. Umso wichtiger wird es werden, die Begabungen zu entdecken und entschieden zu fördern. Unser demokratischer Rechtsstaat ist kulturell und wirtschaftlich auf die qualifizierten Leistungen der Eliten angewiesen. Ohne wissenschaftlichen Nachwuchs gibt es keine Spitzenforschung, ohne handwerkliche Elite keine leistungsfähigen Betriebe, ohne kreative Innovationen keine Patente; diese Liste ließe sich fortsetzen. Wir brauchen talentierte, begabte und leistungsbereite Menschen auf allen Ebenen und in allen Bereichen. Sie bilden die Basis für unsere gesellschaftliche, wirtschaftliche und kulturelle Weiterentwicklung.

||| **PROF. DR. H.C. MULT. HANS ZEHETMAIR**
Staatsminister a. D., Senator E.h.,
ehem. Vorsitzender der Hanns-Seidel-Stiftung, München

EINFÜHRUNG

JOSEF KRAUS ||| Eigentlich müsste man in Deutschland unverkrampft über Elite diskutieren können. Man kann es aber nicht, denn viele in Deutschland packen dieses Thema nach wie vor mit spitzen Fingern an. Während Franzosen oder US-Amerikaner mit „Elite" sowie mit Eliten keinerlei Probleme haben, ist „Elite" in Deutschland immer noch ein Reizwort – ganz in der Nähe von „Privileg", „Arroganz".

> Was nicht alle sind, darf keiner sein.
> Was nicht alle haben, darf keiner haben.
> Was nicht alle können, darf keiner können.

Das scheint öffentlich zu gelten. Also soll es offenbar – außer im Sport und in der Musik – keine Elite geben. Und große Teile der Medien-Elite sonnen sich in ihrem Anti-Elite-Affekt:

- Ein sonntägliches TV-Talk-Ersatzparlament titelt: „Gierig, maßlos, arrogant – Elite am Pranger".
- Ein Elite-„Forscher" gibt Definitionen wie folgende zum besten: Elite sind die, die eine Jacht kaufen, am Starnberger See wohnen, Golfen und Segeln gehen und deren Kinder in Nobelbars mehrere hundert Euro für eine Flasche Champagner auf den Tisch legen. Überhaupt, so der Elite-Forscher: Elite sei undemokratisch und anachronistisch.
- Für einen anderen „Wissenschaftler" ist der Ruf nach Elite die vornehme Variante der Forderung nach dem „starken Mann".

Viel Zerrbild also! Dass wir manchmal nicht nur ein Unterschichten-, sondern auch ein Oberschichtenproblem haben, wissen wir. Natürlich gibt es Problem-Eliten, Abzocker und Nieten in Nadelstreifen. Gewiss gibt es die Steuerflüchtigen und die Yellow-Press-„Celebrities", die nur strahlen, weil sie angestrahlt werden. Aber weder pseudoelitäres Gehabe noch der Missbrauch von Elite durch Faschismus und Kommunismus machen Eliten überflüssig.

Vielmehr gilt: Der Dualismus Masse versus Minderheit besteht seit Urzeiten. Schon in der Bibel (Matth. 22,14) heißt es: Multi vocati, pauci electi – Viele sind gerufen, wenige aber auserwählt. Die Geschichte der Völker und Staaten ist vor allem eine Geschichte ihrer Eliten.

Heute gilt zudem: Je komplexer Gesellschaft, Wirtschaft und Wissenschaft, umso mehr sind wir auf Eliten (Plural!) angewiesen: auf wissenschaftliche, technologische, wirtschaftliche, künstlerische, intellektuelle, religiöse, pädagogische, gewerbliche, handwerkliche, soziale ... Nur Häuptlinge und keine Indianer – das funktioniert nirgends. Deshalb geht es nicht ohne Eliten – nicht ohne Auswahl der Fähigsten, wie sie ja im lateinischen Wort „eligere" (= „auswählen") zum Ausdruck gebracht wird. Vor diesem Hintergrund haben wir denn doch lieber demokratisch legitimierte Eliten, dann ist noch am ehesten garantiert, dass es sich hier um Eliten der zumindest näherungsweise Besten handelt.

Demokratie und Eliten – das ist kein unversöhnlicher Gegensatz, sondern wechselseitige Bedingung. Aus Demokratie darf freilich auch keine Versammlung gleich Mittelmäßiger oder gar ein „Konvent von ungefähr gleich Unwissenden" werden (Peter Sloterdijk, 1999). Deshalb muss jede Gesellschaft – zumal eine demokratische – offen sein für neue Eliten, die hinsichtlich Mechanismen der Allokation transparent sind und die zugleich auswechselbar bleiben.

Joseph Alois Schumpeter nennt gerade die Auswechselbarkeit in seinem 1942 in den USA erschienenen Klassiker „Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie" die „lebenswichtige Tatsache der Führung". Der Vorteil der Demokratie dabei sei, dass sie den Austausch von Eliten ohne Blutvergießen ermögliche.

Wer legitimerweise die herrschende Minderheit ist, darüber gilt es zu streiten. Bloße Macht-Elite oder blanker Geldadel kann es nicht sein; bloße Funktionselite darf es auch nicht sein, denn wertfreie Eliten sind keine Eliten. Eine Leistungs- und Verantwortungselite muss es sein, die in Personalunion zugleich Reflexions-, Verantwortungs-, Werte-Elite ist. Vor dem Hintergrund einer Verpflichtung von Eliten auf eine Ethik der Verantwortung ist selbst Ungleichheit gerecht – nämlich dann, wenn Elite allen, gerade Schwächeren, nützt, wenn das Handeln von Eliten quasi zu einem „inequality surplus", zu einem Mehrwert führt. Ein diffuser Anti-Elitismus bzw. Anti-Intellektualismus hilft keiner Demokratie weiter. Und umgekehrt ist eine Demokratie dann in größter Gefahr, wenn ihr die intellektuelle Elite die Loyalität entzieht.

Nehmen wir die nur 14 Jahre währende Weimarer Republik. Dort hatte es der Idee Demokratie und der real praktizierten Demokratie an der Loyalität der Eliten und Intellektuellen gefehlt: vonseiten der Konservativen ebenso wie vonseiten der Linksintellektuellen.

Nein, Demokratie braucht die (kritische) Sympathie Intellektueller, nicht deren klammheimliche Genugtuung ob gesellschaftlicher Missstände. Wir brauchen umfassend gebildete Eliten – Eliten, die Ausnahmezustände sehr schnell begreifen und die aus ihrer historisch-kulturellen Unterkellerung heraus die Legitimität vorhandener oder zukünftiger Umstände reflektieren (vgl. Heike Schmoll: Lob der Elite).

Wir brauchen zudem ein Verständnis von Elite, bei dem die Gedanken des Dienens und des Respekts eine maßgebliche Rolle spielen. Das gilt zumal für Macht-Eliten, deren Spitzen nicht umsonst „Minister" (von lateinisch „ministrare" = dienen) heißen. Plakativ könnte man sagen: Elite heißt

- Verdient-Machen durch „öffentlichen Dienst", durch ein „Ethos des Dienstes am Gemeinwohl" (Max Weber);
- „Treuhänder" der Allgemeinheit (Kaltenbrunner) zu sein;
- taktvoll umzugehen mit denen, die bestimmte Leistungen nicht erbringen können.

So gesehen, verbindet sich Elite mit charakterlicher Integrität. Wie aber Eliten gewinnen? Elite-Rekrutierung durch Protektion wäre der falsche Weg, denn eine Elite, die damit unter sich bliebe, bringt nichts. Vielmehr spielen hier Erziehung und Bildung hinein, selbst wenn man Eliten nicht bis ins letzte planen kann. Man kann sie aber fördern. Die Förderung besonders Leistungsfähiger stellt auch keinen Ersatz, sondern eine Ergänzung einer breiten Bildung aller sowie einer besonderen Förderung Lernschwacher und Benachteiligter dar. Wie wir in Deutschland hier quer durch *alle* Bildungsbereiche und Schulformen weiterkommen können, das zu untersuchen ist Anliegen dieser Publikation.

Über allem gilt als Motto, was Karl Jaspers 1960 schrieb: „Die Demokratie schaufelt sich selbst das Grab, wenn sie die Stärke des Ganzen dadurch mindert, dass sie nicht die Besten zur Geltung kommen lässt."

JOSEF KRAUS
Präsident des Deutschen Lehrerverbandes,
Schulleiter am Maximilian-von-Montgelas-Gymnasium
in Vilsbiburg bei Landshut

GABE UND BEGABUNG

Zum Begriff der Elite aus philosophischer Sicht

WALTER SCHWEIDLER ||| Elite bedeutet Auswahl. Betrachtet man gerade den schulischen oder universitären Bereich, dann ist „Auswahl" ein zentrales Konzept: Es wird ausgewählt, welche der vielen Themen vermittelt werden, Schüler und Studenten wählen eigene Schwerpunkte und sie stellen sich Prüfungen, um festzustellen, in welchem Bereich ihre Stärken und ihre Schwächen liegen. Diese Auswahlfunktionen der Institution Schule bieten den Menschen Orientierung, ihre Begabungen, aber auch ihre Begrenzungen einschätzen zu lernen.

DEFINITION DES BEGRIFFS „ELITE"

Der Begriff „Elite" hat zwei Seiten: Er kann deskriptiv oder normativ verwendet werden. Diese Eigenart teilt er mit vielen anderen Begriffen, ganz besonders auch solchen, die in der Ethik von zentraler Bedeutung sind, beispielsweise dem des „Wertes", dem des „Sozialen" oder auch dem Wort „Ethos" selber, das ja neutral beschreibend („Es gehörte zum Ethos der SS, keine Schwäche zu zeigen") oder wertend normativ („Mein Ethos als Bayer gebietet mir Toleranz") gebraucht werden kann. Wir sehen ganz besonders in der Wertedebatte, wie viel Verwirrung angerichtet werden kann, wenn man diese beiden Seiten eines Begriffs, die deskriptive und die normative, nicht auseinanderhält. Ob jemand bestimmten, für ihn wichtigen Werten folgt, ob er also, wie Max Weber sagte, aus

seiner Sicht „wertrational“ handelt, ist eine Tatsachenfrage, eine Sache der Beschreibung; ob etwas ein Wert ist, dem wir folgen *sollen*, ist eine prinzipiell andere, eben eine ethische Frage. Ob es auf irgendeinem Feld einen Wertewandel gibt, ist eine Tatsachenfrage; ob das gut ist, ist hingegen eine ethische Frage, und wer beides durcheinanderbringt, macht eine konzise Debatte unmöglich. Darum müssen wir uns zuerst einmal darauf verständigen, dass hier, im philosophischen Teil unserer Ausgangsüberlegungen, die normative Seite des Elitebegriffs das Thema sein soll. Wir werden sicher noch etwas über den Elitebegriff in Disziplinen wie der Soziologie oder der Ökonomie hören, in denen zumindest im Werk eines der bedeutendsten Theoretiker, nämlich von Vilfredo Pareto, der Elitebegriff ganz zentral und tragend ist, dies aber eben in seiner deskriptiven, neutralen Bedeutung. Aus dem Alltag kennen wir diesen deskriptiven Elitebegriff aber auch und verwenden ihn ganz zwanglos, etwa wenn davon die Rede ist, dass es in der Dritten Welt „parasitäre Eliten“ gibt, deren Privatvermögen etwa so groß ist wie die Staatsverschuldung der Länder, die von ihnen beherrscht werden. Dass es solche Eliten gibt, ist eine Tatsache; ethisch wird es erst bei der Frage, ob es sie geben sollte und natürlich ob, wenn nicht, es statt ihrer andere Eliten im normativ ausgezeichneten, also im guten Sinne, geben soll. Dieser ethischen Frage müssen wir uns nun zuwenden.

Die Schwierigkeit, die sich dabei gleich innerlich auftut, besteht schlicht darin, dass man, wenn man über die ethischen Maßstäbe von Elite nachdenkt, sich scheinbar selber schon im Besitz dieser Maßstäbe und also einer Elite zugehörig betrachten muss. Das ist ein vermintes Feld, und man tut im Sinne einer vernünftigen Diskussion darüber gut daran, es mit sachlich begründeten Mitteln zu umgehen. Wie kann man das? Zunächst ganz einfach und ganz berechtigt, indem man nicht über Personen, sondern über Inhalte spricht, um die es geht, wenn man nach Maßstäben von Elite sucht. Das Wort Elite kommt von „Auswahl“, und der gesellschaftliche Bereich, dem ja zumindest diese Publikation gewidmet ist, der Bereich der schulischen, beruflichen und universitären Bildung, ist

durch nichts umfassender und fundamentaler geprägt als durch Auswahl. Welch winzigen Ausschnitt aus alledem, was Menschen zu wissen bekommen und woran sie sich zu bilden vermögen, stellen die Inhalte dar, die doch immerhin mehr als ein Jahrzehnt unseres Lebens bestimmen, wenn wir sie in der Schule, der Hochschule und im Beruf erlernen müssen! Wie erbittert wird gerungen, wenn es darum geht, durch politische Entscheidungen Verschiebungen, Veränderungen, Kürzungen, Anpassungen dieser Inhalte herbeizuführen! Der Auswahl der Inhalte folgt erst die Auswahl der Personen, jedenfalls wenn es mit rechten Dingen zugeht; die Ausschreibung jeder Universitätsprofessur illustriert dieses Prinzip (und fordert den gemachten Vorbehalt heraus). Die Auswahl der Inhalte entscheidet darüber, wer sich im Laufe seines Bildungsweges woran zu bewähren und wohin auszurichten hat, wer wem vorzuziehen oder gleichzustellen ist, und auch immer noch, wenn auch vielleicht nicht mehr im selben Sinne wie in Zeiten der Beschränkung höherer Bildung auf eine kleine gesellschaftliche Minderheit, wer in seinem Leben wem nahekommt und wem nicht. Wer sich der kritischen Frage nach diesem gigantischen Auswahlprozess im Rücken unseres und je auch seines eigenen Bildungsganges nicht verweigert, der fragt damit auch unweigerlich danach, welche Kriterien mit der Auswahl der Inhalte indirekt auch für die Auswahl von Personen gesetzt sind; und die Frage nach den Kriterien der Auswahl von Personen führt zur Frage nach der Elite.

BEGABUNG ALS GABE

Mein Vorschlag, der den Titel meines Beitrags begründet, ist nun, dass wir an dieser Stelle die Kategorie der Gabe ins Spiel bringen sollten. Wer Bildungsinhalte auswählt, sich nach ihnen richtet und zu ihnen steht, der begibt sich damit auf die Suche nach den Menschen, die für das Erlernen dieser Inhalte die nötigen Begabungen mitbringen. Und während man sich, wenn man sich zur Elite bekennt, schnell die Fangfrage einhandelt, ob man sich denn selber zu ihr rechne, wird man mit der Zumutung, sich seiner eigenen Bega-

bungen zu schämen, doch erheblich seltener konfrontiert. Dass Menschen etwa musikalisch, mathematisch, sprachlich oder technisch unterschiedlich begabt sind, ist so offenkundig und jedem von uns aus seiner Selbsterfahrung so evident, dass sich der, der das in Frage stellt, weit eher genieren muss als der, der es als selbstverständlich ansieht. Und für die Unbefangenheit, mit der man sich zu den eigenen Begabungen bekennen darf und sollte, ist der Aspekt ausschlaggebend, der im Wortbestandteil „Gabe" steckt. Denn dieses Wort steckt exakt die Grenze ab, an der alle Eitelkeit, derer man geziehen werden könnte, wenn man sich zur Elite zählt, endet. Die Gabe ist einem eben gegeben, man hat sie sich nicht genommen, man hat sie sich nicht erarbeitet und nicht verdient, und trotzdem gehört sie einem, ist untrennbarer vom eigenen Selbst als jeder materielle Besitz. Ja, sie ist einem *auf*gegeben, sie kann Herausforderung und sogar Last sein, das heißt, man hat für sie Verantwortung. Natürlich kann man sich hinsichtlich der Gabe, die man zu haben meint, auch täuschen, kann man auf sie einen unverdienten Besitzanspruch anstrengen oder etwa, was noch viel abstoßender ist, diesen Besitzanspruch indirekt auf seine Kinder ausdehnen, indem man ihnen Gaben zuschreibt, die sie gar nicht haben. Ob man eine Gabe hat, die einen für bestimmte Bildungsinhalte qualifiziert, das muss sich zeigen, und damit sind wir wieder bei der Notwendigkeit der Auswahl auch und letztlich immer zwischen Personen. Es ist keine Schande, wenn man sich einem Wettbewerb stellt, der zu der Einsicht führt, dass man eine bestimmte Gabe, die man zu haben glaubt, nicht hat oder sie jedenfalls im Vergleich zu anderen so wenig hat, dass diese den Anforderungen, die ihre weitere Entfaltung an sie stellt, besser gerecht werden können als man selbst.

Daraus, dass man für die eigenen Gaben Verantwortung trägt, folgt nun aber unmittelbar, dass die menschliche Institution, die diese Verantwortung der Person gegen sich selbst in der Zeit wahrnimmt, in der Menschen von Natur aus erst auf dem Weg zur Entdeckung und Entfaltung ihrer Gaben sind, dass also die Schule ihren Auftrag verrät, wenn sie den ihr anvertrauten Menschen nicht

Orientierung dahingehend bietet, worin sie gut und worin sie schlecht sind. Das Leben eines Menschen findet seine Erfüllung notwendig auch durch die Grenze, die ihm von seiner Geburt, von der Eigenart der mit ihr in es getretenen individuellen menschlichen Gestalt mit ihren leiblichen und geistigen Vorgaben und Defiziten gegeben ist. Bildung ist wesentlich auch das Prinzip der Auswahl der Ziele und Chancen, von denen her man sein Leben im Unterschied zu dem anderer zu verstehen und sich mit den Bedingungen zu versöhnen vermag, die einem durch die eigene Geburt und die Welt, in die man durch sie eingetreten ist, gestellt worden sind. Die Auseinandersetzung mit den Inhalten, an denen ein gebildeter Mensch die Grenzen seiner eigenen Persönlichkeit zu erfassen vermag, ist ein Schlüssel zu der Leistung, mit der es ihm gelingt, sich selbst kennenzulernen, sich auch zu sich selbst in Distanz zu versetzen und von seinem Leben nicht etwas zu verlangen, wofür es nicht geboren ist. Das hat auch die ganz praktische Implikation, dass Beurteilung und Note essenziell zu dem Geschehen gehören, in dem einem Menschen Bildung vermittelt wird. Es gibt keine elementarere Grenze, von der her man Aufschluss über die eigene Persönlichkeit erhält, als die Grenze zwischen dem, was man kann und was man nicht kann, wofür man geschaffen ist und wofür andere besser geeignet sind. Wer durch die ihn bildenden Menschen nicht darüber belehrt wird, wofür er geeignet und damit auch wofür er nicht geeignet ist, wem nicht klar und deutlich gesagt wird, dass er etwas schlecht und schlechter als andere und vielleicht niemals kann, der wird um den Kern seiner Bildung betrogen, egal wie viele Kompensationsformeln man ihm verbal hinwirft. Schule und Universität haben deshalb die elementare ethische Verpflichtung, auszuwählen, Gute von weniger Guten, Geeignete von weniger Geeigneten zu scheiden, weil sie, wenn sie es nicht tun, diese Auswahl nicht aus der Welt schaffen, sondern genau auf die Felder weiterverschieben, wo sie dann nach den Maßstäben der Brauchbarkeit der Menschen als personelle Ressourcen für die Eigenlogik des Produktions- und Konsumprozesses beurteilt und selektiert werden.

Es muss an dieser Stelle kurz erwähnt werden, dass der alte Gegensatz zwischen Begabung und Milieu, Genen und Gesellschaft nicht mehr zeitgemäß ist. Die heutige Biologie ist ja, ganz analog zur Physik, durch und durch geschichtlich geworden. Arten sind, dem Biospezies-Konzept gemäß, Reflexe einmaliger Vorgänge im Entwicklungsgeschehen von Populationen, und davon ausgehend ist Information eben nicht, wie man so lange in den Fängen des materialistischen Determinismus dachte, eine in fixen Erbanlagen statisch vorhandene Kausalursache, sondern ein Prozess, der zwar nach feststellbaren Mustern verläuft, zu dem aber die biologische Substanz der Zelle, ihre organische Umgebung, das Verhalten des Organismus und seine ihn mitgestaltende Umwelt gleichermaßen und in untrennbarer Ganzheitlichkeit gehören.

Die Gaben, mit denen wir auf die Welt kommen, liegen nicht im ersten Lebensmoment wie ein Computerprogramm in unserer körperlichen Hardware bereit, sondern bilden sich mit dem Organismus, der durch seine ganze Entwicklung hindurch einfach als zeitliches Wesen immer etwas mehr ist als die je erreichte Summe seiner Teile. Der Mensch ist eben kein binäres Konstrukt aus körperlichem Gehäuse und geistigem Programm, sondern ein lebendiges Wesen, zu dessen Natur es gehört, sich als das, das es ist, nur durch die Interaktion mit den Seinigen wahrnehmen und bilden zu können. Robert Spaemanns altes und so simples Urbeispiel steht eigentlich pars pro toto für diesen in allem Nachdenken über Bildung entscheidenden Zusammenhang: Wir werden zu Sprechern nicht durch einen Sprachkurs, sondern dadurch, dass man mit uns spricht, weil wir eben sprechende Wesen sind und man uns als solche behandelt, bevor wir Sprecher werden. Der so lange geläufige Dualismus zwischen Anlagen und Umwelt entspringt exakt der Verkennung dieses philosophisch absolut entscheidenden Grundzusammenhangs, der seine tiefste Fundierung darin hat, dass die wirkliche Zeit eben nicht eine physikalisch messbare Momentfolge, sondern das Seinsprinzip lebendig sich entwickelnder Gestalten ist, die nie von ihr noch weiter zerstückelt werden können. Dass der Mensch Anlagen hat, heißt, dass

er darauf angelegt ist, von seiner Umwelt in bestimmten Weisen gefördert zu werden, in denen sich das, worauf man dabei vertraut, wirklich zu zeigen vermag.

