



Hochbegabung

Ein wissenschaftlich fundierter Leitfaden

Potenzial ohne Mythen oder Vereinfachungen verstehen,
erkennen und in seiner Entwicklung begleiten.

Gifted Hub

Version 1.0 · Juli 2026





GIFTED HUB

Leitfaden zur Hochbegabung

Potenzial auf Grundlage wissenschaftlicher
Erkenntnisse verstehen, erkennen und fördern

Gifted Hub
de

Inhalt

	Einführung in hohe intellektuelle Fähigkeiten	.....
	Was sind hohe intellektuelle Fähigkeiten?	.....
	Mythen und Missverständnisse über Hochbegabung	.....
	Wie Hochbegabung identifiziert wird	.....
	Kindheit und Jugend	.....
	Emotionen und Perfektionismus	.....
	Doppelte Ausnahmestellung	.....
	Hochbegabung bei Erwachsenen	.....
	Schule und Familie	.....
	Ressourcen und nächste Schritte	.....

01

Einführung in hohe intellektuelle Fähigkeiten

Dieses Kapitel erläutert „Einführung in hohe intellektuelle Fähigkeiten“ wissenschaftlich fundiert, differenziert und kontextbezogen und trennt belastbare Erkenntnisse von Mythen und Vereinfachungen.



Wenn man über **hohe intellektuelle Fähigkeiten** spricht, ist eine einfache Vorbemerkung unerlässlich: Wir haben es hier nicht mit einem einzigen, abgeschlossenen Etikett zu tun, das für jede Situation gilt. Die Fachliteratur bietet keine universell akzeptierte Definition. Einige Modelle stützen sich stärker auf die durch Tests gemessene Intelligenz; andere beziehen Leistung, Potenzial, Kreativität, Motivation, den Bildungskontext oder die Talententwicklung in spezifischen Bereichen mit ein (Ziegler & Heller, 2000; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

Dieser Leitfaden geht von einem umsichtigen Gedanken aus: Hohe Fähigkeiten sollten weder als improvisierte Diagnose aufgrund eines auffälligen Verhaltens noch als Erfolgsgarantie oder als automatische Erklärung für jegliche Schwierigkeiten verstanden werden. Sie können dazu dienen, bestimmte Bedürfnisse, Lerngeschwindigkeiten, Stärken und mögliche Unterstützungsmaßnahmen besser zu verstehen, jedoch immer im Rahmen einer umfassenden und kontextualisierten Bewertung.

Zudem muss von Beginn an klargestellt werden, dass der Begriff je nach Land, Bildungsstufe, theoretischem Rahmen und Zweck der Identifizierung unterschiedlich verwendet wird. In einigen Texten erscheinen Ausdrücke wie Hochbegabung, Talent, Frühreife, Schüler mit herausragenden Begabungen oder Giftedness. Nicht alle bedeuten exakt dasselbe, und die Bibliografie erkennt an, dass die Terminologie nicht immer einheitlich verwendet wird (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

Ein weit gefasstes Konzept, keine Einheitskategorie

Lange Zeit konzentrierte sich ein wesentlicher Teil der Debatte auf den Intelligenzquotienten. Dieser Wert kann in einigen Bewertungsprozessen relevant sein, doch Facharbeiten stimmen darin überein, dass er isoliert betrachtet nicht ausreicht, um die Komplexität hoher Fähigkeiten zu beschreiben (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

Die Literatur beschreibt häufig eine Entwicklung von eher psychometrischen und punktuell orientierten Modellen hin zu dynamischeren und multidimensionalen Ansätzen. In diesen Ansätzen können hohe Fähigkeiten mit kognitiven Fertigkeiten, Kreativität, Aufgabenengagement, Motivation, Gelegenheiten, dem familiären und schulischen Kontext, der persönlichen Entwicklung und spezifischen Leistungsbereichen in Verbindung gebracht werden (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

Dies bedeutet nicht, dass alle Modelle dasselbe aussagen. Ziegler und Heller mahnen an, dass eine wissenschaftlich nützliche Konzeption sich nicht darauf beschränken sollte zu sagen, eine Person erbringe hohe Leistungen, „weil sie begabt ist“, und wir wüssten, dass sie begabt ist, „weil sie hohe Leistungen erbringt“. Für diese Autoren kann eine solche Argumentationsweise zirkulär sein, wenn die beteiligten Prozesse, Bedingungen und Faktoren nicht erklärt werden (Ziegler & Heller, 2000).

Eine praktische Art, das Konzept zu lesen, besteht darin, zwischen drei Ebenen zu unterscheiden, die oft vermischt werden:

Ebene	Was sie beitragen kann	Was sie an sich nicht implizieren sollte
Fähigkeit oder Potenzial	Anzeichen für schnelles Lernen, fortgeschrittenes Denken oder Leichtigkeit in bestimmten Bereichen	Dass die Person in allem herausragen wird
Beobachtbare Leistung	Nachweise von Erfolgen, Produkten oder Ergebnissen in einem bestimmten Kontext	Dass das gesamte Potenzial identifiziert wurde
Talententwicklung	Kontinuierlicher Fortschritt in einem Bereich durch Übung, Unterstützung und Gelegenheiten	Dass das Ergebnis garantiert ist

Diese Unterscheidung ist nützlich, da sie zwei übliche Vereinfachungen vermeidet. Die erste ist die Annahme, dass Potenzial immer in sichtbare Leistung umschlägt. Die zweite ist der Glaube, dass hohe Fähigkeiten nur dann existieren, wenn bereits exzellente Noten, Preise oder außergewöhnliche Ergebnisse vorliegen. Verschiedene Studien unterstreichen, dass die Leistung von persönlichen, schulischen und sozialen Faktoren abhängen kann und dass sich eine hohe Fähigkeit je nach Kontext unterschiedlich ausdrücken kann (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991).

Heterogenität: Es gibt kein einheitliches Profil

Menschen mit hohen Fähigkeiten bilden keine einheitliche Gruppe. Einige können in allgemeinen akademischen Lernprozessen herausragen; andere in spezifischen Bereichen; wieder andere zeigen ungleiche Profile mit sehr starken Punkten und eher gewöhnlichen oder sogar vulnerablen Aspekten. Die Forschung unterscheidet manchmal zwischen Hochbegabung, einfachem Talent, komplexem Talent, akademischem Talent, künstlerischem Talent, Frühreife oder anderen Kategorien, wobei diese Unterscheidungen vom verwendeten Modell abhängen (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024).

Deshalb ist es ratsam, Sätze wie „Wenn jemand hohe Fähigkeiten hat, wird er in allem gut sein“ zu vermeiden. Die analysierten Texte stützen diese Vorstellung nicht. Ein Schüler kann in bestimmten Themen sehr tiefgründig denken und gleichzeitig Schwierigkeiten bei der Organisation, beim Schreiben, bei der Anpassung an das Klassentempo oder beim Interesse an repetitiven Aufgaben haben. Eine andere Person kann verbales, mathematisches, musikalisches, räumliches oder zwischenmenschliches Talent zeigen, ohne dass dies eine allgemeine Überlegenheit in jeder Aktivität bedeutet (Kerr, 1991; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

Die Heterogenität betrifft auch die emotionale und soziale Ebene. Einige Personen weisen eine gute Anpassung und zufriedenstellende Beziehungen auf; andere können Langeweile, Druck, ein Gefühl des Andersseins oder einen Mangel an angemessener pädagogischer Antwort erleben. Die zitierten Autoren bestehen darauf, keine dieser Möglichkeiten zu einer allgemeinen Regel zu machen (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Kerr, 1991).

An diesem Punkt ist es wichtig, besonders vorsichtig zu sein. Zu sagen, dass einige Personen mit hohen Fähigkeiten Unterstützung benötigen könnten, ist nicht gleichbedeutend mit der Behauptung, dass hohe Fähigkeiten ein Problem darstellen. Ebenso verneint die Anerkennung, dass viele gut angepasst sein können, nicht die Existenz realer Bedürfnisse. Die umsichtigste Schlussfolgerung ist,

dass die Anpassung von der Interaktion zwischen persönlichen Merkmalen, Umfeld, Gelegenheiten, Erwartungen und der pädagogischen Antwort abhängt.

Zwischen Evidenz, Modellen und Meinungen

In diesem Bereich koexistieren empirische Belege, theoretische Modelle, pädagogische Orientierungen und Autorenmeinungen. Nicht alles hat das gleiche Gewicht. Ein Teil der Bibliografie bietet umfassende konzeptionelle Rahmen; ein anderer konzentriert sich auf Stereotype, Interventionsvorschläge oder konkrete Bildungsdebatten. Daher wird in diesem Leitfaden versucht, zwischen dem zu unterscheiden, worin mehrere Referenzen übereinstimmen, was aus einem spezifischen Modell stammt und was als Hypothese oder Standpunkt bestimmter Autoren zu lesen ist.

Es gibt Punkte, an denen eine breite Übereinstimmung besteht:

- Es gibt keine einzige, abgeschlossene Definition von hohen Fähigkeiten (Ziegler & Heller, 2000; Giudice, 2024; Chung, 2023; Barrera-Algarín et al., 2024).
- Der Intelligenzquotient kann Informationen liefern, erschöpft das Phänomen jedoch nicht (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).
- Die Gruppe ist heterogen und kann sehr unterschiedliche Profile umfassen (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).
- Pädagogische Bedürfnisse verschwinden nicht dadurch, dass eine hohe Fähigkeit vorliegt (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012).

Es gibt auch offene Debatten. Ziegler und Heller untersuchen beispielsweise die Diskussion darüber, ob Talent als etwas Angeborenes, als Ergebnis von Lernen und Übung oder als eine komplexe Kombination von Faktoren zu verstehen ist. Ihr Standpunkt reduziert außergewöhnliche Leistung nicht auf eine einzige Ursache: Sie schlagen vor, jeden Bereich und jeden Fall mit empirischer Unterstützung zu analysieren, ohne davon auszugehen, dass alles von einer festen „Gabe“ stammt oder dass alles allein durch Training erklärt werden kann (Ziegler & Heller, 2000).

Mythen, die man besser von Anfang an außen vor lässt

Mythen sind attraktiv, weil sie vereinfachen. Aber in diesem Thema können sie zwei wenig hilfreiche Effekte erzeugen: reale Bedürfnisse unsichtbar machen oder die Differenz in eine Karikatur verwandeln. Die gesichtete Dokumentation hinterfragt sowohl die Idealisierung als auch die Pathologisierung hoher Fähigkeiten (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Kerr, 1991; Valadez Sierra et al., 2012).

Einer der am weitesten verbreiteten Mythen ist, dass Schüler mit hohen Fähigkeiten „keine Hilfe benötigen“. Diese Idee wird in verschiedenen Referenzen diskutiert: Eine hohe Fähigkeit garantiert nicht, dass die Person von selbst die passende Herausforderung findet, ihr Lernen gut organisiert, in den Lehrplan passt oder ausreichend Orientierung erhält (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012). Hilfe bedeutet in diesem Kontext nicht Überbehütung oder Etikettierung, sondern eine bessere Abstimmung der Lerngelegenheiten und der Begleitung.

Ein weiterer häufiger Mythos ist die Annahme, dass es immer exzellente schulische Leistungen geben wird. Das konsultierte Material relativiert diese Vorstellung. Hohe Leistung kann die Erkennung erleichtern, sollte aber nicht das einzige Kriterium sein, um das Phänomen zu verstehen. Es kann auch wenig sichtbare Fähigkeiten, geringe Motivation bei repetitiven Aufgaben, mangelnde

Herausforderung, ungeeignete Kontexte oder spezifische Talente geben, die sich nicht in den üblichen Noten widerspiegeln (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Molina García, 2014).

Zudem existiert der gegenteilige Mythos: Menschen mit hohen Fähigkeiten als zwangsläufig unangepasst, zerbrechlich oder sozial ungeschickt darzustellen. Chung analysiert, wie Medien Charaktere mit hohen Fähigkeiten durch Stereotype von Harmonie oder Disharmonie darstellen können, doch die Quelle selbst warnt davor, dass ihre Studie Mediendarstellungen behandelt und nicht, wie die Menschen wirklich sind (Chung, 2023). Giudice empfiehlt ebenfalls, das einseitige Bild eines Vorteils ohne Kosten oder, im Gegenteil, die Vorstellung von unvermeidlichem Leiden zu vermeiden (Giudice, 2024).

Eine vorsichtiger Formulierung wäre diese: Es können bedeutende Stärken und auch Unterstützungsbedarfe existieren, aber nicht alle treten bei allen Personen oder mit der gleichen Intensität auf. Der Kontext ist entscheidend.

Wozu ein populärwissenschaftlicher Leitfaden dient

Ein populärwissenschaftlicher Leitfaden ersetzt keine professionelle Bewertung und erlaubt keine Diagnose. Seine Funktion ist es, Sprache anzubieten, Ideen zu ordnen und Verwirrung zu stiften. Im Fall der hohen Fähigkeiten bedeutet dies, dabei zu helfen, über isolierte Signale hinauszuschauen: Eine sehr komplexe Frage, frühes Lesen, häufige Langeweile oder eine hohe Note können interessante Daten sein, reichen aber für sich allein nicht aus, um irgendwelche Rückschlüsse zu ziehen.

Es bedeutet auch, die Grenzen der verfügbaren Informationen anzuerkennen. Einige der hier verwendeten Referenzen sind Bücher zur pädagogischen Orientierung; andere sind theoretische Kapitel, Studien über Stereotype oder Dokumente, die in spezifischen nationalen Kontexten angesiedelt sind. Wenn ein Werk aus einem spezifischen Rahmen stammt, sollte es nicht automatisch auf jedes Bildungs- oder Familiensystem übertragen werden.

Der Ansatz dieses Kapitels lässt sich in einer Haltung zusammenfassen: aufmerksam beobachten, voreilige Etikettierungen vermeiden und nach kontextualisierten Erklärungen suchen. Hohe Fähigkeiten werden besser verstanden, wenn sie zusammen mit der Lerngeschichte, den Gelegenheiten, den Interessen, dem Wohlbefinden, der pädagogischen Antwort und den konkreten Merkmalen jeder Person analysiert werden.

Verwendete Quellen

Die folgenden Referenzen wurden aus den Dateien `knowledge/definicion.md` und `knowledge/mitos.md` verwendet, wie es in den jeweiligen Abschnitten angemessen war.

- Arocas Sanchis, E., & Vera Lluch, G. (2012). *Altas capacidades intelectuales. Programas de enriquecimiento curricular*. CEPE.
- Barrera-Algarín, E., López Meneses, E., & Sarasola Sánchez-Serrano, J. L. (Coords.). (2024). *Altas capacidades y educación: una aproximación desde la investigación*. Dykinson.
- Chung, D. (2023). *Portrayal of gifted stereotypes in Disney Channel media: Harmony or disharmony?* *Journal of Student Research*, 12(3), 1-16.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. American Association for Counseling and Development.
- Molina García, L. (2014). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*. IC Editorial.
- Valadez Sierra, M. D., Betancourt Morejón, J., & Zavala Berbena, M. A. (Eds.). (2012). *Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (2. Aufl.). Editorial El Manual Moderno.
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). *Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective*. Unvollständige APA-Referenz in der Wissensdatei.

02

Was sind hohe intellektuelle Fähigkeiten?

Dieses Kapitel erläutert „Was sind hohe intellektuelle Fähigkeiten?“ wissenschaftlich fundiert, differenziert und kontextbezogen und trennt belastbare Erkenntnisse von Mythen und Vereinfachungen.



Über **hohe intellektuelle Begabungen** zu sprechen, erfordert Vorsicht. Die Fachliteratur bietet keine einheitliche Definition, die von allen Autoren akzeptiert wird. Einige Ansätze stützen sich stärker auf die durch Tests gemessene Intelligenz; andere beziehen Kreativität, Motivation, Aufgabenverpflichtung, Leistung, den pädagogischen Kontext, Talententwicklung oder spezifische Fachbereiche mit ein (Ziegler & Heller, 2000; Giudice, 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

Dieser Mangel an Konsens bedeutet nicht, dass das Konzept nutzlos ist. Es bedeutet vielmehr, dass es mit Präzision verwendet werden muss. Im pädagogischen und psychologischen Bereich dienen hohe Begabungen in der Regel dazu, Lernprofile, Unterstützungsbedarfe, Stärken und mögliche pädagogische Antworten zu verstehen. Sie sollten weder als schnelles Etikett noch als automatische Erklärung für jegliche Schwierigkeiten oder als Erfolgsversprechen verwendet werden.

In diesem Kapitel wird von einer Grundidee ausgegangen: Hohe Begabungen können sich auf ein **hohes Potenzial** in einem oder mehreren Bereichen beziehen, aber dieses Potenzial äußert sich nicht immer gleich, garantiert keine exzellenten Leistungen in allen Bereichen und ersetzt keine professionelle Beurteilung.

Ein weit gefasstes und diskutiertes Konzept

Lange Zeit organisierte sich ein wichtiger Teil der Debatte um den Intelligenzquotienten. In psychometrischen oder Forschungskontexten wurde ein IQ um 130 häufig als Grenzwert verwendet, um von einer weit überdurchschnittlichen intellektuellen Kapazität zu sprechen (Giudice, 2024; Simoës-Perlant, 2024; Molina García, 2014). Dieselbe Arbeitslinie und andere pädagogische Ansätze warnen jedoch davor, dass ein isolierter Punktwert nicht ausreicht, um die Komplexität hoher Begabungen zu beschreiben (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991).

Die Fachliteratur beschreibt meist eine Entwicklung von Modellen, die stärker auf die Messung der Intelligenz ausgerichtet sind, hin zu dynamischeren und multidimensionalen Ansätzen. In diesen Ansätzen kann die hohe Begabung mit kognitiven Fähigkeiten, Kreativität, Motivation, Gelegenheiten, dem familiären und schulischen Kontext, Übung, Persönlichkeit oder der Talententwicklung in konkreten Bereichen in Verbindung gebracht werden (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Dies bedeutet nicht, dass alle Modelle dasselbe aussagen. Renzulli beispielsweise wird wegen seiner Betonung des Zusammenspiels von überdurchschnittlicher Fähigkeit, Kreativität und Aufgabenverpflichtung zitiert. Gagné unterscheidet zwischen Begabung oder natürlichen Fähigkeiten und Talent, das durch Lernen, Übung und günstige Bedingungen entwickelt wird. Andere Modelle erweitern den Blick auf verschiedene Arten von Fähigkeiten, wobei deren Akzeptanz und Anwendung je nach theoretischem Rahmen variieren (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Daher kann es nützlicher sein, hohe Begabungen als ein **breites Konstrukt** zu verstehen: eine Art, Informationen über Potenzial, Lernen, Leistung, Kontext und Bedürfnisse zu organisieren, stets ausgehend von einem konkreten Modell und mit klaren Grenzen.

Potenzial, Leistung und Talent sind nicht dasselbe

Eine der häufigsten Verwechslungen besteht darin, drei Ideen als gleichwertig zu behandeln, die es wichtig ist zu trennen: Potenzial, Leistung und entwickeltes Talent. Die analysierten Texte zeigen, dass einige Autoren hohe Begabungen als Potenzial definieren, während andere sie eher mit beobachtbarer Leistung oder der Entwicklung von Talent in spezifischen Domänen verknüpfen (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

Die Unterscheidung ist wichtig, da eine Person eine Leichtigkeit beim Lernen oder fortgeschrittenes Denken zeigen kann, ohne dass sich dies immer in exzellenten Noten niederschlägt. Und eine hohe schulische Leistung, isoliert betrachtet, reicht ebenfalls nicht aus, um auf das Vorliegen einer hohen Begabung zu schließen.

Konzept	Was es beschreibt	Was besser nicht angenommen werden sollte
Potenzial	Möglichkeit, auf hohem Niveau in einem oder mehreren Bereichen zu lernen, zu denken oder zu kreieren	Dass es sich immer als sichtbarer Erfolg äußern wird
Leistung	Beobachtbare Ergebnisse bei Aufgaben, Tests, Produktionen oder im schulischen Kontext	Dass es die Kapazität der Person vollständig erklärt
Entwickeltes Talent	Fortgeschrittene Kompetenz in einem konkreten Bereich, normalerweise durch Übung und Gelegenheiten	Dass es in gleicher Weise in allen Bereichen existiert

Ziegler und Heller warnen vor einem wichtigen theoretischen Risiko: die Bezeichnung „begabt“ als zirkuläre Erklärung zu verwenden. Zu sagen, jemand leiste viel, „weil er begabt ist“, und daraus zu schließen, er sei begabt, „weil er viel leistet“, klärt nicht auf, welche psychologischen Prozesse, Lernvorgänge, Gelegenheiten oder Bedingungen mitgewirkt haben (Ziegler & Heller, 2000). Ihre Kritik leugnet nicht, dass relevante Unterschiede zwischen Personen bestehen; was sie infrage stellt, ist, dass ein Etikett eine Erklärung ersetzt.

