

Hoch- und Höchstbegabung erkennen reicht nicht

Wie Begabungsdiagnostik helfen kann, das eigene Lernprofil zu verstehen, Möglichkeiten zu kennen und begründet für passende Lern- und Entwicklungsbedingungen einzutreten

© Stefan Rau, 2026

Begabungsdiagnostiker · Sonderpädagoge · Fachberater für hoch- und höchstbegabte Kinder und Jugendliche | Bonn

Zusammenfassung

Begabungsdiagnostik erfüllt ihren pädagogischen Auftrag nicht bereits mit einem fachlich belastbaren Intelligenzbefund. Ihr besonderer Entwicklungswert liegt darin, objektivierte Testbefunde, Testbeobachtung, Anamnese und die Erfahrungen des Kindes so zusammenzuführen, dass daraus ein verständliches Lernprofil entsteht: Was kann dieses Kind besonders gut? Wann braucht es mehr Herausforderung, wann Unterstützung? Und unter welchen Bedingungen kann es sein Potenzial tatsächlich nutzen?

Der Beitrag beschreibt eine Weiterentwicklung der eigenen diagnostischen Praxis. Nach der standardisierten Testung soll die Innenperspektive des Kindes systematischer einbezogen und mit den Testbefunden rückgekoppelt werden. Ein Selbsteinschätzungs- und Gesprächsbogen dient dabei nicht als zusätzliches Testverfahren, sondern als Gesprächsbrücke. Er hilft, Erfahrungen mit Herausforderung, Wiederholung, Fehlern, Anstrengung, Planung, Unterstützung sowie mit Druck und eigenen Gedanken beim Lernen sprachlich fassbar zu machen. Exekutive Funktionen können dabei eine zusätzliche Erklärungsebene eröffnen, werden jedoch weder aus dem WISC-V-Profil noch aus Selbstauskünften eigenständig diagnostiziert.

Eine wichtige Aufgabe besteht darin, drei eng aufeinander bezogene, aber unterschiedliche Aspekte des Lernens auseinanderzuhalten: Eine fehlende Passung zwischen Lernpotenzial und tatsächlich zugänglichem Lernangebot sollte möglichst verringert werden. Als „Passungsfenster“ wird in diesem Beitrag der Bereich bezeichnet, in dem eine Aufgabe für dieses Kind tatsächlich neu und anspruchsvoll, mit eigener Anstrengung, geeigneten Strategien und gegebenenfalls angemessener Unterstützung aber bewältigbar ist. Die „Lerngrube“ beschreibt, was das Kind innerhalb einer solchen echten Herausforderung erlebt: Schwierigkeit, Fehler, Strategiewechsel und Anstrengung sprechen nicht gegen Begabung, sondern gehören zu Entwicklung.

Aus einem verständlichen Lernprofil allein entsteht jedoch noch keine Handlungsfähigkeit. Hoch- und höchstbegabte Kinder und Jugendliche benötigen auch Wissen darüber, welche schulischen und außerschulischen Möglichkeiten grundsätzlich bestehen. Erst dann können sie – alters- und reifeangemessen – ihre eigene Perspektive einbringen und zunehmend für passende Lern- und Entwicklungsbedingungen eintreten. „Student Voice“ und „Self-Advocacy“ werden deshalb hier praktisch verstanden: das eigene Lernen verstehen, dafür Sprache finden, Möglichkeiten kennenlernen und an einem realistischen nächsten Schritt beteiligt sein.

Bei länger zurückliegenden Testungen kommt eine zeitliche Perspektive hinzu. Frühere Befunde bleiben wichtige Entwicklungsdaten, dürfen aber nicht ungeprüft als Beschreibung des heutigen Kindes

fortgeschrieben werden. Sie werden mit dem Entwicklungsverlauf, der heutigen Elternperspektive und dem aktuellen Selbsterleben des Kindes abgeglichen.

Der vorgeschlagene Ansatz versteht sich nicht als Pflichtprogramm, das eine einzelne Fachperson vollständig leisten muss, sondern als gestufter Qualitätsrahmen. Sein Ziel ist eine Begabungsdiagnostik, die fachlich zuverlässig misst und zugleich dazu beiträgt, dass aus einem Befund ein verstehbarer und überprüfbarer Entwicklungsweg entsteht.

Schlüsselwörter: Begabungsdiagnostik; Hochbegabungsdiagnostik; Intelligenzdiagnostik; Intelligenztest; IQ-Test; Hochbegabung; Höchstbegabung; hochbegabte Kinder und Jugendliche; Lernprofil; Möglichkeitswissen; Begabtenförderung; Student Voice; Self-Advocacy; Selbstvertretung; Selbsteinschätzung; doppelte Außergewöhnlichkeit; Forder- und Förderplanung; Kinder-College Koblenz; Bildungslücke; Lerngrube; Lernstrategien; Fehlerkultur; historische Testdaten; Teststabilität; Elternperspektive; Entwicklungsverlauf; Exekutive Funktionen; Selbstregulation

1. Vom Testergebnis zur Entwicklungsfrage

Eltern, die mit ihrem Kind zu einer Begabungsdiagnostik kommen, suchen selten nur eine Zahl. Häufig liegt bereits eine längere Geschichte hinter ihnen: ein Kind, das außergewöhnlich schnell versteht und zugleich im Unterricht abschaltet; ein Jugendlicher, der komplexe Zusammenhänge erfasst, seine Aufgaben aber nicht zuverlässig organisiert; ein Mädchen, das sich über Jahre angepasst hat und erst spät erkennen lässt, wie weit seine Interessen und Denkwege über das regelmäßig Geforderte hinausreichen. Der Anlass kann eine Frage nach Hochbegabung sein. Die eigentliche Frage lautet jedoch meist umfassender: Wie ist dieses Kind zu verstehen, und was braucht es, damit aus seinem Potenzial Entwicklung werden kann?

Eine psychologische Intelligenzdiagnostik kann hierzu Wesentliches beitragen. Sie kann ein kognitives Profil unter standardisierten Bedingungen messbar machen – in der Fachsprache: objektivieren –, besondere Stärken sichtbar machen, relative Schwächen einordnen und Unterschiede innerhalb des Profils erklären. Sie kann Hinweise dafür liefern, weshalb ein Kind bestimmte Anforderungen mühelos bewältigt und bei anderen unerwartet ins Stocken gerät. Sie kann auch vor Fehldeutungen schützen: Nicht jede Unkonzentriertheit ist Ausdruck mangelnder Motivation; nicht jede langsame Bearbeitung spricht gegen hohe Denkfähigkeit; nicht jede gute Schulnote belegt, dass ein Kind angemessen gefordert wird. Dennoch bleibt die Testung ein Ausschnitt. Ein Testwert erklärt kein Kind.

Gerade bei doppelt außergewöhnlichen Konstellationen (2e) ist zusätzlich zu berücksichtigen, dass ein Intelligenztest das verfügbare Potenzial unter Umständen nicht vollständig abbildet. Kuhn nennt für den oberen Leistungsbereich unter anderem Deckeneffekte sowie Einflüsse von Motivation und Tagesform, Angst, Aufmerksamkeitsproblemen, Seh- und Hörvoraussetzungen, Feinmotorik und unzureichenden Kenntnissen der Testsprache. Das relativiert die standardisierte Testung nicht; es begründet vielmehr, warum Ergebnisse kontextualisiert und bei deutlichen Diskrepanzen nicht auf einen einzelnen Durchschnittswert verkürzt werden sollten (Kuhn 2024a, Folien 14–21).

In meiner Begabungsdiagnostik in Bonn hat sich deshalb ein mehrperspektivisches Vorgehen entwickelt. Ausgangspunkt ist eine ausführliche Anamnese, in der Entwicklung, Interessen, Lernverhalten, schulische Erfahrungen, Belastungen und die Fragen der Eltern erfasst werden. Es folgt die

standardisierte Testung, verbunden mit einer strukturierten Beobachtung des Arbeits- und Problemlöseverhaltens. Die objektivierten Testergebnisse werden nicht isoliert dargestellt, sondern auf Vorgeschichte, Testbeobachtung und schulische Situation zurückbezogen. Daraus werden Forder- und Förderziele abgeleitet. Diagnostik wird so zu einem Prozess des Verstehens und pädagogischen Übersetzens.

Diese Form des diagnostischen Fragens ist auch durch meine sonderpädagogische Berufsbiografie geprägt. Aus dieser Profession ist mir eine Grundfrage vertraut, die sich ebenso auf das obere Ende des Begabungsspektrums richten lässt: Nicht nur welches Merkmal ein Kind zeigt, ist bedeutsam, sondern wie individuelle Voraussetzungen, schulische Anforderungen, Umweltbedingungen und notwendige Unterstützung zusammenwirken. Die Richtung einer Abweichung vom Durchschnitt kann unterschiedlich sein; die pädagogische Frage nach der Passung bleibt jedoch ähnlich: Unter welchen Bedingungen kann dieses Kind seine Möglichkeiten nutzen und sich entwickeln?

Für meine Begabungsdiagnostik bedeutet das: Die Frage „Was zeigt der Test?“ ist notwendig, aber nicht ausreichend. Hinzutreten muss die Frage: „Was bedeutet dieses Profil für das Lernen dieses konkreten Kindes unter diesen konkreten Bedingungen – und was folgt daraus pädagogisch?“

Gerade bei heterogenen und doppelt außergewöhnlichen Profilen – also etwa hoher Begabung bei gleichzeitigem besonderem Unterstützungsbedarf – ist dieser Blick unverzichtbar. Eine besondere Stärke und ein erheblicher Unterstützungsbedarf können gleichzeitig bestehen.

Auch sichtbare Schulleistung ist dabei kein sicherer Filter für hohe Begabung. Kuhn verweist auf die Untersuchung von Rost und Hanses (1997), in der hochbegabte Minderleistende von Lehrpersonen deutlich seltener erkannt wurden als hochbegabte Hochleistende; bei einer engen Nominierung blieb die Gruppe der hochbegabten Minderleistenden sogar vollständig unerkannt. Für die Begabungsdiagnostik folgt daraus: Underachievement ist kein Gegenargument gegen hohe Begabung, sondern kann gerade ein Anlass sein, genauer hinzusehen (Kuhn 2024a, Folie 26).

Eine zusätzliche Erklärungsebene können dabei die exekutiven Funktionen eröffnen. Gemeint sind kognitive Steuerungsprozesse, die unter anderem dabei helfen, Informationen im Arbeitsgedächtnis verfügbar zu halten, eine naheliegende Reaktion zu hemmen, zwischen Lösungswegen zu wechseln, Handlungen zu planen und das eigene Vorgehen zu überwachen. Sie sind nicht mit Intelligenz gleichzusetzen. Ein Kind kann sehr komplex denken und dennoch in bestimmten Situationen Schwierigkeiten haben, sein Denken zu organisieren, über längere Zeit zielgerichtet einzusetzen oder eine zunächst erfolglose Strategie zu verändern. Umgekehrt kann ein Kind in einer klar strukturierten Testsituation sehr selbstreguliert arbeiten und im offenen Schulalltag erheblich mehr Unterstützung benötigen. Für eine entwicklungsorientierte Begabungsdiagnostik wird damit neben der Frage nach dem kognitiven Potenzial auch bedeutsam, unter welchen Bedingungen ein Kind dieses Potenzial tatsächlich nutzen und in Lernen, Handeln und Leistung übersetzen kann (Hofmann et al. 2025, S. 32–33, 69–75).

Bislang richtet sich diese pädagogische Übersetzung des Testprofils in der Praxis jedoch noch stark an Erwachsene. Eltern erhalten einen ausführlichen Bericht; mit ihnen und gegebenenfalls mit Schule oder weiteren Fachpersonen wird beraten, welche Konsequenzen aus dem Profil folgen.

Je älter ein Kind wird, desto deutlicher stellt sich aber eine zusätzliche Frage: Reicht es, wenn die Erwachsenen das Kind besser verstehen? Oder sollte Begabungsdiagnostik zugleich dazu beitragen, dass der junge Mensch sich selbst besser versteht und mit dem gewonnenen Wissen etwas anfangen kann?

Genau an diesem Punkt setzt die vorliegende Weiterentwicklung an. Sie verändert nicht die standardisierte Testung und auch nicht deren fachliche Auswertung. Sie erweitert das, was nach der Testung geschieht: Das Kind wird systematischer nach seiner eigenen Lernerfahrung gefragt, erhält eine verständliche Rückmeldung zu seinem Profil, gleicht beides miteinander ab, lernt passende Handlungsmöglichkeiten kennen und wird – alters- und reifeangemessen – an der Frage beteiligt, was als Nächstes erprobt werden sollte. Damit rückt eine sehr praktische Zielgröße in den Mittelpunkt: Was kann dieses Kind nach der Diagnostik über sein Lernen genauer sagen, welche Möglichkeiten kennt es, und welchen nächsten Schritt kann es selbst mittragen?

Der Beitrag stellt dabei kein bereits abgeschlossenes Instrument vor. Er entwickelt aus der eigenen Praxis einen Qualitätsrahmen für eine stärker entwicklungsorientierte Begabungsdiagnostik und beschreibt als zentrale Bausteine insbesondere einen Selbsteinschätzungs- und Gesprächsbogen sowie die Rückkopplung unterschiedlicher Perspektiven. Diese Bausteine werden weiter ausgearbeitet und erprobt. Der Beitrag richtet sich an Eltern und Fachpersonen, die diagnostische Befunde nicht nur verstehen, sondern in tragfähige Lern- und Entwicklungsbedingungen übersetzen wollen.