DAS PRINZIP DER AUSWAHL

Wir sind mit dieser Einsicht allerdings schon in den innersten Bereichen des philosophischen Denkens angelangt, an der Stelle nämlich, an der Aristoteles die originäre Unterscheidung zwischen zwei prinzipiell verschiedenen Arten des Werdens machte, die wie die zwei untrennbaren, aber auch unverschmelzbaren Seiten eines Blattes den Weltverlauf bilden. Das eine sind die Ursache-Wirkungszusammenhänge, in denen der in unendlicher Kontinuität dahinfließende Strom des physikalisch geordneten Seienden sich fortbewegt, das andere sind die Bildungsprozesse jener in diesem Strom wie Wirbel für eine gewisse Zeit verharrenden, sich in sich selbst zurückbewegenden und dadurch erst erzeugenden Zeitgestalten, die im strikten Unterschied zum sie tragenden, kontinuierlichen physikalischen Geschehen, einen Anfang und ein Ende haben, also die im Werden und Vergehen begriffenen Lebensgestalten, die nicht durch Bewegung, sondern durch Altern ihre zeitliche Richtung erhalten. Altern heißt aber, die Möglichkeiten, die in einem stecken, auf eine bestimmte Weise zu verwirklichen – also Auswahl. Lebewesen verhalten sich zu dem, was mit ihnen in der Welt ist, durch Auswahl; das ist der Jahrtausende vor Darwin und im Gegensatz zu vielen heutigen Darwinisten in strikter Abhebung gegen die Ursache-Wirkungskategorien formulierte Grundgedanke, der, wenn irgend einer, den humanen Aspekt von Selektion zu fassen vermag. Wir müssen und wir dürfen wählen, weil unser Leben begrenzt und endlich ist, weil kein Moment wiederkommt und weil nur das Gewählte uns zeigen kann, aus welchem Grund es richtig war, es zu wählen.

Man muss sich die radikale, die ontologische Dimension dieses Zusammenhangs unbedingt klarmachen: Wir erfahren durch die Verwirklichung unserer Möglichkeiten nicht etwas über unser Leben,

sondern dieses besteht in ihr, es *ist* dieses Blatt, dessen Seiten durch jede, die erste wie die letzte Zeile, gleichermaßen erst gebildet werden. Darum ist nichts törichter als das Unterfangen, einem zu bildenden Menschen in dem Moment, in dem man ihm etwas beibringt, schon erklären zu wollen, warum es für ihn wichtig ist, dies zu lernen. Wenn unsere Bildung eine Art Theaterstück wäre, für das es hinter der Bühne eine Regieanweisung gäbe, dann bestünde die Verantwortung der Lehrenden doch darin, den Lernenden gleich die Anweisung durchzugeben und sie nicht wie Marionetten zu behandeln, die erst noch dahinterkommen sollen, wozu man sie da abrichten will. Nein, einem Menschen, den man als zu bildendes Wesen respektieren will, kann man einzig und allein mit dem gerecht werden, was man ihm über seinen Kopf hinweg beibringt; das Vertrauen in das, was durch Bildung aus uns, auch aus uns als Bildenden, immer erst und nur werden kann, liegt am Grunde allen Wissens und Erklärens und kann durch es darum niemals ersetzt werden.

Aristoteles prägte für die Wesen, die im Verlauf unseres Weltganzen und durch ihn hindurch entstehen und vergehen, den Begriff der „Entelechie", also eines Seienden, der sein Ziel in sich hat und danach strebt, es im Verhalten zum Ganzen seines Lebens zu verwirklichen. Es hat in der Neuzeit zwei fatale Brüche gegeben, durch welche die in diesem Begriff markierte Einsicht in die Natur des menschlichen Daseins verstellt worden ist. Zum einen hat man das Ziel, das sich in einem sich von Anfang bis Ende sinnvoll entfaltenden Lebensweg zeigt, also das telos im Aristotelischen Sinne, mit einem Resultat verwechselt, das irgendwie am Ende des Lebens eintreten und sich dort als eine vom Ende auf den Anfang zurückwirkende Finalursache erweisen sollte, und dieser sogenannte Finalismus ist zu Recht schon im neunzehnten Jahrhundert verworfen worden, mit ihm jedoch auch der wirkliche Aristotelische Teleologie-Gedanke, der dann erst nach mehr als hundert Jahren wieder in die Biologie zurückgefunden hat. Noch fataler aber war die andere Richtung, in die schon im achtzehnten Jahrhundert Rousseau gegangen ist, als er den ethischen Begriff, der die normative Konsequenz mar-

kierte, die man in der Antike und im Mittelalter aus dem Entelechie-Konzept des Aristoteles gezogen hatte, in einem geradezu revolutionären denkerischen Akt umdefinierte.

Dieser Zusammenhang ist für unser Thema entscheidend, weil die genannte normative Konsequenz genau das Verbindungsstück zwischen Person und Gesellschaft bezeichnet, von dem her jede substanzielle Rekonstruktion des Elitebegriffs allein fassbar wird, nämlich das Prinzip, durch das die Notwendigkeit der Auswahl, vor die jede Person sich durch ihr kurzes endliches Leben gestellt sieht, in die der Auswahl *zwischen* Personen übersetzbar wird, der sich unsere gesellschaftlichen, und vor allem die Bildungsinstitutionen, gestellt sehen.

Diese also für uns so entscheidende normative Konsequenz aus dem Entelechie-Konzept lautete, dass jeder Mensch danach streben müsse, sich gemäß der ihm gegebenen Anlagen in Differenz zu seinen Mitmenschen, aber immer auch in Koordination mit ihnen, selbst zu *vervollkommnen*. Über zweitausend Jahre hinweg ist dieses Gebot der Selbstvervollkommnung das eigentliche Prinzip humaner Bildung gewesen, und noch Kant hat in seiner „Metaphysik der Sitten" den umfassenden Grundsatz aller Ethik in die Anweisung gefasst: „Mache deine Mitmenschen glücklich und vervollkommne dich selbst." Nur vor diesem Hintergrund ist der Kernbegriff der christlichen Sozialtheorie zu verstehen, der im Mittelalter als das Ziel der societas perfecta gefasst wurde. Die perfekte Gesellschaft steht im Zeichen des Ziels, das jeden Menschen zur Vervollkommnung führt, die er, eben wegen seiner zeitlichen Existenz, niemals in einem bestimmten singulären, auch nicht irgend einem letzten Lebensstadium finden kann, sondern allein indem er das, was ihm durch sein Dasein und damit durch die Zeit hindurch gegeben ist, in der ihm in Kooperation mit allen anderen bestmöglichen Weise zur Entfaltung bringen und gewissermaßen zum Zeichen seines ihn transzendierenden Ursprungs wenden kann. Daraus ergibt sich ganz streng die bis heute gültige Grundformel des christlichen Gedankens des bonum commune, des Gemeinwohls: Das gemeine

Wohl ist eine Ordnung, in welcher die Talente jedes Einzelnen auf die beste in Gemeinschaft miteinander mögliche Weise entfaltet werden können, also die Ordnung der gemeinsamen Vervollkommnung aller Einzelnen zu einem Ganzen, dessen Vollkommenheit in nichts anderem als der ihrigen besteht. Die vollkommene Gesellschaft ist die Gesellschaft der sich gemeinsam um ihre Vervollkommnung bemühenden Menschen, nicht etwa die Repräsentantin irgendeines kollektiven Zustands oder Zwecks, zu dem die Einzelnen noch einmal Mittel wären. Freilich stand im Hintergrund dieses Gemeinwohlgedankens die Annahme, dass die Talente, die uns durch unsere Individualität vorgegeben sind, eben Gaben sind und dass es für sie einen Geber geben müsse, also Gott. Diese metaphysische Voraussetzung war das Einfallstor für Rousseaus Umfunktionierung des Topos der Selbstvervollkommnung der menschlichen Person zum Prinzip der perfectibilité, der möglichen Vervollkommnungsfähigkeit der Menschheit als Gattung. Dazu musste er natürlich durch Gott kürzen, und an dessen Stelle trat der Mensch als Gattung. Gewiss kann man die Persönlichkeit Rousseau ebenso wenig wie etwa einen Karl Marx für all das verantwortlich machen, wozu ihre Gedanken in der Folge missbraucht wurden, aber es spricht viel dafür, dass man aus der Revolutionierung des christlichen Vervollkommnungsgedankens entscheidende Einsichten in die Gefahren gewinnen kann, vor die sich eine auf dem christlichen Gedanken der Würde jeder einzelnen Person gegründeten sozialen Ordnung heute gestellt sieht und die uns auch Aufschluss darüber geben können, was uns am Elitegedanken bei aller Einsicht in seine Berechtigung so unheimlich erscheint.

TALENTE UND GESELLSCHAFTLICHE VERANTWORTUNG

Denn wir sehen nun an dieser Stelle, dass auch der uns interessierende, also der normative Begriff der Elite prinzipiell ambivalent geworden ist. Diese Ambivalenz geht tiefer als die meisten der Differenzierungen, die wir normalerweise vornehmen, um uns im Dickicht des Elitetopos zurechtzufinden. Gewiss, es ist richtig, dass wir keine

selbsternannten, keine durch kriminelle Energie selektierten, keine parasitären, keine Problemeliten wollen. Natürlich kommt es demgegenüber darauf an, Leistungs- und Funktionseliten, Reflexions- und Werteeliten zu kultivieren. Aber damit ist das Entscheidende noch nicht gesagt. Eine Gesellschaft, die sich im Zeichen humaner Verantwortung legitimiert, benötigt, so könnte man das Ganze zusammenfassen, Verantwortungseliten. Aber, wie gesagt, die entscheidende Frage kommt noch und lautet: Verantwortung wofür und wovor? Seit der geistigen Revolution, für die ich hier der Einfachheit halber den Namen Rousseau habe stehen lassen, kann die Antwort lauten: Verantwortung für die Zukunft der Menschheit, ja der Erde, Verantwortung vor der Gattung, vor den künftigen Generationen, ja vor dem, was uns heute bisweilen als der lächerlichste Popanz vorgehalten wird, vor „der Zukunft" als solcher. „Und der Zukunft zugewandt": das war nicht von ungefähr die Zeile der DDR-Hymne, in welcher das atheistische Gesellschaftsverständnis seine reinste Konzentration fand. Wenn das Kriterium der Auswahl unserer Eliten die Verantwortung vor der Zukunft der Menschheit ist, dann geschieht das, was Robert Spaemann in seiner berühmten Kritik aller Universalteleologie als den Anspruch gekennzeichnet hat, mit dem wir uns an die Stelle Gottes setzen, denn nur er hat den Überblick über die Geschichte der Welt. In Verbindung mit der offenbar unausrottbaren deutschen Manie, sich zum Vorbild, zur Avantgarde des ach so bornierten Rests der Erdenvölker zu erklären, haben wir damit den Elitismus im verhängnisvollen Sinne markiert, von dem wir möglicherweise gerade im großen Stil kulturell erobert zu werden im Begriff sind. Der Mensch als das Rädchen im Getriebe, das zur großen Werkstatt Zukunft gehört und ihr zu dienen hat: Das ist das Pathos des Funktionärs, der sich zum Menschenzüchter berufen fühlt. Vor ihm muss uns Bildung heute mehr denn je schützen.

Erst wenn man sich diese eine Seite seiner Ambivalenz zu Bewusstsein gebracht hat, kann man sich noch einmal auf die andere Seite zurückbesinnen, die dem Elitebegriff seine gute und wichtige Bedeutung verleiht. Die andere Antwort auf die Frage nach dem

Wofür und Wovor der Verantwortung, die den Rechtfertigungsgrund dessen bildet, was wir eine Verantwortungs-Elite nennen können, braucht nämlich auf gar nichts anderes Bezug zu nehmen als auf den Inhalt des von mir kurz angedeuteten christlichen Gemeinwohlgedankens und der ihm zugrundeliegenden Idee der societas perfecta. Leibniz hat in seiner Monadologie, die ja der epochale philosophische Entwurf war, mit dem er den Entelechie-Gedanken mit der deterministischen Naturwissenschaft, der er durch seine Erfindung der Infinitesimalrechnung das große Fundament gegeben hatte, zu versöhnen beanspruchte, genau die normative Konsequenz gezogen, die in Rousseaus Perfektibilitätsschlund verschluckt worden ist. Die societas perfecta heißt bei ihm societas divina und ist definiert als die Ordnung der „größtmöglichen Freiheit“,[1] die unter Menschen möglich ist. Diese Freiheit wiederum ergibt sich aus dem, wie Leibniz sagt, „Vorrecht der ‚Personen‘, [...] einander in ihrem Streben nach Vollkommenheit in keiner Weise“ zu „hindern“, so „dass jede, indem sie das eigene intelligible Ziel verfolgt, zugleich das Ziel des Ganzen erfüllt“.[2] Dieses Ideal nennt Leibniz auch den „Vernunftstaat der Geister“, der dann knapp hundert Jahre später im „Reich der Geister“ wiederkehrt, das Kant aus eben jenem „Vorrecht der vernünftigen Wesen“ gebildet sieht, welches er die „Würde“ der Person nennt. Das ist nichts anderes als der normativ gewendete Entelechie-Gedanke, freilich abgelöst vom Aristotelischen eudaimonia-Konzept und statt dessen eingehegt in das spezifisch neuzeitliche, für unser Zusammenleben bis auf den heutigen Tag richtungweisende Verständnis des staatlichen Zusammenlebens als einer Ordnung, in der jeder Einzelne selbst die Antwort auf die Frage geben muss, worin für ihn die gelungene Entfaltung seiner Talente besteht, in der aber, wie uns in neuerer Zeit wieder durch die berühmte „Böckenförde-Formel“ zur Erinnerung gebracht worden ist, das Streben nach einer solchen Antwort und die Verantwortung für ihre Umsetzung im Verhältnis des gegenseitigen Respekts aller Rechtsgenossen auch von ihm erwartet werden darf und muss.

DIE VERANTWORTUNG DER ELITEN

Wer für die Legitimität und für den Einsatz für die Bedingungen der Formung und Bewahrung einer Verantwortungselite eintritt, kann sich an keinem Fundament so kongenial orientieren wie an dem weise-bescheidenen Pathos von Leibniz, für den die societas divina nicht in der Selbstermächtigung des Menschen als Züchter seiner eigenen Zukunft, sondern im gemeinschaftlichen Zusammenwirken der freien unter den geschaffenen, also per definitionem unvollkommenen Wesen im Sinne der größtmöglichen Verringerung ihrer Unvollkommenheit bestand. Für Leibniz bestand darum in der gemeinsamen Entfaltung der uns vom Schöpfer verliehenen Gaben sogar die einzig mögliche Weise des Menschen, sich zum Grund der Schöpfung zu verhalten, der ja in nichts anderem besteht als in ihrer Differenz zum vollkommenen, zum göttlichen Sein. Das ist ein Gedanke, der mit jedem christlichen Demuts- und Nächstenliebevorbehalt vereinbar ist. Wir danken als Menschen, wenn wir mit unseren Talenten wuchern, dem Schöpfer, der sie uns gegeben hat, und dazu müssen wir schlicht und einfach erfahren, wo sie liegen. Das aber kann niemand außer im gemeinsamen Zusammenwirken mit den anderen, die eben andere Talente haben, über die sie ihn und einander nur gegenseitig belehren können, indem sie sie in einer Ordnung größtmöglicher Differenziertheit zur Entfaltung bringen. Zusammenwirken heißt für unvollkommene Wesen unweigerlich: Auswahl. Es ist völlig klar, dass mit der Macht über die Kriterien und Formen dieser Auswahl die Gefahren einhergehen, die mit Macht unter Menschen immer verbunden sind. Umso größere Verantwortung kommt folglich denen zu, denen diese Macht anvertraut ist, also wesentlich auch uns. Sie benötigen selbst eine ganz bestimmte Gabe, die zu den Gaben derer, die ihnen anvertraut sind, in einem gewissermaßen transzendentalen Verhältnis steht. Denn die Gabe, die sie in sich zur Entfaltung bringen müssen und für die sie unbedingte Verantwortung tragen, besteht in der Begabung, die Begabung anderer zu entdecken, zu fördern und ihnen den Freiraum zu verschaffen, in dem sie sie gemeinsam miteinander entfalten können.

Auch für diese von uns unbedingt verlangte Hingabe an die Gaben derer, die uns anvertraut sind, hatte Leibniz eine Formel, nämlich die der delectatio in felicitate alterius, also der Freude am Glück des anderen, welche die einzig menschliche Form der reinen, selbstlosen Liebe ist. So könnte man als das letzte argumentum ad hominem für die Notwendigkeit von Eliten darauf hinweisen, dass für uns als endliche Wesen auch die Liebe ja sehr fundamental mit Auswahl verbunden ist.

||| **PROF. DR. WALTER SCHWEIDLER**
Professor am Lehrstuhl für Philosophie der
Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

ANMERKUNGEN

1 Vgl. dazu Schweidler, Walter: Die göttliche Freiheit. Zu einem Grundmotiv der politischen Metaphysik, in: Ders.: Das Unantastbare. Beiträge zur Philosophie der Menschenrechte, Münster 2001, insbes. Kapitel 6.

2 Hier zitiert nach Cassirer, Ernst: Freiheit und Form. Studien zur deutschen Geistesgeschichte, Darmstadt, 4. Aufl., 1975, S. 47.

„ELITE“ – AUS SOZIOLOGISCHER SICHT

NORBERT BOLZ ||| Eliten finden sich in jeder Staatsform, auch in der modernen Massendemokratie, in der allerdings einzelne Personen, die sich durch Charisma oder Heldentum auszeichnen, durchaus ambivalent gesehen werden. Außerdem geht der Beitrag den Fragen nach, wie sich die Funktion der Propaganda im 21. Jahrhundert in neuen Formen wie der Idee des „Nudge“ wiederfindet und wie sich gerade in den von der Idee her gleichberechtigten Netzwerken des Informationszeitalters Eliten herausbilden.

VORBEMERKUNG

Es würde mich reizen, statt über mein Thema über meine Erfahrungen mit meinen vier Kindern in Berliner Schulen zu schreiben. Aber das muss ich mir verkneifen, wiewohl es mit dem Thema viel zu tun haben könnte. Ich will „Elite“ aus soziologischer Sicht beleuchten. Damit habe ich einen vergleichsweise einfachen Part. Die schwierigeren Themen im Zusammenhang mit Elite haben meine Ko-Autoren: Warum braucht man Eliten? Wie kann man Eliten fördern? Wer versucht solches warum zu verhindern? Der Faktor Neid ist dabei wahrscheinlich ein wichtiger Faktor, denn Neid ist ja gerade in Deutschland eine Form der Anerkennung. Er hat für Gesellschaft und Kultur tatsächlich eine fundamentale Funktion. All dies sind die schwierigen Themen. Ich habe es viel leichter mit meinem Thema, denn ich kann schlicht und einfach faktisch zeigen, warum Eliten immer wieder entstehen und entstehen müssen – und zwar gerade in demokratischen Gesellschaften.

DER BEGRIFF DER ELITEN

Lassen Sie mich anfangen mit unserer Bereitschaft, Eliten überhaupt hinzunehmen. Angesichts der Bedeutung von Leistungseliten und Funktionseliten wird man öffentlich schlecht leugnen können, dass Leistung irgendwie belohnt werden muss und dass sich Leistung irgendwie in der Stellung eines Menschen in der Gesellschaft spiegeln muss. Es gibt nur wenige, die diesen Grundsatz öffentlich zurückweisen. Man hat sich daran gewöhnt, Funktionseliten als solche zu akzeptieren. Das gilt auch für die politischen Eliten, die man im Anschluss an eine Formulierung im 19. Jahrhundert mittlerweile als politische Klasse bezeichnet. Diese Eliten akzeptieren wir mehr oder minder.

Was wir aber eigentlich mit dem Begriff der Elite meinen, mit der akzeptablen, mit einer westlichen Demokratie vereinbaren, das hat Elemente, die nicht so ohne weiteres rationalisierbar sind. Ich will nur das für meine Begriffe wichtigste Element nennen, das Moment des Charismas. Der Begriff Charisma ist in einer gewissen Weise immer noch nicht ersetzbar durch andere Begriffe. Wer zu einer Elite gehört, hat oft – auch wenn es keine Funktionselite ist – eine gewisse Ausstrahlung. Charisma – das ist eine Art spontane Autorität. Solche Autorität fehlt in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen, hin und wieder sogar in der Politik. Dort trifft man charismatische Figuren nur noch selten an, obwohl es doch ein tiefes Bedürfnis danach gibt. Und wenn es ein tiefes Bedürfnis geben sollte nach charismatischen Figuren, was ich fest glaube, dann gibt es letztlich auch ein Bedürfnis nach Eliten.

Man hat es sich früher mit der Frage nach der Funktion von Eliten in modernen Demokratien recht einfach gemacht. Der große Thomas Jefferson etwa hat die schöne Formulierung gefunden, die auch durch die Literatur gereicht wird, nämlich von den „natural aristoi". Die natürlichen *Aristoi*, die natürlichen Besten, das ist die Elite. Das sind nicht die, die durch Geburt oder Herkunft zu einer Elite gerechnet werden, sondern die, die von Natur aus wirklich die Besten sind. Die sollten regieren, sollten die Schlüsselstellen in der Gesellschaft einnehmen.

Das Wichtige an der Sache, auch am Begriff der „natural aristoi“, ist, dass man zur Elite durch Selbstselektion gehört. Ich glaube, das ist fundamental, das erst macht den Begriff „Elite“ brauchbar für unsere westliche demokratische Kultur. Man gehört zu einer Elite durch Selbstselektion. Es gibt allerdings auch in Gegenführung zu Selbstselektion, zu den „natural aristoi“, eine ganz andere Notwendigkeit der Elitenbildung. Das ist die manchmal etwas depressiv stimmende Einsicht der großen Soziologen schon im 19. Jahrhundert, vor allem aber zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Ich nenne stellvertretend Robert Michels, der in seiner berühmten Studie über die Struktur des modernen Parteienwesens schlicht die These aufgestellt hat: In jeder Form von Massendemokratie müsse sich zwangsläufig eine Oligarchie herausbilden. Das heißt nach Michels, dass Massendemokratien gerade nicht demokratisch verwaltet werden können, im Gegensatz zur wunderbaren athenischen Polis, wo man noch auf Zuruf sich verständigen oder regieren konnte.

Wir dürfen nicht meinen, Demokratie sei nur dann funktionsfähig, wenn wir keine Herrschaftselite hätten. Nein, dann tauschen wir etwas ganz Gefährliches ein. Das ist übrigens genau die Diagnose, die Max Weber vor ziemlich genau hundert Jahren gestellt hat. Massendemokratie heißt letztlich „Cäsarismus“. Demgegenüber sind Elite oder Oligarchie geradezu tröstliche Vorstellungen. Es sei denn, man setzt eben tatsächlich auf plebiszitäre Demokratie, die sich einen Cäsar wählt. Das ist der Gedanke von Max Weber gewesen: Man wählt sich jemanden, der zwar nicht mehr irgendwelchen demokratischen Prozessen zugänglich ist, der aber souverän entscheidet. Das ist ja bei den präsidialen Modellen der Demokratie in Frankreich und vor allem in Amerika sehr stark ausgeprägt, dieses cäsaristische Moment. So etwas scheint irgendwie in der Notwendigkeit von Massendemokratien zu liegen. Aber keineswegs und nirgendwo heißt Demokratie, dass das Volk souverän wäre. Das ist ein Phantom. Man reduziert das Volk schlicht auf den Wahlakt. Hier wäre viel übers Internet zu schreiben, das auf Dauer zu einer grund-

legenden Revision des Begriffs Demokratie drängt. Hier gibt es Ansätze zu einem vollkommen anderen Verständnis dessen, was demokratische Beteiligung der Bürger am politischen Prozess heißen könnte.

