

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
DEPARTEMENT ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN
Prof. Dr. Margrit Stamm
Universität Fribourg-CH
Lehrstuhlinhaberin
Schwerpunkt Sozialisation und Humanentwicklung
Rue P.A. de Faucigny 2
CH-1700 Fribourg

erschienen in: International Review of Education, 4, 415-435, 2009.

Margrit Stamm & Martin Viehhauser

Exzellenz und Equity

Neue bildungstheoretische Perspektiven für ein altes Spannungsverhältnis

Abstract

Internationale Schulleistungsuntersuchungen wie auch die Bildungsstandardreform fokussieren mehrheitlich auf die Optimierung der Kompetenzen von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern. Im Gegensatz dazu richtet dieser Aufsatz den Fokus auf die Leistungsbesten («Exzellenz») und verknüpft ihn mit dem Postulat der Chancengerechtigkeit («Equity»). Im Mittelpunkt stehen zwei Argumentationslinien. Das bildungstheoretische Argument erachtet die Verwirklichung von Chancengerechtigkeit und Equity nur dann als wahrscheinlich, wenn gleiche Ausgangslagen für alle Kinder ungleiche, ihren individuellen Begabungen adäquate Entwicklungen ermöglichen. Das zweite Argument beleuchtet das Spannungsverhältnis von Exzellenz und Equity vor dem Hintergrund herkunftsbedingter Unterschiede von Schülerinnen und Schülern und stellt die Frage, wie das intellektuelle Potenzial entdeckt und gefördert werden kann. Dabei wird aufgezeigt, dass das Konzept der Akzeleration mit seiner Binnendifferenzierung in homogene Lerngruppen interessante Perspektiven eröffnen und das Spannungsverhältnis von Exzellenz und Equity ausbalancieren kann.

Keywords: Leistungsexzellenz, Equity, Bildungsstandards, Begabtenförderung, Chancengerechtigkeit, Akzeleration

Exzellenz und Equity

Neue bildungstheoretische Perspektiven für ein altes Spannungsverhältnis

Viel ist in den letzten Jahren über die Leistungen unserer Jugendlichen in Bezug auf ihre internationale Positionierung geschrieben worden. Die PISA-Studien haben wiederholt gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler hierzulande trotz erheblichem Mittelaufwand im Vergleich zu Gleichaltrigen anderer Länder nur mittelmässige Leistungen erzielen. Insbesondere die ca. 15 bis 20 Prozent umfassende «Risikogruppe» (Stanat und Schneider 2004) hat grosse mediale Beachtung gefunden und ist auch in der Wissenschaft ausführlich diskutiert worden. Nur wenig wissen wir allerdings über die Ergebnisse der leistungsstärksten Jugendlichen. Ein differenzierter Blick in die PISA-Befunde (Deutsches PISA-Konsortium 2002) zeigt auf, dass ihr Anteil in der höchsten Kompetenzstufe in Mathematik in Deutschland und Österreich je vier Prozent und in der Schweiz sechs Prozent beträgt, während er in Ländern der Spitzengruppe deutlich höher ist und in Finnland bei 6.7 Prozent, in Südkorea bei 8.1 Prozent oder in den Niederlanden bei 7.3 Prozent liegt. Auffallend ist dabei, dass auch die Anteile der Risikogruppen kleiner sind (Finnland 6.8 Prozent, Südkorea 9.6 Prozent, Niederlande 11 Prozent). Für viele mag eine solche relativierende Bewertung unserer Leistungsstärksten störend sein, erbringen sie doch gute Leistungen, die weit über dem allgemeinen OECD-Durchschnitt liegen. In der Tat ist dies so, doch interessieren in diesem Aufsatz gerade die Leistungen der kompetentesten Schülerinnen und Schüler. Denn vor dem Hintergrund eines weiteren allgemeinen Befundes der PISA-Studie – dass Langeweile im Unterricht hierzulande deutlich ausgeprägter ist als in den Spitzenländern (Deutsches PISA-Konsortium 2002) – ist anzunehmen, dass dieses Ergebnis auch für leistungsstarke Jugendliche gilt. Möglicherweise sind sie eine stark unterforderte Gruppe unseres Bildungssystems.

Einem solchen Fokus auf Leistungsstärke und/oder Hochbegabte wird nicht selten Skepsis entgegengebracht. Dieser Skeptizismus ist Ausdruck des schwierigen Spannungsverhältnisses zwischen dem der öffentlichen Ausbildung zu Grunde liegenden Egalitätsgedanken und dem der spezifischen Exzellenzförderung häufig zugeschriebenen Elitismus. In diesem Aufsatz versuchen wir deshalb, diejenigen Hintergründe und Wirkkräfte des Bildungssystems zu diskutieren, die eine Erklärung für diese Situation liefern können. Dabei werden wir erstens argumentieren, dass alle Bildungsstrategien, welche die intellektuelle Diversität und die herkunftsbedingten Benachteiligungen nicht in Rechnung stellen, dem Schicksal der Ineffektivität und der Ungerechtigkeit geweiht sind. Zweitens soll aufgezeigt werden, dass der hierzulande ausgeprägte Egalitarismus dazu geführt hat, dass vielen leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern keine ihren Fähigkeiten angemessene Ausbildung angeboten wird. Verstärkt dürfte dies für begabte Kinder und Jugendliche mit Minoritätshintergrund gelten, weil sie kaum über stimulierende familiäre Lernumwelten verfügen und die fehlende schulische Unterstützung eine solche Benachteiligung noch potenziert. Anhand einiger Reformprojekte der Bildungsstandardreform und der Begabtenförderung werden wir auf solche ‚Achillesfersen‘ hinweisen und abschliessend die Bildungsstrategie der Akzeleration vorstellen, die sowohl der Leitidee der Exzellenz als auch der Equity verpflichtet, gegenüber individuellen Differenzen jedoch empfindsam ist.

1. Der historische Blick auf Exzellenz und Equity

Historisch besehen haben die beiden Begriffe «Exzellenz» und «Equity» eine lange, starken Schwankungen unterworfenen Geschichte. Diese Schwankungen gründen im bekannten Prinzip, wonach der Exzellenzgedanke immer dann floriert, wenn gesellschaftliche Produktivkraft und nationale Interessen erste Priorität haben, während in Zeiten der Stagnation das Prinzip der Chancengleichheit im Vordergrund steht. Am Beispiel der Geschichte der Talententwicklung lässt sich dies historisch belegen.

Im deutschsprachigen Europa war Talententwicklung lange Zeit unbekannt. Interessen und Kreativität wurden hierzulande der Disziplin und dem Gehorsam untergeordnet, und die Möglichkeit zur Talententwicklung war wohlhabenden und privilegierten Bevölkerungsschichten vorenthalten. Anders in den USA, wo der Exzellenzgedanke bereits bei Thomas Jefferson auftauchte und auch in der amerikanischen Verfassung früh festgehalten wurde (Bowen et al. 2005). Die im Verlauf des 19. Jahrhunderts drastisch zunehmende Diversität der Schülerpopulation führte dann dazu, dass Exzellenzentwicklung mit dem Postulat der Chancengleichheit und dem Ziel verbunden wurde, kollektive Benachteiligung zu überwinden und Bildung auch für Migrantinnen und Migranten erreichbar zu machen. Wie man die Schule für diverse Populationen öffnen, deren intellektuelles Potenzial fördern und sie gleichwohl kosteneffektiv halten konnte – dies wurde *die* Schlüsselfrage.

