

10 Jahre



*Hochbegabtenförderung
im hessischen Schulwesen*

*Begabungsdiagnostische
Beratungsstelle BRAIN*

2009 ■
2008 ■
2007 ■
2006 ■
2005 ■
2004 ■
2003 ■
2002 ■
2001 ■
2000 ■
1999 ■

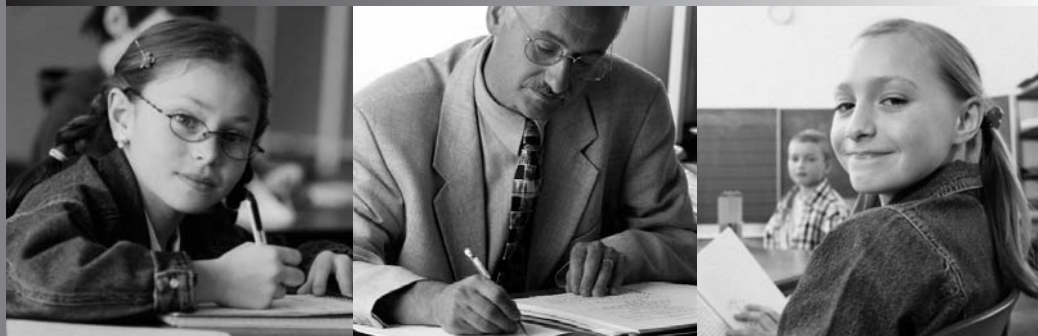
Herausgeber: Begabungsdiagnostische Beratungsstelle *BRAIN*
Fachbereich Psychologie
Philipps-Universität Marburg
Gutenbergstraße 18
D-35032 Marburg
E-Mail: brain@staff.uni-marburg.de
brain@staff.uni-marburg.de

Gestaltung: Muhr, Design und Werbung, Wiesbaden
www.muhr-partner.com

Druck: Druckkollektiv, Gießen

1. Auflage: September 2009

ISBN: 978-3-8185-0-474-8



Inhalt

Vorwort	2
10 Jahre Hochbegabtenförderung im hessischen Schulwesen	3
10 Jahre Begabungsdiagnostische Beratungsstelle BRAIN	28
Warum gibt es BRAIN , und wie versteht sich BRAIN selbst?	29
Wie läuft die Einzelfallberatung bei BRAIN ab?	37
Wie sieht die telefonische Beratungsarbeit bei BRAIN aus?	39
Was lässt sich über die Beratung und Diagnostik bei BRAIN berichten?	42
Wie wird die Beratung bei BRAIN von den Familien bewertet?	46
Welche freien Anmerkungen der Eltern finden sich in den Evaluationen 1 und 2?	57
Einschlägige Arbeiten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Marburger Hochbegabtenprojekts und BRAIN	62
Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von BRAIN	70



Vorwort

Am 1. Oktober 1999 wurde die Begabungsdiagnostische Beratungsstelle BRAIN gegründet. Sie griff auf zehn Jahre wissenschaftlicher Forschung im Rahmen des „Marburger Hochbegabtenprojekts“ zurück. Die hieraus gewonnenen Erkenntnisse und die hierbei gesetzten forschungsmethodischen Maßstäbe haben sich mittlerweile als wegweisend erwiesen. „Hochbegabung“ ist kein geheimnisumwittertes Spezialthema mehr. Hochbegabte Schülerinnen und Schüler sind in erster Linie Kinder und Jugendliche wie alle anderen auch.

Vor zehn Jahren hat sich das Kultusministerium erstmals der „Hochbegabtenförderung“ angenommen. Zuvor waren „Intellektuelle Hochbegabung“ und „Hochbegabtenförderung“ in Hessen über Jahrzehnte vernachlässigt worden. Von Anfang an haben deshalb BRAIN und das Hessische Kultusministerium alle Schritte und Maßnahmen eng und vertrauensvoll untereinander abgestimmt und gemeinsam realisiert.

Dieser Austausch und dieser Schulterschluss waren der Garant dafür, dass in den zurückliegenden zehn Jahren viel erreicht werden konnte: Schulpsychologen in allen Staatlichen Schulämtern, Lehrerfortbildung, ein zweijähriges Grundschulprojekt und ein umfassendes Gütesiegel-Hochbegabungs-Programm, zwei Module zur Lehrerbildung sowie ein Hilfsangebot für Hochbegabte mit besonderen Problemen sind in Hessen Wirklichkeit geworden. 120 Schulen haben sich daran im abgelaufenen Schuljahr mit konkreten Fördermaßnahmen aktiv beteiligt.

Die Einzelheiten der ergriffenen Schritte und eingeschlagenen Maßnahmen können Sie in dieser Jubiläumsbroschüre nachlesen. Ich will mich an dieser Stelle auf einige wesentliche Aussagen beschränken: Es ist mir und ist dieser Landesregierung ein sehr wichtiges Anliegen, das Angebot des Landes zur Hochbegabtenförderung in der laufenden Legislaturperiode weiter auszubauen und auf noch tragfähigere Fundamente zu stellen.

Hochbegabtenförderung soll möglichst im Unterrichtsangebot jeder Schule seinen Platz finden. Hochbegabte Schülerinnen und Schüler haben das Recht auf eine bestmögliche Akzeptanz, Betreuung, Forderung und Förderung, um ihre Fähigkeiten bis zu ihren individuellen Leistungsgrenzen entwickeln und ausbilden zu können. Schulpolitik und Schulverwaltung werden sich diesem Ziel mit ganzer Kraft widmen.

Die Begabungsdiagnostische Beratungsstelle BRAIN ist in den vergangenen zehn Jahren der zentrale Eckpfeiler aller Hochbegabtenförderung in Hessen gewesen und bis heute geblieben. Ich danke Prof. Dr. Detlef H. Rost und allen seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ganz ausdrücklich für die geleistete und im Ergebnis großartige Arbeit, die sowohl der Philipps-Universität Marburg als auch dem hessischen Schulwesen Ehre macht.

Und ich wünsche mir eine ebenso tatkräftige und unverändert erfolgreiche Fortsetzung dieser Tätigkeit auch für die vor uns liegenden Jahre. Die überwältigende Akzeptanz und breite Zustimmung auf Seiten der hessischen Eltern zu dem Service von BRAIN lassen mich hier sehr optimistisch in die Zukunft blicken. Was die Landesregierung zur Bestandssicherung von BRAIN unternehmen kann, das wird Sie gerne tun, denn wir wissen sehr genau, welches hohe und wertvolle Gut wir an BRAIN und seinem gesamten Personal haben.

Mit freundlichen Grüßen

Dorothea Henzler

Dorothea Henzler,
Hessische Kultusministerin

10 Jahre Hochbegabtenförderung im hessischen Schulwesen

Walter Diehl M.A.



Warum begann es in Hessen vor zehn Jahren?

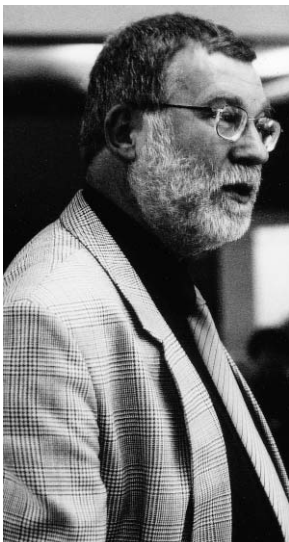
Vor dem Jahre 1998 war „Hochbegabung“ in der hessischen Schulpolitik kein Thema gewesen. Aufgrund seiner in der Öffentlichkeit weithin angenommenen Nähe zum „Elite“-Begriff und auch im Hinblick auf die Belastung der deutschen Geschichte durch die NS-Vergangenheit galt „Hochbegabung“ weithin als „Unwort“, das allseits nach Kräften zu tabuisieren war. Vor diesem Hintergrund taten sich naturgemäß diejenigen Eltern und Elternverbände, die sich eine Thematisierung von „Hochbegabung“ auf die Fahnen geschrieben hatten, reichlich schwer. Durch die Propagierung der Meinung, das öffentliche Schulsystem sei für Hochbegabte generell ungeeignet bzw. abträglich, wurde dies nicht einfacher. Und die Schulverwaltung speiste Anfragende mit der platten Auskunft ab, das Schulwesen fördere im Rahmen seines allgemeinen Unterrichtsauftrags alle Begabungen gleichermaßen, und trug damit zur Verdrossenheit bei den Betroffenen bei.

Diese unersprießliche Ausgangssituation bestand noch in der Jahresmitte 1998, als eine Umfrage innerhalb der Kultusministerkonferenz zur „Begabtenförderung“ das Ergebnis erbrachte, dass Hessen außer einer Unterstützung von Schülerwettbewerben auf diesem Gebiet nichts eigenes Nennenswertes zu bieten hatte und sich daher am Ende der Leistungspalette wiederfand. Diese Einsicht bewegte den damaligen Hessischen Kultusminister dazu, sich Neuerungen auf dem Gebiet der „Hochbegabung“ zu öffnen.

Wissenschaftliche Forschung als Ausgangspunkt

Als ein Glücksfall wurde es zu diesem Zeitpunkt im Hessischen Kultusministerium empfunden, dass ein in Hessen – genauer in Marburg – angelegtes wissenschaftliches Forschungsprojekt zur „Hochbegabung“ ausfindig gemacht werden konnte. Gemeint ist das seit 1987 laufende „Marburger Hochbegabtenprojekt“ unter der Leitung des Pädagogischen Psychologen und Entwicklungspsychologen Prof. Dr. Detlef H. Rost von der Philipps-Universität Marburg. Bei diesem Forschungsvorhaben handelt es sich um eine breit angelegte empirische Längsschnittstudie zur Erforschung der Lebensumwelt von Hochbegabten (und Vergleichsgruppen), die auch im Jahr 2009 noch nicht abgeschlossen ist.

Prof. Dr. Detlef H. Rost



Die Kontaktaufnahme seitens der Behörde überraschte Professor Rost anfangs durchaus, da er bisher noch nicht in den Genuss einer zu diesem Thema besonders genehmigungszugeneigten Einstellung gekommen war. Bei der Planung der Studie war Professor Rost zuvor auf enorme Vorbehalte seitens des Hessischen Kultusministeriums gestoßen. So hatte sich das Land Hessen anfangs geweigert, eine Genehmigung für die erforderlichen Erhebungen zur Identifikation von Hochbegabten in Grundschulen zu erteilen. Erst eine persönliche Intervention des damaligen Marburger Universitätspräsidenten (Professor Dr. Walter Kröll) in Wiesbaden hatte schließlich doch noch zu der gewünschten Genehmigung geführt.

In den Jahren 1998/1999 lagen die Dinge jedoch erfreulicherweise anders. Angesichts der hohen forschungsmethodischen Qualität und der beeindruckenden Ergebnisfülle des „Marburger Hochbegabtenprojekts“ gelangten das Hessische Kultusministerium und Professor Rost bereits nach kurzer Zeit zu einer gedeihlichen Verständigung und auch praktischen Zusammenarbeit. Erstmals konnte auf diese Weise das Thema „Hochbegabung“ einen wissenschaftlich fundierten Eingang in die hessische Schulpolitik finden. Im

Dezember 1998 fand ein ausgesprochen konstruktives Gespräch zwischen dem damaligen Kultusminister und Professor Rost statt, das den Weg für eine Umsetzung freiräumte und auch bereits konkrete Ergebnisse erbrachte.

Wie ließ sich das Thema „Hochbegabung“ seriös angehen?

Die weit verbreitete Sprachlosigkeit bezüglich „Hochbegabung“ wurzelte zuvor in dem Umstand, dass sich – aus der Sicht der betroffenen Eltern – die Schulverwaltung jeder Verständigung über gewünschte Veränderungen verweigerte und dass – aus der Sicht der Schulverwaltung – die einschlägigen Eltern und Elternverbände abwegige und überzogene (Einzelfall-)Forderungen erhoben. Aus diesen Eindrücken war ein nur schwer überbrückbarer Abgrund erwachsen, der jede Kontaktaufnahme erheblich erschwerte bzw. schließlich unmöglich machte.

Erstmals gelang es nun Professor Rost, dem amtierenden Kultusminister das Thema „Hochbegabung“ ohne Konfrontation und ohne unüberbrückbare Hindernisse unmittelbar nachvollziehbar und verständlich nahe zu bringen. Seine Botschaften waren dabei ebenso einfach wie deutlich:

- Hochbegabung ist keine abweichende Denkweise oder etwas anderes Geheimnisvolles, sondern (nur) eine effektivere und effizientere intellektuelle Problemlösefähigkeit im Vergleich zu Personen gleichen Alters.
- Hochbegabte unterscheiden sich in ihrer überwiegenden Mehrzahl von ihren Alterskameraden hauptsächlich in dieser besseren intellektuellen Problemlösekapazität, aber kaum hinsichtlich anderer persönlicher Eigenschaften oder sozialer Merkmale und Einstellungen.
- Hochbegabte sind damit in erster Linie Kinder und Jugendliche wie alle anderen auch.
- Intellektuelle Hochbegabung als geistiges Potenzial kann in der Regel von Lehrkräften und Eltern nicht mit hinreichender Treffsicherheit erkannt werden. Die fachgerechte Begabungsdiagnostik ist Aufgabe speziell ausgebildeter (Schul-)Psychologen.
- Eine derartige Begabungsdiagnostik ist nicht der Regelfall im Schulalltag, sondern (nur) dann erforderlich, wenn ein nennenswerter individueller Leidensdruck und eine größere Problembelastung vorliegen oder wenn schulisches Scheitern droht.
- Die überwiegende Mehrzahl der Hochbegabten besucht die Schule gern und ist motiviert, zumindest gute schulische Leistungen zu erzielen.
- Es existiert aber eine kleine Minderheit an „Problemkindern“, die ihre gute bzw. sehr gute intellektuelle Fähigkeit nicht in schulische Leistungen umsetzen kann. Die Gründe dafür liegen aber nicht primär in ihrer Hochbegabung, sondern in recht unterschiedlichen Faktoren (wie etwa Krankheit, Behinderung, familiärem Umfeld, individueller Sozialisation, Entwicklungsstörungen, didaktisch-methodisch optimierungsbedürftigem Unterricht usw.).

- Diese kleine Gruppe hochbegabter „Problemkinder“ bzw. „Minderleister“ („Underachiever“) benötigt neben gezielter pädagogischer Förderung nicht selten auch eine (schul-)psychologische Unterstützung, in manchen Fällen sogar eine psychotherapeutische „Behandlung“.

Wie wurde diese Botschaft aufgenommen?

Auf diese oder vergleichbare – gleichermaßen undramatische wie auch direkt handlungsorientierte – Weise war das Thema „Hochbegabung“ zuvor noch niemals der hessischen Schulverwaltung nahe gebracht und erläutert worden. Der Erfolg ließ denn auch nicht auf sich warten. Der amtierende Kultusminister zeigte sich auf der Stelle von diesen profunden Ausführungen überzeugt und gab den Weg frei für die Bildung einer themenbezogenen Arbeitsgruppe und für die Vorbereitung der Gründung einer begabungsdiagnostischen Beratungsstelle, wie sie Professor Rost in diesem Gespräch angeregt und skizziert hatte. Von diesem Tag an war das „Eis“ gebrochen, und die Arbeit konnte beginnen. Sie dauert bis heute an und ist noch lange nicht abgeschlossen.

Die zum Jahresbeginn 1999 im Hessischen Kultusministerium gebildete Arbeitsgruppe zum Thema „Hochbegabung“ nahm alle Personen auf, die hierzu im Lande bereits tätig und gegenüber dem Hause vorstellig geworden waren: Wissenschaftler, Schulpsychologen, Elternvereine, Lehrkräfte und auch niedergelassene Psychologen. Dabei ergab sich – aus heutiger Perspektive – die fruchtbare Ausgangssituation, dass ansonsten untereinander sich nicht unbedingt befreundet gegenüber stehende Interessenvertreter erstmals (und nahezu einmalig) alle an einem Tisch zusammen saßen und miteinander gemeinsam um einen Fortgang rangen. Der hieraus entstandene schöpferische Prozess war produktiv, denn er legte die Wurzeln für alles später daraus Entstandene.

(v.l.n.r) Walter Diehl M.A.,
Prof. Dr. Detlef H. Rost



Diese Arbeitsgruppe verständigte sich über eine brauchbare Begrifflichkeit zum Thema einerseits wie auch über in Hessen vorhandene – damals noch spärliche – Ansätze zu einer schulischen und außerschulischen Förderpraxis andererseits. Beides wurde in Form der ersten Broschüre des Hessischen Kultusministeriums zu diesem neuen Thema „Hilfe, mein Kind ist hochbegabt!“ zu Beginn des Jahres 2000 herausgegeben und allen hessischen Schulen in drei Exemplaren übersandt. Die darin enthaltenen Aussagen zur Terminologie, zur Diagnostik, zu rechtlichen und schulorganisatorischen Grundlagen sowie zu Fördermaßnahmen sind unverändert gültig; lediglich die seinerzeit aufgeführten Praxisbeispiele sind von der anschließenden Entwicklung zwischenzeitlich in nachvollziehbarer Weise überholt worden.

Was waren die Elternwünsche im Lande?

Die hessischen Eltern, die sich zu dem Thema „Hochbegabung“ immer vernehmbarer zu Wort gemeldet hatten, hatten gegenüber der Schulverwaltung im Wesentlichen vier dringliche Wünsche zum Ausdruck gebracht:

- Die Gründung einer von der staatlichen Schulaufsicht unabhängigen kompetenten Beratungs- und Diagnostikeinrichtung auf wissenschaftlichem Niveau,
- die Bereitstellung einer Vermittlungs- und Unterstützungsinstanz insbesondere im Fall von Konflikten zwischen Elternhaus und Schulen zur „Hochbegabung“,
- die Fortbildung von Lehrkräften zu allen Aspekten von „Hochbegabung“,
- die Schaffung möglichst wohnortnaher, dezentraler konkreter Förderangebote in den regulären Schulen im Lande.

Die Realisierung dieser vier nachvollziehbaren und berechtigten Anliegen beschäftigt das Hessische Kultusministerium bis heute, wobei die ersten zwei längst verwirklicht sind, die letzten beiden aber einen langen Atem erfordern und nur über eine beträchtliche Zeitspanne umzusetzen sind. Insgesamt hat sich das Hessische Kultusministerium in allen zurück liegenden Jahren strikt an den vier o.a. Elternbegehren orientiert, um den Begehren der betroffenen Bürger auch tatsächlich Rechnung zu tragen und das Thema „Hochbegabung“ auf genau diese Weise in die Schullandschaft einzuführen und auch dauerhaft zu verankern.

Begabungsdiagnostische Beratungsstelle *BRAIN* in Marburg

Aber der Reihe nach. An erster Stelle stand das dringliche Erfordernis nach einer hochgradig fachlich ausgewiesenen und abgesicherten Beratungseinrichtung, die aber nicht mit der Schulaufsicht identisch sein sollte – um den Eltern einen möglichst unbefangenen und vertrauensvollen Zugang (und auch eine Öffnung ihrer Privatsphäre) erlauben zu können. Eben hierfür hatte Professor Rost dem Kultusministerium schon, wie weiter oben angedeutet, im Herbst 1998 die Einrichtung einer Beratungsstelle an seinem Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der Philipps-Universität in Marburg vorgeschlagen. An dieses Angebot konnte nun unmittelbar angeknüpft wer-

den. Durch die bereits damals über zehnjährige fachlich ausgewiesene Kompetenz des „Marburger Hochbegabtenprojekts“ erwies sich eine Anbindung der neuen Beratungs- und Diagnostikeinrichtung an den dokumentierten hohen Standard wissenschaftlicher Forschung als direkt zielführend und geradezu ideal.

Der Hessische Kultusminister hatte noch zum Jahresbeginn 1999 durch eine interne Mittelumschichtung die für die Gründung der angestrebten Beratungsstelle erforderlichen Gelder bereit gestellt, so dass Professor Rost an die Ausgestaltung eines Beratungskonzeptes und die Anwerbung geeigneter Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gehen konnte. Schon im September 1999 konnte die „*BRAIN* (*Be*RAtung und *IN*formation über besondere Begabung“) getaufte Beratungsstelle ihre Arbeit aufnehmen. Die ersten Eltern wurden im Oktober 1999 zur umfassenden Beratung und Diagnostik eingeladen.

In alljährlichen detaillierten Berichten weist *BRAIN* dem Kultusministerium den Umfang des Erreichten und Geleisteten im Einzelnen nach. Bis zum heutigen Tag ist *BRAIN* der zentrale Eckpfeiler aller Hochbegabtenförderung im hessischen Schulwesen. Die außerordentlich hohe Qualität seiner Arbeit erfreut sich im In- und Ausland beachtlicher Wertschätzung und Reputation. Die von *BRAIN* aufgestellten Prinzipien und Maßstäbe wurden andernorts bereits vielfach als Vorbilder für eigene Beratungskonzepte aufgegriffen und angefragt. *BRAIN* nimmt zudem eine rege Vortrags- und auch Fortbildungsaufgabe zum Thema „(Hoch-)Begabung“ wahr.

BRAIN ist für Rat suchende Eltern, Kinder, Jugendliche oder Lehrkräfte grundsätzlich kostenfrei tätig. Lediglich einige Wochen nach dem Abschluss der gesamten Beratung und Diagnostik werden die Eltern um eine kleine freiwillige Spende für den Unterhalt von *BRAIN* gebeten, welche die überwiegende Mehrzahl auch gerne zu leisten bereit ist. Professor Rost war und ist als Leiter von *BRAIN* übrigens jederzeit vollständig unentgeltlich für die Beratungsstelle tätig, wofür ihm eine hohe Anerkennung gebührt.

Schulpsychologische Ansprechpartnerinnen und -partner zur Hochbegabung

An zweiter Stelle stand der Wunsch der Eltern nach hilfreichen Gesprächs- und Vermittlungspartnern vor allem im Konfliktfall gegenüber den Schulen. Hierzu wurde zum Jahresbeginn 2001 ein landesweiter Arbeitskreis von Schulpsychologinnen und -psychologen zum Thema „Hochbegabung“ ins Leben gerufen. Selbst für diese Fachleute (Diplom-Psychologinnen und -Psychologen) war die Thematik „Hochbegabung“ im Wesentlichen neu und wenig bekannt. Mit Hilfe von Stiftungsmitteln konnte dieser Personenkreis mit aktueller Fachliteratur und zeitnah normierten Testverfahren ausgerüstet werden. Von Seiten der Beratungsstelle *BRAIN* wurde und wird dieser Arbeitskreis kontinuierlich betreut und fortgebildet. Der Arbeitskreis tritt mehrmals jährlich in Tagungen zu Abstimmungs- und Weiterbildungszwecken zusammen.

Die schulpsychologischen Ansprechpartnerinnen und -partner mit der Generalia bzw. (übergreifenden) Zuständigkeit für das Thema „Hochbegabung“ in allen 15 Staatlichen Schulämtern des Landes Hessen sind bis zum heutigen Tag eine ganz zentrale Stütze der praktischen Umsetzung dieses Themas. Sie haben vielfach in ihren Ämtern entsprechende Arbeitskreise gegründet, bilden Kollegien fort und beraten Eltern, helfen bei der Einrichtung und Erprobung von Förderkonzepten einzelner Schulen mit und stehen auch bei der

anschließenden Evaluation ihren Schulen hilfreich zur Seite. Sie sind die unverzichtbaren Schnittstellen in der praktischen Verankerung und Realisierung der Hochbegabtenförderung in der Fläche des Landes. Ohne ihre aktive und tatkräftige Mithilfe und Begleitung wären alle hierzu ergriffenen Schritte und Maßnahmen so kaum zu verwirklichen gewesen.



Auftaktveranstaltung und Zielsetzung des Ganzen

Im März 2000 hatte in Weilburg eine zentrale Auftakt-Tagung für die öffentliche Bekanntgabe des Einstiegs der Hessischen Landesregierung in das Thema „Hochbegabtenförderung“ stattgefunden. Die inzwischen amtierende Kultusministerin und Professor Rost gaben die Ziele und Vorgaben für die bereits eingeleiteten Schritte und die ins Auge gefassten weiteren Vorhaben bekannt. Dies war ein deutliches Novum für die hessische Schulpolitik und wurde vom Publikum auch dementsprechend wahrgenommen und mit Zustimmung bedacht.

Bereits damals wurde jedoch schon unmissverständlich deutlich gemacht, dass „Hochbegabtenförderung“ im hessischen Verständnis aber keineswegs auf eine Art von „Elite“-Spezial-Sonderweg für eine winzige Minderheit hinauslaufen darf, sondern vielmehr eine sachgerechte Sensibilisierung der gesamten Lehrerschaft für eine bestmögliche Förderung und Forderung aller vorkommenden Begabungsausprägungen und Leistungsfähigkeiten – und in diesem Zusammenhang auch und gerade der intellektuell Hochbegabten – meint.

Dieser übergreifenden – und programmatisch außerordentlich wichtigen – Zielsetzung sind das Hessische Kultusministerium und *BRAIN* bis heute konsequent treu geblieben. Den unverändert in der Öffentlichkeit und sogar auch in Fachkreisen kursierenden und grassierenden vielfachen Missdeutungen und Instrumentalisierungen des Themas „Hochbegabung“ für sachfremde und z.T. geradezu abwegige „Modelle“ und Zwecke war Hessen zu keinem Zeitpunkt zu folgen bereit. Auf diese Weise konnte die „Hochbegabtenförderung“ im hessischen Verständnis kontinuierlich und beständig von den Untiefen (auch schul- und parteipolitisch) umstrittener und polarisierender Interessen wie ideologischer Einseitigkeiten ferngehalten werden.

Lehrerfortbildung

Die Lehrerfortbildung wurde zum Jahresende 2001 mit einer anspruchsvollen zweijährigen Fortbildungsreihe in Angriff genommen. Das seinerzeitige „Hessische Landesinstitut für Pädagogik (HELP)“ führte sie durch, und Stiftungsmittel trugen mit zum Gelingen bei. 40 Teilnehmerplätze wurden hälftig auf Grundschullehrer und Lehrkräfte aus weiterführenden Schulen aufgeteilt. Vierteljährliche Präsenzphasen in der Kasseler Reinhardswaldschule wechselten sich mit monatlichen Vertiefungstreffen in vier Regionalgruppen (Nord-, Mittel- und Südhessen sowie Rhein-Main-Gebiet) ab. In intensiver Gruppenarbeit wurden alle teilnehmenden Lehrkräfte mit den Facetten von Theorie und Praxis der Hochbegabtenförderung vertraut gemacht.



Die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern dieser umfangreichen Lehrerfortbildung im Ergebnis erstellten speziellen Förderkonzepte für ihre entsendenden Schulen bildeten später vielfach die Ausgangsgrundlage für den Einstieg dieser Schulen in das folgende Programm „Gütesiegel Hochbegabung“ des Hessischen Kultusministeriums. Nach dem Abschluss dieser Fortbildung im Dezember 2003 schlossen sich zwei von den Teilnehmern selbst organisierte Ferienakademien für hochbegabte Schülerinnen und Schüler (wiederum in der Reinhardswaldschule) an.

Im Anschluss an dieses Pilotprojekt hat das Kultusministerium eine Reihe zentraler und dezentraler Fortbildungsprojekte durchgeführt, um interessierte Schulen und Schulverbünde, Kollegien und Eltern mit dem Thema „Hochbegabung“ vertraut zu machen und ihm einen anerkannten Platz im Schulwesen in der Fläche des Landes zu verschaffen. Bis heute können Staatliche Schulämter wie auch Einzelschulen hochwertige und anspruchs-

volle Fortbildung hierzu vom Kultusministerium anfordern und im engen Zusammenwirken mit der Beratungsstelle *BRAIN* in Anspruch nehmen. Die im Rahmen des „Marburger Hochbegabtenprojekts“ und von *BRAIN* tätigen Psychologinnen und Psychologen stellen dafür die erste Wahl dar und können neben den Themenbereichen „Einführung in Hochbegabung“, „Mythen und Vorurteile“, „Fakten zur Hochbegabung“, „Diagnostik“, „Angebot von *BRAIN*“, „Underachievement“ auch „Förderung“, „Beratung bei Problemen“ und viele weitere Schwerpunkte abdecken.

Schulischer Beginn in der Grundschule

Die Kultusministerin hatte im Mai 2001 dazu aufgerufen, am Thema „Hochbegabung“ interessierte („drei“) Grundschulen ausfindig zu machen. Im Herbst hatten sich bereits nicht weniger als 25 solcher Grundschulen eingefunden, die aus den verschiedensten Gründen einen Einstieg in dieses Thema wagen wollten. Bei den Grundschulen zu beginnen, ist für ein Kultusministerium zweifellos deshalb sinnvoll und geboten, weil bereits zum Zeitpunkt des Beginns einer schulischen Laufbahn der Blick auf das persönliche Begabungsspektrum von hoher Relevanz für eine umfassende Förderung ist. Bei der Einschulung unerkannt gebliebene Begabungspotenziale können im Falle ungeeigneter schulischer Maßnahmen eventuell „versanden“ und „Minderleistung“ („Underachievement“) fördern. Daher sollten Lehrkräfte bereits zum Zeitpunkt der Einschulung zum Thema „Hochbegabung“ hinreichend sensibilisiert und fortgebildet sein.

Da sich die deutsche wissenschaftliche (Schul-)Pädagogik bis dahin kaum mit dem Thema „Hochbegabung“ befasst hatte, stellte sich für die Beteiligten aber zunächst die Herausforderung, in Eigenarbeit pädagogische Handreichungen für den schulischen Alltag abzufassen. Dies war (und ist) ganz sicherlich eine beträchtliche Erschwerung und bedeutende Herausforderung, aber andererseits auch eine ebensolche Chance und Möglichkeit für die selbstverantwortliche Planung und Realisierung von Förderkonzeptionen und -maßnahmen mit Blick auf die jeweils eigene Schulpraxis. Derartiger Handreichungen bedurfte es jedoch nicht alleine für den Bereich der Grundschule, sondern ebenso für das Schulwesen überhaupt und für die weiterführenden Schulen, d.h. für Gesamtschulen und Gymnasien. Folglich wurden unter allen diesen Gesichtspunkten entsprechende Arbeitskreise gegründet, die einmal monatlich zusammen traten und entsprechende Entwürfe erstellten.