Vom Befund zur Handlungsfähigkeit

Testbefund	eigene Lernerfahrung	gemeinsames Lernprofil	passende Möglichkeiten kennenlernen	eine Veränderung auswählen	sie mit Unterstützung erproben und auswerten
------------	----------------------	------------------------	-------------------------------------	----------------------------	--

2. Zwei Begriffe – praktisch verstanden

Für diese Weiterentwicklung sind zwei Begriffe hilfreich, solange sie nicht zum Selbstzweck werden. „Student Voice“ meint hier ganz praktisch: beim eigenen Lernen mitreden und mitgestalten. Gemeint ist also nicht „Schülerstimme“ im Sinne einer gelegentlich abgefragten Meinung. Die Perspektive des Kindes wird vielmehr im begabungsdiagnostischen Prozess als zusätzliche Erkenntnisquelle ernst genommen: Was erlebt es als herausfordernd? Wo wartet es innerlich nur noch ab? Welche Bedingungen helfen ihm? Welche Veränderung würde aus seiner Sicht tatsächlich etwas verbessern? Gerade bei hoch- und höchstbegabten Kindern lässt sich dies von außen nicht immer zuverlässig ablesen. Prior hat für intellektuell hochbegabte Lernende entsprechend herausgearbeitet, wie wichtig ihre unmittelbare Erfahrung in leistungsheterogenen Klassen ist (Prior 2011).

„Self-Advocacy“ – hier am ehesten als schrittweise Selbstvertretung zu verstehen – bezeichnet den nächsten Schritt: Ein junger Mensch kann sein Lernprofil zunehmend verstehen, daraus ein Bedürfnis

ableiten, dieses verständlich begründen und in einer realen Situation für eine passende Veränderung eintreten.

Deb Douglas beschreibt dies für hochbegabte Lernende ausdrücklich als erlernbare Kompetenz. Ihre vier Schritte – Rechte und Verantwortung verstehen, das eigene Profil kennen, Optionen und Möglichkeiten kennen sowie unterstützende Personen einbeziehen – sind für die diagnostische Praxis deshalb besonders interessant (Douglas 2017; 2018b).

Begriffe in Kürze

Student Voice	beim eigenen Lernen mitreden und mitgestalten.
Self-Advocacy	das eigene Lernprofil verstehen, ein Anliegen begründen und mit Unterstützung für passende Lernbedingungen eintreten.

Die Begriffe haben unterschiedliche fachliche Herkunft. Für diesen Beitrag sind jedoch weniger die englischen Bezeichnungen als ihre praktische Bedeutung entscheidend: Selbsteinschätzung, Passung, Mitreden und zunehmend begründete Selbstvertretung (Theunissen 2001; Weigand et al. 2014; Müller-Oppliger/Weigand 2021). Die Fachbegriffe bleiben als Anschluss an die internationale Diskussion erhalten; im Mittelpunkt steht die Frage, wie diese Gedanken dem einzelnen Kind konkret nützen können.

Kurzes Beispiel: „Mathe ist langweilig“ ist zunächst eine wichtige Erfahrung, aber noch kein tragfähiges Eintreten für ein Lernbedürfnis. Im diagnostisch begleiteten Gespräch kann daraus werden: „Ich kann die Aufgabentypen nach wenigen Beispielen sicher. Wenn ich anschließend viele gleiche Aufgaben bearbeiten soll, schalte ich ab. Könnte ich nach einer kurzen Überprüfung an schwierigeren Problemen weiterarbeiten?“ Aus Unzufriedenheit ist eine beschreibbare Lernbedingung und daraus ein verhandelbarer Vorschlag geworden.

3. Bildungslücke, Passungsfenster und Lerngrube: fehlende Passung, passende Herausforderung und wirkliche Lernerfahrung

Warum die Innenperspektive hoch- und höchstbegabter Kinder so wichtig ist, lässt sich an einer Dreierfigur verdeutlichen: Bildungslücke, Passungsfenster und Lerngrube. Die drei Begriffe bezeichnen nicht dasselbe. Die Bildungslücke beschreibt eine fehlende Passung des zugänglichen Lernangebots. Das Passungsfenster bezeichnet den Bereich einer für dieses Kind tatsächlich neuen, anspruchsvollen und zugleich bewältigbaren Herausforderung. Die Lerngrube beschreibt die Lernbewegung, die innerhalb einer solchen Herausforderung entstehen kann. Gemeinsam lenken die Begriffe den Blick weg von der vorschnellen Frage, ob ein Kind sich lediglich mehr anstrengen müsse, und hin zu seiner tatsächlichen Lernlage.

Mit Bildungslücke ist dabei keine Lücke im Wissen oder Können des Kindes gemeint, sondern eine fehlende Passung zwischen seinem Lernpotenzial und den ihm tatsächlich zugänglichen Bildungsangeboten.

Die Lerngrube beschreibt dagegen den inneren Lernprozess, in dem etwas noch nicht verstanden wird, Fehler und Unsicherheit ausgehalten, Strategien verändert, Hilfe genutzt und schließlich neues Können aufgebaut werden muss.

Von außen können beide Lernlagen erstaunlich ähnlich aussehen. Ein Kind beginnt eine Aufgabe nicht, arbeitet flüchtig, schaltet innerlich ab, wird unruhig oder verweigert sich. Dahinter kann stehen, dass es den Inhalt längst beherrscht und keine echte Lerngelegenheit mehr erkennt. Ebenso kann es erstmals an eine wirkliche Grenze geraten, sich dabei hilflos fühlen oder zusätzliche Struktur benötigen. Ohne seine Innensicht bleibt deshalb unklar, ob mehr Herausforderung, mehr Unterstützung oder beides in einer anderen Abfolge notwendig ist. Genau hier verbindet sich die diagnostische Frage nach dem Lernprofil mit Student Voice: Das Kind wird als Auskunftsperson für sein eigenes Lernen ernst genommen.

Kuhns Netzwerkperspektive auf 2e schärft diese Unterscheidung zusätzlich. Auffälligkeiten wie Unruhe oder Unaufmerksamkeit sind nicht automatisch mit einer einzigen Ursache gleichzusetzen; sie können je nach Kind und Situation unterschiedliche Funktionen haben und etwa mit Langeweile, Schlafmangel, Autismus oder anderen Belastungen zusammenhängen. Für die Begabungsdiagnostik bedeutet das: Verhalten ist ein Hinweis, der erklärt werden muss, nicht bereits die Erklärung selbst (Kuhn 2024a, Folien 10–11).

Ob eine solche Bildungslücke bei einem bestimmten Kind tatsächlich vorliegt, lässt sich jedoch weder aus einem hohen Intelligenzwert noch aus Langeweile, Flüchtigkeitsfehlern oder Verweigerung allein ableiten. Im Einzelfall bleibt sie zunächst eine begründete Passungshypothese. Belastbarer wird diese, wenn das sicher beherrschte Können, das tatsächlich zugängliche Lernangebot und die Innenperspektive des Kindes aufeinander bezogen werden. Je nach Fragestellung kann dafür ein kurzer Kompetenznachweis genügen; vor weiterreichenden Entscheidungen wie Akzeleration oder dauerhaftem Curriculum-Compacting sind genauere aktuelle Lernstandsdaten erforderlich.

Die Bildungslücke: wenn Lernpotenzial und Lernangebot nicht verlässlich zusammenfinden

Eine alltägliche Unterrichtsszene macht den Begriff zunächst verständlich. Ein Kind hat nach wenigen Aufgaben erkannt, wie ein Rechenverfahren funktioniert, und könnte dies auch zeigen. Anschließend soll es noch eine ganze Seite gleichartiger Aufgaben bearbeiten. Aus Sicht des Unterrichts übt es. Aus Sicht des Kindes geschieht jedoch kaum noch Lernen: Es wiederholt Bekanntes, während ihm der nächste inhaltliche Schritt nicht zugänglich ist. Manche Kinder erledigen solche Aufgaben schnell und angepasst. Andere beginnen zu träumen, arbeiten flüchtig, diskutieren oder verweigern sich. Die so bezeichnete Bildungslücke ist keine Wissenslücke des Kindes. Sie entsteht zwischen dem, was dieses Kind lernen könnte, und dem, was ihm als nächster Lernweg tatsächlich angeboten wird.

Stefanie Marzian beschreibt diese Lücke als systemische Anschlusslücke. Der pädagogische Anspruch individueller Forderung und Förderung gilt grundsätzlich für alle Kinder. Systemisch unterscheidet sich jedoch, wie verlässlich unterschiedliche Lernvoraussetzungen institutionell adressiert werden.

Für bestimmte Unterstützungsbedarfe bestehen zumindest dem Anspruch nach geregelte Verfahren, Zuständigkeiten und Ressourcen. Hier ist die sonderpädagogische Förderung zu nennen.

Bei deutlich höheren Lernvoraussetzungen fehlt vielerorts eine vergleichbar verlässliche begabungspädagogische Anschlussstruktur. Das ist ein Systemargument: Es setzt weder Kinder noch Schulformen gegeneinander und behauptet auch nicht, einzelne Lehrkräfte würden nicht differenzieren. Es macht vielmehr sichtbar, dass passende Angebote häufig von einzelnen Personen, zeitlich begrenzten Projekten oder zufälligen Möglichkeiten abhängen (Marzian 2025, S. 86–89).

Begabungskurve und fehlende systemische Passung

Nicht erst Hochbegabung ab IQ 130: Das Passungsrisiko kann bereits jenseits von IQ 115 deutlich zunehmen.

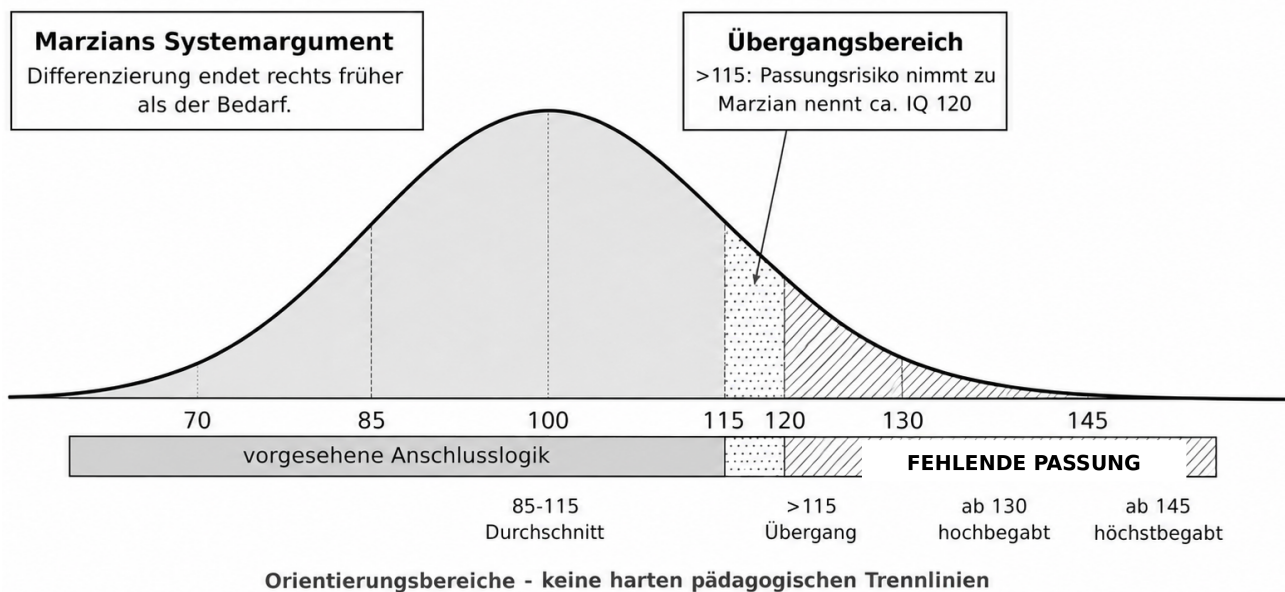


Abbildung 1: Fehlende Passung („Bildungslücke“) als systemische Anschlussfrage – während für bestimmte Unterstützungsbedarfe institutionalisierte Verfahren und Zuständigkeiten vorgesehen sind, fehlt bei deutlich höheren Lernvoraussetzungen vielerorts eine vergleichbar verlässliche begabungspädagogische Anschlussstruktur. Eigene Darstellung in Anlehnung an Marzian (2025).

Bedeutsam ist dabei, dass das Passungsrisiko nicht erst bei Hochbegabung im engeren testdiagnostischen Sinn beginnt. Ein IQ-Wert jenseits von 115 liegt zunächst im deutlich überdurchschnittlichen Bereich; Hochbegabung wird üblicherweise erst ab etwa IQ 130 eingeordnet. Marzian nennt ungefähr IQ 120 als einen Bereich, ab dem die methodisch-didaktische Anschlussfähigkeit häufig deutlich abnimmt. Solche Werte sind keine pädagogischen Grenzsteine. Sie erinnern vielmehr daran, frühzeitig zu prüfen, ob Tempo, Tiefe und Komplexität des tatsächlich zugänglichen Lernangebots noch zum individuellen Profil passen. Für hoch- und besonders für höchstbegabte Kinder wird dieses Risiko entsprechend größer.

