

Ein Jahrzehnt Frühstudium an der Universität Köln

Ulrich Halbritter

Der Artikel¹ beschreibt Zweck, Historie, Auswirkungen auf die Teilnehmenden sowie wünschenswerte Entwicklungen des Frühstudiums anhand des Beispiels der Universität zu Köln, wo das Modell seit zehn Jahren angeboten wird. Dabei setzt er sich insbesondere mit dem Selbstbild der Frühstudierenden und ihrer Wahrnehmung durch das Umfeld auseinander. Weiter plädiert er für eine breite ideelle und materielle Förderung dieses Personenkreises und des Frühstudiums selbst.

Über viele Jahrzehnte – vermutlich zumindest seit etwa 1950 bis zum Jahr 2000 – beherrschte ein falsch verstandener Gleichheitsgrundsatz die Förderung von Kindern und Jugendlichen. Die genormte Person, ablesbar an Lehrplänen, welche Leistungen in welchem Alter zu erbringen waren, prägte die öffentliche Meinung, zumindest im Ausbildungsbereich. Der Fokus lag – und liegt zum Teil noch heute – auf den Defiziten in der Leistungserbringung: Diejenigen, welche die genormte Leistung nicht erbringen, müssen gefördert werden, bis das durchschnittliche Niveau annähernd erreicht ist. Allem Anschein nach spiegelt dies die Erwartung von Ministerien, Behörden und Akkreditierungsagenturen wider, wie viele der jeweils betroffenen Gruppen die Norm erfüllen sollten – als Auflage für die Art des Angebots der betreffenden Institutionen, im Wesentlichen der Schulen und Universitäten, neuerdings auch der Kindergärten. Dabei lässt sich inzwischen erkennen, dass solche Zielvorgaben zumindest im universitären Bereich zu einem Niveauabfall führen können, da zuvörderst Zielerfüllung und nicht wissenschaftlicher Fortschritt Pflicht wird.

Unbeachtet blieb in der Diskussion oft, dass eine Abweichung von der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit im positiven Sinne für die Betroffenen ähnlich negative Folgen haben kann wie für Personen, die ein Begabungsdefizit aufweisen. An die Stelle der Behauptung „Alle Menschen sind gleich“ sollte das Postulat treten: „Alle Menschen sind ungleich – aber niemand soll aufgrund seiner Abweichung vom Durchschnitt benachteiligt werden.“ Differenzierung im Schulunterricht wurde nach Überzeugung des Verfassers in erster Linie als Mittel zur Angleichung der Leistungsschwachen an den Durchschnitt und kaum als Mittel zur Förderung der Leistungsstarken zur Ausschöpfung ihres Potentials gesehen und genutzt. Auch heute ist die Meinung noch

¹ Der vorliegende Artikel ist eine erweiterte und ausgearbeitete Fassung des Vortrags „Ein Beispiel der ersten Stunde – Frühstudium an der Universität zu Köln“, den der Autor im Rahmen eines Symposiums des Elitenetzwerks Bayern am 17. März 2010 in München gehalten hat.

sehr verbreitet, dass es „den Intelligenten ja sowieso besser geht“, dass Letztere es immer leichter haben als Andere. Die in den vergangenen Jahren zunehmende Diskussion der „Hochbegabten-Minderleister“- („Underachiever“-) Problematik hat hier zu einem Umdenken wesentlich beigetragen. So soll auch das Personal der Kindergärten adäquat geschult werden, Begabungen von Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren zu erkennen und diese zu fördern, falls sie intellektuell dem Durchschnitt überlegen sind.