Eine Antwort fand sich in der Testdiagnostik. Namen von Psychologen wie Galton (Großbritannien), Stern (Deutschland), Binet und Simon (Frankreich) oder Cattell und Terman (USA) stehen als Vertreter dieser bedeutenden Forschungsrichtung des 20. Jahrhunderts. Als erstem Forscher gelang es Terman mit seiner Längsschnittstudie Hochbegabung wissenschaftlich zu erforschen und dabei die damals weit verbreitete Genie-Irrsinn-Hypothese zu widerlegen. Durch den empirischen Nachweis, dass hochbegabte Menschen nicht nur schul- und berufserfolgreicher, sondern auch gesünder, zielstrebig und psychisch stabiler waren als Individuen mit geringeren Intelligenzwerten, konnten Terman und Oden (1959) die Grundlage für positivere Einstellungsmuster gegenüber hoch begabten und leistungsexzellenten Kindern und Jugendlichen legen. Dieser Paradigmawechsel hatte allerdings auch problematische Folgen: Weil drei Viertel der begabten Kinder der Terman-Studie aus der Mittel- und Oberschicht und nur ein Viertel aus dem Arbeitermilieu stammten, setzte sich unbemerkt eine enge, an Fähigkeitstests und bildungsnahen Schichten orientierte Hochbegabungsdefinition fest. Leistungsexzellenz wurde zur Leitidee einer ganzen Epoche, während der Equity-Gedanke bis nach dem zweiten Weltkrieg auf der Strecke blieb (Bowen et al. 2005). Unter dem Paradigma der ‚Ausschöpfung der Begabungsreserven‘ (Klemm et al. 1985) wurde er jedoch im Gefolge des Sputnikschocks in den sechziger Jahren auch in den deutschsprachigen Ländern zu einem wichtigen Faktor im Wettbewerb des Westens gegen den Osten. Im Mittelpunkt stand nun die empirische Untersuchung der realen Bildungswege von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft. Die berühmte Kunstfigur des ‚katholischen Arbeitermädchens vom Lande‘ (Peisert 1967), die auf die vier am stärksten benachteiligten Gruppen verwies, wurde fortan zum Beleg, dass nicht Begabung und Leistungsfähigkeit Grundlagen des Schulerfolgs waren, wie dies dem ‚Bürgerrecht auf Bildung‘ von Dahrendorf (1965) entsprochen hätte, sondern, dass sie in hohem Masse von der sozialen Herkunft abhängig waren. Dieser auf die allgemeine Begabung gerichtete Fokus verschob sich bei uns im Verlaufe der achtziger Jahre zunehmend und mit einiger Verzögerung gegenüber den anglo-amerikanischen Ländern auf die Thematik der Hochbegabung. Motor waren dabei in erster Linie bil-

dungspolitisch motivierte Feststellungen, wonach die Konzentration auf benachteiligte Schülerinnen und Schüler eine angemessene Berücksichtigung der Lernbedürfnisse Hochbegabter unterbunden und somit das Prinzip der Chancengerechtigkeit verletzt habe (Heller 1986). Zudem liege der wichtigste Rohstoff unserer Gesellschaft brach, was eine gezielte Eliteförderung verhindere (Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg 1984).

Für die folgenden Jahre wurde das Prinzip der Chancengerechtigkeit handlungsleitend. Viele Schulgesetze wurden mit dem Passus ausgestattet, dass jedes Kind die seinen Begabungen, Neigungen und Möglichkeiten optimal förderlichen Bildungschancen bekommen soll. ‚Heterogenität‘ wurde nun *die* Antwort auf das sich langsam formierende Problembewusstsein (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 1999). Trotz dieser Neuorientierung ist der Equity-Gedanke bis heute dominant geblieben: Leistungsexzellenz wird nur so lange gefördert und anerkannt, wie sie im Rahmen integrativer Massnahmen unterstützt werden kann (Rohrman und Rohrman 2005). Erstaunlicherweise ist bis anhin kaum zur Kenntnis genommen worden, dass die grosse Mehrheit der Begabtenförderprogramme der so vehement vertretenen Equity-Strategie geradezu zuwider laufen und ihnen eine grosse soziale Ungerechtigkeit anhaftet: Sichtet man mit nationalem (Stamm 2001; Imhasly 2004) und internationalem Fokus (Benbow und Stanley 1996; Donovan und Cross 2002) Evaluationen von Begabtenförderprogrammen, so zeigt sich durchgehend das gleiche Bild: In den Förderprogrammen sind leistungsstarke und im Verhalten angepasste Kinder aus der Mittel- und Oberschicht stark übervertreten, während Kinder aus bildungsfernen Milieus und solche ausländischer Nationalität massiv unterrepräsentiert sind. Eine ähnliche, allerdings etwas anders gelagerte Problematik zeigt sich im Zusammenhang mit der aktuellen Exzellenzdiskussion an deutschen Hochschulen. Im Mittelpunkt stehen die «Elite-Universitäten» (Rüesch 2005), die als Reaktion auf die schlechten Plätze der deutschen Universitäten in internationalen Rankings und der damit verbundenen Sorge um den *brain drain* leistungsexzellenter Jungwissenschaftlerinnen und Jungwissenschaftler aufgebaut werden sollen. Zwar wird damit der Exzellenzgedanke im Sinne fachlicher Expertise umgesetzt, doch bleibt die Frage der Equity angesichts der selektiven Zugänge, der ungesicherten Finanzierung inklusive der fehlenden Abfederungen durch Darlehen und Stipendien auf der Strecke. Exzellenzförderung, die sich auf dieser Grundlage ‚Eliteförderung‘ nennt (Bulmahn 2001), verletzt das Prinzip der Chancengleichheit. Sie wird zum Abbild der Kollision zwischen Kulturen und Milieus, die sich aus der ungleichen Behandlung von gleich Begabten, aber unterschiedlich privilegierten jungen Menschen ergibt. Deshalb bleibt die Frage: Wie kann das Bildungspotential aller leistungsfähigen jungen Menschen möglichst optimal ausgeschöpft werden, damit Leistungsexzellenz verwirklicht, ein Höchstmass an demokratischer, chancengerechter Förderung und auch an volkswirtschaftlicher Wertschöpfung erreicht werden kann?

