

Musikalische Hochbegabung

Kriterien und Maßstäbe aus der musikalischen
Praxis.

Eine empirische Studie

Schriftliche Arbeit im Rahmen der Diplomprüfung
des Studiengangs Musikpädagogik
an der Hochschule für Musik Detmold

Erstgutachter: PROF. DR. HEINER GEMBRIS

Verfasser: JONATHAN D. MISCH

Abgabedatum: 26. Februar 2013

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	2
Vorwort.....	5
Einleitung.....	6
1 Forschungsfeld Begabung in der Musik.....	9
1.1 Phänomen und Begriffe der Begabung.....	9
1.1.1 „Der ist aber begabt!“ - Vom Alltagskonzept zur Forschungskategorie.....	9
1.1.2 Begabung.....	10
1.1.3 Hochbegabung.....	11
1.1.4 Talent, Genie und Co.....	13
1.2 Begabungsdomänen.....	15
1.2.1 Kognitive Begabung und Intelligenz.....	15
1.2.2 Sozial-emotionale Begabung.....	17
1.2.3 Musikalische Begabung.....	18
1.2.4 Musikalität, Transfer und Mehrfachbegabung.....	19
1.3 Wann ist jemand musikalisch hochbegabt?.....	21
1.4 Erklärungskonzepte für Hochleistung.....	23
1.4.1 Der Expertiseansatz.....	23
1.4.2 Hochbegabungsmodelle.....	25
1.4.2.1 Drei Ringe Modell von J. Renzulli.....	26
1.4.2.2 'Triarchic theory of intellectual giftedness' von Sternberg...	29
1.4.2.3 Das pentagonale Hochbegabungsmodell nach Sternberg...	30
1.4.2.4 Bedingungsgefüge für außergewöhnliche Leistungen nach Stapf & Stapf.....	31
1.4.2.5 'Differentiated Model of Giftedness and Talent' von F. Gagné.....	32
1.4.2.6 Das Münchener Hochbegabungsmodell von K. A. Heller...	33
1.4.3 Neurologie und Genforschung	35
1.4.4 Selbstkonzept.....	36
1.5 Leistungstests.....	36
1.5.1 Messungen der Intelligenz.....	37

1.5.2	Musikalitätstests der Forschung.....	38
1.5.3	Musikalitätstests der Praxis.....	39
1.6	Persönlichkeit.....	41
1.6.1	Persönlichkeitsmerkmale Hochbegabter.....	41
1.6.2	Persönlichkeitsmerkmale musikalisch Hochbegabter.....	42
1.7	Umweltfaktoren der Begabung.....	45
1.7.1	Förderung als Elternaufgabe.....	45
1.7.2	Lehrer und Schüler.....	46
2	Methodik der Studie.....	47
2.1	Ansatz und Rahmenbedingungen.....	48
2.2	Orte, Hilfsmittel und Umstände.....	49
2.3	Erhebungsinstrumente.....	50
2.3.1	Das leitfadengestützte Experteninterview.....	51
2.3.2	Qualitative Inhaltsanalyse.....	52
3	Ergebnisse der Studie.....	54
3.1	Außermusikalische Persönlichkeitsfaktoren.....	54
3.1.1	Selbstbild.....	55
3.1.2	Selbstpräsentation.....	56
3.1.3	Willenseigenschaften.....	57
3.1.3.1	Ehrgeiz und Zielstrebigkeit.....	57
3.1.3.2	Fleiß und Anstrengungsbereitschaft.....	59
3.1.3.3	Lernqualität und Konzentration.....	60
3.1.4	Empfindsamkeit.....	61
3.1.5	Temperament.....	62
3.2	Weitere außermusikalische Parameter.....	62
3.2.1	Motorik und körperliche Voraussetzungen.....	63
3.2.2	Sozialverhalten.....	65
3.2.3	Intelligenz.....	68
3.2.3.1	Wahrnehmung und Lerngeschwindigkeit.....	69
3.2.3.2	Implizites Wissen als Widerspruch zur musikalischen Hochbegabung?.....	70
3.2.3.3	Kreativität im Lernvorgang.....	71
3.2.4	Mehrfachbegabung.....	72