Ein Anstoß zu diesem Umdenken liegt auch in der Erkenntnis, dass Deutschland im internationalen Wettbewerb seinen Lebensstandard nur halten kann, wenn die Ressourcen abgeschöpft werden, die einer hervorragenden, den individuellen Fähigkeiten der einzelnen Person Rechnung tragenden Ausbildung entspringen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass dies nur gelingen kann, wenn jeder Einzelne mit dieser „Abschöpfung“ zufrieden ist, d. h., alle Betroffenen müssen willens sein, ihre Leistung auf dem Gebiet zu erbringen, das ihnen die größtmögliche Zufriedenheit gewährt. (Ich habe in meiner jahrzehntelangen Tätigkeit als Studienberater mehrfach Fälle erlebt, in denen Studierende erfolgreich Mathematik studierten, aber irgendwann erkennen ließen, dass dies sie nicht wirklich glücklich machte. Eigentlich hätten sie viel lieber etwas anderes studiert, wurden aber von „rationalen“ Überlegungen – oft durch Beeinflussung bis hin zu massivem Druck seitens der Eltern – davon abgehalten.) Nur die individuell angepasste Förderung, die eine Person nicht in eine bestimmte Richtung drängt, entfaltet eine dauerhafte Wirkung und ist, modern gesprochen, nachhaltig. Deshalb kann es verständlicherweise auch nicht angemessen sein, einem hochbegabten Jugendlichen², der sich für Mathematik oder Physik interessiert, als intellektuelle Förderung einen Chinesisch-Kurs aufzudrängen.

Im ausgehenden vergangenen Jahrhundert entstanden einige Institutionen zur Begabtenförderung, wie die Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e. V., Wettbewerbe wie „Jugend forscht“ oder Akademien wie die Deutsche Schülerakademie. Vorreiter sind auch einige Stiftungen, die sich ebenfalls der (Hoch-)Begabtenförderung widmen, wie z. B. die Robert Bosch Stiftung, die Körber-Stiftung, die Karg-Stiftung oder die Deutsche Telekom Stiftung. Diese sind bundesweit tätig, während z. B. die Hochbegabtenstiftung der Kreissparkasse Köln – wie viele andere lokale Stiftungen – nur im Umfeld ihres Sitzes aktiv ist. Erwähnt werden sollten auch Gymnasien in Ost- und Westdeutschland, die speziell für Hochbegabte eingerichtet wurden; manche von ihnen bestehen bereits seit längerer Zeit. Die Angebote aller dieser Institutionen, die sich in der Begabtenförderung große Verdienste erworben haben und immer noch erwerben, lassen sich überwiegend nur zeitlich begrenzt in

² Auf die Verwendung weiblicher Personenbezeichnungen wird verzichtet, wo dies im Interesse der besseren Lesbarkeit des Textes geboten erscheint. Gruppenbezeichnungen oder einzelne Erwähnungen beziehen sich somit auf weibliche und männliche Personen.

ausgewählten Bereichen vorhalten. Sie erfordern zumeist auch erheblichen finanziellen Aufwand, sodass eine Ausweitung zeitlicher oder räumlicher Art und/oder eine weitgehende Abdeckung aller wissenschaftlichen Disziplinen nicht möglich erscheint. Diese Nachteile haften dem Projekt „Schüler an der Universität“, von dem im Weiteren die Rede sein soll (vgl. <http://www.mi.uni-koeln.de/Schuelerstudenten>), nicht an.

Die Idee des Projekts „Schüler an der Universität“, das mittlerweile unter verschiedenen Namen (z. B. fff – fördern, fordern, forschen; Studieren ab 16; Frühstudium) an den meisten deutschen Universitäten etabliert ist, hat ihren Ursprung in einer Sommerakademie der Hochbegabtenstiftung der Kreissparkasse Köln, einem einwöchigen Förderkurs für hochbegabte Kinder und Jugendliche aus der Kölner Region (Einzelheiten zur Entstehung und Verbreitung des Projekts siehe z. B. *Halbritter (2007)*, *Halbritter (2005)* und *Halbritter (2008)*; zur Verbreitung in Österreich und der Schweiz vgl. *Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007)* und *Kamm Jehli (2009)*). Kerngedanke des Projekts, das im Sommer 2000 aus der Taufe gehoben wurde, ist es, vorhandene Ressourcen für die Förderung einer großen Gruppe von leistungsstarken Jugendlichen einzusetzen: Jugendliche, die in der Lage sind, schon vor ihrem Abitur den Vorlesungen an den Universitäten zu folgen (mittlerweile beteiligen sich auch viele Fachhochschulen), dürfen dieses mit Zustimmung ihrer Schule und – selbstverständlich – ihrer Eltern und der Hochschule auch tun.