2. Exzellenz und Equity: ein schwieriges Spannungsverhältnis

Die Relation zwischen Exzellenz und Equity ist eines der schwierigsten Spannungsverhältnisse der Bildungswissenschaften. Für einige wird es gar zur Frage ‚Exzellenz oder Equity?‘ (Bacharach 1990). Beide Begriffe betreffen grundlegende soziale Werte, welche die Entwicklung unseres modernen Bildungssystems leiten. Allgemein lässt sich Leistungsexzellenz als Produkt individueller Fähigkeitspotenziale

definieren (Heller 2004). Von besonderem Interesse ist dabei die lernpsychologisch orientierte Expertiseforschung. Gemäss Ericsson et al. (1993) zeichnet sich Leistungsexzellenz durch das ‚Deliberate Practice‘-Konzept aus. Gemeint ist damit, dass Expertise resp. Leistung auf höchstem Niveau sowohl qualitativ anspruchsvolle Wissensaneignungs- und Trainingsphasen in der betreffenden Domäne als auch lange, ca. zehn Jahre dauernde Lern- und Übungsphasen erfordert. Die Expertiseforschung folgt damit dem Prinzip, dass jedes Individuum frei sei, entsprechend seiner Motivation und seiner Persönlichkeit sein Talent zu entwickeln sowie Leistungen auf einem ihm angemessenen Fähigkeitsniveau zu erbringen und dafür entsprechend belohnt zu werden. Der Begriff *Equity* umfasst sowohl die gesellschaftliche Versicherung, dass alle Individuen unserer Gesellschaft die gleichen Möglichkeiten bekommen sollen sich zu entwickeln als auch die Strategie, wie das Bildungssystem dieses Postulat verwirklicht (Demeuse et al. 2001). Weil es sich um einen normativen Begriff handelt, unterscheiden sich die Vorstellungen, wie diese Strategie verwirklicht werden soll. Grundlage bildet das bildungspolitische und im Alltagsbewusstsein vorherrschende Verständnis der Chancengerechtigkeit. Das Gerechte ist – der aristotelischen Tradition folgend – das proportional Gleiche. Gemeint ist damit das gleiche Verhältnis von unterschiedlichen Fähigkeiten, Begabungen oder Anstrengungen und den jeweils zugeteilten unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen. Wenn jedoch jeder Mensch die seinen Möglichkeiten optimal förderlichen Bildungschancen erhalten soll, dann führt diese proportionale Gleichheit zwangsläufig zu einer kumulativen Verstärkung der Unterschiede. Deshalb gilt gemäss der Gerechtigkeitstheorie von Rawls (2000), dass Chancengerechtigkeit nur mit der ungleichen Behandlung von Ungleichen hergestellt werden kann.

Hinter dem Equity-Postulat steht die gleichmässige Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen im Bildungsbereich. Ihm folgen kompensatorische Vorschulprogramme wie *Head Start* oder Unterstützungsprogramme für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten. Die mit dem Exzellenz-Postulat verknüpfte Herausforderung ist jedoch weniger offensichtlich, weil sie die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit überdurchschnittlichem intellektuellem Potenzial umfasst. Angesichts der Tatsache, dass unser Bildungssystem trotz des Heterogenitätspostulats zu grossen Teilen noch auf Homogenisierung setzt (Altersjahrgänge als Strukturprinzip, Vereinheitlichung der Curricula durch Lehrpläne), bleibt wenig erstaunlich, dass die Schulen nach wie vor ein Abbild minimaler Differenzwahrnehmung und Uniformität darstellen. Weil dies insbesondere dann zutrifft, wenn die Kinder unterschiedliche Bedürfnisse zeigen, kommen nur wenige dieser Schülerinnen und Schüler in den Genuss einer Beschulung auf dem Grundsatz der ungleichen Behandlung von Ungleichen und damit von herausfordernden intellektuellen Erfahrungen und Entwicklungsgelegenheiten von Expertise.

Rawls' Postulat legitimiert sich auch durch die vielfach belegte Erkenntnis, dass die Intelligenzunterschiede zwischen Menschen sowohl auf die Gene als auch auf die Umwelt zurückzuführen sind (Weinert 2001). Der auf die Gene zurückzuführende Anteil der Intelligenzunterschiede liegt umso höher, je grösser die Chancengerechtigkeit in einer Gesellschaft ist. Erhalten Kinder und Jugendliche beispielsweise keine Chance zur Potenzialentfaltung, dann lässt sich ihr Versagen resp. ihre Leistungsexzellenz nicht auf die Gene zurückführen. In einem Bildungssystem hingegen, in dem Schülerinnen und Schüler die gleichen Chancen bekommen, sich aber trotzdem unterschiedlich entwickeln, sind die Leistungsdifferenzen nicht in den Lernumgebungen, sondern vornehmlich in den Genen zu suchen. Eine chancengerechte Schule produziert somit Leistungsunterschiede auf hohem Niveau. Deshalb müssen

wir akzeptieren, «dass sich Schüler von Anfang an in ihrem geistigen Leistungspotenzial unterscheiden und dass sich diese Unterschiede nicht reduzieren lassen.» (Stern 2004: 10)

Derartige Unterschiede zeigen sich bereits bei Schuleintritt. Verschiedene Lernstandserhebungen zu den Eingangskompetenzen in Mathematik und Sprache zeigen auf, dass ca. 10 Prozent der Kinder bei Schuleintritt den Schulstoff des ersten Schuljahres bereits beherrschen und drei bis vier Prozent sogar Kenntnisse haben, die den Lernzielen der zweiten und dritten Klasse entsprechen, während 30 Prozent ohne jegliche Kompetenzen in die Schule eintreten (Moser, Stamm und Hollenweger 2005; Stamm 2005). Insgesamt berücksichtigt das aktuelle Bildungswesen viel zu wenig, in welchem Ausmass sich Kinder und Jugendliche in ihren Lernvoraussetzungen sozialer, kultureller, emotionaler, lernstilbezogener, motivationaler und intellektueller Art unterscheiden. Allen Schülerinnen und Schülern auf die gleiche Art und Weise gerecht werden zu wollen ist eine Fehlform von Chancengleichheit, die Misserfolg fördert, weil sie niemandem richtig gerecht wird. Optimale Förderung jedes Einzelnen führt nicht zu mehr Gleichheit, sondern zu mehr Ungleichheit. In dieser Optik sind Chancengleichheit und Exzellenzförderung zwei sich ergänzende Hauptprobleme unseres Bildungssystems. Einerseits muss die Bildungspolitik garantieren, dass die Verteilung von Bildungsressourcen gleich ist. Andererseits hat die Schule die optimale Leistungsentwicklung jedes Einzelnen zu unterstützen. Tatsache bleibt dabei, dass die Unterschiede in den geistigen und lernbasierten Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen eine besondere Herausforderung für die Gestaltung von Lerngelegenheiten darstellen, die sich nicht in Schubladen einordnen lassen. Die Aufgabe der Lehrperson muss deshalb vor allem darin bestehen, einer Lerngruppe unterschiedliche Angebote zur Verfügung zu stellen, damit jede Schülerin und jeder Schüler den eigenen Voraussetzungen entsprechend lernen kann. Wo eine Differenzierung innerhalb der Lerngruppe nicht mehr möglich ist, drängt sich eine *institutionelle Flexibilisierung* auf.

Ein wichtiges zukünftiges Postulat muss deshalb Responsivität gegenüber individuellen Entwicklungen lauten: gleiche Möglichkeiten für alle zu schaffen, um unterschiedliche und vor allem auch herausragende Potenziale realisieren zu können. Diese Notwendigkeit erkennen zu können kann durch die aktuelle Bildungsreform inspiriert werden, weil sie in Ansätzen bereits die Möglichkeit formuliert, allen Schülerinnen und Schülern zur Umsetzung ihrer Fähigkeiten und ihrer Potenziale zu verhelfen.