Das Modell von Gagné, das in mehreren Referenzen aufgegriffen wird, hilft, diesen Unterschied zu verstehen: Natürliche Fähigkeiten können herausragende Kompetenzen erleichtern, aber Talent erfordert in der Regel persönliche und umweltbedingte Vermittler wie Übung, Motivation, Unterstützung und Gelegenheiten (Valadez Sierra et al., 2012; Molina García, 2014). Es handelt sich um eine einflussreiche theoretische Hypothese, nicht um eine mechanische Regel.

Es gibt nicht das eine Profil für hohe Begabung

Die Bibliografie stimmt darin überein, dass Personen mit hohen Begabungen eine **heterogene** Gruppe bilden (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991). Einige können im verbalen Denken herausragen, andere in Mathematik, Musik, räumlichem Denken, Kreativität, Führung, akademischem Lernen oder künstlerischen Bereichen. Andere können ein eher allgemeines Profil mit breiten Stärken zeigen, aber selbst in diesen Fällen sollte nicht davon ausgegangen werden, dass alles auf demselben Niveau funktionieren wird.

Bestimmte Dokumente unterscheiden zwischen Hochbegabung, einfachem Talent, komplexem Talent, akademischem Talent, künstlerischem Talent, Frühreife oder Wunderkind, räumen jedoch ein, dass die Terminologie nicht immer einheitlich verwendet wird (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024; Valadez Sierra et al., 2012). Im mexikanischen Kontext erscheint beispielsweise der Ausdruck „aptitudes sobresalientes“ (herausragende Eignungen), der intellektuelle, kreative, sozio-affektive, künstlerische oder motorische Felder einschließen kann, stets in Bezug auf die soziale und pädagogische Bezugsgruppe (Valadez Sierra et al., 2012). In anderen Kontexten spricht man eher von Giftedness, High Ability oder Schülern mit hohen Begabungen.

Diese terminologische Vielfalt zwingt zur Vorsicht. Eine administrative Definition, eine Forschungsdefinition und eine pädagogische Definition können unterschiedliche Ziele verfolgen: eine Stichprobe auswählen, Zugang zu einem Schulprogramm erhalten oder Unterstützungsmaßnahmen orientieren.

Ein einfaches Beispiel kann dies verdeutlichen. Ein Kind, das sehr früh lesen lernt, zeigt möglicherweise ein relevantes Signal, aber dieses isolierte Signal reicht nicht aus, um irgendetwas zu schlussfolgern. Eine Jugendliche mit großer mathematischer Kapazität zeigt möglicherweise nicht dasselbe Niveau beim Schreiben oder Planen. Die konsultierten Autoren betonen, dass ein auffälliges Merkmal innerhalb eines breiteren Profils interpretiert werden muss (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Kerr, 1991).

Die Rolle des IQ: nützlich, aber begrenzt

Der Intelligenzquotient bleibt ein relevantes Maß in vielen Identifizierungsprozessen, insbesondere wenn standardisierte Tests verwendet werden, die von Fachleuten durchgeführt werden. Einige Untersuchungen nutzen klare quantitative Kriterien, um ihre Stichprobe zu definieren (Simoës-Perlant, 2024). Dies kann für bestimmte Studien angemessen sein, da es erlaubt, präzise abzugrenzen, wer untersucht wird.

Das Problem entsteht, wenn diese eingeschränkte Definition auf alle möglichen Verwendungen des Konzepts übertragen wird. Simoës-Perlant beispielsweise unterscheidet bewusst zwischen Kindern mit hohem IQ und breiteren Definitionen von Hochbegabung, gerade um nicht über ihr Auswahlkriterium hinaus zu generalisieren (Simoës-Perlant, 2024).

Die gesichteten pädagogischen Ansätze stimmen meist in einem vorsichtigen Gedanken überein: Intelligenztests können wertvolle Informationen liefern, sollten aber zusammen mit Beobachtung, Leistung, Kreativität, Interessen, Lernstil, familiärem und schulischem Kontext, Motivation und sozio-emotionaler Entwicklung interpretiert werden (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012; Kerr, 1991).

Zudem kann ein Gesamtwert ungleiche Profile verbergen. Daher empfehlen verschiedene Arbeiten, das Verständnis der Person nicht auf eine einzige Zahl zu reduzieren (Kerr, 1991; Barrera-Algarín et al., 2024).

Identifizieren ist nicht Etikettieren

Die Literatur zur Identifizierung betont, dass der Prozess ein klares pädagogisches oder psychoedukatives Ziel haben sollte. Identifizieren sollte nicht bedeuten, ein Etikett aufzukleben und das Gespräch zu beenden, sondern besser zu verstehen, was eine Person benötigt, um zu lernen, teilzuhaben und sich zu entwickeln (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Die geprüften Vorschläge empfehlen, formale Tests, Lehrerbeobachtungen, Informationen der Familie, schulische Produktionen, Interessen, Leistung, Lernstil, Kreativität und Kontextanalyse zu kombinieren (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Kerr, 1991). Diese multidimensionale Sichtweise zielt darauf ab, zwei Risiken zu verringern: nur diejenigen zu identifizieren, die in das Stereotyp der guten Leistung passen, und diejenigen außen vor zu lassen, die weniger sichtbare Profile zeigen.

Es wird auch vor möglichen Verzerrungen gewarnt. Eine Identifizierung, die nur auf schulischer Leistung, Nominierung durch Lehrkräfte oder sehr starren Grenzwerten basiert, kann Schüler aus benachteiligten Kontexten, kulturellen Minderheiten oder Profile mit assoziierten Schwierigkeiten ausschließen (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Valadez Sierra et al., 2012). Diese Warnung impliziert nicht, dass jeder Verdacht ausreicht, sondern dass die Verfahren sorgfältig und kontextualisiert sein müssen.

In frühen Jahren empfehlen einige Autoren besondere Vorsicht. Es kann klüger sein, von Frühreife, Anzeichen oder Wahrscheinlichkeit zu sprechen als von einer abgeschlossenen Schlussfolgerung, da sich einige Profile mit der Reifung festigen, verändern oder auf andere Weise ausdrücken (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024).

Professionelle Bewertung und klinische Diagnose

In der Aufklärung ist es notwendig, drei Ebenen gut zu unterscheiden: Erkennung, pädagogische Identifizierung und klinische Diagnose. Die Erkennung kann mit Beobachtungen der Familie oder der Lehrkräfte beginnen. Die pädagogische oder psychopädagogische Identifizierung erfordert in der Regel eine umfassendere Bewertung, die darauf ausgerichtet ist, Bedürfnisse zu verstehen und Antworten zu planen. Die klinische Diagnose gehört in einen anderen Rahmen und muss von qualifiziertem Personal durchgeführt werden, wenn Zweifel an Störungen oder Schwierigkeiten der psychischen Gesundheit, der Neuroentwicklung oder des Lernens bestehen (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Hohe Begabungen sollten weder als Krankheit noch als medizinische Diagnose an sich dargestellt werden. Einige Publikationen verwenden das Wort „Diagnose“ im pädagogischen oder psychopädagogischen Sinne, aber mehrere Arbeitsnotizen empfehlen für einen populärwissenschaftlichen Leitfaden, präziser von Identifizierung, professioneller Bewertung oder psychopädagogischer Einschätzung zu sprechen (Barrera-Algarín et al., 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

Es ist auch wichtig, klinische Rückschlüsse aus allgemeinen Merkmalen zu vermeiden. Intensive Interessen, Sensibilität, Langeweile, Kreativität, Lerngeschwindigkeit oder ungleiche Entwicklung können bei sehr unterschiedlichen Profilen auftreten. Sie erlauben für sich allein genommen nicht den Schluss, dass eine Person hohe Begabungen oder eine andere Kondition hat. Bei relevanten Zweifeln ist es die vorsichtige Option, Fachleute mit entsprechender Ausbildung und Werkzeugen aufzusuchen (Giudice, 2024; Valadez Sierra et al., 2012).

Eine vorsichtige Art, das Konzept zu verstehen

Eine angemessene populärwissenschaftliche Definition sollte mehrere Nuancen enthalten. Hohe Begabungen können hohes Potenzial oder fortgeschrittene Leistung in einem oder mehreren Bereichen beinhalten. Sie können sich allgemein oder spezifisch ausdrücken. Ihre Identifizierung hängt vom theoretischen Modell, den verwendeten Instrumenten und dem Kontext ab (Molina

García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Valadez Sierra et al., 2012).

Diese Definition beabsichtigt nicht, die Debatte zu beenden. Sie hilft vielmehr, häufige Reduzierungen zu vermeiden: Hohe Begabungen sind nicht einfach gleichbedeutend mit „guten Noten“, „einem hohen IQ“, „kreativ sein“ oder „schnell lernen“. Jede dieser Ideen kann Informationen liefern, aber keine reicht für sich allein aus.

Die nützliche Frage ist nicht nur „Hat er/sie hohe Begabungen oder nicht?“, als wäre es ein starres Kästchen. In vielen pädagogischen Kontexten ist es fruchtbarer zu fragen, welche Stärken beobachtet werden, welche Bedürfnisse auftreten, in welchen Bereichen er/sie herausragt und welche pädagogische Antwort sinnvoll wäre.

Verwendete Quellen

- Arocas Sanchis, E., & Vera Lluch, G. (2012). *Altas capacidades intelectuales*. CEPE.
- Barrera-Algarín, E., López Meneses, E., & Sarasola Sánchez-Serrano, J. L. (Coords.). (2024). *Altas capacidades y educación*. Dykinson.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. American Association for Counseling and Development.
- Molina García, L. (2014). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades*. IC Editorial.
- Simoës-Perlant, A. (2024). *Assessment of children's fears: Impact of cognitive level*.
- Valadez Sierra, M. D., Betancourt Morejón, J., & Zavala Berbena, M. A. (Eds.). (2012). *Alumnos superdotados y talentosos*. Editorial El Manual Moderno.
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). *Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective*. Unvollständige APA-Referenz.

03

Mythen und Missverständnisse über Hochbegabung

Das Kapitel erläutert „Mythen und
Missverständnisse über Hochbegabung“
wissenschaftlich fundiert, differenziert und
kontextbezogen und trennt belastbare Erkenntnisse
von Mythen und Vereinfachungen.



Über intellektuelle Hochbegabung zu sprechen, weckt oft sehr unterschiedliche Erwartungen. Für manche Menschen ruft der Ausdruck akademischen Erfolg, geistige Schnelligkeit und Lernleichtigkeit hervor. Für andere deutet er auf Isolation, Leid oder Anpassungsprobleme hin. Die Literatur mahnt zur Vorsicht vor beiden Extremen: Weder kann Hochbegabung als automatischer Vorteil in jedem Kontext verstanden werden, noch ist es angemessen, sie als unvermeidliche Ursache für Unbehagen darzustellen (Molina García, 2014; Giudice, 2024; Neihart, 1999).

Ein wichtiger Teil der Mythen entsteht aus einer vorhergehenden Schwierigkeit: **Es gibt keine einzige, allgemein anerkannte Definition** von Hochbegabung. Einige Modelle konzentrieren sich mehr auf die durch Tests gemessene Intelligenz; andere beziehen Kreativität, Motivation, Aufgabenengagement, Gelegenheiten, den Bildungshintergrund, die Talententwicklung oder spezifische Domänen ein (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024). Daher können verschiedene Personen dieselbe Bezeichnung verwenden, um sich auf nicht identische Realitäten zu beziehen.

Dieses Kapitel bietet weder Identifikationskriterien noch ersetzt es eine professionelle Bewertung. Sein Zweck ist bescheidener: einige häufige Überzeugungen von dem zu trennen, was die verfügbaren Referenzen mit Vorsicht bestätigen lassen.

Warum Mythen überzeugend wirken

Mythen über Hochbegabung entstehen selten aus dem Nichts. Sie basieren oft auf Teilaussagen: Es gibt Schüler, die schnell lernen, Menschen, die in einem Bereich herausragen, Studenten, die sich bei sich wiederholenden Aufgaben langweilen, oder Kinder mit ungewöhnlichen Interessen für ihr Alter. Das Problem entsteht, wenn diese Beobachtungen zu allgemeinen Regeln werden.

Die Fachliteratur beschreibt hochbegabte Menschen als eine **heterogene** Gruppe. Nicht alle zeichnen sich in denselben Bereichen aus, nicht alle haben dasselbe emotionale Profil, nicht alle reagieren gleich auf das schulische Umfeld und nicht alle entwickeln ihr Potenzial auf dieselbe Weise (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Conklin, 2015; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).

Auch kulturelle Darstellungen spielen eine Rolle. Einige Studien weisen darauf hin, dass Medien Stereotypen präsentieren können: das sozial unbeholfene Genie, das brillante, aber isolierte Mädchen, der Student, der keine Hilfe braucht, oder die außergewöhnliche Person, die zum Erfolg bestimmt ist (Chung, 2023; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024). Diese Bilder beschreiben nicht unbedingt die Realität; sie zeigen, welche Ideen gesellschaftlich kursieren und die Sichtweise von Familien, Lehrern und Schülern beeinflussen können.

Häufige Überzeugungen und vorsichtigere Interpretationen

Die folgende Tabelle fasst einige häufige Missverständnisse zusammen. Sie soll die Debatte nicht beenden, sondern aufzeigen, warum es besser ist, das Thema nuanciert zu formulieren.

Vereinfachte Überzeugung	Vorsichtiger Interpretation basierend auf der Literatur
„Wenn jemand hochbegabt ist, wird er in allem herausragen.“	Es können ungleichmäßige Profile existieren: klare Stärken in einigen Bereichen, spezifische Interessen, variable Leistungen oder konkrete Talente (Conklin, 2015; Valadez Sierra et al., 2012).
„Der IQ erklärt alles.“	Der IQ kann relevante Informationen liefern, erschöpft aber nicht die Komplexität des Phänomens und ersetzt nicht die Analyse von Kontext, Motivation, Kreativität oder Talententwicklung (Giudice, 2024; Ziegler & Heller, 2000; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).
„Er braucht keine Unterstützung; er wird schon zurechtkommen.“	Schüler mit Hochbegabung benötigen möglicherweise pädagogische Anpassungen, Beratung oder Begleitung, je nach ihrem Profil und ihren Umständen (Kerr, 1991; Tomlinson, 2004; Molina García, 2014).
„Hochbegabung impliziert emotionale Probleme.“	Die verfügbaren Beweise erlauben keine allgemeine und automatische Beziehung. Einige Personen können Schwierigkeiten haben, dies sollte jedoch nicht einfach der Hochbegabung zugeschrieben werden (Neihart, 1999; Doobay et al., 2014; Simoes-Perlant, 2024).
„Wenn er keine guten Noten bekommt, kann er nicht hochbegabt sein.“	Die sichtbare Leistung kann die Erkennung erleichtern, aber Potenzial, entwickeltes Talent und Noten sind nicht dasselbe (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).
„Talent ist eine feste Gabe.“	Einige Modelle erkennen relevante individuelle Unterschiede an, ordnen diese jedoch in Lernprozesse, Übung, Gelegenheiten, Motivation und Kontext ein (Ziegler & Heller, 2000; Shavinina & Ferrari, 2004; Valadez Sierra et al., 2012).

Der Mythos der perfekten Leistung

Eine der hartnäckigsten Vorstellungen ist, dass eine hochbegabte Person in allem gute Ergebnisse erzielen sollte. Diese Annahme mag von außen logisch erscheinen: Wenn jemand eine hohe Begabung hat, wird erwartet, dass die Leistung immer hoch ist. Die konsultierten Studien unterstützen diese Gleichsetzung jedoch nicht allgemein.

Die Leistung hängt von vielen Faktoren ab: dem spezifischen Bereich, dem Interesse, der Art des Unterrichts, dem Grad der Herausforderung, der Motivation, den Möglichkeiten und möglichen damit verbundenen Schwierigkeiten. Einige pädagogische Ansätze betonen, dass hochbegabte Schüler keine einheitliche Gruppe bilden und dass es erhebliche Unterschiede zwischen Fächern und Unterstützungsbedarfen geben kann (Molina García, 2014; Conklin, 2015; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

Dieses Missverständnis kann praktische Konsequenzen haben. Wenn erwartet wird, dass jeder hochbegabte Schüler brillant, autonom und konstant ist, können diejenigen übersehen werden, die nicht in dieses Profil passen. Eine Schülerin mit großer Denkfähigkeit kann schlechte Leistungen

zeigen, wenn der Lehrplan ihr keine Herausforderung bietet oder wenn andere Schwierigkeiten dazwischenkommen. Dies bedeutet nicht, dass jede schlechte Leistung auf Hochbegabung hindeutet; es bedeutet, dass Noten, isoliert betrachtet, das Gespräch nicht beenden sollten.

Der IQ: wichtig, aber nicht ausreichend

Ein weiterer häufiger Mythos besteht darin, Hochbegabung auf eine Zahl zu reduzieren. Der Intelligenzquotient hat historisch eine wichtige Rolle gespielt und ist in vielen Bewertungsprozessen weiterhin eine nützliche Information. Einige Referenzen erwähnen die traditionelle Verwendung von Grenzwerten, wie den IQ 130, warnen jedoch davor, eine numerische Grenze starr zu interpretieren, da dies problematisch sein kann (Giudice, 2024).

Die Uneinigkeit besteht nicht darin, ob Tests Informationen liefern können; oft tun sie das. Die Frage ist, was damit gemacht wird. Die Literatur beschreibt verschiedene Konzepte von Hochbegabung: als Potenzial, Leistung, entwickeltes Talent oder eine Kombination aus kognitiven Fähigkeiten, Kreativität, Motivation und Kontext (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).

Ziegler und Heller geben eine nützliche Warnung: Es ist nicht ratsam, das Etikett „begabt“ als zirkuläre Erklärung zu verwenden. Zu sagen, jemand leistet viel, „weil er begabt ist“, und zu schlussfolgern, er sei begabt, „weil er viel leistet“, erklärt nicht, welche Fähigkeiten, Lernprozesse, Unterstützungen oder Gelegenheiten eine Rolle spielen (Ziegler & Heller, 2000).

Potenzial bedeutet nicht Erfolgsversprechen

Verschiedene Autoren unterscheiden zwischen Fähigkeit, Potenzial, Leistung und entwickeltem Talent. Diese Unterscheidung hilft, zwei gegensätzliche Mythen zu entkräften: die Vorstellung, dass jemand mit Hochbegabung notwendigerweise weit kommen wird, und die Vorstellung, dass man nur von Hochbegabung sprechen kann, wenn bereits eine außergewöhnliche Leistung vorliegt.

Das Modell von Gagné, das in den überprüften Materialien enthalten ist, unterscheidet zwischen Begabung oder natürlichen Fähigkeiten und Talent, das durch systematisches Lernen, Übung, Motivation und Umgebungsbedingungen entwickelt wird (Valadez Sierra et al., 2012). Diese Perspektive leugnet nicht, dass es anfängliche Unterschiede zwischen Menschen gibt, vermeidet es aber, Talent als etwas darzustellen, das sich von selbst entfaltet.

Populärwissenschaftlich könnte man sagen, dass Potenzial Möglichkeiten eröffnet, aber keine konkrete Laufbahn garantiert. Ein Umfeld mit angepassten Erwartungen, Lernmöglichkeiten und ausreichender Herausforderung kann die Entwicklung fördern. Dennoch erlaubt die Forschung keine Erfolgsversprechen: Weder eine konkrete Intervention sichert den Erfolg, noch schließt das Fehlen sichtbaren Erfolgs die Existenz hoher Fähigkeiten vollständig aus.

„Braucht keine Hilfe“: Ein Mythos mit realen Auswirkungen

Die Vorstellung, dass hochbegabte Schüler allein zurechtkommen, wird in verschiedenen Referenzen in Frage gestellt. Kerr weist darauf hin, dass hochbegabte Schüler nicht als selbstgenügsam in Bezug auf akademische, persönliche oder berufliche Orientierung angesehen werden sollten (Kerr, 1991). Molina García und Tomlinson vertreten aus pädagogischer Sicht ebenfalls die Ansicht, dass der

Lehrplan angepasst oder differenziert werden muss, wenn der reguläre Unterricht keine ausreichende Herausforderung bietet (Molina García, 2014; Tomlinson, 2004).