Ich vermeide hier bewusst eine genauere Definition der Begriffe „leistungsstark“ oder „(hoch)begabt“. Der lange Umgang mit Jugendlichen aus dem Projekt „Schüler an der Universität“ hat gezeigt, dass es genügt, die Existenz einer Gruppe von jungen Menschen anzuerkennen, die – ceteris paribus – in der Lage sind, bei der Bearbeitung von intellektuellen, z. B. mathematischen Fragestellungen oder bei künstlerischer Betätigung schneller Fortschritte zu erzielen als andere. Diese beschreibende Definition ist für die weiteren Ausführungen ausreichend. Dieser Personenkreis umfasst nach Untersuchungen von Bildungsforschern drei bis fünf Prozent der Bevölkerung, wobei hier und im Folgenden nur die zwölf- bis 19-jährigen einbezogen werden.

Bevor die Probleme der praktischen Umsetzung des Projekts erörtert werden, sollen einige theoretische Überlegungen die Verflechtung der beteiligten Personen und Institutionen erläutern. Hierzu dienen Diagramme, wobei immer die begabte Einzelperson oder die Gruppe der Begabten im Mittelpunkt steht.

Abbildung 1: Die Binnensicht begabter Jugendlicher

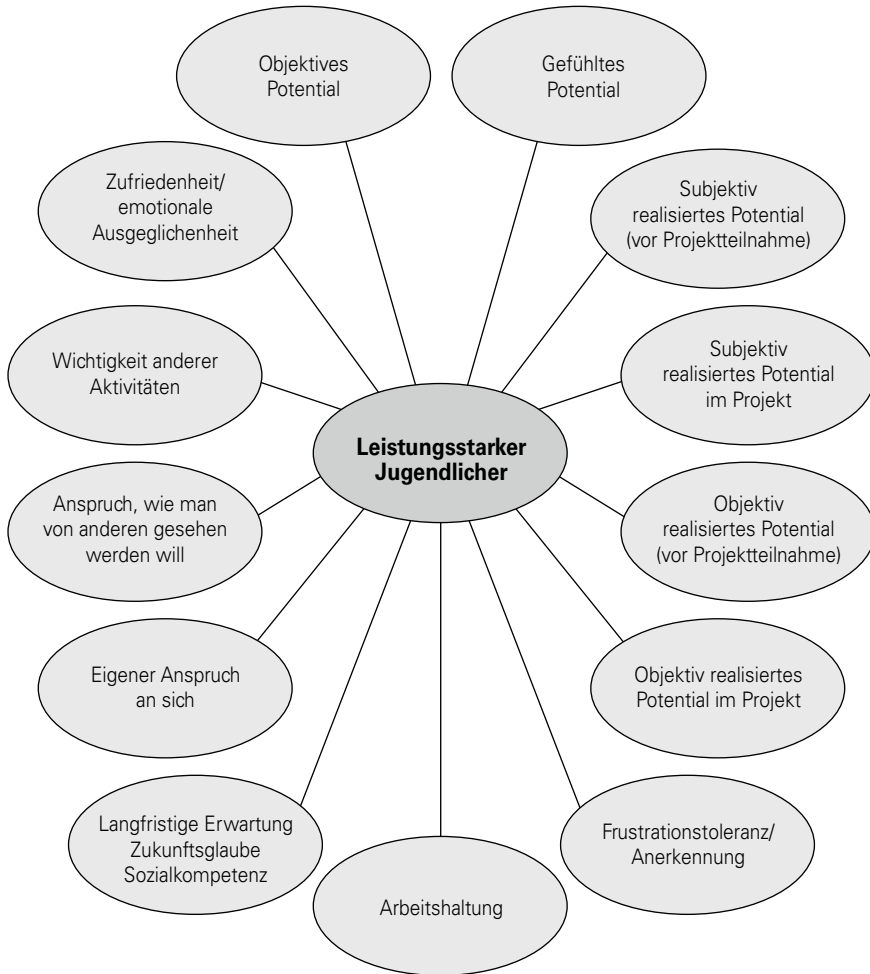


Abbildung 2: Die Sicht von außen auf die begabten Jugendlichen als Individuen

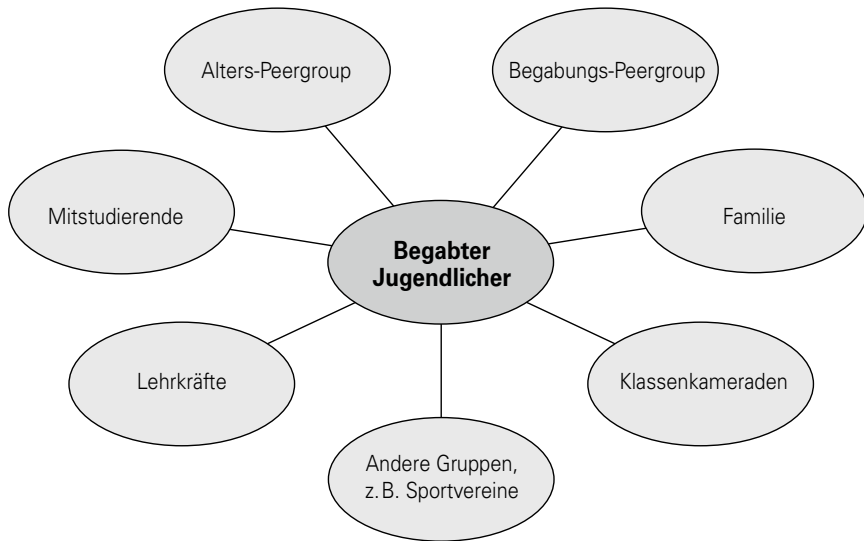
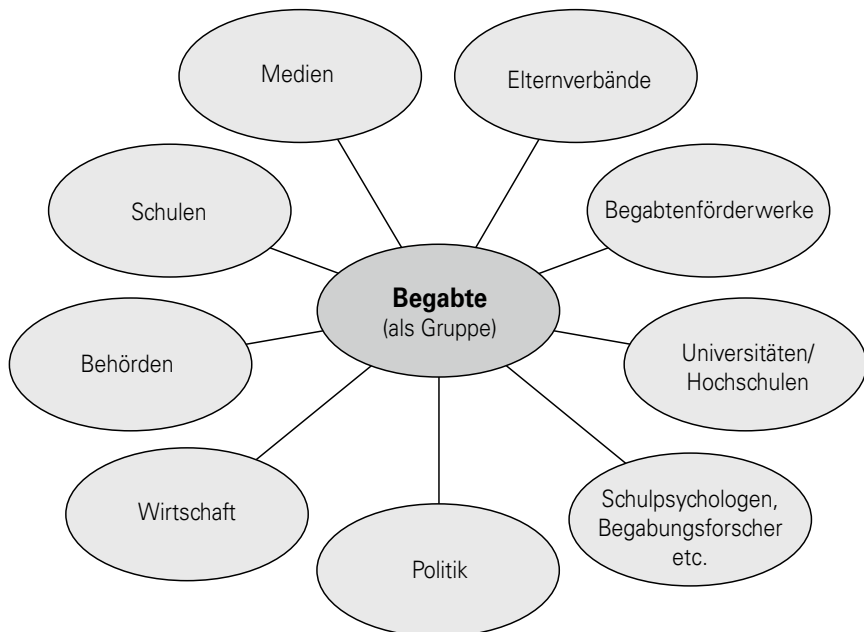