3. Aktuelle Bildungsreformen und ihr Impact auf die Talententwicklung

Verschiedene aktuelle Bildungsreformen liefern ein gutes Fundament für die Talententwicklung. Gleichzeitig bergen sie Gefahren in sich, die sich als Nachteile erweisen können. Anhand der Bildungsstandardreform und der aktuellen Praxis der Begabtenförderung zeigen wir nachfolgend auf, in welcher Hinsicht diese Reformen einen Beitrag zur Talententwicklung leisten, als Barrieren wirken oder solche Entwicklungen verhindern können.

3.1 Bildungsstandardreform

Ziel der Bildungsstandardreform ist die Steigerung der Schulqualität und die Umsetzung der Garantie, dass Schülerinnen und Schüler ungeachtet der geografischen Re-

gion, aus der sie stammen, und ihrer kontextuellen und sozio-ökonomischen Hintergründe überall das Gleiche in einem bestimmten Mass lernen. Dazu wurden in der Schweiz «Minimalstandards», in Deutschland und Frankreich «Regelstandards» etabliert. Mit entsprechend konstruierten Testaufgaben soll diese Zielerreichung überprüft werden. Es ist sicherlich ein begrüssenswertes Ziel, Bildungsstandards als Massstäbe dessen zu setzen, was Schülerinnen und Schüler erreichen sollen, um sie zu sicheren Abschlüssen zu führen und sie nur dann aus der Schule zu entlassen, wenn sie diese erreicht haben. Was jedoch geschieht mit denjenigen, welche die Mindeststandards deutlich übertreffen? Gelten für sie ebenfalls nur Mindest- oder Regelstandards? Mit Blick auf die hier verfolgte Fragestellung befriedigt keine der Lösungen. Beide sind einem defizitären Ansatz verpflichtet, der Schülerinnen und Schüler primär daran misst, was sie im Vergleich zu der vorab festgelegten Norm des Durchschnittsschülers *nicht* können. Auf diese Weise bleibt mit der Standardreform die Gefahr des «one-size-fits-all Curriculum» (Murray et al. 2004) verbunden. Ein solches Standardcurriculum, das ‚gleiche‘ Möglichkeiten als ‚gleiche Aktivitäten für alle‘ interpretiert, führt dazu, dass anspruchsvolles Lernen aus dem Blick gerät, Potenzialentfaltung auf der Strecke bleibt und akzeleriertes Lernen verunmöglicht wird (Moser 2006). Eine solche Tendenz verstärkt das in den meisten deutschsprachigen Ländern verbreitete Phänomen, dass vielen Schülerinnen und Schülern herausragender Schulerfolg peinlich ist, weil sie auf derjenigen Seite des Leistungsspektrums aus dem Raster fallen, die üblicherweise weder entsprechend anerkannt noch gefördert wird. Denn, welcher Sportler rennt schon weiter, wenn er die Ziellinie als Erster erreicht hat und niemand klatscht? Sollen somit Bildungsstandards einen Massstab für Bildungserfolg bieten und zur individuellen Förderung genutzt werden, dann sind neben den Mindeststandards analog dem Vorbild Finnlands auch *Benchmarks für Spitzenleistungen* zu definieren. Werden jedoch lediglich Mindest- oder Regelstandards formuliert, dann läuft das Bildungssystem Gefahr, Schülerinnen und Schüler am oberen Ende der Skala systematisch zu vernachlässigen und exzellente Leistungen zu verhindern.

Neben der curricularen Einengung auf Mindest- oder Regelstandards bergen auch Leistungstests die Gefahr in sich, die Entwicklung von Talent und Leistungsexzellenz zu behindern. Erfahrungen aus angelsächsischen Ländern verweisen in diese Richtung. Zwar beruhen die verfügbaren Befunde mehrheitlich auf Erfahrungen mit dem *High-Stake-Testing*, das die Vergabe von Belohnungen und Sanktionen zumindest teilweise an die Ergebnisse von Leistungstests bindet. Deshalb dürfen sie nur mit grosser Zurückhaltung auf unsere Verhältnisse übertragen werden. Trotzdem konturieren sie mögliche Hindernisse, die auch für unser Bildungssystem relevant sein dürften, zumal Klieme (2004) zu Recht darauf verweist, dass die der Standardreform zu Grunde liegende Ergebnisorientierung nie ausschliesslich mit einer Förder-, sondern immer auch mit einer Kontroll- oder gar Sanktionsfunktion ausgestattet ist. Gemäss Amrein und Berliner (2002) oder Nichols und Berliner (2005) führt die Bildungsstandardreform dazu, dass Schulen sowohl den Unterricht als auch die Lernprozesse stärker als bis anhin auf solche kontrollierenden Funktionen ausrichten. Dies hat nach Herrmann (2003) oder Lind (2004) zur Folge, dass Schulentwicklung vermehrt auf der Strecke bleibt und es zu einer stärkeren Polarisierung und Konkurrenzierung in den Lehrerkollegien kommt (Ditton et al. 2002; Maier und Rauin 2006).

Ergebnisorientiertes Unterrichten *kann* sich somit als wenig förderlich erweisen, um Potenziale zu entdecken oder Talente zu fördern. Verstärkend dürfte ferner die Tatsache wirken, dass sowohl Qualitätssicherungsprogramme von Schulen als auch

staatliche Rechenschaftslegungssysteme ihren Fokus kaum darauf legen, ob und wie leistungsstarke Schülerinnen und Schüler schulische und intellektuelle Fortschritte machen, sondern lediglich daran, ob die Minimal- oder Regelstandards erfüllt werden. Damit formuliert die Standardreform die implizite Botschaft, wonach zwar intellektuelle Angemessenheit angestrebt werden soll, nicht jedoch intellektuelle Exzellenz. Aber auch wenn sie tatsächlich Benchmarks für Leistungsexzellenz festlegen würde, dann wäre dadurch der Transfer noch nicht sicher gestellt. Grundlegend wäre, dass Lehrpersonen einen Paradigmawechsel vollziehen: weg von der Konzentration auf das, was sie tun müssen, hin zur Orientierung an der Effektivität ihrer Anstrengungen und den Wirkungen ihres Unterrichts in Bezug auf eine maximal tiefe und komplexe Stoffbearbeitung. Hierzu sind allerdings noch Bedenken angebracht. Sowohl aus der Hochbegabungsforschung (Callahan und Hiatt 2002) als auch aus der PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2002) ist hinlänglich bekannt, dass Lehrpersonen nur geringe Modifikationen vornehmen, um ihren Unterricht anspruchsvoller zu gestalten und ihn auf die Bedürfnisse leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler auszurichten.

