

ZUR PERSÖNLICHKEIT VON KOGNITIV UND KREATIV BESONDERS BEGABTEN KINDERN

Veröffentlicht in: news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung. ÖZBF, Nr. 24/Ausgabe 1, 2010, S. 25-28.

Veröffentlicht in: news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung. ÖZBF, Nr. 25/Ausgabe 2, 2010, S. 41-45.

In einer österreichischen Studie¹ wurden Zusammenhänge zwischen einzelnen Persönlichkeitsmerkmalen von besonders bzw. hoch begabten Grundschulkindern und ihrer Lebensqualität mit besonderem Blick auf ihre soziale Integration untersucht. Ziel des vorliegenden Artikels ist die Darstellung ausgewählter Ergebnisse betreffend die Dimensionen Persönlichkeit, Intelligenz und Kreativität. Als wesentliches Ergebnis der Studie kann der Zusammenhang zwischen Intelligenz und Offenheit für Erfahrung bzw. Intelligenz und Kreativität genannt werden, auch ließ sich eine Korrelation zwischen Offenheit und Kreativität nachweisen.

Offenheit für neue Erfahrungen erscheint somit als ein Persönlichkeitsmerkmal, das sowohl mit Intelligenz als auch mit Kreativität in engem Zusammenhang steht. Daraus ergeben sich wichtige pädagogische Implikationen: Schon im Kindergarten und in der Grundschule sollten förderliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Persönlichkeitsdimension Offenheit geschaffen werden, d. h. Freiräume für spielerisches Experimentieren bei gezieltem Abbau von Konformitätsdruck. Dabei erscheint es wichtig, die Gesamtpersönlichkeit eines Kindes zu fördern und nicht nur seine kognitiven Fähigkeiten.

Definition und Theorien der Persönlichkeit

Die vielen Definitionen zum Begriff „Persönlichkeit“ beinhalten alle „die Konzepte der Einzigartigkeit und des charakteristischen (konsistenten) Verhaltens“ (Zimbardo/Gerrig 1999, S. 520). So verweisen Bartussek/Schmitt (1993) darauf, dass „mit dem Begriff Persönlichkeit die Einzigartigkeit und die über die Zeit und über Situationen hinweg relative Stabilität von Strukturen und Prozessen angesprochen wird, mit denen das beobachtbare typische Verhalten von Individuen beschrieben oder erklärt werden soll“ (Bartussek/Schmitt 1993, S. 502).

Einer der ersten empirischen Forscher, der sich mit dem Thema Persönlichkeit intensiv auseinandersetzte, war **Hans Jürgen Eysenck**. Er entwickelte ein auf einer Faktorentheorie beruhendes Klassifikationssystem, bei dem sich die Persönlichkeit jedes Individuums als Resultat zweier Grunddimensionen beschreiben lässt: der Dimensionen „Introversion vs. Extraversion“ (nach innen vs. nach außen gewandte Haltung) und „Neurotizismus“ (emotionale Labilität vs. Stabilität). Im Laufe seines Lebens erweiterte Eysenck seine Theorie um eine dritte Dimension, die des „Psychotizismus“, welche oppositionelles und sozial abweichendes Verhalten beschreibt.

„Big Five“

Das derzeit gängigste Modell der Persönlichkeitspsychologie ist das **Fünf-Faktoren-Modell**, das von fünf Hauptdimensionen der Persönlichkeit ausgeht. Seine Entwicklung basiert auf einem lexikalischen Ansatz und beruht auf der Annahme, dass sich Persönlichkeitsmerkmale in der Sprache wiederfinden. Basierend auf Datenreduktion und Faktorenanalysen wurden die folgenden fünf Faktoren definiert: Emotionale Stabilität bzw. Instabilität, Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und Offenheit für Erfahrung.

Faktor 1: Emotionale Stabilität bzw. Instabilität

¹ Die Studie wurde im Rahmen einer Kooperation zwischen der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz und der Karl-Franzens-Universität Graz unter der Leitung von Univ.-Doz. Dr. Hannes Brandau konzipiert und durchgeführt. Sie wurde von der Abteilung für Wissenschaft und Forschung der Steiermärkischen Landesregierung finanziell unterstützt.

Der Faktor „Emotionale Instabilität“ wird auch als „Neurotizismus“ bezeichnet. Dieses Konstrukt spiegelt Unterschiede in der emotionalen Stabilität von Personen wider: Wenig neurotische, emotional stabile Personen sind typischerweise ruhig, ausgeglichen und entspannt, emotional instabile Personen erweisen sich dagegen als unsicher, ängstlich, nervös, impulsiv, verletzlich, depressiv und sozial befangen.

Faktor 2: Extraversion

Die Dimension „Extraversion“ beschreibt Aktivität und zwischenmenschliches Verhalten einer Person. Extraversion ist gekennzeichnet durch Herzlichkeit, Geselligkeit, Selbstsicherheit, Durchsetzungsfähigkeit, Aktivität, Erlebnishunger, Frohsinn und Optimismus (vgl. Chamorro-Premuzic/Furnham 2005, S. 19).