In den modernen Massendemokratien der westlichen Welt stellen sich jedenfalls unentwegt Organisationsfragen. Und sobald sich fundamentale Organisationsfragen stellen, bilden sich automatisch Oligarchien heraus. Kurzum: Weil Massendemokratie organisiert werden muss, wird sie nicht demokratisch verwaltet und regiert, sondern oligarchisch. Das war die große These von Robert Michels. Ich sehe bis zum heutigen Tag keinen ernstzunehmenden Einwand gegen diese These, deren Evidenz ist einfach zu groß. Wir alle kennen dieses Phänomen. Oligarchie mündet im Regelfall also in eine reine Funktionselite. Das Bedürfnis, geführt zu werden, das sich gerade auch nach Robert Michels in den Massendemokratien besonders stark zeigt, findet allerdings in Massendemokratien keine Heldenfiguren mehr. Das ist das Problem.

Helden in unserer Gesellschaft kann und darf es eigentlich gar nicht mehr geben. Wenn es Helden gibt, dann unter interessanten neuen Vorzeichen. Beispielsweise gab es in der DDR „Helden der Arbeit“ oder „Helden des Alltags“. Oder heute: „Helden“ sind die Leute, von denen man erwartet, dass sie Zivilcourage zeigen, wenn irgendein Schläger in der U-Bahn auftaucht. Solche Helden des Alltags sind aber eigentlich anonyme Gestalten, die sich nur in irgendeinem Augenblick hervorheben, weil sie vielleicht einmal besonderen Mut zeigen. Aber wenn man sich beispielsweise Krimis im Fernsehen ansieht, dann sind die meisten Kommissare im Film irgendwie therapiebedürftig oder sie neigen zu grundloser Aggression; auf jeden Fall kriegen sie es nie zustande, eine Familie zu gründen oder dergleichen. Also sind sie hart am Rande zur Assozialität – dann kann man sich mit ihnen identifizieren. Wenn die Helden schließlich so deformiert sind, dann kann man sich mit ihnen identifizieren.

Ein wirklich heldenhaftes Profil aber widerspricht ganz offensichtlich unserem demokratischen Wertekanon. Es fällt auch schwer,

die Heldenrolle, wenn man sie mal ergriffen hat, lange durchzuhalten. Trotzdem ist gerade in den westlichen Demokratien eine große Sehnsucht nach Helden da.

Für mich als Berliner gibt es da ein aktuelles Beispiel: der Aufmarsch der Berliner Bevölkerung – es waren über 200.000 – nicht vor dem Brandenburger Tor, sondern vor der Siegessäule beim ersten Besuch von Barack Obama im August 2008 vor dessen ersten Wahl zum US-Präsidenten. Der Schrei, der damals durch ganz Berlin ging, war schlicht der klassische Schrei nach Heldenverehrung. Man wollte in die Knie gehen, ganze Kollektive wollten in die Knie gehen. Dass man die Rolle des Helden freilich nicht so ganz durchhalten kann, merkt man jetzt an dieser vermeintlichen Götter- und Lichtgestalt. Denken Sie etwa daran, wie Obamas Motto „yes, we can“ zum „yes, we scan“ verhunzt wurde. Oder erinnern Sie sich beispielsweise noch an Guttenberg. Das war auch so eine Figur, die tatsächlich – jedenfalls eine Zeit lang – anbot, die Sehnsucht nach Heldenverehrung irgendwie in der Realität unterzubringen.

Was hinter all dem steckt, ist nichts anderes als Führungsbedürfnis. Interessanterweise gibt es so etwas wie eine Sehnsucht nach Elite, obwohl der Neid – Helmut Schoeck hat ja unsere Gesellschaft als Neidgesellschaft definiert – das nicht zulassen will. Der Neid will Elite nicht zulassen, wiewohl es unbestreitbar eine herrschende Klasse, eine herrschende Schicht gibt, gerade auch in Demokratien. Das hat schon Vilfredo Pareto erkannt, dann auch Gaetano Mosca und schließlich Robert Michels. Diese drei haben es im Grund auf die Formel von den zirkulierenden Eliten gebracht.

Eliten sind auch nicht so einfach greifbar wie noch in ständischen Gesellschaften, vielmehr sind Eliten in Bewegung und bilden sich immer wieder neu. Aber es gibt sie und sie herrschen. Könnte es sein, dass das nicht einfach nur ein Unglück der modernen Gesellschaft oder eine Ironie der Demokratie ist, sondern dass sich dahinter eine Notwendigkeit verbirgt? Ich würde die Frage nicht stellen, wenn ich sie nicht positiv beantworten würde.

„PROPAGANDA“, „PUBLIC RELATIONS“ UND „NUDGE“

Ich will auf eine Figur hinweisen, die vielleicht nicht jeder kennt, nämlich Edward Bernays. Edward Bernays war ein Neffe von Sigmund Freud. Er lebte in Amerika und hat dort Marketing gemacht, wie man es heute nennen würde, also Werbekampagnen inszeniert für Seife und dergleichen. Nun wollten die Amerikaner aus irgendwelchen nicht nachvollziehbaren Gründen nicht in den Weltkrieg eintreten. Das hat dem amerikanischen Präsidenten Sorge bereitet, und als er mal in Kontakt kam mit Edward Bernays, hat Bernays gesagt: „Kein Problem, ich mache das für Sie. Das kann man genauso verkaufen wie Seife. Das ist ein reines Marketingproblem, und ich habe die Tricks, wie man es macht.“

Das hat übrigens sehr viel mit Sigmund Freud zu tun, Bernays hat nämlich Freuds „Massenpsychologie und Ich-Analyse“ gelesen. Dann hat sich Bernays gesagt: Was Freud da erkannt hat, könnte man eigentlich prima anwenden, nämlich zur Regulierung von modernen massendemokratischen Massen. Er hat das Projekt übernommen, und er hatte damit durchschlagenden Erfolg.

Bernays hat das Ganze übrigens auch theoretisch unterfüttert und ein Buch herausgebracht mit dem schlichten Titel „Propaganda“. Das war ein unproblematischer Titel, der Begriff stammte wahrscheinlich aus der katholischen Kirche („propaganda fide, also die Verbreitung des richtigen Glaubens auf der Erde). Meiner Meinung nach ist das der Ursprung dieses Begriffs. Bernays hat gesagt, genau das brauchen wir für die Politik, für die modernen Massendemokratien. Massendemokratie braucht Propaganda. Warum? Weil – so Bernays – sich die Leute nicht angemessen über die Probleme der Gegenwart klar werden können. Es passiert zu viel Wichtiges. Und die Beschleunigung der geschichtlichen, der politischen Prozesse ist so hoch, dass wir uns durch Informationsverarbeitung alltäglicher Art nicht sinnvoll ins Bild setzen können über das, was in der Welt geschieht und was notwendig ist. Deshalb brauchen die Leute Propaganda, sie haben ein Bedürfnis nach Propaganda. Das ist etwas, was man sich ungern sagen lässt, jedenfalls in diesem

Klartext ungern sagen lässt, aber Bernays hatte damit überhaupt keine Probleme.

Als sich dann später herausstellte, dass Bernays in Deutschland einen ungeheuer interessierten Leser gefunden hat, nämlich Goebbel, durfte Bernays auf Befehl des amerikanischen Präsidenten hin diesen Begriff nicht mehr benutzen und musste einen neuen Begriff entwickeln. Bernays' neuen Begriff kennt mittlerweile jeder: „Public Relations“. Das ist dasselbe wie Propaganda, nur mit einem anderen Namen.

Heute würde natürlich auch die Politik nach wie vor leugnen, dass sie Propaganda macht und dass sie einfach nur Public-Relations-Abteilungen in Gang setzt, aber sie operiert trotzdem wieder mit etwas ganz Ähnlichem, nur mit einer ganz neuen Namensgebung nämlich: „nudge“. Nudge ist das englische Wort für Stups. Dazu gibt es ein Buch von Cass Sunstein und Richard Thaler. Der eine ist ein Rechtswissenschaftler, der andere Wirtschaftswissenschaftler. Die beiden haben ein Buch mit dem Titel „Nudge“ geschrieben. Im Original lautet der 2008 erschienene Titel „Nudge. Improving Decisions about Health, Wealth, and Happiness“. Der Titel hat sich auch in der deutschen Übersetzung von 2009 erhalten, nur der Untertitel wurde – verkürzt – übersetzt: „Nudge: Wie man kluge Entscheidungen anstößt“.

Was steht hinter „nudge“? Sinngemäß ist gemeint „in die richtige Richtung schubsen“. Dahinter steckt der Gedanke, dass die Leute nicht wissen, was gut für sie ist, und dass es aber – Gott sei Dank – einige Leute gibt, die für die Regierung arbeiten und die wissen, was gut für die Leute ist. Diese entwerfen Programme und bieten sie mit geschicktem Marketing dann anderen an.

Das „Nudge“-Buch war kaum erschienen, da hatte es schon einen begeisterten Leser gefunden: Barack Obama. Obama hat einen der Autoren, nämlich Cass Sunstein, sofort zu seinem persönlichen Berater gemacht. Das war aber erst der Anfang. David Cameron hat davon auch gehört und innerhalb der englischen Regierung eine „nudge unit“ eingerichtet. Bei uns in Deutschland gibt es das Programm

natürlich auch. Hier heißt es „vorsorgender Sozialstaat". Das ist genau dasselbe. Dahinter steckt die Annahme: Die Leute wissen nicht, was gut für sie ist, sie können sich auch nicht ein angemessenes Bild von der Welt machen, und deshalb brauchen sie dringend Propaganda. Das heißt, der Grundsatz von Edward Bernays ist mittlerweile allgemeine Philosophie der westeuropäischen Demokratien geworden. So entstehen Eliten, das ist ein Nährboden für Eliten, die sehr viel mehr leisten, als nur bestimmte Funktionsleistungen abzudecken, die gewissermaßen Lebensvorschriften entwerfen.

Um es mit einem einfachen Beispiel zu zeigen: Organspenden. „Nudge" bedeutet hier, wir definieren den Standard. Zum Beispiel war es bislang Standard, dass man einem Verunglückten keine Organe entnehmen durfte, wenn er bei einem Unfall tödlich verunglückt war und keinen Spenderausweis dabei hatte. Das hat zu dem bekannten Engpass an Spenderorganen geführt. „Nudge" bedeutet jetzt, der Standard wird einfach umgedreht. Wenn du dich nicht ausdrücklich gegen eine Organspende aussprichst, dann bist du ein Spender. So definiert man um.

Ein politisches Beispiel wäre die Riester-Rente. Diese Idee ist den Menschen mit einem gigantischen Propagandafeldzug nahezu eingeprügelt worden. Wer keine Riesterrente abschloss, galt als dumm. Ich will es nicht beurteilen, ob diese Rente gut ist oder schlecht, das ist nicht mein Problem. Ich will nur zeigen, dass das Propaganda ist und eben „nudge". Oder nehmen Sie das Beispiel der so genannten Quengel-Ware an den Supermarktkassen: Dort liegen Süßigkeiten. „Nudge" heißt nun: weg mit den Süßigkeiten! Natürlich nicht weg aus dem Supermarkt, die dürfen schon irgendwo liegen, aber ganz hoch in den Regalen, so dass man nur schwer drankommt. Auch das ist „nudge". Motto: „Ihr wisst nicht, was gut für euch ist, aber wir wissen – Gott sei Dank – was gut für euch ist, deshalb designen wir die Welt ein bisschen um, damit alle in die richtige Richtung kommen."

Alle! Aber Demokratie heißt nicht Gleichberechtigung oder Gleichheit der Kompetenzen. Was das Denken betrifft, habe ich

allerdings schon seit Jahrzehnten das Gefühl, dass Denken ein Privileg von sehr wenigen ist. Es gibt schließlich eine Kultur des Denkens, die fast unter dem Ausschluss der Öffentlichkeit stattfindet. Zum Beispiel, wie wenig Leute bekannte Bücher von berühmten Philosophen lesen. Einer der berühmtesten Philosophen, den ich kenne, ist vor ein paar Jahren gestorben, Hans Blumenberg. Ich konnte es kaum glauben, dass von seinem bekanntesten Buch „Arbeit am Mythos“ nur 8.000 Exemplare verkauft worden sein sollen.

Man hat dann oft noch die Hoffnung, dass wenigstens der Geist solcher Philosophen durch die Gesellschaft schwebt. Aber gibt es diesen Trickle-down-Effekt wirklich, diesen Effekt eines Durchsickerns und einer Diffusion von elitären Gedanken durch alle gesellschaftlichen Schichten hindurch? Erreichen die Gedanken wirklich – via Journalisten und Politiker – breite Schichten der Bevölkerung? Wenn man ein typisch deutsches Beispiel annimmt, muss man sagen: ja. Irgendwie sind alle Habermasianer, nämlich alle sozialdemokratisch gesinnten Lehrer, viele Professoren der geisteswissenschaftlichen Fakultäten, auch wenn sie Habermas gar nicht gelesen haben. Das ist auch nicht nötig, weil man in den Redaktionen der großen Zeitungen eigentlich nur auf Habermas-Schüler trifft. Man ist in einer Kultur groß geworden, in der man keinen direkten Kontakt zum Denken braucht, weil man die Resultate gewissermaßen vorfindet. Dann weiß man, was richtig und was falsch ist, obwohl man es nicht begründen könnte. Man geht mit Sachverhalten um wie mit „black boxes“. Man ahnt nur, dass man eine Sache oder das Handeln einer Person bzw. dessen Charakter irgendwie erklären oder irgendwie begründen könnte, beispielsweise die eigene Meinung zu Putin. Aber wer hätte schon den Mut, das wirklich zu begründen. Da müsste man z.B. von Geopolitik Ahnung haben, Das ist furchtbar kompliziert, aber Gott sei Dank habe ich eine Zeitung oder Habermas – von dort wird mir schon etwas gesagt, was man dann als eigene Meinung benutzt. Das war Bernays' Ausgangspunkt: Wir brauchen Propaganda, weil wir nicht in der Lage sind, die Weltinformationen individuell zu verarbeiten. Nur darf das dann natürlich

nicht mehr Propaganda heißen, das wäre zu verräterisch, deshalb nennen wir es heute anders, nämlich „nudge".

DIE LOGIK DER NETZWERKE

Nun werde ich auf mein eigenes Fachgebiet näher eingehen, weil wir daran die Dynamik am besten ablesen können, die die Elitebildung in der Gegenwart hat. Mein Spezialgebiet ist die Logik der Netzwerke. Es geht um die Dynamik von Netzwerken. Wir alle sind damit konfrontiert, und sei es auch nur über die eigenen Kinder, die sich in irgendwelchen sozialen Medien tummeln.

Was ist eigentlich die Logik der Netzwerke? Was hat man sich versprochen von Netzwerken? Radikal-demokratische Kollaboration – unendlich viele Knoten, unendlich viele Links. Man hat erwartet, dass weltweit alle die gleichen Rechte haben, zu kommunizieren und seine Gedanken zu veröffentlichen.

Linux ist ein grandios positives Beispiel für das, was Netzwerke möglich machen, nämlich dass buchstäblich jeder, der irgendetwas kann, das, was er kann, unmittelbar beitragen kann zu einem Kollektivprojekt, das allen nutzt. Und mit dem man Bill Gates ausweichen kann. Durch Linux ist wirklich eine ursprünglich undenkbare Relativierung der Monopolstellung von Microsoft möglich geworden. Ich habe ein Buch geschrieben, in dem ich versucht habe, solchen sozialen Reichtum neu zu definieren, den wir haben.[1] Und eine der wichtigsten Quellen für den sozialen Reichtum ist in der Tat diese Möglichkeit der Kollaboration in den Netzwerken. Aber das heißt nicht, dass es da um Gleichberechtigung geht, sondern es bilden sich da sehr schnell Erfolgszentren heraus und daneben Leute, die unter ferner liefen arbeiten.

Theoretisch sind wir alle gleichberechtigt. Das Problem ist nur: Für jeden Einzelnen von uns interessiert sich kein Mensch. Allerdings gibt es einige Leute, die man „Superconnectors" nennt und die über Millionen von Links verfügen. Das heißt, in den realen Strukturen von Netzwerken hat man es mit etwas ganz anderem als mit Demokratie zu tun, nämlich mit einer extremen Hierarchie. Es

gibt nichts, was hierarchischer strukturiert ist als das Internet. Dadurch entstehen Polarisierungen. Spröde, aber soziologisch genauer könnte man es Abweichungsverstärkung nennen.

Übersetzt in die Realität des Alltags heißt das: Die Reichen werden immer reicher, die Armen immer ärmer, die Klugen immer klüger, die Dummen immer dümmer. Netzwerkstrukturen sind nun einmal nicht gleichberechtigt, es bilden sich Hierarchien heraus. Hier gibt es immer irgendwelche Leute, die mehr oder weniger Kontrolle übernehmen über das, was am Ende die Bürger dann machen oder wie sie entscheiden. Das ist das Gesetz der Abweichungsverstärkung; es gilt offenbar überall, wo moderne Gesellschaften starke Vernetzungen aufweisen. Das hat der bereits erwähnte Vilfredo Pareto als erster beobachtet, deshalb nennt man es auch das Pareto-Gesetz, dieses Gesetz der Abweichung; es ist berühmt geworden als „80/20-Gesetz“.

Eine Erklärung mit einfachen Beispielen: Aldi macht mit 20 Prozent seiner Waren 80 Prozent seines Umsatzes. Oder: 20 Prozent der Mitarbeiter machen 80 Prozent der Arbeit. Bei uns an der Universität schreiben 7 Prozent der Professoren 77 Prozent aller Artikel. Es kommt mir aber gar nicht auf die Zahl an. Nein, es kommt auf extreme Polarisierungen an. Je vernetzter Menschen miteinander sind, umso extremer sind die Polarisierungseffekte. Einige wenige greifen fast alles ab. Einige wenige haben eine unendlich bedeutsame Stellung. Betrachtet man diese „hubs“ im Netz, Google oder eBay, die machen die anderen platt. Das ist etwas, da braucht man gar keine Ellenbogenmentalität oder keine besonders üble Gesinnung. Das ist die Logik der Netzwerke selbst, die hier greift.

DIE BILDUNG VON COMMUNITIES

Damit bin ich schon bei meinem letzten Punkt, nämlich der Frage, was sich eigentlich in diesen sozialen Netzwerken bildet. Es bilden sich „Communities“. Die deutsche Übersetzung „Gemeinschaften“ führt uns hier in eine etwas falsche Richtung. Denn eine „Gemeinschaft“ aus Leuten, die von sich stolz behauptet, sie habe

tausend Freunde, kann es nicht geben. Eine „Community" ist strukturell etwas anderes als eine Gemeinschaft. Oder aber wir müssen den Begriff Freundschaft neu definieren.

Ein wirklich kompetenter Beobachter der Szene, Seth Godin, hat in einem kleinen Büchlein den Vorschlag gemacht, von „tribes" zu sprechen, also von Stämmen. Der Titel seines Buches lautet dementsprechend: „Tribes – We Need You to Lead Us". Dahinter steckt ein brillanter Gedanke, den man sich zum Beispiel an Twitter deutlich machen kann: Wir haben nämlich im Rausch der radikal-demokratischen Kollaboration mit Hilfe der internetbasierten Medien völlig übersehen, dass es ein großes Bedürfnis nach Führung gibt und dass Medien wie Twitter oder Podcasts sich hervorragend eignen, um solche Leaderships zu inszenieren.

Das ist im 21. Jahrhundert gewissermaßen die Wiederkehr von Stammesstrukturen in Form sozialer Netzwerke. Die Einführung des Begriffs „tribe" passt hier gut. Der Begriff „tribe" hat es in sich, denn es gibt keinen Stamm ohne Führer. Die These Seth Godins ist deshalb: Weil sich im Internet immer mehr solche Stämme herausbilden, wird das Bedürfnis nach Führern – Führer spricht sich im Englischen als „leader" leichter aus – immer größer.

Jetzt könnte man fragen, was denn diese „Leader" oder diese Elite im Internet ausmacht. „Leader" sind offenbar das Gegenteil von Managern. Das, was man mit Managern verbindet, das soll man gerade nicht mit „Leadern" der neuen Elite verknüpfen: „Leader" sind charakterisiert vor allem durch eine zündende Idee. Das ist das, was Menschen fesselt. Solche Ideen werden in „Stories" gepackt, und diese „Stories" sind unwiderstehlich. Die „Leader" sind auch charakterisiert durch Leidenschaftlichkeit. Es müssen dies Leute sein, die mitreißen können. Damit wäre ich wieder beim Charisma. Aber was steckt eigentlich dahinter, wer reißt eigentlich mit? Wer hat diese spontane Autorität? Das sind Leute, die Leidenschaft haben, die glaubwürdig agieren und tatsächlich die Menge mitreißen. Optimistisch stimmt mich dabei auch im Interesse der demokratischen Kultur, dass all diese „Leader" selbstselektiert sind.

Es gibt keinen genuinen oder privilegierten Zugang zur Position des „Leadership“.

Jeder kann es im Grunde werden. Deshalb bekenne ich freimütig, dass ich ein Fan von Gerhard Schröder bin. Er hat sich zwar etwa mit seiner Feier zu seinem Siebzigsten mit Putin wahnsinnig blamiert. Aber ich war immer ein Fan von Gerhard Schröder aufgrund seiner Lebensgeschichte. Das ist die Geschichte dieses „Leadership“: Da kommt jemand aus armen Verhältnissen, er hat keinen Vater, der ihm hilft, in diese Welt hineinzukommen, er studiert auf dem zweiten Bildungsweg Jura, wird Rechtsanwalt. Aber das genügt nicht, er will rein ins Kanzleramt. Und er schafft es.

Deshalb lache ich immer drüber, wenn irgendjemand auf sogenannte Unterprivilegierte zeigt und sagt, die Gesellschaft habe es verhindert, dass aus ihnen etwas geworden wäre. Ich kenne massenhaft Privilegierte, gerade durch meine Kinder in einer sogenannten Eliteschule, aus denen gar nichts geworden ist. Privilegiert zu sein ist überhaupt nichts. Was man braucht zum „Leadership“, sind Leidenschaft sowie die spontane Kraft zur Selbstselektion, ferner der Wille, dazuzugehören zu denen, die wirklich den Ton angeben und die Ideen haben.

Das ist das Tolle: In unserer Gesellschaft kann es jeder.

||| **PROF. DR. NORBERT BOLZ**
Medien- und Kommunikationstheoretiker,
Professor für Medienwissenschaften an der TU Berlin

ANMERKUNG

[1] Bolz, Norbert: Profit für alle. Soziale Gerechtigkeit neu denken, Hamburg 2009.