3.2 Begabtenförderungsprogramme

Einleitend ist bereits auf die relativ grosse Gruppe der Risikoschülerinnen und Risikoschüler hingewiesen worden, die im Rahmen der PISA-Untersuchungen besonders schlechte Leistungen erzielt haben. Da sie meist aus sozioökonomisch und kulturell benachteiligten Verhältnissen stammen, werden sie allgemein als problembehaftete und defizitäre «Bildungsverlierer» (Röhner 2003: 11) etikettiert. Eine solche Etikettierung erweckt jedoch den Eindruck, als ob Schulerfolg ohne Bildungsnähe gar nicht möglich wäre und es keine leistungsexzellente, überdurchschnittlich begabten Kinder aus benachteiligten Familien gäbe. Bereits ein flüchtiger, international orientierter Blick in Begabtenförderprogramme scheint solche Vermutungen zu bestätigen, ist diese Population doch durchgehend deutlich unterrepräsentiert (Imhasly 2005). Ihr Anteil beträgt gemäss der angelsächsischen als auch der deutschsprachigen Literatur nur zwischen vier und neun Prozent (Frasier et al. 1995; Stamm 2001). Dass es der Schule und unserer Gesellschaft bisher nicht gelungen ist, zum Abbau der sozialen Differenz beizutragen und die Lernergebnisse unserer Schülerinnen und Schüler nicht frei von sozio-ökonomischen Einflüssen sind, ist seit den PISA-Studien (Deutsches PISA-Konsortium 2002; Bundesamt für Statistik (BFS) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 2004) und neuerdings seit dem kontrovers beurteilten UNO-Bericht zur Lage in Deutschland (Muñoz 2007) zwar hinlänglich bekannt. Im Hinblick auf die vorliegende Fragestellung geht es jedoch um Fundamentaleres: Ein solcher im Rahmen offizieller Begabtenförderprogramme etablierter Prozess der Chancenakkumulation ist höchst fragwürdig. Begabtenförderung, ursprünglich mit dem Ziel versehen, *jedem* Individuum zur Entfaltung seines Potenzials zu verhelfen, hat ihr Ziel verfehlt, weil sie die bestehenden sozialen Ungleichheiten verstärkt und die soziale Vererbungspraxis zementiert. Damit droht sie zu einem ungerechten, vom öffentlichen Bildungswesen unterstützten System zu verkommen. In den USA hat dieser Sachverhalt wiederholt zu Forderungen geführt, Begabtenförderprogramme seien abzuschaffen (Myers 1991; Slavin 1991).

Weshalb jedoch wird das intellektuelle Potenzial von Kindern und Jugendlichen mit Minoritätshintergrund so selten identifiziert? Mit Blick auf die verfügbaren Forschungsbefunde lassen sich mindestens drei Gründe nennen: Erstens zeigen interkul-

turelle Betrachtungen zur Hochbegabung (Heller 1996), dass das, was hierzulande als ‚Begabung‘ oder ‚Leistungsfähigkeit‘ erfasst wird, ein soziokulturell eingegrenzter und systematisch zugunsten der vorherrschenden Gruppennorm verzerrter Ausschnitt der menschlichen Leistungsfähigkeit ist. Entsprechend wird Leistungsexzellenz bei uns traditionellerweise als der Mittel- und Oberschicht zugehörig betrachtet, während Werte und Stärken anderer Kulturen kaum beachtet und folgedessen stark unterbelichtet werden. Ein zweiter Grund dürfte in der institutionellen Diskriminierung zu orten sein. Gemäss Gomolla und Radtke (2002) liegen ihre Ursachen in der normalen Alltagskultur der Schulen und in der Berufskultur der Lehrpersonen, die sich in negativen und abträglichen Gewohnheiten gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund äussern können. Da die Gültigkeit der Lehrerurteile häufig durch den Mittelschicht-Bias (Hartmann und Schimpl-Neimanns 1992) eingeschränkt ist, unterliegen sie verstärkt der Überzeugung, mit bestimmten Kulturen seien auch tiefere intellektuelle Fähigkeiten verbunden, weshalb talentierte Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Milieus inexistent seien (Fordham und Ogbu 1986). Bestätigt sehen sie ihre Vermutungen in den mangelnden Sprachkenntnissen der betroffenen Kinder sowie in ihrer im Vergleich zu einheimischen Kindern anders gearteten kulturellen Umwelt. Derartige selektive Wahrnehmungsprozesse führen dazu, dass Empfehlungen für die Aufnahme in Begabtenförderprogramme auf bildungsnahe Kinder eingeschränkt bleiben. Der dritte Grund ist in den traditionell verwendeten Identifikationsinstrumenten zu suchen, die zu einer unausgeglichene Repräsentation von ethnischen, kulturellen und linguistischen Minoritätsgruppen in solchen Programmen führen. Da es sich dabei meist um standardisierte Tests oder Checklisten handelt, sind sie für begabte Minoritäten ungeeignet. Sie sind vor dem Hintergrund unseres abendländischen Kulturkreises entwickelt worden und mit entsprechenden Einschränkungen befrachtet, weshalb sie, bei kulturellen Minoritäten angewendet, zu Verfälschungen in Testsituationen führen. Unterrepräsentation ist somit häufig die Folge eines *cultural bias*.

In Bezug auf die hier verfolgte Fragestellung, *wie* Exzellenz und Equity miteinander verbunden werden können, liegt das Hauptproblem darin, dass für begabte Minoritäten aktuell weder das Exzellenz- noch das Equity-Kriterium zutrifft. Trotz enorm gestiegener kultureller Diversität liegen den Identifikationsstrategien immer noch die gleichen Konzepte zu Grunde wie sie im Verlaufe des 20. Jahrhunderts entwickelt worden sind. Es versteht sich deshalb von selbst, dass für einen wachsenden prozentualen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Minoritätshintergrund die Unangemessenheit der Diagnoseinstrumente zur Verstärkung der sozialen Differenz zwischen den Kulturen beiträgt. Begabtenförderprogramme lassen sich deshalb nur weiterhin legitimieren, wenn sie garantieren können, dass Exzellenz und Equity tatsächlich *für alle*, auch für die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler mit Minoritätshintergrund gelten. Dies alles sind Gründe, welche einen Paradigmawechsel in der Begabtenförderung bedingen: Chancengleichheit bedingt Exzellenz statt Elitismus und kulturelle Diversität statt Ethnozentrismus.

4. Akzeleration als exzellenz- und equityförderliche Massnahme

Damit Schülerinnen und Schüler ihre Talente entfalten und aktualisieren können, brauchen sie Lernumgebungen, die sowohl ihr Potenzial herausfordern als auch ihren Bedürfnissen entsprechen. Überzeugende Argumente hierzu liefert die Expertiseforschung (Chi et al. 1988; Gruber und Ziegler 1996). Sie zeigt auf, dass heraus-

ragende Leistung zwar auf angeborenen Fähigkeiten basiert, diese jedoch lediglich Prädispositionen darstellen. Der Expertiseerwerb bedarf vielmehr einer langen, qualitativ anspruchsvollen Übungs- und Lernphase, für die eine Mindestzeit von ca. zehn Jahren gilt („deliberate practice“). Talententwicklung ist somit grosse, harte Arbeit, bei der gemäss Ericsson et al. (1993) dem Vorwissen und der Motivation eine weit grössere Bedeutung für die Entwicklung von Leistungsexzellenz zukommt als den moderierenden Effekten der Intelligenz.

Wenn somit die individuellen Lernbedürfnisse auf der einen Seite und effektive Lernumwelten auf der anderen Seite zur Passung gebracht werden müssen, dann sind flexible und differenzierte Curricula und Instruktionsstrategien gefordert. Not tut ein an die Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse des Individuums adaptierter Unterricht, der dazu beiträgt, dass sich Unterforderungen in undifferenzierten (heterogenen) Lerngruppen durch mangelnde Motivation und Langeweile unterbinden oder vermeiden lassen. Wie könnte eine solche Begabtenförderung aussehen?