Faktor 3: Verträglichkeit

Auch die Dimension „Verträglichkeit“ bezieht sich auf zwischenmenschliches Verhalten. Dazu zählen Eigenschaften wie Vertrauen, Freimütigkeit, Altruismus, Entgegenkommen, Bescheidenheit und Gutherzigkeit. Verträgliche Personen werden als fürsorglich, freundlich, warmherzig und tolerant, wenig verträgliche als egozentrisch und eher kompetitiv als kooperativ beschrieben.

Faktor 4: Gewissenhaftigkeit

Zum Faktor Gewissenhaftigkeit werden Kompetenz, Ordnungsliebe, Pflichtbewusstsein, Leistungsstreben, Selbstdisziplin und Besonnenheit gezählt (vgl. Chamorro-Premuzic/Furnham 2005, S. 22).

Faktor 5: Offenheit für Erfahrung

Die Dimension „Offenheit für Erfahrung“ erfasst das Interesse an und das Ausmaß der Beschäftigung mit neuen Erfahrungen, Erlebnissen und Eindrücken: Dazu gehören Offenheit für Fantasie, Ästhetik, Gefühle, Handlungen und Ideen sowie die Offenheit gegenüber fremden Werte- und Normensystemen. Personen mit hohen Offenheitswerten werden als wissbegierig, experimentierfreudig, künstlerisch interessiert und eher unkonventionell beschrieben, Personen mit niedrigen Werten neigen zu konventionellen Verhaltensweisen und wertkonservativen Einstellungen.

„Offenheit für Erfahrung“ ist jener Faktor, der am häufigsten mit Intelligenz in Verbindung gebracht wird (vgl. Brand 1994, S. 299ff.; Zeidner/Matthews 2000, S. 585ff.). Ackerman/Heggstad (1997) fanden eine Korrelation von $r = .33$ zwischen „Offenheit für Erfahrung“ und dem Generalfaktor g (vgl. Chamorro-Premuzic/Furnham 2005, S. 57); Brand (1994) nimmt an, dass etwa 40 % der echten Varianz in Bezug auf Offenheit für Erfahrung in der Gesamtbevölkerung auf den Generalfaktor g zurückzuführen sind (vgl. Brand 1994, S. 302).

Was den Zusammenhang zwischen Offenheit und Kreativität anbelangt, so gelang es King et al. (1996) positive Korrelationen aufzuzeigen: „Offenheit für Erfahrung“ trug signifikant zur Möglichkeit der Vorhersage von Kreativität bei (vgl. King et al. 1996, S. 194ff.). Auch Wolfradt/Pretz (2001) stellten eine positive Korrelation zwischen den beiden Dimensionen fest (vgl. Wolfradt/Pretz 2001, S. 305), bei Martindale/Dailey (1996) zeigte sich allerdings kein Zusammenhang zwischen den beiden Faktoren (vgl. Martindale/Dailey 1996, S. 412).

Persönlichkeit und Hochbegabung

Die Diskussion um Hochbegabte und deren Persönlichkeit bewegt sich grundsätzlich zwischen folgenden beiden Polen: Ein Teil der Forscher/innen geht davon aus, dass Hochbegabte vom Schicksal begünstigte Menschen sind, die auch über andere positive Fähigkeiten und Tugenden verfügen, der andere sieht einen deutlichen Zusammenhang zwischen besonderer Begabung und psychosozialen Problemen, der bis hin zu psychischen Störungen gehen kann (vgl. Hampson 2006, S. 46f.).

Führende Begabungsforscher/innen haben daher Hypothesen erstellt, die diese Diskrepanz deutlich zum Ausdruck bringen: So formulierte Mönks seine „Harmonie-Disharmonietheorie“ und Urban (1980) spricht von einer „Konvergenz-Divergenzhypothese“. Der

Harmonie-Konvergenzansatz geht von der Annahme aus, dass (Hoch)Begabte psychisch stabiler, gesünder, glücklicher und erfolgreicher seien als durchschnittlich Begabte (vgl. Holling et al. 1999, S. 3), der Disharmonie-Divergenzansatz sieht in Hochbegabten schwierige, problembeladene Personen, die deutlich anfälliger für psychische Probleme und Defizite sind als die durchschnittlich begabte Bevölkerung (vgl. Rohrman, 2005, S. 111).

Eine der ersten Studien, die sich mit dem Schicksal von Hochbegabten über einen längeren Zeitraum befasste, war die von Lewis M. Terman. Terman startete 1921 seine berühmte Langzeitstudie über hochbegabte Kinder mit dem Ziel, die Divergenzhypothese zu widerlegen. Die Daten gaben Terman Recht: Seine „Termiten“ erwiesen sich als gesünder, beliebter, sozial anpassungsfähiger, emotional stabiler und beruflich erfolgreicher als altersgleiche „Normalpersonen“. Winner (1998) kritisiert jedoch die durchwegs positiven Ergebnisse von Terman: Nachfolgestudien hätten gezeigt, dass sich besonders Begabte in ihrer Jugend sozial stärker benachteiligt und häufiger ausgeschlossen fühlten. Sie hält fest: „Die Vision vom gut angepaßten, hochbegabten Kind gilt nur für leichte Hochbegabung, [...] nicht (aber) für extrem hochbegabte Kinder.“ (Winner 1998, S. 19)