Die Lücke entsteht zudem nicht, weil geeignete Fördermöglichkeiten unbekannt wären. Weniger Wiederholung, ein höheres Lerntempo, größere Tiefe und Komplexität, Wahlmöglichkeiten und geeignete Peers sind fachlich gut begründbar. Hinzukommen können Enrichment, also vertiefende

oder erweiternde Lernangebote, Akzeleration, also ein beschleunigtes Weiterlernen, oder passende außerschulische Lernorte. Entscheidend ist, ob dieses Wissen in einen verlässlich zugänglichen, kontinuierlichen Lernweg übersetzt wird: Wer übernimmt Verantwortung? Welche Zeit und welche Materialien stehen zur Verfügung? Was wird regelmäßig und nicht nur ausnahmsweise ermöglicht? Erst wenn solche Fragen geklärt sind, wird aus einer guten Idee eine verlässliche Lernbedingung.

Für das Kind ist eine solche anhaltende fehlende Passung deshalb mehr als ein Organisationsproblem. Sie kann zu einer wiederkehrenden Erfahrung mangelnder Resonanz werden: Mein Tempo passt hier nicht. Meine Fragen führen vom vorgesehenen Weg weg. Wenn ich zeige, was ich schon kann, folgen dennoch weitere Wiederholungen. Manche Kinder passen sich an und werden unauffällig; andere reagieren mit Langeweile, Flüchtigkeitsfehlern, Rückzug oder auffälligem Verhalten. Gerade weil diese Reaktionen leicht als mangelnde Motivation missverstanden werden, muss das Kind gefragt werden, was es bereits sicher beherrscht, wann es tatsächlich Neues lernt und welche Veränderung eine echte Lerngelegenheit eröffnen könnte.

Damit wird verständlich, warum Mitreden über das eigene Lernen und schrittweise Selbstvertretung – Student Voice und Self-Advocacy – für diese Kinder zu besonderen Entwicklungsaufgaben werden.

Wo das System Passung nicht automatisch herstellt, müssen sie häufig früher als andere lernen, ihre Lernerfahrung zu unterscheiden, dafür Sprache zu finden und einen begründeten nächsten Schritt mitzuentwickeln.

Daraus folgt jedoch keine Verlagerung der Verantwortung. Ein Kind kann diese fehlende Passung benennen und an einer Lösung mitwirken; die Verantwortung, sie zu verringern oder zu schließen, liegt jedoch bei Erwachsenen und Institutionen, die anspruchsvolle, verlässliche und tatsächlich zugängliche Lerngelegenheiten schaffen müssen.

Fehlende Passung („Bildungslücke“) im Gespräch

Wann lernst du in der Schule wirklich etwas Neues?
Bei welchen Aufgaben zeigst du vor allem noch einmal, was du längst kannst?
Welcher nächste Lernschritt wäre für dich anspruchsvoll, aber bewältigbar?

Das Passungsfenster: wo die nächste Herausforderung liegen sollte

Zwischen einer Bildungslücke und einer unbewältigbaren Überforderung liegt der Bereich, in dem für ein konkretes Kind tatsächlich Lernen möglich wird. Für diesen Beitrag wird dafür anschaulich der Arbeitsbegriff „Passungsfenster“ verwendet. Er ist kein eigenständiger diagnostischer Kennwert und kein etablierter Fachterminus der Hochbegabungsdiagnostik. Er verdichtet vielmehr ein bekanntes pädagogisches Prinzip: Lernanforderungen sollen an den aktuellen Entwicklungsstand so anschließen, dass sie über bereits sicher Beherrschtes hinausführen, aber mit eigener Anstrengung, geeigneten Strategien und gegebenenfalls angemessener Unterstützung bewältigt werden können. Fachlich lässt sich diese Vorstellung insbesondere an die „Zone nächster Entwicklung“ und an das in der Begabtenförderung beschriebene Prinzip einer möglichst guten

Passung zwischen Lernendem und curricularer Herausforderung anschließen (Stiller 2026; Mol 2026; VanTassel-Baska 2005).

Das Passungsfenster ist dabei weder für alle Kinder gleich noch bei einem einzelnen Kind konstant. Es hängt unter anderem von Vorwissen, Aufgabenart, Interesse, Lernstrategien, Selbststeuerung, emotionaler Belastung und verfügbarer Unterstützung ab.

Ein hoch- oder höchstbegabtes Kind kann deshalb bei einer komplexen fachlichen Fragestellung weit über dem Jahrgangsniveau angemessen gefordert sein und bei einer offenen, mehrschrittigen Arbeitsorganisation zugleich zusätzliche Struktur benötigen. Passende Forderung bedeutet daher nicht einfach „schwierigere Aufgaben“, sondern eine Herausforderung, bei der das kognitive Niveau und die notwendige Unterstützung gemeinsam zum individuellen Lernprofil passen.

Didaktisch lässt sich die Dreierfigur damit knapp unterscheiden: Unterhalb des Passungsfensters drohen Wiederholung und fehlende Anschlussmöglichkeiten; hier kann eine Bildungslücke sichtbar werden. Im Passungsfenster liegt ein echter nächster Lernschritt. Die Lerngrube bezeichnet dann nicht den Schwierigkeitsgrad selbst, sondern die Erfahrung des Kindes, diesen nächsten Schritt noch nicht zu beherrschen und ihn durch Denken, Anstrengung, Strategiewechsel, Hilfe und erneutes Versuchen zu erschließen. Oberhalb des Passungsfensters kann eine Aufgabe dagegen vorerst so weit vom verfügbaren Können oder von den verfügbaren Unterstützungsbedingungen entfernt sein, dass zusätzliche Vorbereitung, Struktur oder Scaffolding notwendig wird.

Scaffolding	zeitlich begrenzte Unterstützung, die dem Kind hilft, eine Aufgabe im Passungsfenster zu bewältigen, die es allein noch nicht schaffen würde. Mit wachsender Sicherheit wird diese Unterstützung schrittweise zurückgenommen.
--------------------	---

Das Passungsfenster im Gespräch

Ist diese Aufgabe für dich schon bekannt, gerade richtig schwierig oder im Moment noch so schwer, dass dir etwas fehlt?
Was würde sie zu einer Herausforderung machen, bei der du wirklich Neues lernen kannst?

Die Lerngrube: wenn Lernen erstmals wirklich anstrengend wird

Die Lerngrube steht nicht für Scheitern, sondern für den Teil des Lernens, in dem eine Lösung noch nicht verfügbar ist. Ein Kind merkt: So wie bisher komme ich nicht weiter. Es erlebt Irritation, macht Fehler, verwirft einen Lösungsweg und probiert einen anderen. Es stellt Fragen, nimmt einen Hinweis an, übt, überprüft und bleibt trotz Unsicherheit bei der Sache. Dadurch entstehen nicht nur neues Wissen, sondern auch metakognitive Strategien, Fehlertoleranz und ein realistisches Kompetenzgefühl: Ich kann etwas noch nicht – und ich kann lernen, es zu bewältigen.

Gerade in der Primarstufe sollten Kinder diese Lernbewegung regelmäßig und in passender Dosierung erfahren. Eine gute Aufgabe liegt nahe genug am bisherigen Können, um bewältigbar zu sein, und weit genug davon entfernt, um einen wirklichen nächsten Schritt zu verlangen.

Die Lehrkraft wählt solche Aufgaben nicht nur aus. Sie beobachtet das Kind als Lerner, erkennt den Punkt, an dem es festhängt, und gibt einen Impuls, ohne die Lösung vorwegzunehmen. Gelingt der nächste Schritt, kann das Kind den Erfolg sich selbst zurechnen: Ich habe nachgedacht, eine andere Strategie versucht, eine Frage gestellt oder Hilfe genutzt – und bin weitergekommen. Solche Erfahrungen bauen eine belastbare Lernerpersönlichkeit auf.

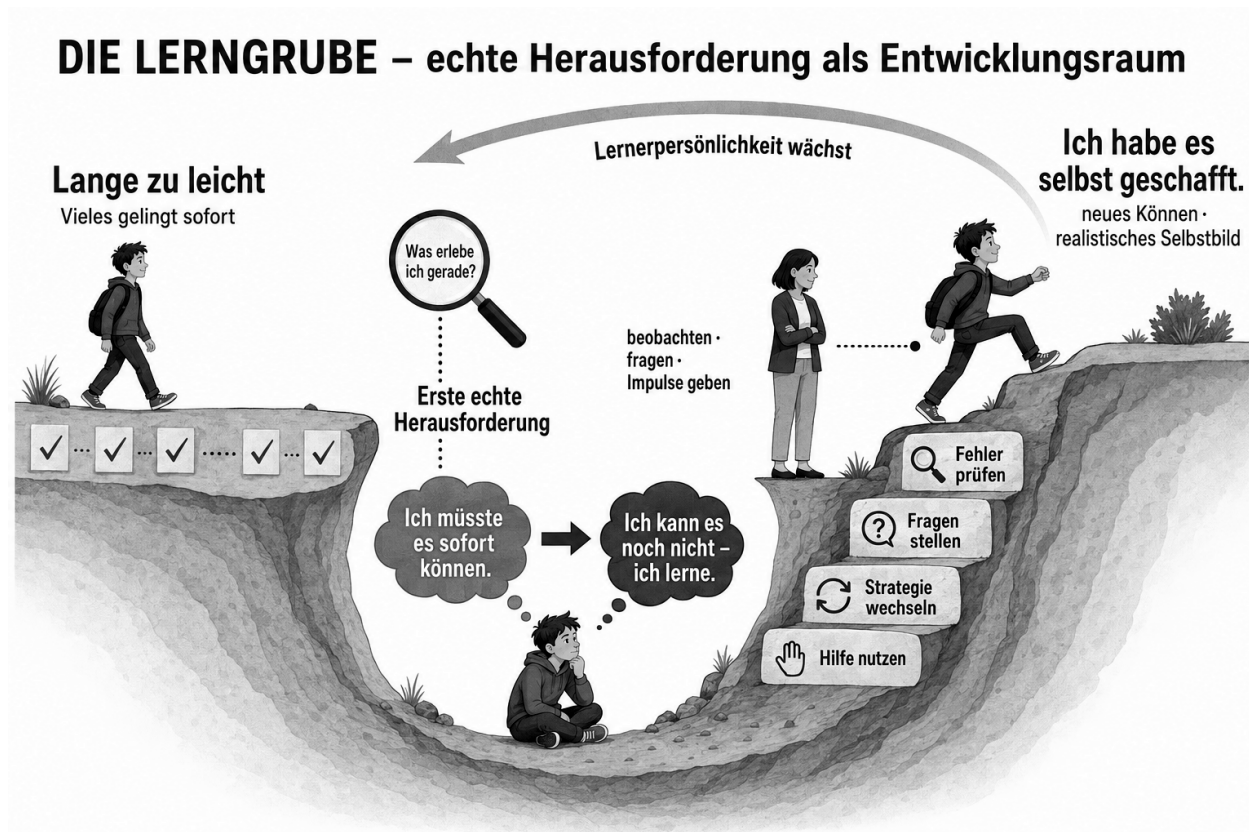


Abbildung 2: Die Lerngrube als begleiteter Entwicklungsraum – von der ersten echten Herausforderung über Strategiearbeit und Hilfefholen zu neuem Können. Eigene Darstellung.

Gesprächsimpuls für Eltern und Kind: Wo im Bild würdest du dich gerade wiederfinden? Was könnte eine Lehrkraft oder ein anderer Lernbegleiter tun, damit du den nächsten Schritt möglichst selbst schaffst?

Hoch- und höchstbegabte Kinder machen diese Erfahrung in ihrer Grundschulzeit mitunter zu selten. Viele schulische Aufgaben sind für sie bereits sicher beherrscht oder so leicht zu erschließen, dass sie über die Lerngrube gleichsam ‚langbeinig‘ hinweggehen. Dann fehlen nicht Begabung oder Lernfähigkeit, sondern gewichtige Erfahrungen des Schülerseins: Anstrengung auszuhalten, Fehler als Information zu nutzen, Fragen zu stellen, Hilfe anzunehmen, Strategien zu wechseln und dranzubleiben. Angemessene Forderung bedeutet deshalb nicht, ein Kind künstlich scheitern zu lassen. Sie bedeutet, ihm frühzeitig bewältigbare, wirklich neue Herausforderungen zu eröffnen und die notwendige Begleitung bereitzustellen.

Gerade hier lässt sich die Lerngrube noch genauer als Entwicklungsraum verstehen. Exekutive Funktionen werden vor allem dort benötigt, wo automatisierte Lösungen nicht mehr ausreichen: wenn ein Ziel verfolgt, Aufmerksamkeit aufrechterhalten, ein Lösungsweg überprüft, eine zunächst erfolglose Strategie gehemmt und eine andere erprobt werden muss. Hochbegabte Kinder können solche

Anforderungen über längere Zeit vergleichsweise selten erleben, wenn ihnen vieles ohne größere Anstrengung gelingt. Dann fehlen ihnen nicht nur Erfahrungen mit Fehlern und Anstrengung, sondern möglicherweise auch Lerngelegenheiten, in denen Selbststeuerung, Planung, Strategiewechsel und ausdauernde Aufmerksamkeit tatsächlich gebraucht und eingeübt werden. Passende Forderung bedeutet deshalb auch, solche exekutiv anspruchsvollen Lerngelegenheiten frühzeitig und in bewältigbarer Dosierung zu eröffnen (Hofmann et al. 2025, S. 21, 96–97).

