

Warum braucht es einen Fokus auf hochbegabte Erwachsene in der Psychotherapie?

Das Konzept Intelligenz stößt als Forschungsfeld der Psychologie anhaltend auf großes Interesse und stellt einen »der wenigen ›Dauerbrenner‹ dieser Disziplin« dar (Schweizer, 2006a, S. 2). Auch das öffentliche und mediale Interesse an der weit überdurchschnittlich ausgeprägten Intelligenz, der Hochbegabung, stieg in den letzten Jahren stetig an. Dies geht auch mit einer Zunahme der Publikationen in der psychologischen Hochbegabungsforschung einher (Preckel & Krampen, 2016). Jedoch ist das Themenfeld leider noch nicht ausreichend in seiner Breite untersucht. Deutsch- und englischsprachige Publikationen zwischen 1980 und 2014 beziehen sich zu 80 % auf hochbegabte Schüler, während Studien zu Erwachsenen, je nach Datengrundlage, mit 9 % bzw. 23 % der Fachliteratur aus den deutschsprachigen Ländern stark unterrepräsentiert sind; hierbei herrscht leider ein besonders ausgeprägter Mangel für die Bereiche Beruf, Freizeit sowie soziale Beziehungen (Preckel & Krampen, 2016). Erwähnenswert ist weiter, dass sich wenige Studien zu psychischen Störungen bei Hochbegabten finden lassen (Dai et al., 2011). Dies überrascht, da dieses Thema doch kontrovers betrachtet wird und sich das Stereotyp des verrückten Genies weiterhin hartnäckig zu halten scheint. Frau Prof. T. G. Baudson diskutierte einst mit dem Plenum in einem Vortrag auf der Jahrestagung von MinD³, ob sich ein Hochbegabter – zumindest nach empirischer Datenlage – überlegen solle, wann er sich bei wem in welchem Kontext oute (persönliche Kommunikation, 28.04.2017). Sie machte hierbei unter anderem auch auf aktuelle Suchmaschinen-Vorschläge aufmerksam: Gibt man in Google »Hochbegabte sind ...« ein (Stand November 2023), wird eine Liste vieler Stereotype in der Suchleiste angeboten, wie »seltsam«, »verhaltensauffällig«, »gut in der Schule« und »Einzelgänger«. Sichtet man die populärwissenschaftlichen Ratgeber, finden sich Darstellungen mit einer großen inhaltlichen Variationsbreite und einem leider oft sehr defizitorientierten Blickwinkel: Sei man doch durch die *Besonderheit* Hochbegabung *besonders* belastet und leide deswegen an vielen zusätzlichen Problemen. Oftmals werden auch (Einzel-)Befunde für die gesamte Gruppe *der* Hochbegabten übernommen, ohne dies kritisch zu diskutieren, was zur Aufrechterhaltung von Vorurteilen verleiten kann (bspw. *jeder* Hochbegabte sei hochsensibel⁴). Auch bereits die bloße Reduktion des

3 Der Hochbegabtenverein Mensa in Deutschland e.V. (MinD) (► Kap. 8.1).

4 Dabei scheint insbesondere das Attribut »hochsensibel« sowohl alltagssprachlich deskriptiv als auch im originären Sinne des Konzepts nach Aron und Aron (► Kap. 2.1.2) verwendet zu werden, was unreflektiert zur Folge haben kann, Hochbegabung und Hochsensibilität gleichzusetzen oder beide Konzepte als unweigerlich verbunden anzunehmen. Kurzum: Jeder Hochbegabte ist zwar auf eine gewisse Art und Weise hochsensibel, jedoch ist nicht jeder Hochbegabte hochsensibel nach der Konzeptualisierung von Aron und Aron.