SCHULE UND ELITE

Konzepte der Elite-Bildung in Frankreich

PETER J. BRENNER ||| Schule und Elite stehen in einem problematischen Verhältnis zueinander. Für die modernen westlichen Gesellschaften ist es selbstverständlich geworden, dass das Bildungswesen im Kern einen egalitären Charakter haben müsse. Auf der anderen Seite ist unbestritten, dass auch die demokratische Gesellschaft „Funktionseliten" braucht, die das Bildungssystem in irgendeiner Weise ausbilden müsse. Dieser dilemmatischen Herausforderung stellen sich die Bildungssysteme Deutschlands und Frankreichs auf höchst unterschiedliche Weise: Während Deutschland ein strukturell ausgesprochen egalitäres Schulsystem entwickelt hat, verfolgt Frankreich eine extrem ausgeprägte meritokratische Strategie bei der Regulierung der Zugangschancen zu gesellschaftlichen Spitzenpositionen.

VORBEMERKUNG: SCHULE UND ELITE – EIN DILEMMATISCHES VERHÄLTNIS

In vielen modernen und demokratischen Staaten gibt es traditionsreiche Einrichtungen der Elite-Bildung. Sie genießen hohe Akzeptanz und sie erfüllen ihre Funktion in den gesellschaftlichen Prozessen der Elite-Rekrutierung – mehr oder weniger – zufriedenstellend. In Deutschland hingegen sind alle Bestrebungen, auch die Elite-Thematik ins Blickfeld der Bildungspolitik zu rücken, im Sande verlaufen. Erste Ansätze hat es tatsächlich erst in den 1980er-Jahren

gegeben, als kurzzeitig eine „Elite"-Diskussion aufflammte, die bald aber wieder abflaute und kaum strukturelle Folgen hatte.[1] Zu einer neuerlichen öffentlichen Erörterung des Elite-Begriffs in der breiteren Bildungsdiskussion kam es dann noch einmal im Zusammenhang mit der „Exzellenzinitiative", in der sich der Begriff der „Elite-Universität" schnell einbürgerte, aber auch hier wurden die sich abzeichnenden Tendenzen zu einer institutionalisierten „Elite"-Bildung schnell wieder eingefangen.[2]

Die strukturelle Skepsis, die das deutsche Bildungswesen den „Eliten" entgegenbringt, ist durchaus nicht unbegründet. Ungeachtet ihrer je konkreten Ausgestaltung sind moderne Schulsysteme so angelegt, dass sie jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin die gleichen Chancen eröffnen sollen. Das ergibt sich schon aus der Logik einer allgemeinen Schulpflicht. Unverkennbar ist aber andererseits, dass moderne Gesellschaften, genauso wie traditionelle, soziale Elitepositionen zu besetzen haben und dass das Bildungssystem eine wichtige Rolle bei der Reproduktion dieser Eliten spielt. Das bringt insbesondere die allgemeinbildenden Schulen in die dilemmatische Situation, einerseits ihrem egalitären Grundauftrag der Allgemeinbildung für alle genügen zu müssen und andererseits ihren Beitrag zur Ausbildung von Eliten zu leisten. Dieses Problem ist in der deutschen bildungswissenschaftlichen Diskussion noch kaum wahrgenommen worden. Sofern die Elite-Frage überhaupt thematisiert wird, verliert sie sich schnell in den Bahnen von „Chancengleichheit", „sozialer Herkunft" und „individueller Förderung".[3]

DAS „ELITE"-PROBLEM IN DER WISSENSCHAFTLICHEN DISKUSSION

Mit diesen längst ausdiskutierten Begriffsroutinen kommt man dem Zusammenhang von „Bildung" und „Elite" jedoch nicht auf die Spur – nicht zuletzt auch deshalb, weil der „Elite"-Begriff in der öffentlichen Diskussion nur verschwommene Konturen hat und der populäre Sprachgebrauch sehr weit von dem der zuständigen Fachwissenschaft entfernt ist.

In der öffentlichen Debatte wird lebhaft über das „Versagen der Eliten“ diskutiert, über die „Nieten in Nadelstreifen“,[4] die moralische Verkommenheit und Selbstbedienungsmentalität von politischen und wirtschaftlichen Führungskräften und ihrer Selbstrekrutierungsmechanismen in einer eigenen „Parallelwelt“ von Bildungseinrichtungen,[5] und am Ende wird bestritten, dass diesen Gruppen der Begriff „Elite“ und die damit verbundenen tatsächlichen oder vermeintlichen Privilegierungen überhaupt zustehen. Dieses Misstrauen, das den „Eliten“ in demokratischen Gesellschaften entgegengebracht wird, ist ja durchaus nicht unberechtigt. Die Versuchung zu „Dünkel und Schwerfälligkeit, Überlegenheitsgebaren und Einbildung“[6] ist immer gegenwärtig, und die Erwartung, dass Eliten besonders verantwortungsbewusst handeln sollten, ist nicht abwegig.[7]

Diese Diskussionen stehen in der Tradition des Konzepts der „Wertelite“, das lange Zeit seinen Platz in der soziologischen Forschung gehabt hat.[8] Arnold Gehlen hat noch 1952 die Vorstellung formuliert, dass eine gesellschaftliche Elite „in die Position eines sogenannten ‚anstrebenswerten Vorbildes‘ einzurücken“ habe,[9] und in seiner einflussreichen Studie „Elitebegriff und Sozialstruktur“ hat Hans Peter Dreitzel den Eliten neben ihren politischen Einflussmöglichkeiten auch noch eine normative Funktion abverlangt: Eliten sind Personengruppen, die „über ihre Gruppenbelange hinaus zur Erhaltung oder Veränderung der Sozialstruktur und der sie tragenden Normen unmittelbar beitragen oder die auf Grund ihres Prestiges eine Vorbildrolle spielen können“.[10] Auch in der neueren soziologischen Diskussion ist das Thema „Wertelite“ nicht vollends abgeschrieben,[11] und das „Elitenversagen“ wird von Soziologen, Politologen und Historikern unter ihrer je eigenen Fachperspektive nach wie vor diskutiert.[12]

Aber insgesamt hat sich die Vorstellung nicht durchgesetzt, dass Personen zur „Wertelite“ einer Gesellschaft gehören, nur weil sie durch ihre mediale Präsenz prominent sind und damit als Vorbilder wahrgenommen werden. In der US-amerikanischen Diskussion allerdings hat C. Wright Mills diesen Aspekt der Elite-Soziologie

ausführlich erörtert. Suzanne Keller hat sein Konzept weitergeführt: Sie verweist auf die „significance of celebrities as strategic elites, representing certain values to their publics who looked up to them for identification and guidance".[13] Die „Berühmtheiten" werden so zum Teil einer „symbolischen Elite". Von der „praktischen Elite" unterscheiden sie sich dadurch, dass sie keinen konkreten Einfluss auf den Gang der Politik und Geschichte ausüben, sondern ihr Publikum durch ihren Lebensstil und ihr Image beeinflussen und dadurch zu Meinungsführern werden können.[14] In der populären Elitevorstellung hingegen hält sich diese Wunschvorstellung hartnäckig. Aber die Hoffnung, dass bestimmte Teileliten – Sportler oder Schauspieler, Lehrer oder Wissenschaftler, Bischöfe oder Politiker – die Aufgabe der „Wertevermittlung und Sinnstiftung" übernehmen könnten, erweist sich bekanntlich in der Regel als trügerisch.[15]

Die pädagogische Elite-Diskussion hält dennoch bis heute daran fest, dass der Elite-Status besondere Verpflichtungen auferlege. Eliten müssen Vorbilder sein können, sonst sind sie keine. Es bedarf sicher keiner empirischen Forschung, um sich klar zu machen, dass das Verhalten Erwachsener Rückwirkungen auf die Kinder und Jugendlichen hat, die ihnen anvertraut sind. Allerdings hat es die Erziehungswissenschaft den Feuilletons überlassen, das Problem des „Vorbilds" als pädagogisches zu diskutieren, so dass eine „systematischen Ansprüchen genügende pädagogische Vorbildlehre nur schemenhaft zu erkennen ist."[16] Jedenfalls ist die populäre Vorstellung, dass Elite mit den Begriffen „Verantwortung und Vorbild" verbunden sein solle,[17] ein naheliegender Ansatz zur pädagogischen Elite-Rehabilitierung. So gehört es selbstverständlich zum Geschäftsmodell der feineren unter den privaten Bildungseinrichtungen, ihre „Elitebildung" immer auch als „Charakterbildung" auszuweisen.[18]

Die neuere sozialwissenschaftliche Diskussion hält sich hingegen nicht mehr mit jenen Wertbesetzungen und moralischen Qualifikationen auf, die im Alltagsverständnis mit dem Begriff „Elite" verbunden sind.[19] Die Soziologie tut sich im Gegenteil einiges

darauf zugute, dass sie mit ihrem Konzept der „Funktionseliten" den Elite-Begriff von seinen moralischen Komponenten gereinigt hat.[20]

Weder in der Erziehungswissenschaft noch in der Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland wird ernsthaft eine „Elite"-Debatte geführt, und wo sie sich andeutet, gerät sie schnell auf einen merkwürdigen theoretischen Irrweg: Gerne wird die Elite-Diskussion mit der Hochbegabten-Diskussion kontaminiert. Tatsächlich haben diese beiden Problemlagen schlechterdings nichts miteinander zu tun, auch wenn selbst in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion – aber auch nur in dieser – die Begriffe sachwidrig gerne synonym verwendet werden. Dabei lässt sich die strukturelle Differenz der Begriffsfelder leicht erkennen: Der Begriff der „Hochbegabung" – soweit er überhaupt definierbar ist [21] – bezieht sich auf individuelle Eigenschaften; der Begriff der „Elite" bezeichnet eine gesellschaftliche Positionierung. Das eine ist ein Begriff der Psychologie, das andere einer der Soziologie. Wenn Hochbegabung definiert wird als „sehr hohe Ausprägung der allgemeinen Intelligenz",[22] dann lassen sich Zusammenhänge feststellen zwischen „Hochbegabung" einerseits und schulischen Leistungen oder beruflichem Erfolg andererseits.[23] Aber dennoch müssen Potenzial und tatsächliche Leistung voneinander getrennt werden.[24] Nicht jedes hochbegabte Individuum erbringt gute Leistungen, und nicht jede sehr gute schulische Leistung – oder berufliche Laufbahn – lässt den Rückschluss auf Hochbegabung zu.[25] Von der „Hochbegabung" zur „Elite" führt jedenfalls kein direkter Weg.

Ungeachtet dieser fundamentalen Differenz unterliegen die „Elite"-Diskussion und die „Hochbegabten"-Diskussion im fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs einer ähnlichen strukturellen Denkhemmung. Während die „Elite"-Frage in der deutschen Pädagogik praktisch völlig marginalisiert wurde, wird über die „Hochbegabten" immerhin eine Nischendiskussion geführt.[26] Dass hochbegabte Schüler einer besonderen institutionellen Förderung bedürften, sei es durch eigene Einrichtungen oder durch besondere

Maßnahmen im Rahmen der bestehenden Schulen, wird zumindest theoretisch akzeptiert und gelegentlich auch institutionell umgesetzt.[27] Aber das ist ein anderes Thema.

EGALITÄT UND MERITOKRATIE – ELITE-BILDUNG IN FRANKREICH

In Frankreich sieht das anders aus. So eng die Geschichte und Kultur Deutschlands und Frankreichs auch verflochten sind – beide Staaten haben Bildungssysteme, wie sie unterschiedlicher in modernen demokratischen Gesellschaften kaum denkbar sind. Im Blick auf die „Elite"-Bildung tritt das besonders deutlich hervor. Das moderne deutsche Schulsystem ist seit seiner Begründung zu Beginn des 19. Jahrhunderts seiner Grundtendenz nach egalitär.[28] Speziell das Ziel von Humboldts Schulreform, die ihrer Intention nach eigentlich eine Elementarschulreform werden sollte, hieß „allgemeine Menschenbildung". Dieser egalitäre Grundzug hat dazu geführt, dass Humboldts Bildungsreformideen von Anfang an auf erheblichen Widerstand gestoßen sind.

In Frankreich stellt sich die Lage etwas komplexer dar. Noch heute findet sich über dem Eingang der öffentlichen Schulen der Leitsatz der Französischen Revolution: *liberté – égalité – fraternité*. Dieser Anspruch der *égalité* sollte seit den 1960er-Jahren auch strukturell eingelöst werden. Der Prozess einer Demokratisierung des Bildungswesens mündete 1975 in der *Loi Haby* und der Einrichtung des *collège unique* in der Sekundarstufe I.[29] Erreicht wurde dieses Ziel der *égalité* trotz vielfältiger Systemreformen in den folgenden Jahrzehnten nicht. Der *Haut conseil de l´éducation*, der die französische Regierung beraten hat, stellte in seinem Bericht von 2010 den Egalisierungserfolgen des *collège* ein vernichtendes Zeugnis aus.[30] Die Ungleichheiten im schulischen Erfolg in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft nehmen zu, und die Lehrkräfte sehen diese Schulform immer mehr als einen Ort von sozialen Spannungen und der Unordnung, die das *vivre ensemble* belasten.[31] In der Summe stellt der Bericht des *Haut conseil de l´éducation* fest: „Un collège qui n'a d'unique que le nom."[32]

Auch in Frankreich entwickelt das Einheitsschulsystem also eine eigene soziale Dynamik: Im Jahre 2011 besuchten in der dritten Klasse des *collège* rund 60 % der Schüler den allgemeinen und technischen Zweig, der innerhalb der Schulhierarchie am angesehensten ist. Rund 25 % besuchten den beruflich orientierten Zweig und über 10 % schieden aus dem Schulsystem aus.[33] Die schwächeren Schüler werden zudem durch eine Vielzahl individualisierender Fördermaßnahmen segregiert.[34] Die *internats d´excellence* sollen begabte Schüler aus bildungsfernen Schichten fördern, in anderen Einrichtungen oder speziellen Programmen werden verhaltensauffällige oder gewalttätige Schüler gesondert unterrichtet – mit dem *collège unique*, so konstatieren Kritiker, ist es insgesamt nicht weit her.[35] Auf der anderen Seite sortieren sich die besten Schüler – etwa 5 % – aus durch ihre Teilnahme an den *classes européennes ou internationales*,[36] wobei auch hier erwartungsgemäß *les enfants d'origine sociale favorisée* überrepräsentiert sind.[37] Kurz: das *collège pour chacun* löst sich auf in eine „multiplication des filières, sections et options".[38]

Die Problemlage findet sich in gleicher Weise in der Sekundarstufe II wieder. In der Konsequenz eines egalitären Bildungssystems liegt es, dass möglichst viele Schüler den höchstmöglichen Schulabschluss erreichen. 2012 verzeichnet das französische Schulsystem einen neuen Rekord: 76,7 % einer Schülergeneration erreichen das *baccalauréat*, das Abitur also.[39] Aber auch hinter dieser beeindruckenden, schon skandinavisch anmutenden Zahl verbergen sich erhebliche Unterschiede. Das *baccalauréat* lässt sich in verschiedenen Zweigen erreichen, die unterschiedliches Ansehen genießen, und entlang dieser Bereiche verlaufen dann auch wieder die sozialen Trennlinien. Die guten Schüler besuchen die *voie générale*, die durchschnittlichen die *voie technologique* und die schwächeren die berufsorientierte *voie professionnelle*. In diesen Zertifikaten spiegelt sich am Ende dann erneut die *hiérarchie sociale*:[40] Rund 37 % legten das *bac général* ab, rund 16 % das *bac technologique* und rund 24 % das *bac professionnel*.[41]

Bis zum *bac* erhält das französische Schulsystem die Fiktion der Egalität aufrecht, auch wenn seine Praxis massive segregative Strukturen hervorgebracht hat. Die entscheidenden Weichenstellungen im System erfolgen danach, wenn nämlich im Übergang zum Hochschulsystem die egalitären von meritokratischen Strukturen überlagert werden. Das französische Hochschulsystem ist strikt dualistisch organisiert und kennt keinerlei Scheu vor rigiden Auswahlmechanismen: Den etwa 80 Universitäten auf der einen Seite stehen als traditionsreiche Elitehochschulen die *Grandes Écoles* auf der anderen gegenüber. Die *Grandes Écoles* sind eine Gruppe von Hochschulen mit unscharfen Rändern. Ihre Dachorganisation, die *Conférence des Grandes Écoles* verzeichnet 226 Mitgliedshochschulen, darunter 145 *Écoles d'ingénieurs*, des Weiteren die *Écoles de management* und die *Écoles de formation spécialisée*. Diese Einrichtungen dienen explizit der Eliterekrutierung – in ihnen werden Führungskräfte für Politik, Verwaltung, Militär, Wirtschaft und Industrie ausgebildet. Sie sind unabhängig von der allgemeinen Struktur des Bildungswesens und stehen in keiner Verbindung mit den Universitäten. Je nach fachlicher Ausrichtung unterstehen sie den einzelnen Ministerien oder direkt dem Premierminister. Der Besuch einer dieser *Grandes Écoles* ist in Frankreich nach wie vor eine fast unverzichtbare Voraussetzung für die Besetzung von gesellschaftlichen Spitzenpositionen.[42]

Der Weg zur *Grande École* ist steinig. Die entscheidende Weichenstellung erfolgt nicht in den *Grandes Écoles* selbst, sondern in speziellen Vorbereitungsklassen. Diese *classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE)* sind überwiegend an den *lycées* angesiedelt und es handelt sich in der Regel um zweijährige Kurse im Anschluss an das *bac*, in denen die Schüler auf die Zulassungsprüfung zu einer *Grande École* vorbereitet werden.[43] Die CPGE vergeben keine eigenen Zertifikate, seit 2007/2008 allerdings können dort ECTS-Punkte zur Anrechnung beim späteren Studium erworben werden. Nach Abschluss des zwei- oder dreijährigen Kurses müssen sich die erfolgreichen Schüler einem landesweiten *concours*, einem zentralisierten

Auswahlwettbewerb, stellen, in dem über die Vergabe der Studienplätze an der jeweils gewünschten *Grande École* entschieden wird. Dieses mythenumwobene System, um das sich seit zwei Jahrhunderten gleichermaßen *légendes dorées* wie *légendes noires* ranken,[44] hat sich seit den Tagen Napoleons nicht substanziell geändert. In Frankreich verfügen etwa 480 *lycées* über solche *classes préparatoires*. Zu diesen Klassen werden die rund 10 % besten Abiturienten zugelassen.[45] Im Schuljahr 2013/2014 wurden die CPGE insgesamt von 83.000 Schülern besucht.[46] Das System ist hochselektiv, die Erfolgsquoten sind je nach den fachlichen Zweigen unterschiedlich, aber insgesamt sehr gering: Im *filière littéraire* liegt – nach den jährlich auf der Website veröffentlichten Ranglisten der Zeitschrift *L´Étudiant* – die Erfolgsquote im einstelligen Prozentbereich; im *filière scientifique* sind es um die 15 %, manchmal auch gut 25 %, im *filière économique et commerciale* können die Quoten auch bei gut 40 % liegen. Diese Quoten bemessen sich nicht am „Bestehen" oder „Nicht-Bestehen" einer Prüfung, sondern an den Plätzen, welche die *Grandes Écoles* bereitstellen: Beim *concours* handelt es sich in der Tat um einen „Wettbewerb", bei dem es um die Positionierung in einer Rangliste geht. Am Ende erhält also nur ein winziger Bruchteil der ursprünglich stolzen Abiturientenquote von rund 75 % tatsächlich den Zugang zu einer *Grande École* und hat damit eine gute Chance, eine gesellschaftliche Spitzenposition zu erreichen.

Diese Chancen sind auch geographisch sehr ungleich verteilt. Erfolgreich sind nur wenige *lycées* mit ihren *classes préparatoires*. Es ist eine klare Rangordnung zwischen den *lycées bastions*, den *lycées périphériques* und den *lycées de second rang* erkennbar.[47] Die erfolgreichen Einrichtungen kumulieren sich in Paris; an der Spitze stehen meist die traditionsreichen Gymnasien Henri IV und Louis-le-Grand.

Auf den ersten Blick sieht es so aus, als würde an dieser Gelenkstelle zwischen dem Sekundar- und dem Tertiärbereich des Bildungswesens das – vermeintlich – egalitäre durch ein lupenreines meritokratisches System abgelöst. Der Idee nach sind die *classes*

préparatoires und die *Grandes Écoles* Instrumente der Meritokratie – sie regeln den Zugang zu gesellschaftlichen Spitzenpositionen über Zertifikate, die durch Leistung erworben wurden. Anders als etwa in den amerikanischen Ivy-League-Hochschulen spielt das ökonomische Kapital der Herkunftsfamilie praktisch keine Rolle, zumindest nicht in formeller Hinsicht, da keine Schulgebühren erhoben werden.[48]

Tatsächlich trägt dieses meritokratische System in Frankreich jedoch nicht zur sozialen Mobilität, sondern zur Selbstreproduktion bei.[49] In seinen bis heute nachwirkenden Studien hat Pierre Bourdieu die Mechanismen der Eliterekrutierung in Frankreich untersucht. Mit seinem innovativen, filigran ausdifferenzierten empirischen Forschungsdesign hat er gezeigt, dass die französische Elite in Politik, Verwaltung und Wirtschaft sich in hohem Maße selbst rekrutiert – der Elite-Status „vererbt" sich – und dass dabei die *classes préparatoires* eine zentrale Rolle spielen.