Schulpraktiker verfassten praxisbezogene Handreichungen

Im Rückblick auf diese „Gründerzeit“ der Hochbegabtenförderung in Hessen kann der Verfasser nur allen seinerzeit Beteiligten (nochmals) seinen Respekt und seinen Dank dafür aussprechen, dass alle Personen (Schulleitungen, Lehrkräfte, Schulpsychologen) ohne jede Honorierung (d.h. ohne Anrechnungsstunden und Entgelte) diese Arbeit auf sich nahmen und (mit ihm zusammen) diejenigen Texte erarbeiteten, die anschließend den Fachleuten im Kultusministerium und in *BRAIN* zur Begutachtung und weiteren Verbesserung vorgelegt wurden. Im Ergebnis erwuchsen daraus mehrere Handreichungen schulformübergreifender und schulformbezogener Art (letztere für die Grundschule, die Gesamtschule und das Gymnasium), die später allen zu praktischer Arbeit bereiten Schulen in die Hand gedrückt werden konnten.



Das Besondere an allen diesen Texten ist, dass sie keine „Anweisungen“, „Vorschriften“ oder „Eingrenzungen“ im bürokratischen Sinne darstellen, sondern sich ganz im Gegenteil dazu als Anregungen, Beispiele, Veranschaulichungen, Muster, Vorschläge bzw. Bausteine verstehen, anhand derer eine jede Schule ihr eigenes Konzept für ihre spezifische Klientel und unter ihren jeweiligen Bedingungen zusammen stellen kann. Alle diese Handreichungen wurden somit nicht von Theoretikern am „grünen Tisch“, sondern von Schulpraktikern, Pädagogen und Psychologen mit eigener Anschauung aus Unterrichtstätigkeit und Betreuungsarbeit verfasst. Sie sind somit praxistauglich und von Lehrkräften verwendbar. Und sie wurden absichtlich als Hilfestellungen im Sinne von „Wegweisern“ verfasst, nicht aber als „regelnde“ oder einengende Vorgaben „von oben“. In diesem Sinne wurden sie denn auch von den Schulen verständnisvoll und interessiert aufgenommen.

Gegliederte „Systemarchitektur“ zur „Hochbegabtenförderung“ in Hessen

Bei der Abfassung von „Rahmenbedingungen“ für die hessischen Schulen war von Anfang an darauf geachtet worden, in zwei „Stufen“ voranzugehen: eine „Psychologische Grundlegung“ stellt das Fundament dar, auf dem eine „Pädagogische Grundlegung“ anschließend aufbaut. Diese „Systemarchitektur“ war deshalb von Nöten, weil sich die „Zielgruppe“ der „Hochbegabtenförderung“ nicht auf der Stelle als solche zu erkennen gibt und weil die von dieser benötigten und für sie geeigneten Fördermaßnahmen erst aus den Ergebnissen ihrer Erforschung und Beschreibung abzuleiten sind.

Ohne eine vorangehende grundlegende (methodisch-systematische wie auch zielgruppenspezifische) Unterscheidung zwischen Hochbegabung (als geistigem Potenzial) und Hochleistung (als gelungener Umsetzung dieses Potenzials in erbrachte Leistung) kann man dem Thema „Hochbegabtenförderung“ nicht gerecht werden. Zwar hat es in den zurückliegenden Jahren beträchtliche Mühen und Anstrengungen gekostet, „Hochbegabung“ aus dem Umfeld einer notorisch sonderpädagogischen Betrachtungsweise zu „befreien“, aber dennoch darf dieser „Fortschritt“ keineswegs in einen nahtlosen Übergang einer (zwar entgegen gesetzten, aber vergleichbar unzutreffenden) Vereinnahmung unter dem ausschließlichen Aspekt von „Hochleistung“ münden.

Intellektuell hochbegabte Kinder und Jugendliche sind ebenso wenig allesamt „Minderleister“ („Underachiever“), wie sie auch nicht ausschließlich als hoch leistende „Einerschüler“ oder Jahrgangsstufenbeste daherkommen. Beide derartigen Betrachtungsweisen sind sachlich unzulässige und empirisch längst widerlegte Verabsolutierungen einseitiger und hochgradig irriger Mythen und Vorurteile.

„Psychologische und Pädagogische Grundlegung“ als aufeinander aufbauende Bausteine

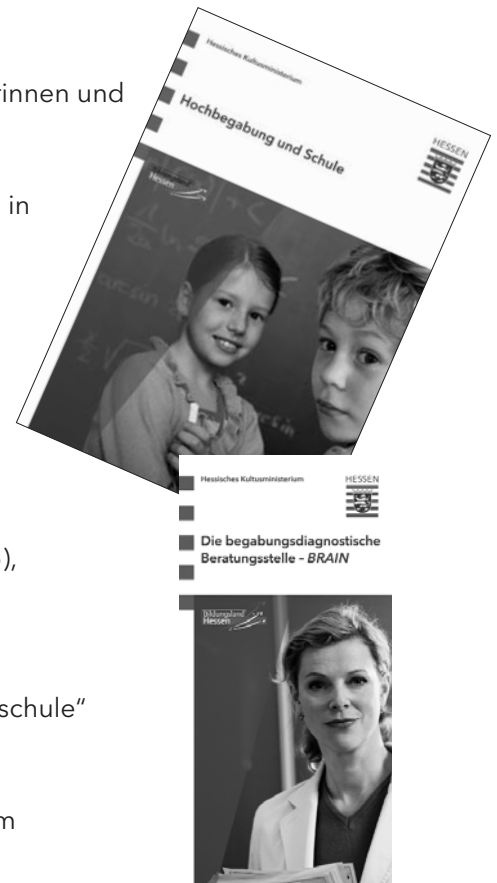
Das Fundament der „Psychologischen Grundlegung“ bilden die Erkenntnisse des „Marburger Hochbegabtenprojekts“, die Vorträge der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von *BRAIN*, die schon erwähnte Broschüre „Hilfe, mein Kind ist hochbegabt!“, die Broschüre des HELP „Schule und Beratung: Besondere Begabungen – eine Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer; Grundlagen – Konzepte – Beispiele“ sowie zwei Handreichungen des o.a. Arbeitskreises der schulpsychologischen Ansprechpartnerinnen und -partner:

- „Empfehlungen zur Erkennung von besonderen Begabungen bei Schülerinnen und Schülern in hessischen Schulen“ (ABl. 8/01 S. 571),
- „Schulpsychologische Beratung im Rahmen der Hochbegabtenförderung in hessischen Schulen“ (ABl. 8/02 S. 580).

Die „Pädagogische Grundlegung“ setzt sich zusammen aus den folgenden Handreichungen:

- „Hochbegabtenförderung im hessischen Schulwesen“ (ABl. 8/02 S. 565),
- „Hochbegabtenförderung in der Grundschule“ (ABl. 8/02 S. 571),
- „Hochbegabtenförderung in weiterführenden Schulen“ (ABl. 10/03 S. 735),
- „Anregungen zur Hochbegabtenförderung in der Gesamtschule“,
- „Hochbegabtenförderung – Aufgabe und Herausforderung für die Grundschule“ (herausgegeben vom Staatlichen Schulamt für die Stadt Frankfurt am Main).

Alle hier aufgeführten Texte und Broschüren sind aufrufbar und nachlesbar im „Hochbegabungsportal“ im Hessischen Bildungsserver unter dem Link:
<http://dms-schule.bildung.hessen.de/allgemeines/begabung/>



Aufnahme der „Hochbegabtenförderung“ in das Hessische Schulgesetz

In zwei Novellierungen des Hessischen Schulgesetzes (HSchG) vom Juni 1999 und März 2002 wurden grundlegende gesetzliche Regelungen zur „Hochbegabtenförderung“ getroffen:

- Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler durch Beratung und ergänzende Bildungsangebote gemäß § 3 Abs. 7 HSchG.
 (Mit dieser erstmals erfolgten gesetzlichen Verankerung der Förderung Hochbegabter wurde die allgemeine Verpflichtung der Schule zur angemessenen Förderung aller Schülerinnen und Schüler speziell für diese Schülergruppe präzisiert und das Kultusministerium ermächtigt, geeignete Maßnahmen zu entwickeln.)
- Flexibilisierung des Einschulungsalters für schulreife, aber noch nicht schulpflichtige Kinder gemäß § 58 Abs. 1 Sätze 3 und 6 HSchG.
 (Diese Regelung schuf die lange geforderte Möglichkeit eines früheren Eintritts in die Grundschule als Regelschule für schulreife, aber noch nicht schulpflichtige Kinder. Dabei kann für die Kinder, die nach dem 31. Dezember das sechste Lebensjahr vollenden, die Aufnahme vom Ergebnis einer zusätzlichen Überprüfung der geistigen und seelischen Entwicklung durch den Schulpsychologischen Dienst abhängig gemacht werden, um erkennbare Überforderungen frühzeitig einzuschulender Kinder zu vermeiden.)

- Erleichterung des Überspringens gemäß § 75 Abs. 6 HSchG.
(In besonderen Fällen kann auch die erste Jahrgangsstufe auf Antrag der Eltern mit Zustimmung der Schulleiterin oder des Schulleiters übersprungen werden. Die Schulleitung kann die Zustimmung hierfür vom Ergebnis einer Untersuchung durch den Schulpsychologischen Dienst abhängig machen.)

Integration oder Separation?

In Hessen wurde die „Hochbegabtenförderung“ im Schulwesen von Anfang an integrativ (und nicht separativ) konzipiert und realisiert. Dafür sind vor allem die folgenden Gründe maßgeblich:



- Die wissenschaftlich-empirische Forschung hat überzeugend belegt, dass sich hochbegabte Kinder und Jugendliche außer einer rascheren und effizienteren kognitiven Problemlösefähigkeit in praktisch keinen anderen psychologischen und sozialen Merkmalen von anders Begabten nennenswert unterscheiden. Allein schon daher liegt kein zwingender Grund für eine Separierung Hochbegabter vor.
- Die o.a. raschere und effizientere kognitive Problemlösekapazität von intellektuell Hochbegabten ist eine quantitative (durch Intelligenztests gut messbare) und damit graduelle Größe, kein „qualitativ“ abweichendes Merkmal (etwa einer „anderen Art zu denken“ o.ä.). Auch daher besteht keine Notwendigkeit einer Separierung für Schülerinnen und Schüler, die bei begabungsdiagnostischen Tests oberhalb eines bestimmten (durch eine Konvention als Übereinkunft der Forschungsgemeinschaft festgelegten) Grenzwertes abschneiden.
- Intellektuell Hochbegabte kommen zahlenmäßig nur eher selten vor (nach der üblichen Definition sollte man zu den zwei Prozent „Besten“ der Population gehören) und sind bereits deshalb auf ein Zusammenleben mit Menschen aller möglichen Begabungen durchgängig angewiesen. Es ist somit kein Grund ersichtlich, warum sie der Chance, soziale Kompetenzen im Umgang und im Zusammenleben mit Menschen aller anderen Begabungsausprägungen zu erwerben, beraubt werden sollten.
- Sinnvolle schulische Hochbegabtenförderung sollte bei der Einschulung beginnen und daher auch die Grundschule umfassen. Separierende „Hochbegabtenklassen“ in der Grundschule wären entwicklungspsychologisch kaum überzeugend zu begründen und erforderten zudem ein beträchtliches Einzugsgebiet und daher mindestens auf dem Lande auch eine angeschlossene Internatsunterbringung, was aber im Grundschulalter aus naheliegenden Gründen in aller Regel ausscheiden sollte.
- Ein Einsetzen schulischer Hochbegabtenförderung erst bei einem Übergang auf weiterführende Schulen müsste auf eine Konzentration auf diejenigen – zugleich auch hoch leistenden – Hochbegabten in den höheren Schulen hinauslaufen – und würde insofern die o.a. grundlegende Unterscheidung von „Hochbegabung“ (Potenzial) und „Hochleistung“ (Fähigkeit zur Realisierung des Potenzials) negieren. Die Hochbegabten mit Problemen bei der Umsetzung ihres vorhandenen Potenzials in schulische Leistung würden (zwangsläufig) häufig übersehen oder vernachlässigt; gerade diese Personengruppe aber benötigt bereits in der Grundschule eine besonders fürsorgliche Aufmerksamkeit und eine ebensolche eingehende Unterstützung.

- Separierende „Hochbegabtenklassen“ oder ebensolche „Hochbegabtschulen“ könnten unvermeidbar immer nur einigen wenigen in besonderer Weise ausgelesenen Hochbegabten zugute kommen, da solche Einrichtungen alleine schon aus Kostengründen (Honorarzahlen für alle zur Auswahl erforderlichen begabungsdagnostischen Gutachten, Lehrermehrbedarf für konzentrierte Spezialförderung, ggf. Landesträgerschaft für sogenannte „Hochbegabtschulen“ usw.) unmöglich flächendeckend für alle Regionen eines Landes gleichermaßen eingerichtet werden können.
- Da hochbegabte Schülerinnen und Schüler nicht nur in Städten und Ballungszentren, sondern auch in ausgedehnten (z.T. abgelegenen) Flächenkreisen und überhaupt auf dem Lande leben, und da sie darüber hinaus nachgewiesenermaßen auch an Schulen jeglicher Schularten vorkommen, da bei weitem nicht alle von ihnen auch nicht schon begabungsdagnostisch identifiziert und als „intellektuell hochbegabt“ ausgewiesen sind, könnte ihre überwiegende Mehrzahl schlechterdings nicht in den Genuss von punktuellen Spezialeinrichtungen kommen.
- Eine flächendeckende Einrichtung von separierenden „Hochbegabtenklassen“ mit einem zugehörigen Rechtsanspruch einer Aufnahme aller intellektuell Hochbegabten müsste zwangsläufig eine vorherige ebenso flächendeckende intelligenzdiagnostische Testung aller Schülerinnen und Schüler voraussetzen, was jedoch alleine schon datenschutzrechtlich (und ebenfalls wiederum haushaltsrechtlich) auf absehbare Zeit nicht realisierbar ist.
- Bisherige Erfahrungen mit separierenden „Hochbegabtenklassen“ in anderen Bundesländern haben gezeigt, dass bei regulären Klassenarbeiten von vielen Lehrkräften immer noch die pädagogisch wenig sinnvolle, aber dennoch in vielen Schulen praktizierte „Gaußsche Normalverteilungskurve“ zur Festsetzung von Noten zugrunde gelegt wird, was für die Mehrzahl der in ihnen versammelten Hochbegabten deutlich schlechtere Noten (und auch Schulabschlussnoten) als im Falle eines Verbleibens der Betreffenden in regulären integrativen Klassen üblicher Schulen zum Ergebnis hat (während die gleichen „reinen Hochbegabtenklassen“ im Falle von landesweiten Leistungstests mit vorgegebenen Notenvergabekriterien insgesamt deutlich besser als reguläre Schulklassen abschneiden). Ob damit intellektuell Hochbegabten im Hinblick auf deren spätere Studien- und Berufswünsche im Ergebnis gedient wird, mag bezweifelt werden.
- Nach vorliegenden wissenschaftlichen Ergebnissen zu Befragungen von Eltern von hochbegabten und hoch leistenden Kindern und Jugendlichen, der hochbegabten und hoch leistenden Kinder und Jugendlichen selbst sowie auch von deren Lehrkräften präferieren alle Gruppen – sowohl im 4. Schuljahr als auch im 9. Schuljahr – zusätzliche außerschulische Lernangebote und an zweiter Stelle eine vielfältig aufgefächerte innere Differenzierung im regulären Schulunterricht, während Maßnahmen einer äußeren Differenzierung und Segregation deutlich weniger gewünscht werden. Ausnahmen mögen für Eltern von Hochbegabten mit besonderen Problemen, also für Eltern von „Minderleistern“ („Underachievern“) gelten. Dafür hält aber kein einziges Bundesland eine spezielle staatliche „Förderschule“ bereit.

Integrative Förderung auch der Hochbegabten im Regelunterricht

Wie kann nun aber eine zielführende integrative Förderung von Hochbegabten im Regelunterricht gelingen? Ein „guter“, d.h. vielfältig aufgegliederter und damit erst eigentlich begabungsgerechter Unterricht hat noch niemandem geschadet, auch und gerade nicht intellektuell Hochbegabten. Damit soll keineswegs einem billigen Nichtstun oder einer rhetorischen Abwiegelung, alles beim Alten oder einfach sich selbst zu überlassen, das Wort geredet werden. „Innere Differenzierung“ ist mitnichten diejenige Leerformel oder Karikatur, als die sie von ihren Gegnern und Verächtern (zu) häufig mit Absicht verzerrt und missdeutet wird. Recht verstandene Binnendifferenzierung ist vielmehr der pädagogische „Königsweg“, unterschiedlichen Begabungen und Leistungsfähigkeiten innerhalb einer Lerngruppe adäquat (und auch anspruchsvoll) gerecht werden zu können.

Freilich erhebt sich an dieser Stelle sofort die Frage nach einer (als Ziel) anzustrebenden „Homogenisierung“ der Lerngruppe, was die Unterschiedlichkeit an Begabungen und Leistungsfähigkeiten (und damit zugleich den für eine Binnendifferenzierung nötigen Aufwand) spürbar verringern würde. Dazu ist festzustellen, dass selbst durch noch so massive Homogenisierungsanstrengungen diesem Ziel kaum wirklich näher zu kommen ist. Die Lehrkräfte „reiner Hochbegabtenklassen“ haben anlässlich mehrerer Vorträge in hessischen Tagungen über ihre damit gewonnenen Erfahrungen eindringlich geschildert, dass und wie ihre ursprünglichen Erwartungen an nur nach Intelligenztestwerten zusammengesetzte Klassen trügen und vielfachen Korrekturen und Anpassungen bedurften. Sie berichteten sehr anschaulich, dass (auch und gerade) derartige Schulklassen alles andere als „homogen“ waren und sind.

Andererseits haben die Internationalen Schulleistungsvergleichsstudien nachgewiesen, dass eine integrative Förderung auch unterschiedlicher Begabungen im Klassenverband – bei bedarfsgerechter personeller Ausstattung der Schule – keineswegs eine Benachteiligung hoher Begabungen nach sich ziehen muss, sondern vielmehr einen insgesamt höheren Leistungsstand bewirken kann. In Deutschland waren bei diesen Studien demgegenüber nicht nur bei den Leistungsschwachen, sondern auch bei den Leistungs-



starken geringere Ergebnisse als beispielsweise in Finnland (wo es kein in unserem Sinne gegliedertes Schulsystem und keine „Hochbegabtenklassen“ oder „Hochbegabtenförderung“ gibt) zu verzeichnen, was zu denken geben muss.

Innere Differenzierung bzw. Individualisierung in der Schule

Recht verstandene „Innere Differenzierung“ im Regelunterricht meint das Erfordernis, nicht an alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse gleichermaßen einen „mittleren Leistungsmaßstab“ anzulegen und alle den gleichen Lern- und „Lernfortschritt“-Anforderungen auszusetzen. Vielmehr sollte sich die Lehrkraft unter dem Blickwinkel einer „Pädagogischen Diagnostik“ ein Bild über die in der Klasse vorhandenen verschiedenen Leistungsfähigkeiten und Lernbedürfnisse verschaffen und diesen durch unterschiedliche Aufgabenstellungen und -niveaus im Unterricht wie auch bei der Hausaufgabenstellung und -korrektur gerecht werden. Auf diese Weise können sowohl die Leistungsschwächeren, die „normal“ Leistenden als auch die in besonderer Weise Leistungsfähigen und Leistungsbereiten bis hin zu ihren jeweils persönlichen Leistungsgrenzen gefordert und gefördert werden.

In Zeiten von vielfach differenzierenden Aufgabenblättern unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade für alle Altersstufen und Fächer, von vielfach elektronisch verfügbaren Unterrichts- und Lernmaterialien und einem überaus reichhaltigen und vielgestaltigen Verlagsangebot für Lehrkräfte aller Schulformen stellt sich hierbei („nur noch“) die Aufgabe der sorgfältigen Sichtung dieses Angebots und der Auswahl des für die jeweilige Lerngruppe speziell geeigneten Materials (und der notwendigen Finanzierung durch die öffentliche Hand oder den privaten Schulträger). Von ihrer Ausbildung her sind Lehrkräfte Fachleute für derartige Vergleiche und für eine kritische und kompetente Prüfung und Bewertung von Lernmaterialien wie auch für deren passgenauen Einsatz im Unterricht und bei den Hausaufgaben. Freilich müssen sie eben diese Aufgabe schon selbst schultern und übernehmen, da sie – auch völlig losgelöst vom Thema „Hochbegabtenförderung“ – im Hinblick auf einen gelingenden Unterricht allerorten und gleichermaßen unvermeidbar ist.

Selbstredend sind einer noch so gut gemeinten und auch fachkundig konzipierten inneren Differenzierung bereits vor dem Hintergrund der gegebenen Klassenstärken bestimmte Grenzen gesetzt. Eine wohl verstandene Binnendifferenzierung im Sinne einer idealtypischen Individualisierung im Unterricht wird aber auch nur von einer Minderheit unter den Schülerinnen und Schülern wirklich benötigt. Es sind diejenigen Kinder und Jugendlichen, denen die Lehrkraft mit ein wenig Aufmerksamkeit und Fürsorge anmerken kann, dass sie im oder am Unterricht „leiden“, die Lernziele nicht erreichen, dass sie vielleicht sogar auch mehr leisten könnten oder lieber würden, aber aus anderen Gründen „abschalten“ oder der Schule gar „die innere Kündigung aussprechen“. Eine „gute“ Lehrkraft wird bei derartigen „Alarmzeichen“ schon immer die Suche nach den Ursachen und Hintergründen aufgenommen und Wege zu einer persönlichen Unterstützung und Hilfeleistung eingeschlagen haben. Keine andere Aufgabe stellt sich für die Lehrkraft bei dem Thema „Hochbegabtenförderung“.

Der Landesgesetzgeber stellte Haushaltsmittel zur „Hochbegabung“ bereit.

Nach der geleisteten o.a. „Psychologischen und Pädagogischen Grundlegung“ zur „Hochbegabtenförderung“ konnte daran gegangen werden, die praktische Umsetzung an einzelnen Schulen ins Auge zu fassen. Ermöglicht wurde dieses aber erst durch den Beschluss der die Landesregierung tragenden Fraktionen, für das Haushaltsjahr 2001 (in nachträglicher Änderung des dem Landesparlament vorgelegten Haushaltsentwurfs) erstmalig 100.000 DM für den eigens benannten Zweck einer „Hochbegabtenförderung in hessischen Schulen“ zur Verfügung zu stellen. Für das Haushaltsjahr 2002 erhöhten die gleichen Fraktionen auf ebensolchem (eher durchaus unüblichem) Wege diesen Betrag auf 250.000 Euro, womit erst wirklich ein Erfolg versprechendes Vorgehen nach geordneten Maßstäben für ein Flächenland wie Hessen gestattet wurde.

Es soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass die heutige Hessische Kultusministerin Frau Dorothea Henzler in ihrer damaligen Eigenschaft als Abgeordnete des Hessischen Landtages (und als Schulpolitische Sprecherin ihrer Fraktion) einen entscheidenden Anteil an dieser Bereitstellung von Haushaltsmitteln des Landes für die „Hochbegabtenförderung“ gehabt hatte. Alle in Hessen zu diesem Thema Engagierten waren und sind ihr für die beschriebene ausgesprochen tatkräftige und wegweisende Hilfestellung dankbar. Ohne diese Umwidmung vorhandener Haushaltsmittel für die „Hochbegabtenförderung“ hätte keine einzige schulische Fördermaßnahme (mit Aussicht auf Bestandskraft) ins Leben gerufen werden können. Ohne zumindest eine Anschubfinanzierung können neue Wege in bisher unbekannte und unerprobte pädagogische Gefilde unmöglich beschritten werden.

Zweijähriges „Grundschulprojekt“ am Beginn

16 Grundschulen erfüllten in der ersten Jahreshälfte 2002 die vom Kultusministerium für eine Beteiligung an einem (anfänglichen) „Grundschulprojekt zur Hochbegabtenförderung“ gesetzten Anforderungen: Sie fassten zustimmende Beschlüsse in ihren Schulgremien, überzeugten ihr Staatliches Schulamt und ihren Schulträger, und sie erstellten ein standortbezogenes Förderkonzept (unter Berücksichtigung ihrer Schülerklientel, ihrer Elternerwartungen, ihrer Fortbildungssituation, ihrer lokalen Kooperations- und Unterstützungsbedingungen sowie ihrer jeweiligen personellen und sächlichen Ressourcen überhaupt). Diese 16 Grundschulen begannen zu Beginn des Schuljahres 2002/2003 als erste hessische Schulen mit der unterrichtspraktischen Hochbegabtenförderung im regulären Schulbetrieb.

Für diese allerersten Pilotschulen galten bereits die gleichen Teilnahmebedingungen wie auch für alle später folgenden Schulen: Sie nahmen freiwillig und auf eigene Initiative teil, sie hatten sich zuvor in einem Verständigungsprozess innerhalb der eigenen Schulgemeinde für eine Beteiligung entschieden, und sie waren bereit und interessiert, neue Wege einzuschlagen und diese selbst zu erproben. Als Anschubfinanzierung konnten alle diese Schulen (damals) jeweils einen Betrag in Höhe von 8.500 Euro erhalten, um damit benötigte externe Fachkräfte für eine Kleingruppenbildung, für Einzelförderung, für verbesserte innere Differenzierung oder auch für eine Durchführung von Zusatz-

kursen einzuwerben. Auf diese Weise sollten sie verstärkt in den Stand versetzt werden, die angestrebte idealtypische Individualisierung im Unterricht Wirklichkeit werden zu lassen.

Im kommenden Schuljahr 2003/2004 hatte sich die Anzahl der teilnehmenden Grundschulen bereits auf 31 (fast) verdoppelt: Das neue Einsatzfeld hatte sich herumgesprochen und viele weitere interessierte Schulen angezogen. Wichtig war, dass jede einzelne Schule und jedes teilnehmende Kollegium von persönlicher Überzeugung getragen und motiviert wurde. Denn der beschrittene Weg war ebenso neu wie arbeitsreich, und viele Bedenken bei Eltern und Lehrkräften waren auf dem Überzeugungswege aus dem Feld zu räumen, und manche abseits Stehenden und Zögernden mussten überzeugt und gewonnen werden. Aber dieses alles wurde von den Beteiligten gerne angegangen und auch erfolgreich gemeistert.

Ausweitung der „Hochbegabtenförderung“ auf alle anderen Schulformen

Nach zwei Jahren Laufzeit hatte dieses „Grundschulprojekt“ derart viele (tragende) Erfahrungen und (fundierte) Kenntnisse zur „Hochbegabtenförderung“ erbracht, dass die nächste Stufe der Programmentwicklung in Angriff genommen werden konnte. So bildete das „Grundschulprojekt“ die Voraussetzung und die Ausgangsbasis für eine Einbeziehung und Ansprache der weiterführenden Schulen und aller anderen Schulformen für das Thema „Hochbegabung“ überhaupt.

Da Hochbegabte faktisch an allen Schulformen vorkommen, sollte eine solche Ausweitung von der Sache her auf der Hand liegen. Weil aber „Hochbegabung“ in der Öffentlichkeit noch immer vielfach (zu kurz gedacht) mit „Elite“ und mit „Sonderförderung“ verknüpft wird, war (und ist) dieser Schritt (leider immer noch) begründungsbedürftig und (für viele) alles andere als selbstverständlich. Der hessische Zugang zum Thema „Hochbegabung“ war und ist aber an den vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen und den daraus abzuleitenden Praxiserfordernissen orientiert, weshalb in der Umsetzung in Gestalt einer Ansprache aller Schulformen und damit auch aller Schulen im Lande kein Zweifel und kein Zögern aufkommen konnten.

Die von den beteiligten Grundschulen ins Leben gerufenen Fördermodelle und die erfreuliche Akzeptanz und Zustimmung auf Seiten der beteiligten Eltern, Lehrkräfte und auch Schulträger bekräftigten die Richtigkeit des Vorgehens, alle Schulen auf freiwilligem Wege zu einer Teilnahme anzusprechen und ihnen Freiheit bei der Wahl und Ausgestaltung der eigenen Fördermaßnahmen einzuräumen. Auf diese Weise konnte eine größtmögliche Identifizierung jeder einzelnen beteiligten Schule mit ihrem selbst erstellten und gewählten Konzept und auch eine optimale Beteiligung der jeweiligen Lehrkräfte erreicht werden. Hierzu tragen eine Vernetzung aller Schulen in regionalen Arbeitskreisen sowie eine Zusammenarbeit mit den sich regional anbietenden externen Partnern (in Gestalt etwa von Beratungsstellen, Kinder- und Jugendakademien, Universitäten oder Firmen) bei.



- Bereitschaft zu einer sachgemäßen Elternberatung im Bedarfsfall,
- Bereitschaft zu einer kontinuierlichen Lehrerfortbildung zu diesem Thema,
- Bereitschaft zu einer Kooperation mit kompetenten externen Institutionen hierzu,
- Bereitschaft zu interner Dokumentation der gegangenen Schritte sowie einer Evaluation nach dem Ablauf von drei Jahren.

Diese Kriterien setzen eine ernsthafte inhaltliche Beschäftigung eines Kollegiums mit der „Hochbegabtenförderung“ voraus, verlangen aber noch keine eigenen Erfahrungen in der Umsetzung selbst. Ihre Einhaltung und Verwirklichung basiert auf dem guten Willen und der erklärten Absicht der ganzen Schule, diesem Thema (auf eine durchaus standortspezifische eigene Weise) gerecht werden zu wollen. Dabei können die Schulen mit der Unterstützung durch die o.a. schulpsychologischen Ansprechpartnerinnen bzw. -partner in den Staatlichen Schulämtern, durch das Fachreferat im Kultusministerium, durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von *BRAIN* und auch durch die genannten regionalen Netzwerke rechnen.

Großer Zuspruch von Seiten der Eltern und Kollegien

62 hessische Schulen konnten das Gütesiegel „Hochbegabtenförderung“ zu Beginn des Schuljahres 2004/2005 erwerben: 35 Grundschulen und 27 weiterführende Schulen, darunter 8 Gesamtschulen, 1 berufliches Gymnasium und 18 Gymnasien. Zum Ende des abgelaufenen Schuljahres 2008/2009 waren daraus bereits insgesamt 120 Schulen geworden: 56 Grundschulen, 25 Gesamtschulen und 39 Gymnasien. Aus diesen Zahlen ist eine Verdoppelung der teilnehmenden Schulen in nur fünf Jahren Laufzeit des Programms abzulesen, weiterhin eine gleichmäßige Annahme des Ganzen von durchaus recht unterschiedlichen Schulformen.