Im **Marburger Hochbegabtenprojekt** konnte wiederum belegt werden, dass sich Persönlichkeitsmerkmale und Temperamentsfaktoren hochbegabter Kinder von denen durchschnittlich Begabter – wenn überhaupt – im positiven Sinne unterscheiden. Rost beschreibt seine unter ca. 7.300 Drittklässlern durch Intelligenztests rekrutierten 151 hochbegabten Kinder wie folgt: „Hochbegabte sind zuerst einmal Kinder wie alle anderen Kinder auch, mit ähnlichen Vorlieben, mit ähnlichen Schwierigkeiten, mit ähnlichen Vorzügen.“ (Rost in: Paulus 2002, S. 59) Sie gehörten genauso häufig zu einer Clique, hätten ebenso oft eine/n beste/n Freund/in wie ihre Schulkolleginnen und -kollegen und verfügten über ein absolut normal entwickeltes Selbstvertrauen, darüber hinaus mache ihnen die Schule mitunter deutlich mehr Spaß als ihren Alterskolleginnen und -kollegen (vgl. ebd, S. 59).

Auch Freund-Braier (2001) sieht auf Grund der Studien zu psychopathologischen Auffälligkeiten von Hochbegabten keinen Anlass, diese als Problemgruppe zu betrachten. Brackmann (2005) verweist darauf, dass nur wenige Studien bezüglich seelischer Störungen bei besonders Begabten vorliegen, die vorhandenen Daten deuteten jedoch darauf hin, dass die große Mehrheit besonders Begabter als psychisch gesund einzustufen sei (vgl. Brackmann 2005, S. 203).

Während sich Rosts Ansatz ausschließlich am Intelligenzquotienten (g-Faktor) orientiert, bezogen Forscher/innen der **Münchener Hochbegabungsstudie** auch kreative und soziale Fertigkeiten in ihre Studie mit ein. Die Auswahl der an der Studie beteiligten Schüler/innen erfolgte u. a. durch Lehrer/innenurteil. Ziel der Untersuchung war es, den Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen „als Moderatoren des Begabungs-Leistungszusammenhangs“ (Heller 2001, S. 285) zu erforschen. Resultat der Studie war die Gewinnung nützlicher Informationen zur (schulischen) Förderung von Menschen mit besonderen Begabungen, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann.

Intelligenz und Kreativität

Nach Asendorpf (2004) besteht der Unterschied zwischen Intelligenz und Kreativität darin, dass Intelligenz zur effektiven Lösung vorgegebener Probleme mit bekannter Lösung befähige, wohingegen Kreativität neue Fragen, überraschende Einsichten und originelle Problemlösungen hervorbringe (vgl. Asendorpf 2004, S. 198).

Während Intelligenztests Wortverständnis, räumliches Vorstellungs- und Orientierungsvermögen, Gedächtnis, Wahrnehmungsgeschwindigkeit, Einfallsreichtum und schlussfolgerndes Denken überprüfen, erfassen Kreativitätstests vor allem folgende vier Komponenten: Sensitivität gegenüber Problemen, Flüssigkeit, Originalität und Flexibilität des Denkens.

Asendorpf (2004) nimmt an, dass die Merkmale kreativen Denkens stabile Persönlichkeitseigenschaften bilden und mit Intelligenz und kreativen Leistungen in Verbindung zu bringen sind (ebd, S. 199).

Interesse, Neugier und Risikobereitschaft

Pruisken (2005) geht von einem deutlichen Zusammenhang zwischen Interesse und Begabung aus (vgl. Pruisken 2005, S. 75f.), Webb et al. (2007) verweisen u. a. darauf, dass besonders Begabte auf einen Interessensschwerpunkt regelrecht fixiert sein können (vgl. Webb et al. 2007, S. 33). In der Münchner Hochbegabungsstudie konnte dagegen festgestellt werden, dass das Klischee des besonders Begabten, der sich durch sein außergewöhnliches Interesse an einem bestimmten Gebiet zum regelrechten Fachidioten entwickelt, eher eine Ausnahme darstellt (vgl. Perleth/Sierwald 2001, S. 272).

Reuter et al. (2005) stellen fest, dass Sensation Seeking mit verschiedenen Aspekten der Kreativität zusammenhängt (vgl. Reuter et al. 2005, S. 88ff.), Lee (2005) fand diesbezüglich eine signifikante Korrelation zwischen der Flüssigkeit des Denkens bei Kreativität und den Persönlichkeitsmerkmalen Neugier, Unabhängigkeit, Risikobereitschaft und Aufgabenverpflichtung (vgl. Lee 2005, S. 198).

Laut Webb et al. (2007) ist bei besonders Begabten zudem eine erhöhte Neugier zu beobachten. Diese Neugier sowie ein allgemein erhöhtes Aktivitäts- und Energieniveau führen auch immer wieder zur Diagnose Hyperaktivität (vgl. Webb et al. 2007, S. 31).