Dieser Selbstrekrutierungseffekt wird weniger durch die formalen Strukturen, sondern durch die informellen sozialen Mechanismen erzeugt, die sich innerhalb dieses formalen Rahmens entfalten. Bereits 1964 hat Bourdieu gemeinsam mit Jean-Claude Passeron empirische Untersuchungen über den Zusammenhang von „sozialer Herkunft" und Bildungserfolgen in Frankreich angestellt. Der Befund war ernüchternd, und ist es bis heute geblieben: „En effet, les étudiants des classes cultivées sont les mieux (ou les moins mal) préparés à s´adapter à un système d´exigences diffuses et implicites."[50] Speziell der strikt formalisierte und objektivierte *concours*, der absolute Chancengleichheit für alle verspricht, verdeckt die faktischen kulturellen Ungleichheiten, welche für die Schüler unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen bedeuten.[51]

Im Zentrum von Bourdieus Untersuchungen steht das Konzept des „Habitus", das inzwischen auch in der deutschen Erziehungswissenschaft zur gängigen Münze geworden ist. Der Habitus beschreibt einerseits, wie die Handlungen, Wahrnehmungs- und Denkformen eines Individuums durch seine Sozialisation dauerhaft, wenn

auch nicht absolut unveränderlich, disponiert werden; und er beschreibt andererseits, wie diese erworbenen Dispositionen die Position des Individuums im sozialen Feld markieren: Der Habitus bringt einen Lebensstil hervor, mit dem sich Individuen zu sozialen Gruppen zusammenschließen und sich zugleich von anderen abgrenzen.[52] Der Habitus ist ein „système des différences".[53] Heinz Bude hat den Effekt dieser Wirkungsmechanismen pointiert erfasst: „Nicht die Fähigsten werden bevorzugt, sondern die Unerwünschten werden abgedrängt."[54] Bereits bei der Selektion und Aufnahme ihrer Mitglieder richtet die Institution das Augenmerk weniger auf kognitive Merkmale als auf die *attitude* und die damit verbundenen schulischen und sozialen Erfolgsaussichten.[55]

Es handelt sich dabei um einen Selektionsmechanismus wechselseitiger Verstärkung: Die Schüler wählen die Institution, welche ihren eigenen ethischen, ästhetischen und politischen Dispositionen am nächsten kommt – und umgekehrt bestätigt und reproduziert diese Institution wieder den Habitus, den die Schüler mitgebracht haben.[56]

So ist es nicht überraschend, dass sich die Schülerschaft der CPGE aus der oberen sozialen Klasse und der oberen Mittelschicht rekrutiert.[57] Selbstverständlich haben in diesem System auch die Kleinbürger ihre Chance. Sie bleiben aber als Außenseiter leicht identifizierbar. Das Hauptproblem des Kleinbürgers, der sich in die falsche Bildungseinrichtung verirrt hat, ist dies, dass er das *jeu de la culture* ernst nimmt; ihm fehlen die Distanz und das Unbeteiligtsein derer, die mit dem Spiel wirklich vertraut sind.[58]

In seiner großen Untersuchung über die *noblesse d´état* hat Bourdieu die *classes préparatoires* als *institutions totales* beschrieben, die ihre Mitglieder, Lehrer wie Schüler, einem System der vollkommenen Einschließung unterwerfen und deren Ziel es ist, durch eigene symbolische Riten eine *groupe séparé et sacré* zu produzieren.[59] Der Umgang mit den Schülern orientiert sich an den klassischen Prinzipien des Jesuitenkollegs: *Surveiller, sanctionner, examiner, pressurer* bilden eine Summe von Disziplinierungstechniken, die

immer wieder, bei jedem Lehrer und in jeder Stunde, wiederkehren und erst in dieser Totalität ihren formierenden Effekt auf die Schüler ausüben.[60]

Es unterliegt keinem soziologischen Zweifel, dass der Haupteffekt der CPGE die Formierung eines Habitus ist, mit dem Ziel, einen bestimmten Persönlichkeitstypus hervorzubringen.[61] Diese Formierung ist einerseits Sozialdisziplinierung im Sinne Freuds, Norbert Elias', Gerhard Oestreichs und Michel Foucaults;[62] zum anderen bedeutet sie auch eine spezifische habituskonforme Disziplinierung des Denkens: Sie zielt auf die Internalisierung einer *disposition pragmatique*,[63] die einhergeht mit einer *disposition scientifique*.[64] Die *Grandes Écoles* vermitteln eine *idéologie professionnelle*, die sich um eine bestimmte, eng begrenzte Zahl von Themen und Schlüsselwörtern einerseits und bestimmte Denkformen andererseits gruppiert. Dazu gehören der Geist der Synthese, die Sorge um das Gemeinwohl, Verantwortungsbewusstsein, Gruppenarbeit, Führungsqualitäten und ein hohes wissenschaftliches Niveau.[65]

Die Mechanismen dieser Formierung hat Muriel Darmon als Ergebnis ihrer soziologischen Studie auf einen einfachen Nenner gebracht: In den CPGE treffen das Privileg und die Arbeit auf eine paradoxe Weise aufeinander.[66] Sie hat dieses Phänomen mit dem Begriff des *ascétisme* beschrieben.[67] Der „Asketismus", den sich die elitäreren unter den deutschen Elite-Theoretikern – von Nietzsche bis Gehlen[68] – von den herrschenden Eliten gewünscht haben, hat offensichtlich in den *classes préparatoire* eine Nische gefunden: Sie sind eine „institution scolaire qui travaille à constituer un milieu suffisamment ascétique".[69]

Es ist bemerkenswert, dass trotz der seit langem vorliegenden ernüchternden Befunde dieses System in der französischen Gesellschaft eine hohe Akzeptanz zu genießen scheint. Jedenfalls gibt es weder in der wissenschaftlichen noch in der politischen Diskussion eine ernsthafte Fundamentalkritik an diesem System.

Selbst die 2013 erschienene Abrechnung einer ehemaligen Absolventin, die unter dem vielversprechenden Titel „Misère et décadence

des grandes écoles“ erschien, stellt keineswegs das System in Frage – im Gegenteil: Sie kritisiert den Verfall der *Grandes Écoles*. Sie drohen ihren Elite-Charakter zu verlieren, weil sie zunehmend von einer *pseudo-élite* besucht werden, die ihren Elite-Auftrag nicht ernst nimmt, sondern ihr Studium eher als ein Geschäftsmodell betrachtet, aus dem sie die größtmögliche Rendite herausschlagen will.[70]

Diese Akzeptanz des Systems ist umso erstaunlicher, als in den letzten Jahren, mit einiger Verspätung gegenüber Deutschland, auch in Frankreich eine Diskussion über soziale Disparitäten im Bildungssystem eingesetzt hat.[71] Diese Diskussion hat im zunehmenden Maße die Forderung nach einer „sozialen Öffnung“ hervorgebracht, die auch vor den *classes préparatoires* nicht Halt machen soll.[72] Einerseits betrifft das die Rekrutierungsstrategien: Die *classes préparatoires* sind aufgefordert, sich verstärkt um Schüler aus nicht-privilegierten sozialen Schichten zu bemühen. Dazu wurde eine ganze Reihe von Maßnahmen eingeleitet: Die in Frage kommende Klientel sollte besser informiert und beraten werden, die Schüler werden persönlich betreut, es wurden 215 *quartiers* identifiziert, die besonders gefördert werden; und die Zahl der Stipendienempfänger wurde von 23 % auf 30 % angehoben.[73] Besonders erfolgreich war dieses Programm bislang nicht, und es betrifft ohnehin nur die Zugangsmöglichkeiten zu den CPEG. Über den *concours* und die Aussichten, ihn erfolgreich zu abzuschließen, sagt das nichts aus.

Die leise einsetzende Diskussion betrifft allerdings nicht nur die Rekrutierungsmechanismen, sondern auch die pädagogischen Anforderungen: „ne pas décourager, ne pas traumatiser, ne pas exclure“.[74] Dass diese Forderung sich durchsetzen wird, ist allerdings nicht zu erwarten – denn eine solche Umdefinierung der pädagogischen Ziele und didaktischen Verfahren würde das System der *classes préparatoires* in seiner Substanz zerstören. Und damit ist nicht zu rechnen.

RESÜMEE

Der Vergleich der beiden Bildungssysteme Frankreichs und Deutschlands bestätigt die Einsicht des Soziologen René König, „dass selbst in einer relativ einheitlichen Kultur wie der europäischen für gewisse elementare Lebensaufgaben mehrere Lösungen möglich sind. Diese sind weder besser noch schlechter, sondern einfach anders.“[75] Das System des *Grandes Écoles* gibt es in dieser Form nur in Frankreich, und es hat sich, allen Zeitläufen zum Trotz, inzwischen seit einem Vierteljahrtausend in seiner formalen Grundstruktur erhalten können. Deutschland hingegen ist die einzige große Industrienation der westlichen Welt, die keine Elitebildungsanstalten hervorgebracht hat. Das deutsche Schulwesen zeigt auch weiterhin keine Ansätze, Elitebildungen zu befördern, und es bringt trotzdem hinreichend qualifizierten Nachwuchs hervor, um die gesellschaftlichen Funktionseliten immer wieder mit neuem Personal zu versorgen.

Beide Systeme funktionieren recht gut, sie können auf lange Traditionen zurückblicken, sie sind in ihrer jeweiligen Kultur gut verankert und sie sind, allen Wellenschlägen des politischen Zeitgeistes zum Trotz, in der Bevölkerung weitgehend akzeptiert. Daraus könnte man den Schluss ziehen, dass der Versuch zu einer globalen Vereinheitlichung der Bildungssysteme in aller Welt ein Irrweg ist.

||| **PROF. DR. PETER J. BRENNER**
Technische Universität München,
Literaturwissenschaftler, Leiter des TUM.Archivs

ANMERKUNGEN

1 Zur „Rückkehr der Elite“ vgl. Hahn, Silke: Zwischen *Re-education* und *Zweiter Bildungsreform*. Die Sprache der Bildungspolitik in der öffentlichen Diskussion, in: Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. von Georg Stötzel und Martin Wengeler, Berlin / New York 1995, S. 163-209, hier S. 197-205.

2 Vgl. Bluhm, Harald / Straßenberger, Grit: Elitedebatten in der Bundesrepublik, in: Deutschlands Eliten im Wandel, hrsg. von Herfried Münkler, Matthias Bohlender und Grit Straßenberger, Frankfurt a. M. / New York 2006, S. 125-145, hier bes. S. 131-133, S. 142-144.

3 Vgl. Ecarius, Jutta / Wigger, Lothar: Bildung im Spannungsverhältnis von Allgemeiner Bildung und Elitebildung. Eine Einleitung, in: Elitebildung, Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit, hrsg. von Jutta Ecarius und Lothar Wigger, Opladen 2006, S. 7-14, hier S. 9.

4 Ogger, Günther: Nieten in Nadelstreifen. Deutschlands Manager im Zwielicht, München 1995.

5 Friedrich, Julia: Gestatten: Elite. Auf den Spuren der Mächtigen von morgen, Hamburg, 6. Aufl., 2008, S. 21-26.

6 Schmoll, Heike: Lob der Elite. Warum wir sie brauchen, München 2008, S. 23.

7 Nida-Rümelin, Julian: Wozu braucht die Gesellschaft welche Eliten?, in: Humanismus als Leitkultur. Ein Perspektivenwechsel, hrsg. von Elif Özmen, München 2006, S. 82-94, hier S. 89 f.

8 Bude, Heinz: Auf der Suche nach Elite, in: Kursbuch 139: Die neuen Eliten, Berlin 2000, S. 9-16, hier S. 10.

9 Gehlen, Arnold: Das Eliteproblem, in: Ders., Einblicke. Gesamtausgabe Bd. 7, Frankfurt a. M. 1978, S. 105-109, hier S. 107.

10 Dreitzel, Hans P.: Elitebegriff und Sozialstruktur. Eine soziologische Begriffsanalyse, Stuttgart 1962, S. 71.

11 Münkler, Herfried / Bohlender, Matthias / Straßenberger, Grit: Einleitung, in: Deutschlands Eliten im Wandel, S. 11-21, hier S. 17-21.

12 Vgl. etwa Münkler, Herfried: Vom gesellschaftlichen Nutzen und Schaden der Eliten, in: Deutschlands Eliten im Wandel, S. 25-26, hier 26-32.

13 Keller, Suzanne: Celebrities as a National Elite, in: International Yearbook for Studies of Leaders and Leadership 2: Political Elites and Social Change, hrsg. von Moshe M. Czudnowski, DeKalb (Illinois) 1983, S. 3-14, hier S. 5.

[14] Ebd., S. 11 f.

[15] Münkler, Herfried: Werte, Status, Leistung. Über die Probleme der Sozialwissenschaften mit der Definition von Eliten, in: Kursbuch 139, S. 76-86, hier S. 85 f.

[16] Hufnagel, Erwin: Pädagogische Vorbildtheorien. Prolegomena zu einer pädagogischen Imagologie, Würzburg 1993, S. 12.

[17] Solzbacher, Claudia: Pädagogik mit Verantwortung. Möglichkeiten der Förderung von Eliten in der Schule, in: Eliten in Deutschland. Bedeutung, Macht, Verantwortung, hrsg. von Oscar W. Gabriel, Beate Neuss und Günther Rüther, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2006, S. 289-309, hier S. 291; Eike Bohlken hat eine gewaltige theoretische Anstrengung unternommen, die besonderen Gemeinwohlpflichten der einzelnen Funktionseliten sozialethisch zu begründen, vgl. Bohlken, Eike: Die Verantwortung der Eliten. Eine Theorie der Gemeinwohlpflichten, Frankfurt a. M. / New York 2011.

[18] Bueb, Bernhard: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift, München, 5. Aufl., 2006, S. 168.

[19] Hoffmann-Lange, Ursula: Eliten, in: Politische Theorie und Regierungslehre. Eine Einführung in die politikwissenschaftliche Institutionenforschung, hrsg. von Ludger Helms und Uwe Jun, Frankfurt / New York 2004, S. 239-266, hier S. 239.

[20] Bürklin, Wilhelm: Die Potsdamer Elite-Studie von 1995. Problemstellungen und wissenschaftliches Programm, in: Eliten in Deutschland. Rekrutierung und Integration, hrsg. von Wilhelm P. Bürklin, Opladen 1997, S. 11-34, hier S. 16; Hoffmann-Lange, Ursula: Eliterekrutierung in Deutschland. Meritokratie oder Mediokrität?, in: Begabt sein in Deutschland. Talentförderung, Expertiseentwicklung, Leistungsexzellenz, hrsg. von Kurt A. Heller und Albert Ziegler, Berlin u. a. 2007, S. 293-316, hier S. 298 f., S. 312 f.

[21] Rost, Detlef H. / Buch, Susanne R.: Hochbegabung, in: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, hrsg. von Detlef H. Rost, Weinheim / Basel, 4. überarb. u. erw. Aufl., 2010, S. 257-273, hier S. 258.

[22] Rost, Detlef H.: Grundlagen, Fragestellungen, Methode, in: Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt, hrsg. von Detlef H. Rost, Münster 2009, S. 1-92, hier S. 15.

[23] Ebd., S. 21.

[24] Rost, Detlef H.: „Hochbegabte" Schüler und Schülerinnen, in: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, hrsg. von Leo Roth, München, 2. überarb. u. erw. Aufl., 2001, S. 941-979, hier S. 951.

[25] Rost: Grundlagen, Fragestellungen, Methode, S. 18.

[26] Tröger weist bereits 1968 vorsichtig darauf hin, dass Hochbegabte zwar nicht per se zur Elite gehören, dass aber auch ihre Förderung einen Beitrag dazu leisten muss, „die vielfältigen Führungsaufgaben unserer komplizierten Gesellschaft" zu bewältigen: Tröger, Walter: Elitenbildung. Überlegungen zur Schulreform in einer demokratischen Gesellschaft, München / Basel 1968, S. 323. Der Wissenschaftsrat veröffentlichte 1981 seine „Empfehlung zur Förderung besonders Befähigter", in der er den Wunsch äußerte, das deutsche Bildungswesen möge sich auch der „Eliten" annehmen, die ein Gemeinwesen nun einmal brauche.

[27] Rost / Buch: Hochbegabung, S. 266-268.

[28] Vgl. Brenner, Peter J.: Bildung – Schule – Wirklichkeit. Das vergessene Erbe der Brüder Humboldt, in: Abhandlungen der Humboldt-Gesellschaft für Wissenschaft, Kunst und Bildung e.V., Bd. 32, Roßdorf 2013, S. 49-83; vgl. auch Menze, Clemens: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts, Hannover 1975, S. 229 f.; Schmoll: Lob der Elite, S. 86-90.

[29] Troger, Vincent / Ruano-Borbalan, Jean-Claude: Histoire du système éducatif, Paris, 2. korr. Aufl., 2010, S. 100-104; Auduc, Jean-Louis: Le système éducatif français, Paris 2006, S. 42.

[30] Haut conseil de l´éducation: Le collège. Bilan des résultats de l'École – 2010, S. 14 f.

[31] Ebd., S. 17.

[32] Ebd., S. 18.

[33] Vasconcellos, Maria / Bongrand, Philippe: Le système éducatif, Paris, 5. Aufl., 2013, S. 50 f.

[34] Die individuelle oder „personalisierte" Förderung ist ein wesentlicher Grundzug des französischen *lycée* in den letzten Jahren geworden; vgl. Deubel, Philippe / Huart, Jean-Marc / Montoussé, Marc / Vin-Datiche, Didier: 100 fiches pour comprendre le système éducatif, Levallois-Perret, 4. Aufl., 2011, S. 183.

[35] Merle, Pierre: La ségrégation scolaire, Paris 2012, S. 40-45; kurioserweise konstatiert der insgesamt sehr systemkritisch eingestellte Bildungssoziologe Merle, dass sich in Frankreich mit seinem *collège unique* tendenziell die Disparitäten im Schulsystem verstärken, während sich in Deutschland mit seinem gegliederten Schulsystem und dem „Gymnasium" die Tendenz zeige, dass immer mehr Schüler von einer immer längeren Ausbildungszeit profitierten; vgl. ebd., S. 51.

[36] Vasconcellos / Bongrand: Le système éducatif, S. 50 f.

[37] Haut conseil de l´éducation: Le collège, S. 21.

[38] Merle: La ségrégation scolaire, S. 51.

[39] Ministère de l'Éducation nationale: L´éducation nationale en chiffres, Edition 2013, unpaginiert [S. 12].

[40] Vasconcellos / Bongrand: Le système éducatif, S. 54.

[41] Ministère de l'Éducation nationale: L´éducation nationale en chiffres, Edition 2013, unpaginiert [S. 12].

[42] Hartmann, Michael: Elitesoziologie. Eine Einführung, Frankfurt / New York, 2. korr. Aufl., 2008, S. 114 f.; Auduc: Le système éducatif français, S. 59.

[43] Deubel / Huart / Montoussé / Vin-Datiche: 100 fiches pour comprendre le système éducatif, S. 82.

[44] Darmon, Muriel: Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante, Paris 2013, S. 7-11.

[45] Auduc: Le système éducatif français, S. 58 f.

[46] Repères & références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, Edition 2014, hrsg. von Catherine Moisan, S. 187.

[47] Vgl. Daverne, Carole / Dutercq, Yves: Les bons élèves. Expériences et cadres de formation, Paris 2013, S. 14 f.

[48] Auch an dieser Errungenschaft, die ja traditionell als der erste und wichtigste Schritt auf dem Weg zur Chancengleichheit im Bildungssystem begriffen wird, gibt es Kritik: Ein gebührenfreier Zugang zu höherer Bildung bevorzuge diejenigen, die ihn zu nutzen wissen – also die bildungsnahen Schichten, deren Studium aber von allen bezahlt werden müsse. Duru-Bellat, Marie: L´inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie, Paris 2006, S. 68 f. Auch darüber könnte man einmal nachdenken.

[49] Bourdieu, Pierre: La noblesse d´état. Grandes écoles et esprit de corps, Paris 1989, S. 188-196.

[50] Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude: Les Héritiers. Les étudiants et la culture, Paris 2012, S. 113.

[51] Ebd., S. 104.

[52] Bourdieu, Pierre: La distinction. Critique sociale du jugement, Paris 1979, S. 190 f.

[53] Ebd., S. 191.

[54] Bude: Auf der Suche nach Elite, S. 15.

[55] Ebd., S. 31 f.

[56] Bourdieu: La noblesse d´état, S. 191.

[57] 2011 entstammen rund 50 % der in die CPEG eingetretenen Schüler sozialen Schichten, die 16 % der Gesamtbevölkerung repräsentieren, Darmon: Classes préparatoires, S. 14.

[58] Bourdieu: La distinction, S. 381.

[59] Bourdieu: La noblesse d´état, S. 101 f.; ähnlich Darmon: Classes préparatoires, S. 29.

[60] Darmon: Classes préparatoires, S. 60.

[60] Ebd., S. 57.

[61] Ebd., S. 16.

[62] Brenner, Peter J.: Wie Schule funktioniert. Schüler, Lehrer, Eltern im Lernprozess, Stuttgart 2009, S. 77-80; Brenner, Peter J.: Individuum und Gesellschaft, in: Deutsche Literatur. Eine Sozialgeschichte, hrsg. von Horst Albert Glaser, Bd. 3; Zwischen Gegenreformation und Frühaufklärung: Späthumanismus, Barock. 1572-1740, hrsg. von Harald Steinhagen, Reinbek 1985, S. 44-59.

[63] Darmon: Classes préparatoires, S. 193

[64] Ebd., S. 197.

[65] Bourdieu: La noblesse d'état, S. 290; Daverne / Dutercq verweisen ausdrücklich darauf, dass die Schüler der *classes préparatoires* sich durch ihre „Polyvalenz" auszeichnen. Sie verfügen gerade über keine herausragenden Spezialfähigkeiten, sie sind offen für alles und vor allem fähig, sich bietende Gelegenheiten zu ergreifen; vgl. Daverne / Dutercq: Les bons élèves, S. 174 und S. 178 f.

[66] Darmon: Classes préparatoires, S. 22 f.

[67] Auf den Asketismus hatte schon Bourdieu hingewiesen, vgl. Bourdieu: La noblesse d´état, S. 151-156.

[68] Zur Elite gehört man, wenn man „Selbstzucht, Selbstkontrolle, Distanz zu sich und irgendeine Vorstellung hat, wie man über sich hinauswächst"; Gehlen, Arnold: Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft, Hamburg 1957, S. 81. Traditionell sind mit der Elite-Vorstellung seit der Antike immer auch „Askese-Ansprüche" verbunden gewesen (vgl. Schmoll: Lob der Elite, S. 78 f.). Erst in der Gegenwart dürfte sich dieser Zusammenhang aufgelöst haben zugunsten einer eher hedonistischen Elite-Konzeption.

[69] Darmon, Muriel: „Des jeunesses singulières". Sociologie de l'ascétisme juvénile, in: Agora débats / jeunesses, Nr. 56/2010, S. 49-62, hier S. 50.

[70] Lafont, Loriane: Misère et décadence des grandes écoles. Confessions d'une khâgneuse atterrée, Paris 2013, S. 160.

[71] Dubet, François / Duru-Bellat, Marie / Vérétout, Antoine: Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale, Paris 2010, S. 137-141.

[72] Darmon: Classes préparatoires, S. 66 f.

[73] Diese Maßnahmen beschreibt das *Ministère de l'éducation nationale* unter dem Stichwort „Ouverture sociale des classes préparatoires aux grandes écoles" auf seiner website; vgl. auch Daverne / Dutercq: Les bons élèves, S. 24 f.

[74] Darmin: Classes préparatoires, S. 68.

[75] König, René: Leben im Widerspruch. Versuch einer intellektuellen Autobiographie, Frankfurt a. M. 1984, S. 13.