Dies bedeutet nicht, dass jeder hochbegabte Schüler dieselbe Antwort benötigt. Die pädagogische Betreuung hängt vom Profil, dem Kontext, dem Stärkebereich, dem Alter und der Art und Weise ab, wie die Schulerfahrung erlebt wird. Die Notwendigkeit von Unterstützung sollte nicht als Schwäche interpretiert werden, sondern als Frage der Anpassung zwischen Person und Umwelt.

Auch die Debatte über Gerechtigkeit verdient eine Nuancierung. Tomlinson greift die Spannung zwischen dem Angebot spezifischer Möglichkeiten und der Vermeidung ausschließender Praktiken auf. Aus dieser Perspektive ist eine differenzierte Betreuung durch pädagogische Bedürfnisse gerechtfertigt, nicht durch eine angebliche persönliche Überlegenheit (Tomlinson, 2004).

Emotion, Anpassung und das Risiko der Pathologisierung

Ein klassischer Mythos stellt hochbegabte Menschen als unvermeidlich einsam, ängstlich oder unangepasst dar. Ein anderer, im Gegenteil, stellt sie sich immer als resilient, reif und gut angepasst vor. Die zitierten Studien empfehlen, beide Extreme zu vermeiden.

Neihart stellt in einer Übersicht über psychologisches Wohlbefinden in Frage, dass hohe intellektuelle Fähigkeiten generell mit mehr Depressionen, Angstzuständen, Suizid oder Anpassungsproblemen einhergehen. Die Autorin behauptet auch nicht, dass sie Wohlbefinden garantieren: Die Ergebnisse scheinen vom Typ und Grad der Fähigkeit, der pädagogischen Anpassung und persönlichen Merkmalen abzuhängen (Neihart, 1999). Doobay und Kollegen fügen eine weitere Nuance hinzu: Eine hohe Fähigkeit schließt das Vorhandensein von Autismus oder anderen klinischen oder adaptiven Bedürfnissen nicht aus (Doobay et al., 2014).

Simoës-Perlant findet bei der Untersuchung kindlicher Ängste ebenfalls keine Unterstützung für eine globale Aussage, dass Kinder mit hohem IQ intensivere Ängste hätten als solche mit typischem IQ in der analysierten Stichprobe. Die Autorin lässt die Möglichkeit von Unterschieden in den Ausdrucksformen offen, warnt aber vor Verallgemeinerungen (Simoës-Perlant, 2024).

Die vorsichtige Annahme wäre diese: Es mag hochbegabte Menschen geben, die emotionale, soziale oder klinische Unterstützung benötigen, aber diese Notwendigkeit sollte nicht allein aus dem Etikett abgeleitet werden. Und umgekehrt sollte eine hohe intellektuelle Fähigkeit nicht dazu verwendet werden, reale Schwierigkeiten zu leugnen.

Kreativität, Talent und spezifische Domänen

Ein weiteres häufiges Missverständnis besteht darin, Hochbegabung als eine einzige Sache zu behandeln. Die Literatur unterscheidet zwischen allgemeiner intellektueller Fähigkeit, akademischem Talent, Kreativität, künstlerischem Talent, mathematischem Talent, verbalem Talent oder anderen Domänen (Valadez Sierra et al., 2012; Neihart, 1999). Diese Unterscheidung ist wichtig, da eine Person in einem Bereich eine bemerkenswerte Stärke zeigen kann, in anderen jedoch nicht.

Kreativität verdient zusätzliche Vorsicht. Einige Konzepte von Hochbegabung schließen sie als relevanten Bestandteil ein, während andere sie als spezifische Domäne behandeln. Treffinger vertritt eine Zwischenposition: Kreativität ist nicht unmöglich zu bewerten, kann aber auch nicht ohne eine klare Definition des Konstrukts auf eine einzige Punktzahl reduziert werden (Treffinger, 2004).

Deshalb ist es besser, Sätze wie „wenn jemand hochbegabt ist, wird er kreativ sein“ oder „wenn jemand kreativ ist, ist er hochbegabt“ zu vermeiden. Es mag in einigen Modellen und Profilen eine Beziehung geben, aber die überprüften Texte rechtfertigen es nicht, diese Beziehung zu einer universellen Regel zu machen.

Eine weniger bequeme, aber nützlichere Perspektive

Mythen zu entkräften bedeutet nicht, eine Karikatur durch eine andere zu ersetzen. Wenn die Vorstellung vom „Genie, das allein erfolgreich ist“ aufgegeben wird, muss man nicht zum Bild der zum Leid verdamnten Person übergehen. Eine nützlichere Perspektive kombiniert mehrere Vorsichtsmaßnahmen: die Heterogenität anerkennen, Potenzial und Leistung unterscheiden, den Kontext berücksichtigen, mögliche Unterstützungsbedarfe nicht leugnen und klinische Rückschlüsse aus isolierten Merkmalen vermeiden (Molina García, 2014; Ziegler & Heller, 2000; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).

Verwendete Quellen

- Arocas Sanchis & Vera Lluch (2012), *Altas capacidades intelectuales*.
- Chung (2023), *Portrayal of Gifted Stereotypes in Disney Channel Media*.
- Conklin (2015), *Differentiating the Curriculum for Gifted Learners*.
- Doobay et al. (2014), *Cognitive, Adaptive, and Psychosocial Differences...*
- Giudice (2024), *Brief Introduction of Giftedness in Adults*.
- González-Víllora & Pastor-Vicedo (2024), *Más allá de las notas*.
- Kerr (1991), *A Handbook for Counseling the Gifted and Talented*.
- Molina García (2014), *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades*.
- Neihart (1999), *The Impact of Giftedness on Psychological Well-Being*.
- Shavinina & Ferrari (2004), *Beyond Knowledge*.
- Simoës-Perlant (2024), *Assessment of Children's Fears*.
- Tomlinson (2004), *Differentiation for Gifted and Talented Students*.
- Treffinger (2004), *Creativity and Giftedness*.
- Valadez Sierra et al. (2012), *Alumnos superdotados y talentosos*.
- Ziegler & Heller (2000), *Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective*.
APA-Referenz im Wissensarchiv unvollständig.

04

Wie Hochbegabung identifiziert wird

Dieses Kapitel erläutert „Wie Hochbegabung identifiziert wird“ wissenschaftlich fundiert, differenziert und kontextbezogen und trennt belastbare Erkenntnisse von Mythen und Vereinfachungen.



Die Identifizierung von Hochbegabung sollte nicht als schnelles Etikettieren aufgrund eines auffälligen Verhaltens oder eines isolierten Testergebnisses verstanden werden. In den untersuchten Materialien erscheint sie vielmehr als ein **Prozess der Erhebung und Interpretation von Informationen**, der darauf ausgerichtet ist, pädagogische Bedürfnisse, Stärken, Schwierigkeiten und angemessene Antworten auf einen spezifischen Kontext zu verstehen (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Die Identifizierung erfolgt nicht immer auf die gleiche Weise. Sie hängt vom theoretischen Modell, den Kriterien des Bildungssystems, den verfügbaren Instrumenten und dem Ziel der Bewertung ab. Einige Konzepte stützten sich historisch auf Intelligenztests; andere beziehen spezifische Begabungen, Kreativität, Motivation, Leistung, Kontext, Talententwicklung oder konkrete Domänen mit ein (Giudice, 2024; Ziegler & Heller, 2000; Pfeiffer, 2015).

Dieses Kapitel bietet kein Verfahren an, mit dem sich eine Familie, eine Lehrkraft oder ein Erwachsener selbst „diagnostizieren“ kann. Es fasst zusammen, wie die Identifizierung in der pädagogischen und psychopedagogischen Literatur üblicherweise angegangen wird und welche Grenzen die Quellen aufzeigen.

Erkennen ist nicht dasselbe wie Bewerten

In der Alltagssprache werden Begriffe wie Erkennen, Identifizieren, Evaluieren oder Diagnostizieren oft synonym verwendet. Die gesichteten Quellen zeigen, dass sie nicht immer dasselbe bedeuten. Im spanischen Schulwesen bevorzugen verschiedene Werke die Begriffe **Detección** (Erkennung), **Identificación** (Identifizierung) oder **Evaluación psicopedagógica** (psychopedagogische Evaluation), da das Hauptziel nicht klinisch, sondern pädagogisch ist: die Anpassung der Antwort und die Orientierung bei Entscheidungen (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

Begriff	Was es üblicherweise beinhaltet	Wichtigste Vorsichtsmaßnahme
Ersterkennung	Beobachtung von Anzeichen, Aufnahme von Signalen der Familie oder der Lehrkräfte, Überprüfung von Leistungen, Interessen oder Arbeiten.	Kann eine Bewertung einleiten, reicht aber nicht aus, um auf Hochbegabung zu schließen.
Pädagogische Identifizierung	Integration verschiedener Quellen, um zu entscheiden, ob spezifische Bedürfnisse vorliegen und welche Maßnahmen geprüft werden sollten.	Hängt vom Modell, den Kriterien und dem schulischen Kontext ab.
Psychopedagogische Evaluation	Umfassenderer professioneller Prozess: Fähigkeiten, Lernen, familiärer und schulischer Kontext, sozio-affektive Entwicklung und Bedürfnisse.	Muss von qualifiziertem Personal durchgeführt werden und in nützliche Orientierungshilfen münden.
Klinische Diagnose	Medizinische oder psychologische Bewertung von Störungen oder klinischen Zuständen, sofern angebracht.	Entspricht nicht automatisch der pädagogischen Identifizierung von Hochbegabung.

Diese Unterscheidung hilft, zwei Fehler zu vermeiden: jedes Anzeichen von Frühreife, Neugier oder Hochleistung als endgültigen Beweis zu behandeln oder zu denken, dass ohne ein formales Etikett keine realen pädagogischen Bedürfnisse bestehen können. Zwischen einem ersten Eindruck und einer professionellen Schlussfolgerung liegt ein Weg, der mit Umsicht beschriftet werden muss.

Warum ein einziger Test nicht ausreicht

Der Intelligenzquotient hat historisch eine wichtige Rolle bei der Identifizierung von Hochbegabung gespielt. Verschiedene Quellen erkennen an, dass Intelligenztests relevante Informationen liefern können, insbesondere wenn sie gut ausgewählt, angewendet und interpretiert werden (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Pfeiffer, 2015). In einigen Rahmenwerken oder Studien tauchen auch konkrete Grenzwerte auf, wie ein IQ von 130 oder höher, hohe Perzentile oder spezifische Schwellenwerte für Bildungsprogramme (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

Die Nuance ist entscheidend: Diese Grenzwerte gehören zu spezifischen Modellen, Untersuchungen oder institutionellen Verfahren. Sie stellen keine universelle Definition dar. Ziegler und Heller warnen davor, dass die Reduzierung der Identifizierung auf einen numerischen Schwellenwert konzeptionell schwach sein kann, wenn nicht erklärt wird, welche psychologischen Prozesse, Leistungsbereiche oder Bedürfnisse bewertet werden (Ziegler & Heller, 2000).

Psychometrische Tests haben ebenfalls Grenzen. Ihre Ergebnisse können durch Messfehler, Sprache, Kultur, Vertrautheit mit dem Format, Angstzustände, Anwendungsbedingungen oder ungleiche kognitive Profile beeinflusst werden (Kerr, 1991; Pfeiffer, 2015; Valadez Sierra et al., 2012). Ein Gesamtergebnis kann interne Stärken und Schwächen verbergen: Beispielsweise kann ein sehr hohes Profil im sprachlichen Denken mit einer eher unauffälligen Verarbeitungsgeschwindigkeit einhergehen (Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991).

Welche Informationen üblicherweise gesammelt werden

Wenn Quellen eine multidimensionale Identifizierung fordern, meinen sie damit nicht, dass Daten wahllos angehäuft werden sollen. Die Idee ist, Informationen zu kombinieren, die es ermöglichen, das Profil der Person und ihren Kontext besser zu verstehen. In den untersuchten Texten werden verschiedene Informationsquellen wiederholt genannt (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012; Pfeiffer, 2015):

- Standardisierte Tests für Intelligenz, Begabungen, Leistung oder Kreativität, sofern relevant.
- Beobachtung durch Lehrkräfte im Unterricht, insbesondere wenn diese systematisch erfolgt und sich nicht auf allgemeine Eindrücke beschränkt.
- Informationen der Familie über Entwicklung, Interessen, Lerntempo, Verhalten außerhalb der Schule und frühere Erfahrungen.
- Arbeiten des Schülers oder der Schülerin: Aufgaben, Projekte, Fragen, originelle Lösungen oder Leistungen bei herausfordernden Aufgaben.
- Lernstil, Motivation, anhaltende Interessen sowie schulischer, familiärer und sozialer Kontext.

Diese Kombination eliminiert nicht alle Fehler, kann aber das Risiko voreiliger Entscheidungen verringern. Arocas Sanchis und Vera Lluch unterscheiden zwischen formalen, informellen und gemischten Verfahren; letztere versuchen, Tests, Beobachtungen, Nominierungen, Berichte der Familie und Arbeiten zu integrieren, um ein weniger eng gefasstes Bild zu erhalten (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

Die Rolle der Lehrkräfte und der Familie

Lehrkräfte können relevante Signale erkennen, da sie die Schüler über viele Stunden und in gemeinsamen Lernsituationen beobachten. Sie können auf die Schnelligkeit beim Erfassen von Zusammenhängen, die Tiefe bestimmter Fragen, die Leichtigkeit beim Transfer von Gelerntem, die Kreativität bei offenen Aufgaben, Langeweile bei repetitiven Aktivitäten oder die Qualität bestimmter schulischer Produkte achten (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

Doch diese Beobachtung hat Grenzen. Einige Untersuchungen und Rezensionen warnen davor, dass Nominierungen durch Lehrkräfte von Erwartungen, Stereotypen, dem Verhalten im Unterricht, sichtbarer Leistung oder der Vertrautheit mit einem bestimmten Profil des „brillanten“ Schülers beeinflusst werden können (*THE SOCIAL, COGNITIVE AND SOCIO-DEMOGRAPHIC PROFILE OF POTENTIALLY GIFTED CHILDREN*, 2023; *Examining the Relationship Between Gifted Behavior Rating Scores and Student Academic Performance*, 2024). Ein Schüler mit hoher Begabung und geringer Leistung, mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten, mit geringer mündlicher Beteiligung oder aus einem weniger privilegierten Umfeld kann eher unbemerkt bleiben.

Die Familie liefert eine andere Art von Informationen: frühe Entwicklung, intensive Interessen, ungewöhnliche Fragen, autonomes Lernen oder Unterschiede zwischen dem, was zu Hause passiert, und dem, was in der Schule gezeigt wird. Diese Beobachtungen können wertvoll sein, ersetzen aber ebenfalls keine professionelle Bewertung. Freeman unterstreicht die Bedeutung, familiäre und schulische Eindrücke mit objektiven Maßen und einer sorgfältigen individuellen Bewertung abzugleichen (Freeman, 2010).

Die kluge Schlussfolgerung ist nicht, Familien oder Lehrkräften zu misstrauen, sondern **ihre Beobachtungen in einen umfassenderen Prozess zu integrieren.**

Übliche Phasen eines Identifizierungsprozesses

Es gibt kein einheitliches Protokoll, das für alle Bildungssysteme gilt. Dennoch beschreiben verschiedene Quellen Prozesse in Phasen. Molina García schlägt eine Sequenz vor, die Antragstellung, Informationsanalyse, Bewertung, psychopedagogisches Gutachten, Kommunikation an Familie und pädagogisches Team, pädagogische Antwort und Nachverfolgung umfasst (Molina García, 2014). Valadez Sierra und Mitarbeiter unterscheiden Phasen wie Suche oder Screening, Verifizierung, detailliertere Identifizierung und Platzierung oder pädagogische Antwort (Valadez Sierra et al., 2012).

In populärwissenschaftlichen Begriffen umfasst der Prozess meist fünf Schritte:

1. Anzeichen oder ein pädagogischer Bedarf treten auf: sehr hohe Leistung, schnelles Lernen, Diskrepanz zum Unterrichtstempo, herausragende Kreativität oder unerwartet niedrige Leistung.
2. Erste Informationen aus dem Unterricht, der Familie, der Schulgeschichte und von Arbeiten werden gesammelt.
3. Falls erforderlich, wenden qualifizierte Fachkräfte Instrumente an, die dem Ziel der Bewertung angemessen sind.
4. Die Daten werden gemeinsam interpretiert, wobei vermieden wird, dass ein einzelner Punktwert über den gesamten Prozess entscheidet.
5. Es werden pädagogische Orientierungshilfen und Folgemaßnahmen je nach Fall vorgeschlagen.

Die letzte Phase ist entscheidend. Eine Identifizierung ohne Berücksichtigung der Antwort kann bei einem bloßen Etikett stehen bleiben. Verschiedene Quellen betonen, dass der Sinn der Identifizierung darin besteht, pädagogische Entscheidungen zu leiten und die Entwicklung zu begleiten, nicht um des Klassifizierens willen zu klassifizieren (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Frühes Kindesalter: Besondere Vorsicht

Eine Früherkennung kann nützlich sein, wenn sie hilft, das Umfeld anzupassen und verhindert, dass ein Kind Jahre ohne ausreichende Herausforderung verbringt. Barrera-Algarín und Mitarbeiter sammeln Follow-up-Daten in einem Modell der Früherkennung und weisen darauf hin, dass ein Großteil der identifizierten Schüler auch Jahre später Indikatoren für Hochbegabung beibehielt, obwohl sich das konkrete Profil ändern konnte (Barrera-Algarín et al., 2024).

Gleichzeitig mahnen die Quellen zur Vorsicht. In jungen Jahren kann es angemessener sein, von **Precocidad** (Frühreife), Indikatoren oder Wahrscheinlichkeit zu sprechen, da die Entwicklung nicht linear verläuft und sich einige Profile mit der Reifung festigen, verändern oder anders ausdrücken (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024). Es können auch falsch-positive und falsch-negative Ergebnisse auftreten: Kinder, die anfangs zu passen scheinen und später nicht dasselbe Profil beibehalten, oder Kinder mit Potenzial, die durch das verwendete Verfahren nicht erkannt werden.

Diese Vorsicht bedeutet nicht, passiv abzuwarten. Es bedeutet, zu überprüfen, nachzuverfolgen und die pädagogische Antwort anzupassen, ohne eine frühe Bewertung in ein dauerhaftes Urteil zu verwandeln.

Voreingenommenheit und Schüler, die unbemerkt bleiben können

Eine verbreitete Sorge in den Quellen ist, dass bestimmte Verfahren vor allem jene Schüler identifizieren, die bereits dem erwarteten Modell entsprechen: gute Leistungen, angepasstes Verhalten, sprachliche Gewandtheit, Familien mit Ressourcen zur Beantragung einer Bewertung oder Schulen mit mehr Erfahrung. Die ausschließliche Verwendung des IQ, von Nominierungen durch Lehrkräfte oder der schulischen Leistung kann Schüler aus Minderheiten, mit niedrigem sozioökonomischem Status, mit doppelter Außergewöhnlichkeit, mit geringer Leistung oder mit Talenten, die im regulären Unterricht weniger sichtbar sind, ausschließen (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Valadez Sierra et al., 2012).

Breite Screening-Systeme, multiple Quellen und die Überprüfung von Sonderfällen werden genau deshalb vorgeschlagen, um diese Ausschlüsse zu verringern, auch wenn die Quellen nicht behaupten, dass sie diese vollständig eliminieren (Valadez Sierra et al., 2012; Heller et al., 2005). Es werden auch dynamischere und kontextualisierte Verfahren erwähnt, wie Portfolios, Beobachtungen bei Anreicherungsaktivitäten, dynamische Evaluation und Fallstudien, insbesondere wenn es darum geht, Potenzial zu erkennen, das in kurzen Tests oder üblichen Schulaufgaben nicht zum Vorschein kommt (Borland & Wright, 1994; *Identifying Gifted Potential*, 2024).

Was eine Identifizierung leisten kann und was nicht

Eine gut geplante Bewertung kann nützliche Informationen liefern: kognitive Stärken, Talentbereiche, Lernstil, Interessen, Bedarf an Herausforderung, schulische Barrieren und Orientierungshilfen für Interventionen. Sie kann auch dazu beitragen, dass Familie und Schule bestimmte Verhaltensweisen besser verstehen, solange das Etikett nicht zu einer Totalerklärung der Person wird (Molina García, 2014; Kerr, 1991; Giudice, 2024).