Der Einstieg einer Schule in dieses Gütesiegel kann auf einer Vielzahl von Gründen beruhen: Nachfrage auf Seiten der Eltern, Interesse am Thema bei den Lehrkräften, Wunsch nach Weiterqualifizierung des Kollegiums, Abdeckung von bisher offenen pädagogischen „Nischen“, Abrundung der Leistungspalette der Schule, Interesse auf Seiten des Schulträgers, auch dieses Thema aktiv „besetzen“ zu wollen, Anstöße von regionalen Beratungsstellen oder freien Trägern. Bis zum heutigen Tag haben lediglich zwei (anfänglich bereits an dem o.a. Grundschulprojekt) beteiligte (Grund-)Schulen das „Gütesiegel-Hochbegabung-Programm“ wieder verlassen. Alle weiteren Schulen waren an einer Aufrechterhaltung und Erneuerung des Gütesiegels interessiert und erfüllten die hierfür erforderlichen Voraussetzungen.

Eine Bezuschussung ist wichtig, aber nicht entscheidend

Ein vorrangiges Interesse an einer finanziellen Bezuschussung durch das Land kann dabei für die Beteiligung von Schulen nicht grundlegend gewesen sein: Da die für ein ganzes Haushaltsjahr von dem Haushaltsgesetzgeber eigens für den Zweck der „Hochbegabtenförderung in hessischen Schulen“ zur Verfügung gestellten (derzeit) 265.000 Euro nicht weiter erhöht werden konnten, musste die kontinuierlich ansteigende Anzahl beteiligter Schulen zwangsläufig die Möglichkeiten zu einer „Anschubfinanzierung“ für

(neu hinzu stoßende wie auch bereits beteiligte) „Gütesiegel-Schulen“ immer weiter verringern. Zweifellos hatte es aber hochbegabte Schülerinnen und Schüler auch schon zu jeder Zeit in den Schulen gegeben, so dass deren (sicherlich bestmögliche) Einbeziehung in den Unterricht insofern auch keine Frage einer (als Voraussetzung hierfür) strukturell erst zu gewährenden „Sonderbezuschussung für eine bestimmte Schule“ sein kann.

Andererseits bedürfen „Pilotschulen“ für das Erproben bestimmter neuer und noch nicht begangener Wege in Pädagogik und Unterricht einer zumindest anfänglichen Unterstützung, „Rückendeckung“ und Begleitung, und dafür war das „Gütesiegel-Hochbegabung-Programm“ auch von Anbeginn an ausgelegt gewesen. So ist auch niemals eine an Fortbildung, Weiterqualifizierung, Austausch und/oder Netzwerkunterstützung interessierte beteiligte Schule alleine gelassen worden. Sämtliche dem Fachreferat im Kultusministerium vorgetragenen Anliegen beteiligter Schulen konnte entsprochen werden. Insgesamt ist festzustellen, dass alle an diesem Programm Beteiligten (auch in Anbetracht begrenzter Ressourcen) mit außerordentlich viel Engagement, Leistungsbereitschaft und Kreativität (viel) mehr zustandebringen konnten (und gebracht haben), als sie es selbst anfangs (noch) für möglich gehalten hatten.

Lehrer-„Mehrarbeit“ ja oder nein?

Der Erwerb des Gütesiegels „Hochbegabtenförderung“ zieht für die Lehrkräfte im strengen Sinne kaum „Mehrarbeit“ (im üblichen Sinne verstanden) nach sich. Diese Frage ist für eine Akzeptanz des Gütesiegels durch ein Kollegium ein wichtiges (und durchaus berechtigtes) Anliegen, das offen behandelt und geklärt werden sollte. Zweifellos muss eine ernsthafte Befassung mit diesem neuen Thema zunächst eine Fortbildung nach sich ziehen, und diese „Mehrarbeit“ soll nicht verschwiegen werden. Anschließend hat sich das Kollegium untereinander darüber zu verständigen, aus welchen „Bausteinen“ der o.a. pädagogischen Handreichungen (und/oder anderen Maßnahmen) es sein eigenes Förderkonzept zusammenstellen möchte.

Dabei ist es etwa in sein eigenes Ermessen gestellt, ob es auch Zusatzkurse mit anreichernder Zielsetzung konzipieren möchte. In Anbetracht einer Vielzahl von in Hessen existierenden externen Anbietern eigener außerschulischer Förderkurse (an Samstagen,



Nachmittagen, Abenden, in Ferienzeiten usw.) brauchen insbesondere Schulen in Ballungsräumen oder Städten „bloß“ entsprechende Kontakte aufzunehmen, um den vom Schulunterricht noch nicht Ausgelasteten die gesuchten Wege zu weisen. Schulen in der Fläche des Landes können sich untereinander absprechen, um für entsprechende Schülerinnen und Schüler geeignete Angebote bzw. (potentielle) Anbieter ausfindig zu machen oder (im Bedarfsfall) selbst einzurichten. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass immer mehr Volkshochschulen eigene Kursangebote zur „Hochbegabtenförderung“ in ihr Programm aufnehmen.

Dass schulische Zusatzkurse keine „Patentlösung“ zur „Hochbegabtenförderung“ sein können, wurde weiter oben bereits durch die zentrale Unterscheidung zwischen Hochbegabung und Hochleistung begründet. Zusatzkurse sprechen naturgemäß diejenigen an, die außer hoher Leistungsfähigkeit auch (noch) über (begrüßenswerte) Arbeitstugenden wie Leistungswille, Zielorientierung, Durchhaltefähigkeit und Frustrationstoleranz verfügen. Diejenigen Hochbegabten, die solcher Motivation ermangeln, können über Zusatzkurse jedoch schwerlich erreicht werden. Eben deswegen darf sich eine sachgemäße „Hochbegabtenförderung“ im hessischen Verständnis auch nicht in einer Durchführung (oder Vermittlung) von (ausschließlichen) Zusatzkursen erschöpfen.

„Innere Differenzierung“ schlägt pure „Zusatzkurse“

Daraus folgt zwingend, dass nur die oben erwähnte innere Differenzierung oder Individualisierung im Lernen – zumindest idealtypisch – den „Königsweg“ schulischer Hochbegabtenförderung darstellen kann (was wiederum alles andere als hochbegabungsspezifisch ist, sondern für alle Begabungsausprägungen gleichermaßen zutrifft). Sachgemäße „Hochbegabtenförderung“ im regulären Schulunterricht ist somit nichts anderes als ein „guter“, d.h. bestmöglich auffächernder Unterricht mit Blick auf eine gegebene Vielfalt von Begabungsausprägungen und Leistungsfähigkeiten.

Die (weit verbreitete) Frage nach einer Lehrer-„Mehrarbeit“ kann daher vor diesem Szenario eine jede Lehrkraft nur für sich selbst (ehrlich) beantworten: Ist sie bereit und willens, den ihr anvertrauten Schülerinnen und Schülern den ihr bestmöglichen Unterricht im Sinne einer optimierenden persönlichen Ansprache, Forderung und Förderung, transparenten und anspornenden Bewertungsrückmeldung sowie praktischen Anleitung zu individueller Leistungssteigerung zu geben (und sich hierfür auch kontinuierlich weiterzubilden und weiter zu entwickeln)? Auf jeden Fall darf die Frage nach „Mehrarbeit“ aber nicht „einfach“ im Sinne von (vielfach nach wie vor darunter verstandenen) weiteren „Zusatzkursen“ für eine wie auch immer ausgewählte kleine „Exklusiv-Gruppe“ missdeutet und (unzutreffend) beantwortet werden.

Bereits bei der Antragstellung für das „Gütesiegel Hochbegabung“ wie auch bei der folgenden Umsetzung vor Ort können (und sollten) die Eltern wie auch die Schulverwaltung die Durchdringung dieses Themas durch die jeweilige Schulgemeinde beispielsweise anhand dieses Indikators (durchaus aufschlussreich) verfolgen. Im Übrigen gehen naturgemäß alle Schulen mit dem Erwerb dieses Gütesiegels auch ein „Risiko“ ein: Sie können von den Eltern (und der Öffentlichkeit) an der jeweiligen Güte (und dem Einfallsreichtum) bei der Realisierung der o.a. sieben Erlassskriterien „gemessen“ werden. Aber für eine verständigungsbereite und lernwillige Schulgemeinde hat sich diese Transparenz noch in keinem Fall als eine unüberwindbare Hürde erwiesen.

Unterstützung für Hochbegabte mit besonderen Schwierigkeiten

Schulen, die sich in ihren Anstrengungen um eine derartige Unterrichtsgestaltung in der Förderung einzelner Hochbegabter mit besonderen Schwierigkeiten bei deren Leistungserbringung vor erhebliche Probleme gestellt sehen, kann und soll geholfen werden. Dafür haben das Kultusministerium und *BRAIN* schon im Jahr 2005 ein Unterstützungsnetzwerk in Gestalt ausgewählter Sonderpädagoginnen und -pädagogen bereit gestellt und fortgebildet.

Die Aufgabenteilung ist dabei wie folgt:

- Die jeweiligen „Stamm“-Schulen sind (und bleiben) zuständig für „guten“ Unterricht und (im Bedarfsfall) für individuelle Förderung.
- Die schulpsychologischen Ansprechpartnerinnen und -partner mit der Zuständigkeit für „Hochbegabung“ in den Staatlichen Schulämtern sind (und bleiben) zuständig für Beratung und (gegebenenfalls auch) psychologische Diagnostik (Intelligenz, Persönlichkeitsmerkmale, Motivation etc.).
- Neu hinzu kamen (speziell ausgewählte und fortgebildete) Sonderpädagoginnen und -pädagogen (aus Sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren „BFZ“), die zuständig sind für das Beheben von Verhaltensproblemen und für die Erstellung, Fortschreibung und Evaluation von individuellen Förderplänen. (Eine Hochbegabungsdiagnostik oder sonstige psychologische Diagnostik gehört nicht zu ihren Aufgaben.)

Sonderpädagogen können bei der Umsetzung von Potenzial in Leistung helfen

Intellektuelle Hochbegabung ist nach belegten wissenschaftlichen Erkenntnissen kein Risikofaktor für ungünstige Entwicklungsverläufe, sondern eher ein Schutzfaktor. Dennoch gibt es auch unter Hochbegabten Kinder und Jugendliche mit Problembelastung (wenn auch offensichtlich nicht mehr als unter anderweitig Begabten). Wenn also hochbegabte „Minderleister“ („Underachiever“) ihr geistiges Potenzial aus irgendwelchen Gründen nicht in Leistung umzusetzen vermögen, ist an erster Stelle die sonderpädagogische Kompetenz zur Verhaltensänderung gefragt. Wo auch dies nicht weiterzuhelfen vermag, kann ggf. eine psychologische und/oder psychiatrische Hilfestellung angezeigt sein.

Anfragende „Gütesiegel-Schulen“ können mit den betreffenden o.a. Sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren („BFZ“) eine (in ihrer Laufzeit zu befristende) Kooperation im Sinne einer Unterstützung ihrer pädagogischen Arbeit vereinbaren. Ziel einer solchen Vereinbarung ist es, einen dauerhaften Verbleib der betreffenden „Underachiever“ an ihren jeweiligen Schulen zu gewährleisten. Schulen mit derartigem Unterstützungsbedarf wenden sich zunächst an die jeweiligen schulpädagogischen Ansprechpartnerinnen bzw. -partner in ihren Staatlichen Schulämtern, die sie dann zu den betreffenden Sonderpädagogen weitervermitteln.

Zwei Module zur „Hochbegabtenförderung“ für alle drei Phasen der Lehrerbildung

Das Kultusministerium war schon seit dem Jahr 2003 damit befasst gewesen, das Thema „Hochbegabtenförderung“ auch in die Lehrerausbildung zu tragen. Einige Studienseminare hatten bereits zum Ende des Schuljahres 2002/2003 Referendare hiermit vertraut gemacht. Eine zentrale Tagung fand im September 2003 in Limburg statt. Referendare verschiedener Studienseminare haben darüber hinaus auf eigene Initiative regionale Fortbildungsveranstaltungen organisiert.

Seit dem Sommer 2006 wurden – darauf aufbauend – zwei Module als Inhaltsbeschreibungen für die Lehreraus- und -fortbildung erstellt. Sie befassen sich mit „Pädagogisch-psychologischen Grundlagen hoher Begabung bei Schülerinnen und Schülern“ sowie mit „Integrativer Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler an Regelschulen“. Beide Ausbildungsinhalte wurden an einigen Studienseminaren im Rahmen der Referendaraus- und -fortbildung über drei Jahre hinweg erprobt. Danach gehen sie nunmehr in die Ausbildung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer (II. Phase) über. Hierzu findet im September 2009 in Weilburg eine zentrale Tagung des Amtes für Lehrerbildung (AfL) mit Studienseminaren sowie Ausbilderinnen und Ausbildern aus dem ganzen Land statt.

Die Module sind ein weiterer Schritt auf dem Weg, das Thema „Hochbegabtenförderung“ auch in der Lehrerbildung nachhaltig zu verankern. Ganz sicherlich werden die Modul Inhalte und die zugehörigen Lernmaterialien im Rahmen der gebotenen Orientierung an den Erkenntnissen der Wissenschaft und nach Maßgabe der Erfahrungen in der Ausbildungspraxis fortzuentwickeln sein.

Qualitätssicherung als Zukunftsaufgabe

Wie wird es mit dem Gütesiegelprogramm zur „Hochbegabung“ in der Zukunft weitergehen können? Eine reine quantitative Vermehrung der Anzahl der Gütesiegelschulen kann zweifellos nicht der Hauptzweck der Anstrengungen sein. Erfahrungsgemäß ist in jedem Jahr eine Reihe von Schulen daran interessiert, sich hierzu fortzubilden und das Gütesiegel für ihren Standort zu erwerben. Daran soll (und wird) auch künftig keine Schule gehindert werden, und so bildet sich auch zum Zeitpunkt der Abfassung dieses „Rechenschaftsberichts“ (im August 2009) wieder ein neuer „Geleitzug“ von Schulen, welche die Hürden einer Antragsgenehmigung hierzu zu überspringen bereit sind.

Dessen ungeachtet ist an vorderster Stelle auch zur „Hochbegabtenförderung“ nunmehr das angezeigt, was man in aktueller Terminologie „Qualitätssicherung“ zu nennen gewohnt ist. Darunter können eine systematisierte und verbesserte Lehrerfortbildung, eine standortbezogene Evaluation in Form einer Elternbefragung und eine verstärkte Vernetzung in den Regionen (der einzelnen Schulen untereinander, der Schulen mit außerschulischen kompetenten und ausgewiesenen externen Partnern wie Beratungsstellen, Verbänden, Kinder- und Jugendakademien, Schulträgern, Hochschulen und auch Firmen) verstanden werden. In solcher Zusammenarbeit können Aufgaben abgesprochen und aufgeteilt, aber auch gemeinsame Projekte und Vorhaben vereinbart werden, sind Kreativität und Einfallsreichtum gefragt, können auch unkonventionelle Lösungen gefunden und umgesetzt werden.



Prof. Dr. Susanne Buch

Von Seiten des Kultusministeriums und von *BRAIN*, auch von den o.a. schulpsychologischen Ansprechpartnerinnen und -partnern wird das ihnen Mögliche getan werden, um solcherart „Qualitätssicherung“ anzustreben und zu realisieren. Und von Seiten der Schulen sind Wünsche und Anliegen etwa nach bestimmten Weiterbildungsinhalten ausgesprochen willkommen und erwünscht. Was hierzu machbar ist, soll auch gerne umgesetzt werden. Auf jeden Fall werden die an dem „Gütesiegel Hochbegabung“ konzeptionell Beteiligten in ihren Anstrengungen zu einer weiteren Vertiefung und Qualitätssteigerung in der Umsetzung ihres Anliegens nicht nachlassen.

Ein Gütesiegel mit dem Ziel, sich letztendlich selbst „überflüssig“ zu machen

Das Gütesiegel „Hochbegabtenförderung“ war ins Leben gerufen worden, um das (zuvor zu Unrecht tabuisierte, „totgeschwiegene“ und ausgegrenzte) Anliegen einer bestmöglichen Förderung auch hoher (intellektueller) Begabungen seriös (und ohne jeden Beigeschmack) in das Schulwesen des Landes Hessen zu tragen, und das nicht (nur) vereinzelt und punktuell. Der zentrale Wunsch der hessischen Eltern, möglichst wohnortnah und flächendeckend konkrete Fördermaßnahmen (auch) für intellektuell Hochbegabte in den Schulen des Landes einzurichten, war uns zu jeder Zeit oberste Richtlinie und Maßstab allen Handelns gewesen.

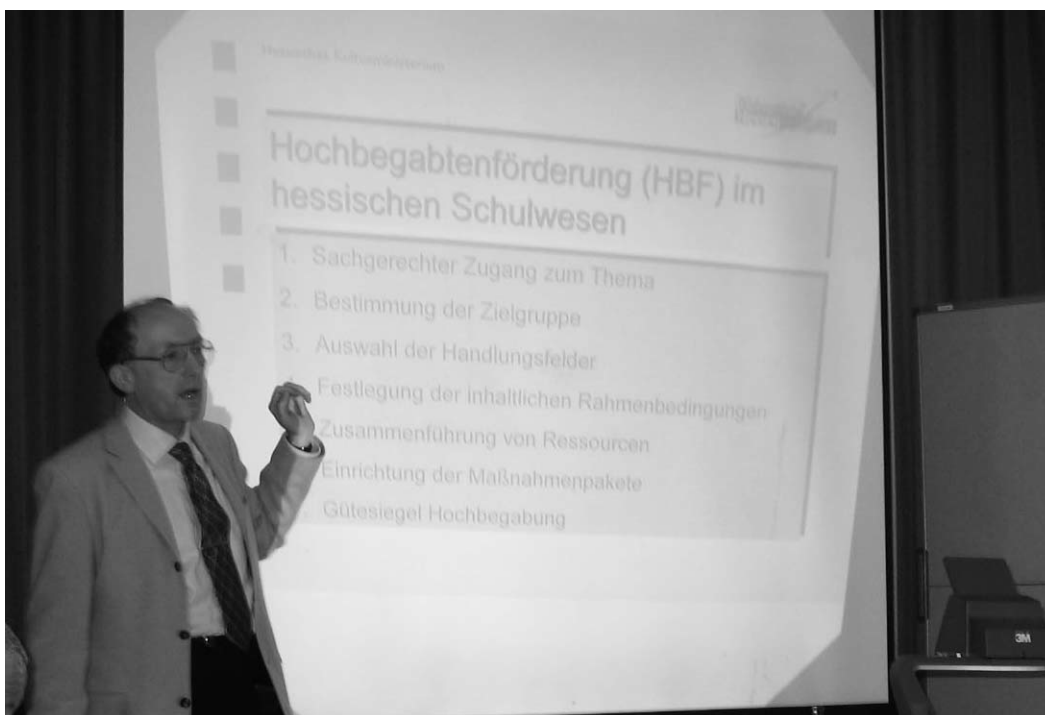
Vor diesem Hintergrund kann es nur insofern ein leitendes Ziel sein, möglichst viele Schulen (unterschiedlicher Schulformen) in das „Gütesiegel-Hochbegabung-Programm“ zu integrieren, wie der Gedanke einer bestmöglichen individuellen begabungsgerechten Förderung eine „neue“ und „herausfordernde“ Aufgabe für das Schulwesen darstellt. Nichts anderes aber sind Sinn und Zweck dieses „Gütesiegel-Programms“: Auch der Aspekt der „Hochbegabtenförderung“ soll seinen Einzug als ein vollkommen legitimer Bestandteil des regulären Unterrichtsangebotes einer jeden Schule (jeglicher Schulform) halten können. Wenn dies mehr und mehr gewährleistet und sichergestellt sein wird, dann wird das „Gütesiegel-Programm“ als „Vorreiter“ dieses (neuen) Anliegens seine Zielsetzung und seinen Zweck erfüllt haben, wird es sich selbst letztendlich „überflüssig“ gemacht haben.

Ziele und Zukunft der „Hochbegabtenförderung in hessischen Schulen“

Wenn ein Zeitpunkt und eine Ausgangssituation erreicht (und durchgesetzt) sein werden, in der Eltern (und Kinder und Jugendliche) nicht mehr wegen (angeblicher oder tatsächlicher) „Hochbegabung“ stigmatisiert und „vorgeführt“ werden, dann könnte diejenige Art von „Normalität“ erreicht sein, die wir uns jetzt unter diesem Aspekt noch immer (vergeblich) wünschen. Wenn die bestmögliche Forderung und Förderung intellektueller Hochbegabung von den Lehrkräften ganz selbstverständlich (und ebenso undramatisch und unspektakulär) im Spektrum ihres regulären Unterrichtsauftrags wahrgenommen (und „angenommen“) sein wird, dann hat das Thema „Hochbegabung“ seinen von uns angestrebten „Platz“ und Stellenwert im öffentlichen Schulwesen gefunden. Dann dürfte es aber auch nicht mehr vorkommen, dass Eltern hierfür (nur) an Privatschulen, an Internate, an Spezialschulen (z.T. in entferntem Ausland), dass sie überhaupt an „Sonder-Einrichtungen“ welcher Art auch immer verwiesen werden – und reguläre öffentliche Schulen sich hierfür selbst (regelmäßig) als „unzuständig“ (oder grundsätzlich „überfordert“) betrachten und erklären.

Ein Blick in die tägliche Praxis vermag uns darüber zu belehren, in welchem Maße derlei heute allerdings noch bloße Zukunftsmusik (und „Wunschdenken“) sein mag. Aber Ziele werden schließlich gerade zu dem Zweck konzipiert und ausgerichtet, um die Gegenwart (kritisch) bewerten und eine (deutlich) verbesserte Zukunft (aktiv, zielgerichtet und auch unter Inkaufnahme von viel Mühe und Anstrengung) anstreben zu können. In diesem Sinne haben die hinter uns liegenden (ersten) zehn Jahre „Hochbegabtenförderung in Hessen“ das Verständnis für tatsächlich Realisierbares und Anstrebenswürdiges außerordentlich zu schärfen und zu bekräftigen vermocht.

„Hochbegabtenförderung“ hat im Land Hessen – nicht zuletzt dank der kontinuierlichen und guten Kooperation zwischen dem Hessischen Kultusministerium und Professor Rost sowie den *BRAIN*-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern – schon heute immerhin einen nicht zu übersehenden, weithin anerkannten Stellenwert und eine nicht (mehr) zu hintergehende Verankerung im Schulwesen und in der Schulpraxis gefunden. Darauf können (und sollten) alle Beteiligten durchaus auch (ein wenig) stolz sein. Die gleichen Zielsetzungen werden uns dabei auch als Richtschnur für alle weitere Arbeit in der Zukunft dienen können.



10 Jahre Begabungsdiagnostische Beratungsstelle *BRAIN*

*Christiane Alvarez Fischer, Iris Bachmann, Petra Hanses,
Julia Lemme, Dominique Peipert, Detlef H. Rost & Linda Wirthwein.*



Warum gibt es *BRAIN*, und wie versteht sich *BRAIN* selbst?

Wie und wann ist *BRAIN* entstanden?

Seit 1986/1987 läuft das *Marburger Hochbegabtenprojekt*, eine groß angelegte Langzeitstudie, die in längsschnittlichem Design die Entwicklung hochbegabter (und später – ab 1995 – auch hoch leistender) Kinder und Jugendlicher bis hin ins Erwachsenenalter verfolgt. Das *Marburger Hochbegabtenprojekt* stieß und stößt in den Medien auf große Resonanz. Immer wieder wurde und wird darüber in zahlreichen lokalen Tageszeitungen (von Flensburg bis Passau) und vielen überregionalen Journalen sowie in Wochenzeitschriften und Magazinen berichtet. Zahlreiche Rundfunkstationen aus dem In- und Ausland haben Telefoninterviews gesendet; viele Fernsehprogramme haben die Ergebnisse des *Marburger Hochbegabtenprojekts* vorgestellt. Als Folge dieser Informationsverbreitung haben immer mehr Eltern, vor allem aus dem Raum Hessen, aber auch aus den anderen Bundesländern sowie aus dem Ausland angerufen und um Rat ersucht. Im Vordergrund der Anfragen stand zumeist der Wunsch nach einer soliden, wissenschaftlichen Standards genügenden Psychodiagnostik der intellektuellen Leistungsfähigkeit, verbunden mit einer entsprechenden Beratung (z.B. bezüglich Erziehungs- und Interaktionsproblemen, Förderfragen, Beschulungsfragen, Kooperationsproblemen „Schule-Elternhaus“ usw.).

Da die zur Verfügung stehenden Ressourcen der „AG Pädagogische Psychologie & Entwicklungspsychologie“ des Fachbereichs Psychologie der Philipps-Universität nicht ausreichten, um die Ratsuchenden zu versorgen, wurden die Eltern zumeist an frei praktizierende Kollegen verwiesen, die gegen übliches Honorar bereit waren, die Fachdiagnostik, seltener auch eine begleitende Beratung, zu übernehmen. Als sich jedoch die Anfragen mehrten und sich darunter auch ein nennenswerter Anteil an Familien befand, deren finanzielle Verhältnisse es nicht zuließen, sich an eine private psychologische Praxis zu wenden, hat der Leiter der Arbeitsgruppe Professor Dr. Detlef H. Rost Kontakt mit dem Hessischen Kultusministerium gesucht. Er fand im Ministerium interessierte und kompetent-engagierte Ansprechpartner. Insbesondere Herr MR Walter Diehl, M.A., erwies sich als ausgesprochen hilfreich und flexibel. Unser Vorschlag, in Marburg am Fachbereich Psychologie – in Anbindung an die Arbeitsgruppe „Pädagogische Psychologie“ – eine *neutrale* Begabungsdagnostische Beratungsstelle einzurichten, in die vielfältige Erfahrungen aus dem *Marburger Hochbegabtenprojekt* einfließen können, fiel auf fruchtbaren Boden.

In diversen Einzelgesprächen wurden personelle und organisatorische Rahmenbedingungen der Beratungsstelle ventiliert, und wir legten dem damaligen Hessischen Kultusminister, Herrn Hartmut Holzapfel (SPD), ein erstes Konzept vor. Nachdem er sich in einem ausführlichen persönlichen Gespräch über die Konzeption und Realisierungsvorschläge einer solchen Beratungsstelle informiert hatte, stimmte er der Einrichtung und Finanzierung einer Begabungsdagnostischen Beratungsstelle zu. Durch die dann folgende Landtagswahl und den Wechsel der Regierung waren erneute Gespräche im Kultusministerium, jetzt mit der Kultusministerin Frau Karin Wolff (CDU), erforderlich. Sie erkannte ebenfalls das innovative Potenzial einer solchen Beratungsstelle und hat, an die Vorgespräche mit ihrem Vorgänger anknüpfend, das Projekt aufgenommen und wohlwollend unterstützt. Nach diversen Abstimmungen, bei denen sich insbesondere wie-

der Herr MR Walter Diehl, M.A., als besonders hilfreich erwies, wurden die Mittel zur Einrichtung der Begabungsdagnostischen Beratungsstelle bereit gestellt. Auch die jetzige Kultusministerin Frau Dorothea Henzler (FDP) hatte schon als Abgeordnete des Hessischen Landtags den Anliegen von *BRAIN* stets sehr wohlwollend gegenüber gestanden.

Am 1. Oktober 1999 nahm die Begabungsdagnostische Beratungsstelle *BRAIN* ihre Diagnose- und Beratungsarbeit auf. Der enorme „Ansturm“ von Ratsuchenden führte rasch zu (auf die Dauer zu langen) Wartezeiten von bis zu sechs bzw. sieben Monaten. Nach späteren Mittelerhöhungen konnten die Wartezeiten spürbar verringert werden. Damit konnten wir dem seit Jahren hohen Diagnose- und Beratungsbedarf besser nachkommen. Zudem haben wir zusätzliche Telefonsprechstunden eingerichtet, um dem gestiegenen telefonischen Beratungsbedarf gerecht zu werden. Erfreulicherweise ist es uns durch einen vermehrten freiwilligen (und unbezahlten) Einsatz des Teams – weit über die vertraglichen Vereinbarungen zwischen *BRAIN* und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern hinausgehend – gelungen, die Wartezeit auf knapp drei Monate zu verringern, und wir sind in der Lage, besonders dringliche Fälle etwas vorziehen zu können.

Erwähnt sei noch, dass Professor Rost die Leitung der Beratungsstelle *BRAIN* zusätzlich zu seinen vielfältigen Verpflichtungen in Forschung und Lehre – ohne Entgelt – übernommen hat. Obwohl die Beratungsstelle *BRAIN* durch ihre in Deutschland einzigartige Stellung, durch ihre hervorragende Reputation und durch die schon erwähnte hohe Medienpräsenz sehr viel zum guten Ruf des Fachbereichs Psychologie und der Universität Marburg insgesamt beigetragen hat und beiträgt, erhält Professor Rost für den doch beträchtlichen Aufwand, der mit der Leitung von *BRAIN* verbunden ist, von der Universität Marburg keinerlei Teilentlastung von seinen regulären Verpflichtungen als Hochschullehrer. Allerdings stellt der Fachbereich die Räume für *BRAIN* zur Verfügung.

Welche Zielsetzung verfolgt *BRAIN*?

BRAIN stellt nach wie vor eine in dieser Ausrichtung und Effektivität einzigartige Anlaufstelle für Eltern, Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher, Schulleitungen, Ärzte, Psychologinnen und Psychologen, auch Schulpsychologen, dar, die allgemeine und spezielle Fragen im Zusammenhang mit „intellektueller Hochbegabung“ haben. *BRAIN* war und ist



die einzige *neutrale* Beratungsstelle im Bundesland Hessen, die sich schwerpunktmäßig der umfassenden Diagnostik intellektuell besonders Begabter widmet. Die Neutralität der Beratung (d.h. die Unabhängigkeit von der Schulbehörde) sowie die Lokalisation in der Arbeitsgruppe „Pädagogische Psychologie“ am Fachbereich Psychologie der Philipps-Universität Marburg ist eine wichtige Voraussetzung für eine auf Vertrauen basierende Beratungsarbeit, insbesondere in den nicht wenigen Fällen, in denen es bereits zu nennenswerten Konflikten zwischen Schule bzw. Schulaufsicht auf der einen Seite und dem Elternhaus auf der anderen Seite gekommen ist. Teilweise sind dabei die Fronten so verhärtet, dass erst die Autorität einer universitären Beratungsinstitution, die sich auf aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse stützt, diese „verfahrenen“ Interaktionen in sachliche Bahnen lenken und damit den ersten Weg zu einer hilfreichen Problemlösung anbahnen kann.