Zwar gibt es vielfältige Vorstellungen, wie man den Bedürfnissen besonders begabter und leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler entsprechen kann, doch liegt bis heute keine systematische Didaktik der Begabtenförderung vor. Versucht man, die aktuell praktizierten Versuche unter internationaler Perspektive zu ordnen, so zeigen sich vier verschiedene Dimensionen, in denen sich die praktischen Ansätze unterscheiden. Es sind dies: Die innere Unterrichtsdifferenzierung, die Anreicherung des Unterrichts durch zusätzliche Lernumwelten im Sinne so genannter Pull-out-Programme, die Förderung nach dem Akzelerationsprinzip, das eine beschleunigte Aufgabenbewältigung durch die Berücksichtigung des hohen Lerntempos vorsieht sowie Massnahmen der homogenen Gruppenbildung.

Als besonders effektive, von der empirischen Forschung als unterstützenswert erwiesene Massnahme gilt die Akzeleration (Lipsey und Wilson 1993). Der Begriff steht für einen Unterricht in homogener Gruppierung auf der Basis bereichsspezifischer Fähigkeiten, jedoch ohne Berücksichtigung des Alters. Akzeleration ist eine logische Antwort auf konsistente Forschungsbefunde, welche nachweisen, dass sich überdurchschnittlich begabte resp. leistungsstarke Kinder und Jugendliche häufig schneller als durchschnittlich Begabte entwickeln und sich von ihnen durch ein hohes Lerntempo (auf Grund ihrer hohen Informationsverarbeitungskapazität) und/oder auf Grund ihres breiten und tiefen Vorwissens (abhängig von der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses) von durchschnittlich Begabten unterscheiden (Heller 2002). Das Ziel dieser Fördermassnahme besteht darin, den Schülerinnen und Schülern Lernangebote vorzulegen, die ihrem aktuellen Entwicklungsstand entsprechen und ihr geistiges Wachstum optimal fördern. Akzeleration erfolgt dabei allein oder in Kombination mit anreichernden Programmen, immer jedoch mit curricularer Differenzierung.

Im Folgenden wird Akzeleration aus zwei Gründen näher diskutiert: Erstens auf Grund der Tatsache, dass sie im deutschen Sprachraum selten praktiziert wird und auch kaum Bestandteil des wissenschaftlichen Diskurses ist; zweitens, weil die bisherigen Ausführungen die mit der aktuellen Bildungsstandardreform verbundenen Ziele verdeutlicht haben, welche akzelerative Beschulungsformen nachgerade provozieren. Auf der Folie des hier verfolgten Spannungsverhältnisses zwischen Exzellenz und Equity lassen sich aus empirischem, theoretischem und praktischem Blickwinkel folgende Punkte hervorheben:

(1) Gemäss der Studie von Lipsey und Wilson (1993), in der zahlreiche Metaanalysen zu Fördereffekten zusammengestellt sind, hat sich Akzeleration als wirksamste aller Massnahmen erwiesen ($d=0.88$), während schulinterne Anreicherungs-

programme oder Spezialklassen deutlich geringere Effekte zeigten ($d=0.55$ resp. $d=0.32$). Studien von Benbow et al. (1992) oder von Swiatek und Benbow (1991) liefern differenzierte Nachweise dafür, dass akzeleriert geförderte Schülerinnen und Schüler bessere Leistungen erbringen als solche, die mit anderen Massnahmen gefördert worden sind. Insgesamt sind keine empirischen Belege verfügbar, wonach Akzeleration negative Auswirkungen auf die kognitive, soziale oder emotionale Entwicklung hat oder gar zu Fehlanpassungen führen würde. Vielmehr liefern die verfügbaren Untersuchungen den Beweis, dass ausbleibende Akzeleration Nachteile bringt (Benbow und Stanley 1996).

(2) Auch theoretisch lässt sich Akzeleration anhand verschiedener Lern- und Motivationstheorien legitimieren. Gemäss dem Konzept der individuellen Lernbereitschaft von Heckhausen und Rheinberg (1980), Dweck und Elliott (1983) oder Rheinberg (2004) sind Versuche, Lernmotivation über eine besondere Gestaltung der Lernsituation anzuregen, dann besonders erfolgreich, wenn die gebotenen Anreize zur Motivstruktur der lernenden Person passen und die Lernaufgaben ihre aktuelle geistige Kapazität leicht übersteigen. Das Konzept umfasst basale Prinzipien der Pädagogischen Psychologie, wonach Aufgaben sowohl vom Einfachen zum Komplexen als auch vom Bekannten zum Unbekannten führen und Unterrichtseinheiten auf dem Niveau ansetzen, auf dem sich die Schülerin resp. der Schüler aktuell befindet. Akzeleration sollte somit als auf das Individuum ausgerichtete individuelle Bewältigung zunehmend komplexer werdender Fähigkeiten verstanden werden, die genügend schwierige und zunehmend komplexere Fähigkeiten umfasst. Verschiedentlich wird kritisiert, dass zwar die Leistungsmotivation des Individuums angehoben, gleichzeitig diejenige der Klasse jedoch gesenkt werde, weil ihr durch den Abgang eines hoch begabten Schülers ein Rollenmodell entzogen werde. Diese Kritik kann jedoch anhand Banduras sozial-kognitiver Lerntheorie (1986) zurückgewiesen oder zumindest relativiert werden. Wenn wir gemäss dieser Theorie nur Modelle wählen, die Ähnlichkeiten mit uns selbst aufweisen und wenn wir uns in der Regel gegen solche Modelle entscheiden, die tadellose Leistungen zeigen, dann ist es eher unwahrscheinlich, dass Kinder oder Jugendliche mit herausragenden Leistungsentwicklungen unhinterfragt zu Rollenmodellen werden (Schunk 1987; Stapf 2003).

(3) In praktischer Hinsicht bedeutet Akzeleration mehr als lediglich das Überspringen von Klassen und der Schutz vor Langeweile mangels intellektueller Herausforderung. Es ist eine Massnahme, die Kompetenz und nicht chronologisches Alter als determinierende Faktoren einsetzt und fachlich weit fortgeschrittenen Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu bestimmten Curricula in einem jüngeren als traditionell vorgesehenen Alter sichert. Damit wird es möglich, die Ausbildung schneller und auf einem höheren Niveau abzuschliessen und die frei werdende Zeit für die eigenen Interessen zu nutzen. Zudem ist Akzeleration eine kostengünstige Massnahme, die eine Förderung überdurchschnittlich begabter respektive leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler auch in geografischen Randregionen erlaubt.

5. Konklusion

In diesem Aufsatz ist aufgezeigt worden, dass talentierte Schülerinnen und Schüler mit überdurchschnittlicher Lernkapazität in unserem Bildungssystem nicht die Ausbildung erhalten, welche ihnen erlaubt, ihre Intellektualität auf hohem Niveau zu entwickeln und ihr Potenzial optimal umzusetzen. Wir haben dies als Ergebnis der Spannung zwischen Exzellenz und Equity bezeichnet, die in vielen Bereichen unse-

rer Gesellschaft zum Ausdruck kommt. Um sich optimal zu entfalten, müssten solchen Schülerinnen und Schülern allerdings adäquate Ausbildungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden. Das Angebot der meisten Schulen ist jedoch sehr dürftig und beschränkt sich in erster Linie auf einige wenige begabungsfördernde Zusatzangebote im Sinne von Pullout-Programmen. Der reguläre Unterricht ist zudem nach wie vor kaum auf die individuelle Förderung des einzelnen Kindes oder Jugendlichen ausgerichtet. Weshalb dominiert dieses enge Förderverständnis?