Was sie nicht leisten kann, ist das Versprechen eines Lebensweges. Die Identifizierung von Hochbegabung garantiert keinen akademischen Erfolg, kein emotionales Wohlbefinden, keine außergewöhnliche Kreativität und keine zukünftige Leistung. Sie erklärt auch nicht von selbst jede Schwierigkeit. Wenn Probleme wie Angstzustände, Aufmerksamkeit, Lernen, Verhalten oder Anpassung auftreten, empfehlen die Quellen, diese von entsprechenden Fachkräften bewerten zu lassen, ohne sie automatisch der Hochbegabung zuzuschreiben (Giudice, 2024; Valadez Sierra et al., 2012; Pfeiffer, 2015).

Verwendete Quellen

- Arocas Sanchis & Vera Lluch (2012), *Altas capacidades intelectuales. Programas de enriquecimiento curricular*.
- Barrera-Algarín et al. (2024), *Altas capacidades y educación: una aproximación desde la investigación*.
- Borland & Wright (1994), *Identifying Young, Potentially Gifted, Economically Disadvantaged Students*.
- Freeman (2010), *Gifted Children: A Guide for Parents and Professionals*.
- Giudice (2024), *Brief Introduction of Giftedness in Adults*.
- Heller et al. (2005), *The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students*.
- Kerr (1991), *A Handbook for Counseling the Gifted and Talented*.
- Molina García (2014), *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*.
- Pfeiffer (2015), *Essentials of Gifted Assessment*.
- Valadez Sierra et al. (2012), *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención*.
- Ziegler & Heller (2000), *Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective*. Unvollständige APA-Referenz in der Wissensdatei.
- *Examining the Relationship Between Gifted Behavior Rating Scores and Student Academic Performance* (2024). Vollständige bibliografische Daten in den verwendeten Notizen nicht verfügbar.
- *Identifying Gifted Potential* (2024). Vollständige bibliografische Daten in den verwendeten Notizen nicht verfügbar.
- *THE SOCIAL, COGNITIVE AND SOCIO-DEMOGRAPHIC PROFILE OF POTENTIALLY GIFTED CHILDREN* (2023). Vollständige bibliografische Daten in den verwendeten Notizen nicht verfügbar.

05

Kindheit und Jugend

Dieses Kapitel erläutert „Kindheit und Jugend“ wissenschaftlich fundiert, differenziert und kontextbezogen und trennt belastbare Erkenntnisse von Mythen und Vereinfachungen.



Über Hochbegabung in der Kindheit und Jugend zu sprechen, erfordert besondere Vorsicht. In diesen Phasen befinden sich die Fähigkeiten in der Entwicklung, das Umfeld spielt eine große Rolle und die Reifegeschwindigkeiten können sehr ungleichmäßig sein. Ein Kind kann über ein Thema mit großer Tiefe argumentieren und gleichzeitig die gleiche emotionale Begleitung benötigen wie andere Kinder seines Alters. Eine Jugendliche kann in einem bestimmten Bereich Talent zeigen und dennoch nicht in allen Fächern herausragen. Diese Kombinationen sind keine anekdotischen Ausnahmen: Verschiedene Quellen betonen, dass Potenzial, Leistung, Motivation, Kontext und persönliche Entwicklung nicht dasselbe sind (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012).

Dieses Kapitel bietet keine Diagnosekriterien. Sein Ziel ist es, zu verstehen, welche Aspekte in der Literatur über Kindheit und Jugend üblicherweise auftauchen, welche Anzeichen eine Beobachtung verdienen und welche Schlussfolgerungen vermieden werden sollten.

Kindheit: Beobachten, ohne voreilig Etiketten zu vergeben

In frühen Jahren können Anzeichen auftreten, die die Aufmerksamkeit von Familien oder Lehrkräften auf sich ziehen: schnelles Lernen, fortgeschrittene Sprache, bemerkenswertes Gedächtnis, für das Alter ungewöhnliche Fragen, intensives Interesse an bestimmten Themen, anhaltende Neugier oder die Fähigkeit, Ideen leicht miteinander zu verknüpfen (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012). Einige Quellen beschreiben auch Fälle von frühem Lesen, vorzeitigem Interesse an Zahlen oder Buchstaben oder Lernfortschritten, die dem regulären Lehrplan voraus sind (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

Diese Anzeichen allein reichen jedoch nicht aus, um zu behaupten, dass ein Kind hochbegabt ist. Frühes Lesen kann beispielsweise ein Indikator sein, der zu einer genaueren Beobachtung einlädt, ist aber kein hinreichendes Kriterium. Die von Barrera-Algarín et al. zitierte Studie über den frühen Erwerb der Lesefähigkeit stammt aus den Akten eines spezialisierten Zentrums, weshalb ihre Ergebnisse nicht ohne Vorsicht auf die gesamte Kinderpopulation verallgemeinert werden können (Barrera-Algarín et al., 2024).

Eine nützliche Art, diese Anzeichen zu interpretieren, besteht darin, zwischen Beobachtungen und Schlussfolgerungen zu unterscheiden:

Was beobachtet werden kann	Was nicht automatisch geschlussfolgert werden sollte
Lernt bestimmte Inhalte schnell.	Dass das Kind in allen Bereichen gute Leistungen erbringen wird.
Stellt komplexe oder sehr beharrliche Fragen.	Dass es sofort ein Etikett benötigt.
Liest früh oder zeigt frühes Interesse an Buchstaben und Zahlen.	Dass das vorzeitige Lesen eine Hochbegabung bestätigt.
Langweilt sich bei sehr repetitiven Aufgaben.	Dass jede schulische Langeweile auf Hochbegabung zurückzuführen ist.
Hat intensive oder für sein Alter ungewöhnliche Interessen.	Dass dieses Interesse für sich genommen ein Diagnosebeweis ist.

Die Kindheit kann auch eine **ungleichmäßige Entwicklung** zeigen. Einige Quellen sprechen von Asynchronie oder Diskrepanzen zwischen den Bereichen: Fortschritte im Denken oder in der Sprache, aber eine emotionale, soziale oder motorische Entwicklung, die näher am chronologischen Alter liegt (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012). Diese Vorstellung hilft, zwei häufige Fehler zu vermeiden: das Kind in allen Aspekten so zu behandeln, als wäre es älter, oder im gegenteiligen Extrem seine kognitiven Bedürfnisse zu ignorieren, weil es weiterhin altersgemäße Reaktionen zeigt.

Die Schule als Kontext der Anpassung

Die Schule erschafft Hochbegabung nicht von selbst, kann aber den Ausdruck des Potenzials fördern oder einschränken. Die gesichteten Quellen stimmen darin überein, dass die pädagogische Antwort über die Identifizierung hinausgehen sollte: Bedürfnisse beobachten, Lerngeschwindigkeiten anpassen, Tiefe bieten und überprüfen, ob die Maßnahmen funktionieren (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Eine Idee taucht immer wieder auf: Die Betreuung von Schülern mit Hochbegabung besteht nicht darin, ihnen einfach mehr Aufgaben zu geben. Anreicherung wird eher als ein Angebot mit größerer Komplexität, Offenheit, Tiefe oder Verbindung zu realen Interessen verstanden, nicht als eine Anhäufung repetitiver Aufgaben (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Molina García, 2014). Lehrplankompaktierung, Forschungsprojekte, flexible Gruppierungen, offene Aktivitäten oder Vertiefung können in bestimmten Fällen nützlich sein, sofern sie auf konkrete Bedürfnisse und nicht auf ein allgemeines Etikett reagieren (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012).

Akzeleration oder Flexibilisierung wird ebenfalls als mögliche Maßnahme für einige Schüler beschrieben, insbesondere wenn die Diskrepanz zwischen Lerngeschwindigkeit und regulärem Lehrplan sehr ausgeprägt ist. Die Quellen, die dies in Betracht ziehen, betonen jedoch, dass dies nicht automatisch angewendet werden sollte: Es empfiehlt sich, die emotionale Reife, die soziale Anpassung, die familiäre Unterstützung, den schulischen Kontext und die anschließende Begleitung zu bewerten (Molina García, 2014; Sánchez Escobedo & Díaz Herrera, 2012).

In praktischer Hinsicht sind pädagogische Entscheidungen meist fundierter, wenn sie verschiedene Perspektiven kombinieren:

- Beobachtung im Klassenzimmer und der tatsächlichen Leistung;
- Informationen der Familie über Interessen, Entwicklungsgeschichte und Verhalten außerhalb der Schule;
- psychopädagogische Beurteilung, falls angemessen;
- regelmäßige Überprüfung der angewandten Maßnahme;
- Achtung auf das Wohlbefinden, nicht nur auf die Noten.

Dieser letzte Punkt ist wichtig. Eine Hochbegabung impliziert nicht zwangsläufig hohe schulische Leistungen. Einige Quellen weisen darauf hin, dass Minderleistung, Demotivation oder Desinteresse auftreten können, wenn das Umfeld keine ausreichende Herausforderung bietet, obwohl dies weder als unvermeidliche Folge noch als eigenständiges Diagnosezeichen interpretiert werden sollte (Kerr, 1991; Giudice, 2024; Valadez Sierra et al., 2012).

Emotionen, Angst vor dem Scheitern und Wohlbefinden

Bei der Aufklärung über Hochbegabung verfällt man leicht in zwei Extreme: diese Kinder und Jugendlichen als besonders zerbrechlich darzustellen oder im Gegenteil anzunehmen, dass ihre intellektuelle Kapazität sie vor jeglichen Schwierigkeiten schützt. Die gesichteten Quellen rechtfertigen keine dieser beiden Vereinfachungen.

Einige Autoren beschreiben emotionale Intensität, Perfektionismus, Sensibilität oder Leistungsdruck bei einem Teil der Schüler mit Hochbegabung (Giudice, 2024; Kerr, 1991). Es wird jedoch auch gewarnt, dass nicht alle soziale oder emotionale Schwierigkeiten aufweisen und dass viele Unterschiede vom Kontext, der Persönlichkeit, der pädagogischen Antwort und anderen begleitenden Bedingungen abhängen (Giudice, 2024; Doobay et al., 2014).

Ein Beispiel für eine Nuancierung bietet die Studie von Simoës-Perlant über kindliche Ängste. In einer Stichprobe von Kindern im Alter von 5 bis 12 Jahren wurden keine signifikanten globalen Unterschiede in der durchschnittlichen Intensität der Ängste zwischen der Gruppe mit hohem IQ und der Gruppe mit typischem IQ gefunden. Ein spezifisches Ergebnis trat jedoch hervor: Innerhalb der Gruppe mit hohem IQ zeigten die Kinder im Alter von 9 bis 12 Jahren mehr Angst vor Scheitern und Kritik als die 5- bis 8-Jährigen. Die Autorin interpretiert dies vorsichtig und bringt es mit möglichen entwicklungsbedingten Veränderungen nahe der Pubertät in Verbindung, nicht als allgemeine Schlussfolgerung über alle Kinder mit hohem IQ (Simoës-Perlant, 2024).

Der Kerngedanke ist einfach: Unbehagen sollte als das behandelt werden, was es ist, und nicht als Beweis für Hochbegabung dienen. Wenn starke Angstzustände, Isolation, anhaltendes Leiden, Verhaltensprobleme oder Anpassungsschwierigkeiten auftreten, ist es angemessen, die Situation individuell und mit qualifizierten Fachkräften zu bewerten. Die Hochbegabung wäre, falls vorhanden, ein Teil des Profils, keine vollständige Erklärung.

Adoleszenz: Identität, Zugehörigkeit und Entscheidungen

Die Adoleszenz bringt eigene Veränderungen mit sich: ein größeres Gewicht der Peergroup, den Aufbau der Identität, die Wahl akademischer Wege, externe Erwartungen und den sozialen Vergleich. Einige Quellen weisen darauf hin, dass Jugendliche, die als „gifted“ identifiziert wurden, dieses Etikett auf unterschiedliche Weise erleben können: es annehmen, es verbergen, sich davon distanzieren oder Druck durch das verspüren, was andere erwarten (Chung, 2023; Kerr, 1991). Es

handelt sich nicht um eine universelle Reaktion, sondern um eine in Studien und Rezensionen beschriebene Möglichkeit.

In dieser Phase kann die Spannung zwischen Herausstechen und Dazugehören sichtbar werden. Molina García führt basierend auf zitierten Autorinnen und Forschungen an, dass einige Mädchen mit Hochbegabung den sichtbaren Ausdruck ihrer Fähigkeiten während der Adoleszenz aufgrund von sozialem Druck, Geschlechterstereotypen oder dem Wunsch nach Akzeptanz reduzieren könnten. Die Quelle selbst rät davon ab, zu verallgemeinern: Nicht alle Jugendlichen werden ihre Fähigkeiten verbergen, und nicht alle werden Anpassungsschwierigkeiten erleben (Molina García, 2014).

Die akademische und berufliche Orientierung nimmt hier eine besondere Rolle ein. Einige Jugendliche mit Hochbegabung können viele Interessen und offene Optionen haben; andere zeigen ein klares Talent in einem Bereich wie Mathematik, Musik, Naturwissenschaften, Schreiben, Kunst oder Führung. Die Literatur zur Talententwicklung unterstreicht meist, dass Hochleistung Möglichkeiten, Übung, fachliche Unterstützung und anhaltende Motivation erfordert, nicht nur anfängliche Fähigkeiten (Shavinina & Ferrari, 2004; Ziegler & Heller, 2000).

Deshalb sollte Orientierung nicht bedeuten, in die prestigeträchtigste Option zu drängen oder jede Entscheidung zu einer Exzellenzprüfung zu machen. Eine umsichtige Orientierung hilft dabei, Interessen, Werte, Arbeitsrhythmen, Wohlbefinden, reale Möglichkeiten und die Ziele des Jugendlichen selbst zu erkunden (Kerr, 1991). In der Sekundarstufe empfehlen verschiedene Quellen Angebote, die Herausforderung, Tiefe, Autonomie und Begleitung kombinieren, mit Maßnahmen, die je nach Entwicklung des Schülers überprüfbar sind (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Familie: Unterstützung ohne Überforderung

Die Familie ist meist eine besonders wertvolle Informationsquelle, da sie Interessen, Fragen, Emotionen, Spiel, Lerngewohnheiten und Veränderungen beobachtet, die im Klassenzimmer vielleicht nicht in gleicher Weise auftreten (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012). Diese Informationen müssen jedoch mit anderen Quellen integriert werden; es empfiehlt sich nicht, die familiäre Beobachtung zur Diagnose zu machen, sie aber auch nicht als subjektiv abzutun.

Die gesichteten Quellen empfehlen eine Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule, die auf Kommunikation, konkreten Vereinbarungen und geteilter Verantwortung basiert (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024). Dies ist besonders wichtig, wenn Anpassungen, Anreicherung, Akzeleration, Motivationsschwierigkeiten oder Sorgen um das Wohlbefinden vorliegen.

Familiäre Unterstützung kann sehr unterschiedliche Formen annehmen: zuhören, Möglichkeiten erleichtern, vernünftige Grenzen setzen, auf Erholung achten, Interessen begleiten, Fehler normalisieren und vermeiden, dass sich das gesamte Familienleben nur um das Etikett dreht. Verschiedene Quellen warnen vor dem Risiko unrealistischer Erwartungen, sowohl nach oben als auch nach unten: Zu erwarten, dass das Kind in allem herausragt, kann Druck erzeugen; seine Bedürfnisse zu minimieren, kann dazu führen, dass es ohne Herausforderung und Begleitung bleibt (Molina García, 2014; Kerr, 1991; Giudice, 2024).

Ein umsichtiger Leitfaden wäre dieser: **Bedürfnisse ernst nehmen, ohne die Fähigkeit zur totalen Identität zu machen.** Das Kind oder der Jugendliche benötigt möglicherweise intellektuelle Anregung, aber auch Grenzen, Spiel, Freundschaft, Ruhe, fortschreitende Autonomie und die Erlaubnis, Fehler zu machen.

Bei komplexen Profilen

Einige Hochbegabungen koexistieren mit Lernschwierigkeiten, Autismus, ADHS oder anderen Bedingungen. Die verfügbaren Quellen erwähnen dies mit besonderer Vorsicht: Eine Hochbegabung schließt die Notwendigkeit von adaptiver, sozialer oder emotionaler Unterstützung nicht aus (Giudice, 2024; Doobay et al., 2014).

Die Studie von Doobay und Kollegen, die sich auf Jugendliche mit Hochbegabung mit und ohne Autismus konzentrierte, ergab, dass Familien und Lehrkräfte in der Gruppe mit Autismus über mehr Anpassungs- und psychosoziale Schwierigkeiten berichteten, obwohl die Selbstberichte der Jugendlichen selbst nicht immer denselben Unterschied zeigten. Diese Diskrepanz zwischen den Informanten bestärkt die Empfehlung, verschiedene Perspektiven einzuholen, bevor Bedürfnisse bewertet werden (Doobay et al., 2014).

In der Aufklärungspraxis lädt dies dazu ein, einfache Sätze wie „Wenn das Kind fähig ist, braucht es keine Hilfe“ oder „Wenn es Schwierigkeiten hat, kann es nicht hochbegabt sein“ zu vermeiden. Beide Ideen sind zu starr. Das Profil eines Minderjährigen kann bemerkenswerte Stärken und gleichzeitig spezifische Unterstützungsbedarfe aufweisen.

Ein entwicklungsbezogener Blick

Kindheit und Jugend sind kein Wartesaal für das Erwachsenenleben. Es sind Phasen mit eigenem Wert, in denen sich Potenzial ausdrücken, verbergen, verändern oder unterschiedliche Bedingungen benötigen kann. Dynamische Modelle erinnern daran, dass die Talententwicklung von der Interaktion zwischen persönlichen Fähigkeiten, Lernen, Motivation, Gelegenheiten, Familie, Schule und Peergroup abhängt (Ziegler & Heller, 2000).

Deshalb ist die nützlichste Frage vielleicht nicht „Wie sind hochbegabte Kinder?“, sondern „Was braucht dieses Kind oder diese Jugendliche in diesem Moment, mit diesem Profil und in diesem Kontext?“. Diese Formulierung diagnostiziert nicht, verspricht keine Ergebnisse und vermeidet es, eine Kategorie zu einer vollständigen Erklärung zu machen. Sie ermöglicht zudem etwas Praktischeres: die pädagogische und familiäre Antwort anzupassen, ohne die globale Entwicklung der Person aus den Augen zu verlieren.

06

Emotionen und Perfektionismus

Dieses Kapitel erläutert „Emotionen und Perfektionismus“ wissenschaftlich fundiert, differenziert und kontextbezogen und trennt belastbare Erkenntnisse von Mythen und Vereinfachungen.



Über Emotionen bei hohen Fähigkeiten zu sprechen erfordert, zwei allzu einfachen Bildern zu entkommen. Das eine stellt Menschen mit hohen Fähigkeiten als besonders verletzlich, intensiv oder schwer zu begleiten dar. Das andere geht davon aus, dass eine höhere intellektuelle Fähigkeit sich nahezu automatisch in guter emotionaler Anpassung niederschlagen sollte. Die gesichteten Quellen stützen keine dieser beiden Extreme eindeutig.

Die Fachliteratur dokumentiert eine alte Debatte zwischen zwei Sichtweisen: die sogenannte Harmoniehypothese, die hohe Fähigkeiten mit guter sozialer und emotionaler Anpassung verbindet, und die Disharmoniehypothese, die sie mit mehr sozioemotionalen Schwierigkeiten in Verbindung bringt. Chung analysiert diese beiden Perspektiven als Rahmen, die auch in den Medien präsent sind, warnt jedoch davor, dass sie die Realität von Menschen mit hohen Fähigkeiten nicht vollständig beschreiben (Chung, 2023). Diese Vorsicht ist hilfreich: Ein und dieselbe Bezeichnung kann mit sehr unterschiedlichen Entwicklungsverläufen einhergehen.

In diesem Kapitel wird keine klinische Betrachtung von Angst, Perfektionismus oder emotionaler Intensität geboten. Das Ziel ist bescheidener: einige in den Quellen häufige Vorstellungen zu ordnen, zwischen möglichen Merkmalen und Problemen zu unterscheiden, die einer Bewertung bedürfen, und zu vermeiden, dass Unbehagen zu einer einzigen Erklärung wird.

Emotionale Intensität bedeutet keine Störung

Mehrere Quellen erwähnen, dass einige Menschen mit hohen Fähigkeiten Emotionen mit besonderer Intensität, Sensibilität oder Tiefe erleben können. Es wird von moralischer Besorgnis, Idealismus, Empathie, Gerechtigkeitsinn, erhöhter emotionaler Reaktion oder starker Verbundenheit mit anderen Menschen, Tieren oder Problemen der Welt gesprochen (Giudice, 2024; Molina García, 2014). In einigen Texten wird diese Beschreibung mit Dabrowskis Konzept der **emotionalen Überempfindlichkeit** verknüpft (Giudice, 2024).