3.3	Motivation Musik.....	74
3.3.1	Bedürfnis nach Musik.....	76
3.3.2	Altersüberdurchschnittliches Interesse an Musik.....	77
3.3.3	Selbständigkeit und Anleitung.....	78
3.3.4	Bedürfnis musikalischen Ausdrucks.....	79
3.3.5	Bedürfnis musikalischer Leistungssteigerung.....	80
3.3.6	Priorität Musik.....	80
3.4	Altersüberdurchschnittliche Musikdarbietung.....	82
3.4.1	Instrumentaltechnik.....	83
3.4.2	Rhythmus.....	87
3.4.3	Verhältnis Technik-Musik.....	88
3.4.4	Musikalität in der Darbietung.....	89
3.4.5	Ausdruck und Leidenschaftlichkeit in der Musikdarbietung.....	92
3.4.6	Hörfähigkeit-Intonation-Singen.....	94
3.4.6.1	Absolutes Gehör.....	96
3.5	Begabung oder Fleiß.....	97
3.6	Diskussion.....	100
3.7	Zusammenfassung.....	103
	Literaturverzeichnis.....	106
	Anhang.....	110

Vorwort

Es ist ein gewöhnlicher Vorgang, wenn Studierende eine Abschlussarbeit schreiben. Und doch ist es mit Sicherheit für jeden immer etwas ganz Besonderes, sie zu verfassen und fertigzustellen. Dass ich mit der Entscheidung, eine empirische Untersuchung durchzuführen, einen weniger häufig beschrittenen Weg einschlage, war mir klar. Dass jedoch der Arbeitsaufwand letztlich dem einer Dissertation bedrohlich nahe kommen würde, ahnte ich nicht. Dazu beigetragen hat die Notwendigkeit, qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden der Sozialforschung erstmals kennen-, verstehen-, anpassen- und anwenden zu lernen.

Umso mehr Dank gebührt meinem Mentor Prof. Dr. Heiner Gembris, für die Geduld, die er mir für die Erlangung dieses Stadiums entgegenbrachte. Sein Interesse und Vertrauen haben mich sehr motiviert, seine fachlichen und logischen Hinweise und Fragen auf einem erfolgreichen Weg gehalten. Nicht zuletzt danke ich für das Verständnis und allen erdenklichen Freiraum, die mir für meine vielfältigen weiteren Verpflichtungen an Musik und Familie gewährt worden sind.

Weiterhin danke ich allen Mitarbeitern des IBFM, namentlich Stefanie Forge, Susanne Dick und Andreas Heye für Literatur- und Vorgehenshinweise, ebenso den Teilnehmern des Kolloquiums.

Den Mitarbeitern der Hochschulbibliothek sei gedankt für notwendige Ergänzungen des wissenschaftlichen Buchbestandes. Allen Freunden und Verwandten danke ich für ihr Interesse an diesem Thema sowie den liebenswürdigerweise ehrenamtlich Lektorierenden. Namentlich sei Dr. Florian und Anne Kraemer gedankt; auch für ihre Gastfreundschaft.

Ein ganz besonderer Dank geht an die Experten der Praxis, die Lehrer, die sich alltäglich um das Wohl und Weiterkommen begabter Schüler kümmern und bereitwillig ihren reichhaltigen Erfahrungsschatz öffneten, um wissenschaftlicher Forschung zu dienen.

Die größte Dankbarkeit empfinde ich gegenüber meiner Ehefrau Katharina: Danke, dass du mich in Zeiten mancher Hochs und Tiefs ertragen, mich vollumfänglich unterstützt und mir Freiraum gegeben hast, nicht nur diese Arbeit zu beenden!

Jonathan D. Misch

Detmold, Februar 2013

Einleitung

In den Medien werden mit verlässlicher Regelmäßigkeit „Talente“, „Hochbegabte“ oder gar „Genies“ präsentiert. Gerne wird auch der Begriff „Wunderkind“ strapaziert, wenn ein besonders junger Mensch überdurchschnittliche Fähigkeiten auf einem Gebiet zeigt.¹ Artikeln wie „Genies unter der Lupe“ von Angelika Dietrich (27. Dezember 2012, Die Zeit Nr. 1), der über die Marburger Langzeitstudie² informiert, nimmt man die Bemühungen um Sachlichkeit ab. In Fernsehshows spielt die Sensationslustbefriedigung naturgemäß stets eine größere Rolle. Häufig präsentiert wurde in letzter Zeit beispielsweise Ricky Kam als fünfjähriger Klavierspieler.³ Besonders realitätsfern aufgefallen ist in den letzten Jahren indes der Film „Der Solist“.⁴

Die Erwartungen und Bewertungen der Umwelt spielen eine wichtige Rolle bei der Frage, ob eine (musikalische) Hochbegabung gesellschaftlich anerkannt ist (Olbertz 2009, S. 347). Bezeichnen jedoch die verschiedenen Begriffe *ein* Phänomen oder stehen hinter verschiedenen Begriffen klar abgegrenzte Erscheinungsformen? Was genau ist eine musikalische Hochbegabung? Ist es ein Reizwort der Medien oder kann es auch im wissenschaftlichen Kontext sinnvoll Verwendung finden? Welche Einzelparameter stehen hinter diesem Konstrukt? Können und dürfen überhaupt Kriterien musikalischer Hochbegabung festgesetzt werden? Wer hätte eine Ermächtigung Maßstäbe festzulegen?