AD/HS-typische Verhaltensweisen

Die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung setzt sich aus folgenden drei Komponenten zusammen: Aufmerksamkeitsstörung, Impulsivität und Hyperaktivität (vgl. Friederichs/Heine 2000, o. S.). Da gelangweilte hochbegabte Kinder häufig auch einige der AD/HS-Symptome zeigen, kann es passieren, dass diese Kinder auf AD/HS hin untersucht werden (vgl. Mähler/Hofmann 2005, S. 19). Auch Jost (2005) verweist darauf, dass das hohe Energiepotential von besonders Begabten fälschlicherweise oft für Hyperaktivität gehalten wird (vgl. Jost 2005, S. 34).

Aus diagnostischer Perspektive scheinen sowohl eine Koinzidenz als auch eine Verwechslung von AD/HS mit Hochbegabung schwer nachvollziehbar. Besonders begabte Kinder zeichnen sich dadurch aus, dass sie sowohl eine effiziente Selektion und Verarbeitung von Wahrnehmungen als auch eine ausgeprägte Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer zeigen. Die Symptome, die u. U. Hyperaktivität vermuten lassen, werden oft geringer bzw. verschwinden ganz, sobald diese Kinder eine ihnen angemessene Förderung erhalten (vgl. Zeevaert-Senger 2004, S. 121f.).

Die STUDIE

Vorselektion durch Lehrer/innen

Analog zur Münchner Hochbegabungsstudie wurden in einem ersten Schritt Klassenlehrer/innen der 3. und 4. Schulstufe in der Steiermark gebeten, dem Projektteam besonders begabte bzw. hochbegabte Schüler/innen zu nennen. Darüber hinaus wurden die Lehrer/innen ersucht, den Forscherinnen und Forschern eine Vergleichsgruppe von durchschnittlich begabten Schüler/innen bekanntzugeben.

Stichprobe

Für die Studie gab es insgesamt 213 Nennungen (116 Buben und 97 Mädchen im Alter von 8,5 bis 11 Jahren) aus 76 Klassen und 45 Grundschulen.

Für die Versuchsgruppe der *besonders bzw. hoch Begabten* wurden 162 Kinder (94 Buben und 68 Mädchen) genannt, die Nennung für die Gruppe der *durchschnittlich begabten* Kontrollkinder verlief nicht ohne Komplikationen, was dazu führte, dass lediglich 51 Kinder (22 Buben und 29 Mädchen) nominiert wurden.

Erhebungsinstrumente

Untersucht wurden sowohl die genannten Kinder als auch deren Eltern und Lehrer/innen.

- Die Intelligenz der Schüler/innen wurde durch eine kombinierte teilkombinatorische Selektionsstrategie (vgl. Schilling 2002, S. 37) erfasst. Es handelte sich dabei um den **CFT 20-R** Grundintelligenztest Skala 2 Revision (Weiß 2006) sowie den **Wortschatztest** von Weiß (1987).
- Zur Erfassung der Persönlichkeit wurden die Eltern- und Lehrer/inneneinschätzungen des **FFFK** (Fünf-Faktoren-Fragebogens für Kinder, Asendorpf 1998) herangezogen.
- Weiters lagen die Eltern- und Lehrer/inneneinschätzungen des **Hyperaktivitätsfragebogens** (Conners 1998) mit der Kurzform der Skalen zur Erfassung von Neugier, Risikobereitschaft und Belohnungsabhängigkeit (Brandau/Daghofer 2009) vor.

Daneben wurde eine Reihe weiterer Fragebögen vorgelegt, die u. a. zur Erfassung der Lebensqualität (**Kindl^R in Kinder- und Elternversion**) und Schulerfahrung (**FEESS**) dienen, aber auch Rückschlüsse auf die Persönlichkeit und das Verhalten der Kinder erlauben sollten. Zudem wurde der **Krampen Kreativitätstest KVS-P** (Krampen/Freiling/Wilmes 1996) durchgeführt.

IQ-Testung und Gruppenzuteilung

In einem zweiten Schritt wurden die genannten Schüler/innen einem Intelligenz- und Wortschatztest (s. Erhebungsinstrumente) unterzogen. Je nach erzielten Testergebnissen wurden die Kinder anschließend folgenden drei IQ-Gruppen zugeteilt:

- Schüler/innen mit einem IQ von 85-114 kamen in die Gruppe der *durchschnittlich begabten* Kinder,
- Schüler/innen mit einem IQ von 115-129 wurden der Gruppe *über dem Durchschnittsbereich der Intelligenz* zugeordnet,
- Schüler/innen mit einem IQ von 130 und mehr wurden der Gruppe der *besonders bzw. hochbegabten* Kinder zugeteilt.

Die Testungen ergaben eine IQ-Bandbreite von 84 bis 154, wobei das Kind mit dem höchsten IQ-Wert (ein Mädchen mit einem IQ von 154) für die Kontrollgruppe nominiert worden war. Ein Kind erzielte in keinem der beiden Tests einen IQ von mindestens 85 und konnte daher nicht weiter berücksichtigt werden.