Die Nuance ist wichtig. Dass eine Quelle emotionale Intensität beschreibt, bedeutet nicht, dass alle Menschen mit hohen Fähigkeiten diese aufweisen, noch dass diese Intensität an sich eine Störung darstellt. Giudice weist darauf hin, dass die allgemeine Theorie der positiven Desintegration, aus der ein Teil dieses Vokabulars stammt, über eine begrenzte empirische Unterstützung verfügt (Giudice, 2024). Molina García führt ebenfalls emotionale Intensität als ein von mehreren Autoren beschriebenes Merkmal an, betont jedoch, dass der emotionale Bereich zusammen mit dem kognitiven und sozialen betrachtet werden muss, nicht als automatische Folge hoher Fähigkeiten (Molina García, 2014).

Eine intensive Emotion kann eine Quelle von Engagement, Kreativität, Hingabe oder Sensibilität gegenüber anderen sein. Sie kann auch Konflikte erzeugen, wenn das Umfeld sie nicht versteht, wenn sie als Übertreibung interpretiert wird oder wenn die Person keine angemessenen Wege findet, sie zu regulieren. Der Unterschied liegt nicht nur in der Emotion selbst, sondern in ihrer Dauer, ihrer Intensität, dem Kontext, in dem sie auftritt, und dem Grad, in dem sie das tägliche Leben beeinträchtigt.

Perfektionismus: zwischen nützlichem Anspruch und Blockade

Perfektionismus erscheint in mehreren Quellen als mögliche Sorge bei einigen Menschen mit hohen Fähigkeiten, insbesondere wenn er sich mit äußeren Erwartungen, Angst vor Fehlern oder Leistungsdruck verbindet (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Molina García, 2014). Er wird weder als universelles Merkmal noch als Identifikationskriterium dargestellt.

Das Wort kann zudem unterschiedliche Dinge bedeuten. In einem weiten Sinne kann es sich auf das Streben nach Qualität, den Wunsch nach Verbesserung oder die Beharrlichkeit bei einer Aufgabe beziehen. Molina García beschreibt eine positive Dimension, wenn dieser Anspruch Verbesserung und Engagement fördert (Molina García, 2014). Chung verwendet in einer Analyse medialer Repräsentationen sogar den Begriff „adaptiver Perfektionismus“, wobei er in seiner Studie als operativer Code für Szenen der Anpassung an Hindernisse dient, nicht als vollständige psychologische Theorie (Chung, 2023).

In einem anderen Sinne kann Perfektionismus starr werden. Kerr bringt ihn mit sehr hohen Standards, übermäßiger Sorge um Details, Abhängigkeit von externer Bewertung und Schwierigkeiten in Verbindung, vernünftig gute Ergebnisse zu akzeptieren (Kerr, 1991). Giudice dokumentiert auch die Beziehung zwischen zu hohen Standards, Angst vor Fehlern, Angst und möglicher Erschöpfung in bestimmten Fällen (Giudice, 2024).

Angst: Möglichkeit, nicht Schicksal

Angst erscheint in den Quellen als mögliche Schwierigkeit, insbesondere in Kontexten von Druck, Unverständnis, mangelnder Passung zwischen Bedürfnissen und Umfeld, schwierigen Entscheidungen, Versagensangst oder ständiger Bewertung (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Molina García, 2014). Aber keine der verwendeten Quellen erlaubt die Aussage, dass hohe Fähigkeiten generell Angst verursachen.

Giudice führt Studien über Trait-Angst, emotionale Dysregulation und Profile an, die wegen hoher Fähigkeiten überwiesen wurden, warnt jedoch davor, dass ein Teil dieser Evidenz aus klinischen oder überwiesenen Stichproben stammt, was die Verallgemeinerung einschränkt (Giudice, 2024). Molina García erwähnt Angst als eine sozioaffektive Variable, die in einigen Fällen bewertet werden kann, zusammen mit Motivation, Selbstwertgefühl, Anpassung und Persönlichkeitsmerkmalen, ohne sie als definierendes Merkmal darzustellen (Molina García, 2014). Kerr bringt sie mit akademischem Stress, hohen Erwartungen, schulischem Übergang, Prüfungsangst und Leistung in konkreten Bereichen wie Musik in Verbindung (Kerr, 1991).

Diese vorsichtige Lesart ermöglicht es, die Frage sinnvoller zu formulieren. Es geht nicht darum zu fragen, ob Menschen mit hohen Fähigkeiten „ängstlich sind“, sondern darum zu beobachten, wann eine konkrete Person einer Kombination aus Anforderungen, Erwartungen und mangelnder Unterstützung ausgesetzt ist, die Spannung oder Blockaden begünstigen kann.

Die Rolle des Umfelds: Erwartungen, Herausforderung und Begleitung

Eine Idee durchzieht mehrere Quellen: Emotionale Schwierigkeiten sollten nicht vom akademischen, sozialen und familiären Kontext getrennt werden (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Giudice, 2024).

Manchmal lässt sich Unbehagen besser verstehen, wenn man die Interaktion zwischen der Person und ihrem Umfeld betrachtet: Lerntempo, Art der Aufgaben, Beziehung zu Gleichaltrigen, familiäre Erwartungen, Unterrichtsstil, frühere Erfahrungen von Erfolg oder Misserfolg und reale Unterstützungsmöglichkeiten.

Das bedeutet nicht, der Schule oder der Familie die Schuld zu geben. Es bedeutet anzuerkennen, dass das Wohlbefinden nicht nur von inneren Merkmalen abhängt. Ein Schüler, der schnell lernt, kann sich bei sehr repetitiven Aufgaben langweilen; ein anderer kann sich unter Druck gesetzt fühlen, wenn jede Leistung zu einer neuen Messlatte wird; eine erwachsene Person kann Erschöpfung erleben, wenn sie jahrelang unmögliche Standards aufrechterhält. In jedem Fall kann dasselbe anfängliche Merkmal je nach Kontext unterschiedliche Auswirkungen haben.

Kerr weist darauf hin, dass viele Menschen mit hohen Fähigkeiten gut angepasst sind, obwohl einige Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Langeweile, Isolation, Erwartungen oder mangelnder Herausforderung erleben können (Kerr, 1991). Molina García betont, dass die pädagogische Antwort psychologische und soziale Bedürfnisse berücksichtigen muss, nicht nur intellektuelle (Molina García, 2014). Giudice warnt davor, dass die Überzeugung, Menschen mit hohen Fähigkeiten passten sich immer gut an, reale Schwierigkeiten unsichtbar machen kann (Giudice, 2024).

Deshalb kombiniert eine vernünftige Antwort in der Regel Herausforderung und Fürsorge. Herausforderung ohne Unterstützung kann den Druck erhöhen. Unterstützung ohne Herausforderung kann zu kurz greifen, wenn die Person Tiefe, Autonomie oder Komplexität benötigt. Es geht nicht darum, die Anforderungen immer zu senken, sondern sie angemessener, verständlicher und menschlicher zu gestalten.

Begleiten, ohne Emotion zur Etikettierung zu machen

Im Alltag erfordert die Begleitung dieser Erfahrungen ein empfindliches Gleichgewicht. Wenn ein Mädchen es vermeidet, Arbeiten abzugeben, weil sie ihr nie gut genug erscheinen, benötigt sie vielleicht Hilfe beim Abschließen, Überarbeiten und Akzeptieren eines möglichen Ergebnisses. Wenn ein Jugendlicher sich vor einer Prüfung ängstlich zeigt, kann es hilfreich sein zu erkunden, welche Bedeutung er dieser Prüfung beimisst. Wenn eine erwachsene Person sich als intensiv oder sensibel beschreibt, ist es angebracht zuzuhören, ohne von vornherein anzunehmen, dass dies ein Problem darstellt.

Diese Leitlinien versprechen keine Ergebnisse. Sie dienen dazu, den Blick von der Etikettierung hin zu den konkreten Bedürfnissen zu verschieben. Perfektionismus, Angst oder emotionale Intensität können Teil der Erfahrung einiger Menschen mit hohen Fähigkeiten sein, definieren aber weder die Person an sich noch ermöglichen sie ihre Identifikation.

Vielleicht ist die vorsichtigste Formulierung diese: **Hohe Fähigkeiten können mit einem intensiven emotionalen Leben, mit Perfektionismus oder mit Angst koexistieren, aber die Beziehung zwischen diesen Elementen hängt von der Person, vom Kontext und von anderen Variablen ab.** Einige Quellen stimmen darin überein, Risiken von Druck, Erwartungen und mangelnder Passung aufzuzeigen; sie stimmen auch darin überein, vor Verallgemeinerungen zu warnen (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Molina García, 2014). Diese doppelte Vorsicht ist es, die eine rigorose Vermittlung am besten schützt: Unbehagen ernst zu nehmen, ohne es zum Schicksal zu machen.

Verwendete Quellen

- Chung, D. (2023). *Portrayal of Gifted Stereotypes in Disney Channel Media: Harmony or Disharmony?* Journal of Student Research, 12(3), 1-16.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>
- Kerr, B. (1991). *A Handbook for Counseling the Gifted and Talented*. American Association for Counseling and Development.
- Molina García, L. (2014). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*. IC Editorial.

07

Doppelte Ausnahmestellung

Das Kapitel erläutert „Doppelte Ausnahmestellung“
wissenschaftlich fundiert, differenziert und
kontextbezogen und trennt belastbare Erkenntnisse von
Fiktionen und Vereinfachungen.



Der Ausdruck **doppelte Ausnahmestellung** wird verwendet, um Profile zu beschreiben, in denen hohe Begabung mit einer Schwierigkeit, Behinderung, einer Entwicklungsstörung oder einem anderen Bedarf zusammentrifft, der das Lernen, die Kommunikation, die Aufmerksamkeit, die Regulation oder das alltägliche Funktionieren beeinträchtigt. Es handelt sich nicht um eine einzelne klinische Diagnose. Es ist eine Möglichkeit, eine komplexe Kombination zu benennen: Eine Person kann sehr ausgeprägte Stärken zeigen und gleichzeitig spezifische Unterstützung in bestimmten Bereichen benötigen (Pfeiffer, 2015; Lovecky, 2004; Giudice, 2024).

Diese Idee ist wichtig, weil sie eine noch immer häufige Annahme widerlegt: zu denken, dass hohe Begabung vor Schwierigkeiten schützen sollte. Die überprüften Quellen stimmen in einem grundlegenden Punkt überein: Eine Lern-, Aufmerksamkeits- oder Kommunikationsschwierigkeit schließt hohe Begabung nicht aus, und hohe Begabung beseitigt nicht von selbst eine reale Schwierigkeit (Distin, 2006; Valadez Sierra et al., 2012; Sternberg et al., 2011).

Das Kapitel soll nicht dabei helfen, ADHS, Autismus, Dyslexie oder Hochbegabung zu diagnostizieren. Ziel ist es zu erklären, warum diese Profile unbemerkt bleiben können, welche Vorsicht geboten ist und warum die pädagogische Antwort sich weder nur auf „das, was nicht funktioniert“ noch nur auf „das, was herausragt“ konzentrieren sollte.

Wenn ein Teil des Profils den anderen verbirgt

Doppelte Außergewöhnlichkeit ist oft schwer zu erkennen, weil sich Stärken und Schwierigkeiten gegenseitig **maskieren** können. Einige Quellen beschreiben drei typische Situationen: dass Hochbegabung eine Schwierigkeit kompensiert, dass die Schwierigkeit das Potenzial verdeckt oder dass beide Dimensionen wenig sichtbar bleiben und die Person einfach „normal“, uneinheitlich oder wenig motiviert wirkt (Pfeiffer, 2015; Phillipson et al., 2013; Distin, 2006).

Ein Schüler mit hohem verbalem Denkvermögen kann sein allgemeines Verständnis nutzen, um Leseprobleme eine Zeit lang zu kompensieren. Ein anderer kann komplexe Ideen haben, aber aufgrund von Schwierigkeiten beim Schreiben, bei der Planung oder der Geschwindigkeit schwache schriftliche Arbeiten produzieren. Ein Mädchen mit großer Lernfähigkeit kann in der Grundschule gute Ergebnisse mit viel Anstrengung aufrechterhalten und beginnt mehr Schwierigkeiten zu zeigen, wenn die Anforderungen an die Organisation steigen. Diese Beispiele beweisen für sich allein nichts, helfen aber zu verstehen, warum die sichtbare Leistung irreführend sein kann.

Mehrere Quellen warnen vor zwei vereinfachenden Lesarten. Die erste wäre zu denken: „Wenn jemand hochbegabt ist, braucht er keine Unterstützung.“ Die zweite wäre zu schließen: „Wenn jemand Schwierigkeiten hat, dann kann er nicht hochbegabt sein.“ Beide blenden einen Teil des Profils aus (Lovecky, 2004; Sternberg et al., 2011; Valadez Sierra et al., 2012).

Wenn man nur betrachtet...	Hauptrisiko	Umsichtigere Lesart
Die hohe Leistung	Schwierigkeiten bei Aufmerksamkeit, Lesen, Schreiben, Kommunikation oder Regulation unsichtbar machen.	Fragen, wie viel Anstrengung es kostet, diese Leistung aufrechtzuerhalten, und in welchen Kontexten Barrieren auftreten.
Die Schwierigkeit	Denkvermögen, Kreativität, tiefe Interessen oder schnelles Lernen übersehen.	Auch Stärken, Talentbereiche und Herausforderungsmöglichkeiten erkunden.
Eine Gesamtpunktzahl	Sehr ungleiche Profile zwischen Bereichen verbergen.	Die Gesamtheit der Daten mit qualifizierten Fachleuten interpretieren.
Das äußere Verhalten	Verschiedene Ursachen verwechseln: Langeweile, Angst, ADHS, Autismus, Legasthenie oder andere Faktoren.	Kontext, Dauer, Beeinträchtigung und Verlauf beobachten.

Unregelmäßige Profile, keine Widersprüche

Bei doppelter Ausnahmestellung können die internen Unterschiede erheblich sein. Lovecky beschreibt Kinder mit erhöhtem Denkvermögen und Schwierigkeiten bei Aufmerksamkeit, Schreiben, Organisation, sozialen Fähigkeiten oder emotionaler Regulation. Sie weist auch darauf hin, dass diese Profile eine größere Asynchronie zeigen können: in einem Bereich sehr komplex zu denken und gleichzeitig Hilfe bei alltäglichen Aufgaben zu benötigen, die von außen einfach erscheinen (Lovecky, 2004).

Sternberg, Jarvin und Grigorenko behandeln die Kombination von hoher Begabung und Lernschwierigkeiten aus einer kontextuellen Perspektive: Was als Stärke, Schwäche oder Behinderung betrachtet wird, hängt auch von den Anforderungen des Bildungsumfelds und den Fähigkeiten ab, die dieses Umfeld schätzt (Sternberg et al., 2011). Diese Idee leugnet die Schwierigkeiten nicht, erinnert aber daran, dass das Problem nicht nur bei der Person liegt. Eine Schule, die stark von schnellen schriftlichen Aufgaben abhängig ist, kann eine Schreibschwierigkeit sichtbar machen; eine Bewertung mit hoher verbaler Belastung erfasst bestimmte Profile möglicherweise nicht gut; ein Klassenzimmer mit wenig Flexibilität kann Aufmerksamkeits- oder Kommunikationsprobleme verstärken.

Die angemessenste Antwort erfordert in der Regel zwei Bewegungen gleichzeitig: **die Stärken entwickeln** und **die verletzlichen Bereiche unterstützen**. Die konsultierten Quellen bestehen darauf, dass die Intervention sich nicht darauf beschränken sollte, Defizite zu korrigieren, weil dies die Entwicklung des Talents beeinträchtigen kann. Aber es würde auch nicht ausreichen, Bereicherung oder Fortschritt anzubieten, wenn Schwierigkeiten ignoriert werden, die den Alltag beeinträchtigen (Lovecky, 2004; Distin, 2006; Pfeiffer, 2015).

ADHS und hohe Begabung: Äußere Ähnlichkeit ist keine Gleichwertigkeit

ADHS erscheint in mehreren Quellen als eines der Profile, das mit hoher Begabung koexistieren kann, aber auch als häufige Quelle der Verwirrung. Einige Verhaltensweisen können von außen ähnlich erscheinen: sich viel bewegen, übermäßig sprechen, unterbrechen, sich bei sich wiederholenden Aufgaben ablenken lassen, Projekte abbrechen oder sich gegen Regeln wehren, die nicht verstanden werden. Die Quellen behaupten jedoch nicht, dass hohe Begabung und ADHS dasselbe sind (Pfeiffer, 2015; Bourse & Ricart, 2014; Giudice, 2024).

Ein Teil der Literatur warnt davor, dass Langeweile, fehlende Herausforderung oder ein schlecht angepasster Lehrplan Verhaltensweisen hervorrufen können, die Unaufmerksamkeit ähneln. Andere Autoren betonen das gegenteilige Risiko: dass ADHS unentdeckt bleibt, weil die hohe Begabung es ermöglicht, einige schulische Anforderungen jahrelang zu kompensieren (Lovecky, 2004; Pfeiffer, 2015; Ambrose & Sternberg, 2016).

Die Studie von Gomez und Mitarbeitern verglich Minderjährige mit ADHS mit und ohne hohe Begabung sowie Minderjährige ohne ADHS. In dieser Stichprobe unterschieden sich die Gruppen mit ADHS deutlich von den Gruppen ohne ADHS; darüber hinaus zeigte die Gruppe mit hoher Begabung und ADHS nicht genau dasselbe Muster wie die Gruppe mit ADHS ohne hohe Begabung. Die Autoren interpretieren, dass ADHS eine gültige Diagnose bei Minderjährigen mit hoher Begabung sein kann, empfehlen jedoch Vorsicht und weitere Forschung, bevor differenzierte Kriterien für diese Gruppe festgelegt werden (Gomez et al., 2019).

In populärwissenschaftlichen Begriffen wäre die Vorsicht folgende: Weder Unruhe noch Ablenkung reichen aus, um von ADHS zu sprechen; es ist auch nicht ratsam, es nur deshalb auszuschließen, weil es gutes Denkvermögen, Kreativität oder hohe Leistung in einigen Bereichen gibt. Die Bewertung muss die Persistenz der Schwierigkeiten, ihr Vorhandensein in verschiedenen Kontexten, die funktionale Beeinträchtigung und die Entwicklungsgeschichte berücksichtigen, immer durch kompetente Fachleute (Lovecky, 2004; Pfeiffer, 2015; Williams, 2024).

Autismus und hohe Begabung: Unterscheiden ohne starr zu trennen

Autismus erscheint in den Quellen ebenfalls als eine mögliche Form doppelter Außergewöhnlichkeit, allerdings mit wichtigen Nuancen. Einige ältere Werke verwenden die Kategorie „Asperger-Syndrom“, die zu früheren diagnostischen Klassifikationen gehört. Bei der Nutzung solcher Quellen sollte man bedenken, dass ein Teil des Wortschatzes aus seiner Zeit stammt und nicht ohne Kontext übertragen werden sollte (Lovecky, 2004; Distin, 2006; Costis, 2016).

Die überprüften Quellen weisen auf mögliche Schwierigkeitsbereiche in sozialer Kommunikation, Reziprozität, Flexibilität, Interpretation sozialer Hinweise, sensorischer Sensibilität oder adaptivem Funktionieren hin. Gleichzeitig beschreiben sie mögliche Stärken: Gedächtnis, spezialisiertes Wissen, Ehrlichkeit, tiefe Interessen oder fortgeschrittenes Lernen in bestimmten Bereichen. Dies sind keine universellen oder ausreichenden Merkmale zur Identifizierung von Autismus, helfen aber zu verstehen, warum einige Profile sehr ungleich sein können (Lovecky, 2004; Costis, 2016).

Doobay und Mitarbeiter verglichen Jugendliche mit hoher Begabung und Autismus mit Jugendlichen mit hoher Begabung ohne psychologische Diagnose. In ihrer Stichprobe fanden sie keine signifikanten Unterschiede im Gesamt-IQ, beobachteten jedoch mittlere Unterschiede in der Verarbeitungsgeschwindigkeit, den adaptiven Fähigkeiten und dem von Erwachsenen berichteten

psychosozialen Funktionieren. Die größten adaptiven Unterschiede traten bei der Sozialisation auf. Die Autoren selbst betonen die individuelle Variabilität und die Notwendigkeit weiterer Studien zur Intervention (Doobay et al., 2014).