Beratungsziel von *BRAIN* ist es stets, Eltern und Schule zu einer realistischen Sichtweise der Möglichkeiten und Grenzen der Kinder zu verhelfen und damit chronische Unterforderungen wie auch chronische Überforderungen zu verringern und für die Zukunft zu vermeiden. Da sich hauptsächlich die Bezugspersonen „schwieriger“ Kinder an uns wenden – das ist in allen Beratungsstellen der Fall; bei sich problemlos entwickelnden Kindern gibt es weniger Beratungsbedarf –, beschränkt sich die Diagnostik *und* Beratung bei *BRAIN* in der Regel nicht auf den Bereich der intellektuellen Leistungsfähigkeit, sondern umfasst in fast allen Fällen auch problemrelevante Facetten der Persönlichkeit und der Interaktion in Familie und Schule.

Wer ist im Beirat von *BRAIN*?

Um einen hochwertigen Standard der psychologischen Diagnostik und der pädagogisch-psychologischen Beratung zu gewährleisten, der den gesicherten wissenschaftlichen Ergebnissen entspricht, steht *BRAIN* ein wissenschaftlicher Beirat internationaler Experten zur Seite:

- *Frau Univ.-Prof. Dr. Brigitte Rollett*, wohl die bekannteste Entwicklungspsychologin in Österreich, leitete bis vor wenigen Jahren die Abteilung für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie an der Universität Wien. Professor Rollett hat maßgeblich zur Entwicklung lerntherapeutischer Ansätze in der Erziehungsberatung beigetragen. Angegliedert an diese Abteilung war und ist ein Universitätskindergarten und eine entwicklungspsychologisch orientierte psychologische Beratungsstelle für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Professor Rollett ist auch nach ihrer Emeritierung nach wie vor in Theorie, Beratung und Therapie tätig. Sie unterstützt uns mit ihrer *Beratungsexpertise*.
- *Frau Univ.-Prof. Dr. Joan Freeman* arbeitet u. a. am „Department of Life Long Learning and Education“ der Middlesex Universität in London. Sie ist weltweit durch ihre in England durchgeführte – inzwischen über 30 Jahre laufende – Längsschnittuntersuchung über hochbegabte Kinder und Jugendliche bekannt geworden und hat das „European Council for High Ability“ (ECHA) gegründet. Sie war dessen langjährige Präsidentin und ist nach wie vor eine gefragte Wissenschaftlerin, die gern als „invited speaker“ zu internationalen Veranstaltungen, Tagungen und Kongressen gebeten wird. Professor Freeman bringt ihre *Hochbegabungsexpertise* ein.

- *Herr Univ.-Prof. Dr. Karl-Josef Klauer* war bis zu seiner Emeritierung am Institut für Pädagogik an der Technischen Hochschule Aachen tätig. Professor Klauer, führender Sonderpädagoge, renommierter empirisch arbeitender Erziehungswissenschaftler und bekannter pädagogischer Psychologe, ist als Nestor der Pädagogischen Diagnostik weithin bekannt und hat sich – insbesondere durch die Entwicklung von sehr differenziert evaluierten Trainingsprogrammen zur Förderung intellektueller Fähigkeiten und durch Arbeiten zur pädagogisch-psychologischen Diagnostik – weit über die Grenzen Deutschlands hinaus einen Namen gemacht. Er beeindruckt auch als Emeritus durch eine bewundernswert hohe wissenschaftliche Produktivität, die ihm national und international große Anerkennung verschafft hat und verschafft. Professor Klauer stellt uns seine *Diagnoseexpertise* zur Verfügung.

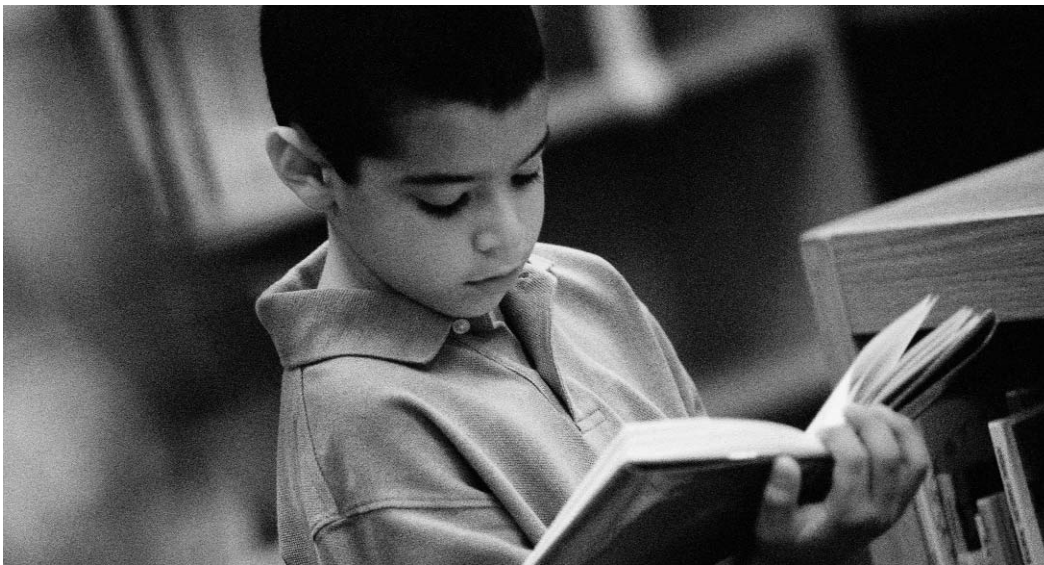
Wer arbeitet bei *BRAIN*?

Die erste (halbtagsbeschäftigte) Mitarbeiterin war Frau Dipl.-Psych. Siglinde Graf. Im Jahr 2000 stießen zwei weitere (halbtagsbeschäftigte) Mitarbeiterinnen dazu, Frau Dipl.-Psych. Christiane Pruisken (jetzt Frau Dr. Alvarez Fischer) und, etwas später, Frau Dipl.-Psych. Petra Hanses. Es folgte Herr Dipl.-Psych. Mirko Fridrici. Im Jahr 2003 hat Frau Dipl.-Psych. Iris Bachmann unser Team komplettiert. Weiterhin haben lange Zeit an der Begabungsdagnostischen Beratungsstelle jeweils mehrere Stunden pro Woche Assistentin Frau Dr. Susanne R. Schilling (jetzt Frau Dr. Buch; bis Anfang 2005) und Herr Dr. Jörn R. Sparfeldt (bis Anfang 2006 regelmäßig, dann fallweise) mitgearbeitet – beide im Rahmen ihrer Tätigkeit als wissenschaftliche Assistentin bzw. als wissenschaftlicher Mitarbeiter/Akademischer Rat in der Arbeitseinheit „Pädagogische Psychologie“.

Frau Dr. Buch ist inzwischen als Professorin an die Universität des Saarlandes berufen worden und hat dort zum WS 2006/2007 ihre Arbeit als Hochschullehrerin aufgenommen. Frau Dr. Alvarez Fischer arbeitete zwischenzeitlich drei Jahre als Psychologin in Paris und ist seit dem Frühsommer 2009 wieder bei *BRAIN* tätig. Herr Dipl.-Psych. Mirko Fridrici ist im Frühjahr 2006 im Zusammenhang mit seiner Mitarbeit an einem Stresspräventionsprojekt für Kinder und Jugendliche an die Universität Bielefeld gewechselt und bringt – inzwischen als Schulpsychologe in NRW tätig – seine hier gesammelten Erfahrungen in die Beratung von Lehrkräften und Eltern ein. Herr Dr. Sparfeldt ist zum SS 2009 dem Ruf auf eine Professur an der Universität Trier gefolgt.

Das *BRAIN*-Team war zu Anfang 2006 durch zwei frisch diplomierte Psychologinnen, Frau Dominique Peipert und Frau Linda Wirthwein, verstärkt worden. Beide hatten ihre Diplomarbeit in der Pädagogischen Psychologie angefertigt und längere Zeit als studentische Hilfskräfte bei *BRAIN* gearbeitet. Sie leisten – nach einer kurz bemessenen Einarbeitungszeit – hervorragende Diagnose- und Beratungsarbeit, so wie die anderen Mitarbeiterinnen ebenfalls. Frau Dipl.-Psych. Wirthwein und Frau Dipl.-Psych. Peipert sind inzwischen in der Arbeitseinheit „Pädagogische Psychologie“ am Fachbereich Psychologie als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen auf Zeit beschäftigt, arbeiten aber auch weiterhin bei *BRAIN* mit. Im April 2007 konnten wir Frau Dipl.-Psych. Julia Lemme als weitere Mitarbeiterin bei *BRAIN* begrüßen. Im Anhang finden sich nähere Informationen zu den ehemaligen und jetzigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von *BRAIN*.

Erwähnt sei noch, dass wir in unregelmäßigen Abständen fortgeschrittene Psychologiestudentinnen bzw. -studenten als Praktikantinnen bzw. Praktikanten haben und diese in den Feldern „Beratung, Diagnostik und Gutachtenerstellung“ bzw. „Hochbegabung“ weiter qualifizieren. Und natürlich haben wir uns auf zahlreiche an der Pädagogischen Psychologie und an Hochbegabungsfragen besonders interessierte studentische Hilfskräfte verlassen können. Es sind mittlerweile so viele, dass sie hier nicht mehr eigens aufgeführt werden können. Einige von ihnen arbeiten inzwischen in verschiedenen Bundesländern als Schulpsychologinnen bzw. -psychologen, unter anderem auch als zuständige Fachkräfte für Hochbegabung. In ihrer zusätzlichen Qualifikation, die sie sich durch ihre längere Mitarbeit bei *BRAIN* erworben haben, lag ein deutlicher Bewerbungsvorteil.



Wie sieht das Arbeitsfeld von *BRAIN* aus?

BRAIN stellt Informationen zu vielen Fragen, die „Hochbegabung“ berühren, bereit und hilft, Unsicherheit zu reduzieren und unangemessene Befürchtungen sowie unzutreffende Mythen bezüglich hochbegabter Kinder und Jugendlicher zugunsten einer realistischen Betrachtungsweise abzubauen. Wenn unterschiedliche Ansichten über die Begabung bzw. Förderung einer Schülerin bzw. eines Schülers vorliegen, versucht *BRAIN* zu vermitteln, Probleme zu verstehen und aufzuarbeiten sowie neue Handlungsmöglichkeiten zu explorieren. Aus personellen und finanziellen Gründen kann *BRAIN* leider keine psychologische Therapie oder Langzeit-Erziehungsberatung anbieten. Bei gravierenden Problemen unterstützt *BRAIN* Elternhaus und Schule, eine qualifizierte Stelle zu finden, die eine entsprechende Betreuung, Förderung und ggf. Behandlung übernehmen kann (z.B. frei praktizierende Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten, klinische Psychologen, Erziehungsberatungsstellen, Fachkliniken).

Da es im pädagogische Feld über das Konzept „Hochbegabung“ immer noch mehr Meinungen, Mutmaßungen und Vorurteile als Kenntnisse gibt, sind viele Eltern und Lehrkräfte verunsichert, wenn sie glauben, ein Kind könne eventuell hochbegabt sein. Bei *BRAIN* finden sie kompetente und sehr erfahrene Ansprechpartner, die in allen die Hochbegabung betreffenden Fragen verständlich und praxisnah und den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen genügende Auskunft geben können und eine sehr effektive Beratungsarbeit leisten, wie die nachfolgenden Kapitel dokumentieren.

Wie wird mit der Schulpolitik zusammengearbeitet?

Es war ein Glücksfall, dass Herr MR Walter Diehl, M.A., der für Hochbegabungsfragen zuständige Referatsleiter im Hessischen Kultusministerium ist. Mit ihm hat der Leiter von *BRAIN* von Anfang an hervorragend kooperiert. Über die Jahre ist eine ausgesprochen enge und intensive, sehr produktive und besonders reibungslose und vertrauensvolle Zusammenarbeit in zahlreichen Feldern erwachsen (Broschüreneerstellung, Elternbildung, Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung, Qualifizierung von Schulpsychologen und Sonderpädagogen, Vortragsveranstaltungen, Gütesiegelschulen und vieles mehr), wie sie wohl nur selten zwischen Universität und Kultusministerium in dieser Weise zu finden ist.

In gemeinsamen Bemühungen und mit kontinuierlicher gegenseitiger Abstimmung ist es gelungen, Hessen in wenigen Jahren von einem relativen Schlusslicht, was die (Hoch-) Begabtenförderung angeht, zum Vorreiter einer integrativen Begabtenförderung in der Bundesrepublik zu entwickeln. Die in gedeihlicher Zusammenarbeit von Hessischem Kultusministerium (MR Walter Diehl, M.A.) mit dem Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der Universität Marburg (Univ.-Prof. Dr. Detlef H. Rost) und *BRAIN* entwickelten Aktivitäten setzen inzwischen weithin beachtete Maßstäbe, nicht nur im Inland, sondern auch im Ausland.

Zu diesen Aktivitäten gehören

- die Einrichtung einer Hochbegabungsberatungsstelle an der Universität Kiel, die – allerdings in kleinerem Rahmen – nach dem Modell von *BRAIN* arbeitet, sich einen ähnlichen Namen gegeben hat („MIND“) und deren Personal von *BRAIN* auf ihre Tätigkeit im Rahmen eines Praktikums vorbereitet wurde;
- die Berufung des Leiters von *BRAIN* in den wissenschaftlichen Beirat des Kinderhauses Leonardo in Chemnitz (das einen begabungsfördernden Kindergarten in Anlehnung an die Reggio-Pädagogik betreibt), in den wissenschaftlichen Beirat des Deutschen Philologenverbandes sowie seine Einladung als Fellow an das renommierte „Hanse Institute for Advanced Study“ in Delmenhorst (2007/2008);
- Einladungen des Leiters von *BRAIN* zu diversen politischen Veranstaltungen aller im Bundestag vertretenen Parteien sowie vieler politischer Verbände, zu Vorträgen an zahlreichen Universitäten und Institutionen des In- und Auslands (z.B. Argentinien, Litauen, Lettland, Niederlande, Österreich, Schweiz);
- die schon erwähnten zahlreichen Vorträge zu Hochbegabungsfragen, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des *BRAIN*-Teams innerhalb und außerhalb Hessens gehalten haben;
- die Übernahme zentraler Inhalte der hessischen Konzeption von Hochbegabungsförderung (z.B. Gütesiegelschulen) durch andere Bundesländer und Nachbarländer;

- die vielen wissenschaftlichen Arbeiten, welche die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Arbeitseinheit „Pädagogische Psychologie“ bzw. von *BRAIN* zu Fragen von Intelligenz und (Hoch-)Begabung verfasst haben (siehe dazu die Aufstellung im Anhang) und die beiden Broschüren zur Hochbegabung, die in enger Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium entstanden sind (2000: „*Hilfe, mein Kind ist hochbegabt! Förderung von besonderen Begabungen in Hessen.*“; 2008: „*Hochbegabung und Schule*“).

Wir wünschen und hoffen, dass sich die hervorragende Kooperation mit dem Hessischen Kultusministerium auch in Zukunft fortsetzt und weiter festigt, zum Nutzen der hessischen Kinder und Jugendlichen, zum Nutzen der hessischen Familien und zum Nutzen der hessischen Schulen. Die ausgezeichnete Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium wäre nicht möglich gewesen, hätte nicht die Leitung des Hauses die Arbeit von *BRAIN* stets wohlwollend begleitet und nach Kräften unterstützt. Wir hoffen, dass dies auch in Zukunft so bleiben wird.

Erwähnt werden soll noch, dass bei allen Fraktionen des Hessischen Landtags eine hohe Übereinstimmung bezüglich der großen Relevanz der Arbeit von *BRAIN* und des in Hessen eingeschlagenen Weges einer grundsätzlich integrativen Hochbegabtenförderung besteht.

Wie sehen die Perspektiven aus?

Wir werden uns bemühen, die Arbeit von *BRAIN* auf dem erreichten sehr hohen Standard (siehe dazu die nachfolgenden Ausführungen) fortzusetzen. Auch eine hochgradig professionelle Beratungsstelle kann nicht in jedem Einzelfall zu einer allseits befriedigenden Lösung verhelfen, zumal manche Eltern mit einer ausgesprochen unrealistischen Erwartungshaltung zu *BRAIN* kommen und ihre Verantwortung für ihre Kinder an dritte Stellen „abschieben“ möchten. Eine Beratung kann und darf Eltern und Lehrern ihre ureigene Verantwortung für die Erziehung und Unterrichtung der Kinder nie abnehmen. Das Prinzip von *BRAIN* ist es, Anstöße zur Selbsthilfe bereitzustellen.

Die nachfolgend dokumentierten Evaluationen belegen eine ausgesprochen hohe Effektivität der Diagnostik und Beratung bei *BRAIN*. Nur ein verschwindend kleiner Teil der Eltern war mit unserer Arbeit nicht zufrieden. Die Nachfrage ist nach wie vor kontinuierlich hoch; der Bedarf an professioneller Diagnostik und Beratung ist nicht gesunken. Zunehmend mehr Eltern und Lehrkräfte wenden sich an uns, weil sie von zufriedenen „ehemaligen“ *BRAIN*-Klienten auf uns aufmerksam gemacht worden sind.

Die Beratungsstelle *BRAIN* ist bislang jeweils zeitlich befristet vertraglich abgesichert worden (z.Zt. bis Ende 2013). Dies wirft insofern Schwierigkeiten auf, da immer die Gefahr der Abwerbung hoch qualifizierter Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter durch dritte Stellen, die unbefristete berufliche Perspektiven versprechen, gegeben ist. Vor dem Hintergrund der in diesem Bericht dokumentierten erfolgreichen Arbeit von *BRAIN* und des abzusehenden kontinuierlichen Bedarfs an guter Diagnostik und ebensolcher Beratung auch in der Zukunft wünschen wir uns eine längerfristige Perspektive für die Begabungsdagnostische Beratungsstelle *BRAIN* ab dem Jahr 2014.

Im Oktober 2009 besteht *BRAIN* zehn Jahre. Da mit der Einrichtung von *BRAIN* das Fundament für die Hochbegabungsförderung im hessischen Schulwesen gelegt wurde, bedeutet dies auch zugleich „zehn Jahre Hochbegabungsförderung in Hessen“.

Was beinhalten die folgenden Kapitel?

Die nachfolgenden Kapitel sollen einen ersten Eindruck über die von *BRAIN* geleistete Arbeit im Berichtsjahr 2008 vermitteln. Wir informieren über den Ablauf der Beratungsarbeit, über die Telefonstatistik sowie über die Diagnostik und Beratung bei *BRAIN*. Zum Selbstverständnis einer soliden pädagogisch-psychologischen Beratungsarbeit gehört auch eine Evaluation der Beratungstätigkeit. Wir stellen deshalb kurz wichtige Ergebnisse der Evaluation 1, die im Abstand von etwa fünf bis sieben Wochen nach dem Abschluss der Beratung erfolgt, vor. Etwa acht bis neun Monate später holen wir von den Eltern erneut eine differenzierte Bewertung ein (Evaluation 2), deren Resultate ebenfalls zusammengefasst berichtet werden. Schließlich geben wir auszugsweise und exemplarisch Äußerungen, die uns Eltern im Zuge der Evaluationen haben zukommen lassen, wieder.



Wie läuft die Einzelfallberatung bei *BRAIN* ab?

Wie meldet man sich bei *BRAIN* an ?

Für Ratsuchende bieten wir eine telefonische Beratung (06421 / 28-23889) während fester wöchentlicher Sprechstunden an. Die telefonische Erstberatung ist für alle Eltern, die ihre Kinder bei uns anmelden möchten, verbindlich. Neben der telefonischen Sprechstunde bietet die Website von *BRAIN* im Internet die Möglichkeit, sich näher über unser Angebot zu informieren (<http://www.uni-marburg.de/fb04/ag-pp-ep/brain>). Außerdem ist die Beratungsstelle per E-Mail (brain@staff.uni-marburg.de) bzw. Fax (06421 / 28-23931) zu erreichen.

In den telefonischen Sprechstunden informieren wir zum einen über Möglichkeiten und Grenzen des Beratungsangebots. Es wird dabei auch erläutert, dass *BRAIN* aufgrund begrenzter personeller und finanzieller Mittel keine Förderprogramme und / oder weiterführende psychologische Interventionen im Sinne einer Langzeitberatung oder Psychotherapie anbieten kann. Sind diese erforderlich, raten wir den Eltern, auf entsprechende Angebote vor Ort zurückzugreifen. Soweit möglich unterstützt *BRAIN* die Eltern bei der Suche nach geeigneten Ansprechpartnern (Erziehungsberatungsstellen, Kinder- und Jugendpsychologische Praxen, Kinder- und Jugendpsychiatrische Ambulanzen etc.), wobei wir als zentrale Stelle in der Regel leider keine konkreten Anlaufstellen am Wohnort vorschlagen können.

Zum anderen geben wir differenzierte Literaturempfehlungen; häufiger jedoch beantworten wir speziellere Fragen zum Thema „Hochbegabung“, z.B. wenn Eltern und Lehrer wissen möchten, wie „Hochbegabung“ definiert und gemessen werden kann.

Den größten Teil der telefonischen Beratungszeit nehmen ausführliche Einzelfallgespräche ein. Nicht selten wird dabei der Wunsch nach einer weiterführenden psychologischen Diagnostik und Beratung deutlich. Die Anmeldung zu einer solchen Testung und Beratung kann bei Minderjährigen nur durch die Sorgeberechtigten erfolgen. Sämtliche Telefonate werden dokumentiert.

Was passiert nach der Anmeldung?

Zeichnet sich im ersten Telefongespräch die Notwendigkeit einer weiterführenden psycho-diagnostischen Einzelfallberatung bei *BRAIN* ab, so wird diese Anmeldung zunächst in der wöchentlich stattfindenden Teamsitzung diskutiert und – nach ausführlicher Besprechung der individuellen Problematik – intern an eine Beraterin / einen Berater vergeben. In fast allen Fällen ist mit einer längeren Wartezeit zu rechnen, so dass die Eltern einen Brief erhalten, in dem sich ihre persönliche Ansprechpartnerin / ihr persönlicher Ansprechpartner vorstellt und einen bestimmten Zeitraum (z.B. Monat Mai) nennt, innerhalb dessen sich die Eltern zur Terminvereinbarung wieder melden sollen. Dieses Vorgehen ermöglicht es, die Terminvergabe flexibler zu gestalten und die Verbindlichkeit zu erhöhen. Allen Eltern senden wir vor dem Erstgespräch einen umfangreichen Anamnesefragebogen zu, den sie (zusammen mit einer Kopie des jüngsten Schulzeugnisses und – soweit vorhanden – Vorbefunden ihres Kindes) rechtzeitig vor dem ersten Termin ausgefüllt zurücksenden sollen.

Das Erstgespräch, das – wann immer möglich – mit beiden Elternteilen (zumindest aber mit einem Elternteil, meist der Mutter) und dem Kind geführt wird, dient der ergänzenden Datenerhebung und vor allem der detaillierten Klärung des aktuellen Anliegens und der Bedürfnisse der Betroffenen sowie dem Kennenlernen des Kindes / Jugendlichen. Oft werden hier auch zusätzliche Fragestellungen aufgenommen, die im telefonischen Erstkontakt noch nicht angesprochen worden waren. Je nach Problemlage und Alter des Kindes erweist es sich als günstig, manche Teile des Erstgesprächs allein mit den Eltern und / oder allein mit dem Kind bzw. Jugendlichen zu führen.

Der zweite Termin – die ausführliche psychodiagnostische Untersuchung – umfasst in der Regel mehrere Testverfahren zur Abklärung der kognitiven Leistungsfähigkeit. Darüber hinaus werden fast immer zusätzliche Verfahren eingesetzt, die für die individuelle Fragestellung der Betroffenen ausgewählt wurden (Sozialfragebogen, Verfahren zur Ermittlung der Konzentrationsfähigkeit etc.). Eine ausführliche Befragung (Exploration) und die Beobachtung des Kindes bei der Bearbeitung der diagnostischen Verfahren liefern wichtige ergänzende Informationen und werden als zentrale Elemente der Diagnostik verstanden. Bei schwierigeren Fällen oder uneindeutigen Ergebnissen besprechen und diskutieren wir die Ergebnisse der Diagnostik sowie die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen im Beratungsteam.

Im abschließenden Beratungsgespräch (3. Termin) thematisiert die psychologische Beraterin der psychologische Berater mit den Eltern die Problemlage und erläutert möglichst verständlich und ausführlich die verwendeten Testverfahren und die Ergebnisse der Psychodiagnostik. Aufgrund der Zusammenfassung aller Befunde werden gemeinsam mit den Eltern individuelle Empfehlungen erarbeitet. Auf Wunsch der Eltern kann es während des Beratungsprozesses oder auch hinterher noch zu telefonischen Gesprächen mit der Schule oder anderen involvierten Institutionen (z.B. dem Jugendamt) kommen, wenn die Eltern die Beraterin den Berater von der ihm obliegenden Schweigepflicht gegenüber diesen Personen entbinden.

Die Begabungsdagnostische Beratungsstelle *BRAIN* fertigt für jedes Kind ein ausführliches psychologisches Gutachten an, das den Eltern im Befundgespräch ausgehändigt wird. Alle psychologischen Schritte – von der telefonischen Erstberatung und Anamnese bis hin zum abschließenden Gespräch – werden ausschließlich von erfahrenen Diplom-Psychologinnen unternommen.

Was kostet die Beratung?

BRAIN stellt keine Rechnungen aus. Da die Finanzierung durch das Hessische Kultusministerium zwar einen großen Teil, aber leider nicht vollständig die Kosten des Beratungsangebots abdeckt, bitten wir die Eltern um eine Spende. Allen Eltern wird schon beim telefonischen Erstkontakt mitgeteilt, dass es sich um eine freiwillige Spende handelt, die erst einige Wochen nach vollständigem Abschluss der Beratung erbeten wird. Ausdrücklich wird betont, dass Diagnostik und Beratung unabhängig von der Höhe der Spende mit gleichem Engagement, in gleichem Umfang und mit gleicher Sorgfalt durchgeführt werden. Die Spenden werden von der Philipps-Universität Marburg verwaltet und dienen der Abdeckung zusätzlicher Personal-, Material- und Evaluationskosten sowie der Unkosten, die sich z.B. aus kleineren einschlägigen Forschungsvorhaben, Kongress- und Tagungsteilnahmen sowie der Weiterbildung der *BRAIN*-Mitarbeiterinnen bzw. -Mitarbeiter ergeben. Nur so kann eine differenzierte und umfangreiche Beratung und Betreuung nach neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen sichergestellt werden.

Wie sieht die telefonische Beratungsarbeit bei *BRAIN* aus?

Auf welche Datengrundlage beziehen sich die nachfolgenden statistischen Auswertungen?

Um einen umfassenden Eindruck unserer telefonischen Beratungsarbeit zu vermitteln, haben wir die Anfragen statistisch aufbereitet. Die folgenden Angaben beziehen sich auf den Zeitraum vom 01.10.1999 bis zum 30.11.2008. Für diesen Zeitraum gehen 4751 Anrufe in die Auswertung ein. Da nicht für jede Beratung vollständige Angaben vorliegen, beziehen sich die statistischen Kennwerte nicht immer auf diese Gesamtzahl. Fehlende Daten variieren hinsichtlich einzelner Kategorien. Bei einigen Kategorien sind Mehrfachnennungen möglich, so dass sich die Prozentangaben nicht zu 100% addieren.

Wie und wann kann man mit *BRAIN* Kontakt aufnehmen?

Der erste Telefonkontakt mit *BRAIN* dient nicht nur der reinen Anmeldung, sondern beinhaltet vielfach bereits eine erste intensive Beratung durch qualifizierte psychologische Fachkräfte. Zu diesem Zweck bietet *BRAIN* regelmäßige wöchentliche Sprechstunden zu unterschiedlichen Zeiten an, die stark nachgefragt werden. Aufgrund der begrenzten Zeit kommt es leider häufig vor, dass Anrufer über Tage (manchmal sogar Wochen) vergeblich versuchen „durchzukommen“. Da die Überlastung der Telefonleitungen von den Eltern häufig als Kritikpunkt geäußert wurde, haben wir die früheren vier Sprechstunden im Lauf des Jahres 2007 auf fünf erhöht. Eine weitere Ausweitung der telefonischen Sprechzeiten bei konstantem Personalschlüssel wäre aber nur auf Kosten der ausführlichen psychodiagnostischen Einzelfallarbeit möglich und würde zu einer weiteren Verlängerung der Wartezeit führen, was aus unserer Sicht nicht zu verantworten wäre. Zusätzlich besteht aber inzwischen die Möglichkeit, außerhalb der Sprechzeiten eine Nachricht und eine Rückrufnummer auf dem Anrufbeantworter von *BRAIN* zu hinterlassen – in diesem Fall meldet sich eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter baldmöglichst telefonisch bei der Familie, um deren Beratungsanliegen zu klären.

Wenngleich der telefonische Kontakt für alle Anmeldungen verbindlich ist, wenden sich inzwischen immer mehr Ratsuchende per Mail an die Beratungsstelle, um erste Informationen einzuholen (im Jahr 2008 etwa 200 Mailanfragen mit steigender Tendenz). Ist aus der Mail ersichtlich, dass der Ratsuchende eine individuelle Beratung wünscht, so verweisen wir meist mit einer Standardmail auf unsere telefonischen Sprechzeiten (25%). Wird jedoch deutlich, dass Ratsuchende bereits vergeblich versucht haben, uns telefonisch zu erreichen (was etwa 22% der Absender angeben), so nimmt eine Mitarbeiterin / ein Mitarbeiter persönlich telefonischen Kontakt auf, gibt die jeweilige Telefonnummer weiter bzw. erfragt die Telefonnummer des Ratsuchenden zwecks Rückrufs (insgesamt 63%). In etwa 40% der Fälle wurden Mailanfragen individuell per Mail beantwortet oder gewünschtes Informationsmaterial zugeschickt.