Konzepts Hochbegabung auf einen $IQ \geq 130$ scheint vor dem Hintergrund heterogener Hochbegabungsmodelle oft zu kurz gegriffen. Somit lässt sich konstatieren, dass eine hochbegabte Person Gefahr läuft, in ihrem begabungsbezogenen Erleben und Verhalten nicht umfassend verstanden zu werden.

Es kann darüber hinaus auch nicht davon ausgegangen werden, dass jeder Hochbegabte selbst über seinen weit überdurchschnittlich ausgeprägten IQ informiert ist. Denn erst mit dem Beginn der 1980er Jahre erhielt die schulische Hochbegabtenförderung in Deutschland einen Aufschwung, wobei die Identifizierung und Förderung hochbegabter Kinder selbst in den 1990er Jahren nicht flächendeckend erfolgte (Fels, 1999). Weinschenk (1979, zitiert nach Fels, 1999, S. 67) bezeichnete den Hochbegabten sogar als »bundesdeutsche Unperson«. Etliche heute Erwachsene wissen demnach nicht, dass sie hochbegabt sind, und haben die eigene Begabung und das damit verbundene Erleben oft noch nicht in ein stimmiges biografisches Narrativ im Identitätskonzept integriert.

Dies kann einen Anlass für das Aufsuchen einer Therapie darstellen. Denn ein weit überdurchschnittlicher IQ ist nach Brackmann (2012) für die Person mit »mehr von allem: mehr denken, mehr fühlen und mehr wahrnehmen« (S. 19) verbunden und stellt einen wesentlichen Aspekt des Selbstkonzeptes dar (Blut, 2020; Brackmann, 2020b). Bleibt dieser auch in der Therapie unberücksichtigt, können Hochbegabte selbst in diesem geschützten Setting, das vor allem korrigierende Erfahrungen im Vergleich zum Alltag ermöglichen soll, erneut ein Nicht-gesehen-Werden in einem wesentlichen Teil ihrer Identität erleben. Betrachtet der Therapeut die geschilderten Beschwerden nicht unter einem begabungs- und ressourcenorientierten Blickwinkel, kann es sogar zu Missverständnissen, Frustration oder schlimmstenfalls Therapieabbrüchen kommen. Werden Fehldiagnosen gestellt (vgl. Webb et al., 2020) oder wesentliche der Hochbegabung immanente Aspekte (bspw. kritisches Denken) fälschlich pathologisiert, läuft der Therapeut Gefahr, die oftmals gelernten Copingstrategien Hochbegabter (bspw. sich an andere anzupassen) dysfunktional zu verstärken, statt mit den Patienten nach individuellen Lösungen für das Authentischsein zu suchen.

Das Seltenheitsargument, nach dem per definitionem ca. 2 % der Bevölkerung hochbegabt sind und somit ein Therapeut statistisch selten mit hochbegabten Patienten in Berührung kommt, relativiert nicht die Notwendigkeit, entsprechende Expertise vorzuhalten. Gerade hochbegabte Erwachsene reflektieren sehr genau ihre Situation, möchten aufkommenden Herausforderungen problemlösend begegnen, die dahinterliegenden Beweggründe verstehen und suchen deshalb – nach langjähriger Erfahrung der Autorin – häufig eine Beratung oder Psychotherapie auf. Leider fallen jedoch im Psychologiestudium oder in der Psychotherapieausbildung die Berührungspunkte mit dem Thema eher spärlich aus und Fortbildungen hierzu für bereits approbierte Kollegen werden selten oder auf wenige Standorte in Deutschland begrenzt angeboten. Demnach sind Fachpersonen oft nicht über Anlaufstellen zu Testdiagnostik, Beratungs-, Vernetzungs- oder Fördermöglichkeiten informiert, um einem hochbegabten Patienten weiterhelfen zu können.