Wenn solche Erfahrungen lange ausbleiben, kann eine spätere echte Schwierigkeit das Selbstbild unverhältnismäßig stark treffen. Aus ‚Ich verstehe es noch nicht‘ wird dann schnell ‚Ich kann es nicht‘ oder sogar ‚Dann bin ich wohl doch nicht begabt‘. Manche Kinder vermeiden in der Folge anspruchsvolle Aufgaben, sichern sich ständig ab oder brechen früh ab. Die Lerngrube wird tiefer, als sie bei regelmäßiger, passend begleiteter Herausforderung hätte sein müssen.

Der Entwicklungszusammenhang: Bildungslücke verringern, Passungsfenster treffen, Lerngruben bewältigen

Die drei Begriffe lassen sich nun in einen Entwicklungszusammenhang bringen, ohne sie gleichzusetzen. Eine länger anhaltende Bildungslücke – also fehlende Passung zwischen Potenzial und Lernangebot – sollte möglichst verringert werden. Das Passungsfenster beschreibt den Bereich, in dem der nächste Lernschritt weder bloße Wiederholung noch unbewältigbare Überforderung ist. Innerhalb dieses Fensters kann eine Lerngrube entstehen, in der wirkliche Lernarbeit notwendig wird. Wer über längere Zeit kaum Aufgaben in diesem Passungsfenster erlebt, erhält zugleich weniger Gelegenheiten, den Umgang mit Anstrengung, Irrtum, Strategiewechsel und Hilfefholen einzuüben. Spätere Lerngruben können deshalb ungewohnt tief wirken und stärker am Selbstbild rühren. Daraus ergeben sich vier miteinander verbundene Entwicklungsaufgaben:

Passung wahrnehmen und benennen. Ein Kind muss unterscheiden lernen: Liegt eine Aufgabe unterhalb meines Passungsfensters, weil ich sie bereits sicher beherrsche? Liegt sie darin, weil sie neu und anspruchsvoll, aber mit Anstrengung und geeigneter Unterstützung bewältigbar ist? Oder liegt sie derzeit darüber, weil mir noch Informationen, Strategien, Struktur oder notwendige Unterstützung fehlen? Diese Unterscheidung ist von außen nicht zuverlässig möglich.

Anstrengung neu deuten. Begabung bedeutet hohes Lernpotenzial, nicht sofortiges Können in jeder Situation. Die Erfahrung ‚Ich verstehe es noch nicht‘ muss deshalb mit einem entwicklungsfähigen Selbstbild verbunden werden: Schwierigkeit kann anzeigen, dass gerade wirklich gelernt wird.

Strategien und Unterstützung nutzen. Fragen stellen, Hilfe annehmen, einen Lösungsweg wechseln, üben und Rückmeldung nutzen sind keine Widerlegung von Selbstständigkeit. Sie gehören zu einem zunehmend selbstgesteuerten Lernen.

Für passende Bedingungen eintreten. Wo eine solche strukturelle Passungslücke bestehen bleibt, braucht das Kind Sprache und Möglichkeitswissen, um seine Erfahrung in ein begründetes Anliegen zu übersetzen. Es soll nicht die Verantwortung dafür tragen, die Lücke selbst zu schließen; es soll

aber zunehmend an der Suche nach einem passenden und erprobaren nächsten Schritt beteiligt werden.

Die Dreierfigur in Kürze

BILDUNGSLÜCKE	PASSUNGSFENSTER	LERNGRUBE
Das zugängliche Lernangebot bleibt hinter dem möglichen nächsten Lernschritt zurück.	Die Herausforderung ist tatsächlich neu und anspruchsvoll, aber mit Anstrengung, Strategien und gegebenenfalls Unterstützung bewältigbar.	Das Kind erlebt innerhalb dieser Herausforderung echtes Noch-nicht-Können und erschließt den nächsten Schritt durch Denken, Fehler, Strategiewechsel, Hilfe und Dranbleiben.

Gerade darin liegt der diagnostische Wert der Innenperspektive. Sie ergänzt die objektivierten Daten um die Information, wie das Kind Passung, Herausforderung, Schwierigkeit und Unterstützung tatsächlich erlebt. Im Gespräch lässt sich prüfen, ob ein Verhalten eher aus einer Bildungslücke, aus einer Aufgabe außerhalb des aktuellen Passungsfensters, aus ungeübtem Umgang mit einer echten Lerngrube, aus einer spezifischen Funktionsschwäche oder aus mehreren zugleich wirkenden Faktoren entsteht. Erst auf dieser Grundlage kann Forder- und Förderplanung zugleich anspruchsvoll, unterstützend und mit dem Kind entwickelt werden.

4. Vom Testbefund zum gemeinsamen Lernprofil

Die praktische Erweiterung beginnt nicht mit einem neuen Test, sondern mit dem, was nach der Testung geschieht. Üblicherweise werden Daten erhoben, fachlich interpretiert und anschließend mit den Eltern besprochen. Zwischen Befund und Empfehlung soll ein weiterer Arbeitsschritt treten: Das Kind bringt seine eigene Lernerfahrung ein und erhält Gelegenheit, das diagnostische Wissen zunehmend für sich selbst zu erschließen.

Vom Befund zur Handlungsfähigkeit

Testbefund	eigene Lernerfahrung	gemeinsames Lernprofil	passende Möglichkeiten	ein erprobbarer nächster Schritt
------------	----------------------	------------------------	------------------------	----------------------------------

Die eigene Wahrnehmung zunächst sichern

Noch bevor die Ergebnisse ausführlich erklärt werden, sollte das Kind – altersangemessen schriftlich oder im Gespräch – beschreiben können, wie es sein Lernen selbst erlebt: Wann muss ich wirklich nachdenken? Was passiert bei Wiederholungen? Wie gehe ich damit um, wenn etwas nicht sofort gelingt? Wann verliere ich den Überblick? Was passiert mit meinem Denken, wenn ich mich unter Zeit- oder Leistungsdruck fühle? Welche Unterstützung hilft mir? Diese Perspektive sollte möglichst vor der ausführlichen Ergebnismeldung erhoben werden, damit die eigene Wahrnehmung nicht bereits durch Deutungen von Erwachsenen vorgeprägt ist.

Der dafür entwickelte Selbsteinschätzungsbogen ist ausdrücklich kein psychologisches Testverfahren. Er erzeugt weder einen Summenwert noch eine Norm oder zusätzliche Diagnose. Sein Zweck besteht darin, die subjektive Lernerfahrung zu strukturieren und für das anschließende Gespräch verfügbar zu machen.

Was der Bogen erfassen kann

Herausforderung und Anspruch. Wann muss ich wirklich nachdenken? Welche Aufgaben machen mich wach? Wann ist etwas zu leicht, wann zu schwer?

Tempo, Wiederholung und Tiefe. Wie schnell verstehe ich neue Inhalte? Was passiert, wenn ich etwas längst verstanden habe und weiter üben soll? Möchte ich schneller weiter, schwieriger denken, mehr wissen oder etwas Eigenes daraus machen?

Fehler, Anstrengung und Strategien. Was mache ich, wenn etwas nicht sofort gelingt? Bleibe ich dran, werde ich ärgerlich, suche ich Hilfe oder weiche ich aus? Welche Strategie hilft mir?

Planung, Aufmerksamkeit und Unterstützung. Wann kann ich gut selbstständig arbeiten? Wann verliere ich den Überblick? Welche Art von Erklärung, Struktur oder Erinnerung hilft mir?

Lernumgebung, Beziehungen und Mitgestaltung. Bei wem kann ich sagen, wenn etwas nicht passt? Was sollte eine Lehrkraft über mein Lernen wissen? Was würde ich gern anders ausprobieren? Was davon möchte ich selbst ansprechen, und wobei brauche ich Unterstützung?

Druck, Gefühle und innere Gedanken. Was passiert mit meinem Denken, wenn ich unter Zeit- oder Leistungsdruck gerate? Welche Gedanken helfen mir, welche blockieren mich? Wann fühle ich mich sicher genug, etwas Schwieriges auszuprobieren oder einen Fehler zu machen?

Einige Antworten können Erfahrungen berühren, die mit Selbstregulation oder exekutiver Steuerung zusammenhängen. Daraus folgt jedoch keine Diagnostik exekutiver Funktionen. Sie können lediglich Anlass sein, bestimmte Alltagssituationen genauer zu beobachten und bei entsprechender Fragestellung gegebenenfalls weiterführend zu untersuchen.

Die Selbsteinschätzung soll diagnostische Arbeitshypothesen deshalb nicht nur bestätigen oder widerlegen. Sie muss auch Raum für Erfahrungen lassen, mit denen die Erwachsenen zuvor nicht gerechnet haben. Gerade solche unerwarteten Aussagen können für das weitere Verständnis bedeutsam sein.

Diese Offenheit hat zugleich eine fachliche Grenze: Aussagen des Kindes dürfen nicht vorschnell als Folge von Hochbegabung, Unterforderung oder fehlender Passung erklärt werden. Weisen sie über die ursprüngliche begabungsdiagnostische Fragestellung hinaus, kann eine eigenständige weitere Klärung und gegebenenfalls die Einbeziehung anderer fachlicher Expertise erforderlich sein.

Der Bogen muss altersangemessen gestaltet werden. Bei jüngeren Kindern können kurze mündliche Fragen, einfache Antwortskalen und konkrete Rückfragen an die gerade erlebte Testsituation sinnvoller sein als ein längerer Fragebogen. Auch ein „weiß ich nicht“ oder eine knappe Antwort ist kein misslungener Output: Solche Stellen können zeigen, wo die Sprache für das eigene Lernen erst entsteht. Der Bogen ist deshalb als Gesprächsangebot und nicht als zusätzliche Anforderung zu verstehen.

Den Testbefund verständlich machen

Im nächsten Schritt werden die objektivierten Ergebnisse in eine Sprache übersetzt, die das Kind selbst verwenden kann. Statt lediglich einen Indexwert zu benennen, könnte die Rückmeldung etwa lauten: „Du erkennst neue Zusammenhänge sehr schnell. Wenn mehrere Informationen gleichzeitig festgehalten und bearbeitet werden müssen, kostet dich das im Verhältnis dazu mehr Kraft.“

Dieser Anspruch ist letztlich nicht nur kindgerecht, sondern menschengerecht: Auch Erwachsene benötigen bei der Rückmeldung außergewöhnlicher Begabungsprofile eine Sprache, die ihnen ermöglicht, einen Befund schrittweise in das eigene Selbstverständnis einzuordnen.

Damit wird aus einem Testwert noch keine abschließende Erklärung. Entscheidend ist die anschließende Frage: Passt das zu deiner Erfahrung? Wo erkennt sich das Kind wieder? Was überrascht es? Wo zeigt sich sein Alltag anders als die Testsituation? Ein Widerspruch ist kein Störfaktor, sondern kann diagnostisch besonders aufschlussreich sein.

Bis zu dieser Rückkopplung ist die pädagogische Übersetzung des Befundes als Entwurf zu verstehen. Als gemeinsames Lernprofil kann sie erst gelten, wenn das Kind Gelegenheit hatte, die auf seine Erfahrung bezogenen Aussagen zu bestätigen, zu ergänzen oder ihnen zu widersprechen. Der objektivierte Testbefund wird dadurch nicht zur Abstimmung gestellt; seine Bedeutung für Schule und Alltag bleibt jedoch überprüfbar.

Aus verschiedenen Perspektiven ein gemeinsames Lernprofil entwickeln

Testdaten, Testbeobachtung, Anamnese und Selbsterleben werden nun aufeinander bezogen. Bei Bedarf kommen Elternperspektive und schulische Beobachtungen hinzu. Aus einer abstrakten Profilbeschreibung kann so beispielsweise werden: „Ich verstehe neue Zusammenhänge schnell und brauche danach nicht viele Wiederholungen. Bei langen oder unübersichtlichen Arbeitsaufträgen verliere ich manchmal den Faden. Ich arbeite besonders gut, wenn ich an schwierigeren Problemen weiterdenken kann und zugleich weiß, was der nächste Arbeitsschritt ist.“

Dabei bleiben die Perspektiven als unterschiedliche Erkenntnisquellen kenntlich: Eine elterliche Beobachtung über die Selbstaussage des Kindes ist nicht mit dessen Innenperspektive identisch, sondern eine zusätzliche Perspektive darauf. Entsprechendes gilt für schulische Beobachtungen und fachliche Deutungen.

Kuhn beschreibt eine solche Mehrperspektivität für 2e ausdrücklich als interdisziplinäre Praxis: Lernstand, Elternbeobachtung, psychologische Profilanalyse und die Erfahrungen verschiedener Lehrpersonen sollen aufeinander bezogen und bei klinischer Fragestellung um eine Diagnostik unter Einbezug von Umweltfaktoren ergänzt werden. Unterschiedliche Sichtweisen sind damit nicht bloß Zusatzinformationen; sie können gerade vor vorschnellen kausalen Deutungen schützen (Kuhn 2024a, Folien 27–28).