BEGABTENFÖRDERUNG IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

Viele Wege führen zum Ziel

REINHOLD WEIß ||| Die deutsche Berufsbildung genießt weltweit einen exzellenten Ruf. Sie ist einer der Eckpfeiler des deutschen „Produktionsmodells" und Grundlage für Produktivität und Innovationen. Hierzulande steht die Berufsausbildung allerdings unter einem wachsenden Druck. Es fehlt an geeignetem Nachwuchs, weil geburtenschwache Jahrgänge nachrücken und immer mehr junge Menschen ein Studium vorziehen. Es gilt, die berufliche Aus- und Fortbildung als einen gleichwertigen Bildungsgang auszugestalten, der zu attraktiven Tätigkeiten mit einem gesicherten Einkommen führt.

HOCHSCHULEXPANSION UND MANGEL AN FACHKRÄFTEN

Die Zahl der Studienanfänger erreicht von Jahr zu Jahr neue Rekordmarken. Inzwischen liegt die Studienanfängerquote, das heißt der Anteil der Studienanfänger an der gleichaltrigen Bevölkerung, bei 57,5 Prozent.[1] Die von den regelmäßigen Vergleichen der OECD genährte, politisch gesetzte Zielmarke von 40 Prozent eines Jahrgangs, die ein Hochschulstudium aufnimmt, ist damit längst überschritten. Zwar sind die Steigerungen in den letzten Jahren auch auf Sonderfaktoren wie die doppelten Abiturientenjahrgänge in einigen

Bundesländern und die Aussetzung der Wehrpflicht zurückzuführen, realistischerweise ist aber wohl davon auszugehen, dass auf mittlere Sicht mindestens jeder Zweite ein Studium aufnehmen wird.

Vor diesem Hintergrund mehren sich Warnungen vor einer an den Bedarfen vorbeigehenden Expansion des Hochschulsektors. Sowohl die Expertenkommission Forschung und Innovation[2] als auch der Wissenschaftsrat[3] haben auf die Gefahren für das Bildungssystem und den Wirtschaftsstandort hingewiesen und für eine attraktive und prinzipiell gleichwertige Berufsbildung plädiert. Dabei besteht ein Konsens, dass eine staatliche Umlenkung von Bildungsströmen im Sinne einer Bildungsplanung weder möglich noch wünschenswert ist. Die Umsteuerung muss stattdessen durch Anreize und Signale vom Arbeitsmarkt, durch Berufsinformation, Beratung und Unterstützung sowie durch durchlässige Strukturen erfolgen.

Ein zentrales Argument für eine Hochschulexpansion lieferten Befunde über eine Zunahme wissensintensiver Berufe, die ein höheres Qualifikationsniveau erforderlich machten. Daraus wurde vorschnell ein steigender Akademikerbedarf abgeleitet. Übersehen wurde, dass am Arbeitsmarkt nicht allein theoretisches Wissen, wie es in einem Studium erworben wird, gefragt ist. Es kommt vielmehr auf die Fähigkeit an, Wissen problemorientiert einzusetzen, sich neues Wissen anzueignen und im Team mit anderen neue Lösungen zu entwickeln. Diese Kompetenzen werden nicht allein an den Hochschulen erworben. Entscheidend für den Erfahrungserwerb in der beruflichen Praxis sind lernförderliche Arbeits- und Teamstrukturen. Auch nichtakademische berufliche Abschlüsse und entsprechende Berufstätigkeiten erfordern heute ein hohes und tendenziell steigendes Niveau an Wissensintensität und kognitiven Leistungen.[4]

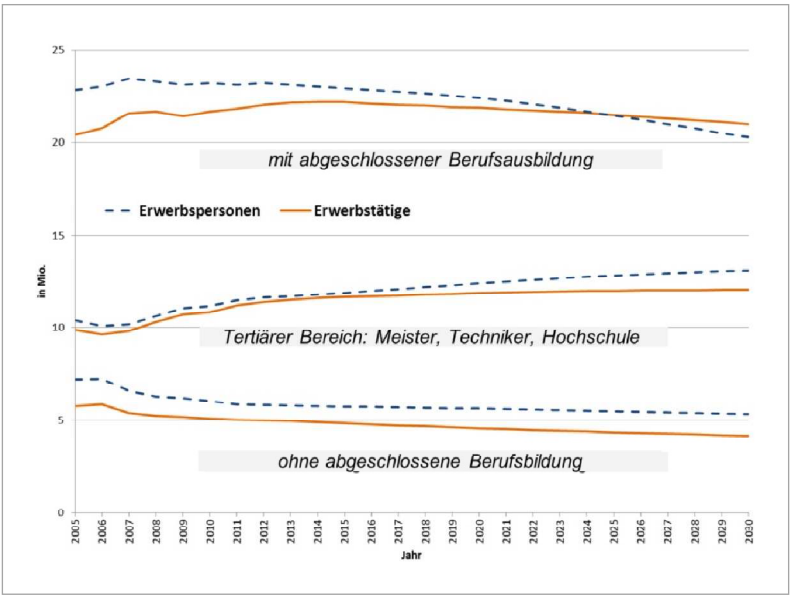
Angetrieben wurde die Hochschulexpansion nicht zuletzt durch die bislang guten Arbeitsmarktchancen von Hochschulabsolventen. Ihre Arbeitslosigkeit ist sehr gering und meist auf die Phase des Übergangs von der Hochschule in ein erstes Arbeitsverhältnis beschränkt. Überdies erzielen Hochschulabsolventen Einkommens-

vorteile gegenüber Absolventen einer Berufsausbildung.[5] Zwar erzielen beruflich Qualifizierte zu Beginn des Erwerbslebens aufgrund des früheren Eintritts in das Berufsleben einen Einkommensvorsprung. Er schmilzt aber mit zunehmender Dauer der Erwerbstätigkeit und wird überkompensiert durch das höhere Einkommen von Akademikern wie auch ihr späteres Ausscheiden aus dem Arbeitsleben. Die vorliegenden Daten weisen zugleich aber auf eine breite Schnittmenge in der Einkommensverteilung hin. Denn hinter den Durchschnittswerten verbergen sich erhebliche Abweichungen je nach Abschluss und individuellem Karriereverlauf. Selbständige Handwerksmeister beispielsweise kommen häufig auf ein höheres Einkommen als abhängig beschäftigte Hochschulabsolventen.

Eine Projektion des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) beschreibt ein Szenario für die Entwicklung des Angebots und der Nachfrage nach Qualifikationen bis zum Jahr 2030.[6] Sie basiert auf den Entwicklungen der Vergangenheit und schreibt die verfügbaren Daten aufgrund von Strukturgleichungen in die Zukunft fort. Dabei wird nach Bildungsabschlüssen und Berufsfeldern differenziert. Das Projektionsmodell wird alle zwei Jahre fortgeschrieben und an die reale Entwicklung angepasst.

Den Berechnungen zufolge wird das Angebot an Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung wegen rückläufiger Schulabgängerzahlen, aber auch infolge des altersbedingten Ausscheidens geburtenstarker Jahrgänge aus dem Erwerbsleben deutlich sinken. Da gleichzeitig der Bedarf nur geringfügig zurückgehen wird, reicht das verfügbare Angebot bei weitem nicht aus, um den Bedarf zu decken. Es ist somit von einem hohen und sich tendenziell verschärfenden Fachkräftebedarf auf der mittleren Qualifikationsebene, also bei Absolventen mit einem anerkannten Berufsabschluss, auszugehen. Schon lange vor 2030 wird es regional und / oder branchenbezogen zu Engpässen kommen, vor allem weil der fachspezifische Bedarf nicht mehr durch ein entsprechendes Angebot gedeckt werden kann.

Abbildung 1: Entwicklung von Erwerbspersonen / Erwerbstätigen nach Qualifikationen (2005 bis 2030 in Mio. Personen)[7]



Für den Hochschulbereich geht die BIBB-IAB-Projektion von einem weiter ansteigenden Angebot wie auch einem steigenden Bedarf an Arbeitskräften aus. Der zu erwartende Bedarf setzt sich zu etwa gleichen Teilen aus dem Ersatzbedarf und dem durch den wirtschaftlichen Strukturwandel bedingten Neubedarf zusammen. Die Projektion geht davon aus, dass sowohl der Ersatzbedarf als auch der Neubedarf gedeckt werden können und sich die Nachfragelücke schließen wird. Gleichwohl wird es voraussichtlich auch künftig fachrichtungsspezifische Unterdeckungen, etwa bei MINT-Qualifikationen, geben. Insgesamt gesehen wird die Zahl der Hochschulabsolventen voraussichtlich jedoch den Bedarf des Arbeitsmarktes übersteigen. Dies dürfte sich in zunehmenden Übergangsproblemen, einem Anstieg der Arbeitslosigkeit, aber auch einem

verschärften Wettbewerb um lukrative Arbeitsplätze zwischen Absolventen einer Aus- und Fortbildung sowie Hochschulabsolventen niederschlagen.

AUSBILDUNGSMARKETING: WERBEN UM BEWERBER

Die Chancen auf eine betriebliche Ausbildung haben sich in den vergangenen Jahren aufgrund der guten wirtschaftlichen Lage und der rückläufigen Bewerberzahlen tendenziell verbessert. Gleichwohl gibt es erhebliche Passungsprobleme. Auf der einen Seite steht eine hohe Zahl von unbesetzten Ausbildungsplätzen. Auf der anderen Seite ist die Zahl der Neueintritte in Maßnahmen des Übergangsbereichs mit 260.000 anhaltend hoch und die Zahl der unversorgten Jugendlichen im Ausbildungsjahr 2013 sogar angestiegen.[8] Die Wünsche und Leistungen der jungen Menschen auf der einen Seite und die Angebote und Anforderungen der Unternehmen auf der anderen Seite lassen sich allzu oft nicht zur Deckung bringen.

Ungeachtet der Passungsprobleme und der Engpässe in bestimmten Berufen und Regionen werden sich die Aussichten für die nachfragenden jungen Menschen aber tendenziell verbessern. Angesichts der rückläufigen Zahl an Schulabgängern in den alten Bundesländern werden Unternehmen zunehmend Schwierigkeiten haben, für ihr Angebot an Ausbildungsplätzen geeignete Bewerber zu finden. Dies gilt vor allem für kleine und mittelgroße Unternehmen sowie in Berufen, die bei den jungen Menschen aufgrund der Arbeitsbedingungen, des Images oder der Bezahlung weniger attraktiv sind.

Ausbildungsbetriebe können bereits heute nicht mehr davon ausgehen, dass sich genügend Schulabgänger um Ausbildungsplätze bewerben. Sie müssen vielmehr umgekehrt die jungen Menschen motivieren, sich für eine Berufsausbildung in ihrem Unternehmen zu bewerben. Dazu müssen sie sehr viel transparenter machen, wie sie die Ausbildung organisieren, ob sie Zusatzqualifikationen anbieten und was sie unternehmen, um die Qualität der Ausbildung zu gewährleisten. Dazu gehört auch eine angemessene Vergütung oder die Unterstützung bei der Wohnraumbeschaffung, zumal wenn Auszu-

bildende aus entfernteren Regionen gewonnen werden sollen. Vor allem aber müssen die Unternehmen deutlich machen, wie es nach der Ausbildung weitergeht, ob die Auszubildenden mit einer Übernahme rechnen können, welche Entwicklungs- und Fortbildungsmöglichkeiten bestehen.

Notwendig ist darüber hinaus Engagement von Unternehmen und Wirtschaftsorganisationen bei der Information über die Vielfalt der Ausbildungsberufe und der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten. Wichtiger als teure Imagekampagnen dürften gute und regelmäßige Kontakte zu den Schulen im Umfeld sein. Sie beruhen auf persönlichen Kontakten zwischen den Inhabern / Geschäftsführern und Lehrern / Schulleitern, Mitgliedschaften in Fördervereinen, der Mitwirkung in Schule-Wirtschaft-Projekten von Kammern und Verbänden oder ganz einfach dem Angebot von Praktikumsplätzen für Schüler und / oder Lehrer. Standen die Schulen derartigen Aktivitäten früher eher distanziert gegenüber, weil sie um ihre Unabhängigkeit fürchteten, hat sich inzwischen vielerorts ein Klima der vertrauensvollen Zusammenarbeit entwickelt.

GEWINNUNG VON ABITURIENTEN FÜR EINE BERUFSBILDUNG

Entsprechend dem gestiegenen formalen Bildungsniveau der Schulabgänger ist der Anteil der Auszubildenden mit höheren Bildungsabschlüssen angestiegen. Betrug der Anteil der Studienberechtigung unter den Auszubildenden mit neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen 1997 erst gut 16 Prozent, machte er in 2012 bereits 24 Prozent aus.[9] Bei den jungen Frauen, die eine Berufsausbildung beginnen, verfügten sogar fast 30 Prozent über eine Studienberechtigung.

Studienberechtigte konzentrieren sich indessen auf relativ wenige Ausbildungsberufe.[10] Im Mittelpunkt des Interesses stehen Ausbildungsberufe im kaufmännischen Bereich und im Dienstleistungssektor, zum Beispiel Bankkaufmann / Bankkauffrau, Steuerfachangestellte(r), Industriekaumann / Industriekauffrau und Fachinformatiker(in). Gewerblich-technische und handwerkliche Berufe stehen bei ihnen weit weniger im Fokus. Überdurchschnittlich hoch liegt

der Anteil der Studienberechtigten im Öffentlichen Dienst sowie im Bereich Industrie und Handel. Vergleichsweise wenige Ausbildungsverträge mit Studienberechtigten gibt es demgegenüber in den Ausbildungsbereichen Hauswirtschaft, Handwerk und Landwirtschaft. Im Fokus stehen somit anspruchsvolle Berufe mit einem positiven Image und in der Regel auch attraktiven Ausbildungsbedingungen und Vergütungen.

Bei der Entscheidung von Studienberechtigten für oder gegen eine Berufsausbildung spielen vor allem Arbeitsmarktperspektiven eine wichtige Rolle. Den Ergebnissen des HIS-Studienberechtigtenpanels zufolge erwarten mehr als vier Fünftel der Studienberechtigten von einer Berufsausbildung eine baldige finanzielle Unabhängigkeit.[11] Die Ausbildungsvergütung dürfte dabei ebenso ausschlaggebend sein wie die Möglichkeit, nach einer in der Regel verkürzten Ausbildung ein Arbeitseinkommen zu erzielen, mit dem der Lebensunterhalt bestritten werden kann. Weitere wichtige Motive sind die Ausübung einer eigenverantwortlichen Tätigkeit, einen sicheren Job zu haben, Familie und Beruf miteinander vereinbaren zu können sowie die Möglichkeit, eigene Interessen zu verwirklichen.

Die steigenden Anteile von Studienberechtigten sind vor allem auf die höheren Anteile an den Altersjahrgängen, aber nicht auf steigende Übergangsquoten in eine Berufsausbildung zurückzuführen. Im Gegenteil: Der Anteil der Studienberechtigten, die ein halbes Jahr nach Schulabgang in eine Form der Berufsausbildung eingemündet sind, ist im Mehrjahresvergleich gesunken.[12] Während sich 2010 nur 23 Prozent der Studienberechtigten für eine Berufsausbildung entschieden haben, waren es zwanzig Jahre zuvor noch 34 Prozent. Die Gründe dürften sowohl im Ausbau der Hochschulen wie auch in der günstigen Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen, aber auch in der Abschaffung von Studiengebühren zu suchen sein. Hinzu kommen Engpässe am Ausbildungsmarkt, zumal sich das Interesse der Studienberechtigten auf wenige Berufe konzentriert und Unternehmen im Allgemeinen Schulabgänger mit mittleren Abschlüssen präferieren, weil sie dem Unter-

nehmen nach der Ausbildung eher als Fachkräfte zur Verfügung stehen.

Die Übergänge in eine Berufsausbildung sagen außerdem nichts über den längerfristigen Verbleib aus. Teilweise wird eine Berufsausbildung als Grundlage für ein anschließendes Studium gewählt, sie dient als Findungsphase für die Wahl eines Studienfaches oder einfach zum Überbrücken der Wartezeit bis zur Zulassung. Ein erheblicher Teil der Studienberechtigten entscheidet sich deshalb früher oder später doch noch für ein Studium. Die Möglichkeiten eines akademischen Abschlusses erscheinen oftmals verlockender als die Karriereoption über eine anerkannte Fortbildung oder betriebliche Bewährung. Hinzu kommt, dass Unternehmen ihren Mitarbeitern, die nach dem Ausbildungsabschluss studieren möchten, mitunter attraktive Stipendienprogramme in Kombination mit anspruchsvollen Projekten, Urlaubsvertretungen oder Ferienjobs anbieten, um sie an sich zu binden.

AUFSTIEG DURCH FORTBILDUNGSABSCHLÜSSE

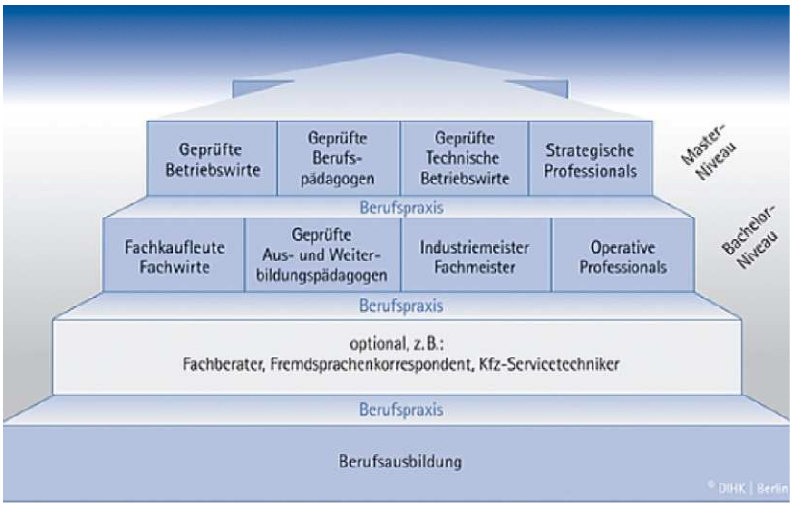
Die Entscheidung für eine Berufsausbildung bedeutet den Einstieg, aber noch nicht das Ende einer beruflichen Karriere. Um qualifizierte Fachaufgaben auszuüben oder Führungsaufgaben zu übernehmen, ist ein anerkannter Fortbildungsabschluss (z. B. als Fachwirt, Fachkaufmann, Techniker oder Meister) erforderlich. Die Möglichkeit einer derartigen Aufstiegsfortbildung ist für die Attraktivität des beruflichen Bildungssystems von großer Bedeutung. Im Unterschied zu anderen Ländern spielen diese post-sekundären Abschlüsse in Deutschland eine wichtige Rolle im Bildungs- wie im Beschäftigungssystem.

Die Verheißung „Karriere mit Lehre“ genießt unverändert hohes Vertrauen. Analysen zeigen, dass Absolventen mit diesen Abschlüssen zu einem hohen Anteil anspruchsvolle oder leitende Aufgaben wahrnehmen und sich die Fortbildung im Einkommen niederschlägt. Sie nehmen, namentlich in kleinen und mittelgroßen Unternehmen, vielfach Aufgaben wahr, die gleichermaßen von Hochschulabsolven-

ten ausgeübt werden. Der Fortbildungsabschluss ist darüber hinaus die Grundlage für eine unternehmerische Selbständigkeit – nicht nur im Handwerk.

Offen ist indessen, inwieweit die betrieblichen Aufstiegsmöglichkeiten auch zukünftig noch für beruflich Qualifizierte bestehen werden. Vermutlich werden Hochschulabsolventen, vor allem solche mit Bachelorabschluss, verstärkt in jene Positionen eindringen, die bislang vor allem von beruflich Qualifizierten ausgeübt worden sind. Infolgedessen käme es zu einer zumindest partiellen Verdrängung zugunsten von Hochschulabsolventen. Die Signale aus der betrieblichen Personalpolitik weisen bislang darauf hin, dass Bachelor-Absolventen nicht einfach in solche Positionen einrücken werden, die bislang von beruflich Qualifizierten eingenommen worden sind. Dazu fehlt ihnen in der Regel die entsprechende Berufserfahrung. In Zukunft und bei veränderten Bewerberströmen könnte sich dieses Rekrutierungsverhalten aber ändern.

Abbildung 2: Das Drei-Stufenmodell der Fortbildungsabschlüsse[13]



Insgesamt gibt es rund 200 auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes oder der Handwerksordnung geregelte Fortbildungsprüfungen. Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) wurde ein Bezugssystem geschaffen, um berufliche und hochschulische Abschlüsse einzuordnen. Anerkannte Fortbildungsabschlüsse wurden danach – analog dem Drei-Stufen-Modell der Fortbildungsabschlüsse – den Niveaus fünf, sechs und sieben des DQR zugeordnet. Das ist zugleich ein wichtiges Signal für die Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildungsgänge. Es wäre zu wünschen, dass dies auch dadurch anerkannt wird, dass Absolventen mit Fortbildungsabschluss ihre Ausbildung in affinen Masterstudiengängen fortsetzen können.

Die Einordnung der Fortbildungsabschlüsse in den DQR hat zugleich Spielraum für neue Abschlüsse geschaffen. Denn dem Niveau fünf des DQR, das zugleich die erste Ebene der Fortbildung darstellt, sind bislang nur wenige Abschlüsse zugeordnet, zum Beispiel der geprüfte Servicetechniker und der geprüfte Fachberater. Hier erwächst eine Chance für eine fachliche Spezialisierung im Anschluss an die Erstausbildung. Die Entwicklung entsprechender Abschlüsse und Fortbildungsgänge könnte die Attraktivität der beruflichen Bildung steigern und zugleich den Weg zu einer längeren und anspruchsvolleren Fortbildung auf dem Niveau sechs erleichtern. Allerdings müssen derartige Fortbildungsabschlüsse durch einen entsprechenden Bedarf des Arbeitsmarktes legitimiert sein.

HYBRIDQUALIFIKATION: DUALES STUDIUM

Duale Studiengänge verzahnen ein Studium an einer Universität, Fachhochschule oder Berufsakademie mit einer praktischen Tätigkeit oder einer beruflichen Ausbildung. Zwischen den Studierenden und den Betrieben besteht in der Regel eine vertragliche Bindung in Form eines Ausbildungs-, Praktikanten-, Teilzeitarbeits- oder Volontariatsvertrags. Mit den auf dieser Grundlage gezahlten Vergütungen können die Studierenden die teilweise anfallenden Studiengebühren finanzieren.