Berufsmusiker die pädagogische Verantwortung wahrnehmen, gegenüber Kindern und Jugendlichen mit überdurchschnittlicher Performanz in der Musik, können Faktoren benennen, die ihrer Erfahrung nach immer wieder in diesem Zusammenhang auftreten

1 So Kit Armstrong in der Zeitung „DIE ZEIT“ Nr. 10 vom 26. Februar 2009. An diesem Beispiel wird heute deutlich, dass die Bezeichnung „Wunderkind“ mit fortschreitendem Alter nicht mehr angebracht erscheint. Der Junge dürfte jetzt 19 Jahre alt sein.

2 Seit 1987 untersucht Professor Rost u.a. damalige Drittklässler mit einem IQ ≥ 130 (ebd.).

3 <http://www.youtube.com/watch?v=VquYMBd39BM> [Zugriff 7.2.2013] ebenso zahlreiche andere dort abrufbare Aufnahmen.

4 „[...] Zerbrochen am Leistungsdruck der Akademie soll er nun auch noch auf ein antikes Cello aufpassen, das etliche Zehntausend Dollar wert ist. Kein Wunder, dass er einen schweren Rückschlag erleidet. Hier müsste die eigentliche Geschichte einsetzen, hier könnte Joe Wrights Film tatsächlich in die Lebenswelt der sozial Ausgegrenzten eintauchen und die Frage stellen, warum diese Menschen auch in einem menschenfreundlichen Sozialdrama noch an ihren Leistungen gemessen werden. [...] Es ist wie in der unsäglichen ‚Wüstenblume‘, die gerade ihren einmillionsten Besucher zählte: Niemand rechnet mehr damit, dass es noch andere Geschichten gibt als ‚Wer wird Millionär und Klassik-Superstar‘.“ Frankfurter Rundschau/ fr-online.de (abgerufen 1.5.2010): Den Bogen raus. Kritik. Zit. n.: http://de.wikipedia.org/wiki/Der_Solist#cite_note-3 [Zugriff 14.02.2013]

und ihrer Auffassung nach entscheidende Wichtigkeit für musikalische Hochleistung besitzen. Aber können sie auch Aussagen über den Ursprung von Begabung treffen?

Der in den letzten Jahren sehr populär gewordene David Garrett wird als Hochbegabter – im Hinblick auf seine Kindheit und Jugend auch als „Wunderkind“ vermarktet. Ein Experte, der sich in diesem Zusammenhang öffentlich zum Ursprung von Talent geäußert hat, ist Zubin Mehta, der sagt: „...but the god given talent is there, inborn.“ nachdem er zuvor von der Notwendigkeit der Talententwicklung und -förderung sprach. Ebenfalls zu ihrem einstigen Schüler befragt äußert sich Ida Haendel ähnlich: „Warum er talentiert war? Das ist eine Frage, die man Gott stellen sollte. Ich glaube, dass solches Talent von etwas Jenseitigem kommt. Entweder man hat es oder man hat es nicht. Niemand kann Talent erlernen.“⁵ Absolute Aussagen wie diese, lösen bei Nicht-Fachleuten mehr Konfusion aus, als sie Erklärung liefern. Indem eher auf das Phänomen des „Gesamtproduktes“ einer Hochbegabung gesehen wird und selten sachlich im Detail einzelne Parameter konkret erhoben werden, befeuern auch Fachleute der Praxis das von den Medien so gern aufgegriffene Mysterium des Genies.

Indem die vorliegende Arbeit konkrete Einzelparameter musikalischer Hochbegabung mittels Experten der Praxis herausarbeitet, will sie einen Beitrag zur Versachlichung der Diskussionen über Begabung in der Musik, leisten. Dabei spielen auch die Maßstäbe für eine Aufnahme an das Musikgymnasium Schloss Belvedere eine wichtige Rolle, führt es doch (zum Missfallen vieler Befragter) seit ein paar Jahren den Zusatz „Hochbegabtenzentrum“ im Namen. Damit wird die Eignungsprüfung zu einem Hochbegabungstest der Praxis, wozu viele der Befragten auch konsequent stehen.