Eine solche Formulierung ist für das Kind handlungsnäher als eine Aufzählung von Indexwerten. Sie schafft zugleich eine gemeinsame Sprache für Gespräche mit Eltern und Schule. Erst danach

stellt sich die Frage, was praktisch verändert werden könnte. Der Diagnostiker bringt sein Wissen über Fördermöglichkeiten ein, das Kind seine Erfahrung, die Eltern ihre Kenntnis des Alltags und die Schule ihre pädagogischen und organisatorischen Möglichkeiten.

Am Ende sollte möglichst keine lange Maßnahmenliste stehen, sondern ein überschaubarer nächster Versuch: Was soll sich konkret verändern? Wer muss beteiligt werden? Was übernimmt der Erwachsene, was kann das Kind selbst beitragen? Und woran erkennen wir nach einiger Zeit, ob die Veränderung hilfreich war? Der Ertrag liegt nicht in einem zusätzlichen Testwert, sondern in einer besseren pädagogischen Übersetzung des vorhandenen Wissens.

Exkurs: Wenn die Testung bereits länger zurückliegt

Bei länger zurückliegenden Testungen verändert sich die diagnostische Frage. Ein früheres Testergebnis wird nicht wertlos, nur weil Zeit vergangen ist. Es dokumentiert, welche kognitiven Leistungen ein Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt unter standardisierten Bedingungen gezeigt hat. Zugleich darf ein alter Befund nicht wie eine eingefrorene Beschreibung des heutigen Kindes behandelt werden. Die entscheidende Frage lautet deshalb nicht: „Gilt der alte IQ noch?“, sondern: Was trägt von den damaligen Befunden für die heutige Fragestellung noch, was hat sich erkennbar verändert und wo werden aktuelle Daten benötigt?

Forschung zur Stabilität kognitiver Fähigkeiten zeigt, dass insbesondere breite Fähigkeitsmaße über die Zeit vergleichsweise stabil sein können. Die Sicherheit solcher Aussagen hängt jedoch unter anderem vom Alter des Kindes, vom zeitlichen Abstand und davon ab, wie fein einzelne Profilunterschiede interpretiert werden. Ein festes „Verfallsdatum“ für einen IQ-Wert gibt es nicht. Gerade ältere Unterschiede zwischen einzelnen Teilbereichen sollten jedoch nicht ungeprüft als aktuelle Landkarte des Kindes übernommen werden (Breit et al. 2024; Watkins et al. 2022).

Deshalb werden bei historischen Befunden drei Perspektiven miteinander verbunden:

damaliger objektivierter Befund → Entwicklungsverlauf → heutige Perspektive des Kindes und der Eltern

Ein personalisierter Elternfragebogen kann helfen, den Entwicklungsverlauf systematisch zu rekonstruieren. Er wiederholt nicht einfach die damalige Anamnese und ersetzt keine erneute Testung. Gefragt wird vielmehr: Welche damaligen Beobachtungen bestätigten sich? Welche Empfehlungen wurden umgesetzt? Was hat sich bewährt? Welche Schwierigkeiten bestehen fort oder sind neu entstanden? Und welche früheren Annahmen erscheinen heute möglicherweise zu eng? Parallel wird die heutige Innenperspektive des Kindes möglichst unabhängig davon erhoben.

Stimmen früherer Befund, Entwicklungsbeobachtungen und heutiges Selbsterleben in wichtigen Punkten überein, können frühere Arbeitshypothesen weiterhin hilfreich sein. Treten deutliche Widersprüche auf oder hängt eine aktuelle Schullaufbahn- oder Förderentscheidung von einer präzisen gegenwärtigen Leistungsbestimmung ab, spricht dies eher für eine erneute objektivierte Diagnostik. Historische Testdaten werden damit weder verworfen noch ungeprüft fortgeschrieben. Sie werden als Ausgangspunkt einer Entwicklung gelesen.

5. Testdaten und Selbsterleben zusammendenken

Die besondere Chance dieser Rückkopplung liegt darin, dass weder Testwert noch Selbstaussage verabsolutiert werden. Ein Kind kann sich unterschätzen, weil es seine Leistungen bislang ständig mit einer sehr leistungsstarken Gruppe Gleichaltriger verglichen hat. Es kann sich überschätzen, weil es noch kaum mit Aufgaben konfrontiert war, an denen es tatsächlich scheitern konnte. Es kann eine relative Schwäche als persönliche Unfähigkeit erleben, obwohl sie im Vergleich zur Altersgruppe noch immer durchschnittlich oder überdurchschnittlich ausgeprägt ist. Und es kann umgekehrt eine objektivizierte Stärke selbst kaum wahrnehmen, weil sie für das Kind selbstverständlich ist.

Bei historischen Testdaten kommt hinzu, dass auch der Zeitabstand selbst Teil der Interpretation wird. Ein früherer Wert kann eine wichtige Referenz sein, aber er beantwortet nicht automatisch die heutige Frage. Besonders bei Unterschieden innerhalb des damaligen Profils ist deshalb zu prüfen, ob sich die damalige Deutung im Entwicklungsverlauf, in den Beobachtungen der Eltern und im heutigen Erleben des Kindes wiederfindet.

Der diagnostische Gewinn entsteht nicht durch möglichst viele Perspektiven an sich, sondern durch ihren geordneten Abgleich mit dem, was damals gemessen wurde und heute pädagogisch entschieden werden soll.

Gerade heterogene Profile machen dies sichtbar. Ein Gesamt-IQ kann hoch sein, während einzelne kognitive Funktionen deutlich unterschiedlich ausgeprägt sind. Eine solche Diskrepanz beschreibt unterschiedlich ausgeprägte Funktionen innerhalb eines Profils; sie darf nicht als Gegensatz eines „begabten“ und eines „unbegabten“ Anteils missverstanden werden. Sie kann vielmehr erklären, warum ein Kind in bestimmten Situationen weit voraus denkt und in anderen mehr Zeit, Struktur oder Entlastung benötigt. Die pädagogische Übersetzung muss deshalb weg von Etiketten und hin zu Bedingungen des Gelingens führen.

Kuhns WISC-V-Beispiele machen diese intrapersonale Perspektive anschaulich. Bei „Hermine“ liegt die Verarbeitungsgeschwindigkeit mit 111 normativ über dem Durchschnitt, aber deutlich unter dem übrigen sehr hohen Profil (G-IQ 132). Bei „Neville“ stehen sehr hohe Werte in Sprachverständnis, visuell-räumlicher Verarbeitung und fluidem Schlussfolgern (130/126/131) einem Arbeitsgedächtnis von 100 und einer Verarbeitungsgeschwindigkeit von 86 gegenüber; der G-IQ beträgt 127. Nicht der niedrigere Wert widerlegt hier die hohe Begabung. Die Diskrepanz macht vielmehr die alltagsbezogen zu prüfende Frage sichtbar, unter welchen Bedingungen komplexes Denken und seine schulische Umsetzung unterschiedlich gut zusammenfinden (Kuhn 2024a, Folien 16–21).

Die Innenperspektive kann dabei helfen, Testdaten vor einer Überinterpretation zu schützen. Wenn beispielsweise ein Arbeitsgedächtniswert relativ niedriger ausfällt, ist zu fragen, ob das Kind entsprechende Schwierigkeiten auch im Alltag erlebt: Verliert es bei mehrschrittigen mündlichen Arbeitsaufträgen den Faden? Muss es Informationen notieren? Oder zeigt sich die vermeintliche Schwäche in Schule und Alltag überhaupt nicht? Erst die Zusammenschau entscheidet, welche Bedeutung ein Unterschied tatsächlich besitzt.

Fallbeispiel „Norman“: Besonders lehrreich ist Kuhns veröffentlichtes Fallmaterial zu einem 6;10-jährigen Kind, das wegen eines ADHS-Verdachts mit Flüchtigkeitsfehlern, Unaufmerksamkeit, nicht vollständig befolgten Anweisungen und Vergesslichkeit vorgestellt wurde. Im WISC-V lagen Sprachverständnis (127), visuell-räumliche Verarbeitung (122), fluides Schlussfolgern (118) und Verarbeitungsgeschwindigkeit (123) deutlich über dem Durchschnitt; der Arbeitsgedächtnisindex lag bei 103. Erst die Untertest- und Sekundäranalyse zeigte eine ausgeprägte auditiv-sequentielle Vulnerabilität: Zahlen nachsprechen Wertpunkt 8, Buchstaben-Zahlen-Folgen Wertpunkt 6 und auditives Arbeitsgedächtnis 84. Im veröffentlichten Untersuchungsbericht wurde kein klinisch-psychiatrisches Syndrom festgestellt, sondern eine auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung sowie eine Lese-Rechtschreibstörung bei überdurchschnittlichem, heterogenem Intelligenzniveau. Der Fall zeigt, warum weder ein zunächst unauffälliger breiter Index noch ein ADHS-ähnliches Schulverhalten vorschnell kausal gedeutet werden dürfen. Untertest-, Sekundär- und Kontextanalyse können zu einer wesentlich anderen Förderhypothese führen (Kuhn 2024b).

Dabei darf ein WISC-V-Profil nicht mit einer Diagnostik exekutiver Funktionen gleichgesetzt werden. Insbesondere der Arbeitsgedächtnisindex berührt einen für die exekutive Steuerung bedeutsamen Bereich; andere Kernkomponenten wie Inhibition und kognitive Flexibilität werden durch klassische Intelligenztests jedoch nicht umfassend erfasst. Ein relativ niedriger Arbeitsgedächtniswert kann deshalb eine Arbeitshypothese für weitere Beobachtung begründen, nicht aber für sich genommen eine „exekutive Schwäche“ nachweisen (Hofmann et al. 2025, S. 69–75).

Zeigen sich dagegen über mehrere Informationsquellen hinweg deutliche Diskrepanzen zwischen kognitivem Potenzial und seiner Umsetzung – etwa bei ausgeprägten Organisationsproblemen, Schwierigkeiten mit Aufgabenbeginn und -abschluss, geringer Strategieflexibilität oder starken Unterschieden zwischen strukturierter Einzelsituation und offenem Schulalltag –, kann dies eine weiterführende Fragestellung an die exekutive Steuerung begründen. Eine solche Abklärung ist nicht Bestandteil jeder Begabungsdiagnostik; sie sollte indikationsbezogen und mit dafür geeigneten diagnostischen Verfahren erfolgen.

Ebenso sind Testbeobachtungen als situierte Beobachtungen zu verstehen. Sie zeigen, welches Arbeits-, Fehler- oder Strategieverhalten ein Kind unter den besonderen Bedingungen einer strukturierten diagnostischen Situation mobilisieren konnte. Daraus darf nicht ungeprüft auf eine zeitlich stabile Eigenschaft geschlossen werden. Ein junger Mensch kann in einer klar geführten Einzelsituation ausdauernd, fehlerfreundlich und strategisch flexibel arbeiten und in offenen, sozialen oder länger anhaltenden schulischen Situationen dennoch deutlich schneller aussteigen.

Der Entwicklungsverlauf fragt deshalb nicht nur, ob eine damalige Beobachtung „noch stimmt“, sondern unter welchen Bedingungen die damals sichtbare Ressource heute verfügbar ist.

Umgekehrt kann die objektivierte Diagnostik das Selbstbild korrigieren. Ein Jugendlicher, der sich wegen langsamer schriftlicher Arbeit seit Jahren für „nicht besonders klug“ hält, kann in anspruchsvollen schlussfolgernden Aufgaben außergewöhnlich hohe Werte erreichen. Dann besteht die Rückmeldung nicht darin, den alten Satz einfach durch „Du bist hochbegabt“ zu ersetzen.

Hilfreicher ist eine differenzierte Erklärung: Du kannst sehr komplex denken; das Tempo, in dem du Routinetätigkeiten schriftlich erledigst, bildet diese Denkfähigkeit nicht vollständig ab. Beides gehört zu deinem Profil und beides darf bei der Planung von Lernbedingungen berücksichtigt werden.

Umgekehrt darf auch eine objektivierte Stärke nicht zur Identitätszuschreibung werden. Eine sehr hohe Leistung in einem Fähigkeitsbereich eröffnet Möglichkeiten; sie verpflichtet ein Kind aber weder zu einem bestimmten Lieblingsfach noch zu einem bestimmten Bildungsweg. Fähigkeit, Interesse und persönliche Bedeutung können sich überschneiden, müssen es aber nicht. Eine entwicklungsorientierte Rückmeldung bietet deshalb Deutungen und Möglichkeiten an, ohne dem jungen Menschen aus Testwerten vorzuschreiben, was ihn interessieren oder wer er sein soll.

Eine solche Rückmeldung ist bereits ein pädagogischer Vorgang. Sie verändert die Sprache, in der ein Kind über sich spricht. Aus einer globalen Selbstabwertung kann eine überprüfbare Beschreibung entstehen. Genau darin liegt der Übergang von Diagnostik zu Selbstverständnis.

Beispiel 1: Ein Kind erreicht beim Fluiden Schlussfolgern außergewöhnlich hohe Werte, während das Arbeitsgedächtnis deutlich näher am Durchschnitt liegt. Im Selbsteinschätzungsbogen schreibt es: „Wenn ich etwas verstanden habe, will ich weiter. Wenn die Lehrerin lange erklärt und dann noch drei Sachen auf einmal sagt, weiß ich manchmal nicht mehr, was ich zuerst machen soll.“ Zusammen entsteht eine konkrete Forder- und Förderidee: anspruchsvollere Inhalte und zugleich klare, überschaubare Arbeitsaufträge.