Die **Gruppenzuteilung** ergab 91 *durchschnittlich begabte* Kinder (43 Buben, 48 Mädchen), 90 Kinder *über dem Durchschnittsbereich der Intelligenz* (54 Buben, 36 Mädchen) und 30 *besonders bzw. hochbegabte* Schüler/innen (18 Buben, 12 Mädchen):

- In der **Versuchsgruppe** waren 55 Kinder (27 Buben, 28 Mädchen) *durchschnittlich begabt*, 79 Kinder (50 Buben, 29 Mädchen) hatten einen *IQ über dem Durchschnittsbereich der Intelligenz*, 27 Kinder (17 Buben, 10 Mädchen) waren als *besonders bzw. hochbegabt* einzustufen.
- In der **Kontrollgruppe** waren 37 Kinder (16 Buben, 21 Mädchen) *durchschnittlich begabt*, 10 Kinder (4 Buben, 6 Mädchen) hatten einen *IQ über dem Durchschnittsbereich der Intelligenz*, 3 Kinder (1 Bub, 2 Mädchen) waren der Gruppe der *besonders bzw. hochbegabten Kinder* zuzuordnen.

Die Auswertung der Testergebnisse aus dem **Krampen Kreativitätstest KVS-P** ergab 35 Kinder (21 Buben/14 Mädchen) mit einem T-Wert von mindestens 70 bei Flüssigkeit und/oder Flexibilität, die als *besonders kreativ* eingestuft wurden. Von diesen 35 Kindern zeigten 6, davon 5 Buben und 1 Mädchen, auch eine kognitive Hochbegabung (IQ über 130).

Die Testung der Kontrollgruppenkinder musste im Laufe der Untersuchung abgebrochen werden, weil sie sich als zu zeitintensiv und kostspielig erwies.

Ausgewählte Fragestellungen und Ergebnisse

Die folgenden Fragestellungen samt Ergebnissen sind auszugsweise der Diplomarbeit von Frau Mag. Claudia Gomsj entnommen, die zur Erreichung des akademischen Grades einer Magistra der Philosophie an der Karl-Franzens-Universität in Graz eingereicht wurde.

Fragestellung 1:

Erreichen Kinder mit einem IQ über dem Durchschnittsbereich der Intelligenz sowie besonders bzw. hochbegabte Kinder höhere Werte in der Persönlichkeitsdimension „Offenheit für Erfahrung“ als durchschnittlich begabte Kinder?

Die „Offenheit für Erfahrung“ wurde mit dem FFFK für Eltern und Lehrer/innen in Form einer Fremdeinschätzung erfasst.

Sowohl in der Eltern- als auch in der Lehrer/inneneinschätzung ergab sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Begabungsgruppen: Kinder mit einem *IQ im oberen Durchschnittsbereich der Intelligenz* sowie *besonders bzw. hochbegabte Kinder* zeigten sich ihrer Meinung nach hoch signifikant offener für neue Erfahrungen ($F_2 = 13.481$; $p = .000$) als *durchschnittlich begabte Kinder*. Keine Unterschiede traten zwischen den Geschlechtern auf. Wie den Mittelwerten generell zu entnehmen ist, schätzten sowohl Eltern (M: 4.20–4.70) als auch Lehrer/innen (M: 4.01–4.61) die Kinder aller drei Gruppen als relativ offen für neue Erfahrungen ein (Maximalwert = 5).

Fragestellung 2:

Besteht ein Zusammenhang zwischen Kreativität und den Temperamentsmerkmalen „Neugier“ und „Risikobereitschaft“?

Zur Beantwortung dieser Frage wurden die Flexibilitäts- und Flüssigkeitswerte aus dem KSV-P, sowie die Skalen Neugier und Risikobereitschaft aus der Kurzform des Cloninger Fragebogens, die in den Fragebögen zur Eltern- und Lehrer/inneneinschätzung vorlagen, herangezogen.

Laut Einschätzung der Eltern konnte kein Zusammenhang zwischen Kreativität und „Neugier“ bzw. „Risikobereitschaft“ gefunden werden, nach Einschätzung durch die Lehrer/innen ließ sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen „Neugier“ und „Flexibilität“ ($r = .142$; $p < .05$) sowie „Neugier“ und „Flüssigkeit“ ($r = .192$; $p < .01$) im Kreativitätstest und eine signifikant positive Korrelation zwischen „Risikobereitschaft“ und „Flexibilität“ ($r = .181$; $p < .05$) sowie „Risikobereitschaft“ und „Flüssigkeit“ ($r = .245$; $p = .000$) feststellen.

Fragestellung 3:

Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen im Big-Five-Modell und der Kreativität?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurden die Einschätzungen der Eltern und Lehrer/innen im FFFK sowie die Ergebnisse aus dem KVS-P herangezogen.

In der vorliegenden Stichprobe ergaben sich laut Einschätzung durch die Eltern keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Skalen Emotionale Stabilität, Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Offenheit für Erfahrung und Kreativität. Die Einschätzung durch die Lehrer/innen ergab jedoch einen schwachen Trend ($r = -.122$; $p < .1$): Kinder, die höhere Flüssigkeitswerte im Kreativitätstest aufwiesen, zeigten ihrer Meinung nach geringere Verträglichkeitswerte. Laut Lehrer/inneneinschätzung ließ sich zudem ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen „Offenheit für Erfahrungen“ und „Flexibilität des Denkens“ im Kreativitätstest erkennen ($r = .144$; $p < .05$).