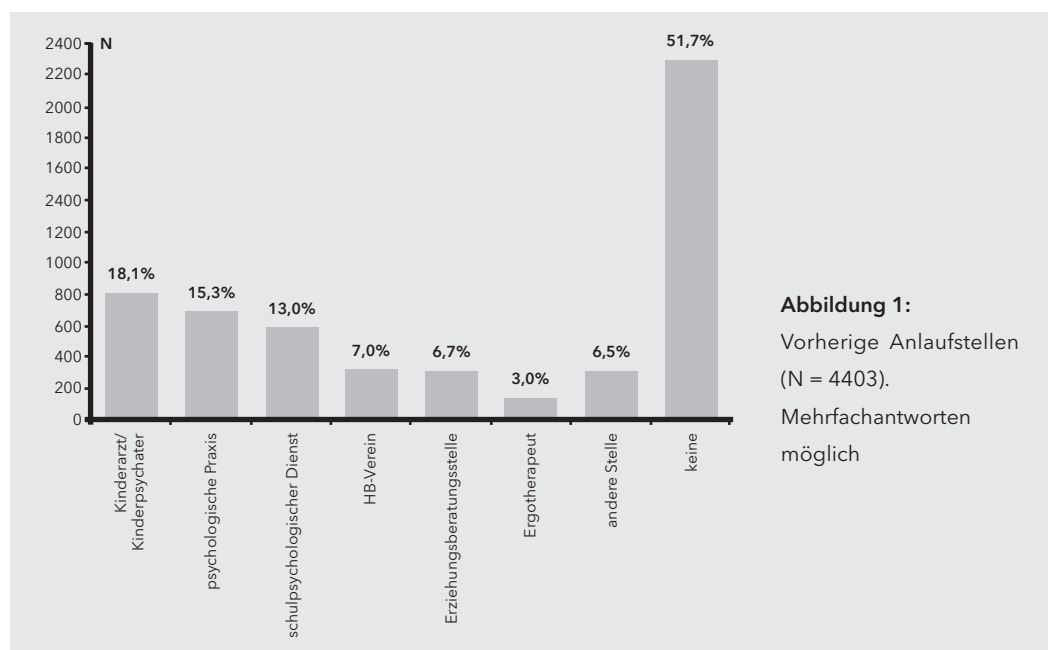


Wer ruft an, und wie haben die Anrufer von *BRAIN* erfahren?

Eltern bilden mit 93% die größte Gruppe der Anrufer; Lehrkräfte suchen vergleichsweise selten direkten Kontakt zu *BRAIN* (2%). Andere Anrufer (z.B. Erzieher, Psychologen, Ärzte, Verwandte des betreffenden Kindes, erwachsene Hochbegabte etc.) sind spärlich vertreten; die jeweiligen Anteile liegen unter einem Prozent.

Dabei kommen 90% der Anrufe aus Hessen; nordrheinwestfälische Anrufer bilden mit 4% die zweitgrößte Gruppe. Auch Niedersachsen und die an Hessen angrenzenden Bundesländer Rheinland-Pfalz, Bayern und Baden-Württemberg sind mit zwischen 1 – 2% etwas stärker vertreten. Die restlichen Anrufe kommen aus nahezu dem gesamten Bundesgebiet; zwölf Anrufer meldeten sich sogar aus dem europäischen Ausland und den USA.

Nur für etwas mehr als die Hälfte der Anrufer (52%) sind wir die erste Anlaufstelle für ihre Problematik (siehe Abb. 1). 27% haben bereits an einer anderen Stelle, der Rest bei zwei oder mehr Stellen Rat gesucht. Zumeist handelt es sich dabei um ärztliche / psychiatrische oder psychologische Praxen (18% bzw. 15%) und auch um den schulpsychologischen Dienst (13%). In vielen Fällen werden die Ratsuchenden direkt an uns verwiesen; häufig sind Eltern aber auch – insbesondere nach bereits erfolgter Diagnostik durch andere Stellen – mit der dort erfolgten Anschlussberatung sehr unzufrieden und erhoffen sich von *BRAIN* ausführlichere und kompetentere Auskunft.



In diesem Zusammenhang ist von Interesse, wie die Anrufer von *BRAIN* erfahren haben: Die meisten Ratsuchenden wurden durch das Internet und andere Medien auf *BRAIN* aufmerksam gemacht (zusammen 27%). Die Information über die Schule oder die schulpsychologischen Dienste folgt mit 23% auf Platz Zwei. 20% der Ratsuchenden haben durch Bekannte oder Verwandte von uns erfahren oder hatten schon vorher Kontakt zu

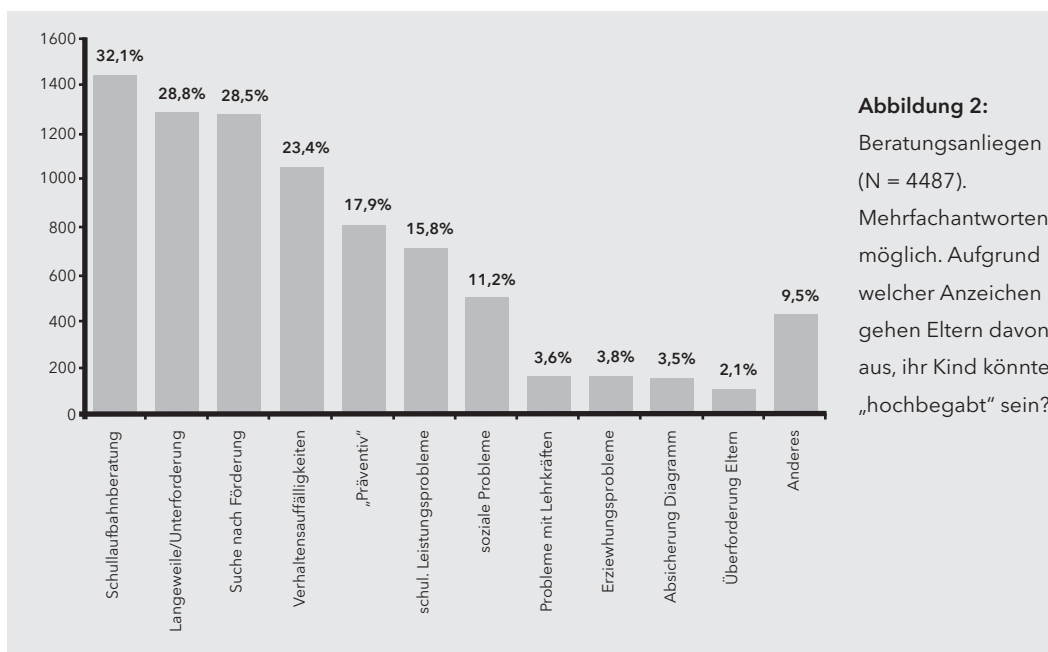
BRAIN. Ärztliche Praxen oder andere pädagogische / psychologische Beratungseinrichtungen haben 13% der Klienten an uns verwiesen. Informationen durch das Kultusministerium nannten 4%, und durch Elternvereine sind 5% auf *BRAIN* aufmerksam geworden. Andere Informationsquellen (Erzieherinnen bzw. Erzieher im Kindergarten, Vorträge und Publikationen von *BRAIN*-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter, Jugendämter etc.) werden nur zu geringeren Prozentsätzen genannt (zusammen 8%).

Wer wird (telefonisch) vorgestellt und warum?

Zu fast drei Vierteln sind es Jungen, die telefonisch vorgestellt werden (73%); dabei dominieren Kinder vom Vorschulalter bis etwa 12 Jahren die Altersverteilung, wobei nach dem Grundschulalter vor allem Beratung für Gymnasialschüler angefragt wird.

Der weitaus größte Teil der Anrufer wünscht eine Einzelfallberatung (95%). In gut einem Drittel dieser Fälle reichen eine telefonische Beratung (39%) oder/und die Zusendung von Informationsmaterial (7%) aus. Bei etwa einem Viertel der Anfragen entscheiden wir gemeinsam mit den Eltern, dass für die beschriebene – von der Diagnose „Hochbegabung“ weitgehend unabhängige – Problematik (wie z.B. soziale Probleme, Einnässen, Ängste) besser Hilfe vor Ort (z.B. in einer Erziehungsberatungsstelle oder beim schulpsychologischen Dienst) gesucht werden sollte, so dass nur 40% der Ratsuchenden mit Einzelfallberatungswunsch tatsächlich zur ausführlichen Diagnostik bei *BRAIN* vorstellig werden. Die Zahlen belegen den Nutzen unserer ausführlichen telefonischen Erstberatung.

Die folgenden Angaben beziehen sich lediglich auf diejenigen Fälle, die (neben anderen Anliegen auch) eine telefonische Einzelfallberatung gewünscht haben, wobei sich natürlich die Fallzahlen durch einzelne fehlende Angaben noch reduzieren können. Der Rest der Anrufer (5%) hat nur allgemeine Fragen zum Thema „Hochbegabung“ gestellt. Bis zu zwei Kategorien werden von den Beraterinnen und Beratern für die von den Familien genannten Beratungsanliegen vergeben (vgl. Abbildung 2). Der Wunsch nach Schullaufbahnberatung (insbesondere bei Fragen der schulischen Akzeleration wie Überspringen oder vorzeitiger Einschulung sowie Frage nach eventuell nötigem Schulwechsel) wird mit 32% am häufigsten geäußert, gefolgt von (bzw. häufig in Kombination mit) einer vermuteten Unterforderung des Kindes, die sich nach Angabe der Eltern in „Langeweile in der Schule“ äußert (29%). Oft wünschen die Eltern auch Unterstützung bei der Suche nach geeigneten außerschulischen Fördermöglichkeiten (29%). Beratung zu kindlichem Problemverhalten wie Verhaltensauffälligkeiten (23%), Leistungsproblemen in der Schule (16%) sowie sozialen Problemen (11%) werden ebenfalls häufig als Anliegen genannt (wobei als Grund hier ebenfalls oft intellektuelle Unterforderung vermutet wird). Nicht selten nehmen die Eltern zwar noch keine Probleme wahr, möchten aber eine Beratung, um mögliche ungünstige Entwicklungsverläufe zu vermeiden („präventive“ Anfragen, 18%). Andere Gründe (wie Probleme mit Lehrkräften, Überforderung und Erziehungsprobleme der Eltern, Absicherung einer Vordiagnose, Bescheinigung der Begabung zu Vorlagezwecken, diskrepante Entwicklungsverläufe) werden seltener angeführt (Nennungshäufigkeiten jeweils unter 4%).



Zu jeder telefonischen Einzelfallberatung gehört die Exploration der Gründe, warum die Eltern glauben, das betreffende Kind sei hochbegabt, wobei bei den meisten Telefonaten im Laufe des Gesprächs mehrere Gründe zusammenkommen. Unter den Angaben dominiert mit 46% die Einschätzung durch andere Personen (z.B. Lehrkräfte, Kinderärzte oder Therapeuten), gefolgt von der Wahrnehmung eines deutlichen kognitiven Entwicklungsvorsprungs (30%). Knapp ein Drittel der Kinder hat schon eine entsprechende Vordiagnose (31%). In 29% der Fälle werden eher „schwache“ Anzeichen für eine Hochbegabung genannt (z.B. gute Merkfähigkeit). Bei 28% geben die Eltern an, ihr Kind zeige in einem oder mehreren Schulfächern sehr gute Leistungen; in 11% der Fälle werden akzelerierte bzw. intensivierte Interessen als Hinweise für die Annahme einer Hochbegabung angesehen. Andere Gründe (z.B. bereits erfolgte schulische Akzeleration, Vorsprung in nichtkognitiven Entwicklungsbereichen, etc.) werden seltener genannt (jeweils zwischen 3 und 9%).

Was lässt sich über die Beratung und Diagnostik bei *BRAIN* berichten?

Wie viele Familien haben bislang eine Beratung bei *BRAIN* in Anspruch genommen?

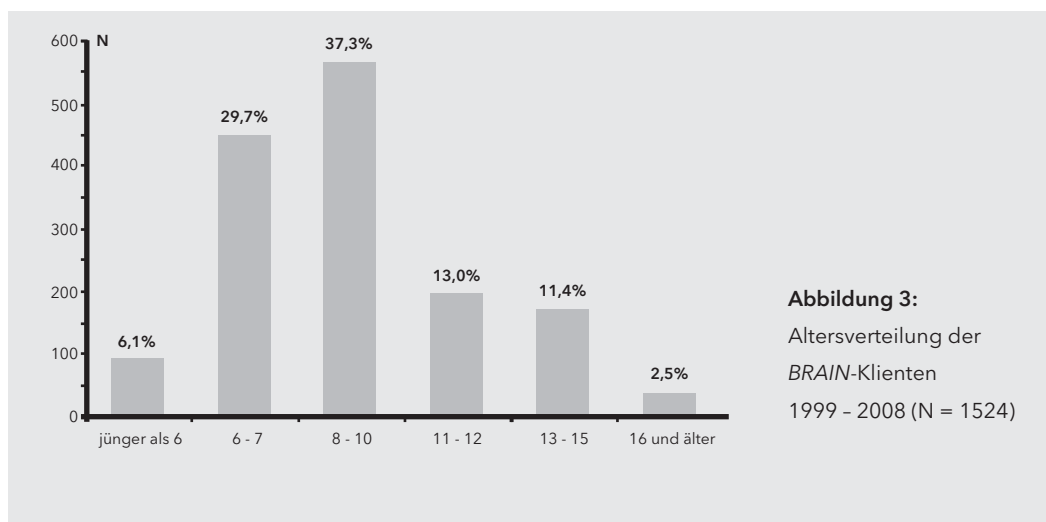
Seit dem Bestehen der Beratungsstelle sind insgesamt 1635 Familien zur ausführlichen fachpsychologischen Beratung und Diagnostik bei *BRAIN* angenommen worden (Zeitraum: September 1999 bis November 2008). Dabei hat sich die Zahl der Anmeldungen im Jahr 2008 auf konstant hohem Niveau (2008: 200 Anmeldungen, 2007: 199 Neuanmeldungen, vs. 156 Anmeldungen im Jahr 2006) stabilisiert. Von den aufgenommenen Familien konnten bislang 1529 Fälle bearbeitet und abgeschlossen werden.

Der Anteil der Familien, die ihre Termine vor dem Erstgespräch abgesagt haben, ist seit der Gründung der Beratungsstelle von bis zu 15% auf ca. 4 - 6% pro Jahr zurück gegan-

gen, was auch im Zusammenhang mit der durch zusätzliches Personal möglichen Verkürzung der Wartezeit gesehen werden könnte. Die Gründe für vorzeitige Absagen sind sehr unterschiedlich: z.B. kann, wie bereits angedeutet, die Wartezeit ausschlaggebend gewesen sein; in diesen Fällen haben die Eltern teilweise zwischenzeitlich schnellere Hilfe bei anderen Stellen (z.B. bei frei praktizierenden Psychologinnen und Psychologen oder beim schulpсихologischen Dienst) gesucht und dafür gegebenenfalls auch eine weniger ausführliche Beratung oder Diagnostik in Kauf genommen. In anderen Fällen hatte sich die Problematik des Kindes – beispielsweise aufgrund veränderter Umstände (wie Schulwechsel o. ä.) – bereits verbessert, so dass eine Beratung nicht mehr notwendig erschien.

Werden bei *BRAIN* mehr Jungen oder Mädchen beraten?

Bei *BRAIN* werden überwiegend Jungen vorgestellt (74%). Dies entspricht in etwa der Verteilung in anderen (Erziehungs-)Beratungsstellen, in denen – die Altersgruppe der Jugendlichen ausgenommen – ebenfalls die Jungen dominieren.



Wie viel Zeit investieren die Beraterinnen bzw. Berater bei *BRAIN* in eine ausführliche Einzelfallberatung?

Im Normalfall umfasst der persönliche Kontakt zwischen Beraterin bzw. Berater und Familie drei Termine (Erstgespräch, Diagnostik, Beratung). Lediglich in 31 Fällen erschien ein vierter, fünfter oder sechster Termin zur Beratung oder Diagnostik notwendig. Allein für die umfassende Diagnostik benötigen die Beraterinnen und Berater – je nach Fragestellung – im Schnitt zweieinhalb bis dreieinhalb Stunden. Für ein Erst- und Beratungsgespräch sind jeweils etwa eineinhalb bis maximal drei Stunden einzuplanen. Für den reinen Klientenkontakt (telefonische Anmeldung, Terminabsprache, anamnestisches Erstgespräch mit Zielklärung, Diagnostik und Beratung) sind zusammen also im Durchschnitt etwa acht Stunden zu veranschlagen, wobei in Einzelfällen auch über zwölf Stunden notwendig waren (in Ausnahmefällen sogar noch mehr). Hinzu kommt die Zeit für Kontaktaufnahme und Gespräche mit anderen Stellen und Institutionen (z.B. Schule, schulpсихologischer Dienst), Testauswertung und Gutachtenerstellung, Vorbereitung des Beratungsgesprächs, Besprechung der Fälle im Team sowie zusätzliche telefonische Kontakte (z.B. Terminabsprache, Rücksprache) mit den Klienten. Hierfür sind zusätzlich mindestens

acht bis zehn Stunden anzusetzen, so dass man für einen „durchschnittlichen“ ausführlichen Beratungsfall mit einem zeitlichen Aufwand von rund 17 Zeitstunden rechnen kann. Nur selten ist der Aufwand geringer; häufig ist eher mehr Zeit notwendig. Dem im Wesentlichen aus teilzeitbeschäftigten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bestehenden Team unserer Beratungsstelle ist es daher kaum möglich, mehr als höchstens 20 bis 25 Fälle pro Monat zu bearbeiten. Eine Reduktion der pro Fall investierten Zeit wäre nur zu Lasten unseres hohen Qualitätsstandards zu erreichen. Dies widerspräche jedoch unserer Überzeugung – wie auch der der Eltern – dass die Qualität der Beratung wichtiger ist als die Quantität.

Wie wird bei *BRAIN* die intellektuelle Leistungsfähigkeit getestet?

In der diagnostischen Sitzung werden – neben anderen, auf die jeweilige Fragestellung abgestimmten Verfahren (z.B. Fragebögen zum Lern- und Arbeitsverhalten; Konzentrationstests o. ä.) – in der Mehrzahl der Fälle zwei oder drei Tests zur Bestimmung der allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit eingesetzt. In die Diagnose, Beratung und Empfehlung fließen die Informationen aus allen Verfahren ein. Dabei wäre es ein psychologisch-methodischer Kunstfehler, einfach den Durchschnittswert aus verschiedenen Verfahren zu bilden, um zu einer Einschätzung der kognitiven Leistungsfähigkeit zu kommen, da die Testverfahren nicht perfekt korreliert sind. Erst eine auf den Einzelfall abgestimmte Gewichtung der verschiedenen Testergebnisse (ein die Interkorrelationen der Verfahren berücksichtigender Algorithmus wurde von *BRAIN* entwickelt) und ihre fachpsychologische Interpretation führt zu einer vernünftigen Entscheidungsgrundlage.

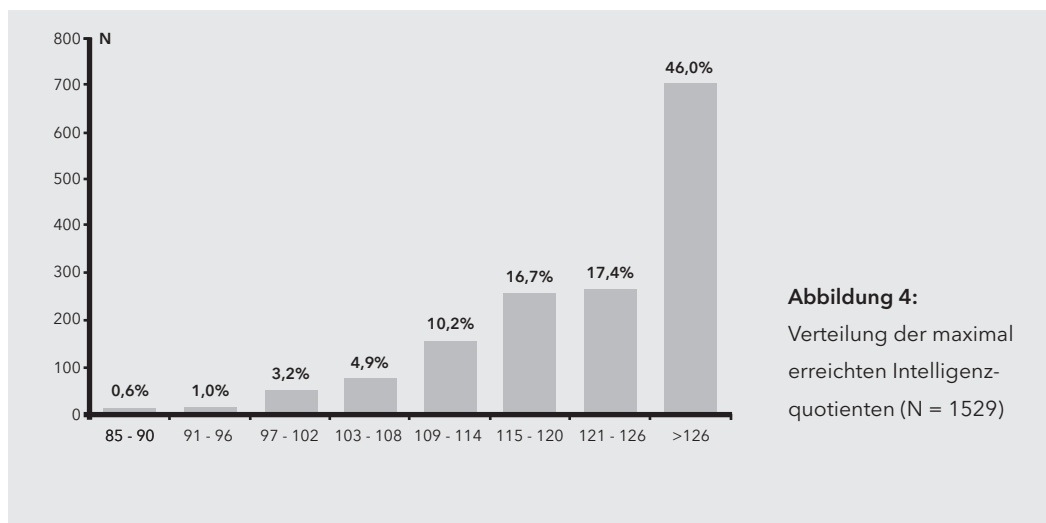


Sind alle bei *BRAIN* vorgestellten Kinder hochbegabt?

Die diagnostische Arbeit bei *BRAIN* bildet die Grundlage einer pädagogisch-psychologisch fundierten Beratung im Hinblick auf die jeweilige individuelle Fragestellung. In keinem Fall geht es darum, Kinder und Jugendliche als „hochbegabt“ zu etikettieren. Die folgenden Zahlen sollten vor diesem Hintergrund interpretiert werden:

Legt man als (weithin akzeptiertes) Diagnosekriterium für „intellektuelle Hochbegabung“ einen Intelligenzquotienten (IQ: Mittelwert = 100, Standardabweichung = 15) von mindestens 130 in mindestens einem validen Verfahren zur Intelligenzmessung zugrunde und fordert gleichzeitig, dass in keinem anderen der vorgegebenen Tests ein IQ < 110

vorliegen sollte, so sind – unter Berücksichtigung eines durch Messungenauigkeiten bedingten Schwankungsbereichs – etwa 36% der bislang bei *BRAIN* diagnostizierten Kinder und Jugendlichen als „hochbegabt“ zu bezeichnen. 10% der Kinder und Jugendlichen erzielten dabei extrem herausragende Testleistungen (d.h. sie erreichten in jedem Testverfahren Werte über IQ = 130). Hinzu kommen 22%, deren intellektuelle Leistungsfähigkeit als deutlich bis weit überdurchschnittlich anzusehen ist. Das heißt aber auch, dass etwa 42% der vorgestellten Kinder und Jugendlichen eine „nur“ durchschnittliche bis leicht überdurchschnittliche intellektuelle Leistungsfähigkeit aufweisen.



Diese Ergebnisse belegen eindrücklich die Relevanz einer fundierten psychologischen Fachdiagnostik bei einem Verdacht auf Hochbegabung, um die Gefahr falsch positiver Diagnosen („hochbegabt“, obwohl keine Hochbegabung vorliegt) und falsch negativer Diagnosen („nicht hochbegabt“, obwohl eine Hochbegabung vorliegt) zu minimieren. Hätte man sich alleine auf das Urteil relevanter Bezugspersonen (Eltern, Lehrkräfte) verlassen, ohne eine fundierte Diagnostik durchzuführen, wären mindestens 19.9% (305 Kinder und Jugendliche!) als besonders begabt etikettiert worden, deren intellektuelle Leistungsfähigkeit lediglich im durchschnittlichen Bereich liegt (maximal erreichter IQ < 115) – mit allen entsprechenden negativen Konsequenzen einer solchen Überschätzung („falsch positive“ Diagnose) für die psychosoziale Entwicklung.

In immerhin 43 Fällen lagen sogar alle ermittelten Intelligenzquotienten unterhalb des Durchschnitts von IQ = 100. Dabei handelt es sich zwar um weniger als 1% der bei *BRAIN* vorgestellten Kinder und Jugendlichen. Bei dieser kleinen Gruppe ist die Diagnostik aber zur Korrektur der Umwelteinschätzung und der damit verbundenen Erwartungen – welche die im Einzelfall Betroffenen möglicherweise extrem überfordern – ausgesprochen wichtig. Tatsächlich hatten manche der betreffenden Kinder schon aufgrund unsachgemäßer Vordiagnosen oder vorschneller Etikettierungen eine entsprechende Leidensgeschichte mit teilweise massiven – im Einzelfall therapiebedürftigen – emotionalen und sozialen Problemen hinter sich.

Wie wird die Beratung bei *BRAIN* von den Familien bewertet?

Warum evaluieren wir die Arbeit bei *BRAIN*?

Die Evaluation unserer Arbeit durch die Ratsuchenden dient zur Qualitätssicherung. Auf der Basis der Rückmeldungen der Eltern können wir unsere Beratungsarbeit kontinuierlich überprüfen und optimieren. Daher veranlassen wir etwa fünf bis sieben Wochen nach Abschluss der Diagnostik und Beratung eine erste Evaluation unserer Beratungstätigkeit. Mittels eines kurzen (überwiegend standardisierten) Fragebogens werden die Eltern gebeten, unsere Arbeit kritisch aus ihrer Sicht zu beurteilen und positive wie negative Kritik gegebenenfalls frei zu formulieren. Da dies anonym erfolgt, kann positive wie negative Kritik offen vorgebracht werden, wovon auch zahlreiche Eltern Gebrauch machen. Nach ca. einem dreiviertel Jahr bekommen die Eltern dann einen zweiten ausführlichen Evaluationsbogen zugesandt. Dort wird erfragt, welche der in der Beratung angesprochenen Themen und Vorschläge im Abstand von einem dreiviertel Jahr angegangen oder bereits erfolgreich umgesetzt werden konnten und ob sich im speziellen Fall (positive oder negative) Entwicklungen ergeben haben.

Welche Aspekte bewerten die Ratsuchenden einige Wochen nach dem Abschluss der Beratung?

Der von uns vorgegebene Evaluationsfragebogen besteht aus vier Bereichen:

- Globalurteil über die Beratung (Kategorie: „Zufriedenheit mit der Beratung“; standardisiert),
- Urteil über die Qualität der Beratung (vier Kategorien: Beratung war „hilfreich“, „ziel führend“, „informativ“, „verständlich“; standardisiert),
- Urteil über die Beraterin bzw. die Art der Beratung (sieben Kategorien: „kannte sich mit ‚Hochbegabung‘ aus“, „konnte sich in unsere Situation einfühlen“, „war freundlich“, „ging auf unsere Probleme / Fragen ein“, „hat mich / uns ernst genommen“, „wirkte kompetent“, „konnte praktische Erziehungshilfen / Fördermaßnahmen nennen“; standardisiert),
- Freie Formulierung von Kritik (Nennung von Kritikpunkten / Verbesserungsvorschlägen, Nennung positiver Merkmale der Beratung; nicht standardisiert).

Zur Einschätzung der standardisierten Kategorien dient ein siebenstufiges Antwortformat (-3, -2, -1, 0, +1, +2, +3), bei dem jeweils der negative und der positive Pol sprachlich umschrieben sind.

Wie viele Eltern haben bislang die Beratung bei *BRAIN* einige Wochen nach der Beratung evaluiert?

Die folgenden Auswertungen des Evaluationsfragebogens geben einen Einblick in unsere Beratungstätigkeit, so wie sie von den Eltern erlebt und beurteilt wird. Die statistische Aufbereitung bezieht sich dabei auf diejenigen 1413 Fälle, die bis Ende November 2008 abgeschlossen waren und zu denen bereits Evaluationen der Eltern vorlagen. Da nicht immer zu allen Kategorien Beurteilungen von den Eltern abgegeben wurden, verringert sich die zugrunde liegende Fallzahl je nach Kategorie geringfügig, liegt aber immer bei mindestens 1364 Beratungsfällen. Die Rücklaufquote bei der Evaluation 1 fällt ausgesprochen hoch aus (96%). Lediglich 59 Familien haben sich in dem Neunjahreszeitraum nicht zur Evaluation unserer Beratungstätigkeit geäußert.

Der Evaluationsfragebogen wurde meistens von der Mutter (51%) oder von beiden Elternteilen zusammen (38%) ausgefüllt. Nur selten bezieht sich die Bewertung auf die alleinige Einschätzung des Vaters, eines sonstigen Erziehungsberechtigten oder des Jugendlichen.

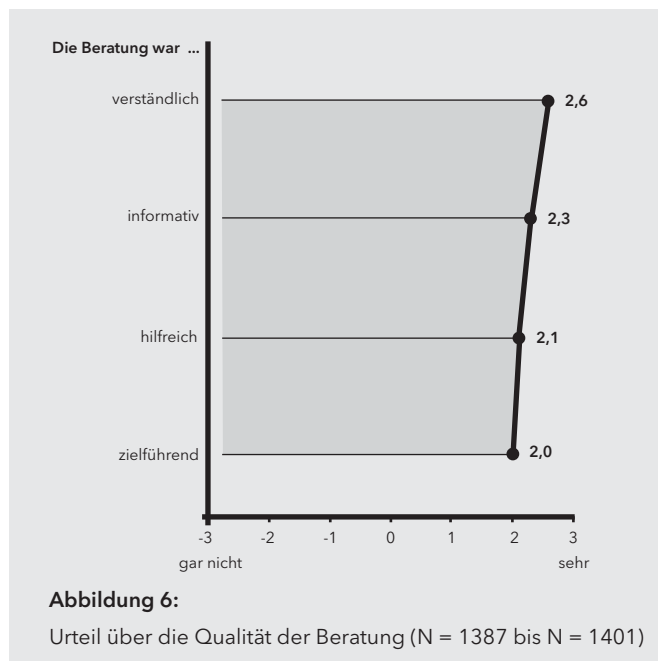
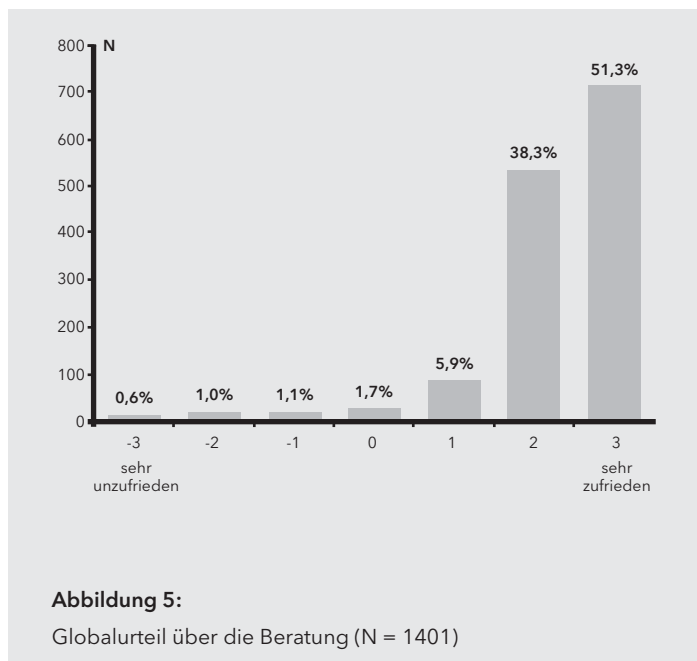
Wie zufrieden sind die Eltern mit der Beratung durch *BRAIN* wenige Wochen nach dem Abschluss der Beratung (Globalurteil über die Beratung)?