Freeman ergänzt eine weitere Vorsicht: Manche hochbegabte Personen können soziale Schwierigkeiten haben, ohne dass dies notwendigerweise Autismus entspricht. Gleichzeitig sollte die Möglichkeit nicht verneint werden, dass eine Person beide Bedingungen hat. Es geht nicht darum, aus dem Bauch heraus zu entscheiden, ob jemand „autistisch wirkt“ oder „hochbegabt wirkt“, sondern Kommunikation, Flexibilität, adaptives Funktionsniveau, Entwicklungsgeschichte und die tatsächlichen Bedürfnisse sorgfältig zu beurteilen (Freeman, 2010; Costis, 2016).

Legasthenie und andere Lernschwierigkeiten

Legasthenie wird in mehreren Quellen als spezifische Schwierigkeit erwähnt, die mit hoher Begabung koexistieren kann. Der am häufigsten wiederholte Punkt ist, dass fortgeschrittenes Denkvermögen nicht notwendigerweise Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben oder in der Rechtschreibung beseitigt. Ebenso erlaubt eine Lese-Rechtschreib-Schwierigkeit nicht den Schluss auf geringe intellektuelle Fähigkeiten (Valadez Sierra et al., 2012; Distin, 2006; Freeman, 2010).

Dieses Profil kann besonders unbemerkt bleiben, wenn die Schule sich stark auf schriftliche Leistung stützt. Ein Schüler kann komplexe Ideen haben, gutes mündliches Verständnis oder fortgeschrittenes mathematisches Denken, aber schlechte Ergebnisse erzielen, wenn die Aufgabe schnelles Lesen, präzises Schreiben oder schriftliches Organisieren dessen erfordert, was er weiß. Lovecky sammelt Beispiele von Schülern mit hoher Begabung, ADHS und Legasthenie und weist darauf hin, dass Unterstützungen wie Diktat, Computer oder andere Formen des Ausdrucks von Gedanken helfen können, besser zu zeigen, was die Person versteht (Lovecky, 2004).

Einige Quellen beschreiben mögliche visuelle, räumliche oder kreative Stärken bei bestimmten Schülern mit Legasthenie, aber dieser Punkt muss mit Vorsicht behandelt werden. Nicht jede Person mit Legasthenie wird diese Stärken haben, noch deutet jede visuelle Stärke auf Legasthenie hin. Die nützliche Idee ist bescheidener: Es ist ratsam, das vollständige Profil zu betrachten, nicht nur die Fehler, die Lesegeschwindigkeit oder die schriftliche Präsentation (Bourse & Ricart, 2014; Farrall et al., 2007).

Bewerten und begleiten ohne auf Etiketten zu reduzieren

Die doppelte Ausnahmestellung erfordert eine besonders sorgfältige Bewertung. Die Quellen bestehen darauf, mehrere Informationsquellen zu verwenden: geeignete Tests, Schulgeschichte, Beobachtung, Berichte von Familie und Lehrkräften, Produktionen, alltägliches Funktionieren und Kontext. Sie warnen auch davor, dass eine Gesamtpunktzahl wichtige interne Unterschiede verbergen kann und dass einige Tests durch Schwierigkeiten bei Aufmerksamkeit, Sprache, Lesen, Verarbeitungsgeschwindigkeit oder Kommunikation beeinträchtigt werden können (Pfeiffer, 2015; Sternberg et al., 2011; Valadez Sierra et al., 2012).

In der pädagogischen Praxis sollte die Frage nicht nur lauten: „Welches Etikett hat es?“, sondern: Was braucht die Person, um besser zu lernen und teilzuhaben? Einige Maßnahmen können auf die Schwierigkeit zielen: Unterstützung bei exekutiven Funktionen, Vorankündigung, Struktur, explizite Vermittlung von Strategien, Anpassungen beim Lesen oder Schreiben, visuelle Hilfen, angemessene Zeiten oder alternative Formen, Wissen zu zeigen. Andere sollten die Entwicklung der Stärke fördern: Enrichment, Tiefe, komplexe Projekte, Beschleunigung, wenn sie angezeigt ist, Mentoring oder Zugang zu fortgeschritteneren Inhalten. Die Quellen versprechen nicht, dass eine bestimmte

Kombination in allen Fällen funktioniert; sie empfehlen, die Maßnahmen an das individuelle Profil anzupassen (Lovecky, 2004; Distin, 2006; Pfeiffer, 2015).

Auch die Sprache ist wichtig. Ein Kind ist nicht „nur ADHS“, „nur autistisch“, „nur dyslektisch“ oder „nur hochbegabt“. Etiketten können Türen zu Unterstützung und Verständnis öffnen, aber sie können den Blick auch verengen, wenn sie zur vollständigen Erklärung der Person werden. Doppelte Außergewöhnlichkeit lädt genau dazu ein, einen doppelten Blick zu bewahren: reale Fähigkeiten anzuerkennen, ohne reale Schwierigkeiten zu leugnen.

Vielleicht ist das umsichtigste Kriterium folgendes: Wenn es große Diskrepanzen zwischen dem gibt, was eine Person zu verstehen scheint, was sie auszudrücken vermag, wie sie lernt und wie sie in verschiedenen Kontexten funktioniert, lohnt es sich, genauer hinzusehen. Nicht um Etiketten zu vervielfachen, sondern um zu vermeiden, dass ein Teil des Profils den anderen auslöscht.

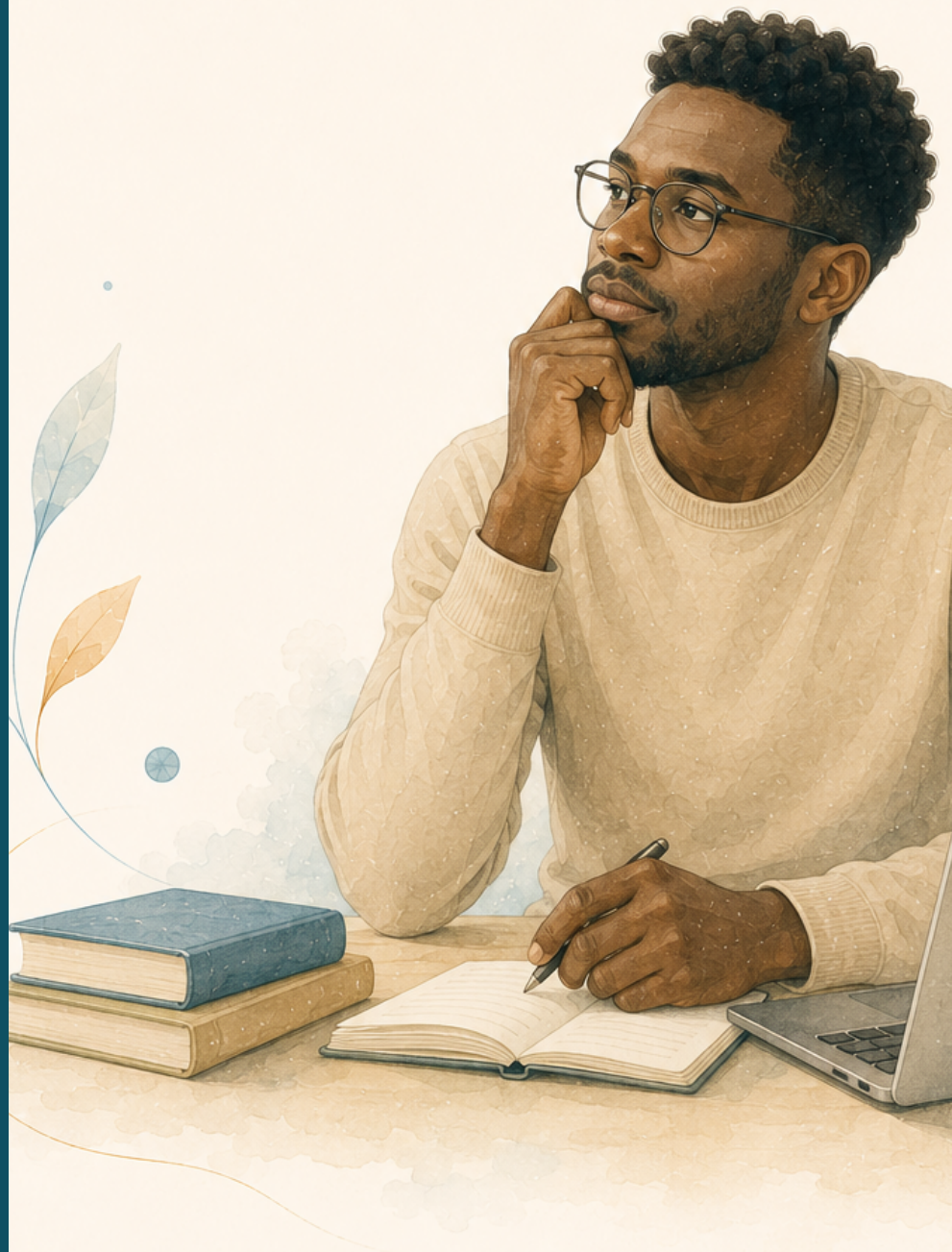
Verwendete Quellen

- Ambrose, D., & Sternberg, R. J. (Hrsg.). (2016). *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization*. Sense Publishers.
- Bourse, P., & Ricart, D. (2014). *Hijos brillantes, alumnos sobresalientes: Manual para padres y maestros sobre alumnos de alto potencial intelectual y creativo*. Bonum.
- Costis, P. A. (2016). *Seeing the paradigm: Education professionals' advocacy for the gifted student with autism spectrum disorder* \[Dissertation, The College of William and Mary in Virginia\]. ProQuest LLC.
- Distin, K. (Hrsg.). (2006). *Gifted children: A guide for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Doobay, A. F., Foley-Nicpon, M., Ali, S. R., & Assouline, S. G. (2014). Cognitive, adaptive, and psychosocial differences between high ability youth with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2026-2040. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2082-1>
- Farrall, J., Matison, A., Minchin, M., & Stewart, W. (2007). *Raising your gifted and talented child: The joys and the challenges*. Gifted and Talented Children's Association of South Australia.
- Freeman, J. (2010). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up?* Routledge.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>
- Gomez, R., Stavropoulos, V., Vance, A., & Griffiths, M. D. (2019). *Gifted children with ADHD: How are they different from non-gifted children with ADHD?* International Journal of Mental Health and Addiction. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00125-x>
- Lovecky, D. V. (2004). *Different minds: Gifted children with ADHD, Asperger Syndrome, and other learning deficits*. Jessica Kingsley Publishers.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Phillipson, S. N., Stoeger, H., & Ziegler, A. (Hrsg.). (2013). *Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. Routledge.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.
- Valadez Sierra, M. D., Betancourt Morejón, J., & Zavala Berbena, M. A. (Hrsg.). (2012). *Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (2. Aufl.). Editorial El Manual Moderno.
- Williams, J. (2024). *Raising their voices: Lived experiences of gifted women with ADHD* \[Dissertation, University of Denver\]. ProQuest Dissertations & Theses.

8

Hochbegabung bei Erwachsenen

Dieses Kapitel erläutert „Hochbegabung bei Erwachsenen“ wissenschaftlich fundiert, differenziert und kontextbezogen und trennt belastbare Erkenntnisse von Mythen und Vereinfachungen.



Über Hochbegabung im Erwachsenenalter zu sprechen, erfordert eine Fokusverschiebung. Jahrelang konzentrierte sich ein Großteil der Forschung und Intervention auf die Schule: Identifizierung, Lehrplananpassung, Anreicherung, Beschleunigung oder Beziehung zu Gleichaltrigen. Dieser Ansatz ist verständlich, lässt aber eine Frage offen: Was passiert, wenn die Person ins Studium, Berufsleben, in eine Partnerschaft oder Elternschaft eintritt?

Die überprüften Quellen stimmen in einer anfänglichen Vorsicht überein: Die erwachsene Erfahrung ist weniger erforscht als die Kindheit und Jugend und kann nicht einfach aus Schulleistungen oder einem Intelligenzwert abgeleitet werden (Giudice, 2024; Freeman, 2010; Kerr, 1991). Einige Erwachsene entwickeln sichtbare Lebenswege; andere führen diskrete, erfüllende oder schwierige Leben.

Dieses Kapitel soll niemandem bei der Selbstdiagnose helfen. Sein Ziel ist es, häufige Fragen im Erwachsenenleben zu ordnen: späte Anerkennung, Arbeit, Beziehungen, emotionales Wohlbefinden und Talententwicklung.

Hochbegabung verschwindet nicht mit dem Erwachsenwerden

Eine einfache, aber manchmal vergessene Idee ist, dass Hochbegabung nicht nur eine schulische Angelegenheit ist. Der erwachsene Mensch behält seine Geschichte, Interessen, Lernweisen und das Bedürfnis nach Komplexität, auch wenn sich die Art und Weise, wie sich diese Fähigkeiten ausdrücken, im Laufe der Zeit stark ändern kann.

Freeman zeigt in einer Untersuchung von Lebensläufen, dass kindliches Talent nicht linear den Erfolg, Ruhm oder das Wohlbefinden im Erwachsenenalter vorhersagt. Im Erwachsenenleben spielen Arbeit, Wirtschaft, Gesundheit, Familie, Chancen, Persönlichkeit und auch der Zufall eine Rolle (Freeman, 2010). Andere Modelle der Talententwicklung betonen eine ähnliche Idee: Das anfängliche Potenzial kann sich in Kompetenz, Expertise oder Beitrag verwandeln, aber dieser Prozess erfordert Lernen, Übung, Unterstützung, Kontext und Motivation; er ist nicht garantiert (Pfeiffer, 2015; Heller et al., 2005; Sternberg et al., 2011).

Diese Unterscheidung hilft, zwei Fehler zu vermeiden: zu denken, dass ein hochbegabter Erwachsener eine brillante Position hätte erreichen müssen, oder seine Hochbegabung zu leugnen, wenn er keine prestigeträchtige Karriere, Veröffentlichungen, Auszeichnungen oder hohe Einkommen hat. Einige theoretische Konzepte legen großen Wert auf erwachsene Leistungen oder Eminenz, aber es ist nicht ratsam, Hochbegabung auf soziale Anerkennung zu reduzieren (Ziegler & Heller, 2000; Sternberg et al., 2011).

Späte Selbsterkenntnis: Erleichterung, Zweifel und Neubewertung der eigenen Geschichte

Manche Menschen erreichen das Erwachsenenalter, ohne identifiziert worden zu sein. Andere wurden als Kinder etikettiert, erhielten aber eine begrenzte Botschaft: „Du bist intelligent“, „Du schaffst alles“, „Du brauchst keine Hilfe“. In beiden Fällen kann das Erwachsenenalter eine Überprüfung des eigenen Lebensweges mit sich bringen. Giudice weist darauf hin, dass die subjektive Erfahrung von hochbegabten Erwachsenen wenig erforscht ist, erwähnt aber die

Möglichkeit, dass einige Menschen gelernt haben, Schwierigkeiten zu verbergen oder sich an Umgebungen anzupassen, die ihren Bedürfnissen nicht entsprechen (Giudice, 2024).

Diese Neubewertung kann Erleichterung bringen: Bestimmte Erfahrungen von Langeweile, Intensität, dem Gefühl der Andersartigkeit oder Frustration bei wenig bedeutsamen Aufgaben erhalten einen neuen Rahmen. Sie kann aber auch Zweifel hervorrufen. Nicht alle Menschen fühlen sich wohl mit einem Etikett, das ein komplexes Leben zu stark vereinfachen kann.

In jüngsten qualitativen Studien über hochbegabte erwachsene Frauen mit ADHS interpretieren mehrere Teilnehmerinnen ihre Ausbildung, Karriere, Beziehungen und ihr Selbstkonzept neu, indem sie das Zusammenspiel von Stärken und Schwierigkeiten besser verstehen (Williams, 2024). Dies ist eine wertvolle, aber begrenzte Quelle: Die Stichprobe ist klein und ausgewählt. Sie erlaubt keine Verallgemeinerung, zeigt aber, dass in einigen Fällen die Benennung einer Kombination von Fähigkeiten und Schwierigkeiten Schuldgefühle reduzieren und angepasste Strategien fördern kann.

Arbeit, Studium und Multipotenzialität

Das akademische und berufliche Leben ist oft einer der Bereiche, in denen der Unterschied zwischen Potenzial und tatsächlichem Werdegang am deutlichsten wird. Kerr beschreibt **Multipotenzialität** als die Möglichkeit, mehrere Kompetenz- oder Interessensbereiche zu haben. Dies kann ein Vorteil sein, da es Wege eröffnet; es kann aber auch die Wahl erschweren, die Unentschlossenheit verlängern oder das Gefühl erzeugen, immer etwas auszulassen (Kerr, 1991).

Nicht alle hochbegabten Menschen sind multipotent. Einige haben schon sehr früh ein intensives und stabiles Interesse an einem bestimmten Bereich. Andere wechseln mehrmals den Bereich, kombinieren Disziplinen oder benötigen Arbeitsplätze mit Autonomie, kontinuierlichem Lernen und Sinnhaftigkeit. Lin beschreibt in einer Dissertation über hochbegabte Erwachsene, die sich dem sozialen Unternehmertum widmen, Lebenswege, bei denen Werte, Kreativität, Frustration mit traditionellen Strukturen und die Suche nach sozialer Wirkung mit beruflichen Entscheidungen verbunden sind (Lin, 2024). Die Nuance ist wesentlich: Dies ist keine repräsentative Stichprobe aller hochbegabten Erwachsenen.

Im Erwachsenenberuf kann sich Hochbegabung auf verschiedene Weisen äußern:

- schnelles Lernen in neuen Bereichen;
- Tendenz, Ideen aus verschiedenen Bereichen zu verbinden;
- Unbehagen bei repetitiven oder wenig begründeten Aufgaben;
- Bedürfnis nach intellektueller Autonomie;
- Interesse an komplexen Problemen;
- Schwierigkeit bei der Wahl, wenn zu viele attraktive Optionen bestehen.

Diese Möglichkeiten sind weder universelle Merkmale noch Diagnosen. Sie können je nach Kontext sehr unterschiedliche Auswirkungen haben. Ein flexibles Umfeld kann Neugier und Tiefe in wertvolle Beiträge verwandeln; ein starres oder unklares Umfeld kann die Belastung erhöhen. Die Quellen zur Talententwicklung im Erwachsenenalter betonen, dass Exzellenz und berufliche Zufriedenheit nicht nur von der Fähigkeit abhängen: Auch Übung, Mentoring, Ressourcen und die Anerkennung des Fachgebiets sind wichtig (Heller et al., 2005; Phillipson et al., 2013; Sternberg et al., 2011).

Die Universität oder weiterführende Bildung kann für manche Menschen ein passenderes Umfeld sein als frühere Schulphasen. Aber man sollte sie auch nicht idealisieren: Das junge Erwachsenenalter kann ebenfalls Organisation, Regulierung und Entscheidungsfindung erfordern.

Beziehungen, Partnerschaft und das Gefühl der Andersartigkeit

Das Erwachsenenleben verlagert die Frage von „wie man sich zu seinen Klassenkameraden verhält“ auf vielfältigere Bindungen: Freundschaften, Partnerschaft, Teamarbeit, Familie oder Interessengemeinschaften. Die verfügbaren Quellen behaupten nicht, dass hochbegabte Erwachsene notwendigerweise schlechtere Beziehungen haben. Eine Studie mit Mensa-Erwachsenen in festen Beziehungen fand keine signifikanten Unterschiede in der Qualität oder Zufriedenheit der Partnerschaft im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, obwohl einige mittlere Unterschiede in Bezug auf Bindung und Konfliktmanagement beobachtet wurden (Dijkstra et al., 2017).

Dieses Ergebnis ist mit Vorsicht zu interpretieren. Die Stichprobe stammt von Mensa, umfasst heterosexuelle Erwachsene in festen Beziehungen und repräsentiert weder alle Formen der Hochbegabung noch alle Beziehungsformen. Dennoch hilft es, eine Karikatur zu demontieren: Hochbegabung verurteilt weder zur Einsamkeit noch garantiert sie besondere Beziehungsfähigkeiten.

Was in mehreren Quellen jedoch auftaucht, ist die Bedeutung der Passung zwischen Person und Umgebung. Einige erwachsene Menschen suchen tiefe Gespräche, gemeinsame Interessen oder Räume, in denen sie ihre Neugier nicht verbergen müssen. Andere benötigen möglicherweise Phasen der Einsamkeit, um Energie zu tanken oder in Ruhe nachzudenken. Diese Beschreibungen stammen oft aus klinischen Beobachtungen, Erfahrungsberichten oder populärwissenschaftlichen Texten, daher sollten sie als Möglichkeiten und nicht als festes Profil behandelt werden (Giudice, 2024).