Insgesamt soll dieses Buch einen Beitrag leisten, um den hochbegabten Patienten in der Therapie in einem wesentlichen, im Alltag oft zurückgehaltenen Aspekt seines Selbst verstehen und diesem eine maßgeschneiderte Fallkonzeption anbieten

zu können. Inhaltlich ist der erste Teil des Buches dem differenzierten Verständnis von Hochbegabung und Hochbegabten unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten gewidmet. Es werden Konzepte sowie für die Therapie relevant erscheinende Aspekte, wie bspw. Underachievement, Hochsensibilität oder Neurodiversität, vorgestellt. Im zweiten Teil wird der Fokus auf das Erkennen, Verstehen und Einordnen hochbegabungsspezifischen Erlebens und Verhaltens gelegt, sowohl auf die damit verbundenen Ressourcen als auch die Herausforderungen. Zudem werden biografische Lernerfahrungen Hochbegabter und deren Auswirkungen auf das Selbstkonzept systematisiert erarbeitet – als Grundlage für eine spezifische Anamneseerhebung in der Therapie. Ebenso erfolgen Hilfestellungen für den klinisch-diagnostischen Prozess, um Fehldiagnosen zu vermeiden. Im dritten Teil des Buches werden die dargestellten Inhalte systematisch in die therapeutische Fallkonzeption übersetzt. Es werden relevante Rahmenbedingungen für die Therapie mit Hochbegabten vorgestellt, insbesondere, was sie sich von Psychotherapeuten wünschen und welche therapeutische Grundhaltung hilfreich erscheint. Im Herzstück des Buches wird schließlich mithilfe des in Theorie und Praxis etablierten rekursiven Strukturierungsmodells für den diagnostisch-therapeutischen Prozess in der Verhaltenstherapie – das 7-Phasen-Modell des Selbstmanagement-Ansatzes (Kanfer et al., 2012) – die Integration begabungsbezogener Aspekte in die therapeutische Fallkonzeption ermöglicht. Es dient dabei als Meta-Konzept für die Therapieplanung, ohne jedoch die Anwendung bestimmter Methoden oder Techniken für den Anwender vorzuschreiben. Ergänzend werden praktische Tipps für Anlaufstellen und Vernetzungsmöglichkeiten für Patienten, deren Angehörige sowie für Therapeuten genannt. Und schließlich soll im vierten Teil des Buches ein kurzer Ausblick auf einen Paradigmenwechsel gegeben werden, welcher eine alternative Sichtweise für das Erkennen, Offenbaren und Ausleben der Hochbegabung ermöglichen kann.

Teil I Hochbegabung erkennen und verstehen

Im Rahmen eines deduktiven Vorgehens soll zuvorderst ein allgemeines theoretisches Verständnis für Hochbegabung erarbeitet werden (► Kap. 1). Nachfolgend wird eine differenzierte Sichtweise auf hochbegabte Personen eingenommen, so dass von übergreifenden Annahmen über alle Hochbegabten im Mittel hinweg der Blick auf verschiedene Merkmalsgruppen geleitet wird (► Kap. 2). Es wurden insbesondere diese ausgewählt, welche für den therapeutischen Kontext relevant erscheinen. Für das Verständnis eines hochbegabten Patienten braucht es nicht nur die übergeordnete, sondern auch die differenzielle Perspektive – um schließlich im weiteren Verlauf des Buches zu einer individuellen therapeutischen Fallkonzeption zu gelangen und den Hochbegabten vor dem Hintergrund seines persönlichen Lebenskontextes verstehen (► Teil II) und ihm passgenau helfen zu können (► Teil III).

1 Hochbegabung – mehr als nur ein hoher IQ

Die Hochbegabungsforschung hat seit der Antike eine lange Geschichte aufzuweisen, so dass vielfältiges Wissen zum Aufbau eines Verständnisses für Hochbegabung zur Verfügung steht (Preckel & Baudson, 2013). Dieses interdisziplinäre Forschungsfeld zeichnet sich jedoch durch diverse Interessensgruppen und Fragestellungen aus und lässt sich (noch) nicht zu einem einheitlichen Gebiet bündeln (Dai, 2009). Das Konzept selbst ist zudem immer unter einem größeren Kontext – dem sog. Zeitgeist – zu verstehen (Robinson & Clinkenbeard, 2008) und hat sich im Laufe der Geschichte konstruiert, dekonstruiert und rekonstruiert (Dai, 2009).