Abbildung 3: Die Sicht relevanter Institutionen auf die Gruppe der Begabten



Zwischen den drei Kreismodellen und innerhalb der Modelle bestehen Rückkopplungseffekte. Es ist deshalb schwierig, einzelne Punkte separat zu untersuchen, ohne gleichzeitig die Rückwirkungen auf andere Einflussgrößen in die Betrachtung einzubeziehen. Die Rückkopplungseffekte im Einzelnen aufzuklären und zu diskutieren (z. B. den Einfluss anhaltender (Miss-)Erfolgserlebnisse von Schülerstudierenden auf ihr Verhältnis zu Mitschülern in Abhängigkeit von ihrer emotionalen Stabilität) würde jedoch den Rahmen dieses Artikels sprengen (zu weitergehenden Untersuchungen vgl. *Stumpf/Greiner/Schneider (2011)*).

Es ist leicht, den Idealfall eines leistungsstarken Jugendlichen zu beschreiben. Bei ihm stimmen objektiv vorhandenes und subjektiv empfundenenes Potential zur Hochleistung überein und werden auch in der Projektteilnahme realisiert. Der Erfolg entspricht seinen Erwartungen und bestätigt seine an sich selbst gestellten Ansprüche. Das ausgewählte Fach fördert seine Interessen. Die Fähigkeit, konzentriert und ausdauernd zu arbeiten, erlaubt ihm, seine sonstigen Aktivitäten ohne wesentliche Einschränkungen weiterzuführen. Er fühlt sich zufriedener in seiner Rolle als Schüler und Student. Seine Lebensqualität hat zugenommen.