Lediglich 3% der Ratsuchenden sind mit unserer Beratung „leicht unzufrieden“ bis „sehr unzufrieden“ (Bewertungen -1, -2 oder -3). Demgegenüber sind die meisten Eltern mit der Beratung insgesamt „eher zufrieden“ (Bewertung +1, 6%), „gut zufrieden“ (Bewertung +2, 38%) oder „sehr zufrieden“ (Bewertung +3, 52%; vgl. Abbildung 5). Der Durchschnitt aller Globalurteile liegt – auf einer von -3 bis +3 reichenden Skala – bei einem Wert von 2.3, also im deutlich positiven Bereich.



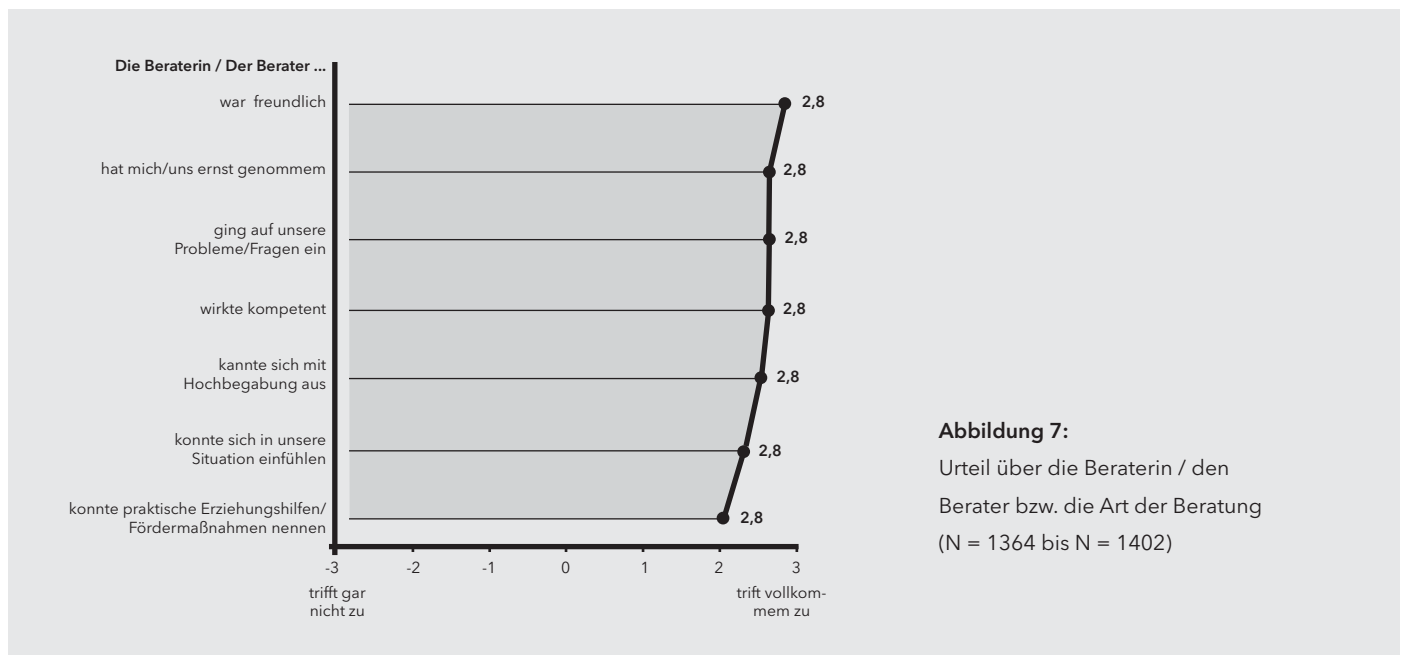
In der Beurteilung der Beratungsqualität sollten die Eltern vier Kategorien einschätzen, die im Hinblick auf unsere Beratungstätigkeit als zentral erachtet werden. Abbildung 6, in der die Kategorien nach positiver Zustimmung angeordnet sind, gibt einen Überblick über die durchschnittlich erzielten Kategorienwerte auf einer von -3 bis +3 reichenden Skala. Die Durchschnittswerte aller vier Kategorien liegen zwischen 2.0 und 2.6, also wiederum im sehr positiven Bereich. Am günstigsten werden dabei die Verständlichkeit und Informativität unserer Beratung eingeschätzt. Hier dokumentiert sich unser erfolgreiches Bemühen, die ratsuchenden Eltern umfassend und in für „Laien“ verständlicher Form über Begabungs- und Intelligenzkonzepte sowie die von uns verwendete Hochbegabungskonzeption zu informieren.

Auch in den einzelnen Kategorien liegt der Prozentsatz der sehr guten Bewertungen (mit Werten von +2 oder +3) ausgesprochen hoch: Mehr als neun Zehntel aller Eltern (94%) finden die Beratung „sehr verständlich“; 87% schätzen sie als „sehr informativ“ ein; 80% beurteilen unsere Beratungsarbeit als „sehr hilfreich“ bzw. 78% als „sehr zielführend“.



Wie beurteilen die Eltern die Beraterin / den Berater sowie die Art der Beratung wenige Wochen nach dem Abschluss der Beratung?

In ihrem Urteil über die Beraterin / den Berater und die Art der Beratung schätzen die Eltern Aspekte der Beratungskompetenz und der Gesprächsatmosphäre anhand von sieben Kategorien ein. Abbildung 7, in der die Kategorien nach positiver Zustimmung angeordnet sind, gibt einen Überblick über die durchschnittlich erzielten Kategorienwerte auf einer von -3 bis +3 reichenden Skala. Die Durchschnittswerte aller sieben Kategorien liegen zwischen 2.0 und 2.8, also ebenfalls im sehr positiven Bereich. Am günstigsten werden dabei die Freundlichkeit der Beraterin / des Beraters und die sehr stark auf den Einzelfall abgestimmte Beratung bewertet (Ernstnehmen der Ratsuchenden, umfangreiches Eingehen auf vorhandene Probleme und Beratungsanlässe). Diese insgesamt außerordentlich positiven Bewertungen bestätigen eindrucksvoll das von uns entwickelte Beratungskonzept, in dem es uns um eine umfassende, gründliche und sehr individuell zugeschnittene Diagnostik, Hilfestellung und Unterstützung geht.



Wie haben die Eltern die Beraterin / den Berater erlebt?

Die Urteile über die Beraterin / den Berater fallen auch hier extrem selten negativ aus (Werte von -3, -2 oder -1): Weniger als 1% schätzen die Beraterin / den Berater als eher unfreundlich ein. Nur wenige Familien fühlen sich nicht ernst genommen (2%) oder wenig einfühlsam behandelt (3%). Auch die Kompetenz der Beraterin / des Beraters bzw. Kenntnisse im Bereich der Hochbegabung werden extrem selten (je 1%) angezweifelt. Nur sehr wenige Eltern meinen, auf ihre Probleme und Fragen sei nicht genügend eingegangen worden (1%). Die relativ häufigsten – aber absolut gesehen sehr wenigen – negativen Beurteilungen finden sich in der Kategorie „Nennung praktischer Erziehungshilfen / Fördermaßnahmen“; aber auch hier sind es lediglich 5%. Ein Teil der Eltern wünscht sich mehr (ganz) konkrete Erziehungshilfen und Erziehungstipps sowie Informationen zu speziellen Fördermöglichkeiten am Wohnort. Dieser Wunsch ist verständlich, kann aber in der Regel nicht hinreichend erfüllt werden, da die spezifischen Gegebenheiten des jeweiligen Wohnortes einer zentralen Stelle wie *BRAIN* nicht genügend bekannt sind und häufig von den Eltern vor Ort erfragt werden müssen.

Demgegenüber liegt der Prozentsatz „guter“ bis „sehr guter“ Bewertungen (nämlich solcher mit Werten von +2 oder +3) hoch: Nahezu alle Eltern (97%) erleben die Atmosphäre und den Kontakt zur Beraterin als freundlich bis sehr freundlich. Sie fühlen sich ernst genommen (93%) und sind der Auffassung, dass auf ihre Probleme und Fragen „gut“ bis „sehr gut“ eingegangen wird (92%). Auch die Beratungskompetenz und die Kenntnisse im Bereich der Hochbegabung werden vom überwiegenden Teil der Ratsuchenden – nämlich von 92% bzw. 93% – als „gut“ bis „sehr gut“ eingeschätzt. Mit großer Mehrheit (85% bzw. 78%) bewerten die Eltern auch das Einfühlungsvermögen der Beraterin / des Beraters in die aktuelle (Problem-)Situation sowie die Nennung praktischer Erziehungshilfen und Fördermaßnahmen „positiv“ bis „sehr positiv“.

Warum führt *BRAIN* eine zweite Evaluation zehn Monate nach dem Abschluss der Beratung durch?

Im Rahmen unserer Bemühungen zur Qualitätssicherung unserer Tätigkeit in der Beratungsstelle *BRAIN* führen wir ungefähr zehn Monate nach dem Abschluss der Diagnostik und Beratung eine zweite Bewertung durch. Wiederum bitten wir die Familien, unsere Arbeit aus ihrer Sicht und Erfahrung einzuschätzen und gegebenenfalls positive und negative Anmerkungen / Kritik sowie Verbesserungsvorschläge – frei zu formulieren. In gleicher Weise wie die Evaluation 1 dient die Evaluation 2 neben der schon erwähnten Erfolgskontrolle der sukzessiven Verbesserung unserer Beratungstätigkeit. Einen Schwerpunkt im Fragebogen bilden deshalb Erfahrungen der Familien (d.h. der Eltern bzw. des Kindes oder Jugendlichen) mit den in der Beratung ausgesprochenen Empfehlungen und deren Umsetzung. Hier erhoffen wir uns weitergehende Hinweise und Anregungen über mögliche Schwierigkeiten bei der Umsetzung empfohlener Maßnahmen sowie zu eingetretenen Veränderungen in den mindestens acht Monaten nach dem Besuch bei *BRAIN*. In der Evaluation 2 wird eine differenzierte Einschätzung der Familien zu unterschiedlichen Facetten der Beratungsarbeit erbeten. Bei der Interpretation ist zu berücksichtigen, dass sich der persönliche Kontakt mit unserer Beratungsstelle – neben Telefonaten – in der Regel auf zwei Gespräche und einen Diagnostiktermin beschränkt.

Welche Aspekte werden in der zweiten Evaluation angesprochen?

Der von uns entwickelte Evaluationsfragebogen besteht aus standardisierten und offenen Fragen bzw. Einschätzungen:

- Globalurteile über die Beratung („Zufriedenheit mit der Beratung“ und „Veränderungen im Gesamtfinden des Kindes / Jugendlichen“; standardisiert),
- Urteile über Veränderungen im Anschluss an die Beratung in Bezug auf die in der Beratung angesprochenen Themen (22 Kategorien, z.B. „aktive Mitarbeit im Unterricht“; standardisiert und in freier Form),
- Informationen darüber, ob und wie angesprochene und geplante Maßnahmen eingeleitet und umgesetzt worden sind (standardisiert) sowie frei formulierte Begründungen, warum Maßnahmen eventuell nicht realisiert worden sind, sowie – weiterhin – die Angabe von Schwierigkeiten bei der Umsetzung weiterer Empfehlungen und vermutete Ursachen für diese Schwierigkeiten,
- Urteile über die Literaturempfehlungen in standardisierter („verständlich“, „hilfreich“) und freier Form,
- Freie Formulierung von Anregungen und Kritik (Nennung von Kritikpunkten / Verbesserungsvorschlägen, Nennung positiver und negativer Merkmale der Beratung; nicht standardisiert).

Wie viele Familien haben die Beratungsarbeit von *BRAIN* etwa zehn Monate nach dem Abschluss der Beratung beurteilt?

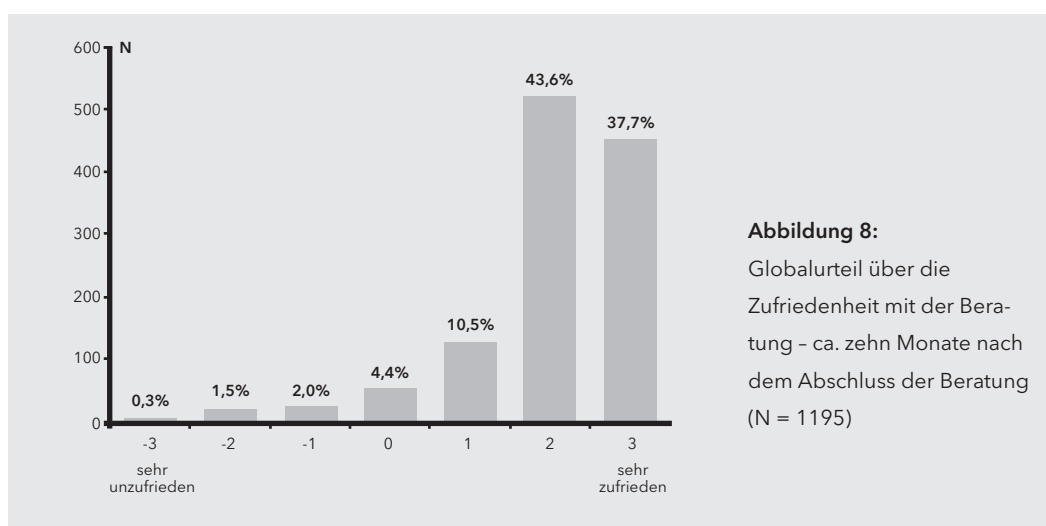
Die folgenden Einschätzungen unserer Beratungstätigkeit durch die Familien erlauben einen Einblick in die Beurteilung der Arbeit bei *BRAIN* aus der Wahrnehmung und dem Erleben derjenigen, die zu uns kommen. Hierbei bezieht sich die statistische Aufbereitung auf diejenigen 1219 Fälle, bei denen die Beratung zum Stichtag 30. November

2008 mindestens seit acht Monaten abgeschlossen war und von denen bereits die Evaluation 2 (der Familien) vorlag. Nur 11% der 1375 Eltern, denen ein Evaluationsbogen 2 zugeschickt worden war, haben ihn nicht zurückgesandt. Für eine postalische Nacherhebung nach mehr als einem halben Jahr ist dies eine außergewöhnlich geringe Ausfallquote. Bei den Familien, deren Beratung noch nicht länger als ein Jahr zurückliegt, laufen die Bemühungen weiter, die Einschätzungen doch noch zu erhalten. Da nicht immer zu allen Kategorien Beurteilungen von den Eltern abgegeben wurden – verständlicherweise sind nicht alle möglichen Themen einer Beratung auch in jedem individuellen Fall angesprochen worden –, verringert sich die zugrunde liegende Fallzahl je nach Kategorie teilweise beträchtlich. Daher wird die zugrunde liegende Fallzahl jeweils angegeben.

Der Evaluationsfragebogen wurde wiederum zumeist von der Mutter (53%) oder von beiden Elternteilen gemeinsam (33%) ausgefüllt.

Wie zufrieden sind die Eltern rückblickend mit der Beratung durch *BRAIN* (Globalurteil 1 nach zehn Monaten)?

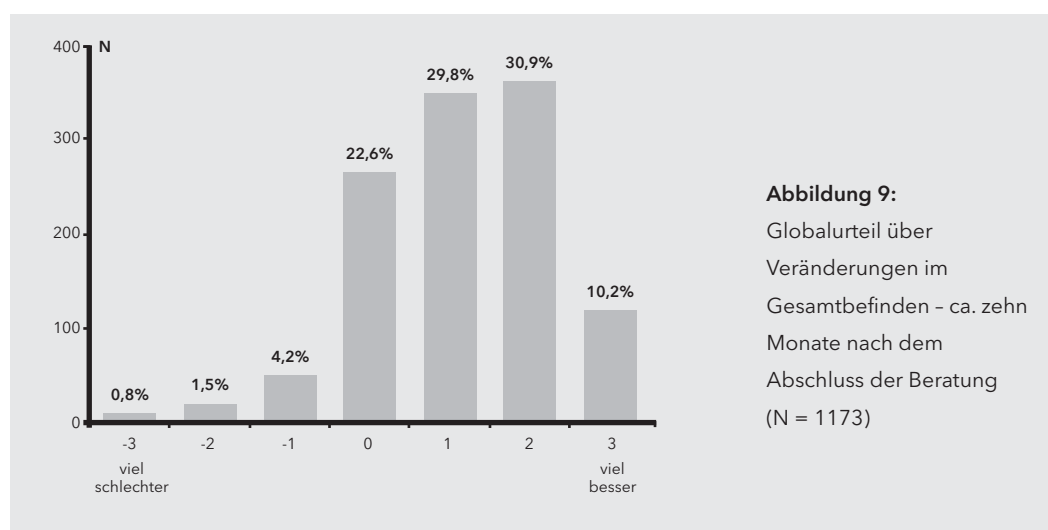
Im Globalurteil über unsere Tätigkeit (vgl. Abbildung 8) zeigt sich eine außergewöhnlich positive Bewertung der Betreuung und Beratung durch unsere Beratungsstelle. Weniger als 4% der Ratsuchenden sind im Abstand von mindestens acht, zumeist zehn Monaten mit unserer Beratung „leicht unzufrieden“ bis „sehr unzufrieden“ (Bewertungen als -1, -2 oder -3), und nur 4% (Bewertung als 0) sind „weder zufrieden noch unzufrieden“. Demgegenüber sind die meisten Eltern mit der Beratung insgesamt „eher zufrieden“ (Bewertung +1: 11%), „zufrieden“ (Bewertung +2: 44%) oder „sehr zufrieden“ (Bewertung +3: 38%).



Der Durchschnitt der Globalurteile zur Zufriedenheit mit der Beratung liegt auf einer von -3 bis +3 reichenden Skala bei einem (deutlich im positiven Bereich liegenden) Wert von 2.1. Auch rückblickend – mit rund einem dreiviertel Jahr Abstand – sind die Eltern also mit der in Marburg erhaltenen Diagnostik und Beratung recht zufrieden.

Wie geht es den Kindern / Jugendlichen etwa ein dreiviertel Jahr nach der Beratung bei *BRAIN* (Globalurteil 2 nach zehn Monaten)?

In vielen Fällen stellt es bereits einen Beratungserfolg dar, eine (negative) „Abwärtsspirale“ problematischen Befindens gestoppt zu haben. Die Veränderungen im Gesamtbefinden werden auch hier von den meisten Familien als deutlich positiv eingeschätzt (vgl. Abbildung 9). Nur 7% der Familien berichten, dass es ihrem Kind / Jugendlichen jetzt schlechter gehe (Bewertungen als -1, -2 oder -3). Über keine Veränderung – also weder in positiver noch negativer Richtung – berichten 23%. Demgegenüber beurteilen die meisten Eltern (71%) das Gesamtbefinden ihres Kindes im Globalurteil besser (Bewertung +1: 30%; Bewertung +2: 31%; Bewertung +3: 10%).



Welche Veränderungen haben sich zehn Monate nach der Beratung bei *BRAIN* ergeben?

Auf dem Evaluationsbogen waren in einem ersten Schritt zunächst nur diejenigen Themen anzukreuzen, die im individuellen Fall Gegenstand der Beratung waren. Die Auswahl der vorgegebenen Themen bezieht sich auf häufiger in Beratungen angesprochene Aspekte. Hier sollten in einem zweiten Schritt – nur bei den im individuellen Fall besprochenen Themen – eingetretene Veränderungen auf einer Skala von -3 („schlechter“) bis +3 („besser“) eingeschätzt werden. Die Einschätzungshäufigkeiten sind in Klammern hinter den entsprechenden Aspekten aufgelistet. In den Abbildungen 10 und 11 sind zusätzlich zu den Mittelwerten die Standardabweichungen (in Klammern) als Maß für die Variabilität der Einschätzungen angegeben. Auf dem Evaluationsbogen finden sich 19 Kategorien. Um die Übersicht zu erleichtern, stellen wir zunächst die auf die Schule bezogenen Aspekte dar. Dann folgen die Bereiche, welche die Situation in der Familie und die Situation des Kindes umschreiben, ergänzt um weitere wichtige Aspekte. Zusätzlich können unter der Kategorie „Anderes“ weitere Themen der individuellen Beratung eingetragen werden. Auf einer ebenfalls siebenstufigen Skala von -3 („weniger“) bis +3 („mehr“) können Veränderungen im Ausmaß der Förderung außerhalb der Schule durch Eltern und andere Personen eingeschätzt werden.

In Abbildung 10, in der die Kategorien nach positiver Zustimmung angeordnet sind, sind die Werte der auf die Schule bezogenen Kategorien auf einer von -3 bis +3 reichenden Skala abgetragen. Die Durchschnittswerte der zehn Kategorien liegen zwischen 0,6 und 1,1, also auch hier im positiven Bereich. Verglichen hiermit erscheinen – insgesamt gesehen – zumeist die Einschätzungen etwas positiver, die sich auf die innerfamiliäre Situation und die Situation des Kindes beziehen (siehe Abbildung 11). Die entsprechenden Mittelwerte liegen zwischen 0,7 und 1,7. Erwähnt seien noch die (relativ gesehen) besonders positiven Einschätzungen der drei Kategorien, die sich auf den Umgang mit dem Thema „Begabung“ beziehen („Sicherheit im Umgang mit dem Thema ‚Begabung‘ allgemein“, „Sicherheit im Umgang mit der Begabung des Kindes“ und „Sicherheit des Kindes im Umgang mit der eigenen Begabung“).

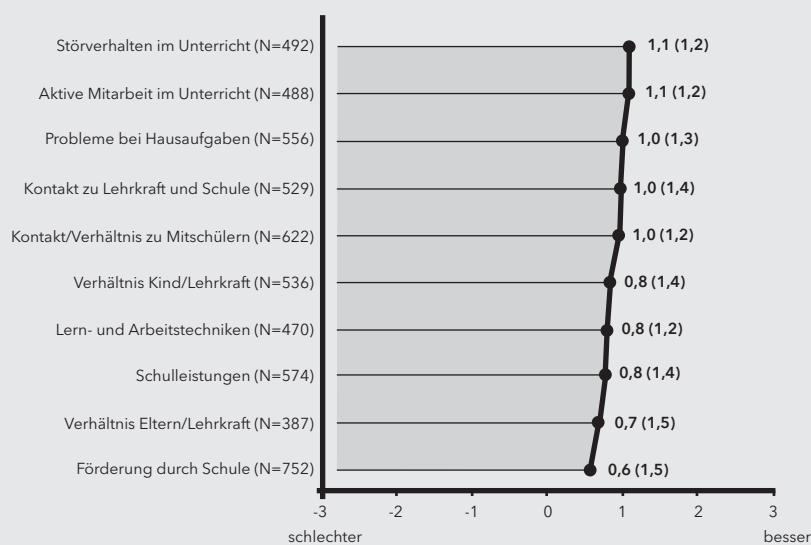


Abbildung 10:

Urteile über Veränderungen in schulbezogenen Aspekten der Beratung – ca. zehn Monate nach dem Abschluss der Beratung

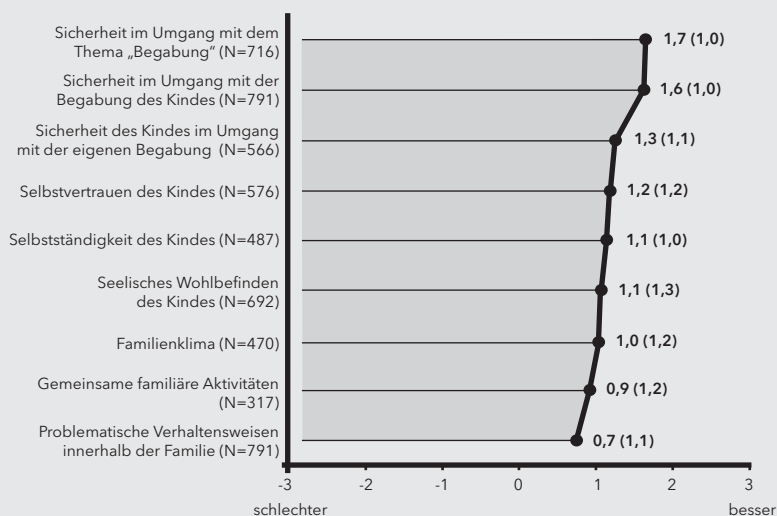


Abbildung 11:

Urteile über Veränderungen in der innerfamiliären Situation und der Situation des Kindes – ca. zehn Monate nach dem Abschluss der Beratung



Eine detailliertere und hier nur zusammenfassend wiedergegebene Betrachtung der Verteilung der Einschätzungen auf die sieben Abstufungen der Antwortskala zeigt, dass der negative Bereich eher selten angekreuzt wurde. Bei einer Einzelbetrachtung aller Kategorien befinden sich maximal 17% der Einschätzungen pro Kategorie in diesem Bereich; zumeist liegt der Prozentsatz aber wesentlich niedriger. Die drei Bereiche, in denen solche negativen Einschätzungen am (relativ) häufigsten vorkommen, sind „Verhältnis Eltern / Lehrkraft“ (16%), „Förderung durch die Schule“ (17%) und „Schulleistungen“ (17%). Vor dem Hintergrund der bekannten hohen Stabilität schulischer Leistungen ist hier eine kurzfristige Verbesserung, auch wenn dies zu bedauern ist, eher selten – insbesondere wenn die Leistungen teilweise seit Jahren eher mäßig waren und sich entsprechende Wissenslücken aufgebaut haben.

Betrachtet man alle 19 Einzeleinschätzungen (und damit insgesamt 10629 Einschätzungen; also ohne die Kategorie „Anderes“) zusammen, wurde die negativste Kategorie „-3“ insgesamt nur 178-mal angekreuzt; dies entspricht unter 2% der Gesamtheit aller abgegebenen Bewertungen. Hier ist insbesondere die auf die Schule bezogene Kategorie „schulische Förderung“ überrepräsentiert: So beurteilen 6% (das entspricht 48 Familien) von denjenigen Familien, bei denen schulische Fragen im Beratungsgespräch angesprochen worden sind, die Förderung ihres Kindes durch die Schule mit „-3“ und 5% (entspricht 34 Familien) mit „-2“.

Der Prozentsatz der sehr guten Bewertungen (mit Werten von +2 oder +3) liegt bei den meisten Kategorien im Bereich zwischen 30% und 40%, so dass sich – wie auch schon durch die Betrachtung der Mittelwerte nahe gelegt – eine Häufung der Einschätzungen im (leicht) positiven, das heißt im guten Bereich findet. Wie bereits erwähnt, weisen einige Kategorien aus dem Bereich „Umsetzung in der Schule“ Häufungen im negativen Bereich auf, die auf das Thema „Begabung“ bezogenen Kategorien hingegen Häufungen im positiven Bereich. Die im Verlauf von acht oder mehr Monaten nach der Diagnostik und Beratung bei *BRAIN* eingetretenen Veränderungen in der außerschulischen Förderung durch andere Personen werden zumeist eher positiv eingeschätzt (Mittelwert: 0.8; N = 570). Eine geringfügig deutlichere Veränderung geben die Eltern in der eigenen außerschulischen Förderung an: Der Mittelwert liegt bei 1.1 (N = 580). Offensichtlich haben die Eltern durch die Beratung einen hilfreichen Anstoß und sinnvolle Hinweise für eigene außerschulische Fördermöglichkeiten erhalten. Nur 18% der Eltern bekunden keine Veränderungen, und lediglich in 31 Fällen (5%) schätzen sie eine Veränderung als Verschlechterung ein.

In der Kategorie „Anderes“ besteht die Möglichkeit, weitere im individuellen Beratungsfall angesprochene Themen zu bewerten, was 10% der Eltern genutzt haben. Im Vordergrund stehen – neben verschiedensten Einzelnennungen – Schullaufbahnberatungen (z.B. Frage der vorzeitigen Einschulung, Wahl der weiterführenden Schule), typische Erziehungsberatungsthemen und eine Verbesserung der Kontakte zu Gleichaltrigen innerhalb und außerhalb der Schule. Außerdem können die Eltern in freien Formulierungen (weitere) positive oder negative Veränderungen im Zusammenhang mit der Beratung notieren.

Inwieweit konnten die in der Beratung bei *BRAIN* angesprochenen und geplanten Maßnahmen während der darauf folgenden Monate eingeleitet und umgesetzt werden?

Auch hier soll in einem ersten Schritt angekreuzt werden, welche der drei vorgegebenen Bereiche „schulische Fördermaßnahmen“, „weiterführende Beratung und / oder Therapie bei einer anderen Stelle“ und „weitere Förderung und Freizeitgestaltung“ sowie ein vierter Bereich „andere, und zwar ...“ in der Beratung besprochen wurden. In einem zweiten Schritt soll dann eingeschätzt werden, ob die jeweilige Maßnahme „nicht eingeleitet“ worden ist, sich „in Planung“ befindet, „läuft“ oder bereits „abgeschlossen“ ist. In der unten stehenden Tabelle sind die Häufigkeiten der Einschätzungen aufgeführt.

Bei „schulischen Fördermaßnahmen“ fällt auf, dass 40% der empfohlenen schulischen Fördermaßnahmen aus der Sicht der Eltern durch die Schule nicht eingeleitet wurden. Diese Einschätzung der Familien erscheint vor dem Hintergrund vielfach eher leicht zu realisierender Maßnahmen (wie innerer Differenzierung) recht bedenklich. Hingegen liegt der entsprechende Anteil bei Maßnahmen der „weiteren Förderung und Freizeitgestaltung“, deren Umsetzung deutlicher durch die Familie beeinflussbar erscheint, bei 11%. In 13% der Fälle ist eine solche Maßnahme geplant, in 72% „läuft“ sie („abgeschlossen“: 4%). Auch bei „weiterführender Beratung und / oder Therapie bei einer anderen Stelle“ – was in rund einem Fünftel der Beratungen Thema war – liegt der Anteil geplanter, laufender oder bereits abgeschlossener Maßnahmen bei 74%.

Einschätzung der Umsetzung von empfohlenen Maßnahmen				
	nicht eingeleitet	in Planung	läuft	abgeschlossen
Schulische Fördermaßnahmen (N=709)	284	62	288	75
weiterführende Beratung bzw. Therapie bei einer anderen Stelle (N=245)	64	36	107	38
weitere Förderung und Freizeitgestaltung (N=655)	71	87	468	29
andere, und zwar ... (N=196)	21	23	78	74

Unter „andere, und zwar ...“ nannten die Eltern häufiger Maßnahmen, die eine Förderung in der Schule betreffen (wie vorzeitige Einschulung, Überspringen einer Klasse, Wahl einer angemessenen weiterführenden Schule) sowie Angebote, welche die Lern- und Arbeitstechniken des Kindes aufbauen bzw. verbessern helfen sollten. Allgemeine Erziehungsberatungen und außerschulische Förderung wurden hingegen erheblich seltener genannt. Ergänzend erbaten wir von den Eltern (frei formulierte) Erläuterungen, warum angesprochene Maßnahmen aus ihrer Sicht nicht eingeleitet worden sind.