Fragestellung 4:

Zeigen kognitiv und/oder kreativ begabte Kinder nach Einschätzung durch Eltern- und Lehrer/innen häufiger AD/HS-typische Verhaltensweisen?

Zur Überprüfung dieser Fragestellung wurde die Kurzform des Hyperaktivitätsfragebogens für die Eltern- und Lehrer/inneneinschätzung herangezogen.

Die Einschätzung durch die Eltern ergab keinen Hinweis auf einen eventuellen Zusammenhang zwischen kognitiver und/oder kreativer Begabung und AD/HS-typischen Verhaltensweisen, nach Einschätzung der Lehrer/innen zeigten jedoch *besonders kreative Kinder* häufiger AD/HS-typische Verhaltensweisen als *durchschnittlich begabte Kinder* ($F_3 = 2,877$; $p < .05$). Da die Gruppen jedoch unterschiedlich groß waren (23 kognitiv begabte, 28 kreativ begabte, 6 kognitiv und kreativ begabte Kinder), sind die vorliegenden Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren.

Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen Untersuchungen, nach denen Intelligenz und „Offenheit für Erfahrung“ miteinander in enger Verbindung stehen (vgl. Brand 1994, Zeidner/Matthews 2000). Auch der Zusammenhang zwischen Intelligenz und Kreativität (vgl. Asendorpf 2004) bzw. „Offenheit“ und Kreativität (vgl. King et al. 1996; Wolfradt und Pretz 2001) konnte nachgewiesen werden. Intelligente, kreative Kinder zeigten sich eindeutig offener für neue Erfahrungen und waren damit deutlich wissbegieriger als ihre durchschnittlich begabten Altersgenossinnen und -genossen. Auch zeigten kreative Kinder größere Neugier und Risikobereitschaft. Mit Webb et al. (2007) und Reuter et al. (2005) kann damit festgehalten werden, dass kreative Mädchen und Buben mit größerem Interesse und größerer Experimentierfreude an ihre Umwelt herangehen und dabei durchaus auch höhere Risiken in Kauf nehmen (vgl. Lee 2005).

Sind kreativ begabte Kinder tendenziell Problemkinder?

Kreativ begabte Kinder erwiesen sich in der vorliegenden Stichprobe tendenziell als Problemkinder: Sie zeigten geringere Verträglichkeitswerte und ließen auch eher AD/HS-typische Verhaltensweisen erkennen als ihre kognitiv begabten Altersgenossinnen und -genossen.

Weitere Ergebnisse der Gesamtstudie machten darauf aufmerksam, dass sich kreativ Begabte tendenziell schlechter in ihre Klassen integrierten, was wiederum das Wohlbefinden in ihren Klassen beeinträchtigte. Auch berichteten kreativ Begabte eher davon, sich „anders zu fühlen“ als ihre Klassenkolleginnen und -kollegen. Kognitiv begabte Kinder schnitten dagegen im Sozialbereich wesentlich positiver ab: Sie erhielten deutlich mehr Zuspruch von Seiten ihrer Alterskolleginnen und -kollegen, fühlten sich in ihrer Klassengemeinschaft gut eingebettet und empfanden sich ihren Mitschülerinnen und -schülern gegenüber als gleichwertig. Damit konnten Ergebnisse des Marburger Hochbegabtenprojekts, denen zufolge kognitiv begabte Kinder gut in ihre Klassen integriert sind und zudem über ein gut entwickeltes Selbstvertrauen verfügen, bestätigt werden.

Das Erkennen von kognitiven Begabungen – ein bekanntes Problem

Bei der Nominierung der kognitiv besonders begabten Kinder durch die Klassenlehrer/innen fiel auf, dass insgesamt mehr Buben als Mädchen genannt wurden, bei der Auswahl der durchschnittlich begabten Kinder überwog dagegen die Anzahl der Mädchen. Offensichtlich sprechen Pädagoginnen und Pädagogen kognitiv herausragende Begabungen nach wie vor eher den Buben, kognitiv durchschnittliche dagegen eher den Mädchen zu. Die vorliegenden Daten stützen damit Hinweise aus der Literatur, die davon berichten, dass Mädchen immer noch weniger Anerkennung durch Lehrer/innen, aber auch Eltern, erfahren als Buben (vgl. Jost 2005). Zudem ist bekannt, dass besonders begabte Mädchen – aus Gründen der sozialen Anpassung, die traditionell offenbar immer noch dem weiblichen Geschlecht zugeschrieben wird – ihre Leistungen eher denen ihrer Mitschüler/innen anpassen, wodurch das Vorliegen einer möglichen Hochbegabung tatsächlich schwerer zu erkennen ist.

Wie schwer es für Praktiker/innen ist, kognitive Begabungen tatsächlich richtig einzuschätzen, belegen folgende Zahlen: Von den 162 als besonders begabt eingestuften

Schülerinnen und Schülern waren laut IQ-Testung ein knappes Viertel als *kognitiv hochbegabt* einzustufen, die Hälfte der genannten Kinder erzielte einen IQ über dem Durchschnittsbereich der Intelligenz, ein gutes Viertel erwies sich als durchschnittlich begabt. In der Gruppe der als *durchschnittlich begabt* nominierten Schüler/innen erreichte mehr als ein Viertel einen IQ über dem Durchschnittsbereich der Intelligenz (20 %) bzw. über 130 (6 %). Eine kleine Ironie am Rande: Das Kind, das in der vorliegenden Stichprobe den höchsten IQ-Wert (IQ=154) erzielte, war ein Mädchen, das sein/e Klassenlehrer/in für die Gruppe der Kontrollkinder genannt hatte.