Dieser Idealfall ist selbstverständlich sehr selten, aber es gibt ihn. Dabei ist zu beachten, dass er eher dem Wunschbild eines Projektleiters entspricht als einem realen Bild. Der entscheidende Mangel liegt darin, dass die sozialen Interaktionen in diesem Modell (bewusst) ausgeblendet werden, um den Jugendlichen, der sein eigenes Bild von sich selbst noch sucht und formt, in einer isolierten, Ich-bezogenen Weise darzustellen.

Im zweiten Diagramm werden die zwischenmenschlichen Beziehungen des Jugendlichen dargestellt. Auch hier wird wieder vom Idealbild ausgegangen: Der Jugendliche wird von seinen Eltern gefördert, die sein Wissensstreben respektieren (auch wenn sie möglicherweise seine Interessen nicht teilen) und seine Leistungen anerkennen. Seine Geschwister sind nicht neidisch. Seine Klassenkameraden (und andere Altersgenossen, mit denen er Kontakte pflegt) unterstützen ihn; z. B. stellen sie ihm Mitschriften vom versäumten Unterricht zur Verfügung und geben zu erkennen, dass sie sein vorzeitiges Universitätsstudium gut finden. Seine Lehrkräfte zeigen Interesse; studienfachfremde Lehrkräfte, deren Unterricht er versäumt, nehmen ihm dies nicht übel, sondern helfen ihm, auf dem aktuellen Stand des Unterrichts zu bleiben. (Leider sieht die Realität gerade in diesem wichtigen Punkt manchmal anders aus; vgl. *Desauer/Woestmann (2008)*.) Zumindest diejenigen Lehrkräfte, welche das den gehörten Vorlesungen entsprechende Fach unterrichten, erkundigen sich regelmäßig nach seinen Fortschritten. Der Begabtenbeauftragte der Schule lädt ihn zu Vorträgen vor anderen interessierten Schülern ein. Mit anderen Schülerstudierenden stellt der Jugendliche schnell Kontakt her; gemeinsam meistern sie die neuen Herausforderun-

gen. Sie bilden neue soziale Netzwerke in ihrer neuen „Peergroup“, ohne ihre alten Kontakte zu vernachlässigen.

Das dritte Diagramm verdeutlicht die Beziehungen zwischen der Gruppe der leistungsstarken Jugendlichen und den relevanten Institutionen. Hier steht nicht mehr der Einzelne im Mittelpunkt, sondern die Gruppe der Hochleister wird von den Institutionen im Vergleich mit dem Durchschnitt aller Schüler wahrgenommen. Im Einklang mit der vorher geübten Betrachtungsweise wird wieder der Idealfall als Ausgangspunkt späterer Überlegungen genommen.

An erster Stelle steht hier die Schule. Sie ist sich ihres Erziehungsauftrags in der Weise bewusst, dass sie die besonders leistungsfähigen Schülerinnen und Schüler zu identifizieren sucht, sie intern fördert, externe Förderangebote wahrnimmt sowie diese den jungen Leuten (und deren Eltern) empfiehlt. Ihre Lehrkräfte achten auf die emotionale Stabilität dieser Schüler, beraten sie und greifen helfend ein, wenn sich aufgrund der Auffälligkeiten der leistungsstarken Schüler Schwierigkeiten mit den Mitschülern ergeben.

Die Universität sucht den engen Kontakt zu den Schulen, zeigt sich interessiert und aufgeschlossen auch jungen Teilnehmern gegenüber und hilft ihnen mit besonderen Angeboten, Defizite auszugleichen, die in der Regel aufgrund des geringeren Wissensstandes (nicht des geringeren Potentials!) vorhanden sind. Insbesondere unterstützt sie sie auch bei der Anbahnung von Kontakten zu den regulären Studierenden. Die Hochschulen öffnen möglichst viele ihrer Fächer für die begabten Jugendlichen, auch Numerus-clausus-Fächer, indem sie in Letzteren den Besuch nicht überbelegter Veranstaltungen ermöglichen. Sie richten spezielle Stellen für Beauftragte ein, die insbesondere zu Beginn der Projektteilnahme das Studium erleichtern und bei Problemen, welche bei der Koordination von Schul- und Universitätsausbildung auftreten, helfend eingreifen. Die Dozenten reagieren positiv auf das Projekt und vermitteln den Teilnehmenden den Eindruck, dass sie beachtet werden.