Die Divergenz dieser Untersuchung schließlich, gegenüber der 1994 an derselben Einrichtung durchgeführten Erhebung von Lorek (2000), besteht nicht nur darin, dass in vorliegender Arbeit qualitative statt quantitativer Methoden zur Anwendung kamen. Lorek befragte die Schüler per Fragebogen. Hier wurde indes den Lehrern die Möglichkeit gegeben, sich über ihre (Schlussfolgerungen aus) jahrelangen Erfahrungen mit Schülern narrativ zu äußern. Dadurch werden Begriffe verwendet, die nicht vorgegeben wurden und, aus Sicht der Experten, für die Beschreibung des jeweiligen Sachverhalts am besten geeignet erscheinen. Zwar wurde die Auswertung dadurch erheblich erschwert, es entstand aber auch die Chance im Gespräch mit den Befragten neue Aspekte und Sichtweisen auf die Thematik, zu erhalten.

5 Beide Zitate aus „Musik ist mein Leben“ datiert 04.01.13, mdr. Verfügbar: vimeo.com/56902072

Der Ausgangspunkt besteht darin, dass die Experten der Praxis eine Theorie des Phänomens „musikalische Hochbegabung“ – wenn auch oft unausgesprochen und bis zum Zeitpunkt der Befragung meist unreflektiert – im Kopf haben, die sie in täglichen Handlungen zur Anwendung bringen.

Mit vorliegender Arbeit soll ein Beitrag dazu geleistet werden, den Schatz praktizierten Fachwissens, d.h. implizite Begabungstheorien von Fachleuten, wissenschaftlich zu erheben, um die Ergebnisse der Instrumentalpädagogik und weiterer Forschung strukturiert nutzbar zu machen. Ich wünschte mir eine gegenseitige positive Einflussnahme: Instrumentalpädagogen sollen motiviert werden, Erkenntnisse der Forschung in die Praxis zu übersetzen; Verantwortungsträger in Schulämtern, Ministerien und Schulleitungen sollen angespornt werden, die Bedeutung struktureller Anpassungen zu erkennen und zu ermöglichen. Begabungsforscher möchte ich ermutigen Untersuchungen möglichst nah an praktischen Bedürfnissen zu orientieren, sowie der Praxis widersprechende Forschungsergebnisse bzw. deren Deutungen erneut zu überprüfen.

Dass sich meine Erhebung dabei auf das Musikgymnasium Schloss Belvedere in Weimar beschränkt hat folgende Gründe: Erstens hat diese Einrichtung eine Tradition, die – unter dem Namen Speziialschule für Musik – weit in DDR-Zeiten hineinreicht und schon Generationen von Musikern hervorbrachte. Dass der derzeitige Namenszusatz „Hochbegabtenzentrum der Hochschule für Musik 'Franz Liszt' Weimar“ dem bisherigen Namen beigefügt wurde, zeigt – nicht zuletzt wegen der erwähnten Früchte heute erfolgreicher Musiker – dass es dort schon lange zum Alltagsgeschäft gehört, mit musikalischer Hochbegabung umzugehen. Durch meinen siebenjährigen Besuch dieser Internatsschule bis zum Abitur habe ich darüber hinaus ein persönliches Interesse den Grundlagen meiner frühen Ausbildung im Nachhinein mit qualitativen Methoden auf den Grund zu gehen. Die Ergebnisse können aufgrund des Untersuchungsdesigns Anspruch auf allgemeine Gültigkeit erheben und sind nicht auf die betreffende Bildungseinrichtung beschränkt.

Mit folgendem Zitat sei zum Einstieg festgestellt, wie elementar wichtig nicht nur die Förderung instrumentaler Fähigkeiten junger Hochbegabter ist, sondern auch eine Förderung, die bereits konzeptionell die gesamte Schülerpersönlichkeit im Blick hat:

„Der Mensch, auch begabte oder hochbegabte, kann sich, klein anfangend, ohne Erziehung nie als Mensch konstituieren.“ (Trautmann 2005, S. 3 paraphr. n. Langeveld 1968)

1 Forschungsfeld Begabung in der Musik

In diesem ersten Teil der vorliegenden Arbeit sollen der bisherige Stand der Forschung sowie Erkenntnisse allgemeiner Begabungs- und Intelligenzforschung vorgestellt und mit Einsichten der Begabungsforschung in der Musik verknüpft werden.