Unter dem Label „duales Studium“ gibt es inzwischen eine große Vielfalt von Trägern und Gestaltungsformen.[14] Dies macht es für Interessenten nicht leicht, sich zu orientieren und eine begründete Entscheidung zu fällen. Auch ist die Qualität der Angebote unterschiedlich. So macht es einen Unterschied, ob die dualen Partner der Unternehmen den Status von beruflichen Schulen im Sekundarbereich II haben, Weiterbildungseinrichtungen sind oder nach Hochschulrecht zugelassen und die Studiengänge akkreditiert sind. Der Wissenschaftsrat fordert daher zu Recht eine Differenzierung zwischen Studiengängen mit einem wissenschaftlichen Profil und dualen Bildungsgängen mit einem stärker an der Praxis orientierten Profil.[15]

Das Gros der dualen Studiengänge entfällt auf die folgenden beiden Typen:[16]

- Ausbildungsintegrierende duale Studiengänge verbinden das Studium mit einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Die in der Regel verkürzte Ausbildung schließt mit einer Prüfung vor einer zuständigen Stelle, z. B. einer Industrie- und Handelskammer, ab.
- Praxisintegrierende duale Studiengänge verbinden das Studium mit längeren Praxisphasen in einem Betrieb. Studium und Praxisphasen sind organisatorisch und curricular aufeinander abgestimmt. Die Praxisphasen gehen über die Dauer von Praxissemestern oder Praktika in herkömmlichen Studiengängen hinaus.

Die Entwicklung dieser beiden Typen zeigt, dass der Anteil ausbildungsintegrierter dualer Studiengänge zugunsten praxisintegrierter Studiengänge zurückgegangen ist. Unternehmen und Hochschulen begründen dies mit den hohen Anforderungen und dem Problem der zeitlichen Koordination bei der Integration einer dualen Ausbildung. Damit fehlt diesem Modell aber ein wesentliches qualitätssicherndes Element, nämlich die Normen des Berufsbildungsgesetzes und der anerkannten Berufsabschlüsse.

Neben den dualen Studiengängen, die eine Erstausbildung darstellen, gibt es eine Reihe von weiterbildenden Studiengängen. Sie bauen auf einer abgeschlossenen Berufsausbildung auf und wenden sich an Berufstätige, die während und neben der Berufstätigkeit ein Studium aufnehmen. Mit dem erzielten Einkommen kann das Studium und der Lebensunterhalt finanziert werden. Weiterbildende Studiengänge werden entweder als Fernstudium oder als berufsbegleitendes Studium (Teilzeitstudium) angeboten, wobei die Studienzeiten so organisiert sind, dass sie in Blockform oder außerhalb der üblichen Arbeitszeiten stattfinden. Allerdings besteht die Dualität meist nur im zeitlichen Nebeneinander von Studium und Beruf, seltener hingegen in einer curricularen Verzahnung.

Der Wissenschaftsrat regt in seiner aktuellen Empfehlung zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung an, Teile der Fortbildung und eines Studiums wechselseitig anrechenbar zu machen. Denkbar wäre es zum Beispiel, Qualifikationen aus der beruflichen Bildung in Studiengänge zu integrieren wie auch umgekehrt, Teile eines Studiums in Fortbildungskonzepte zu integrieren. In Ansätzen geschieht dies bereits: Beispielsweise integrieren Hochschulen Lehrgänge zum Erwerb der Ausbildereignung. Umgekehrt bieten Hochschulen Zertifikatskurse an, die Teile eines Fortbildungskonzepts sein könnten. Hier gibt es noch ein breites Feld für Erprobungen, Initiativen und Modellversuche.

Die Zahl der dualen Studiengänge ist in den vergangenen Jahren deutlich angestiegen. Inzwischen gibt es über 1.000 Studiengänge mit über 64.000 Studierenden.[17] Hinzu kommen rund 450 weiterbildende Studiengänge. Die meisten werden von Fachhochschulen angeboten. Wichtige Anbieter sind daneben Berufsakademien oder die aus der Berufsakademie hervorgegangene Duale Hochschule Baden-Württemberg. An Universitäten hingegen gibt es nur wenige duale Studiengänge. Dies liegt vor allem daran, dass die Praxisorientierung mit dem Forschungsprofil universitärer Studiengänge nur schwer in Einklang zu bringen ist.

Die Bewertung dualer Studiengänge durch die Betriebe fällt außerordentlich positiv aus. Einer Befragung durch das BIBB zufolge[18] zeigten sich rund 97 Prozent der befragten Unternehmen „sehr zufrieden“ oder „zufrieden“. Rund zwei Drittel geben an, das duale Studium sei „deutlich besser“ oder „besser“ als ein klassisches Studium. Hervorgehoben werden insbesondere die „guten Kenntnisse der betrieblichen Abläufe“, die „Fähigkeit zu selbständigem Arbeiten“ und die „hohe Eigenmotivation“, die die dual Studierenden nach Ansicht der Unternehmen von ihren Mitbewerbern unterscheiden.

Absolventinnen und Absolventen dualer Studiengänge haben deshalb auch sehr gute Übernahme- und Karrierechancen. In der Betriebsbefragung des Bundesinstituts gaben 45 Prozent der Unternehmen an, alle dual Studierenden in ihrem Betrieb nach Abschluss des Studiums zu übernehmen. Weitere 27 Prozent übernehmen rund drei Viertel der erfolgreichen Absolventen.

DURCHLÄSSIGKEIT ZWISCHEN BERUFSBILDUNG UND STUDIUM

Die Kultusministerkonferenz hat mit ihrem Beschluss zur Liberalisierung des Zugangs zum Hochschulstudium für beruflich Qualifizierte aus dem Jahr 2009 einen wichtigen und mutigen Anstoß für mehr Durchlässigkeit gegeben. Er ist inzwischen in die Hochschulgesetze der Länder umgesetzt worden. Das Ergebnis ist eine deutlich gestiegene Zahl von Studienanfängern ohne formale Hochschulzugangsberechtigung. Die Quote von 2,5 Prozent[19] ist zwar immer noch recht gering, vor allem im Vergleich zu anderen europäischen Ländern. Ihre Zahl hat sich innerhalb kurzer Zeit aber mehr als verdreifacht.

Die Studienerfolge dieser Gruppe können sich sehen lassen. Allerdings ist auch klar, dass die Potenziale für einen weiteren Anstieg begrenzt sind. Auch wäre es ein falsches Signal, wenn ein beruflicher Aufstieg erst durch ein Hochschulstudium möglich wäre. Hier sind die Akteure der beruflichen Bildung und die Arbeitgeber gefragt, gleichwertige und als gleichwertig eingeschätzte Fortbildungs- und Karrieremöglichkeiten zu entwickeln und umzusetzen.

Eine weitere Steigerung der Studierquote beruflich Qualifizierter hängt nun nicht mehr so sehr von den rechtlichen Voraussetzungen für den Hochschulzugang ab, sondern vor allem von den Rahmenbedingungen in den Hochschulen. Es bedarf insbesondere eines transparenten Verfahrens der Anerkennung und Anrechnung von beruflichen Kompetenzen. Studierwillige müssen wissen, was von ihren Qualifikationen anerkannt wird und inwieweit sich das Studium dadurch für sie verkürzt. Die Initiative ANKOM des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) hat exemplarisch gezeigt, welche Anrechnungspotenziale bestehen. Die hier entwickelten Modelle müssten nunmehr in die Breite getragen werden, die individuellen Anrechnungen durch pauschalierte Verfahren ergänzt werden.[20] Auch müsste es möglich sein, dass ein Abschluss als Meister oder Techniker als Bachelorabschluss in einem affinen Studiengang anerkannt wird und zur Aufnahme eines entsprechenden Master-Studiums berechtigt. Das ist bislang nur in Ausnahmefällen möglich.

Berufserfahrene Interessenten für ein Studium brauchen Beratung und Unterstützung beim Wechsel an eine Hochschule. Sie kommen in eine vollkommen andere Welt mit einem schier unüberschaubaren Angebot an Studiengängen. Manche werden Brücken- oder Auffrischungskurse zu Lern- und Arbeitstechniken oder den fachlichen Grundlagen in Mathematik, Deutsch oder Englisch benötigen. Derartige Angebote müssen nicht zwingend von den Hochschulen selbst gemacht werden, sondern können auch von Trägern der Erwachsenenbildung angeboten werden.

Durchlässigkeit ist indessen keine Einbahnstraße. Auch die Berufsbildung muss durchlässiger für Studierende werden, insbesondere jene, die ihr Studium aufgeben. Studienabbrecher sind bislang vom Arbeitsmarkt recht gut absorbiert worden und fanden meist eine Beschäftigung, vor allem im Dienstleistungssektor, oder sie haben sich für eine Berufsausbildung entschieden. Das steigende Durchschnittsalter der Auszubildenden ist unter anderem darauf zurückzuführen. Bei Aufnahme einer Berufsausbildung erfolgt in der Regel

eine Verkürzung der Ausbildungszeit. Unter Umständen ist auch ein Einstieg in eine Fortbildung oder eine Teilanrechnung von Studienleistungen möglich. Dazu liegen allerdings erst wenige Erfahrungen vor. Auch für diese Gruppe gilt: Sie braucht Informationen, Unterstützung und Beratung. Entsprechende Maßnahmen müssen wesentlich verstärkt werden und möglichst früh einsetzen.

Unternehmen, Kammern und Verbände haben erkannt, welches Potenzial Studienabbrecher bieten, um qualifizierten Nachwuchs zu gewinnen. Das BMBF fördert derartige Initiativen. Im Rahmen des Programms JOBSTARTER-Plus werden Modelle zur Integration von Studienabbrechern in die Berufsbildung unterstützt und Erfahrungen ausgewertet. Das ist wichtig, um unterschiedliche Ansätze zu erproben und Vorschläge zu entwickeln, wie die Integration erleichtert werden kann. Bislang werden Leistungen aus dem Studium nach Prüfung des Einzelfalls anerkannt und angerechnet. Auf Dauer wird man auch hier zu pauschalen Anrechnungsverfahren kommen müssen.

||| **PROF. DR. REINHOLD WEIß**
Ständiger Vertreter des Präsidenten und
Forschungsdirektor des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Bonn

ANMERKUNGEN

1 Statistisches Bundesamt: Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/-innen, Bildung und Kultur, Wintersemester 2013/2014, Wiesbaden 2013, S. 11, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/SchnellmeldungWSvorlaeufig5213103148004.pdf?__blob=publicationFile, Stand: 7.8.2014.

2 EFI – Expertenkommission Forschung und Innovation: Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands, Berlin 2014, S. 31, http://www.e-fi.de/fileadmin/Gutachten_2014/EFI_Gutachten_2014.pdf, Stand: 5.8.2014.

3 Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung, Drs. 3818-14, Darmstadt 2014, http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf, Stand: 5.8.2014.

[4] Tiemann, Michael: Wissensintensive Berufe, Wissenschaftliches Diskussionspapier Nr. 114, Bonn 2010, http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/id/6176, Stand: 5.8.2014.

[5] Schmillen, Achim / Stüber, Heiko: Bildung lohnt sich ein Leben lang, in: IAB-Kurzbericht 1/2014, Nürnberg 2014, S. 4, http://doku.iab.de/kurzber/2014/kb0114.pdf, Stand: 1.8.2014.

[6] Maier, Tobias / Zika, Gerd / Wolter, Marc Ingo u. a.: Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. Aktuelle Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030 unter Berücksichtigung von Lohnentwicklungen und beruflicher Flexibilität, in: BIBB-Report 23/14, Bonn 2014, http://www.bibb.de/de/14071.php, Stand: 22.10.2014.

[7] Ebd., Abb. 3.

[8] Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn 2014, S. 11 ff., http://datenreport.bibb.de/media2014/BIBB_Datenreport_2014.pdf, Stand: 25.7.2014.

[9] Ebd., S. 150.

[10] Ebd., S. 151 ff.

[11] Lörz, Markus / Quast, Heiko / Woisch, Andreas: Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr nach Schulabgang, Forum Hochschule 5/2012, Hannover 2012, S. 12, http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201205.pdf; Stand: 4.8.2014.

[12] Ebd., S. 54.

[13] http://wis.ihk.de/ihk-pruefungen/weiterbildungsstruktur.html, Stand: 22.10.2014.

[14] Bundesinstitut für Berufsbildung: AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2013, Bonn 2013, http://www.ausbildungplus.de/files/AusbildungPlus_in_Zahlen_2013.pdf, Stand: 23.7.2014.

[15] Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. Drs. 3479-13, 25.10.2013, Mainz 2013, S. 94, http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf, Stand: 5.8.2014.

[16] Kupfer, Franziska / Köhlmann-Eckel, Christiane / Kolter, Christa: Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 152, Bonn 2014, S. 40, http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7368, Stand: 4.8.2014.

[17] BIBB: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014, S. 261.

[18] Goeser, Jochen / Isenmann, Martin: AusbildungPlus. Betriebsumfrage 2011, Bonn 2011, S. 16, http://www.ausbildungplus.de/files/Auswertung_Betriebsumfrage2011.pdf, Stand: 4.8.2014.

[19] Duong, Sindy / Püttmann, Vitus: Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten, Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier Nr. 177, Dortmund 2014, S. 13, http://www.che.de/downloads/CHE_AP_177_Studieren_ohne_Abitur_2014.pdf, Stand 5.8.2014.

[20] Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Gestaltung, S. 91.

PODIUMSGESPRÄCH:

ERKENNEN UND FÖRDERN VON HOCHBEGABTEN IN DER PRAXIS

Das Podiumsgespräch wurde von **Dr. Johan Schloemann** von der Süddeutschen Zeitung moderiert. Die Aussagen der Gesprächsteilnehmer werden nicht wörtlich, sondern zusammengefasst und leicht gekürzt wiedergegeben.

Teilnehmer:

Dr. Karin Oechslein
Direktorin am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in Bayern ISB

Magistra Silke Rogl
Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF)

Prof. Hans-Peter Niedermeier
Institut für Begabtenförderung Hanns-Seidel-Stiftung

Reinhard Werner
Geschäftsführer – Young Leaders GmbH

Zunächst stellten die Teilnehmer sich selbst und die Arbeit ihres Institutes sowie die Schwerpunkte im Bereich der Begabtenförderung vor:

Dr. Karin Oechslein ist seit März 2014 Direktorin des bayerischen Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung ISB, das dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst zugeordnet ist. Vorher war die Gymnasiallehrerin für Deutsch, Französisch und Spanisch als Ministerialbeauftragte für die Vermittlung zwischen Kultusministerium und Gymnasien in Oberbayern West tätig.

Oechslein führte aus, dass ein Schwerpunkt der Arbeit des ISB die Schulentwicklung aller Schularten sei, dazu gehören u. a. die Entwicklung der bayerischen Lehrpläne (derzeit der Lehrplan Plus), Qualitätsmanagement, Projekte und Konzepte für alle und für einzelne Schularten (Stichworte Ganztag, Inklusion, MINT, kulturelle Bildung) – und eben auch der Aspekt Begabung und individuelle Förderung. Das Institut kooperiere in diesem Bereich mit den Schulberatungsstellen und zeichne für Handreichungen wie „Besondere Begabungen an weiterführenden Schulen finden und fördern" verantwortlich.[1]

Die Handreichungen des ISB sollen den Schulen Informationen zu den beschlossenen Konzepten der Schulentwicklung vermitteln und ihnen Beispiele und Bausteine zur praktischen Umsetzung bieten.

Im Fall der individuellen Förderung solle der einzelne Schüler entsprechend seinen Begabungen und Möglichkeiten optimal unterstützt werden. Zur Erreichung dieses Ziels im alltäglichen Unterricht bietet das ISB Konzepte und Informationsportale über Fördermaßnahmen. Zum Konzept gehöre auch die Benennung von Begabtenbeauftragten an den einzelnen Schulen.

Magistra Silke Rogl ist die inhaltliche Leiterin und stellvertretende Geschäftsführerin des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung, ÖZBF.[2] Sie stellte in einem

kurzen Abriss die Entwicklung der Begabtenförderung in den letzten Jahren seit der Gründung des Instituts im Jahre 1999 dar: Während die Begabtenförderung sich zunächst eher auf zusätzliche Angebote und Projekte außerhalb des Unterrichts beschränkt habe, habe sich der Begriff der Begabungsförderung in den letzten Jahren zunehmend geweitet: Zum einen gehe es um Begabungsförderung auch schon zu frühen Zeitpunkten der Bildungsbiographie und auch als Projekt des lebenslangen Lernens, zum anderen darum, Begabtenförderung und individuelle Förderung im alltäglichen Unterricht und nicht nur in besonderen Projekten zu verankern. Dabei nehme die Forschung des ÖZBF die Perspektive eines systemischen Begabungsbegriffs ein und untersuche auch die Rolle des Umfeldes und der Lernsoziotope in der individuellen Förderung. Das Institut werde vom Wissenschaftsministerium und vom Unterrichtsministerium gefördert. Es entwickle sowohl bundesweite als auch regionale Konzepte zur Schulentwicklung und zur Qualitätsentwicklung und sei auch im Bereich der Hochschulentwicklung tätig. Gerade im Bereich der Ausbildung und Weiterbildung von Pädagogen sehe das ÖZBF einen wichtigen Ansatzpunkt, um Begabtenförderung und individuelle Förderung in allen Altersstufen im Unterrichtsalltag zu verankern.

Zur Unterstützung werden Tools wie das MBet, ein multidimensionales Begabungsentwicklungstool, zur Unterstützung der Lehrkräfte zur Verfügung gestellt. Hintergrund sei dabei ein mehrdimensionales Begabungsmodell. In der Beobachtung sollen die Perspektiven von Lehrern, Eltern und Schülern zusammenfließen, um dann für jeden individuellen Fall das geeignete Vorgehen zu entwickeln. Dieses Werkzeug MBet für die österreichischen Lehrerinnen und Lehrer zu entwickeln, zu evaluieren und in der Feldtestung weiterzuentwickeln, gehöre zum Aufgabenbereich des ÖZBF.

Des Weiteren wies Rogl auf den Bereich der Hochschulen hin: Das ÖZBF untersuche, welche Exzellenzfördermaßnahmen an den österreichischen Universitäten und Hochschulen besonders effektiv seien, um dann prototypisch gute Projekte als Vorbild vorzustellen.

Netzwerkarbeit und Kooperationen im internationalen Bereich seien auch Teil der Arbeit des ÖZBF. Rogl erwähnte die abwechselnd in Deutschland, Österreich und der Schweiz stattfindenden Kongresse zur Begabungsforschung. Das ÖZBF zeichnete für die Veranstaltung 2013 in Salzburg verantwortlich und wird 2016 den nächsten österreichischen Kongress zum Thema Begabungsförderung und Begabungsforschung organisieren.

Prof. Hans-Peter Niedermeier vom Institut für Begabtenförderung der Hanns-Seidel-Stiftung wies für grundlegende Informationen auf den Flyer des Instituts hin[3] und betonte, dass der Bereich der Bildung und der Begabtenförderung in der Stiftung schon immer große Unterstützung fand.

Des Weiteren sprach Niedermeier über die Zusammenarbeit in der Arbeitsgemeinschaft Begabtenförderungswerke in Deutschland und über die zunehmende Tendenz, auch schon Abiturienten und Studienanfänger für die Stipendienprogramme in den Blick zu nehmen. Zurückzuführen sei dies auf die Bologna-Studienreform, da die knappere Zeit, die den Studierenden im Bachelor zur Verfügung stehe, anders genutzt und unterstützt werden müsse. Die Bildungswerke würden auch die ideelle Förderung ihrer Stipendiaten zunehmend danach differenzieren, aus welcher Lebenssituation sie an die Universität kämen und welche Betreuung sie bräuchten, sei es, dass ein 18-jähriger Abiturient an die Universität komme, sei es, dass ein 32-Jähriger nach mehreren Jahren Berufstätigkeit ein Studium aufnehme, der wiederum eine andere Förderung brauche als ein gleichaltriger Promovend. 12 Begabungsförderungswerke fördern derzeit etwa 23.000 Studierende und etwa 5.000 bis 6.000 Promovierende.

Im Kontext der politisch Verantwortlichen wies Niedermeier auf das Verdienst der ehemaligen Bildungsministerin Annette Schavan hin, die die Mittel für die Begabtenförderungswerke verdreifacht habe. Mit den zusätzlichen Mitteln könnten nicht nur mehr Studierende gefördert werden, sie ermöglichten auch einen strukturellen Ausbau der Förderung. Dies stärke auch die Förderung von Studie-

renden aus unterrepräsentierten Gruppen in der Begabtenförderung, nämlich Studierende aus den neuen Ländern, Studierende an Fachhochschulen, Studierende von MINT-Fächern, Studierende über den 2. Bildungsweg, aus bildungsfernen Elternhäusern, aus nicht akademischen Elternhäusern und Studierende mit Migrationshintergrund. Diese breit angelegte Förderung in allen Begabtenförderungswerken zeige, dass die Vermutung falsch sei, die politisch und weltanschaulich geprägten Stiftungen würden nur Klientelpolitik für ihren Nachwuchs machen.

Reinhard Werner, Geschäftsführer der Young Leaders GmbH, erläuterte, dass seine Institution in erster Linie Bildungsangebote für junge Menschen im Alter von 15 bis 22 Jahren mache, die sich neben Schule, Hochschule oder Ausbildung auch ehrenamtlich engagierten – beispielsweise als Klassen- und Schülersprecher, als Schülerzeitungsredakteure, als Trainer in Sportvereinen, als ehrenamtliche Mitarbeiter in sozialen Projekten oder in kirchlichen Institutionen.

Die Young Leaders GmbH habe ihren Ursprung in Schülerinitiativen der 70er-Jahre, die sich ein zusätzliches Bildungsangebot im Kontrast zu den von den Achtundsechzigern geprägten Diskussionen an der Schule schaffen wollten und sich Unterstützung für ihre philosophischen Arbeitsgruppen bei verschiedenen Philosophen und Theologen der damaligen Zeit holten. Der gemeinnützige Verein, der sich aus den Initiativen gründete, sei dann zu einer gemeinnützigen Stiftung geworden. Anfang der 90er-Jahre sei dann ein Unternehmen dazugekommen, das dieser Stiftung gehöre, damit auch Projekte aufgesetzt werden könnten, die teilweise aus Sponsorenmitteln der Wirtschaft finanziert würden.

Die Young Leaders GmbH biete den durch ihr ehrenamtliches Engagement ausgewählten Jugendlichen unterschiedliche Veranstaltungsformen an, von einwöchigen Akademien (z. B. philologisch oder philosophisch geprägt) über Radio-Workshops, Young Leader Akademien, Jugendpressekongresse, Recherchereisen bis hin zu Debattierkongressen.

Die Young Leaders GmbH wolle mit ihren Veranstaltungen insbesondere vier Elemente betonen: Es solle das christlich geprägte Menschenbild des Grundgesetzes auf philosophischer Basis zur Orientierung angeboten werden. Die Teilnehmer sollten den Raum haben, kontrovers über gesellschaftliche Themen zu debattieren. Es gebe Trainings in Körpersprache, Verhandlungen und Medientraining. Darüber hinaus böten die Veranstaltungen der Young Leaders GmbH eventuellen zukünftigen Führungskräften aus den verschiedensten Bereichen die Möglichkeit, sich zu vernetzen. Die Finanzierung werde durch die Kooperation mit dem Staat, der Wirtschaft und gemeinnützigen Stiftungen erreicht, indem Veranstaltungen durch Young Leaders angeboten und organisiert werden, in denen sich Vertreter dieser drei Bereiche dann durch Lehreinheiten oder Veranstaltungen einklinkten. Die Verwaltung werde durch ein Netzwerk von Betreuern und Seminarleitern gestützt. Werner betonte, dass es zwar keinen Mangel an Bewerbern für die Teilnahme gäbe, er rufe aber gern dazu auf, junge Menschen mit mindestens drei unterschiedlichen gesellschaftlichen Engagements über das Angebot zu informieren.