Diese offensichtliche Fehleinschätzung kann Lehrerinnen und Lehrern jedoch nicht zum Vorwurf gemacht werden, haben sie doch in ihrer Ausbildung vom Thema (Hoch-)Begabung kaum gehört, auch ist eine abklärende Intelligenzdiagnostik nach wie vor Aufgabe der (Schul-)Psychologie.

Implikationen für die Praxis

Ziel zukünftiger Bemühungen muss es jedoch sein, das Thema „Begabtenförderung“ in der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern nachhaltig zu etablieren. (Angehende) Pädagoginnen und Pädagogen sollen Einblick in grundlegende Begabungsmodelle bekommen, auch müssen sie über die gesetzlichen Grundlagen einer schulischen Begabtenförderung Bescheid wissen und methodisch-didaktische Möglichkeiten einer Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule kennen lernen und erproben. Erklärtes Ziel ist die Schaffung einer begabungsfreundlichen Lernumwelt und damit einer Lernkultur, die auf die speziellen Bedürfnisse von besonders begabten und interessierten Kindern eingeht, indem sie Zusatzangebote und Herausforderungen für sie bereithält.

Studien zum schulischen Leistungsvergleich zwischen verschiedenen Ländern wie PISA und TIMSS lassen als mögliche Ursache für das mittelmäßige Abschneiden der deutschsprachigen Länder eine Art von Unterricht vermuten, die eigenständiges Denken und Problemlösen zu wenig fördert. Auch zeigen Studien zur Kreativitätsentwicklung vom 4. bis 8. Lebensjahr, dass die Kreativitätstestwerte der Kinder mit Schuleintritt signifikant sinken (Urban 2000).

Gerade in der Grundschule wären demnach „Offenheit für Erfahrung“ und Kreativität mehr zu fördern: Entdeckend-forschenden und experimentierenden Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern sollte gegenüber dem immer noch dominierenden Reproduzieren und Memorieren von Fakten mehr Spielraum gegeben werden. Auch ist eine zunehmend autonome Selbststeuerung des Lernens gegenüber der bisher vorherrschenden Fremdsteuerung anzustreben.

Das verzweifelte Bemühen mancher Begabter, sich der „Tyrannei der Normalität“ zu unterwerfen, um nur ja nicht aufzufallen, kann auch in der Schule durch das ständige Bemühen um ein Klima der toleranten Offenheit und das Gewähren kreativer Freiräume abgebaut werden. Kinder sollen zu originellen Verhaltensweisen und Spontaneität ermutigt werden. Damit könnte die „Offenheit für neue Erfahrungen“ als wichtiges Element sowohl für die Entwicklung der Intelligenz als auch der Kreativität gezielt gefördert werden.

Literatur

- Ackerman, P./Heggestad, D. (1997): Intelligence, personality and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin* 121, S. 219 - 245
- Asendorpf, J. B. (1998): Fünf-Faktoren-Fragebogen für Kinder (FFFK). Berlin: Humboldt-Universität, Institut für Psychologie.
- Asendorpf, J. B. (2004): *Psychologie der Persönlichkeit*. 3. Auflage. Berlin: Springer Verlag.
- Bartussek, D./Schmitt, M. (1993): Persönlichkeit. In: Schorr, A. (Hrsg.): *Handwörterbuch der Angewandten Psychologie*. Die Angewandte Psychologie in Schlüsselbegriffen. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, S. 502-507.