1.1 Phänomen und Begriffe der Begabung

Zunächst wird auf das Phänomen und auf gebräuchliche Begriffe der Begabung im Allgemeinen eingegangen: Welchen Bedeutungsursprung hat der Begriff? Was wird in pädagogischer und psychologischer Begabungsforschung unter „Begabung“ verstanden? Gibt es einen Konsens darüber? Und was hat Begabung mit Intelligenz zu tun? Ist Begabung *Leistungspotential*, erbrachte Leistung oder beides?

1.1.1 „Der ist aber begabt!“ - Vom Alltagskonzept zur Forschungskategorie

Ausgehend von allseits bekannten Alltagserfahrungen möchte ich zunächst den möglicherweise banal anmutenden aber grundlegenden roten Faden spinnen:

Jeder hat schon die Erfahrung gemacht, dass ein Anderer schneller, geschickter und gründlicher in der Bewältigung einer Aufgabe o.ä. war als man selbst. Und viele Menschen machen die Erfahrung, dass bestimmte Personen in bestimmten Aufgaben *immer* „besser“ sind als Andere und sie selbst. Besonders gut lässt sich dies im schulischen Klassenverband beobachten: Immer ist einer als Erster mit den korrekt gelösten Matheaufgaben fertig oder hat eine Andere stets die richtigen Fremdsprachenausdrücke parat. Auch im Studium finden diese Beobachtungen ihre Fortsetzung, nun allerdings noch differenzierter innerhalb eines Fachbereichs (Domäne), beispielsweise Musik: Im Gehörbildungsunterricht notiert stets die Eine anspruchsvolle Melodien unmittelbar richtig. Beim Harmoniediktat jedoch reüssiert die Studentin daneben. Herausragende Instrumentalisten sind höchstwahrscheinlich wiederum ganz Andere.

Begabung als angeborenes *Fähigkeitspotential* zu konzeptualisieren, welches ermöglicht, überdurchschnittliches Können mit Leichtigkeit und hoher Geschwindigkeit zu erreichen, ist weit verbreitet. Diese impliziten Vorstellungen, die alltägliches Handeln, Reden und Entscheiden beeinflussen, werden als Alltagsatheorien bezeichnet. Die Mehrheit macht sich diese nicht bewusst.

Implizite Konzepte beeinflussen aber nicht nur das Vorgehen von Experten der Praxis, „Alltagstheorien beeinflussen auch Fachleute“ (Stedtnitz 2009, S. 40). Das ist besonders augenfällig in älteren Abhandlungen zum Thema Begabung (z.B. Révész 1952), bei denen aus heutiger Perspektive der Einfluss des Zeitgeistes leichter zu identifizieren ist (vgl. a. Kapitel 1.1.4 Talent, Genie und Co).

1.1.2 Begabung

Nicht nur die bevorzugten Termini zur Beschreibung des Phänomens Begabung unterliegen dem Zeitenwandel, sondern auch der begriffliche Inhalt.

Begabung leitet sich (über „begabt“ und „begaben“) von mittelhochdeutsch „*gābe*“ ab (Duden Bd. 7, 2001, S. 245). Der Begriff Gabe konnotiert ein Geschenk, was lange Zeit kulturübergreifend Gott o.ä. höheren Instanzen zugeschrieben wurde. Dieses bis Mitte des 20. Jahrhunderts auch in der Wissenschaft verbreitete Verständnis gottgegebener Fähigkeiten wird heute nicht mehr erwähnt oder aber es wird umschrieben („Natur“ statt „Gott“) bzw. abgelehnt (Hemming 2002, S. 13).

Sechzig Jahre sind vergangen, seit der Psychologieprofessor Révész seinen Versuch einer umfassenden Begabungspsychologie veröffentlichte. Er sieht „die Begabten“ als „schöpferisch veranlagte Menschen, die bereits von Natur aus für größere und wichtigere Aufgaben prädestiniert sind“ (Révész 1952, S. 12).

Diese Ansicht war bereits im 6./5. Jahrhundert v. Chr. üblich. Der chinesische Philosoph Konfuzius empfahl, hochbegabte⁶ Kinder auszusondern und am Hof des Herrschers zu erziehen (Thalmann-Hereth 2009, S. 34; vgl. a. Fleiß 2003, S. 77). Aufschlussreich ist, dass das chinesische Wort für „intelligent“ etymologisch auf „außergewöhnliche Sehschärfe“ und „Hörgenauigkeit“ zurückgeführt werden kann (Urban 1982, zit. n. Thalmann-Hereth 2009, S.34). Fähigkeiten wie Konzentration, gesteigerte Wahrnehmung und blitzschnelle Reaktion wurden in diesem Zusammenhang besonders wertgeschätzt, da sie u.U. entscheidend für das Überleben (Kampfkunst) sein konnten.