Der Moderator **Johan Schloemann** nahm nach dieser Vorstellungsrunde auf die verschiedenen Impulse aus den Vorträgen und Vorstellungen Bezug: auf der einen Seite die Aussage von Norbert Bolz' Vortrag „Elite - aus soziologischer Sicht" (siehe S. 33 ff.), dass in der heutigen modernen Welt jeder zur Elite gehören könne, auf der anderen Seite klassische Beobachtungen, dass Habitus und Elitenstatus sich vererbten. Daher fragte er die Podiumsteilnehmer, wie sie ganz konkret heute an einzelnen Schülern und Studenten Begabungen erkennen würden.

Karin Oechslein führte aus, dass begabte Jugendliche innerhalb der bestehenden Zusatz- und Vertiefungsangebote erkannt würden, denn in Talentklassen und -gruppen könnten sich Schülerinnen und Schüler breiter aufstellen. Entsprechende Angebote gebe es an allen

Schulformen. Sie wies dazu auf die Informationen auf dem ISB-Portal hin. Für verschiedene Angebote wie Schüler- und Ferienakademien spielten bei der Auswahl der Notendurchschnitt und das soziale Engagement eine Rolle. Was sich während solcher individuellen Entwicklungsangebote bei den Schülern tue, sei oft erstaunlich und außergewöhnlich. Nach dem Abitur gebe es das Angebot der Begabtenprüfung im Rahmen einer Gruppenprüfung, um die Leistungsstarken zu erkennen.

Johan Schloemann stellte **Hans-Peter Niedermeier** die Frage nach der Definition der Hochbegabung: Staatssekretär Georg Eisenreich habe in seinem Grußwort von der Ausweitung des Elite- / Begabungsbegriffs auf 10 bis 15 % Begabten gesprochen, die gefördert werden sollten, die klassische Ansicht gehe von 1 bis 2 % Hochbegabten-Anteil an der Bevölkerung aus. Wie sei dieser Unterschied zu erklären? Gebe es heutzutage mehr schlaue Leute? Oder gehe es um eine Ausweitung des Begriffs? Und wie wirke sich das auf die Arbeit der Studienstiftungen konkret aus?

Hans-Peter Niedermeier erläuterte, wenn man sich mit Leuten aus anderen Ländern – insbesondere aus den USA – austausche, würden diese oft von einer Stipendienquote von 10 bis 15 % ausgehen, weil sie das so aus ihren Systemen kennen.

Durch die Begabtenförderungswerke fände in Deutschland eine staatliche Förderung von ca. 1 % in Form von finanzieller und ideeller Förderung statt. Dank der Einführung des Deutschlandstipendiums durch Annette Schavan seien noch mal 1 bis 2 % dazugekommen. Wenn man von 10 % Begabtenanteil ausgehe, dann könnten 7 bis 8 % davon nicht von den Begabtenförderungswerken gefördert werden; das sei ein unbefriedigender Zustand.

Die Begabtenförderungswerke der Stiftungen würden gerne mehr fördern, aber das sei in erster Linie ein finanzielles Problem. Ein Problem sei auch die Auswahl: Durch G8, Wegfall des Wehrdienstes und Bologna-Studienreform seien die Bewerber bis zu 4 bis 5 Jahre

jünger als früher, was die Bewertung schwieriger mache. Zudem sei das gesellschaftliche Engagement zu diesem Zeitpunkt noch nicht im gleichen Umfang wie bei älteren Bewerbern ausgeprägt. Unterschiedliche Bildungswerke hätten unterschiedliche Modelle, damit umzugehen. Als Beispiel nannte Niedermeier das MINT-Programm der Stiftung Deutsche Wirtschaft, das mit Schulkooperationen und Schülerstipendien begänne, die ein Vorlauf für Studienstipendien sein könnten. Wichtig sei auch darüber zu informieren, dass z. B. die Stiftungen der politischen Institutionen nicht nur geistes- und sozial- oder politikwissenschaftliche Fächer förderten. Der Vorteil kleinerer Stiftungen sei, dass sie mehr Zeit hätten, Bewerbungen zu sichten und so gezielt Biographieförderung zu betreiben. Ein weiteres gutes Instrument sei die Probeförderung auf 2 bis 3 Semester.

An Young-Leaders-Geschäftsführer **Reinhard Werner** hatte **Johan Schloemann** die Frage, was für Young Leaders der Begabungsbegriff bedeute, wenn die Institution doch in erster Linie auf das gesellschaftliche Engagement und nicht auf die Noten blicke.

Reinhard Werner betonte, dass die Schulnoten bei der Bewerbung bei Young Leaders im Normalfall gar nicht abgefragt würden, sondern nur das gesellschaftliche Engagement – es sei denn, bestimmte Fremdsprachenkenntnisse seien für eine Veranstaltung wichtig. Junge Leute, die Engagement neben der Schule übernähmen, stellten sich einer Verantwortung für andere, weil es sinnvoll und selbstbestimmt sei. Seitdem Gewaltprobleme an den Schulen zunähmen, seien die Veranstaltungen von Young Leaders auch von den Lehrern und Schulleitern immer gefragter, weil in der Folge durch die positiven Beispiele und Identifikationsmöglichkeiten weniger Gewalt und Drogen an den Schulen zu verzeichnen seien. Durch die Veranstaltungen könnten die jungen Leute etwas für sich tun und soziale Kompetenzen – frei sprechen, motivieren, integrieren, Projekte organisieren, Zeitmanagement – erwerben. Nicht aus allen Teilnehmern werde später eine Führungspersönlichkeit, aber viele

von denen, die später Verantwortung trügen, hätten sich schon früh ausprobiert.

Bei **Silke Rogl** erkundigte sich **Johan Schloemann** nach ihrer Perspektive auf das Spektrum des Elite- / Begabungsbegriffs.

Silke Rogl erwiderte, dass Diagnostik und Identifikation ein zweischneidiges Schwert seien. Wichtig sei zunächst die Frage nach dem Wofür und Wozu, die Frage nach dem Begabungsbegriff und welche Auswahlkriterien dahinterstünden. Sie habe zur Diagnostik eine sehr vorsichtige Haltung. Früher sei der Begabungsbegriff oft sehr eindimensional betrachtet worden, nämlich nur auf die Intelligenz bezogen. Der bekannte Cut-off-Wert eines IQ von 130 und darüber, was dann als hochbegabt gelte, sei aus pädagogischer Sicht sehr vorsichtig zu beurteilen.

Wenn sie von Lehrern gefragt werde, wie Begabungen erkannt werden könnten, sei ihre Antwort: fördern auf Verdacht, denn schaden könne das nicht. Es müsse ein begabungsförderliches Umfeld geschaffen werden, denn Begabung sei ein Konstrukt, das erst dann festgestellt werden könne, wenn Leistungen da seien. Anstatt immer nur fertige Leistungen zu betrachten, müssten Stärken, Neugier und forschendes Lernen gefördert werden. Dies schaffe Gestaltungsmöglichkeiten für ein begabungsförderliches Umfeld, das Entwicklungswünschen Raum gebe. Trotzdem müsse man diagnostisch auch den Blick schärfen und bei den gezeigten Begabungen und Leistungen genau hinschauen, einen mehrdimensionalen Begabungsblick schulen, um zu erkennen, welche Maßnahmen in welcher Situation dann sinnvoll seien.

Karin Oechslein ergänzte, dass ihr die Formulierung „Förderung auf Verdacht“ gefalle, denn es müsse genügend Möglichkeiten geben, um Hochbegabte zu erkennen und dann zu fördern. Man müsse von Generalisten ausgehen und dann genauer auf Einzelbegabungen schauen, um Begabungen zu erkennen.

Als Beispiele nannte sie Kooperationen zwischen Gymnasium und Universität wie beispielsweise das sogenannte TUM-Kolleg der TU München. Dabei spielten für die Auswahl nicht nur Noten, sondern auch Motivationsschreiben eine Rolle. Ein anderes Beispiel seien bilinguale Zweige in der Realschule. Solche Gelegenheiten müssten zur Verfügung gestellt werden, um Hochbegabung zu erkennen und dann zu fördern, damit keine Begabung verlorengehe. In den letzten Jahren habe man oft zu sehr auf das Fördern der nicht so Begabten geschaut und dabei diesen so wichtigen Teil vernachlässigt. Hier gegenzusteuern sei elementar.

Johan Schloemann erkundigte sich, wie man konkret in der heutigen Studienförderung Fachidiotentum vermeiden könne im Rahmen der neuen Strukturen des Studiums, in thematisch enger gefassten Studiengängen, durch die stärkere Verschulung des Studiums. Wie könne man das, was von den Begabtenförderungswerken gefordert werde – ganzheitliche Bildung, gesellschaftliches Engagement, Kommunikationsfähigkeit –, tatsächlich in der Realität der neuen Bologna-Studiengänge erwarten?

Hans-Peter Niedermeier erwiderte, dass das tatsächlich ein Problem sei, gerade bei der Fachhochschulförderung. Diese mache bei der Studienförderung der Hanns-Seidel-Stiftung 34 % aus. Einen höheren Wert habe nur noch die gewerkschaftsnahe Hans-Böckler-Stiftung mit 35 %. Bei diesen begabten und förderungswürdigen jungen Leuten sehe man, wie schwierig das sei, wenn in den ersten zwei Semestern eine Prüfung nach der anderen komme. Dann sei zwar durch das Abschneiden gut bewertbar, wer nach der Probeförderung für eine Hauptförderung in Frage komme, aber gleichzeitig fehle für gesellschaftliches Engagement häufig ganz einfach die Zeit. Die heute übliche Studienstruktur biete auch oft nicht mehr die Möglichkeit eines Studiums Generale, bei dem man über den Tellerrand des eigenen Faches hinausschauen könne. Da stünden die Begabtenförderungswerke bei ihren Stipendiaten in der Pflicht, genau

diesen Aspekt durch die ideelle Förderung zu ergänzen und Horizonterweiterung möglich zu machen. Die Begabtenförderungswerke böten nicht nur fachspezifische Förderung an, sondern ermöglichten den Stipendiaten auch Seminare im Bereich Politik, Geschichte oder Gesellschaft. Die Begabtenförderungswerke seien großzügiger als beispielsweise das Bafög-Amt bei Anerkennung und Förderung von Auslandsaufenthalten am Ende des Studiums, die ja oft zur Horizonterweiterung und Persönlichkeitsentwicklung dienten. Es gebe also verschiedene Einzelmaßnahmen der Werke, um die Verschulung des Bachelorstudiums an der Uni und an der Fachhochschule auszugleichen.

Im Folgenden gab es die Möglichkeit für die Zuhörer, Fragen an die Teilnehmer des Podiums zu stellen bzw. eigene Erfahrungen auszutauschen.

Ein Sportlehrer erkundigte sich, nach welchen objektiven Faktoren man denn am besten aussuchen könne. Im Leistungssport sei das einfach, da sehe man die Leistung im Training. Welche Auswahlkriterien gebe es denn in den Wissenschaften?

Karin Oechslein antwortete, dass das entscheidende Kriterium die Notenlage sei: Bei der Entscheidung, wer in die Begabtenprüfung und in die Hochbegabtenklassen komme, schaue man als erstes auf den Gesamtschnitt, also auch nicht spezialisiert auf ein Fach. Des Weiteren werde in Klassenkonferenzen diskutiert – beispielsweise, ob ein Schüler oder eine Schülerin eine Klasse überspringen könne oder nicht. Auch wenn die Notenlage stimme, könne bzw. müsse geschaut werden, ob er oder sie von der Persönlichkeit her das auch gut verkraften könne. Wenn sich Kinder langweilten, sei es wunderbar, dann zu beobachten, wie sie sich entwickelten, wenn ihnen ein weiteres Feld zur Verfügung stünde. Leider werde der Hochbegabtenbegriff inzwischen häufig missbraucht, z. B. um Fehlverhalten zu entschuldigen. Es gebe ihrer Meinung viele Möglichkeiten für

eine objektive Auswahl. Der Beweis dafür sei, dass die Ausgewählten dann oft reüssierten.

Ein weiterer Teilnehmer der Tagung führte das Buch „Die Überflieger" des Autors Malcolm Gladwell an. Schule müsse sich um alle kümmern und nicht einen Teil außer Acht lassen. Man müsse sich also auch um Hochbegabte kümmern. Gut seien heute existierende Beispiele und Modelle, die den Schulen vor Ort zur Verfügung ständen, wodurch die Hochbegabtenförderung professionalisiert und unterstützt werden könnte. Gladwell habe sich Gedanken darüber gemacht, wie man zu Elite werde, wie man in herausragende Positionen komme. Gladwell sei der Meinung, dass es nicht immer nur auf individuelle Begabung ankomme, sondern auch auf unbeeinflussbare Umstände wie die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Generation während einer demographischen Delle oder ein Geburtsdatum am Ende oder am Anfang des Jahres, wenn bestimmte Prüfungen im Rahmen der Jahrgänge abgehalten würden. Schule könne nicht alle diese Unwägbarkeiten ausgleichen. Gladwell führe aber eine Sache an, bei der die Schule sehr viel tun könne: Neben intellektueller Potenz und kreativen Aspekten müsse das Talent auch durch Übung gefördert werden. Ohne Üben sei ein Talent gar nichts und für die Übung könne die Schule mehr tun, als ihr im Moment von den Rahmenbedingungen her möglich sei.

Johan Schloemann ergänzte, dass Gladwell dies als 10.000-Stunden-Regel definiert habe, nach der man 10.000 Stunden Übung brauche, um in einem beliebigen Bereich zum Experten zu werden. Zwar werde diese These Gladwells inzwischen als zu verallgemeinernd angesehen, doch zweifellos sei die Bedeutung des Übens sehr hoch.

Hans-Peter Niedermeier bemerkte, dass beim Treffen der Nobelpreisträger in Lindau er einmal von einem Medizinnobelpreisträger erfahren habe, dass dieser seinen Nobelpreis zu 25 % seiner eigenen

Tätigkeit und seinen Fähigkeiten zuschreibe, zu jeweils 25 % sehe er die Gründe seines Nobelpreises in der Arbeit zweier seiner Doktoranden und zu 25 % in der Tatsache, dass er Glück gehabt habe, dass sein Forschungsbereich beim Nobelpreiskomitee gut angekommen sei. Das zeige, wie nahe beieinander normales Talent und anerkanntes Genie liegen könnten.

Johan Schloemann erkundigte sich, wie stark bei der Förderung Begabter beachtet werde, dass Beharrlichkeit und Übung das Talent verstärkten. Eltern würden über den Stress der Kinder jammern, Lehrpläne würden entrümpelt. Gerate der Beharrlichkeits- und Übungsaspekt aus dem Blick oder sei das kein Problem?

Karin Oechslein erwiderte, dass das kein Problem sei. Zum Gelingen bräuchte es Fleiß und Flexibilität. Eine Möglichkeit, dies umzusetzen, seien in Bayern beispielsweise die Intensivierungsstunden am Gymnasium, die für das Üben genutzt werden sollten. Ein weiterer wichtiger Aspekt läge in den Lehrplänen, die derzeit neu geschrieben werden – ein sehr spannender Prozess. Die Lehrpläne zielten darauf ab, was ein Schüler können solle, also auf die Kompetenzen. In dieser Neufassung sei sehr viel Platz für die Hochbegabten, da Aufgaben in verschiedenen Schwierigkeitsgraden gesetzt werden sollten und verschiedene Methoden innere Differenzierung im Unterricht ermöglichen sollten, was der individuellen Förderung von Begabten Raum gebe.

Ein weiterer Tagungsteilnehmer kam auf die politisch gewünschte hohe Quote von Abiturienten zu sprechen. Die Diskussion werde oft so geführt, als ob eine hohe Quote automatisch Qualität bedeute. Dabei sehe man schließlich an Frankreich, dass zwar fast alle Abitur hätten, aber eine hohe Jugendarbeitslosigkeit herrsche. Deshalb hoffe er in Bayern auf einen anderen Weg, nämlich Qualität statt Quote. Daher müsste man in der Begabtenförderung von der Vorstellung wegkommen, der Mensch beginne erst mit dem Abitur.

Der Wert der beruflichen Bildung müsse als gleichwertig zur akademischen Bildung angesehen werden und Begabtenförderung müsste an allen Schulformen – Mittelschule, Realschule, Gymnasium – umgesetzt werden. Dabei sei ein breiter Begabungsbegriff entscheidend, der nicht nur den kognitiven, sondern auch den kreativen Bereich miteinschließe.

Ein Teilnehmer erkundigte sich, was Schulen unternehmen könnten, um den Prozess der Elitenbildung gemeinwohlbezogen zu fördern.

Ein weiterer Teilnehmer berichtete von einem Konzept für Talentklassen an Realschulen in Bayern, bei denen sehr gute Schüler ab der 6. Klasse in einer Gruppe zusammengefasst wurden und dann den Realschulabschluss ein Jahr früher abgelegt hätten, oft mit sehr guten Notenschnitten. Er habe die Entwicklung dieser Schüler auch weiter verfolgt: Berufsausbildungs- bzw. Studienabbrüche seien bei ihnen nicht vorgekommen. Aufgrund dieser positiven Effekte für die Schüler müssten solche Projekte fortgesetzt werden. Er habe den Wunsch an das ISB, dass man sich für solche Formen der Begabtenförderung weiter einsetze.

Das Thema Talentklassen an Realschulen in Bayern wurde nochmals aufgegriffen. Ein Teilnehmer erwähnte, dass er froh sei, dass dieses Thema bei der Veranstaltung Raum bekommen habe: Die Realschulen würden beim Thema Begabtenförderung oft übersehen. Inzwischen gebe es ein anderes Konzept von Talentklassen an Realschulen. Der Schulleiter könne entscheiden, welches zusätzliche Fach unter regionalen Gesichtspunkten an seiner Schule für begabte Schüler angeboten werden könne, z. B. eine zweite Fremdsprache, die einen Qualifizierungsvorteil in einer Grenzregion darstellen könne. Talentklassen würden zeigen, dass das, was Realschüler auch ohne Gymnasium und Abitur leisten, sehr förderungswürdig sein könne. Das Bemerkenswerte sei, dass die begabten Schüler mehr

arbeiteten und trotzdem diejenigen seien, die sich am meisten einsetzen bei Schulprojekten etc. Der derzeitige Modellversuch beziehe sich auf acht Klassen und acht halbe Klassen in Bayern, das Modell laufe sehr gut und seit Januar stehe fest, dass es weiterlaufen solle.

Karin Oechslein betonte, dass es in vielen Bereichen tolle Projekte gebe, egal an welcher Schulart – Mittelschule, Realschule, Gymnasium. Wichtig sei es, Hochbegabte zu finden und zu fördern, egal in welchem Kontext. Einerseits müsse man an den einzelnen Schüler denken mit individueller Förderung, andererseits seien bestimmte Projekte für Hochbegabte wichtig, damit sich dann Netzwerke und damit Eliten bilden könnten. Dabei müsse auch die Zusammenarbeit der Schulen mit den Universitäten gefördert werden.

Silke Rogl dankte für die vielen interessanten Beispiele. Wichtig sei für sie immer die individuelle Frage an das Kind bzw. den Jugendlichen: Was brauchst Du für deine fachliche und persönliche Weiterentwicklung. Es müssten Ziele definiert sowie Fähigkeiten und Sachwissen erweitert werden. Dabei müsse immer im Blick behalten werden, was das begabte Kind an Unterstützung, Motivation und Persönlichkeitsentwicklung brauche.

Rainer Werner betonte abschließend noch einmal die Wichtigkeit des gesellschaftlichen Engagements neben den Noten. Die Exportwirtschaft Deutschland brauche nicht nur Erfindungen, sondern auch die Fähigkeit, sie durch positives internationales Auftreten zu vermarkten. Gesellschaftliches Engagement könne dafür eine gute Voraussetzung sein. Auch das Reflektieren über das eigene Tun und das Verantwortungsbewusstsein sei gerade für Leistungsträger und für die heranwachsenden Generationen mit den bestehenden technischen Möglichkeiten äußerst wichtig. Das Verantwortungsbewusstsein müsse auch aufgrund des demographischen Wandels stärker denn je gefördert werden.

Nachdem sich **Johan Schloemann** bei den Podiumsteilnehmern und dem Publikum für die Fragen, Antworten und das Interesse bedankt hatte, übergab **Josef Kraus**, Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, abschließend das Wort an **Dr. Winfried Holzapfel** vom Mitveranstalter der Tagung Bund Freiheit der Wissenschaft (BFW). Dieser betonte in seinem Schlusswort, dass seine Erwartungen in Bezug auf die Inhalte und Anregungen der Fachtagung erfüllt worden seien. Insbesondere die Fragerunde des Podiums habe noch einmal in hervorragender Weise Wege in die Praxis aufgezeigt. Die Statements hätten gezeigt, wie viel an verschiedenen Orten bereits getan werde.

Als abschließenden Gedanken führte er aus, dass gerade die Schule in besonderer Weise auf die Kinder und Heranwachsenden wirke. Wichtig sei dabei nicht nur die individuelle Förderung intellektueller Leistung, sondern auch, die jungen Menschen gemeinschaftsfähig zu machen, denn der Mensch sei ja nicht nur Animal rationale, sondern auch Zoon politicon. Der Gemeinschaftsaspekt sei besonders wichtig für die Begabten, sie dürften nicht ihre sozialen Pflichten vergessen und sollten nicht auf andere hinabsehen, sonst würden sie in ihrer Begabung vereinsamen.

ANMERKUNGEN

1 Vgl. hierzu http://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/besondere-begabungen-an-weiterfuehrenden-schulen/

2 Siehe http://www. oezbf.at

3 Einsehbar unter http://www.hss.de/stipendium.html

Verantwortlich

Prof. Dr. Reinhard Meier-Walser
Leiter der Akademie für Politik und Zeitgeschehen, Hanns-Seidel-Stiftung, München

Herausgeber

Paula Bodensteiner
Referentin für Bildung und Erziehung, Akademie für Politik und Zeitgeschehen, Hanns-Seidel-Stiftung, München

Josef Kraus
Präsident des Deutschen Lehrerverbands (DL), Berlin;
Schulleiter am Maximilian-von-Montgelas-Gymnasium, Vilsbiburg bei Landshut