In erster Linie liegt der Grund darin, dass in den Schulen der Egalitätsgedanke weit stärker betont wird als derjenige der Exzellenz. Dieses Missverhältnis wird möglicherweise durch die Ausrichtung auf Mindest- oder Regelstandards zusätzlich verstärkt, die ihrerseits eine Nivellierung der Ansprüche sowie eine Verengung und Standardisierung des Curriculums nach sich ziehen kann. Nicht zu unterschätzen ist jedoch auch die Tatsache, dass in unserer Gesellschaft intellektuelle Talente beträchtliche Ambivalenz generieren (Sykes 1995). Während sportlichen und musischen Talenten bedingungslos applaudiert wird, haftet intellektuellem Streben oder intellektueller Frühreife das Odium des Suspekten an. Daran können auch die in den letzten Jahren zahlreich etablierten Begabtenförderprogramme nichts ändern. Sie fokussieren zwar auf intellektuelle Begabungen, immer jedoch unter der Bedingung der integrativen Förderung und der sozialen Anpassung in den Klassenverband. Damit unterschlagen sie die vielfach belegte Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler mit herausragender Leistungsfähigkeit in ausschliesslich integrierenden und auf den Enrichment-Ansatz ausgerichteten Lernsettings möglicherweise gar nicht adäquat gefördert werden *können*. Akzelerierende Verfahren wären für sie angemessener. Solchen Verfahren stehen jedoch viele Bildungsverwaltungen und auch die pädagogische Praxis eher skeptisch gegenüber. Zwar ist diese Skepsis aus wissenschaftlicher Sicht nicht legitimierbar, doch bildet sie einen der Gründe für das einseitige Verständnis, wie Begabungen gefördert werden sollen. Genauso bedeutsam ist indes die Tatsache, dass aktuelle Begabtenförderprogramme eine wichtige Bedingung, welche das Missverhältnis von Exzellenz und Equity verstärkt, nicht erfüllen: Dadurch, dass sie begabte Minoritäten nahezu systematisch ausschliessen und sich auf bildungsnahe Leistungseliten konzentrieren, verstärkt sie die ungleiche Behandlung von gleich begabten, aber unterschiedlich privilegierten Schülerinnen und Schülern. Dies ist eine grosse Ungerechtigkeit in der Umsetzung von Begabtenförderprogrammen und des Bildungssystems als Ganzes.

Gefordert ist somit eine neue Balance zwischen Exzellenz und Equity. Gemäss dem *Exzellenz-Postulat* ist dem Bildungspotenzial besonders leistungsfähiger junger Menschen weit stärker als bis anhin Rechnung zu tragen, indem auch andere als die traditionellen Massnahmen zur inneren Unterrichtsdifferenzierung und Unterrichts-anreicherung eingesetzt werden. Dazu gehört in erster Linie die Akzeleration. Im Hinblick auf das *Equity-Postulat* sind die Nominierungs- und Identifikationsverfahren von Begabtenförderprogrammen zu überdenken, indem ihre verborgenen Mechanismen der Verkopplung von Herkunft und Identifikation sichtbar gemacht und eliminiert werden. Auch die Nachkommen nicht privilegierter Bevölkerungsschichten sollen die Chance bekommen, ihr Potenzial auf eine ihnen adäquate Weise entfalten zu können.

Egalitarismus, der sich auf bildungsnahe Eliten konzentriert, wird den demokratischen Grundsätzen des Bildungssystems in ungenügender Weise gerecht. Gleiches gilt, wenn dieser Egalitarismus die Differenzen in den angeborenen Kapazitäten negiert und individuelle Anreize für Leistungsstreben eliminiert. Er gefährdet das Streben nach Exzellenz, das historisch besehen die grossen Leistungen unserer Ge-

sellschaft produziert hat. Die geforderte neue Balance zwischen Exzellenz und Equity gilt sowohl für Begabtenförderprogramme als auch für die allgemeine Beschulung unserer Kinder und Jugendlichen. Der wohl wesentlichste Auftrag an unsere Bildungsgesellschaft besteht darin, sich sowohl mit der zunehmenden sozio-ökonomischen und kulturellen Diversität effektiver als bis anhin auseinanderzusetzen als auch die *Suche nach potenzieller Leistungsexzellenz* zu verstärken, die sich explizit von einem materiell definierten, an Kriterien wie Einkommen, soziale Stellung, geografische Wohnlage, Nationalität oder Habitus orientierenden Elitegedanken distanziert. Dann lässt sich Gardners bereits im Jahr 1961 gestellte Frage: «Excellence: Can we be equal and excellent too?» , positiv beantworten.

6. Literatur

Amrein, Audrey L., and Berliner, David C. 2002. High-stakes testing, uncertainty, and student learning. *Education Policy Analysis Archives* 10. <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18/>, accessed 10.08.2007.

Bacharach, Samuel B. (ed.) 1990. *Education reform: Making sense of it all*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Bandura, Albert. 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Benbow, Camilla P., Argo, Teresa A., and Glass, Lynn W. 1992. Meeting of the needs of gifted students in rural areas through acceleration. *Gifted Child Today* 15: 15-19.

Benbow, Camilla Persson, and Stanley, Julian C. 1996. Inequity in equity: How current educational equity policies place able students at risk. *Psychology, Public Policy, and Law* 2: 249-293.

Bowen, William G., Kurzweil, Martin A., and Tobin, Eugene M. 2005. *Equity and excellence in American higher education*. Charlottesville: University of Virginia Press.

Bulmahn, Edelgard. 2001. Eliteförderung ist Begabtenförderung. Rede der Bundesministerin für Bildung und Forschung. *Finden und Fördern von Begabungen. Fachtagung des Forum Bildung am 6. und 7. März 2001 in Berlin. Materialien des Forum Bildung* 7: 10-14. <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band07.pdf>, accessed 06.04.2008.

Bundesamt für Statistik (BFS) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.). 2004. *PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht*. Neuchâtel/Bern: BFS/EDK.

Callahan, Carolyn M., and Hiatt, Evelyn Levsky. 2002. Assessing and nurturing talent in a diverse culture. What do we do, what should we do, what can we do? In: *Talent in context. Historical and social perspectives of giftedness*, ed. by Reva C. Friedman and Karen B. Rogers, 3-16. Washington, DC: American Psychological Association.