Auch Plato fordert 400 v. Chr. in Griechenland „goldene Kinder“ zu finden und zu fördern (Fleiß 2003, S. 77). Die Aufgabe, solche Sprösslinge bestmöglich zu fördern, setzte er mit dem Erhalt und der Zukunft des Staates gleich.

Neben einem Wunderkinder-Boom in der Öffentlichkeit (ungefähr 1750 bis 1950), ist in der ab 1900 erscheinenden pädagogischen Fachliteratur ein differenzierter

⁶ Sog. „göttliche Kinder“ (Fleiß 2003, S. 77). Dazu gehörten Kinder mit kreativen, bes. schriftstellerischen Fähigkeiten, logische Denkfähigkeit, ausgezeichnetes Gedächtnis. Eine erhöhte Wahrnehmungsfähigkeit galt als Begabungsgrundlage (Thalmann-Hereth 2009, S. 34).

Umgang mit dem Thema zu verzeichnen: „[...] als außergewöhnlich Begabte oder kindliche Genies [gelten nur die] [...], deren geistiges Vermögen sich nicht in der meisterhaften technischen Beherrschung etwa eines Instruments oder mehrerer Sprachen erschöpft, sondern zur Produktion von originär Neuem befähigt ist.“ (Bodsch 2003, S. 7). Auch bekannte Künstler dieser „Wunderkindzeit“ wie der Geiger Joseph Joachim, standen dem Hype um junge Menschen kritisch gegenüber, obwohl – oder gerade weil – er seinerzeit selbst als Wunderkind galt (Joachim o. J.).

Mit dem Begriff Begabung wird meist das Potential eines Menschen zu altersüberrauschnittlichen Leistungen in einem bestimmten Bereich oder Teilgebiet bezeichnet. Dabei spielt die Performanz dieses Leistungspotentials die größte Rolle, denn ohne jegliches Zeigen einer Fähigkeit kann das Potential zu dieser Fähigkeit nicht festgestellt werden. An dieser Stelle zeigt sich bereits die Unmöglichkeit, das mit dem Begriff Begabung verbundene Leistungspotential streng von der erbrachten Leistung zu trennen. Vielmehr kann nach Müller (2000, S. 51; zit. n. Trautmann 2005, S. 5) die Begabung als Werkzeug verstanden werden, das zur Herstellung des Produktes 'Leistung' angewendet werden muss.

Stapf (2010) rückt in ihrem „Bedingungsgefüge außergewöhnlicher Leistungen“ von Begriffen wie Begabung und Talent ab und spricht nunmehr von „Fähigkeiten, die als Dispositionen erworben oder genetisch (mit)bedingt sein können“ (ebd. S. 18).

Durch politische und gesellschaftliche Bemühungen, einseitige Elitebildung zu verhindern und jedem Kind eine seinen Interessen entsprechende Förderung zukommen zu lassen, wird Begabung zunehmend als Begriff für das individuelle Interessenprofil und intraindividuell exponierte Fähigkeiten verwendet. Auf diese Weise kann jeder und jede als begabt bezeichnet werden.

Das Bedürfnis der Unterscheidung interindividueller Fähigkeitsunterschiede und mit Sicherheit auch der Wunsch nach Differenzierung gesellschaftlich herausragender menschlicher Fähigkeiten führte bald zur Bezeichnung „hochbegabt“.

1.1.3 Hochbegabung

Das Attribut „Hoch-“ vor dem Begriff Begabung bezeichnet im deutschen Sprachgebrauch ein skaliert⁷ höheres Niveau in Bezug auf den Begabungsdurchschnitt der Menschen einer Generation. Dabei ist zu beachten, dass die Unterscheidung zwischen Begabung und Hochbegabung zur sprachlichen Abgrenzung unterschiedlicher

7 Ab IQ 130. Vgl. Kapitel 1.5

Leistungsniveaus vermutlich aus der Alltagspraxis herrührt. In Fachbeiträgen, besonders international betrachtet, ist mit „*giftedness*“ (wörtlich „Begabung“) meist das gleiche Phänomen gemeint, das hierzulande als Hochbegabung bezeichnet wird (vgl. engl. Wikipedia: Giftedness, Zugriff: 13.09.2012). Grundsätzliches aus dem vorhergehenden Kapitel „1.1.2 Begabungsbegriff“ trifft auch auf *Hochbegabung* zu.