1.1 Der Blick auf das Konstrukt Intelligenz

Intelligenz spielt in den meisten Hochbegabungsmodellen eine zentrale Rolle und somit erscheint deren Verständnis notwendig, möchte man sich mit der Bedeutung von Hochbegabung auseinandersetzen. Zu betonen ist, dass es sich bei Intelligenz um ein wissenschaftliches Konstrukt handelt, welches nicht als phänotypische Ausgestaltung direkt beobachtet werden kann, sondern indirekt untersucht und unterschiedlich definiert wird (Preckel & Vock, 2021). Dies bedeutet nicht, dass Psychologen »sich sowieso nicht auf eine einheitliche Definition einigen« (Stern & Neubauer, 2016, S. 3), sondern dass die Bestimmung des Begriffs vor dem Hintergrund der jeweiligen Intelligenzmodelle und Fragestellungen der unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen betrachtet werden muss. Als Arbeitsdefinition zum damaligen Stand der Forschung wurde angenommen, dass Intelligenz »involves the ability to reason, plan, solve problems, think abstractly, comprehend complex ideas, learn quickly and learn from experience« (Nisbett et al., 2012, S. 2). Je nach Forschungsansatz werden unterschiedliche Facetten des Konstrukts fokussiert: Während die Kognitive Psychologie und Neuropsychologie den Zusammenhang mit Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit, Arbeitsgedächtnis oder funktionellen und strukturellen Merkmalen des Gehirns untersuchen, beschäftigt sich die Differenzielle Psychologie mit der Struktur der Intelligenz und deren Teilfaktoren (Preckel & Vock, 2021). Zentrale Fragestellung ist hierbei, inwieweit Intelligenz homogen ist oder sich Teilfacetten unterscheiden lassen (► Tab. 1.1).

Tab. 1.1: Beispiele für Intelligenzstrukturmodelle (Preckel & Vock, 2021; Schweizer, 2006a)

Art	Modell
Nicht-hierarchische Modelle	Zwei-Faktoren-Theorie (g- und s-Faktoren) nach Spearman (1904)
	Primärfaktorenmodell nach Thurstone (1938)
	Structure-of-Intellect (SI) Model nach Guilford (1966)
Hierarchische Modelle	Modell der kristallinen und fluiden Intelligenz nach Cattell (1963)
	Berliner Intelligenz-Strukturmodell (BIS) nach Jäger (1982)
	CHC-Modell (Cattell-Horn-Carroll-Modell) modifiziert nach Alfonso, Flanagan & Radwan (2005)

Neben diesen Intelligenzstrukturmodellen existieren noch weitere Konzepte zur Erweiterung von Intelligenz. Jedoch wird der Einbezug solcher »multiplen Intelligenzen« als Verwässerung des Intelligenz- und Begabungsbegriffes verstanden (Rost, 2008). Van Rooy und andere (2006) diskutierten das Multiplizieren von Intelligenzen, insb. der emotionalen, praktischen oder sozialen Intelligenz, als den Versuch, zwischen allgemeiner Intelligenz und ihren spezifischen Facetten hinsichtlich des prädiktiven Erfolgs zu unterscheiden. Die Attraktivität solcher Konstrukte erscheint nach Gottfredson (2003) als »tapping the popular preference for an egalitarian plurality of intelligences (everyone can be smart in some way) and a distaste for being assessed, labeled, and sorted by inscrutable mental tests« (S. 329). Heute hat sich jedoch der gemeinsame Faktor – die allgemeine Intelligenz nach Spearman (1904) – als sog. *g-Faktor* etabliert und vielfach als bester Prädiktor für die Bewältigung des Alltags, den Schul- und Berufserfolg gezeigt (Gottfredson, 1997; Kuncel et al., 2004). Auch die Messbarkeit der Intelligenz kann heute auf eine lange Geschichte zurückblicken: Von Binet und Simon über William Stern hin zu Wechsler, welcher das Maß für den IQ als *Abweichungs-Intelligenzquotienten* festgelegt und somit in Bezug auf die zugrundeliegende Population einer bestimmten Altersgruppe normiert hat (Schweizer, 2006b). Die Formel ist bis heute gültig und wird auch modernen IQ-Tests zugrunde gelegt (► Kap. 1.3).