Emotionales Wohlbefinden: weder Unverwundbarkeit noch Leidenschicksal

Bei Erwachsenen, wie auch in der Kindheit, sollten zwei Extreme vermieden werden. Das eine wäre, sich vorzustellen, dass Hochbegabung vor emotionalen Problemen schützt. Das andere, sie als eine fast unvermeidliche Quelle von Angst, Isolation oder Unwohlsein darzustellen. Die überprüften Quellen erlauben es nicht, eines der beiden Extreme zu stützen.

Giudice beschreibt mögliche Erfahrungen von Intensität, Sensibilität, Perfektionismus, moralischer Besorgnis, Angst oder Erschöpfung bei einigen Erwachsenen, räumt aber ein, dass es an spezifischer Forschung mangelt und viele Aussagen auf Modellen, Studien aus anderen Lebensphasen oder speziellen Stichproben beruhen (Giudice, 2024). Kerr weist darauf hin, dass viele hochbegabte Menschen gut angepasst sind, obwohl einige Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Erwartungen, Langeweile, Isolation oder mangelnder Herausforderung erleben können (Kerr, 1991). Molina García betont, dass Hochbegabung an sich keine emotionale Instabilität impliziert und dass soziale und emotionale Aspekte zusammen mit den kognitiven berücksichtigt werden sollten (Molina García, 2014).

Angst verdient eine besondere Erwähnung. Sie kann in Kontexten von Druck, Bewertung, komplexen Entscheidungen, Versagensangst oder einer Diskrepanz zwischen Bedürfnissen und Umgebung auftreten, sollte aber nicht als notwendige Folge von Hochbegabung dargestellt werden (Giudice, 2024; Kerr, 1991). Eine klassische Übersicht über psychologisches Wohlbefinden warnt davor, dass die Evidenz über kreativ herausragende Erwachsene und Stimmungsstörungen nicht ohne Weiteres auf alle Menschen mit hoher intellektueller Begabung übertragen werden kann (Neihart, 1999).

Eine vorsichtige Formulierung wäre diese: **Hochbegabung kann mit Wohlbefinden, mit Unwohlsein oder mit beidem zu verschiedenen Zeitpunkten im Leben koexistieren.** Wenn

intensives, anhaltendes oder beeinträchtigendes Leid vorliegt, sollte die Erklärung nicht bei „es liegt an der Hochbegabung“ stehen bleiben. Es können Angst, Depression, ADHS, Autismus, berufliche Schwierigkeiten, Trauer, wirtschaftlicher Stress oder andere Faktoren vorliegen, die eine professionelle Bewertung und Unterstützung erfordern.

Doppelte Außergewöhnlichkeit bei Erwachsenen

Bei einigen Erwachsenen koexistiert Hochbegabung mit ADHS, Autismus, Lernschwierigkeiten oder anderen Bedürfnissen. Die spezifische Forschung zur doppelten Außergewöhnlichkeit bei Erwachsenen ist begrenzt, aber einige Quellen weisen darauf hin, dass bestimmte Schwierigkeiten jahrelang durch hohe Denkfähigkeit, Kreativität oder Kompensationsfähigkeit maskiert worden sein könnten (Ambrose & Sternberg, 2016; Williams, 2024).

Dies kann zu unregelmäßigen Verläufen führen: gute Leistungen bei komplexen Aufgaben, aber Schwierigkeiten, Routinen aufrechtzuerhalten; brillante Ideen, aber Probleme, pünktlich abzuliefern; hohes Verständnis, aber Erschöpfung durch Kompensation. Dies sind allein keine Beweise für irgendetwas. Sie erinnern daran, dass ein erwachsener Mensch echte Stärken haben und gleichzeitig echte Unterstützung benötigen kann.

Eine breitere erwachsene Perspektive

Die Erforschung von Hochbegabung bei Erwachsenen benötigt mehr Forschung: vielfältigere Stichproben, mehr Längsschnittstudien, mehr Aufmerksamkeit für Frauen, nicht identifizierte Erwachsene, ältere Menschen, gewöhnliche Arbeitskontexte, Beziehungen, psychische Gesundheit und doppelte Außergewöhnlichkeit. Viele verfügbare Quellen konzentrieren sich auf Kindheit, Universität, Hochleistungsgruppen, Mensa oder Personen mit außergewöhnlichen Leistungen.

Daher sollte ein populärwissenschaftlicher Leitfaden eine nüchterne Haltung bewahren. Hochbegabung im Erwachsenenalter ist weder ein Erfolgsversprechen noch eine Verurteilung zur Fehlanpassung. Sie kann eine relevante Dimension der Identität, des Lernens, der Arbeit, der Beziehungen und des Wohlbefindens sein, aber immer vermischt mit persönlicher Geschichte, Chancen, Gesundheit, Kultur, Wirtschaft und Entscheidungen.

Sie besser zu verstehen bedeutet nicht, ein Etikett zu suchen, das alles erklärt. Es bedeutet, das Erwachsenenleben genauer zu betrachten: welche Fähigkeiten vorhanden sind, welche Kontexte sie fördern, welche Schwierigkeiten beachtet werden sollten und welche Unterstützungen das Leben lebenswerter machen können, ohne die Person auf ihre Leistung zu reduzieren.

Verwendete Quellen

- Ambrose, D., & Sternberg, R. J. (Hrsg.). (2016). *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization*. Sense Publishers.
- Dijkstra, P., Barelds, D. P. H., Ronner, S., & Nauta, A. P. (2017). Intimate relationships of the intellectually gifted: Attachment style, conflict style, and relationship satisfaction among members of the Mensa Society. *Marriage & Family Review*, 53(3), 262-280.
- Freeman, J. (2010). *Begabte Leben: Was passiert, wenn begabte Kinder erwachsen werden?* Routledge.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of giftedness* (2. Aufl.). Cambridge University Press.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. American Association for Counseling and Development.
- Lin, J. (2024). *Collective case study career critique of social entrepreneurs who are gifted adults* \[Doktorarbeit, University of Denver\].
- Molina García, L. (2014). *Curriculare Anpassungen für hochbegabte Schüler durch die Tutoren*. IC Editorial.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 25, 10-17.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Phillipson, S. N., Stoeger, H., & Ziegler, A. (Hrsg.). (2013). *Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. Routledge.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.
- Williams, J. (2024). *Raising their voices: Lived experiences of gifted women with ADHD* \[Doktorarbeit, University of Denver\].
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). *Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective*.

9

Schule und Familie

Dieses Kapitel erläutert „Schule und Familie“ wissenschaftlich fundiert, differenziert und kontextbezogen und trennt belastbare Erkenntnisse von Mythen und Vereinfachungen.



Schule und Familie erklären Hochbegabung nicht allein, sind aber Teil des Umfelds, in dem eine Fähigkeit auf Chancen, Grenzen, Anerkennung oder Missverständnisse stoßen kann. Mehrere gesichtete Quellen stimmen in diesem Punkt überein: Die Talententwicklung hängt vom Zusammenspiel zwischen persönlichen Merkmalen, Bildungschancen, sozialer Unterstützung, Motivation, Interessen und dem Kontext ab (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; Shavinina & Ferrari, 2004).

Es empfiehlt sich, mit einer einfachen Vorsichtsmaßnahme zu beginnen: **Weder die Familie noch die Lehrkräfte sollten mit der Aufgabe der Diagnose belastet werden.** Sie können beobachten, Informationen beisteuern und an pädagogischen Entscheidungen mitwirken, aber die formale Identifizierung und die Planung von Unterstützungsmaßnahmen erfordern eine umfassende, kontextualisierte Bewertung durch kompetente Fachkräfte. Die Quellen betonen, dass Beobachtungen aus der Familie und der Schule wertvoll sind, jedoch mit anderen Daten abgeglichen werden müssen (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Lovecky, 2004; Doobay et al., 2014).

In der Praxis treten viele Zweifel in einem Zwischenbereich auf: ein Schüler, der schnell fertig ist und sich langweilt; ein Mädchen, das komplexe Fragen stellt, aber schriftliche Aufgaben vermeidet; ein Jugendlicher, dessen Leistungen hinter den Erwartungen zurückbleiben; eine Familie, die zu Hause eine hohe Intensität wahrnimmt, und eine Schule, die lediglich korrekte Noten sieht. Diese Fälle erfordern einen Blick darauf, was wann geschieht, was diese Person benötigt und welche Antworten in ihrem Kontext realistisch sind.

Die Schule als Ort der Herausforderung, nicht nur der Leistung

Eine häufige Verwechslung besteht darin, Hochbegabung mit guten Noten gleichzusetzen. Die gesichteten Quellen äußern sich vorsichtig zu dieser Gleichsetzung. Einige historische Modelle haben der akademischen Leistung großes Gewicht beigemessen, doch andere Ansätze beziehen Kreativität, Motivation, spezifische Domänen, den sozialen Kontext und Lerngelegenheiten mit ein (Ziegler & Heller, 2000). Daher kann ein gutes Zeugnis ein Hinweis sein, erschöpft das Thema jedoch nicht; ebenso schließt eine unregelmäßige Leistung eine hohe Begabung an sich nicht aus.

Die Schule spielt eine wichtige Rolle, da sie einen Großteil der Lerngelegenheiten organisiert. Wenn das Curriculum für einen bestimmten Schüler zu repetitiv, langsam oder wenig herausfordernd ist, beschreiben einige Quellen mögliche Auswirkungen wie Langeweile, Demotivation, Frustration oder Minderleistung. Dabei handelt es sich nicht um automatische Folgen, und sie treten auch nicht in jedem Fall gleich auf, aber es sind Risiken, die beobachtet werden sollten (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; Pié Balaguer et al., 2014).

Die pädagogische Antwort sollte nicht darin bestehen, „mehr vom Gleichen“ zu geben. Mehrere Quellen stimmen darin überein, dass das Hinzufügen repetitiver Übungen, wenn der Schüler den Inhalt bereits beherrscht, meist eine unzureichende Maßnahme ist. Eine sinnvolle Differenzierung zielt vielmehr darauf ab, Tiefe, Tempo, Komplexität, Autonomie, Lernprodukte und Forschungsmöglichkeiten anzupassen (Tomlinson, 2004; Conklin, 2015; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

Das bedeutet nicht, dass jeden Tag alles maximal personalisiert werden muss, was in vielen Klassenzimmern unrealistisch wäre. Es impliziert jedoch, dass die Schule sich fragen kann, was der Schüler bereits weiß, was er üben muss, was er tiefergehend erforschen kann, welche Unterstützung er benötigt und wie evaluiert wird, ob die Maßnahme funktioniert.

Pädagogische Maßnahmen: Auswahl nach Bedarf, nicht nach Etikett

Die Quellen gliedern die schulische Antwort meist in verschiedene Modalitäten: ordentliche Maßnahmen im Unterricht, Enrichment (Anreicherung), Kompaktierung, flexible Gruppierungen, Mentoring, curriculare Anpassung und in einigen Fällen Akzeleration (Beschleunigung) oder Flexibilisierung. Es gibt keinen einzigen gültigen Weg für alle Schüler mit Hochbegabung (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Tomlinson, 2004).

Maßnahme	Was sie bewirken kann	Wichtigste Vorbehalte
Binnendifferenzierung	Anpassung von Aufgaben, Fragen, Materialien, Produkten und Tempo, ohne den Schüler notwendigerweise von seiner Gruppe zu trennen.	Erfordert Planung und vorherige Evaluation; „Extra“-Aktivitäten allein genügen nicht (Tomlinson, 2004; Conklin, 2015).
Curriculum-Kompaktierung	Reduzierung bereits beherrschter Arbeit, um Zeit für neues oder komplexeres Lernen zu gewinnen.	Muss auf Belegen für die Beherrschung basieren, nicht auf dem Eindruck, dass jemand „schnell ist“ (Conklin, 2015; Pié Balaguer et al., 2014).
Enrichment (Anreicherung)	Vertiefung, Forschung, Erstellung von Produkten, Verknüpfung von Bereichen und Erweiterung von Interessen.	Sollte keine sinnlose Zusatzaufgabe oder gelegentliche Belohnung sein (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).
Flexible Gruppierungen	Erleichterung der Arbeit mit Mitschülern mit ähnlichen Interessen, Niveaus oder Tempi in bestimmten Momenten.	Starre oder dauerhafte Gruppierungen können soziale und organisatorische Fragen aufwerfen (Valadez Sierra et al., 2012; Tomlinson, 2004).
Akzeleration oder Flexibilisierung	Ermöglicht das Vorrücken in eine höhere Klasse, ein Fach oder ein Niveau, wenn eine deutliche Diskrepanz besteht.	Wird meist als Ausnahmemaßnahme betrachtet; es empfiehlt sich, akademische, soziale und emotionale Aspekte abzuwägen (Molina García, 2014; Pié Balaguer et al., 2014).

Enrichment wird in verschiedenen Quellen als eine Option genannt, die mit einer inklusiven Schule vereinbar ist, da sie das Lernen anpassen kann, ohne den Schüler notwendigerweise zu isolieren. Dies kann Projekte, offene Problemstellungen, angeleitete Forschung, kreative Produktion, fortgeschrittene Lektüre, kritische Nutzung von Quellen oder Mentoring umfassen (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Treffinger, 2004; Kim et al., 2013).

Die Akzeleration hingegen löst mehr Debatten aus. Einige Quellen befürworten sie, wenn sie gut indiziert und evaluiert ist, während andere die Notwendigkeit zur Vorsicht betonen. Die Uneinigkeit besteht meist nicht darin, ob sie in bestimmten Fällen helfen kann, sondern wann, wie und mit welcher Unterstützung sie anzuwenden ist. Sie als Universallösung darzustellen, wäre ebenso unklug wie sie grundsätzlich auszuschließen (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Pié Balaguer et al., 2014).

Kreativität, Autonomie und Sicherheit zum Denken

Die Schule vermittelt nicht nur Inhalte. Sie kann auch Räume für Kreativität öffnen oder schließen. Einige Quellen weisen darauf hin, dass der Unterricht kreatives Denken am besten fördert, wenn er psychologische Sicherheit, Spielraum zum Erkunden, Feedback, Möglichkeiten zur Überarbeitung und Probleme mit einem gewissen Grad an Offenheit bietet (Kim et al., 2013; Treffinger, 2004). Dies ist nicht gleichbedeutend damit, die Schüler „machen zu lassen, was sie wollen“. Schulische Kreativität benötigt Struktur, Ziele und Begleitung.

Die gesichteten Studien zur Kreativität warnen vor zwei Vereinfachungen. Die erste besteht darin, kreative Aktivitäten nur für als hochbegabt identifizierte Schüler zu reservieren. Bestimmte Prozesse, wie das Formulieren von Fragen, das Generieren von Alternativen oder das Überarbeiten einer Idee, können einer Vielzahl von Schülern zugutekommen (Treffinger, 2004). Die zweite ist die Annahme, dass jede auffällige Aktivität Kreativität entwickelt. Ohne Verbindung zu Zielen, Inhalten und Evaluation kann eine Aufgabe zwar unterhaltsam, aber wenig bildend sein.

Technologie verdient eine ähnliche Vorsicht: Sie kann Ressourcen erweitern und Lernpfade erleichtern, aber ihr Wert hängt von der pädagogischen Gestaltung ab. Es gibt keine ausreichende Grundlage für die Behauptung, dass ein digitales Werkzeug allein die pädagogische Antwort für Schüler mit Hochbegabung verbessert (Kontostavlou & Driga, 2023).

Wenn Stärken und Schwierigkeiten gleichzeitig auftreten

Ein wichtiger Teil der schulischen Antwort besteht darin, sich nicht von ungleichmäßigen Profilen täuschen zu lassen. Einige Quellen zur doppelten Außergewöhnlichkeit erinnern daran, dass ein Schüler auf hohem Niveau denken und gleichzeitig Schwierigkeiten beim Schreiben, Planen, bei der Aufmerksamkeit, Flexibilität, sozialen Interaktion oder emotionalen Regulation haben kann (Lovecky, 2004; Doobay et al., 2014).

In diesen Fällen löst eine Senkung der intellektuellen Herausforderung das Problem nicht immer. Manchmal benötigt der Schüler reichhaltigere Inhalte und gleichzeitig explizite Unterstützung: Aufteilen von Aufgaben, Nutzung visueller Hilfen, Zulassen alternativer Formen des Leistungsnachweises oder Anpassung der Schreibanforderungen. Der Kerngedanke ist, sowohl **Stärken als auch Bedürfnisse** zu berücksichtigen, anstatt sich nur für eines von beiden zu entscheiden (Lovecky, 2004).

Es ist auch wichtig, Apathie, störendes Verhalten oder Minderleistung nicht voreilig zu interpretieren. Diese können mit mangelnder Herausforderung zusammenhängen, aber auch mit Angstzuständen, exekutiven Schwierigkeiten, Lernproblemen, komplexen sozialen Erfahrungen oder anderen Faktoren. Die Quellen erlauben es nicht, ein isoliertes Verhalten zum diagnostischen Signal zu machen (Lovecky, 2004; Simoës-Perlant, 2024).

Die Familie: Beobachten, begleiten und nicht alles allein schultern

Die Familie liefert oft Informationen, die die Schule nicht immer sieht: anhaltende Interessen, Fragen, Lektüren, Spiele, Sensibilität, Reaktionen auf Frustration, Lerntempo, Hobbys, persönliche Projekte oder Stimmungsschwankungen. Mehrere Quellen halten diese Informationen besonders in frühen Jahren und bei Identifizierungsprozessen für nützlich (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012; Molina García, 2014).

Doch die familiäre Beobachtung ist nicht gleichbedeutend mit einer Diagnose. Eine Familie kann ihr Kind sehr wohl kennen und dennoch einen Abgleich mit schulischen Informationen, Tests, Interviews und fachlichen Kriterien benötigen. Ebenso kann die Schule das akademische Funktionieren beobachten und dabei nicht die gesamte Intensität, Neugier oder Schwierigkeit erfassen, die zu Hause auftritt. Die Integration der Perspektiven ist meist zuverlässiger als die Interpretation aus einem einzigen Kontext heraus (Doobay et al., 2014; Lovecky, 2004).

Die familiäre Begleitung sollte auch nicht in ständigen Druck ausarten. Einige Quellen warnen davor, dass allzu starre Erwartungen das Erleben von Leistungsdruck bei manchen Kindern und Jugendlichen verstärken können, wenngleich sie die Familie nicht als alleinige Ursache für Probleme darstellen (Giudice, 2024; Chung, 2023; Kerr, 1991). Die kluge Empfehlung lautet, realistische Erwartungen zu hegen, Anstrengung zu würdigen, auf Erholung zu achten und nicht in allem Exzellenz zu verlangen.

Zu Hause kann Unterstützung vieles bedeuten: Interessen Gehör schenken, angemessene Ressourcen bereitstellen, Gewohnheiten unterstützen, Grenzen setzen, den Umgang mit Fehlern lehren und einen Alltag führen, der sich nicht vollständig um das Etikett dreht. Einige Quellen betonen diesen Gedanken des Gleichgewichts: stimulieren ohne zu überlasten, anerkennen ohne zu idealisieren, begleiten ohne jedes Interesse zur Leistungsverpflichtung zu machen (Giró, 2017; Pié Balaguer et al., 2014; Treffinger, 2004).

Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule: Konkrete Vereinbarungen

Die Zusammenarbeit funktioniert am besten, wenn sie sich auf beobachtbare und überprüfbare Ziele konzentriert. „Er/Sie braucht mehr Herausforderung“ ist eine verständliche, aber zu allgemeine Beschwerde. Sie kann in nützlichere Fragen umgewandelt werden: Welche Inhalte werden bereits beherrscht, welche Aufgaben werden als repetitiv empfunden, welche Unterstützung ist erforderlich, wie wird der Fortschritt gemessen und wann wird die Maßnahme überprüft?

Die gesichteten Quellen empfehlen eine Abstimmung zwischen Familie, Lehrkräften und Beratungsstellen, insbesondere zur Planung und Nachverfolgung pädagogischer Maßnahmen (Molina García, 2014; Pié Balaguer et al., 2014; Valadez Sierra et al., 2012). Diese Abstimmung setzt nicht voraus, dass alle Parteien von Anfang an gleich denken. Sie erfordert den Austausch von Informationen, das Vermeiden pauschaler Anschuldigungen und die Unterscheidung zwischen beobachteten Fakten, Interpretationen und Hypothesen.