Chi, Michelene T. H., Glaser, Robert, and Farr, Marshall J. 1988. *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Dahrendorf, Ralf. 1965. *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- Demeuse, Marc, Crahay, Marcel, and Monseur, Christian. 2001. Efficiency and equity. In: *In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies*, ed. by Walo Hutmacher, Douglas Cochrane, and Norberto Bottani, 65-91. Dordrecht: Kluwer.
- Deutsches PISA-Konsortium. 2002. *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ditton, Hartmut, Merz, Daniela und Edelhüsser, Tanja. 2002. Einstellungen von Lehrkräften und Schulleiter/innen zu zentralen Testuntersuchungen an Schulen. *Empirische Pädagogik* 16: 17-33.
- Donovan, M. Suzanne, and Cross, Christopher T. (eds.). 2002. *Minority Students in Special and Gifted Education*. Washington: National Research Council.
- Dweck, Carol S., and Elliott, Elaine S. 1983. Achievement motivation. In: *Socialization, personality, and social development*, ed. by Eileen Mavis Hetherington, 643-691. New York: Wiley.
- Ericsson, K. Anders, Krampe, Ralf T., and Tesch-Römer, Clemens. 1993. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review* 100(3): 363-406.
- Fordham, Signithia, and Ogbu, J. 1986. African American students' school success: Coping with the «burden of 'acting White'». *The Urban Review* 18(3): 176-206.
- Gardner, John W. 1961. *Excellence: Can we be equal and excellent too?* New York: Harper and Row.
- Frasier, Mary M., García, Jamie H., and Passow, A. Harry. 1995. *A review of assessment issues in gifted education and their implication for identifying gifted minority students*. Storrs, CT: The University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Gomolla, Mechthild und Radtke, Frank-Olaf. 2002. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gruber, Hans und Ziegler, Albert (Hrsg.). 1996. *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hartmann, Peter und Schimpl-Neimanns, Bernhard. 1992. Sind Sozialstrukturanalysen mit Umfragedaten möglich? Analysen zur Repräsentativität einer Sozialforschungsumfrage. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 44(2): 315-340.
- Heckhausen, Heinz und Rheinberg, Falko. 1980. Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft* 8: 7-47.
- Heller, Kurt A. 1986. Psychologische Probleme bei der Hochbegabungsforschung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 18: 335-361.
- Heller, Kurt A. (Hrsg.). 2001. *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.

- Heller, Kurt A. 1996. Cross-cultural Studies on the Development of Giftedness and Talent. In: *Optimizing Excellence in Human Resource Development*, ed. by Utami Munandar and Conny Smiawan, 28-42. Jakarta: University of Indonesia Press.
- Heller, Kurt A. (Hrsg.). 2002. *Begabtenförderung im Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Heller, Kurt A. (2004). Elitebildung und Universität. *LVH aktuell* 12: 8-14.
- Herrmann, Ulrich. 2003. «Bildungsstandards» – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. *Zeitschrift für Pädagogik* 5: 625-639.
- Herzog, Roman. 1997. Aufbruch in der Bildungspolitik. Rede des Bundespräsidenten auf dem Berliner Bildungsforum am 5. November 1997. *Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Bulletin Nr. 87*: 1001-1007.
- Imhasly, Marie-Theres. 2004. *Metaevaluation Begabungsförderung*. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung der Universität Zürich.
- Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg (Hrsg.). 1984. *Hochbegabte in unserem Bildungssystem*. Braunschweig: Selbstverlag.
- Klemm, Klaus, Rolff, Hans-Günter und Tillmann, Klaus-Jürgen. 1985. *Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule*. Reinbek: Rowohlt.
- Klieme, Eckhard. 2004. Begründung, Implementierung und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik* 5: 625-634.
- Lind, Georg. 2004. Erfahrungen mit Standards in den USA – eine Übersicht. *Journal für Schulentwicklung* 4: 55-60.
- Lipsey, Mark W., and Wilson, David B. 1993. The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist* 48(12): 1181-1209.
- Maier, Uwe und Rauin, Udo. 2006. Vergleichsarbeiten – Hilfe zur Unterrichtsentwicklung? *Die Deutsche Schule* 4: 403-421.
- Moser, Urs. 2006. Was bringen Bildungsstandards den Lernenden? Referat an der Kadertagung des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik (SIBP) und der Schweizerischen Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen (WBZ) zum Thema «Bildungsstandards – wo steht die Sekundarstufe II?» vom 26./27. Januar 2006 in Murten.
- Moser, Urs, Stamm, Margrit und Hollenweger, Judith (Hrsg.). 2005. *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Aarau: Sauerländer.
- Muñoz, Vernor. 2006. Umsetzung der Un-Resolution 60/251 «Rat für Menschenrechte» vom 15. März 2006. Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung. http://www.netzwerk-bildungsfreiheit.de/pdf/Mission_on_Germany_DE.pdf, accessed 06.04.2008.
- Murray, Rosemary, Shea, Mary, and Shea, Brian. 2004. Avoiding the one-size-fits-all curriculum: Textsets, inquiry, and differentiating instruction. *Childhood Education* 81(1): 33-36.
- Myers, David G. 1991. Don't all children have gifts? *Education week* Jan. 16.

- Nichols, Sharon L., and Berliner, David C. 2005. The Inevitable Corruption of Indicators and Educators Through High-Stakes Testing. <http://epicpolicy.org/files/EPSTL-0503-101-EPRU.pdf> , accessed 10.08.2007.
- Peisert, Hansgert. 1967. *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Rawls, John. (2000). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Rheinberg, Falko. 2004. *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Röhner, Charlotte. 2003. Bildungsverlierer Jungen? Zur Koedukationsdebatte nach PISA. *Praxis Schule* 5-10(6): 11-15.
- Rohrmann, Sabine und Rohrmann, Tim. 2005. *Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik – Förderung – Beratung*. München: Reinhardt.
- Rüesch, Andreas. (16.08.2005). Yale – eine Eliteuniversität sucht die Öffnung. *Neue Zürcher Zeitung*: 5.
- Schunk, Dale H. 1987. Peer Models and Children's Behavioral Change. *Review of Educational Research* 57(2): 149-174.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) (Hrsg.). 1999. *Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität. Trendbericht SKBF*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) (Hrsg.). 2006. *Bildungsbericht Schweiz 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Slavin, Robert E. 1991. Are Cooperative Learning and «Untracking» Harmful to the Gifted? Response to Allan. *Educational Leadership* 48(6): 68-71.
- Stamm, Margrit. 2001. *Begabungsförderung an den Zürcher Volksschulen. Eine Überprüfung der Pilotphase*. Zürich: Schul- und Sportdepartement.
- Stamm, Margrit. 2005. *Zwischen Exzellenz und Versagen. Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen*. Zürich: Rüegger.
- Stanat, Petra und Schneider, Wolfgang. 2004. Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In: *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, hrsg. von Ulrich Schiefele, Cordula Artelt, Wolfgang Schneider und Petra Stanat, 9-12. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stapf, Aiga. 2003. *Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung*. München: Beck.
- Stern, Elsbeth. 2004. Schubladendenken. Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lerntypen. *Forum Schule* 1: 8-11.
- Swiatek, Mary A., and Benbow, Camilla P. 1991. Ten-year longitudinal follow-up of ability-matched accelerated and unaccelerated gifted students. *Journal of Educational Psychology* 83(4): 528-538.
- Sykes, Charles J. 1995. *Dumbing down our kids: Why America's children feel good about themselves but can't read, write or add*. New York: St. Martins Press.

Terman, Lewis M., and Oden, Melita H. 1959. The Gifted Group at Mid-Life: Thirty-five Years' Follow-up of the Superior Child. *Genetic studies of genius* Vol. V. Stanford: Stanford University Press.

Weinert, Franz Emanuel. 2001. Begabung und Lernen: Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede. In: *Heidelberger Jahrbücher*, hrsg. von der Heidelberger Universitätsgesellschaft, 77-94. Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.