1.2 Verschiedene Konzepte von Hochbegabung

Ebenso wie das Konstrukt Intelligenz wird *Hochbegabung* je nach wissenschaftlichem Kontext uneinheitlich verwendet. Einigkeit besteht darin, dass eine weit überdurchschnittliche Intelligenz als zentraler Faktor in vielen Hochbegabungsmodellen angenommen wird (Preckel & Vock, 2021). Wie bei jeder psychologischen Variablen braucht es jedoch Operationalisierungen, um das Konstrukt messbar zu machen, wofür vor allem Leistungssituationen herangezogen werden (Rost et al., 2006).

»Intellektuelle Hochbegabung kennzeichnet ein extrem hoch ausgeprägtes leistungsbezogenes Entwicklungspotenzial für Leistungsbereiche, in denen Informationsverarbeitung, Lernen, Wissensaneignung, abstraktes Denken sowie Problemlösen und die Entwicklung neuer Ideen relevant sind. Damit ist intellektuelle Hochbegabung ein sehr breites Konstrukt, denn es gibt kaum einen Bereich, in dem Lernen, abstraktes Denken oder Problemlösen keine Rolle spielen« (Preckel & Vock, 2021, S. 15).

Die intellektuelle Hochbegabung steht demzufolge nicht allein für sich, sondern wird in einen Bezug gesetzt respektive konzeptualisiert (► Abb. 1.1).

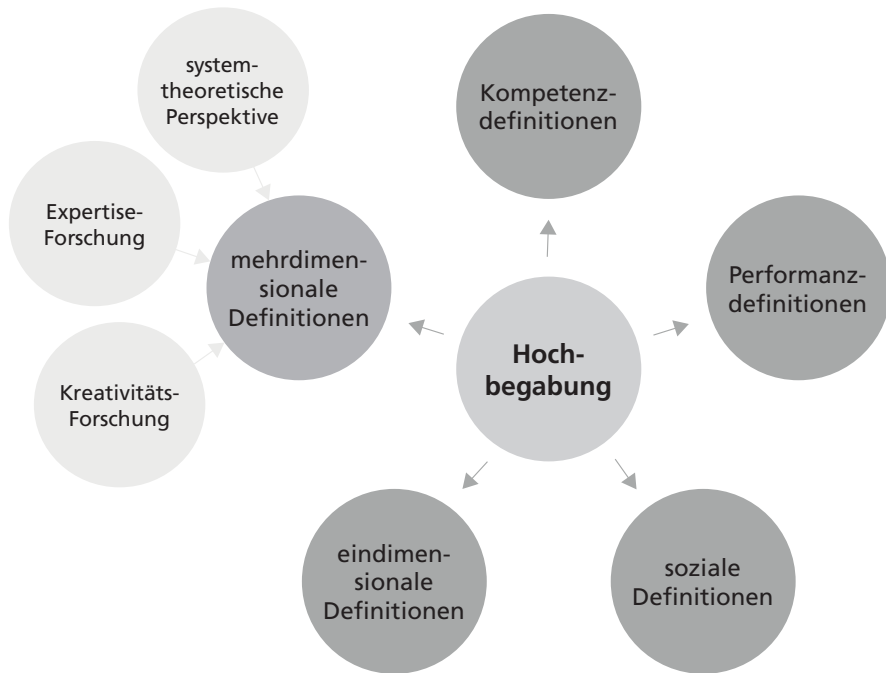


Abb. 1.1: Unterteilung von Hochbegabungsdefinitionen (angelehnt an Preckel & Vock, 2021)