Als wie verständlich und hilfreich beurteilen die Eltern die von den *BRAIN*-Beraterinnen und -Beratern gegebenen Literaturempfehlungen im Nachhinein?

Im Beratungsgespräch und im psychologischen Gutachten empfehlen wir fast immer ergänzende Literatur zu den angesprochenen Themen. Anhand der beiden Dimensionen „verständlich“ und „hilfreich“ erbaten wir Einschätzungen dieser von uns empfohlenen Literatur. Die Beantwortung erfolgte auf einer ebenfalls siebenstufigen Skala von „-3“ („unverständlich“ bzw. „nicht hilfreich“) bis „+3“ („sehr verständlich“ bzw. „sehr hilfreich“). Diese Kategorien beantworteten 456 („verständlich“) bzw. 467 („hilfreich“) Eltern. Bei einem Mittelwert von 2.1 zeigte sich eine hohe Verständlichkeit. Bei der zweiten Frage, wie hilfreich die empfohlene Literatur empfunden wurde, liegt der Mittelwert ebenfalls im positiven Bereich (1.5). Die empfohlene Literatur schätzten nur 1.1% der Eltern als wenig verständlich bzw. 8.6% als wenig hilfreich ein (Bewertung: -3 bis -1). Offensichtlich ist es fast immer gelungen, fallbezogen verständliche und zumeist auch hilfreiche Buchempfehlungen zu geben.

In den anschließend gestellten freien Fragen „Um welche Literatur handelt es sich im Einzelnen? Gibt es weitere Anmerkungen?“ listeten die von uns befragten Eltern zumeist Titel auf. Oft genannt wird die Broschüre des hessischen Kultusministeriums (Hessisches Kultusministerium [Hrsg.] [2000]. IQ 130. „Hilfe, mein Kind ist hochbegabt!“. Förderung von besonderen Begabungen in Hessen. Heft 1: Grundlagen. Wiesbaden) sowie der Ratgeber von Frau Alvarez (Alvarez, C. [2008]. Hochbegabung: Tipps für den Umgang mit fast normalen Kindern. München: dtv-Taschenbuchverlag). Weiterhin werden gehäuft verschiedene empfohlene Ratgeber zu den Themenbereichen „Lerntechniken“ und „Erziehungsprobleme“ sowie Materialien mit Förderanregungen genannt. Weiterführende Hinweise zu einzelnen Werken werden nur vereinzelt angegeben.



Welche freien Anmerkungen der Eltern finden sich in den Evaluationen 1 und 2?

In diesem Kapitel werden freie Angaben der Eltern aus den Evaluationsfragebögen 1 und 2 dargestellt. Es erfolgt keine systematische Auswertung; vielmehr soll die Wiedergabe als Veranschaulichung und Ergänzung der quantitativen Auswertungen dienen. Dazu werden einige Elternkommentare exemplarisch (kursiv) vorgestellt, die uns besonders charakteristisch oder bemerkenswert erschienen und viele der – ebenfalls typischen – kürzeren Elternkommentare in sich beinhalten und zusammenfassen.

Wie äußern sich die Familien zur Kontaktaufnahme, zu den Terminen und zu den Räumlichkeiten?

Besonders rechne ich BRAIN bzw. den Mitarbeitern an, dass sie Verständnis für unsere Situation hatten (Zeitdruck, denn die Schule wollte, dass unser Sohn die Klasse überspringt) und so versuchten, uns den Termin kurzfristig zu ermöglichen.

Wir würden uns mehr über das Bundesland verteilte Beratungsstellen wünschen, die ebenso informativ, professionell und hilfsbereit arbeiten, da es für uns doch sehr weit zu fahren war. Gefallen hat uns, dass auch finanziell schlechter gestellte Familien nicht benachteiligt werden.

Bei allen Terminen war genug Zeit für Fragen, die auch ausführlich beantwortet wurden. Es herrschte zu keiner Zeit der Eindruck von Zeitdruck, was wir sehr zu schätzen wussten – wir haben leider schon ganz andere Erfahrungen gemacht.

Es gab interessante Bücher, Hefte und Flyer im Aufenthaltsraum. Das Mitbringen von Geschwisterkindern, denen es auch beim Warten in Ihrem tollen Vorraum nicht langweilig wurde, ist mir in positiver Erinnerung.

Die Beraterin war sehr engagiert und bemüht, auf unsere Terminwünsche einzugehen. So konnten wir bei beiden Gesprächen als Ehepaar teilnehmen. Das war für uns sehr wichtig und hilfreich.

Leider gab es sehr lange Wartezeiten bis zum ersten Termin, sonst hat alles unseren Vorstellungen entsprochen. Sehr gut hat uns die Atmosphäre gefallen.

Da wir ein akutes Problem hatten, war uns schnelle Hilfe wichtig. Die Beraterin hat sich sofort um uns gekümmert und auch kurzfristig Termine vereinbart. Wir fühlten uns gut aufgehoben und ernst genommen. Unser Sohn hat sich sehr wohl gefühlt und hatte Spaß an den Tests.

Es wäre schön, wenn BRAIN einen größeren Einfluss auf die Schulbehörden hätte, damit die erarbeiteten Vorschläge auch von den Schulen / Schulbehörden umgesetzt werden.

Sehr gut waren die zeitintensive Beratung und das Aufzeigen von alternativen Verhaltensweisen gegenüber unserem Sohn. Nicht unerwähnt bleiben soll die gute Wegbeschreibung zum Institut!

Die telefonischen Vorgespräche fand ich sehr hilfreich und auch großartig, mit welcher Ruhe sie geführt wurden. Die Flexibilität der Beraterin hat mich sehr beeindruckt. Ich fand es hervorragend, dass die individuelle Situation so ausführlich betrachtet wurde.

Wie äußern sich die Familien zu den Themen „Testung“ und „Beratung“?

Sehr gut gefallen haben uns das zielorientierte Vorgehen und die sehr bewusste Auswahl der Testverfahren. Unsere Fragen wurden zu Beginn sehr genau geklärt und am Ende vollständig beantwortet.

Unser Sohn hat sich sehr wohl gefühlt, er wäre gerne noch öfter gekommen und fand alles interessant. Die Beratung war für uns verständlich und nachvollziehbar. Leider besteht in der Praxis dann das Problem der Umsetzung, aber das hat mit der Beratungsstelle nichts zu tun.

Wir waren beeindruckt über die intensive Vorbereitung Ihrerseits auf das Gespräch mit unserer Tochter und mit uns. Alle in den Vorgesprächen angesprochenen Punkte, Fragen und Hinweise fanden sich im Gutachten wieder. Auf dieses aufbauend wurden umsetzbare Erziehungshilfen und Fördermaßnahmen genannt, die wir zum Teil schon umgesetzt haben. Auch die Nacharbeitung durch diese Evaluation ist vorbildlich.

Mir hat es gut gefallen, wie einfühlsam die Beraterin auf unser Kind eingegangen ist und wie professionell und neutral sie uns beraten hat, unter Berücksichtigung der familiären Situation und des Wohnortes.

Positiv war die ruhige, angenehme Atmosphäre, es gab genug Zeit für Fragen, ein gutes Eingehen auf das Kind, eine gute Erklärung der festgestellten Diagnosen, gute und sinnvolle Vorschläge für unser weiteres Arbeiten und ein zügiges Reagieren auf Anrufe. Mein Sohn und ich haben uns sehr wohl gefühlt!

Beeindruckend fanden wir, wie die Beraterin auf unseren Sohn einging, ihn persönlich ansprach und aus der Reserve lockte. Unser Sohn spricht mit mir nur sehr wenig über die Schule. Der Beraterin gelang es, das Gespräch mit ihm so zu gestalten, dass er sehr ausführlich über seine Situation in der Schule berichtete und eine Fülle von Informationen preisgab, die er vorher stets für sich behalten hatte.

Mir hat das sehr gute Einfühlungsvermögen in das Kind gefallen, es hat sich sehr wohl gefühlt und sich nach dem Gespräch riesig auf den Test gefreut (ich hatte ihm nicht erzählt, worum es ging). Ich habe Sie auch schon weiter empfohlen!

Besonders hervorzuheben ist, dass die Beraterin mit schier endloser Geduld und größtem Verständnis die Verzweiflungsausbrüche der Mutter angehört hat. Gefallen hat mir der ruhige, nette und teils auch witzige Umgangston mit meinem Sohn und die vollkommen entspannte und ungekünstelte Beratungssituation durch eindeutig fachkompetente Mitarbeiter.

Wie äußern sich die Familien zum Gutachten und zu den Empfehlungen?

Uns Eltern wurde sehr geholfen, das Kind nun besser einschätzen zu können. Auch in Hinblick auf die Schule war das Gutachten mehr als hilfreich und diente als Grundlage für eine neue Schulfindung. Auf dieser neuen Schule wird nun individuell auf die spezifischen Bedürfnisse des Kindes eingegangen.

Ich als Mutter bin seit der Beratung wesentlich gelassener, habe nicht mehr den großen Druck, mein Kind sei unterfordert und ich müsste mich in der Schule mehr mit den Lehrern auseinandersetzen. Die Lehrer haben auch reagiert und meinem Sohn mehr angeboten. Ich weiß nun wiederum auch, wo seine Schwächen liegen und dass ich ihn dort mehr unterstützen kann.

Wir waren mit der Beratung sehr zufrieden. Unser Kind wurde richtig analysiert. Praktische Erziehungshilfen und Fördermaßnahmen konnten wir Eltern und die Lehrerin unseres Kindes so gut umsetzen. Selbst die Lehrerin ist für das Gutachten sehr dankbar und kann so mit mehr Struktur arbeiten, was für unser Kind sehr hilfreich ist.

Ich finde das Gutachten sehr ausführlich und hilfreich – weit über bloße Tabellenausführungen hinausgehend (Zitat Ergotherapeutin: „Das ist das beste Gutachten, ausführlich und am Kind orientiert, das ich je gelesen habe.“).

Unser Kind hat eine Klasse übersprungen. Er geht seitdem wieder gerne zur Schule, macht ohne „Murren“ seine Hausaufgaben. Er ist insgesamt mit sich selbst zufriedener und gewinnt zunehmend an Selbstvertrauen. Ohne Ihre Testung und Beratung hätten wir das Überspringen nie gewagt, aber es war letztlich die einzig richtige Entscheidung.

Mir gefällt, dass ich die Beraterin jederzeit anrufen kann. Obwohl die Maßnahmen eingeleitet wurden, dauert die Veränderung ein bisschen – die Möglichkeit zur Rücksprache bei Problemen gibt einem das Gefühl, nicht alleine zu sein und ist mir sehr wichtig.

Elternhaus und Hort haben von der Beratung profitiert, in der Schule geht alles eher schleppend voran. Unser Kind gewinnt langsam aber stetig an Sicherheit im Umgang mit Langeweile und Frustration. Die empfohlenen Unterrichtsmaterialien werden von den Lehrern gerne auch in anderen Klassen genutzt und haben mir gezeigt, was sonst manchmal das „langweilige“ am Schulstoff sein kann.

Unser Sohn wurde durch das Überspringen der zweiten Klasse und die sehr gut vorbereitete Aufnahme in die dritte Klasse zu einem ausgeglichenen und fröhlichen Kind. Es war für unsere Familie die allerbeste Entscheidung. Immer noch lesen wir mehrfach die schriftliche Beurteilung der Beraterin und sind froh darüber, dass sie unseren Sohn so gut kennengelernt hat.

In der alten Schule gab es keine Förderung. Die Schulen müssten extra Personal und Geld für Materialien zur Verfügung gestellt bekommen, sonst ist es manchmal den besten Lehrern nicht möglich, die guten Empfehlungen umzusetzen!

Sehr gut gefallen hat uns, dass das Gutachten bzw. die Empfehlungen sehr individuell abgestimmt wurden! Auch die Klassenlehrerin hat das Gutachten gelesen und die Empfehlungen zum Teil sehr schnell umgesetzt (Ordner mit weiteren Aufgaben, kleine Rechenwettbewerbe etc.).

Ihrer Empfehlung folgend haben wir vom Springen Abstand genommen – die richtige Entscheidung! Durch die gründliche Beratung hat sich auch die Fördersituation gebessert. Wir selbst sind sicherer geworden, das Klima in der Familie ist besser. Die Selbstsicherheit geht auch auf das Kind über, er bestimmt jetzt den Mix aus Aktivität / Förderung und Spiel / Ausruhen selbst aktiv mit.

Es kommt leider zu viel auf die einzelnen Lehrkräfte an, was umgesetzt wird. Wir haben Glück mit der Klassenlehrerin, aber die Mathelehrerin verschließt sich z.B. total. Es wäre schöner, wenn die Schulen hier konkrete Richtlinien hätten, an die sich alle Lehrer halten müssen.

Auch wenn die Testung meines Sohnes keine Hochbegabung ergeben hat, haben wir sehr gute Anregungen erhalten. Sowohl die Problematik in der Schule, als auch im Familiären, wurden damit komplett gelöst. Wir haben durch Punktepläne, Literatur, Schulgespräche, Therapeuten und eine ADHS-Kur eine komplette Wandlung erzielt. Wir sind sehr, sehr dankbar!

Aufgrund des Gutachtens wurden neue Materialien in der Schule angeschafft; ein Förderplan wurde erarbeitet und wird von der Schule konsequent und engagiert durchgesetzt.

Die Ergebnisse wurden fachlich und doch verständlich dargestellt und erklärt. Auch über die weitere Schulzeit wurden uns Alternativen genannt, die wir so noch nicht gehört hatten, auch nicht von der Schule. Auch für unseren Sohn war die Beratung sehr gut, es wurde ihm klar gemacht, dass er mit fast 15 Jahren auch für sich selbst verantwortlich ist, was das Lernen und Einholen von Lernmaterialien betrifft. Das konnte er von der Beraterin viel besser annehmen als von uns Eltern und hat bei ihm einiges an Denkprozessen ausgelöst.

Der Kontakt zu den Lehrkräften ist viel besser und ich selbst versuche auch, die Ratschläge der Beraterin umzusetzen. Leider bleibt für vieles nicht genug Zeit und Geld. Mir hat besonders gefallen, dass die Beratung nicht „von oben herab“, sondern partnerschaftlich und sehr angenehm ablief. Hilfreich, ohne Vorwürfe oder mit dem Zeigefinger auf mich als alleinerziehende Mutter zu zeigen, mit konkreten und umsetzbaren Tipps.

Welche globalen Bewertungen geben die Familien ab?

Ich kann BRAIN nur jedem betroffenen Elternteil wärmstens empfehlen. Ich habe einen sehr hohen Anspruch an jeweilige Experten auf ihren Gebieten und kann sagen, dass die Dienstleistung von BRAIN hervorragend war und meine Erwartungen sogar noch übertraf. Vom ersten Telefongespräch bis zum letzten Gespräch nach dem Test ist alles bestens durchstrukturiert. Ihre Mitarbeiterin war überaus professionell auf eine angenehme Weise. Sie hat einen sehr guten Kontakt zu unserem Sohn aufgebaut, der gerne nach Marburg zum Gespräch und zum Test mit ihr gekommen ist. Die Tipps waren sehr hilfreich.

Wir möchten Ihnen noch einmal sehr herzlich für das ausgezeichnete Gutachten über unseren Sohn danken. Es beschreibt nicht nur sehr gut seine Persönlichkeit und Intelligenzstruktur, sondern – und dies hat uns besonders gefallen – gibt auch uns und der Klassenlehrerin sehr konkrete, gut nachvollziehbare Handlungsempfehlungen. Danke auch für das Angebot, für etwaige Rückfragen seitens der Schule zur Verfügung zu stehen. Wir wünschen Ihnen allen bei BRAIN, dass trotz diverser Kürzungen im öffentlichen Bereich auch in Zukunft alle für Ihre Arbeit notwendigen finanziellen Mittel zur Verfügung stehen, um weiterhin viele Familien mit Rat und Tat unterstützen zu können.

Uns haben die persönlichen, inhaltlich guten Gespräche mit den Eltern gefallen. Unser Kind spricht heute noch von dem Test, die Erläuterung der Ergebnisse hat sein Selbstbewusstsein erheblich gestärkt. Wir haben Ihr Institut des Öfteren weiter empfohlen und auch die Schule ist sehr angetan vom Gutachten.

Ich habe jetzt eine Sicherheit über die Begabung meines Sohnes und kann so vieles besser einschätzen und verstehen. Ich bin auch selbstsicherer bei Gesprächen mit der Schule, und wir haben keine Angst mehr davor, über die Begabung unseres Sohnes zu sprechen. Es tat gut zu hören, dass auch Eltern mit intelligenten Kindern schulische Probleme haben können und dürfen.

Wir schätzen die sehr hohe Fachkompetenz und Professionalität, die Ruhe und Gelassenheit im Gespräch und die Vergabe von drei Terminen: das ist sehr seriös und man nimmt sich wirklich Zeit für die Familie.

Ich habe mich rundum sehr gut aufgehoben gefühlt. Sehr empfehlenswert! Die Beratung war konkret und sachlich, die Atmosphäre bei Gespräch und Testung freundlich und gemütlich. Die positiven Eigenschaften des Kindes wurden in den Vordergrund gestellt. Die Empfehlungen waren interessant und hilfreich; die Veränderungen haben eine positive Auswirkung auf unser Kind.

Unserer Tochter hat es so gut gefallen, dass sie ständig fragt, wann wir wieder nach Marburg fahren und ob sie nicht zu Hause auch solch einen Rätselkoffer mit Testaufgaben haben kann!

Die Beratung und Beantwortung aller Fragen aus verschiedensten Bereichen wurden von der Beraterin sehr kompetent und hilfsbereit durchgeführt. Wir brauchten eine ausführliche Beratung und die haben wir absolut bekommen! Vielen Dank!

Einschlägige Veröffentlichungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Marburger Hochbegabtenprojekts und *BRAIN*

Nachfolgend aufgeführte Arbeiten sind im Zusammenhang mit Hochbegabungsfragen bzw. dem Marburger Hochbegabtenprojekt und/oder der Begabungsdiagnostischen Beratungsstelle *BRAIN* entstanden, auch wenn dies aus dem Titel der Arbeiten nicht immer ersichtlich ist (Stand: Sommer 2009).

Albrecht, H.T. & Rost, D.H. (1983). Über den Zusammenhang von Wohnqualität und Hochbegabung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 30, 281-289.

Alvarez, C. (2006). Buchbesprechung (Rohrmann, S. & Rohrmann, T. [2005]. Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik - Förderung - Beratung. München: Reinhardt). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 128-130.

Alvarez, C. (2007). Hochbegabung: Tipps für den Umgang mit fast normalen Kindern. München: dtv.

Alvarez, C. (2008). Hochbegabung: Tipps für den Umgang mit fast normalen Kindern. 2. Aufl. München: dtv.

Alvarez Fischer, C., Bachmann, I., Buch, S.R., Fridrici, M., Hanses, P., Peipert, D., Rost, D.H., Sparfeldt, J.R. & Wirthwein, L. (2006). *BRAIN* - Begabungsdiagnostische Beratungsstelle. Jahresbericht 2005. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.

Bachmann, I., Fridrici, M., Hanses, P., Pruiken, C., Rost, D.H., Schilling, S.R. & Sparfeldt, J.R. (2004). *BRAIN* - Begabungsdiagnostische Beratungsstelle. Jahresbericht 2003. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.

Bachmann, I., Fridrici, M., Hanses, P., Pruiken, C., Rost, D.H., Schilling, S.R. & Sparfeldt, J.R. (2005). *BRAIN* - Begabungsdiagnostische Beratungsstelle. Jahresbericht 2004. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.

Bachmann, I., Hanses, P., Peipert, D., Rost, D.H. & Wirthwein, L. (2007). *BRAIN* - Begabungsdiagnostische Beratungsstelle. Jahresbericht 2006. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.

Bachmann, I., Hanses, P., Lemme, J., Peipert, D., Rost, D.H. & Wirthwein, L. (2008). *BRAIN* - Begabungsdiagnostische Beratungsstelle. Jahresbericht 2007. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.

Bachmann, I., Hanses, P., Lemme, J., Peipert, D., Rost, D.H. & Wirthwein, L. (2009). *BRAIN* - Begabungsdiagnostische Beratungsstelle. Jahresbericht 2008. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.

Buch, S.R., Sparfeldt, J.R. & Rost, D.H. (2006). Eltern beurteilen die Entwicklung ihrer hochbegabten Kinder. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38, 53-61.

Czeschlik, T. (1987). Buchbesprechung (Heller, K. & Feldhusen, J.F. [1986]. Identifying and nurturing the gifted. Bern: Huber). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1, 221-224.

Czeschlik, T. (1990). Buchbesprechung (Schneider, B.H. [1987]. The gifted child in peer group perspective. New York: Springer). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4, 204-205.

Czeschlik, T. (1991). The Middle Childhood Temperament Questionnaire: Factor structure in a German sample. *Personality and Individual Differences*, 13, 205-210.

Czeschlik, T. (1993). General intelligence, temperament, and the Matching Familiar Figures Test. *European Journal of Personality*, 7, 379-386.

Czeschlik, T. (1993). Temperamentsfaktoren hochbegabter Kinder. In D.H. Rost (Hrsg.), *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 138-158). Göttingen: Hogrefe.

Czeschlik, T. & Rost, D.H. (1988). Hochbegabte und ihre Peers. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2, 1-23.

Czeschlik, T. & Rost, D.H. (1994). Socioemotional adjustment in elementary school boys and girls: Does giftedness make a difference? *Roeper Review*, 16, 294-297.

Czeschlik, T. & Rost, D.H. (1995). Sociometric types and children's intelligence. Berichte aus dem Fachbereich Psychologie der Philipps-Universität Marburg Nr. 113. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.

Czeschlik, T. & Rost, D.H. (1995). Sociometric types and children's intelligence. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 177-189.

Dörner, H. (1993). Leistungsbezogenes Denken hochbegabter Kinder. In D.H. Rost (Hrsg.), *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 159-196). Göttingen: Hogrefe.

Freund-Braier, I. (2000). Besondere Jugendliche – besondere Persönlichkeiten? Hochbegabung, Hochleistung, Persönlichkeit. Dissertation. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.

Freund-Braier, I. (2000). Persönlichkeitsmerkmale. In D.H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (2. Aufl., S. 161-210). Münster: Waxmann.

Freund-Braier, I. (2001). *Hochbegabung, Hochleistung, Persönlichkeit*. Münster: Waxmann.

Freund-Braier, I. (2009). Persönlichkeitsmerkmale. In D.H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (2. Aufl., S. 161-210). Münster: Waxmann.

Fridrici, M., Hanses, P., Pruiskens, C., Rost, D.H., Schilling, S.R., Sparfeldt, J.R. & Steinheider, P. (2003). *BRAIN – Begabungsdagnostische Beratungsstelle. Jahresbericht 2002*. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.

Graf, S., Hanses, P., Pruiskens, C., Rost, D.H. & Schilling, S.R. (2001). *BRAIN – Begabungsdagnostische Beratungsstelle. Bericht 2000*. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.

Graf, S., Hanses, P., Pruiskens, C., Rost, D.H. & Schilling, S.R. (2002). Die Begabungsdagnostische Beratungsstelle *BRAIN*. Konzeption und Evaluation. *Schule + Beratung*, 10/2002, 87-99.

Graf, S., Hanses, P., Pruiskens, C., Rost, D.H. & Schilling, S.R., Sparfeldt, J.R. & Steinheider, P. (2002). *BRAIN – Begabungsdagnostische Beratungsstelle. Jahresbericht 2001*. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.

Graf, S., & Pruiskens, C. (2001). Buchbesprechung (Elbing, E. [2000]. *Hochbegabte Kinder – Strategien für die Elternberatung*. München: Reinhardt). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 239-241.

Hanses, P. (1998). Wahlen und Zahlen. Methodische Probleme, paradoxe Effekte und Artefakte bei der Korrelierung von Nominierungsdaten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 12, 167-178.

Hanses, P. (1999). Die Erstellung hochbegabungsdagnostischer Gutachten. In Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), *„Hilfe, mein Kind ist hochbegabt!“ IQ 130* (S. 31-43). Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.

Hanses, P. (2000). Stabilität von Hochbegabung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 93-159). Münster: Waxmann.

Hanses, P. (2008). Beispielgutachten. In Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), *Hochbegabung und Schule* (S. 34-43). Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.

Hanses, P. (2008). Evaluation der Beratung bei *BRAIN*. In Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), *Hochbegabung und Schule* (S. 44-49). Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.

Hanses, P. (2009). Stabilität von Hochbegabung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (2. Aufl., S. 93-159). Münster: Waxmann.

Hanses, P. & Rost, D.H. (1994). Selbstkonzeptprobleme bei hochbegabten Grundschulkindern? In Olechowski, R. & Rollett, B. (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung – quantitative und qualitative Methoden* (S. 475-478). Bern: Lang.

Hanses, P. & Rost, D.H. (1996). Das „Drama“ der hochbegabten Underachiever – „Gewöhnliche“ oder „außergewöhnliche“ Underachiever? Berichte aus dem Fachbereich Psychologie der Philipps-Universität Marburg Nr. 115. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.

Hanses, P. & Rost, D.H. (1997). Das „Drama“ der hochbegabten Underachiever. „Gewöhnliche“ oder „außergewöhnliche“ Underachiever? *Zeitung der Initiative zur Förderung hochbegabter Kinder e.V. – Stuttgarter Gruppe*. Ausgabe Nr. 2, 3-10.

Hanses, P. & Rost, D.H. (1998). Das „Drama“ der hochbegabten Underachiever. „Gewöhnliche“ oder „außergewöhnliche“ Underachiever? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 12, 53-71.

- Hoberg, K. & Rost, D.H.** (2000). Interessen. In D.H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 339-365). Münster: Waxmann.
- Hoberg, K. & Rost, D.H.** (2009). Interessen. In D.H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (2. Aufl., S. 339-365). Münster: Waxmann.
- Lemme, J. & Bachmann, I.** (2008). Die Arbeit der Begabungsdagnostischen Beratungsstelle *BRAIN*. In Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), *Hochbegabung und Schule* (S. 28-33). Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Mittring, G. & Rost, D.H.** (2008). Die verflixten Distraktoren. Über den Nutzen einer theoretischen Distraktorenanalyse bei Matrizentests (für besser Begabte und Hochbegabte). *Diagnostica*, 54, 193-201.
- Mund, W.** (2007). *Jugend forscht und Jugend musiziert: Kognitive Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale erfolgreicher Teilnehmer*. Dissertation. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.
- Peipert, D. & Wirthwein, L.** (2008). Die Förderung von Hochbegabten. In Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), *Hochbegabung und Schule* (S. 70-79). Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Pruiskens, C.** (2004). Interessen und Freizeitbeschäftigungen hochbegabter (Grundschul-)Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 1-14.
- Pruiskens, C.** (2004). *Formeln statt Fußball? Interessen und Freizeitbeschäftigungen hochbegabter Grundschulkinder*. Dissertation. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.
- Pruiskens, C.** (2005). *Interessen und Hobbys hochbegabter Kinder. Formeln statt Fußball?* Münster: Waxmann.
- Pruiskens, C. & Fridrici, M.** (2005). Besondere Beratung bei besonderer Begabung? Beratungsanlässe in der Begabungsdagnostischen Beratungsstelle *BRAIN*. In S.R. Schilling, J.R. Sparfeldt & C. Pruiskens (Hrsg.), *Aktuelle Aspekte pädagogisch-psychologischer Forschung. Detlef H. Rost zum 60. Geburtstag* (S. 111-128). Münster: Waxmann.
- Pruiskens, C. & Rost, D.H.** (2005). Hochintelligent und besonders interessiert? Über Interessen und Hobbys hochbegabter Grundschulkinder. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52 (2), 100-112.
- Pruiskens, C. & Sparfeldt, J.R.** (2004). Hochbegabte Kinder und Jugendliche – besteht ein besonderer Förder- und Förderbedarf? Definition – Bedarf – Maßnahmen – Durchführung. *Schulverwaltung spezial*, 2/2004, 11-13.
- Pruiskens, C., Sparfeldt, J.R., Graf, S., Hanses, P., Schilling, S.R. & Rost, D.H.** (2001). Diagnostik, Beratung und Förderung im Bereich Hochbegabung. *PÄD Forum*, 29/14, 355-357.
- Rost, D.H.** (1977). Playing games as means for improving spatial abilities in primary school children (Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung, Nr. 8). Nürnberg: IfG.
- Rost, D.H.** (1978). Etude sur la contribution du jeu au developement de l'organisation spatiale. *L'education par le jeu et l'environnement*, No. 3/4, 36-40.
- Rost, D.H.** (1980). Playing games as means for improving spatial abilities in primary school children. *CORE Collected Original Research in Education*, 4 (2), Fiche 2E4-Fiche 3A2.
- Rost, D.H.** (Hrsg.) (1989). Identifizierung von „Hochbegabung“ (Diskussionsbeiträge aus dem Fachbereich Psychologie). Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.
- Rost, D.H.** (Hrsg.) (1989). Lebensumweltanalyse besonders begabter Grundschulkinder, Forschungsbericht Nr. 2, Band I: Durchführung der Untersuchung und Beschreibung der Forschungsinstrumente der 2. Projektphase. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.
- Rost, D.H.** (1989). Zum Thema „Hochbegabung“. In Der Oberkreisdirektor des Kreises Neuss (Hrsg.), *Bundesmodell Begabtenförderung im Kreis Neuss* (S. 5-30). Neuss: Kreis Neuss.
- Rost, D.H.** (1990). Fördermaßnahmen für besonders begabte Grundschulkinder im Urteil von Eltern und Lehrern. In H. Wagner (Hrsg.), *Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland 1980-1990-2000* (S. 91-107). Bad Homburg: Bock.
- Rost, D.H.** (1990). Identificatie van hoogbegaafdheid. *Nederlands tijdschrift voor opvoeding, vorming, en onderwijs*, 6, 122-151.
- Rost, D.H.** (1991). „Belege“, „Modelle“, Meinungen, Allgemeinplätze. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23, 250-256.

Rost, D.H. (Hrsg.) (1991). Besonders begabte Grundschulkinder. Familien, Erziehungsziele, Persönlichkeit, Temperament, leistungsbezogenes Denken, Fördermaßnahmen. Projekt „Lebensumweltanalyse besonders begabter Grundschulkinder.“ Abschlußbericht Band II. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.

Rost, D.H. (1991). Der hochbegabte Schüler / die hochbegabte Schülerin. In L. Roth (Hrsg.), Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis (1. Aufl., S. 833-858). München: Ehrenwirth.