Beispiel 2: Eine Jugendliche beschreibt sich als „faul“, weil sie bei erstmals schwierigen Aufgaben schnell ausweicht. Die Diagnostik zeigt sehr hohe kognitive Fähigkeiten; in der Testbeobachtung fällt zugleich auf, dass sie bei Fehlern früh absichert und bisher wenig Strategien für anhaltende Anstrengung entwickelt hat. Aus „Ich bin faul“ kann werden: „Vieles war für mich lange sehr leicht. Wenn etwas nicht sofort gelingt, fehlt mir manchmal eine Strategie. Ich muss lernen, Schwierigkeiten auszuhalten und mein Vorgehen zu planen.“ Das ist kein beschönigendes Etikett, sondern eine Arbeitsbeschreibung, aus der Förderung entstehen kann.

6. Sprache für das eigene Lernen – und für ein konkretes Anliegen

Ein Kind kann ein diagnostisch gewonnenes Verständnis seines Lernprofils nur nutzen, wenn es dafür Sprache entwickelt. Gerade hochbegabte Kinder können sehr differenziert denken und dennoch Mühe haben, ihre eigene Lernsituation gegenüber Erwachsenen zu erklären.

Manche haben gelernt, nicht aufzufallen. Andere formulieren ihren Frust zugespitzt: „Das ist alles sinnlos“, „Die Schule ist langweilig“ oder „Die Lehrerin versteht mich nicht“. Solche Sätze sollten weder als bloße Unhöflichkeit abgetan noch unmittelbar als objektive Beschreibung der Schule übernommen werden. Sie sind zunächst Hinweise auf eine Erfahrung, die gemeinsam präzisiert werden muss.

Die praktische Arbeit besteht darin, von der Beschwerde zur beschreibbaren Lernbedingung und von dort zu einem überprüfbaren Vorschlag zu gelangen. Drei Fragen reichen dafür oft als Gerüst: Was

genau passiert? Was bedeutet das für dein Lernen? Was könnte man konkret anders ausprobieren? Der Diagnostiker gibt dafür Begriffe und Struktur, ohne dem Kind fertige Sätze in den Mund zu legen.

So kann ein Kind lernen, zwischen schnellem Verstehen und sorgfältiger Ausarbeitung zu unterscheiden, zwischen kognitiver Herausforderung und bloßer Arbeitsmenge, zwischen Interesse und Vermeidung, zwischen einem relativen Entwicklungsbereich und einer globalen Schwäche. Je genauer diese Begriffe werden, desto weniger ist es darauf angewiesen, sich mit Pauschalurteilen wie „faul“, „langsam“ oder „immer unterfordert“ zu beschreiben.

Diese Sprache wird erst dann zur tatsächlichen Selbstvertretung, wenn sie sich an ein konkretes Gegenüber richtet. Ob ein Kind sein Lernbedürfnis gegenüber den Eltern, einer vertrauten Klassenleitung oder einer wenig vertrauten Fachlehrkraft formulieren kann, ist nicht dasselbe. Vertrauen, emotionale Aktivierung und bisherige Beziehungserfahrungen beeinflussen, ob vorhandenes Selbstverständnis tatsächlich zur Sprache kommt. Deshalb gehört zum praktischen Aufbau auch das Vorbereiten realer Situationen: Was willst du sagen? Welches Beispiel macht dein Anliegen verständlich? Welche Reaktion könnte kommen? Was tust du, wenn dein erster Vorschlag nicht möglich ist?

Beispiel 3: Statt „Ich will keine Wiederholungen mehr“ könnte ein Schüler nach einer diagnostisch begleiteten Reflexion sagen: „Wenn ich bei neuen Aufgaben zeigen kann, dass ich den Stoff sicher beherrsche, würde ich die Übungszeit gern für ein anspruchsvolleres Projekt nutzen. Ich bin bereit, am Ende zu zeigen, was ich gelernt habe.“ Aus einer Beschwerde wird so eine begründete Beteiligung an der eigenen Lernplanung.

7. Möglichkeitswissen: Wer eine Möglichkeit nicht kennt, kann sie nicht vertreten

An dieser Stelle wird ein Aspekt zentral, der in Begabungsdiagnostik leicht unterschätzt wird: Ein Kind kann sein Lernprofil sehr gut verstehen und trotzdem handlungsunfähig bleiben, wenn es nicht weiß, welche Alternativen überhaupt existieren. Selbstvertretung braucht deshalb Möglichkeitswissen. Wer einen Bildungsweg nicht kennt, kann ihn weder für sich prüfen noch anregen oder begründet einfordern.

Das gilt bei Hoch- und Höchstbegabung in besonderem Maß. Viele passende Wege gehören nicht zum alltäglichen Standardrepertoire einer Schule und werden dort nur selten benötigt. Hier wurde bereits beschrieben, dass zwischen hohem Lernpotenzial und dem tatsächlich zugänglichen Lernangebot eine verlässliche Passung fehlen kann.

Von einem Kind kann nicht erwartet werden, schulorganisatorische oder außerschulische Möglichkeiten selbst zu überblicken. Je ungewöhnlicher das Lernprofil, desto wichtiger ist fachkundiges Orientierungswissen. Erwachsene machen deshalb den realistischen Möglichkeitsraum sichtbar; das Kind wird daran beteiligt, welche Option zu seiner Erfahrung und seinem Profil passen könnte.

Zu diesem Möglichkeitsraum können – je nach Kind und schulischem Kontext – beispielsweise Curriculum-Compacting, also das Weglassen bereits sicher beherrschter Übungsanteile, vertiefendes oder erweiterndes Enrichment, Drehtürmodelle mit zeitweiser Teilnahme an anderen Lernangeboten, Fachunterricht in höheren Jahrgangsstufen, fachbezogene Akzeleration, also schnelleres

Weiterlernen in einem einzelnen Fach, das Überspringen einer Klasse, Wettbewerbe, Mentoring, Schülerakademien, Hochschul- oder Juniorstudiumsangebote, geeignete außerschulische Lernorte oder in einzelnen Fällen auch ein Schulwechsel gehören. Eine Aufzählung allein hilft jedoch wenig. Die diagnostische Aufgabe besteht darin, aus vielen Möglichkeiten wenige plausible Optionen herauszufiltern.

Dazu sollte jede Option an wenigen praktischen Fragen geprüft werden: Welches konkrete Lernproblem soll sie lösen? Welche Erfahrung soll das Kind darin machen können – etwa größere Tiefe, ein passenderes Tempo, geeignete Peers, offene Strategiearbeit oder Mitgestaltung? Was spricht im individuellen Profil dafür oder dagegen? Welche Voraussetzungen und Belastungen sind damit verbunden? Wie lässt sich die Möglichkeit begrenzt erproben? Anschließend ist erneut die Innenperspektive gefragt: Was war tatsächlich neu? Wann war das Kind gedanklich beteiligt? Was war schwierig, was hat geholfen und was hat es über sein Lernen erfahren? So wird aus Förderwissen ein überprüfbarer Entwicklungsweg (Marzian 2025, S. 239–245).

Gerade hier sind Douglas' vier Schritte praktisch anschlussfähig. Sie lassen sich für die Begabungsdiagnostik als Arbeitslogik lesen:

- 1. Rechte und Verantwortung verstehen:** Das Kind erfährt, dass seine Lernbedürfnisse ernst genommen werden dürfen, aber eine Lösung gemeinsam mit anderen und innerhalb realer Bedingungen gefunden werden muss.
- 2. Das eigene Lernprofil verstehen:** Testdaten, Testbeobachtung und Selbsterleben werden in eine Sprache übersetzt, die das Kind selbst verwenden kann.
- 3. Optionen und Möglichkeiten kennen:** Der Diagnostiker und andere Erwachsene eröffnen Wissen über schulische und außerschulische Wege, die das Kind allein häufig nicht kennen kann.
- 4. Unterstützende Personen einbeziehen:** Es wird geklärt, wer eine Veränderung ermöglichen kann, wen das Kind ansprechen möchte und wobei Eltern, Lehrkräfte, Beratung oder andere Bezugspersonen unterstützen müssen (Douglas 2017; 2018b).

Ein von Douglas geschildertes Beispiel macht die Logik sichtbar: Eine Schülerin hatte im Algebraunterricht das zugrunde liegende Verfahren nach einer Aufgabe verstanden, sollte anschließend aber zahlreiche gleichartige Aufgaben weiterbearbeiten. Der Fall zeigt, dass ein nachvollziehbares Lernbedürfnis noch nicht automatisch zu einer tragfähigen Selbstvertretung führt. Für die hier entwickelte Praxis ist deshalb vor allem die Übersetzungsarbeit interessant: Was ist bereits sicher beherrscht? Wie kann die Schülerin dies kurz zeigen? Welche anspruchsvollere Aufgabe wäre als nächster Schritt realistisch? Wer muss zustimmen? So wird aus einer zunächst unpräzisen oder konflikthaft geäußerten Unzufriedenheit ein überprüfbares Anliegen (Douglas 2018a).

Ein Advisor ist in diesem Zusammenhang keine neue Berufsrolle, sondern ein Prinzip guten Erwachsenenhandelns: den Möglichkeitsraum sichtbar machen, Informationen bereitstellen, Zuständigkeiten klären, Folgen mitbedenken und den jungen Menschen zunehmend selbst sprechen und handeln

lassen. Gerade ein Begabungsdiagnostiker kann hier eine Brückenfunktion übernehmen, weil er individuelles Lernprofil und schulische Fördermöglichkeiten miteinander in Beziehung setzen kann.

8. Erwachsene als Wegbegleiter: zuhören, Orientierung geben, schrittweise loslassen

Auch in einem auf Selbstvertretung ausgerichteten Ansatz bleibt die pädagogische Verantwortung bei den Erwachsenen. Je jünger ein Kind ist, desto weniger kann es institutionelle Regeln, langfristige Folgen und die Interessen anderer überblicken. Erwachsene bleiben für Schutz, faire Zugänge und pädagogisch verantwortliche Entscheidungen zuständig. Auch Jugendliche benötigen mitunter Fürsprache, gerade wenn Machtverhältnisse ungleich sind oder berechtigte Anliegen wiederholt übergangen werden.

Die Verantwortung der Erwachsenen für Schutz und verlässliche Rahmenbedingungen darf dabei nicht mit einer stellvertretenden Übernahme der Verantwortung des jungen Menschen für sein eigenes Lernen verwechselt werden. Wo Kinder und Jugendliche dazu in der Lage sind, sollten sie ihre Wahrnehmung, ihre Entscheidungen und zunehmend auch die nächsten Schritte selbst mittragen dürfen.

Die erste Aufgabe von Erwachsenen besteht dennoch häufig nicht im Erklären, sondern im Zuhören. Hilfreich sind offene Fragen: Was genau belastet dich? Wann ist es anders? Was hilft bereits? Welche Veränderung wäre dir wichtig? Welche Lösung erscheint dir realistisch? Wen möchtest du ansprechen? Was möchtest du selbst übernehmen? So wird vermieden, dass Erwachsene aus einem Testergebnis schneller eine Maßnahme ableiten, als das Kind seine eigene Erfahrung überhaupt einbringen konnte.

Danach geben Erwachsene Orientierung. Sie ergänzen, was der junge Mensch noch nicht wissen kann: schulische und rechtliche Möglichkeiten, Zuständigkeiten, Konsequenzen und Grenzen. Möglichkeitswissen ist zunächst eine Erwachsenen Aufgabe; Selbstvertretung beginnt nicht damit, dass ein Kind das Schulsystem kennen muss, sondern damit, dass ihm verständlich erklärt wird, welche realistischen Wege bestehen und welche davon zu seinem Profil passen könnten.

Das schrittweise Loslassen richtet sich nach Alter, Reife, Belastung und Tragweite der Entscheidung. Bei einem Grundschulkind kann es genügen, wenn es im Gespräch einen eigenen Satz formuliert und die Eltern den Rest übernehmen. Ein älterer Schüler kann ein Gespräch mit vorbereiten und selbst einen Teil seines Anliegens vortragen. Eine Jugendliche kann schließlich ein Gespräch weitgehend selbst führen und lediglich im Hintergrund Unterstützung erhalten.

Je nach Alter und Fragestellung kann ein gemeinsames Rückkopplungsgespräch insbesondere die Eltern davon entlasten, allein zwischen der Perspektive des Kindes, dem diagnostischen Befund und der Schule vermitteln zu müssen. Kind oder Jugendlicher, Eltern und Diagnostiker können die Perspektiven unmittelbar aufeinander beziehen; bei schulischen Fragen kann auch eine zuständige Lehrkraft einbezogen werden. Der Diagnostiker übernimmt dabei keine Entscheidungsrolle für die Schule, sondern eine fachlich übersetzende Brückenfunktion zwischen Lernprofil, Alltagserfahrung

und schulischen Möglichkeiten. Wie viel der junge Mensch selbst sagt und welche Unterstützung die Erwachsenen übernehmen, richtet sich nach Alter, Reife, Belastung und seinem eigenen Wunsch.