In sog. *Performanzdefinitionen* findet sich dieser Bezug zu Leistungssituationen sehr deutlich, denn Hochbegabung wird ausschließlich nach der gezeigten außergewöhnlichen Leistung beurteilt (Preckel & Baudson, 2013). Sternberg und Zhang (1995) erweiterten diesen Blickwinkel noch um eine soziale Komponente. In ihrer Theorie formulierten sie fünf Kriterien zur Beurteilung von Hochbegabung (als außergewöhnliche Leistung) und führen neben »Exzellenz«, »Seltenheit«, »Produktivität« und »Beweisbarkeit« eben auch »Wert« an: »*the person must show superior performance in a dimension that is valued for that person by his or her society*« (S. 90). Dies lässt sich als Beispiel für sog. *soziale Definitionen* von Hochbegabung anführen. Auch Baudson (2017d) bezieht sich auf diese Art von Definition und zitiert in einem Onlinebeitrag William Stern, der Begabung nicht als Verdienst, sondern als Verpflichtung beschrieben haben soll, und regt zu einer spannenden Diskussion an.

Der Blickwinkel auf Highperformance wird bei sog. *Kompetenzdefinitionen* hingegen nicht eingenommen, nach denen Hochbegabung als hohes Entwicklungspotenzial verstanden und rein über Intelligenztests operationalisiert wird (Preckel & Vock, 2021).

Wird Hochbegabung in sog. *eindimensionalen Definitionen* jedoch nur auf den IQ reduziert, erscheint es gerade unter einem pädagogisch-psychologischen Blickwinkel zu kurz gegriffen. Es wird heute unumstritten angenommen, dass (nicht-)kognitive Aspekte (bspw. Motivation, Interesse) mit der Lernumwelt (bspw. Eltern, Lehrer, Peers) zusammenwirken, damit exzellente Leistungen entstehen können (Müller-Oppliger, 2021). Genau solche multifaktoriellen Bedingungen werden in sog. *mehrdimensionalen Hochbegabungsmodellen* abgebildet, welche sich seit dem Beginn des sog. Drei-Ringe-Modells von Renzulli stetig weiterentwickelt haben (► Abb. 1.2).

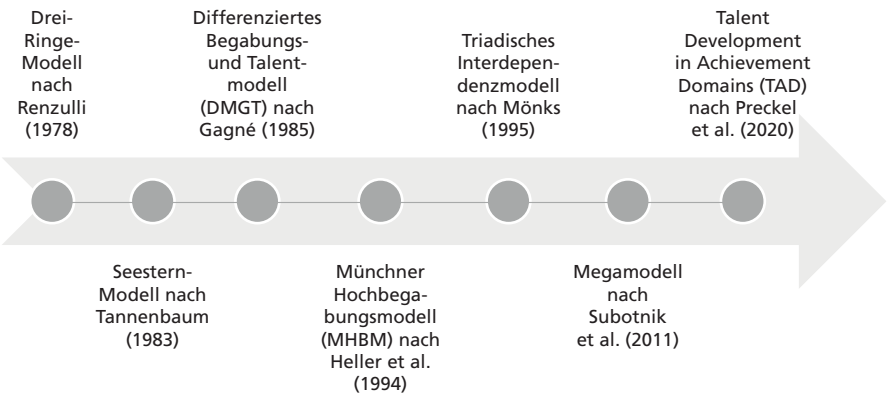


Abb. 1.2: Chronologische Beispiele für mehrdimensionale Hochbegabungsmodelle (Müller-Oppliger, 2021; Preckel & Vock, 2021)