Dass Fachleute der Praxis lieber auf eine bekannte, aber wissenschaftlich ungenaue Bezeichnung wie Hochbegabung zurückgreifen, hat eine Erhebung über die Verwendung von Begabungsbegriffen in Brasilien ergeben. Die meisten Lehrer (n=107; von 6-14jährigen Schülern) und Universitätsangehörigen (n=80; am Thema „Interessierte“) geben an, dass sie den Begriff „*Superdotação*“ (wörtlich: *Überbegnadet*; entspricht weitgehend „Hochbegabung“), der auch durch Medien, Ämter und in offiziellen Schriftstücken häufige Verwendung erfährt, oft benutzen, obwohl sie ihn als unklar charakterisieren (Guenther & Rondini 2012). Für Deutschland wäre vermutlich ein vergleichbares Ergebnis zu erwarten.

Es gibt keine allgemein verbindliche Definition des Begriffes „Hochbegabung“. Meist wird dann von Hochbegabung gesprochen, wenn ein Mensch eine für sein Alter außergewöhnlich hohe Leistung in einem oder mehreren bestimmten Wissens- oder Fähigkeitsgebieten zeigt.

Holling (1999, S. 5) stellt fünf verschiedene Kategorien möglicher Hochbegabungsdefinitionen vor: 1. Ex-post-facto- (oder Expertise), 2. IQ-, 3. Talent- (künstl. o. Akad. Expertise), 4. Prozentsatz- (z.B. 10-20% d. Bevölkerung), 5. Kreativitäts-Definitionen (prod. Originalität).

Eine Typenbildung Hochbegabter anhand bestimmter bisheriger Studien regte Hany an. Der „Terman-Typ“ ist nach einer der bisher umfangreichsten und längsten Studien (1400 Kinder, mehrere Jahrzehnte) bzw. dem leitenden Forscher benannt und meint den Typ jener meist erfolgreich gewordenen überdurchschnittlichen Absolventen von IQ-Tests. Die Winner-, Sternberg-, Galton- u.a. Typen definieren sich gleichfalls über die Besonderheiten der Probanden der jeweiligen Studie und bewegen sich im Deutungsrahmen eines relativ hohen Anlageanteils der Hochbegabung. Beim Ericsson-Typus dominiert dagegen Fleiß und anerkannte Professionalität die Deutung (zit. n. Fleiß 2003, S. 37ff.).

Typenbildungen wie die oben genannten zeigen mögliche Arten und Ausdrucksweisen von Hochbegabung auf. Darüber hinaus verschaffen sie einen Überblick über die Schwerpunkte dieser Studien im Speziellen und über die Bedeutung der Fragestellung

und Interpretation solcher Studien im Allgemeinen. Die banale Feststellung, dass nur gemessen werden kann was gefragt wird, gewinnt in diesem Zusammenhang eine maßgebliche Bedeutung bei der Typisierung eines Proto-Hochbegabten.

1.1.4 Talent, Genie und Co

Neben den beschriebenen Termini Begabung und Hochbegabung finden sich sowohl im englischen wie auch im deutschen Sprachgebrauch noch etliche weitere Bezeichnungen für das Phänomen altersüberdurchschnittlicher Leistungen beziehungsweise deren (vermuteter) Ursache.

Talent und Genie werden nicht nur in der Umgangssprache verwendet, auch wissenschaftliche Abhandlungen darüber sind publiziert worden (vgl. Révész 1952). Bereits 1774 (1744 nach http://openlibrary.org/works/OL10614363W/An_essay_on_genius_1744) erschien in London „An Essay on Genius“ des englischen Philosophen Alexander Gerard (Gembris 2002, S. 67).

Eine Übersicht über den „Terminus *Begabung* und sein begriffliches Umfeld“ bezogen auf die Domäne der Musik gibt Jan Hemming (2004, S. 58):