Douglas macht diese Übergabe von Verantwortung mit einem einfachen Handlungsplan greifbar: Für ein selbst gewähltes Ziel werden drei Fragen geklärt – welche Schritte führen dorthin, wer übernimmt welchen Schritt und bis wann? Misslingt ein Versuch, wird nicht vorschnell von Scheitern gesprochen; gemeinsam wird geprüft, ob Ziel, Begründung, Ansprechpartner oder Weg verändert werden müssen. Selbstständigkeit wird so nicht vorausgesetzt, sondern aufgebaut (Douglas 2017; 2018b).

Die Bewegungsrichtung lässt sich knapp fassen: Fürsprache → Beteiligung → Mitentscheidung → zunehmend eigenständiges Eintreten für die eigenen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse. Gerade dies verhindert, dass Self-Advocacy zu einer neuen Leistungsanforderung wird, an der ein Kind wiederum scheitern kann.

9. Schule als Partner: aus dem Befund einen erprobaren nächsten Schritt machen

Für eigene Lern- und Entwicklungsbedürfnisse einzutreten ist keine Einbahnstraße. Es wäre widersprüchlich, Kindern beizubringen, ihre Lernbedürfnisse differenziert zu formulieren, wenn Schule darauf nur mit dem Hinweis reagiert, für alle müssten dieselben Aufgaben gelten. Mitreden und Mitgestalten benötigt auf der anderen Seite Erwachsene und Institutionen, die bereit sind, zuzuhören, Daten zu prüfen, sich bei Bedarf fachkundig zu machen und vorhandene pädagogische Spielräume zu nutzen.

Individuelle Lernbedürfnisse stehen zugleich im Spannungsfeld curricularer, personeller und organisatorischer Bedingungen, unter denen Schule arbeitet. Gerade deshalb ist eine präzise Sprache hilfreich. Ein pauschales „Ich bin unterfordert“ führt selten weiter. Eine gemeinsam überprüfbare Aussage – etwa, dass bestimmte Inhalte bereits sicher beherrscht werden und nach einem kurzen Kompetenznachweis eine vertiefende Aufgabe sinnvoll wäre – eröffnet eher einen fachlichen Lösungsraum.

Auch ein präzise begründeter Vorschlag garantiert jedoch keine Umsetzung. Strukturelle Engpässe, fehlende Ressourcen oder mangelnde Bereitschaft können Passung verhindern. Daraus darf nicht geschlossen werden, das Kind habe sein Anliegen nicht gut genug vertreten. Self-Advocacy kann einen Lösungsraum öffnen; sie kann institutionelle Verantwortung nicht ersetzen.

Hier kann eine gute Begabungsdiagnostik Brücken bauen. Ein Bericht sollte nicht als Druckmittel „gegen“ Schule eingesetzt werden. Er kann eine gemeinsame Arbeitsgrundlage schaffen, in der objektivierte Daten, schulische Beobachtungen und die Innenperspektive des Kindes aufeinander bezogen werden. Besonders hilfreich ist es, Empfehlungen als prüfbare Hypothesen zu formulieren. Der diagnostische Bericht darf dabei einen breiten Optionsraum eröffnen; der konkrete Umsetzungsplan wählt daraus jedoch zunächst einen begrenzten und befristeten Versuch aus. Für diesen werden Ausgangslage, Verantwortliche, Dauer, wenige Erfolgskriterien und ein Auswertungstermin vereinbart. Zu den Erfolgskriterien gehören nicht nur beobachtbares Lern- und Arbeitsverhalten, sondern

auch die Rückmeldung des Kindes zur erlebten Passung. Eine Formulierung könnte lauten: „Aufgrund des Profils und der Selbsteinschätzung erscheint es sinnvoll, für vier Wochen ... zu erproben und anschließend gemeinsam auszuwerten.“ Die Ergebnisse dieser Erprobung bestätigen, verändern oder verwerfen die zugrunde liegende Arbeitshypothese und werden damit selbst zu diagnostischer Information. So bleibt Förderung beweglich, und das Kind erlebt, dass seine Rückmeldung Folgen haben kann.

Kuhns Förderprinzipien passen zu dieser Erprobungslogik: Stärken sollen gezielt genutzt, Schwächen je nach Funktion reduziert, kompensiert oder umgangen und Erfolge möglichst konkret definiert und zeitnah überprüft werden. Förderung muss damit nicht jede Schwäche zum Trainingsauftrag machen; sie darf auch Bedingungen verändern oder Hilfsmittel bereitstellen, damit vorhandene Stärken wirksam werden können (Kuhn 2024a, Folien 31–35).

Dabei ist ein vorhandenes Förderangebot noch nicht mit tatsächlicher Beteiligung gleichzusetzen. Eine Möglichkeit kann fachlich sinnvoll sein und dennoch wenig genutzt werden, wenn sie sozial auffällig macht, organisatorisch schwer zugänglich ist, an den Interessen vorbeigeht oder ohne echte Mitentscheidung eingeführt wurde. Für die Praxis lohnt deshalb eine dreifache Prüfung: Ist eine Möglichkeit vorhanden? Ist sie für dieses Kind tatsächlich zugänglich? Und erlebt der junge Mensch sie selbst als passend und mitgetragen? Student Voice beginnt nicht damit, dass Erwachsene ein gutes Angebot bereitstellen, sondern dort, wo die Erfahrung des Kindes darüber, ob und wie dieses Angebot trägt, Folgen für die weitere Planung hat.

10. Außerschulische Möglichkeiten: das Kinder-College Koblenz als ein Beispiel

Möglichkeitswissen endet nicht an der Schultür. Außerschulische Lernorte können gerade hoch- und höchstbegabten Kindern Erfahrungen ermöglichen, die im regulären Unterricht nur begrenzt verfügbar sind: Kontakt zu ähnlich interessierten Peers, vertiefte Beschäftigung mit einem Thema, fachliche Mentoren, projektbezogenes Arbeiten oder Rollen, in denen eigene Expertise sichtbar wird. Solche Erfahrungen können ein diagnostisch gewonnenes Lernprofil bestätigen, differenzieren oder korrigieren und manchen Kindern erstmals einen Resonanzraum für die Sprache über das eigene Lernen eröffnen. Sie ergänzen passende Lernbedingungen, können aber eine fehlende Passung im Regelunterricht nicht von selbst beheben. Die Verantwortung der Schule für hinreichende Passung bleibt bestehen (Marzian 2025, S. 245–247).

Das Kinder-College Koblenz kann für diese Fragestellung als ein mögliches Beispiel in den Blick genommen werden. Nach seiner öffentlich dargestellten Konzeption bietet die außerschulische Einrichtung interessenbezogene Lernmöglichkeiten für begabte und hochbegabte Kinder und Jugendliche. Für die hier entwickelte Argumentation ist vor allem relevant, dass der Kontakt mit ähnlich interessierten oder ähnlich weit entwickelten jungen Menschen zusätzliche Vergleichs- und Resonanzmöglichkeiten eröffnen kann (Kinder-College e. V. 2026).

Transparenzhinweis: Der Autor steht in loser fachlicher Kooperation mit der Leiterin des Kinder-College, Helga Thieroff, die ihm gelegentlich Anfragen und Beratungsanliegen im Zusammenhang mit schulischen Fragen weiterleitet. Die Einrichtung wird hier als ein mögliches Praxisbeispiel

beschrieben; daraus folgt keine allgemeine oder fallbezogene Empfehlung. Maßgeblich bleiben die individuelle Passung sowie die Prüfung schulischer und weiterer außerschulischer Möglichkeiten.

Die im Förderkonzept und auf der Website beschriebenen Praxisformen des Kinder-College lassen sich für diesen Zusammenhang auf drei Aspekte verdichten: Peers und interessenbezogene Herausforderung können Kindern helfen, eigene Neigungen und passende Anspruchsniveaus genauer zu erfahren; eigene Beiträge und Rollenwechsel bis hin zu Mentoring oder Junior-Dozententätigkeit können Selbstwirksamkeit und Verantwortung erfahrbar machen; diskursive und projektbezogene Formate können Gelegenheiten schaffen, Positionen zu entwickeln, zu begründen und Verantwortung in einer Gemeinschaft zu übernehmen.

Damit ist das Kinder-College nicht als ausformuliertes Programm von Student Voice oder Self-Advocacy zu verstehen. Es kann jedoch – bei entsprechender individueller Passung – beispielhaft zeigen, wie ein außerschulischer Lernort an ein diagnostisch gewonnenes Selbstverständnis anschließen kann. Diagnostik kann helfen, eine Sprache für das eigene Lernen und Wissen über Möglichkeiten zu gewinnen; ein guter Lernort muss anschließend Gelegenheiten schaffen, diese Möglichkeiten in Erfahrung, Mitgestaltung und verantwortliches Handeln zu übersetzen.

Eine bekannte Möglichkeit ist jedoch noch keine vom Kind gewünschte oder individuell passende Möglichkeit. Gerade bei Jugendlichen sollte deshalb gemeinsam geklärt werden, was an einem Angebot anspricht, welche Vorbehalte oder Barrieren bestehen und ob zunächst eine begrenzte Erprobung sinnvoll erscheint. Diagnostik kann hier Orientierung geben, sollte ein außerschulisches Angebot aber nicht verordnen.

11. Was den Ansatz fachlich stützt – so viel Theorie wie nötig

Die vorgeschlagene Weiterentwicklung steht nicht für sich allein. Mehrere Forschungs- und Praxistraditionen weisen in eine ähnliche Richtung: Begabung gewinnt pädagogische Bedeutung in der Passung von Person, Lernumgebung und Entwicklung. Die personorientierte Begabungsförderung betont deshalb Lernprofil, Selbstgestaltung und Verantwortung; Marzians Überlegungen zur Bildungslücke ergänzen die systemische und didaktische Seite dieser Passung (Müller-Oppliger 2013a; 2017; Müller-Oppliger/Weigand 2021; Marzian 2025).

Für länger zurückliegende Testungen liefern Breit et al. (2024) und Watkins et al. (2022) den fachlichen Rahmen: Frühere Ergebnisse können wichtige Entwicklungsdaten bleiben, dürfen aber besonders bei feinen Profilunterschieden nicht ungeprüft als aktuelle Beschreibung fortgeschrieben werden. Prior (2011) stützt die systematische Einbeziehung der unmittelbaren Erfahrung hochbegabter Lernender; Douglas (2017; 2018b) beschreibt Selbstvertretung als erlernbare Kompetenz, die eigenes Profil, Möglichkeiten und unterstützende Personen miteinander verbindet.

Die Expertise von Hofmann, Stegmüller und Walk macht zugleich deutlich, dass Intelligenz und die Steuerung des eigenen Denkens und Handelns nicht gleichzusetzen sind. Arbeitsgedächtnis, Inhibition und kognitive Flexibilität können für die Umsetzung kognitiven Potenzials bedeutsam sein; ihre

Diagnostik verlangt jedoch geeignete Verfahren und darf nicht aus einem WISC-V-Profil oder einer Selbstauskunft abgeleitet werden (Hofmann et al. 2025, S. 5, 32–33, 69–75, 96–97).

Der in diesem Beitrag verwendete Arbeitsbegriff „Passungsfenster“ fasst diese Passungslogik anschaulich zusammen. Er knüpft an die Zone nächster Entwicklung an, in der die nächsten Entwicklungsschritte mit Unterstützung erreichbar werden, und an das Prinzip des „optimal match“ zwischen Lernendem und curricularer Herausforderung in der Begabtenförderung. Der Begriff beansprucht damit keine neue diagnostische Kategorie, sondern dient als sprachliche Brücke zwischen entwicklungspsychologischer Begründung und konkreter Forder- und Förderplanung (Stiller 2026; Mol 2026; VanTassel-Baska 2005).

Der gemeinsame Gedanke lässt sich einfach fassen: Ein zuverlässig erhobener Befund gewinnt an pädagogischem Wert, wenn er für das Kind verständlich wird, mit seiner Erfahrung und der Sicht der Eltern abgeglichen, mit realistischen Möglichkeiten verbunden und in einen nächsten überprüfbaren Schritt übersetzt wird. Die Theorie soll diesen Weg begründen, nicht die Lesbarkeit erschweren.

12. Drei Ebenen guter Begabungsdiagnostik – Anspruch und Grenzen

Der bisherige Text könnte missverstanden werden, als müsse jede Fachperson, die Begabungsdiagnostik anbietet, Testpsychologie, Begabungspädagogik, Schulberatung und längerfristige Begleitung vollständig aus einer Hand leisten. Das ist nicht gemeint. Sinnvoller ist es, den Ansatz als gestuften Qualitätsrahmen zu lesen. Je nach Fragestellung, Alter des Kindes und Tragweite einer Entscheidung kann der Umfang unterschiedlich sein.

Drei Ebenen in Kürze

1. Fachlicher Mindeststandard	standardisierte Testung, Anamnese, Testbeobachtung, verantwortliche Interpretation, transparente Aussagegrenzen und verständliche Rückmeldung.
2. Entwicklungsorientierter Qualitätsstandard	zusätzlich Innenperspektive des Kindes, Elternperspektive, schulischer Kontext, begabungspädagogische Übersetzung, realistische Möglichkeiten sowie die Prüfung, ob Hinweise auf weitere für die Potenzialentfaltung relevante Funktionsbereiche eine weiterführende Diagnostik begründen.
3. Erweiterte begleitende Praxis	bei Bedarf gemeinsame Gespräche mit Schule, Erprobung konkreter Veränderungen, Verlaufskontrolle, Aufbau von Selbstvertretung und Vernetzung mit weiteren Fachpersonen oder Lernorten.