Rost, D.H. (1991). Effect size vs. statistical significance. A warning against the danger of small samples. *European Journal of High Ability*, 2, 236-243.

Rost, D.H. (1991). Identifizierung von „Hochbegabung“. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23, 197-231.

Rost, D.H. (1991). Sonderklassen für besonders Begabte? *Die Deutsche Schule*, 83, 284-295.

Rost, D.H. (1993). Attraktive Grundschulkinder. In M. Hassebrauck & R. Niketta (Hrsg.), *Physische Attraktivität* (S. 271-306). Göttingen: Hogrefe.

Rost, D.H. (1993). Das Marburger Hochbegabtenprojekt. In D.H. Rost (Hrsg.), *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 1-33). Göttingen: Hogrefe.

Rost, D.H. (1993). Fördermaßnahmen für hochbegabte Kinder. In D.H. Rost (Hrsg.), *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 197-213). Göttingen: Hogrefe.

Rost, D.H. (Hrsg.) (1993). *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt*. Göttingen: Hogrefe.

Rost, D.H. (1993). Persönlichkeitsmerkmale hochbegabter Kinder. In D.H. Rost (Hrsg.), *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 105-137). Göttingen: Hogrefe.

Rost, D.H. (1998). Hochbegabte Spinner? *Pädagogisches Handeln*, 2, 41-42.

Rost, D.H. (1998). Hochbegabung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (1. Aufl., S. 177-182). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Rost, D.H. (1998). Kaip nustatyti ypatingus gabumus. *Mokykla*, 4-5 (623-624), 15-21.

Rost, D.H. (1998). Kurzinformation über das Marburger Hochbegabtenprojekt. *Labyrinth*, 21 (57), 11-13.

Rost, D.H. (Hrsg.) (2000). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt*. Münster: Waxmann.

Rost, D.H. (2000). Grundlagen, Fragestellungen, Methode. In D.H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 1-91). Münster: Waxmann.

Rost, D.H. (2001). Begabtenförderung – Herausforderung und Aufgabe für Schule und Elternhaus. In *Netzwerk Begabtenförderung* (Hrsg.), *Dokumentation Tagung: Begabtenförderung. Herausforderung und Aufgabe für Schule und Elternhaus 1998*. Hamburg – Netzwerk Begabtenförderung.

Rost, D.H. (2001). Das Projekt „Lebensumweltanalyse Hochbegabter und Hochleistender“. *PÄD Forum*, 29/14, 34.

Rost, D.H. (2001). „Hochbegabte“ Schüler und Schülerinnen. In L. Roth, (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 941-979). München: Oldenbourg.

Rost, D.H. (2001). Hochbegabung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 239-246). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Rost, D.H. (2002). Hochbegabung und Hochbegabte – Facetten, Probleme, Befunde. *Schule + Beratung*, 10/2002, 13-34.

Rost, D.H. (2002). Notwendige Klarstellungen. Zur Diskussion um Hochbegabung und Hochbegabte. *report psychologie*, 27, 624-634.

Rost, D.H. (2003). Über Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. In K.W. Scheer (Hrsg.), *Das Jugendalter. Perspektiven pädagogisch-psychologischer Forschung* (S.42-64). Frankfurt: Lang.

Rost, D.H. (2004). Über "Hochbegabung" und "hochbegabte" Jugendliche: Mythen, Fakten, Forschungsstandards. In J. Abel, R. Möller & C. Palentien (Hrsg.), *Jugend im Focus empirischer Forschung* (S. 39-85). Münster:

Waxmann.

Rost, D.H. (2004). Vorwort. In H.J. Eysenck (2004). Die IQ-Bibel. Intelligenz verstehen und messen. (S. 7-11). Stuttgart: Klett-Cotta.

Rost, D.H. (2004). Literatur zu Eysenck. In H.J. Eysenck (2004). Die IQ-Bibel. Intelligenz verstehen und messen. (S. 378). Stuttgart: Klett-Cotta.

Rost, D.H. (2007). Begabung, Intelligenz, Hochbegabung. In Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (Hrsg.), Begabungen entfalten. Hochbegabte in der Schule individuell fördern (S. 9-21) (Akademiebericht Nr. 429). Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung.

Rost, D.H. (2007). Identifikation von Hochbegabten. In Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (Hrsg.), Begabungen entfalten. Hochbegabte in der Schule individuell fördern (S. 23-37) (Akademiebericht Nr. 429). Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung.

Rost, D.H. (2007). Redlichkeit und vergleichende wissenschaftliche Evaluationen tun not. Zur Diskussion um die Effektivität von Fördermaßnahmen für Hochbegabte. Labyrinth, 30, (Juli, Nr. 92), 30-34.

Rost, D.H. (2008). Hochbegabung: Fiktionen und Fakten. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.) (2008). Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven (S. 60-77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rost, D.H. (2008). Begabung, Intelligenz, Hochbegabung. In Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), Hochbegabung und Schule (S. 4-17). Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.

Rost, D.H. (2008). Gabumas, intelektas, ypatingas gabumas. In B. Narkeviciene (red.), Gabus vaikas ir mokykla: Geroi patirtis. (S. 28-38). Kaunas, LT: Technologija.

Rost, D.H. (2008). Hochbegabung. Fakten und Fiktionen. Gehirn und Geist, Nr.3/2008, 44-50.

Rost, D.H. (2008). Identifikation von Hochbegabten. In Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), Hochbegabung und Schule (S. 18-27). Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.

Rost, D.H. (2008). Multiple Intelligenz, multiple Irritationen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 22, 97-112.

Rost, D.H. (2009). Mehr multiple Perspektiven - mehr multiple Irritationen? Replik auf die Kritik von Kim & Hoppe-Graff. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23, 75-83.

Rost, D.H. (2009). Pädagogische Psychologie: Hochbegabung und Hochbegabte - Probleme und Befunde. In G. Krampen (Hrsg.), Psychologie - Experten als Zeitzeugen (S. 153-165). Göttingen: Hogrefe.

Rost, D.H. (Hrsg.) (2009). Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. Münster: Waxmann.

Rost, D.H. (2009). Grundlagen, Fragestellungen, Methode. In D.H. Rost (Hrsg.), Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt (S. 1-91). Münster: Waxmann.

Rost, D.H. (2009). Intelligenz. Fakten und Mythen. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Rost, D.H. (im Druck). Stabilität von Hochbegabung. In F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Hrsg.), Diagnostik von Hochbegabung. Göttingen: Hogrefe.

Rost, D.H. & Albrecht, H.T. (1983). „Wer da hat, dem wird gegeben...“. Über den Zusammenhang von Wohnqualität und Hochbegabtenidentifikation (Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung, Nr. 38). Nürnberg: IfG.

Rost, D.H. & Albrecht, H.T. (1985). Expensive homes. Clever children? School Psychology International, 6, 5-12.

Rost, D.H. & Albrecht, H.T. (1988). Hochbegabung. In R. Asanger & G. Wenninger (Hrsg.), Handwörterbuch der Psychologie (4., völlig neu bearbeitete Auflage, S. 294-300). München: Psychologie Verlags Union.

Rost, D.H., Buch, S.R. & Sparfeldt, J.R. (2007). Entwicklung von Hochbegabung. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), Handbuch der Entwicklungspsychologie (S. 465-475). Göttingen: Hogrefe.

Rost, D.H. & Czeschlik, T. (Hrsg.) (1988). Lebensumweltanalyse besonders begabter Grundschulkinder. Projektbericht Nr. 1. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.

Rost, D.H. & Czeschlik, T. (1990). Überdurchschnittlich intelligente Zehnjährige: Probleme mit der psychosozialen Anpassung? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 22, 284-295.

Rost, D.H. & Czeschlik, T. (1991). Überdurchschnittlich intelligente Zehnjährige: Probleme mit der psychosozialen Anpassung? *Labyrinth*, 14 (3/4), 5-12.

Rost, D.H. & Czeschlik, T. (1994). Beliebt und intelligent? Abgelehnt und dumm? *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 25, 170-176.

Rost, D.H. & Czeschlik, T. (1994). The psychosocial adjustment of gifted children in middle childhood. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 15-25.

Rost, D.H. & Dörner, H. (Hrsg.) (1989). *Lebensumweltanalyse besonders begabter Grundschulkinder*. Forschungsbericht Nr. 2, Band II: Briefe und Erhebungsinstrumente. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.

Rost, D.H., Freund-Braier, I., Schilling, S.R. & Schütz, C. (Hrsg.) (1997). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche – Instrumentation*. Forschungsbericht Nr. 5. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.

Rost, D.H., Freund-Braier, I., Schilling, S.R. & Schütz, C. (Hrsg.) (1998). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche – Ergebnisse*. Abschlußbericht. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.

Rost, D.H. & Gebert, A. (1978). Schwierigkeitsfaktoren in Ravens CPM. Psychologische Fakten oder methodische Artefakte? (Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung, Nr. 14). Nürnberg: IfG.

Rost, D.H. & Gebert, A. (1980). Zum Problem der Faktoreninterpretation in Ravens CPM: Psychologische Fakten oder methodische Artefakte? *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 1, 255-273.

Rost, D.H. & Hanses, P. (1992). Spielzeugbesitz und Spielzeugnutzung bei hochbegabten Jungen und Mädchen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 24, 91-114.

Rost, D.H. & Hanses, P. (1993). Bezit en gebruik van speelgoed bij hoogbegaafde kinderen. *Nederlands tijdschrift voor opvoeding, vorming, en onderwijs*, 9, 2-16.

Rost, D.H. & Hanses, P. (1993). Spielzeuggebrauch und Spielzeugnutzung bei hochbegabten Jungen und Mädchen. In D.H. Rost (Hrsg.), *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder*. Das Marburger Hochbegabtenprojekt (S. 214-235). Göttingen: Hogrefe.

Rost, D.H. & Hanses, P. (1993). Play interests and play behavior of gifted children. In E.A. Hany & K.A. Heller (Eds.), *Competence and responsibility* (vol. 1, p. 137). Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.

Rost, D.H. & Hanses, P. (1993). Zur Brauchbarkeit des ZVT im Grundschulalter. *Diagnostica*, 38, 80-95.

Rost, D.H. & Hanses, P. (1994). Besonders begabt: besonders glücklich, besonders zufrieden? Berichte aus dem Fachbereich Psychologie der Philipps-Universität Marburg Nr. 112. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.

Rost, D.H. & Hanses, P. (1994). The possession and use of toys in elementary boys and girls: Does giftedness make a difference? *Educational Psychology*, 14, 181-194.

Rost, D.H. & Hanses, P. (1995). Besonders begabt: besonders glücklich, besonders zufrieden? *Zeitschrift für Psychologie*, 203, 379-403.

Rost, D.H. & Hanses, P. (Hrsg.) (1995). *Hochbegabte Jugendliche*. Forschungsbericht Nr. 3. Marburg: Fachbereich Psychologie, Universität Marburg.

Rost, D.H. & Hanses, P. (Hrsg.) (1996). *Hochleistende Jugendliche*. Forschungsbericht Nr. 4. Marburg: Fachbereich Psychologie, Universität Marburg.

Rost, D.H. & Hanses, P. (1997). Wer nichts leistet ist nicht begabt? – Zur Identifikation hochbegabter Underachiever durch Lehrkräfte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29, 167-177.

Rost, D.H. & Hanses, P. (1997). Wer nichts leistet ist nicht begabt? – Zur Identifikation hochbegabter Underachiever durch Lehrkräfte. *Zeitung der Initiative zur Förderung hochbegabter Kinder e. V.* – Stuttgarter Gruppe. 1. Ausgabe, Dez. 1997, 3-6.

Rost, D.H. & Hanses, P. (1998). Wer nichts leistet ist nicht begabt? – Zur Identifikation hochbegabter Underachiever durch Lehrkräfte. *Labyrinth*, 21 (57), 5-11.

- Rost, D.H. & Hanses, P.** (2000). Selbstkonzept. In D.H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 211-278). Münster: Waxmann.
- Rost, D.H. & Hanses, P.** (2009). Selbstkonzept. In D.H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (2. Aufl., S. 211-278). Münster: Waxmann.
- Rost, D.H. & Hoberg, K.** (1998). Über die Interessen von hoch- und durchschnittlich begabten Jugendlichen (Diskussionsbeiträge aus dem Fachbereich Psychologie der Philipps-Universität Marburg). Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.
- Rost, D.H. & Hoberg, K.** (1998). Besondere Jugendliche mit besonderen Interessen? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 30, 183-199.
- Rost, D.H. & Klemm, S.H.** (1969). Zum Problem der Gruppierung nach Intelligenzkriterien („ability grouping“). *Die Deutsche Schule*, 61, 463-473.
- Rost, D.H. & Schilling, S.R.** (1999). Was ist „Begabung“? In Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), *„Hilfe, mein Kind ist hochbegabt!“ IQ 130* (S. 6-9). Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Rost, D.H. & Schilling, S.R.** (1999). Wie erkennt man besondere Begabung? In Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), *„Hilfe, mein Kind ist hochbegabt!“ IQ 130* (S. 24-30). Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Rost, D.H. & Schilling, S.R.** (2006). Hochbegabung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 233-245). Weinheim: PsychologieVerlagsUnion.
- Rost, D.H. & Sparfeldt, J.R.** (2007). "Underachievement" aus psychologischer und pädagogischer Sicht. In Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (Hrsg.), *Begabungen entfalten. Hochbegabte in der Schule individuell fördern* (S. 73-79) (Akademiebericht Nr. 429). Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung.
- Rost, D.H. & Sparfeldt, J.R.** (2008). „Underachievement“ aus psychologischer und pädagogischer Sicht. In Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), *Hochbegabung und Schule* (S. 56-63). Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Rost, D.H. & Sparfeldt, J.R.** (2008). Intelligenz und Hochbegabung. In Schweer, M.K.W. (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2. Aufl., S. 303-325). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rost, D.H., Sparfeldt, J.R. & Schilling, S.R.** (2006). Hochbegabung. In K.J. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 187-222). Berlin: Springer.
- Rost, D.H., Sparfeldt, J.R. & Wirthwein, L.** (2009). Der hochbegabte Schüler. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtacki & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 469-477). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Rost, D.H. & Wetzel, C.** (2000). Proaktive Selbststeuerung, Kompetenzwahrnehmung, Erfolgsorientierung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 279-302). Münster: Waxmann.
- Rost, D.H. & Wetzel, C.** (2009). Proaktive Selbststeuerung, Kompetenzwahrnehmung, Erfolgsorientierung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (2. Aufl., S. 279-302). Münster: Waxmann.
- Rost, D.H. & Wild, K.P.** (1995). *Fördert die Schule die Intelligenz?* Marburg: Fachbereich Psychologie, Universität Marburg (im Manuskript).
- Rost, D.H. & Witt, M.** (1993). Erziehungsziele von Eltern hochbegabter Kinder. In D.H. Rost, (Hrsg.), *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 75-104). Göttingen: Hogrefe.
- Schilling, S.R.** (1998). Alte und neue Mythen. Buchbesprechung (Winner, E. [1998]. *Hochbegabt - Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern*. Stuttgart: Klett-Cotta). *Pädagogisches Handeln*, 2, 102-103.
- Schilling, S.R.** (1998). Alte und neue Mythen. Buchbesprechung (Winner, E. [1998]. *Hochbegabt - Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern*. Stuttgart: Klett-Cotta). *Psychologie Heute*, 5, 75-76.
- Schilling, S.R.** (2000). Peer-Beziehungen. In D.H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 367-421). Münster: Waxmann.
- Schilling, S.R.** (2001). *Wer allzu klug ist, findet keine Freunde? Peer-Beziehungen hochbegabter Jugendlicher*. Dissertation. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.

- Schilling, S.R.** (2002). Hochbegabte Jugendliche und ihre Peers. Münster: Waxmann.
- Schilling, S.R.** (2009). Peer-Beziehungen. In D.H. Rost (Hrsg.), Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt (2. Aufl., S. 367-421). Münster: Waxmann.
- Schilling, S.R., Graf, S., Hanses, P., Pruiskens, C., Rost, D.H., Sparfeldt, J.R. & Steinheider, P.** (2002). Klare Information für Betroffene. Erfahrungen aus der Begabungsdiagnostischen Beratungsstelle *BRAIN*. *report psychologie*, 27, 642-647.
- Schilling, S.R. & Rost, D.H.** (1999). Was ist „besondere Begabung“? In Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), „Hilfe, mein Kind ist hochbegabt!“ IQ 130 (S. 10-13). Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Schilling, S.R. & Rost, D.H.** (1999). Sind besonders begabte Kinder und Jugendliche anders? In Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), „Hilfe, mein Kind ist hochbegabt!“ IQ 130 (S. 14-16). Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Schilling, S.R. & Rost, D.H.** (1999). Die begabungsdiagnostische Beratungsstelle *BRAIN*. In Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), „Hilfe, mein Kind ist hochbegabt!“ IQ 130 (S. 44-47). Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Schilling, S.R., Sparfeldt, J.R. & Rost, D. H.** (2003). Familien mit hochbegabten Jugendlichen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 115-124.
- Schilling, S.R., Sparfeldt, J.R. & Rost, D.H.** (2006). Families with gifted adolescents. *Educational Psychology*, 26, 19-32.
- Schilling, S.R., Sparfeldt, J.R. & Rost, D.H.** (2009). Familienbeziehungen. In D.H. Rost (Hrsg.), Hochbegabte und hochleistende Jugendliche - Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt (2. Aufl., S. 465-480). Münster: Waxman.
- Schütz, C.** (2000). Leistungsbezogene Kognitionen. In D.H. Rost (Hrsg.), Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt (S. 303-337). Münster: Waxmann.
- Schütz, C.** (2002). Leistungsbezogenes Denken hochbegabter und hochleistender Jugendlicher – „Die Schule schaff’ ich doch mit links!“. Dissertation. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.
- Schütz, C.** (2004). Leistungsbezogenes Denken hochbegabter Jugendlicher. Münster: Waxmann.
- Schütz, C.** (2009). Leistungsbezogene Kognitionen. In D.H. Rost (Hrsg.), Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt (2. Aufl., S. 303-337). Münster: Waxmann.
- Sparfeldt, J.R.** (2002). Buchbesprechung (Wittmann, A.J. & Holling, H. [2001]. Hochbegabtenberatung in der Praxis – Ein Leitfaden für Psychologen, Lehrer und ehrenamtliche Helfer. Göttingen: Hogrefe). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 132-135.
- Sparfeldt, J.R.** (2005). Berufsinteressen hochbegabter und hochleistender Jugendlicher. Dissertation. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.
- Sparfeldt, J.R.** (2006). Berufsinteressen hochbegabter Jugendlicher. Münster: Waxmann.
- Sparfeldt, J.R.** (2007). Vocational interests of gifted adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1011-1021.
- Sparfeldt, J.R.** (2009). Berufsinteressen. In D.H. Rost (Hrsg.), Hochbegabte und hochleistende Jugendliche - Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt (2. Aufl., S. 423-463). Münster: Waxman.
- Sparfeldt, J.R. & Pruiskens, C.** (2001). Intellektuelle Hochbegabung – was ist das und wie misst man sie? *PÄD Forum*, 29/14, 330-333.
- Sparfeldt, J.R., Rost, D.H. & Lemme, J.** (2009). Hochbegabung und Hochbegabte. Besondere Kinder in besonderen Situationen? *SchulVerwaltung*, 11 (1), 4-6.
- Sparfeldt, J.R. & Schilling, S.R.** (2006). Underachievement. In D.H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (3. Aufl., S. 804-812). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Sparfeldt, J.R., Schilling, S.R. & Rost, D.H.** (2004). Segregation oder Integration? Einstellungen potenziell Betroffener zu Fördermaßnahmen für hochbegabte Jugendliche. *report psychologie*, 29, 170-176.

Sparfeldt, J.R., Schilling, S.R. & Rost, D.H. (2006). Hochbegabte Underachiever als Jugendliche und junge Erwachsene. Des Dramas zweiter Akt? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 213-224.

Sparfeldt, J.R., Schilling, S.R. & Rost, D.H. (2009). Fördermaßnahmen. In D.H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche - Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (2. Aufl., S. 481-495). Münster: Waxmann.

Sparfeldt, J.R., Wirthwein, L. & Rost, D.H. (2009). Hochbegabt und einfallslos? Zur Kreativität intellektuell hochbegabter Kinder und Jugendlicher. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23, 31-39.

Tettenborn, A. (1996). *Familien mit hochbegabten Kindern*. Münster: Waxmann.

Tettenborn-Nebeling, A. (1993). Familien mit hochbegabten Kindern. In D.H. Rost (Hrsg.), *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 34-74). Göttingen: Hogrefe.

Tettenborn-Nebeling, A. (1995). Familien mit hochbegabten Kindern. Ein Vergleich der Lebenswelt hoch- und durchschnittlich begabter Grundschulkinder. Dissertation. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.

Wetzel, C. (2006). Erfolgreiche Studenten versus erfolgreiche Unternehmensberater: Zur Bedeutung der Persönlichkeit. Dissertation. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.

Wetzel, C. (2007). *Soft Skills und Erfolg in Studium und Beruf. Eine vergleichende Studie von hochbegabten Studenten und Unternehmensberatern*. Münster: Waxmann.

Wild, K.P. (1990). Identifikation hochbegabter Schüler. Lehrer und Schüler als Datenquellen. Dissertation. Marburg: Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität.

Wild, K.P. (1991). Identifikation hochbegabter Schüler. Lehrer und Schüler als Datenquellen. Heidelberg: Asanger.

Wild, K.P. (1993). Hochbegabtendiagnostik durch Lehrer. In D.H. Rost (Hrsg.), *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt* (S. 236-261). Göttingen: Hogrefe.

Wild, K.P. & Rost, D.H. (1995). Klassengröße und Genauigkeit von Schülerbeurteilungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 27, 78-90.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von BRAIN

Dr. Christiane Alvarez Fischer, Dipl.-Psych., geboren 1973, 1 Kind. Studium der Psychologie an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf und der Philipps-Universität Marburg. Diplom in Psychologie im Frühjahr 1999; Dr. rer. nat. Frühjahr 2005. Wissenschaftliche Mitarbeit im Marburger Hochbegabtenprojekt von Mai bis Dezember 1999; Tätigkeit als Beraterin bei *BRAIN* von Januar 2000 bis Februar 2006. Nebenberuflich tätig als Dozentin für Psychologie an der Krankenpflegeschule des Universitätsklinikums Marburg von Oktober 1999 bis September 2002. Von November 2006 bis April 2008 Psychologin an einer deutsch-französischen Kindertagesstätte, AFAAC, Créteil, Frankreich. Seit Juni 2009 wieder bei *BRAIN* beschäftigt.

E-Mail: christiane.alvarezfischer@staff.uni-marburg.de

Homepage: www.uni-marburg.de/fb04/ag-pp-ep/alvarez

Iris Bachmann, Dipl.-Psych., geboren 1966, 2 Kinder. Studium der Psychologie an den Universitäten Trier und Marburg. Diplom in Psychologie im November 1995. Pädagogische Mitarbeiterin in der stationären Jugendhilfeeinrichtung Marbach GmbH 1995 bis 1999. Dozentin für die Fächer Psychologie und Psychologische Gesprächsführung an der Schule für Ergotherapie Marburg 2000 bis 2001. Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe „Legasthenie“ an der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie der Philipps-Universität Marburg 2001 bis 2002. Tätigkeit als Beraterin bei *BRAIN* seit Februar 2003.

E-Mail: iris.bachmann@staff.uni-marburg.de

Homepage: <http://www.uni-marburg.de/fb04/ag-pp-ep/team/bachmann>

Petra Hanses, Dipl.-Psych., geboren 1962. Studium der Psychologie an der Philipps-Universität Marburg. Diplom in Psychologie im November 1989. 1990 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Psychologie der Philipps-Universität Marburg, Projekt „Lebensumweltanalyse besonders begabter Grundschulkinder“. 1990 bis 1991 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Psychologie I der Universität Erlangen-Nürnberg. 1991 bis 1996 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Psychologie der Philipps-Universität Marburg, Bereich der Pädagogischen Psychologie (ab 1995 zusätzlich Entwicklungspsychologie), Projekte „Lebensumweltanalyse besonders begabter Grundschulkinder“ und „Hochbegabte und hochleistende Jugendliche“. Tätigkeit als Beraterin bei *BRAIN* seit März 2000.

E-Mail: Hanses@staff.uni-marburg.de

Julia Lemme, Dipl.-Psych., geboren 1983. Studium der Psychologie an der Philipps-Universität Marburg. Diplom in Psychologie im März 2007. Seit April 2007 Beraterin bei *BRAIN*.

E-Mail: julia.lemme@staff.uni-marburg.de

Homepage: www.uni-marburg.de/fb04/ag-pp-ep/team/lemme

Dominique Peipert, Dipl.-Psych., geboren 1979. Studium der Psychologie an der Philipps-Universität Marburg. Tätigkeit als studentische Hilfskraft bei *BRAIN* seit Ende 2002. Diplom in Psychologie im Oktober 2005. Tätigkeit als Beraterin bei *BRAIN* seit Dezember 2005. Zusätzlich Vertretungstätigkeiten als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich der Pädagogischen Psychologie an der Philipps-Universität Marburg (WS 2007/2008; SS 2009/2010).

E-Mail: peipertd@staff.uni-marburg.de

Homepage: www.uni-marburg.de/fb04/ag-pp-ep/team/peipert

Dr. Detlef H. Rost, Dipl.-Psych., geboren 1945, 3 Kinder. Lehramtsstudium an den Pädagogischen Hochschulen Münster, Berlin und Hamm. Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Volksschulen 1968. Studium der Psychologie und Erziehungswissenschaft an den Universitäten Göttingen und Hamburg. Diplom in Psychologie im September 1973. Dr. phil. 1976 (Hamburg). 1974 bis 1981 StR. i. H. am Institut für Grundschulforschung (IfG) der Universität Erlangen-Nürnberg. 1980 Prof. für Psychologie an der Universität Augsburg. Seit 1981 Prof. für Pädagogische Psychologie und seit 1985 für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der Philipps-Universität Marburg. Ende 1999 Gründung von *BRAIN*.

E-Mail: Rost@staff.uni-marburg.de

Homepage: www.uni-marburg.de/fb04/ag-pp-ep/rost

Linda Wirthwein, Dipl.-Psych., geboren 1980. Studium der Psychologie an der Philipps-Universität Marburg. Als studentische Hilfskraft bis WS 2009/2010. 2002 bis 2005 bei *BRAIN* beschäftigt. Diplom in Psychologie im Oktober 2005. Tätigkeit als Beraterin bei *BRAIN* seit Dezember 2005; zugleich wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie der AG „Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie“ an der Universität Marburg.

E-Mail: Wirthwein@staff.uni-marburg.de

Homepage: www.uni-marburg.de/fb04/ag-pp-ep/wirthwein

Ehemalige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von BRAIN

Peter Bruckmeier, Dipl.-Psych. Studium der Psychologie in Regensburg. Verheiratet, 2 Kinder. Insgesamt 30 Jahre Tätigkeit als Schulpsychologe in Heppenheim. Abordnung an die Begabungsdiagnostische Beratungsstelle *BRAIN* im Jahr 2003.

Dr. Susanne R. Buch, Dipl.-Psych., geboren 1968, 1 Kind. Studium der Psychologie an der Philipps-Universität Marburg. Diplom in Psychologie im Oktober 1995. Dr. rer. nat. 2001 (Marburg). 1995 bis 1996 wissenschaftliche Hilfskraft mit Abschluss im Projekt „Hochbegabte und hochleistende Jugendliche“ (Marburg). 1996 bis 2001 wissenschaftliche Mitarbeiterin, 2001 bis 2006 wissenschaftliche Assistentin im Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie der AG „Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie“ an der Universität Marburg. Seit Oktober 2006 Prof. für Erziehungswissenschaft/Diagnostik, Beratung, Intervention an der Universität des Saarlandes.

E-Mail: s.buch@mx.uni-saarland.de

Homepage: http://www.uni-saarland.de/fak5/ezw/p_buch.htm

Mirko Fridrici, Dipl.-Psych., geboren 1976. Studium der Psychologie an der Philipps-Universität Marburg. Diplom in Psychologie im Oktober 2003. Tätigkeit bei *BRAIN* als studentische Hilfskraft von 1999 bis 2002 und als Berater von Oktober 2003 bis Februar 2006. Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Universitäten Marburg und Bielefeld von 2005 bis 2008. Seit April 2008 Schulpsychologe in der Regionalen Schulberatungsstelle des Kreises Minden-Lübbecke (NRW).

Siglinde Graf, Dipl.-Psych., geboren 1968. 2 Kinder, Studium der Psychologie an der Philipps-Universität Marburg, Diplom im Mai 1996. Seit September 1996 Mitarbeiterin in der Praxis für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie Dr. Laufhütte und Wendel in Marburg. Januar 2002 Abschluss der Weiterbildung zur Personenzentrierten Beraterin für Kinder, Jugendliche und deren Bezugspersonen (Zertifizierung durch die GwG). Mitarbeiterin bei *BRAIN* von September 1999 bis Mai 2002.

E-Mail: lindi.graf@t-online.de

Dr. Jörn R. Sparfeldt, Dipl.-Psych., geboren 1975, 2 Kinder. Studium der Psychologie an der Philipps-Universität Marburg. Diplom in Psychologie 2001. Promotion (Dr. rer. nat.; 2005) und Habilitation (2008) in Marburg. 2001 bis 2009 wissenschaftlicher Mitarbeiter und Akademischer Rat auf Zeit im Bereich der Pädagogischen Psychologie an der Philipps-Universität Marburg und zugleich Mitarbeiter bei *BRAIN*. WS 2007/2008 Vertretung einer Prof. für Psychologie („Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie“) an der Philipps-Universität Marburg. Seit 2009 Prof. für Schulpädagogik (Diagnostik und Beratung) an der Universität Trier.

E-Mail: Sparfeldt@uni-trier.de

Homepage: www.uni-trier.de/index.php?id=26488

Petra Steinheider, Dipl.-Psych., geboren 1954, 1 Kind. Studium der Psychologie an der Philipps-Universität Marburg. Diplom in Psychologie 1978. 1979 bis 1980 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Psychologie der Philipps-Universität in Marburg. Seit Juli 1980 Schulpsychologin im Staatlichen Schulamts für den Landkreis und die Stadt Kassel. Abordnung an die Begabungsdiagnostische Beratungsstelle *BRAIN* der Philipps-Universität Marburg von Mai 2001 bis Oktober 2002.

E-Mail: Petra.Steinheider@ks.ssa.hessen.de

Homepage: www.schulamt-kassel.hessen.de