Die politischen Instanzen (Bezirksregierungen, Ministerien auf Landes- und Bundesebene) schaffen die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen, welche einen vorzeitigen Universitätsbesuch ermöglichen. Letzteres ist in der Tat in den meisten Bundesländern geschehen. Nachdem Nordrhein-Westfalen als erstes Bundesland bereits im Januar 2003, zwei Jahre nach Projektbeginn an der Universität Köln, eine entsprechende Öffnungsklausel im Hochschulgesetz eingeführt und damit die rechtlichen Grundlagen für das Projekt geschaffen hatte, folgten innerhalb weniger Jahre die meisten anderen Länder nach, insbesondere nachdem die Kultusministerkonferenz eine entsprechende Empfehlung abgegeben hatte (vgl. *Halbritter (2008)*, wo der Gesetzestext und der KMK-Beschluss wiedergegeben sind).

Die Wirtschaftsverbände unterstützen das Projekt materiell (Beispiel: Bayer Chemiepraktika) und finanziell (Beispiele: Übernahme der Fahrtkosten für Schüler, die weit entfernt vom Hochschulort wohnen; Übernahme von sonstigen Kosten durch Stiftungen). Bezüglich der Fahrtkosten sei angemerkt, dass hier langfristig eher die politischen Instanzen gefordert sind; wünschenswert wäre, dass Projektteilnehmern auch, wie den meisten Studierenden, ein preisgünstiges Nahverkehrsticket angeboten wird.

Die Begabtenförderwerke fördern nicht nur die Schüler im Projekt, sondern bieten Anreize durch mögliche Stipendien direkt nach Projektteilnahme an. Beispiele sind die Stiftung der deutschen Wirtschaft (sdw) und die Deutsche Telekom Stiftung (vgl. <http://www.telekom-stiftung.de/>). Letztere spielt für die Verbreitung des Projekts eine besondere Rolle: Im Jahr 2004 wurde sie auf die Bemühungen der Kölner Universität aufmerksam, das Projekt in Deutschland zu etablieren, und unterstützt sie seitdem dabei in einem gemeinsamen, zu diesem Zweck ins Leben gerufenen Projekt. Die Medien berichten regelmäßig über die (erfolgreichen) Teilnehmer und helfen somit bei der Bekanntmachung und Verbreitung des Projekts. Sie verbessern so auch die Wahrnehmung des Themas Begabtenförderung in politischen Kreisen. In zahlreichen Zeitungen und Magazinen sind bereits Artikel über das Projekt erschienen.

Die reale Projektsituation weicht von der idealen ab, wie auch Untersuchungen mit größeren Teilnehmerzahlen dokumentieren (vgl. *Deutsche Telekom Stiftung (2006)*, *Solzbacher (2008)*, *Stumpf/Greiner/Schneider (2011)*). Auf einige Probleme wird im Folgenden eingegangen. Zunächst wird vom ersten Kreismodell ausgegangen. Entscheidend für den Erfolg der Projektteilnahme ist der in dem einzelnen Jugendlichen begründet und bewusst vorliegende Wille, sein Wissen erweitern zu wollen. Schüler, die gute (Schul-)Leistungen nur erbringen, weil sie von Eltern oder Lehrern dazu gezwungen werden, sind in der Regel nicht für eine Projektteilnahme geeignet. Wer an der Projektteilnahme keine Freude empfindet oder sie überwiegend als Verlust an Freizeit wahrnimmt, sollte das Projekt aufgeben. Als schädlich erweist sich auch Übereifer: Teilnehmer, die nur dann zufrieden sind, wenn sie auch an der Universität zu den Besten gehören, dies aber aufgrund der Anforderungen nicht realisieren können, gefährden ihre emotionale Stabilität. Hier sollten Lehrkräfte und Eltern behutsam eingreifen.