Die erste Ebene ist unverzichtbar. Wer einen standardisierten Intelligenztest einsetzt, muss ihn fachgerecht durchführen, die Ergebnisse in ihren Grenzen interpretieren und so zurückmelden, dass aus Zahlen keine vorschnellen Etiketten werden. Dazu gehören auch Anamnese und Testbeobachtung, weil ein Wert ohne Kontext leicht über- oder fehlinterpretiert werden kann.

Die zweite Ebene beschreibt den Schwerpunkt dieses Beitrags. Hier wird aus einer korrekten Testauswertung eine entwicklungsorientierte Begabungsdiagnostik: Das Kind wird als Auskunftsperson für sein Lernen einbezogen, Elternwissen und schulischer Kontext werden systematisch genutzt, der

Befund wird in verständliche Lernbedingungen übersetzt und mit realistischen Fördermöglichkeiten verbunden. Bei historischen Testdaten kommt die sorgfältige Rekonstruktion des Entwicklungsverlaufs hinzu. Dazu können je nach Fragestellung insbesondere exekutive Funktionen gehören. Ihre eigenständige diagnostische Erfassung ist nicht Bestandteil jeder Begabungsdiagnostik, kann aber insbesondere bei deutlichen Diskrepanzen zwischen kognitivem Potenzial, Selbststeuerung und gezeigter Leistung sinnvoll sein.

Die dritte Ebene kann sehr hilfreich sein, ist aber nicht in jedem Fall Bestandteil der Diagnostik selbst. Gemeinsame Gespräche mit Schule, die Begleitung einer Erprobungsphase, wiederholte Rückmeldungen oder das gezielte Einüben von Selbstvertretung gehen bereits in eine weiterführende Beratung und Begleitung über. Der diagnostische Prozess kann diese Schritte anstoßen; er muss sie nicht immer vollständig selbst leisten.

Welche Fachperson kann einen solchen Qualitätsstandard tragen? Für die reine Testdiagnostik braucht es psychometrische und testdiagnostische Kompetenz. Wer die zweite Ebene weitgehend selbst gestaltet, benötigt darüber hinaus entwicklungs- und pädagogisch-diagnostisches Denken, fundiertes Wissen über Hoch- und Höchstbegabung, die Fähigkeit, komplexe Befunde für Kinder und Eltern verständlich zu übersetzen, Gesprächsführung sowie Kenntnis schulischer und außerschulischer Fördermöglichkeiten. Ebenso wichtig ist die Fähigkeit, eigene fachliche Grenzen zu erkennen und bei klinischen, therapeutischen, schulrechtlichen oder anderen Spezialfragen weitere Expertise einzubeziehen.

Diese Kompetenzen müssen nicht zwingend in einer einzigen Person vereinigt sein. Ein flächendeckender Goldstandard sollte deshalb eher als Prozessstandard verstanden werden als als Idealbild eines „Superdiagnostikers“. Entscheidend ist, dass die notwendigen Perspektiven und Kompetenzen verlässlich zusammenkommen – je nach Fall in einer Person oder multiprofessionell. Gerade dadurch wird der Anspruch praktisch anschlussfähig.

Eine solche Qualitätsentwicklung hätte allerdings Folgen: Sie benötigt Zeit, qualifizierte Fortbildung, gute Kooperation und verlässliche Zugänge. Wenn eine entwicklungsorientierte Begabungsdiagnostik nur als aufwendiges privat finanziertes Spezialangebot erreichbar wäre, würde sie einen Teil ihres pädagogischen Anspruchs verfehlen. Der hier entwickelte Rahmen ist deshalb nicht als Maximalkatalog für jeden Einzelfall gedacht, sondern als Orientierung dafür, welche Qualität je nach Fragestellung notwendig und realistisch herstellbar ist.

13. Schluss: Woran eine weiterentwickelte Begabungsdiagnostik erkennbar wäre

Die hier vorgeschlagene Weiterentwicklung verlangt kein neues Intelligenztestverfahren und keinen zusätzlichen diagnostischen Score. Sie öffnet nach der Testung einen bislang häufig zu wenig systematisierten Raum: für die Selbsteinschätzung des Kindes, eine verständliche Rückmeldung, den Abgleich der Perspektiven, Wissen über reale Möglichkeiten und einen nächsten Schritt, den der junge Mensch mittragen kann. Bei länger zurückliegenden Befunden kommt die sorgfältige Einordnung des Entwicklungsverlaufs hinzu.

Der zunächst sichtbare Ertrag ist kein Nachweis langfristiger Wirksamkeit, sondern ein differenzierteres gemeinsames Lernprofil. Erfolg zeigt sich deshalb nicht allein daran, ob ein IQ-Wert zuverlässig bestimmt und ein Bericht fachlich korrekt geschrieben wurde. Dienlich ist Diagnostik auch dann, wenn ein Kind anschließend genauer sagen kann: Das kann ich besonders gut. Hier brauche ich mehr Herausforderung. Dort brauche ich Unterstützung. Diese Wiederholung bringt mir wenig. Bei schwierigen Aufgaben muss ich lernen, länger dranzubleiben.

Ebenso wichtig ist das Wissen, dass es unterschiedliche Lernwege und Fördermöglichkeiten gibt. Kinder und Jugendliche sollen nicht zu Spezialisten des Schulsystems werden. Sie sollten aber erfahren dürfen, dass ihre Lernbiografie nicht vollständig durch das bestimmt ist, was ihnen bisher zufällig begegnet ist. Erwachsene tragen die Verantwortung, realistische Möglichkeiten zugänglich zu machen und die Beteiligung des Kindes alters- und reifeangemessen zu unterstützen.

Begabungsdagnostik kann so zum Beginn einer Bildungspartnerschaft werden. Das Ziel ist kein Kind, das gelernt hat, mit einem Etikett zu argumentieren, sondern ein junger Mensch, der das eigene Lernen zunehmend versteht, Möglichkeiten kennt und an Entscheidungen über nächste Schritte beteiligt ist.

Für die eigene Praxis folgt daraus ein klarer Arbeitsauftrag: Selbsteinschätzung altersdifferenziert erproben, die Perspektive des Kindes im Bericht sichtbarer machen, historische Befunde entwicklungsbezogen einordnen, Möglichkeitswissen systematischer einbeziehen, gemeinsam mit Kind, Eltern und Schule genauer bestimmen, wo für das konkrete Lernprofil ein tragfähiges Passungsfenster liegt, und Hinweise auf exekutive Steuerung nur dort als begrenzte Arbeitshypothesen verfolgen, wo sie für die Potenzialentfaltung bedeutsam erscheinen. Entscheidend bleibt, ob daraus bessere Passung, mehr Selbstverständnis und tragfähigere Beteiligung entstehen.

Literatur

- Breit, Moritz; Scherrer, Vsevolod; Tucker-Drob, Elliot M.; Preckel, Franzis (2024): The stability of cognitive abilities: A meta-analytic review of longitudinal studies. In: *Psychological Bulletin*, 150 (4), 399–439. <https://doi.org/10.1037/bul0000425>.
- Douglas, Deborah (2004): Self-advocacy: Encouraging students to become partners in differentiation. In: *Roeper Review*, 26 (4), 223–228. <https://doi.org/10.1080/02783190409554273>.
- Douglas, Deb (2017): *The Power of Self-Advocacy for Gifted Learners: Teaching Four Essential Steps to Success*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Douglas, Deb (2018a): Deb Douglas on helping gifted kids become self-advocates. Interview mit Debbie Reber, Tilt Parenting Podcast, Session 126, 11. September 2018.
- Douglas, Deb (2018b): *Self-Advocacy*. NAGC TIP Sheet. Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Douglas, Deb (2021): *Jumpstarting Your Students' Self-Advocacy*. In: *Teaching for High Potential*, May 2021, 1, 14–16. National Association for Gifted Children.
- Hofmann, Carmen; Stegmüller, Anna M.; Walk, Laura M. (2025): *Exekutive Funktionen: Welche Bedeutung haben sie für die Potenzialentfaltung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen?* Frankfurt am Main: Karg-Stiftung. <https://doi.org/10.25656/01:34455>.
- Kuhn, Christine (2024a): Jede Begabung ist ein Unikat – jede Beeinträchtigung auch. Plenarvortrag beim Symposium Begabung 2024, Pädagogische Hochschule Zug, 4. Mai 2024. Materialien im

- Archiv des Symposiums Begabung 2024 der PH Zug, online unter: <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/phzg/ph-zug/veranstaltungen/symposium-begabung/archiv-symposium-begabung> (Abruf: 07.09.2026).
- Kuhn, Christine (2024b): WISC-V Testergebnisse – Fall „Norman“; Untersuchungsbericht – Fall „Norman“. Begleitmaterial zum Symposium Begabung 2024, Pädagogische Hochschule Zug, 4. Mai 2024. Materialien im Archiv des Symposiums Begabung 2024 der PH Zug, online unter: <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/phzg/ph-zug/veranstaltungen/symposium-begabung/archiv-symposium-begabung> (Abruf: 07.09.2026).
- Kinder-College e. V. (2026): Das Kinder-College / Förderkonzept. Online unter: <https://www.kinder-college.de/> (Abruf: 14.08.2026).
- Marzian, Stefanie (2025): Hochbegabung. Das emotional aufgeladene Thema wissenschaftlich, fundiert und sachlich erklärt. Dorsten: Herausforderung e. V.
- Mol, Lisa (2026): Scaffolding. In: Karg-Stiftung (Hrsg.): Online-Glossar „Das kleine Wörterbuch der Hochbegabung“. Fachportal Hochbegabung. Online unter: <https://www.fachportal-hochbegabung.de/glossar/scaffolding/> (Abruf: 02.09.2026).
- Stiller, Anne-Kathrin (2026): Zone nächster Entwicklung. In: Karg-Stiftung (Hrsg.): Online-Glossar „Das kleine Wörterbuch der Hochbegabung“. Fachportal Hochbegabung. Online unter: <https://www.fachportal-hochbegabung.de/glossar/zone-naechster-entwicklung/> (Abruf: 02.09.2026).
- VanTassel-Baska, Joyce (2005): Gifted Programs and Services: What Are the Nonnegotiables? In: *Theory Into Practice*, 44 (2), 90–97. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402_3.
- Müller-Oppliger, Salomé (2016): Begabungsdiagnostik durch Screening – eine Falldarstellung. In: *Journal für Begabungsförderung*, 1/2016: Diagnostische Zugänge zum Erkennen und Fördern von Begabungen.
- Müller-Oppliger, Victor (2013a): Selbstbewusstsein und Eigenverantwortung als Kernelemente der Begabtenförderung. In: Hackl, Armin; Pauly, Claudia; Steenbuck, Olaf; Weigand, Gabriele (Hrsg.): *Begabung und Verantwortung*. Karg-Stiftung, 37–43.
- Müller-Oppliger, Victor (2017): Minderleistung ist kein Personenmerkmal sondern ein Produkt misslungener Bildungsprozesse. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Januar 2017.
- Müller-Oppliger, Victor; Weigand, Gabriele (Hrsg.) (2021): *Handbuch Begabung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Preckel, Franzis; Vock, Miriam (2021): *Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. 2., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02850-000>.
- Prior, Susan (2011): Student Voice: What Do Students Who Are Intellectually Gifted Say They Experience and Need in the Inclusive Classroom? In: *Gifted and Talented International*, 26 (1–2), 121–129. <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673596>.
- Stadt Zürich, Schulamt/Fachstelle Begabungsförderung (2023): *Einschätzungsbogen BBF | 2. Zyklus*. Zürich, Juni 2023. Online unter: <https://www.stadt-zuerich.ch/> (Abruf: 14.08.2026).
- Theunissen, Georg (2001): Die Self-Advocacy-Bewegung. Empowerment-Bewegungen machen mobil (II). In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 24 (3/4), 21–28.
- Watkins, Marley W.; Canivez, Gary L.; Dombrowski, Stefan C.; McGill, Ryan J.; Pritchard, Alison E.; Holingue, Calliope B.; Jacobson, Lisa A. (2022): Long-term stability of Wechsler Intelligence Scale

for Children–Fifth Edition scores in a clinical sample. In: *Applied Neuropsychology: Child*, 11 (3), 422–428. <https://doi.org/10.1080/21622965.2021.1875827>.

Weigand, Gabriele; Hackl, Armin; Müller-Oppliger, Victor; Schmid, Günter (2014): *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz.

Zum Autor

Stefan Rau ist Begabungsdiagnostiker, Sonderpädagoge, Coach und Lerntherapeut. In Bonn bietet er Begabungsdiagnostik, Forder- und Förderplanung sowie Schullaufbahnberatung für Kinder und Jugendliche an. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören die differenzierte Intelligenzdiagnostik mit den Wechsler-Skalen, die Einordnung heterogener und doppelt außergewöhnlicher Begabungsprofile sowie die Übersetzung diagnostischer Befunde in konkrete pädagogische Forder- und Förderziele. Er ist sonderpädagogischer Fachberater des Inklusionsfachverbandes Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen Bonn e. V. Sein diagnostischer Ansatz verbindet objektivierte Testdaten mit Anamnese, strukturierter Testbeobachtung, schulischer Systemkenntnis und zunehmend auch mit der systematischen Innenperspektive des Kindes.

Kontakt: www.begabungsdiagnostik.info