- Brackmann, A. (2005): Jenseits der Norm – hochbegabt und hoch sensibel? Die seelischen und sozialen Aspekte der Hochbegabung bei Kindern und Erwachsenen. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta Verlag.
- Brand, C. R. (1994): Open to experience – closed to intelligence: why the “Big Five” are really the “Comprehensive Six”. In: *European Journal of Personality*, 8, S. 299-310.
- Brandau, H. & Daghofer, F. (2009): Elternfragebogen zur Erfassung des Unfallrisikos von Jungen. In: *Diagnostica*, 55, Heft 4, 33-45. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Chamorro-Premuzic, T./Furnham, A. (2005): *Personality and Intellectual Competence*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conners, K. (1998): Revision and Restandardization of the Conners Teacher Rating Scale: Factor Structure, Reliability and Criterion Validity, *J. of Abnormal Child Psychology*, Vol.28, 4, S. 279-291.
- Freund-Braier, I. (2001): *Hochbegabung, Hochleistung, Persönlichkeit*. Münster: Waxmann Verlag.
- Friederichs, E./Heine, A. (2000): *Intelligenz, Aufmerksamkeitsstörungen mit und ohne Hyperaktivität und Selbstregulationsdefiziten*. Labyrinth 66, DGHK (Deutsche Gesellschaft für hochbegabte Kinder)
- Hampson, D. S. (2006): *Persönlichkeitsmerkmale von hoch begabten Kindern in Förderprogrammen*. Dissertationsschrift. Zürich: Philosophische Fakultät der Universität Zürich.
- Heller, K. A. (2001): *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Holling, H./Preckel, F./Vock, M./Wittmann, A. (1999): *Beratung für Hochbegabte. Eine Literaturübersicht*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Jost, M. (2005): *Hochbegabte erkennen und begleiten. Ein Ratgeber für Schule und Elternhaus*. 3. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Universum Verlag.
- King, L. A., Walker, L. M. & Broyles, S. J. (1996): Creativity and the Five-Factor Model. In: *Journal of Research in Personality*, 30, H. 2, S. 189-203.
- Krampen G., Freiling, J. & Wilmes, L. (1996): *Kreativitätstest für Vorschul- und Schulkinder, Version für die psychologische Praxis, KVS-P*. Göttingen: Hogrefe.
- Lee, K.-H. (2005): The relationship between creative thinking ability and creative personality of preschoolers. In: *International Education Journal*, 6, H. 2, S. 194-199.
- Mähler, B./Hofmann, G. (2005): *Ist mein Kind hoch begabt? Besondere Fähigkeiten erkennen, akzeptieren und fördern. Aktualisierte und überarbeitete Neuauflage*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Martindale, C./Dailey, A. (1996): Creativity, primary process cognition and personality. In: *Personality and Individual Differences*, 20, H. 4, S. 409-414.
- Paulus, J. (2002): Die Überflieger der Nation. In: *Bild der Wissenschaft* 4/2002, S. 56-60.
- Perleth, C./Sierwald, W. (2001): Teil III: Entwicklungs- und Leistungsanalysen zur Hochbegabung. In: Heller, K. A. (Hrsg.): *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 172-355.
- Pruisken, C. (2005): *Interessen und Hobbys hochbegabter Grundschul Kinder: Formeln statt Fußball?* Münster: Waxmann Verlag.
- Reuter, M./Panksepp, J./Schnabl, N./Kellerhoff, N./Kempel, P./Henning, J. (2005): Personality and Biological Markers of Creativity. In: *European Journal of Personality*, 19, S. 83-95.
- Rohrman, S. (2005): Hochbegabte Schülerinnen und Schüler – anders als die anderen? In: Schmid, Günter (Hrsg.): *Wege zur Begabungsförderung. Symposium an der Sir-Karl-Popper-Schule*. Wien: Eigenverlag.
- Schilling, S. R. (2002): *Hochbegabte Jugendliche und ihre Peers: Wer allzu klug ist, findet keine Freunde?* Münster: Waxmann Verlag.
- Urban, K. K. (1980): Zur Geschichte der Hochbegabtenforschung. In: Wiczerkowski, H./Wagner, H. (Hrsg.): *Das hochbegabte Kind*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 15-37.

- Urban, K. K. (2000): Hochbegabung – was ist das? In: Österreichischer Verein für hochbegabte Kinder (Hrsg.): Hochbegabung. Eine Chance. Wien: Facultas Verlag, S. 18-34.
- Webb, J./Meckstroth, E./Tolan, S. (2007): Hochbegabte Kinder – ihre Eltern, ihre Lehrer. Ein Ratgeber. 5., aktualisierte Auflage. Bern: Verlag Huber.
- Weiß, R. H. (1987): Wortschatztest (WS) und Zahlenfolgentest (ZF). Ergänzungstests zum Grundintelligenztest CFT 20. Handanweisung. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Weiß, R. H. (2006): CFT 20-R. Grundintelligenztest Skala 2. Revision. Manual. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Winner, E. (1998): Hochbegabt: Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Wolfradt, U./Pretz, J. E. (2001): Individual Differences in Creativity: Personality, Story Writing, and Hobbies. In: European Journal of Personality, 15, H. 4, S. 297-310.
- Zeevaert-Senger, M. (2004): AD(H)S und Hochbegabung – gibt es das wirklich? In: Fitzner, T./Stark, W. (Hrsg.): Genial, Gestört, Gelangweilt? ADHS, Schule und Hochbegabung. Weinheim: Beltz Verlag, S. 121-128.
- Zeidner, M./Matthews, G. (2000): Intelligence and Personality. In: Sternberg, Robert. J. (Ed.): Handbook of Intelligence, Cambridge: Cambridge University Press, S. 581–610.
- Zimbardo, P. G./Gerrig, R. J. (1999): Psychologie. 7., neu übersetzte und bearbeitete Auflage. Berlin Heidelberg New York: Springer.

DR. BÄRBEL RUTH HAUSBERGER
 MAG. CLAUDIA GOMSI
 DR. FEDOR DAGHOFER
 PROF. DR. WOLFGANG HÄUSLER
 MAG. DR. HANNELORE KNAUDER
 UNIV.-DOZ. DR. HANNES BRANDAU
 Alle: Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz

baerbel.hausberger@kphgraz.at
cgomsi@hotmail.com
hannelore.knauder@kphgraz.at
wolfgang.haeusler@kphgraz.at
hannes.brandau@kphgraz.at