Oft zeigt sich auch, dass das Fach falsch gewählt war oder falsche Vorstellungen von den Studieninhalten herrschen. Dies wird besonders deutlich beim Fach Informatik sichtbar, wo es erst einmal um die theoretischen Grundlagen der Informationsverarbeitung und nicht um das Beherrschen von speziellen Programmier-techniken oder Programmen geht. Gleiches gilt z. B. für das Studium der Anglistik (Romanistik, Slawistik): Nicht der Spracherwerb steht im Vordergrund, sondern das Studium eines Kulturkreises. Viele Teilnehmer, deren Erwartungen sich nicht erfüllen, ziehen

die richtigen Konsequenzen, indem sie das Fach wechseln und/oder – bei Überlastung – das Projekt wieder verlassen. Die Gefühlslage, in der sich (an sich selbst) zweifelnde Projektteilnehmer befinden, ist sehr komplex und erfordert eine hohe Sensibilität von Lehrkräften, Eltern und Begabtenbeauftragten; Letztere sollte es in der Regel an den Schulen geben. Die Frustrationstoleranz von sehr guten Schülern ist häufig weniger ausgeprägt als die von anderen. Da sie Misserfolge vorher selten oder nie erlebt hatten, neigen sie eher dazu, sich selbst in Frage zu stellen, insbesondere dann, wenn sie bis zur Projektteilnahme die ihnen gestellten Aufgaben mit minimalem (Zeit-)Aufwand bewältigt hatten. Die gelungene Überwindung dieser Frustration kann zur inneren Reifung der Jugendlichen führen und auch zu einem größeren Verständnis z. B. gegenüber Mitschülern, welche diesen Frustrationen viel häufiger ausgesetzt sind. Allerdings gehen viele Projektabbrecher auch selbstbewusst und souverän mit dem Abbruch um, den sie oft zu Recht gar nicht als Scheitern empfinden (vgl. die Schülerkommentare in *Halbritter (2004)*).

Die wichtigsten Einflüsse, die von außen auf die Projektteilnehmer einwirken, sind die von Mitschülern, Freundeskreis, Eltern und Lehrern. Welche dieser Gruppen als bedeutsam wahrgenommen werden, ist im Einzelfall unterschiedlich. Teilnehmer, die im Klassenverband schon immer soziale Probleme hatten, werden durch eine Projektteilnahme noch mehr ausgegrenzt; andererseits haben sie die Chance, im Projekt Kontakte zu Anderen zu finden, mit denen sie zumindest das fachliche Interesse teilen. Sind die emotionalen Beziehungen zu den Mitschülern ausgeglichen, überwiegen in der Regel neutrale oder positive Reaktionen bis hin zur aktiven Unterstützung. Die regulären Mitstudierenden stehen den Schülern zumeist positiv gegenüber, zeigen aber manchmal auch Unverständnis, da sie selbst das Studium als Last empfinden. Eltern reagieren oft dann negativ, wenn sie die vorher gepflegten Freizeitaktivitäten (Musik, Sport, Treffen mit Freunden, Gelderwerb durch Nebentätigkeit) eingeschränkt sehen. Hier spielen leider immer noch das Bildungsniveau des Elternhauses und seine Einschätzung des gewählten Fachs eine wesentliche Rolle.

Ein entscheidender Einfluss geht von den Lehrkräften aus. Trotz aller positiven Beispiele gibt es noch viele Lehrkräfte oder auch Schulen, die – aus welchem Motiv auch immer – eine Projektteilnahme ablehnen. Negativ wirkt sich auch Desinteresse der Lehrkräfte aus. Klagen von Projektteilnehmern betreffen sehr häufig deren Reaktionen; die Universitätsmitarbeiter stehen dagegen nur selten in der Kritik (abgesehen von Kritik an den didaktischen Fähigkeiten der Hochschullehrer und -lehrerinnen, unter denen aber nicht speziell die Schülerstudierenden leiden). Gründe für die geschilderte Einstellung mancher Lehrkräfte mögen in der Befürchtung liegen, auf Dauer den Projektteilnehmern wissenschaftlich unterlegen zu sein sowie in der Unterstellung, die Bedeutung des von ihnen vertretenen Fachs werde von den Projektteilnehmern nicht

genügend geschätzt, weil der Unterricht – zumindest teilweise – wegen der Projektteilnahme versäumt wird.