Diese Hochbegabungsmodelle können darüber hinaus noch mit *multidimensionalen systemtheoretischen Modellen* ergänzt werden. Hierbei wird die Bedeutung der Handlungsmöglichkeiten der Person (statt der Intelligenz als basaler Grundausstattung) und ihre Wechselwirkungen mit soziokulturellen und gesellschaftlichen Faktoren bei der Ausbildung überdurchschnittlicher Leistungen betrachtet (Müller-Oppliger, 2021). Ebenso erweitern Annahmen aus der *Expertiseforschung* den Blick auf die Leistungsexzellenz im Zusammenspiel mit Begabungs- und Umweltfaktoren (Hambrick et al., 2018). Diese kann sich nur entwickeln, wenn zielgeleitete langjährige Übung als hoch organisierte Lernaktivität, die sog. *deliberate practice*, stattfindet (Ericsson et al., 1993). In vielen multidimensionalen Modellen wird schließlich noch *Kreativität* als Variable aufgeführt, ohne bedauerlicherweise oftmals das Konstrukt selbst oder die Art des Zusammenhangs mit Intelligenz präzise zu definieren (Rost et al., 2006).

Preckel und Vock (2021) vermerken in Bezug auf die mannigfachen Hochbegabungsmodelle, dass diese aufgrund ihrer Komplexität, der vielfältigen Variablen und der nicht spezifizierten Zusammenhänge kaum mehr operationalisierbar oder

überprüfbar seien. Es lässt sich sogar besonders drastisch ausdrücken: »Sie sind kaum mehr als umfangreiche und teilweise arbiträre Auflistungen pädagogisch-psychologischer Variablengruppen, grafisch in Kreise, Ellipsen, Dreiecke oder kleine Kästchen gesetzt, mehr oder weniger beliebig mit Strichen verbunden« (Rost et al., 2006, S. 195). Dennoch lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass diese – trotz ihrer Kritik – eine wichtige Rolle für die pädagogische Begabungsförderung, insb. im schulischen Kontext, spielen (Müller-Oppliger, 2021).

Im Vergleich dazu ist das aktuell publizierte TAD-Rahmenmodell (Talent Development in Achievement Domains) als gelungener Versuch anzusehen, die Komplexität der Variablen wieder zu reduzieren (Preckel et al., 2020). Aus psychologischer Sicht ist dies besonders interessant, da das Modell sich auf überprüfbare personenbezogene Merkmale fokussiert. Es lassen sich dadurch bei der individuellen Diagnostik und Einschätzung der Talententwicklung zielführende Fragen stellen, bspw.: »Wo liegen [...] die individuellen Stärken einer Person? Zeigen sich diese auch im Selbstbild eigener Fähigkeiten? Passen sie zu den Interessen und Werten einer Person?« (Preckel, 2021, S. 285). Auch Umwelteinflüsse werden aus der Sicht des Individuums einbezogen: »Welche Option sieht eine Person für sich in ihrem Alltag? Wer wird als besonders unterstützend wahrgenommen und warum?« (Preckel & Vock, 2021, S. 42).

Dieses integrative Modell scheint deshalb auch für den therapeutischen Kontext geeignet, um hochbegabte Erwachsene in Fragen der eigenen Begabungsentwicklung, Stärken, der aktuellen Person-Umwelt-Passung oder des eigenen Selbst- und Wertekonzepts zu beraten.