Ein einfaches Schema kann dabei helfen:

- **Beobachtbare Fakten:** „Erledigt die Rechenaufgaben in wenigen Minuten und schaltet dann ab“.
- **Hypothese:** „Vielleicht beherrscht er/sie bereits einen Teil des Inhalts und benötigt Kompaktierung oder Aufgaben mit größerer Tiefe“.
- **Konkrete Maßnahme:** „Über vier Wochen wird die Vorbeherrschung geprüft und gegebenenfalls ein Teil der Wiederholungen durch komplexere Probleme ersetzt“.
- **Überprüfung:** „Familie und Klassenleitung überprüfen Motivation, Arbeitsqualität und wahrgenommene Belastung“.

Diese Arbeitsweise garantiert keine Ergebnisse, verringert aber das Risiko von Entscheidungen, die nur auf Eindrücken basieren. Sie verhindert auch, dass sich das Gespräch auf „das Kind langweilt sich“ oder „die Familie verlangt zu viel“ beschränkt – zwei Erklärungen, die allein selten ausreichen.

Grenzen unseres Wissens

Die verfügbaren Quellen stützen recht konsistent die Notwendigkeit einer angepassten pädagogischen Antwort, die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule sowie die Ratsamkeit, sowohl mangelnde Herausforderung als auch Überforderung zu vermeiden. Sie stimmen auch darin überein, dass Maßnahmen individualisiert und überprüft werden müssen.

Es gibt jedoch wichtige Grenzen. Einige Quellen sind Praxishandbücher oder theoretische Kapitel; andere stammen aus nationalen Kontexten, die sich vom spanischen unterscheiden; einige Untersuchungen sind qualitativ, narrativ oder basieren auf Wahrnehmungen. Zudem erlauben die konsultierten Notizen nicht, die aktuelle normative Gültigkeit aller in früheren Werken erwähnten rechtlichen Orientierungen zu überprüfen. Dieses Kapitel sollte nicht als juristischer oder klinischer Leitfaden gelesen werden, sondern als eine zusammenfassende Darstellung für die Öffentlichkeit.

Der klügste Gedanke ist vielleicht dieser: Schule und Familie können vieles erleichtern, wenn sie sorgfältig beobachten, Erwartungen anpassen, Informationen teilen und angemessene Chancen bieten. Sie müssen nicht aus jedem Unterschied einen Alarmzustand machen und nicht aus jeder Fähigkeit eine Verpflichtung zum Herausragen. Sie müssen vor allem das gesamte Kind oder den gesamten Jugendlichen sehen: sein Lernen, sein Wohlbefinden, seine Beziehungen, seine Interessen und seine Grenzen.

Verwendete Quellen

Arocas Sanchis & Vera Lluch (2012); Chung (2023); Conklin (2015); Doobay et al. (2014); Giudice (2024); Giró (2017); Kerr (1991); Kim et al. (2013); Kontostavlou & Driga (2023); Lovecky (2004); Molina García (2014); Pié Balaguer et al. (2014); Shavinina & Ferrari (2004); Simoës-Perlant (2024); Tomlinson (2004); Treffinger (2004); Valadez Sierra et al. (2012); Ziegler & Heller (2000).

10

Ressourcen und nächste Schritte

Dieses Kapitel erläutert „Ressourcen und nächste Schritte“ wissenschaftlich fundiert, differenziert und kontextbezogen und trennt belastbare Erkenntnisse von Mythen und Vereinfachungen.



Das Ende eines Leitfadens über Hochbegabung zu erreichen bedeutet nicht, schnell Entscheidungen treffen zu müssen. In vielen Fällen ist der sinnvollste Schritt, die Informationen zu ordnen, echte Bedürfnisse von externen Erwartungen zu unterscheiden und Unterstützung zu suchen, die zur Person und ihrem Kontext passt. Die geprüften Quellen stimmen in einer grundlegenden Idee überein: Ressourcen können nützlich sein, wenn sie auf konkrete Ziele reagieren, sich an das individuelle Profil anpassen und im Laufe der Zeit überprüft werden; sie funktionieren nicht als universelle Rezepte (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).

Es ist auch angebracht, mit einer Warnung zu beginnen. Ein Großteil der Bücher und Handbücher über Hochbegabung enthält Listen von Vereinen, Websites, Programmen, Zentren und Materialien. Sie können orientieren, aber viele gehören zu einem bestimmten Land und einem bestimmten Datum. Mehrere Quellen weisen darauf hin, dass ihre Kontaktdaten, Links oder Programme sich nach der Veröffentlichung ändern könnten, weshalb sie nicht ohne aktuelle Überprüfung als gültig angenommen werden sollten (Distin, 2006; Gosfield, 2008; Bourse & Ricart, 2014; Navan, 2009). Dieses Kapitel bietet keinen geschlossenen Katalog, sondern Kriterien zur Auswahl, zum Abgleich und zur umsichtigen Nutzung von Ressourcen.

Vor der Suche: Definieren, wofür Hilfe benötigt wird

Das Wort „Ressource“ kann sich auf vieles beziehen: eine psychopädagogische Beurteilung, eine Anpassung im Klassenzimmer, ein Anreicherungsprogramm, ein Mentoring, eine Familienvereinigung, ein digitales Werkzeug, eine Peer-Group, eine Berufsberatung oder eine psychologische Unterstützung. Alles zu vermischen, kann zu verwirrenden Entscheidungen führen.

Eine praktische Möglichkeit zu beginnen ist, das Bedürfnis in beobachtbaren Begriffen zu formulieren:

- „Benötigt mehr Herausforderung in Mathematik und langweilt sich bei sich wiederholenden Übungen“.
- „Hat viele Interessen, aber es fällt schwer, langwierige Projekte zu organisieren“.
- „Die Familie weiß nicht, wie sie mit der Einrichtung kommunizieren soll“.
- „Es gibt Zweifel an einer möglichen doppelten Außergewöhnlichkeit“.
- „Eine Jugendliche wünscht sich Orientierung bezüglich Studium, Interessen und beruflicher Zukunft“.
- „Ein Erwachsener möchte seinen Werdegang verstehen, ohne alles in ein Etikett zu verwandeln“.

Die Quellen betonen, dass die Antwort an Alter, Interessen, Bedürfnisse, schulischen Kontext und vorherige Bewertung angepasst werden sollte, wenn diese erforderlich ist (Molina García, 2014; Conklin, 2015; Pié Balaguer et al., 2014). Dies bedeutet nicht, jede Schwierigkeit zu medicalisieren oder Hochbegabung zur Erklärung für alles zu machen; es bedeutet, automatische Lösungen zu vermeiden.

Bewertungsressourcen: nützlich, aber nicht für den Hausgebrauch

Tests, Skalen, Portfolios und Beobachtungen können wertvolle Informationen liefern, insbesondere wenn sie innerhalb eines umfassenden Prozesses verwendet werden. Pfeiffer beschreibt verschiedene kognitive Instrumente, Leistungstests, Lehrerskalen, Kreativitätsmaße, Portfolios und Nominierungen, betont jedoch, dass die Auswahl vom Zweck, dem angenommenen Hochbegabungsmodell, dem verfügbaren Programm und dem Profil des Schülers abhängt (Pfeiffer, 2015). Andere Arbeiten erfassen ebenfalls Tests für Kreativität, Argumentation, Leistung, Beobachtung und domänenspezifische Produkte, mit derselben Vorsicht: Sie sind nicht austauschbar und allein nicht ausreichend (Renzulli, 2004; Valadez Sierra et al., 2012).

Für eine Familie oder eine Lehrkraft sollte der nächste Schritt nicht darin bestehen, auf eigene Faust „einen Test durchzuführen“, sondern zu fragen, welche Informationen fehlen und wer qualifiziert ist, diese zu beschaffen. Einige Instrumente sind für Fachleute konzipiert und erfordern eine technische Interpretation; ihre Anwendung ohne entsprechende Ausbildung kann zu falscher Sicherheit oder unzureichenden pädagogischen Entscheidungen führen (Pfeiffer, 2015; Heller, 1991).

Wenn die Frage ist...	Kann helfen...	Sollte vermieden werden...
Wird eine schulische Anpassung benötigt?	Psychopädagogische Bewertung, Lehrerbeobachtung, Überprüfung der Arbeit und Koordination mit Beratung.	Die Entscheidung nur auf einer isolierten Punktzahl zu basieren.
Gibt es Talent in einem bestimmten Bereich?	Arbeitsproben, Portfolios, Produkte, Vorsprechen oder spezifische Aufgaben, je nach Bereich.	Einen allgemeinen Test als einziges Maß für künstlerisches, sprachliches oder kreatives Talent zu verwenden.
Gibt es koexistierende Schwierigkeiten?	Individuelle Bewertung durch qualifizierte Fachleute und pädagogische Koordination.	Alles der Hochbegabung zuzuschreiben oder sie aufgrund des Vorhandenseins von Schwierigkeiten auszuschließen.
Funktioniert ein Programm?	Klare Ziele, Nachverfolgung, beobachtbare Indikatoren und regelmäßige Überprüfung.	Zufriedenheit, Prestige oder Intensität mit Wirksamkeit zu verwechseln.

Bildungsressourcen: mehr Tiefe, nicht mehr Menge

Die am häufigsten genannten pädagogischen Maßnahmen umfassen Enrichment, Lehrplanverdichtung, Differenzierung, Projekte, flexible Gruppierungen, Mentoring, teilweise oder fachbezogene Akzeleration, forschungsbasiertes Arbeiten, Workshops, Erweiterungsecken, Lernverträge und offene Aktivitäten (Molina García, 2014; Tomlinson, 2004; Brody, 2004; Conklin, 2015). Mehrere Quellen stimmen darin überein, dass das Ziel nicht sein sollte, die Schüler mit mehr Arbeitsblättern zu beschäftigen, sondern Aufgaben mit größerer Komplexität, Autonomie, Tiefe oder

Verbindung zu echten Interessen anzubieten (Conklin, 2015; Pié Balaguer et al., 2014; Klimecká, 2024).

Enrichment kann interdisziplinäre Projekte, Forschung, Problemlösung, Kreativität, fortgeschrittenes Lesen, Technologie, Arbeit mit Experten oder gemeinsam geteilte Endprodukte umfassen. Einige strukturierte Vorschläge werden als Wege präsentiert, um intellektuelle Herausforderung und tiefere Erfahrungen zu bieten, obwohl die Autoren selbst in der Regel mehr Forschung und Anpassung an den Kontext fordern (Treffinger, 2004; Elballah et al., 2024; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).

Die Akzeleration erfordert eine gesonderte Erwähnung. Die Quellen beschreiben sie als eine Reihe möglicher Maßnahmen, nicht als einen einzigen Klassensprung: Sie kann fachbezogen, nach Tempo, durch vorzeitigen Zugang zu Inhalten oder durch Verdichtung des bereits Beherrschten erfolgen (Brody, 2004; Valadez Sierra et al., 2012). Sie kann in einigen Fällen angemessen sein, sollte aber sorgfältig bewertet werden: tatsächliches akademisches Niveau, Reife, Wohlbefinden, Meinung des Schülers, Lehrerkoordination und spätere Nachverfolgung (Molina García, 2014; Borland, 2003).

Familie, Schule und Koordination

Eine isolierte Ressource reicht selten aus, wenn die beteiligten Personen nicht miteinander sprechen. Verschiedene Quellen betonen die Bedeutung der Koordination von Familie, Lehrkräften, Beratung, spezialisierten Teams und gegebenenfalls externen Ressourcen (Pié Balaguer et al., 2014; Eren et al., 2018; Zanetti et al., 2024). Diese Koordination sollte konkretisieren, was beobachtet wurde, was versucht werden soll, für wie lange, wer es tun wird und wie es überprüft wird.

Der individuelle Förderplan oder gleichwertige Dokumente je nach Bildungssystem kann nützlich sein, wenn er beobachtbare Ziele, Strategien, Zeitplan, Verantwortlichkeiten und Bewertung enthält. Die Quelle, die Borland innerhalb der geprüften Zusammenstellung zugeschrieben wird, besteht darauf, dass Programme und Unterstützungen bewertet werden sollten, nicht nur durch Intuition oder Tradition angewendet (Borland, 2003).

Familien können auch Informationen und Begleitung benötigen. Einige neuere Studien legen nahe, dass Informationsveranstaltungen für Mütter und Väter helfen könnten, Mythen abzubauen und die möglichen akademischen und sozio-emotionalen Auswirkungen pädagogischer Maßnahmen besser zu kommunizieren, obwohl sie nicht beweisen, dass diese Sitzungen allein Verbesserungen bewirken (Jung & Lee, 2024). Andere Arbeiten erinnern daran, dass viele Familien sich verstanden fühlen und mit Fachleuten sprechen möchten, die die alltägliche Erfahrung kennen, ein hochbegabtes Kind zu erziehen, nicht nur leistungsorientierte Richtlinien zu erhalten (Peebles et al., 2023).

Externe Ressourcen und Aktivitäten außerhalb des Klassenzimmers

Museen, Workshops, Musik, Theater, Sport, Wissenschaft, Robotik, Sprachen, Schach, Freizeitmathematik, Schreiben, Freiwilligenarbeit oder Teilnahme an Projekten können wertvolle Ressourcen sein, wenn sie mit echten Interessen verbunden sind und das Familienleben nicht überlasten (Molina García, 2014; Giró, 2017). Mehrere Quellen erwähnen außerschulische Programme, Sommerkurse, Mentoring, Kontakt mit Fachleuten und Gemeinschaften von Gleichaltrigen als Entwicklungsmöglichkeiten, insbesondere wenn die Schule nicht genügend Tiefe in einem bestimmten Bereich bieten kann (Ambrose & Sternberg, 2016; Shavinina & Ferrari, 2004; Vialle, 2007).

Die Nuance ist wichtig: Mehr Aktivitäten bedeuten nicht unbedingt bessere Unterstützung. Freeman warnt, dass Ressourcen die emotionale Reife, das Wohlbefinden, die eigenen Interessen und ein ausgewogenes kindliches Leben berücksichtigen müssen (Freeman, 2010). Man muss auch die Ungleichheit des Zugangs berücksichtigen: Einige Familien haben mehr Zeit, Geld, Informationen oder kulturelles Kapital, um Möglichkeiten zu finden; andere sind stärker darauf angewiesen, dass die Bildungseinrichtung und die Verwaltungen klare und zugängliche Ressourcen anbieten (Mazzoli Smith & Campbell, 2012; Borland & Wright, 1994).

Technologie: Werkzeug, nicht Lösung

Digitale Technologien erscheinen häufig als Unterstützung: virtuelle Klassenzimmer, Wikis, Foren, digitales Storytelling, Robotik, Spiele, Portfolios, Metakognitionswerkzeuge, mobiles Lernen und kollaborative Ressourcen (Kontostavlou & Driga, 2023; Kim et al., 2013). Sie können flexiblen Zugang, kreative Produktion, Forschung, Kommunikation mit Gleichaltrigen und Projektverfolgung erleichtern.

Aber Technologie garantiert kein Enrichment. Eine digitale Aufgabe kann repetitiv, oberflächlich oder wenig angepasst sein, genau wie eine Aufgabe auf Papier. Die geprüften Quellen fordern die Auswahl von Werkzeugen nach pädagogischen Zielen, Alter, Kontext und Bedürfnissen und erkennen an, dass nicht alle technologischen Ressourcen speziell mit hochbegabten Schülern untersucht wurden (Kontostavlou & Driga, 2023). Wenn Technologie verwendet wird, sollte man sich fragen: Ermöglicht sie besseres Denken, Forschen, Erschaffen, Zusammenarbeiten oder Selbstregulierung?

Bei doppelter Ausnahmestellung oder Unwohlsein

Bei Profilen mit Hochbegabung und Autismus, ADHS, Lernschwierigkeiten oder anderen Bedürfnissen empfehlen die Quellen, gleichzeitig Stärken und Schwierigkeitsbereiche zu berücksichtigen. Doobay und Mitarbeiter schlagen vor, Möglichkeiten zur Talententwicklung mit Interventionen und Anpassungen zu kombinieren, wenn diese erforderlich sind, erkennen jedoch an, dass es an spezifischer Forschung darüber fehlt, was für Jugendliche mit Hochbegabung und Autismus am besten funktioniert (Doobay et al., 2014). Andere Arbeiten über doppelte Ausnahmestellung bestehen darauf, die berufliche Ausbildung zu verbessern und starre oder stereotype Beschreibungen zu vermeiden (Lovecky, 2004; Williams, 2024).

Bei intensiver Angst, anhaltendem Leiden, schwerer Isolation, Verhaltensproblemen, die das Klassenzimmer überfordern, oder erheblichen familiären Konflikten ersetzen populärwissenschaftliche Ressourcen nicht die Konsultation qualifizierter Fachleute. Einige Quellen erwähnen Bibliothherapie, Selbsthilfegruppen oder psychologische Beratung, warnen jedoch, dass anekdotische Bewertung nicht soliden Beweisen entspricht (Kerr, 1991; Pfeiffer, o. J.).

Erwachsene mit Hochbegabung: mögliche nächste Schritte

Bei erwachsenen Personen können die Ressourcen einen anderen Ton haben: Selbsterkenntnis, Überprüfung des Werdegangs, berufliche Orientierung, Gemeinschaft von Gleichaltrigen, Mentoring, praktische Ausbildung, emotionale Unterstützung oder Räume zur Entwicklung von Projekten. Giudice weist auf die Notwendigkeit akademischer, sozialer, emotionaler, familiärer und orientierender Unterstützung auch bei Erwachsenen hin, obwohl sein Text keinen praktischen Katalog bietet und keine konkreten Ressourcen bewertet (Giudice, 2024). Lin beschreibt in einer Dissertation über soziale Unternehmer mit Hochbegabung die Nützlichkeit von kollaborativen

Netzwerken, Feedback, unternehmerischer Ausbildung und verwandten Gemeinschaften, aber seine Schlussfolgerungen stammen aus konkreten Fällen und sollten nicht ohne Vorsicht verallgemeinert werden (Lin, 2024).

An der Universität empfehlen einige Quellen, das akademische Klima zu überprüfen, Mentoring anzubieten, Ressourcen für psychische Gesundheit bereitzustellen und Räume zu öffnen, um über Perfektionismus oder das Hochstapler-Syndrom zu sprechen. Diese Vorschläge basieren auf Studien und früherer Literatur, sind aber keine universell validierte Intervention (Lee et al., 2021; Gholamipour et al., 2023). Für viele erwachsene Personen kann die erste nützliche Ressource weniger spektakulär sein: zuverlässige Informationen zu finden, mit Fachleuten zu sprechen, die nicht alles auf eine Etikettierung reduzieren, und Umgebungen aufzubauen, in denen es Herausforderung, Ruhe, Sinn und Bindungen gibt.

Wie man eine Ressource vor der Nutzung bewertet

Bevor man sich für ein Programm anmeldet, eine schulische Maßnahme beantragt, Materialien kauft oder einer Empfehlung aus dem Internet folgt, lohnt es sich, einige Kriterien zu überprüfen:

- **Zweck:** welches konkrete Bedürfnis sie zu erfüllen beabsichtigt.
- **Angemessenheit:** für welches Alter, Profil, Kontext und Bereich sie konzipiert ist.
- **Evidenz:** ob es eine Bewertung, dokumentierte Erfahrung oder nur die Meinung des Autors gibt.
- **Fachleute:** wer sie anwendet und mit welcher Ausbildung.
- **Nachverfolgung:** wie überprüft wird, ob sie hilft oder nicht.
- **Kosten und Zugang:** Zeit, Geld, Fahrten, familiäre Belastung und mögliche Ungleichheiten.
- **Wohlbefinden:** ob sie Herausforderung hinzufügt, ohne das Leben in ein permanentes Rennen zu verwandeln.

Die geprüfte Literatur erlaubt eine umsichtige Empfehlung: Ressourcen mit Absicht auswählen, nicht durch Anhäufung. Wenn mehrere Quellen in etwas übereinstimmen, dann darin, dass sich Hochbegabung nicht allein durch Potenzial oder durch Vervielfachung von Aktivitäten entwickelt. Wichtig sind die Unterstützungen, die Qualität des Unterrichts, die Materialien, die Mentoren, die Möglichkeiten, der familiäre Kontext, die Koordination und das Wohlbefinden (Freeman, 2010; Phillipson et al., 2013; Ambrose & Sternberg, 2016).

Der nächste Schritt besteht daher nicht darin, abstrakt nach „der besten Ressource“ zu suchen, sondern eine konkrete Frage zu formulieren und diese mit zuverlässigen Personen und Quellen abzugleichen. Manchmal wird die Antwort eine Lehrplananpassung sein. In anderen Fällen ein Mentoring, ein Projekt, eine Evaluation, eine Pause, ein Gespräch mit der Einrichtung, eine Berufsberatung oder eine emotionale Unterstützung. Das Etikett kann eine Tür öffnen, aber was wirklich zählt, ist das, was danach aufgebaut wird.