Glücklicherweise scheinen sich derartige Reaktionen nur selten zu manifestieren. Das Projekt ist mittlerweile an den meisten Universitätsstandorten fest etabliert. Allerdings könnten bundesweit noch wesentlich mehr als die (geschätzten) 500 bis 1000 Jugendlichen pro Semester an ihm teilnehmen. Hilfestellung bei der Überzeugung zögerlicher Schulleitungen könnte *Halbritter (2008)* geben, wo die häufigsten Einwände gegen das Projekt systematisch abgehandelt werden. Langfristig wird man erst dann den Erfolg des Projekts beurteilen können, wenn die ersten Teilnehmer auf ein Berufsleben von zehn bis zwanzig Jahren zurückblicken und im Nachhinein beurteilen können, ob die Entscheidung für den frühzeitigen Beginn eines wissenschaftlichen Studiums ihren Lebensweg positiv beeinflusst hat.

Literatur

Bund-Länder-Kommission zur Bildungsplanung und Forschungsförderung (2005): Kooperative Strukturen an der Schnittstelle Schule/Hochschule zur Studien- und Berufswahl-Vorbereitung, Heft 126. Bonn. Download: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft126.pdf> (Letzter Zugriff: 24.02.2011)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007): Begabtenförderung und Begabungsforschung in Österreich. Bilanz und Perspektive. 1996–2006. Wien. Download: www.bmukk.gv.at/medienpool/15239/begabten_neu.pdf (Letzter Zugriff: 18.02.2011)

Colonel, Nicholas; Assouline, Susan G.; Gross, Miraca U. M. (eds.) (2004): A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students. Vol. I und II. The Templeton National Report on Acceleration. University of Iowa. Download: <http://nationdeceived.org> (Letzter Zugriff: 24.02.2011)

Dessauer, Aaron; Woestmann, Heribert (2008): Juniorstudent als Grenzgänger. In: Journal für Begabtenförderung Heft 2, 2008, Innsbruck

Deutsche Telekom Stiftung (2006): Fachtagung „Schüler an die Universität“. Dokumentation. Bonn. Download: <http://www.telekom-stiftung.de/dtag/cms/contentblob/Telekom-Stiftung/de/436356/blobBinary/studie-fruehstudium.pdf> (Letzter Zugriff: 20.10.2010)

Halbritter, Ulrich (2004): Schüler an Hochschulen – Ausweg aus der Langeweile. In: Fischer, C.; Mönks, F.; Grindel, E. (Hrsg.): Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Münster

Halbritter, Ulrich (2005): Begabte Schüler – junge Studenten. Das Projekt „Schüler an Hochschulen“. In: Mitteilungen der Deutschen Mathematiker-Vereinigung, Band 13, Heft 4. Berlin

Halbritter, Ulrich (2007): Das Projekt „Schüler an Hochschulen“. In: Spektrum der Wissenschaft 2007, 4. Download: http://www.spektrum.de/artikel/867519&_z=798888 (Letzter Zugriff: 24.02.2011)

Halbritter, Ulrich (2008): Projekt „Schülerinnen und Schüler an der Universität“ – Begabungsförderung für alle? In: Fischer, C; Mönks, F.; Westphal, U. (Hrsg.): Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Berlin

Kamm Jehli, Sandra (2009): Schülerstudenten: Machbarkeit und Umsetzung in der Schweiz. In: Journal SwissGifted, 2, 2009, 1, Februar 2009. Basel. Download: http://www.swissgifted.ch/sg03_kammjehli_schuelerstudenten.pdf (Letzter Zugriff: 24.02.2011)

Ley, Michael (2002): Übergang Schule – Hochschule. Studie im Auftrag der KMK und HRK. Bonn. Download: http://www.hrk.de/de/berichte_und_publicationen/131.php?pub_begriff=%DCbergang&pub_reihe=%23&pub_jahr=2002&pub_sprache=%23&pub_online=1&pub_fromForm=1 (Letzter Zugriff: 20. Oktober 2010)

Solzbacher, Claudia (2008): „Frühstudium – Schüler an die Universität“. Bonn

Stumpf, Eva; Greiner, Richard; Schneider, Wolfgang (2011): Erfolgsdeterminanten des Frühstudiums: Das Best-Practice-Modell der Universität Würzburg. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1/2011 (in diesem Heft)

Anschrift des Verfassers:

Dr. Ulrich Halbritter
Mathematisches Institut der Universität Köln
Weyertal 86–90
50931 Köln
E-Mail: halbritter@math.uni-koeln.de

Ulrich Halbritter ist Koordinator des Projekts „Schüler an der Universität“ an der Universität Köln.