Um abschließend die Vielfalt an Modellen besser nachvollziehen zu können, kann es helfen, sich die dahinterliegenden Paradigmen der Begabungsförderung im Wandel der Zeit bewusst zu machen (Dai & Chen, 2013). Zu Beginn stand das »Paradigma des hochbegabten Kindes« mit der Annahme, dass Begabung eine allgemeine Fähigkeit ist, welche mit IQ-Tests messbar ist. Später erweiterte in den 1980/90er Jahren das »Paradigma der Talententwicklung« den Blick auf die individuelle Potenzialentwicklung in unterschiedlichen spezifischen Domänen. Die IQ-basierte Sichtweise reichte demnach nicht mehr aus, denn Begabungen sind vielfältig, bereichsspezifisch und veränderbar. Und schließlich liegt im aktuellen »Differenzierungs-Paradigma« der Fokus auf der Passung mit der Lernumwelt sowie der flexiblen Anpassung der Förderung. Der Blick verschiebt sich folglich von einer allgemeinen, statischen Ansicht hin zur Individualität und Kontextabhängigkeit (Dai & Chen, 2013; Lo & Porath, 2017).

1.3 Identifizierung Hochbegabter: Von IQ-Tests und Checklisten

Um Hochbegabte zu identifizieren und die Ergebnisse einer Testung sinnvoll interpretieren zu können, müssen zwei Fragen beantwortet werden (Preckel, 2010): Was genau wird gemessen und wozu wird getestet? Diagnostik steht nicht isoliert für sich, sondern ist mit einer spezifischen Fragestellung für das Individuum verbunden, bspw. statusorientiert, ob überhaupt eine Hochbegabung vorliegt, oder entwicklungsorientiert, welche Prognose für die weitere Leistungsentwicklung abgegeben werden kann (Ziegler, 2018). Aber selbst bei der Statusdiagnostik braucht es einen individuellen Auftrag, wozu getestet wird, denn die bloße Frage, ob hochbegabt oder ob nicht, reicht nicht aus (Preckel & Vock, 2021).

Zu Recht fragen manche Patienten, was ihnen ein Test und das Wissen um die Begabung überhaupt bringe. Solange sich hierauf keine stimmige Antwort vor dem Hintergrund des eigenen Lebenskontextes finden lässt, ist eine Messung als nicht zielführend anzusehen. Ein positives Testergebnis kann weitreichende persönliche Konsequenzen haben. Es stellt nicht in jedem Fall ein entlastendes Ereignis dar, sondern kann auch zu einer Destabilisierung bezüglich des eigenen Selbstkonzeptes führen und tiefgreifende Emotionen auslösen (bspw. Wut, Traurigkeit, Angst, Scham, Schuld, Stolz, Freude).

Für die Diagnostik wird meist die klare Konzeption der Hochbegabung als sehr hohe Ausprägung der allgemeinen Intelligenz zugrunde gelegt, so dass Intelligenzstrukturtests als Mittel der Wahl gelten, die ein breites Spektrum an kognitiven Teilfertigkeiten erfassen und damit ein individuelles Begabungsprofil ermöglichen (Preckel & Vock, 2021). Die Auswahl geeigneter Tests⁵ ist jedoch nicht nur von der jeweiligen Fragestellung abhängig, sondern unterliegt noch anderen Eingrenzungen:

- *Alter:* IQ-Tests sollten erst ca. ab dem fünften Lebensjahr eingesetzt werden, da nach Studienlage beginnend ab dem Schulalter von einer ausreichenden sog. Strukturstabilität der Intelligenz, und damit der Hochbegabung, über mehrere Jahre hinweg ausgegangen werden kann (Rost, 2010; Tideman & Gustafsson, 2004).
- *Profil:* Um unterschiedliche Begabungsschwerpunkte erfassen zu können, sollten mehrdimensionale Intelligenzstrukturtests eingesetzt werden (Preckel, 2010). Eindimensionale Tests, bspw. nonverbale Intelligenztests mit ausschließlich figuralem Material, erfassen lediglich ein sehr reduziertes Bild der kognitiven Fähigkeiten (Lohman, 2005).

5 Im Fachportal Hochbegabung stehen online umfassende Testrezensionen zu allen aktuellen Verfahren zur Verfügung: <https://www.fachportal-hochbegabung.de/intelligenz-tests/>