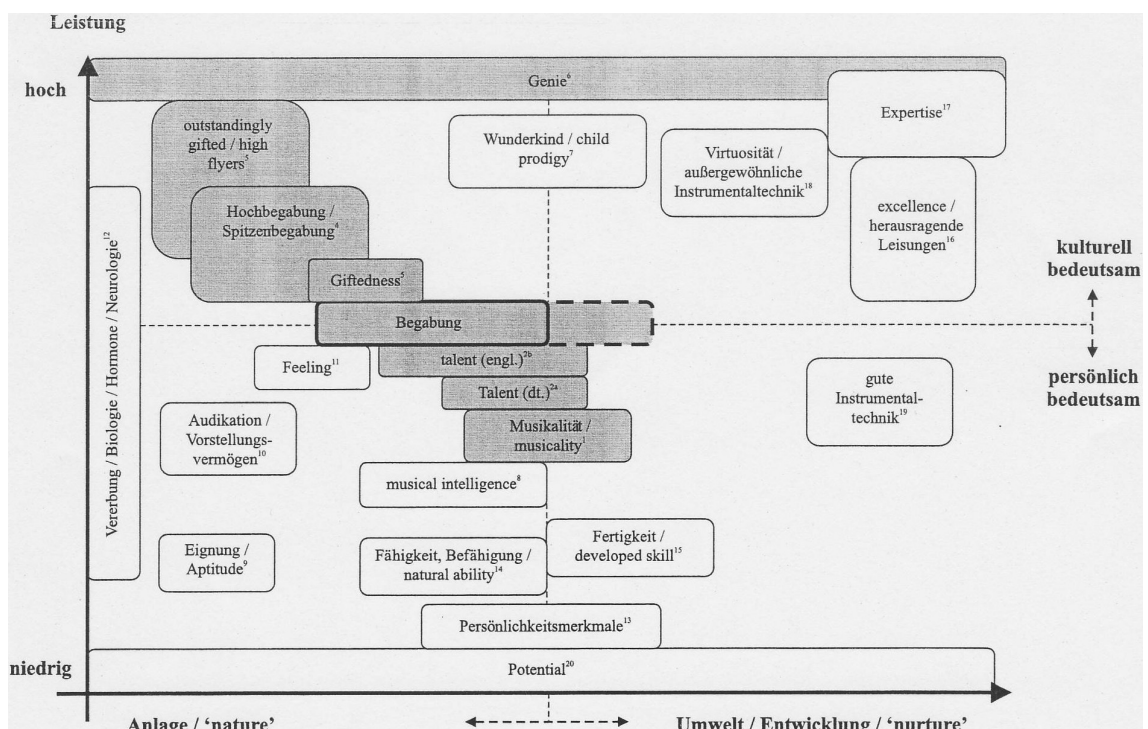


Abbildung 1: Begriffe der Begabung in der Musik aus Hemming 2004, S. 58

Leistung oder ein mögliches Potential bezeichnende Begriffe im Allgemeinen erschöpfen sich indes nicht in der oben gezeigten Abbildung. Renzulli (1986) betont beispielsweise die Wichtigkeit der „*creative productivity*“, die er als Pendant zu einer „*school-house giftedness*“ versteht. In der anschaulichen Darstellung der Begabungstermini von

Hemming (2002, S. 18) könnte Renzullis Begriff zwischen der gestrichelten Erweiterung von „Begabung“ und „Expertise“ angesiedelt werden, bei gleicher oder wenig geringerer „kultureller Bedeutsamkeit“ als Letztere.

Begabung und Talent werden heute meist synonym gebraucht. Das Vorhandensein verschiedener Begriffe für ein Phänomen bzw. dessen Ausdrucksweisen hat Fachautoren jedoch immer wieder gereizt, Abstufungen festzulegen. Révész unterscheidet „Begabte“ von „Genialen“. Diejenigen aus der dahinter zurückbleibenden Masse, welche ihre Aufgaben ebenfalls zufriedenstellend wahrnehmen und den an sie gestellten Anforderungen gerecht werden, bezeichnet er als „Befähigte“ (Révész 1952, S. 12), an anderer Stelle zählen Letztere zur Begabungsstufe I (ebd. S. 164).

Nicht nur, aber besonders auf dem Feld der Musik war das „Wunderkind“ Erklärungskonzept schlechthin für außergewöhnliche Leistungen „von der zweiten Hälfte des 18. bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts“ (Bodsch 2003, S. 7). Die romantische Verklärung hochleistender Kinder ist nicht nur an sentimental Zeichnungen dieser Zeit abzulesen, sondern auch zahlreichen schriftlichen Zeugnissen zu entnehmen (ebd.). Die besonders für W. A. Mozart verwendeten Begriffe, die sein „göttliches Wesen“, die „himmlische Herkunft seiner Töne“ sowie ihn als „deutschen Apoll“ oder „Gottgesandten“ (Pfeiffer 1941, S. 1) bezeichnen, sind auch ein Spiegelbild der Mozart-Rezeption der Romantik. Richard Wagner – der Mozart als „Licht- und Liebesgenius in der Musik“ (ebd.) betitelte – entwirft in seiner Autobiographie beispielsweise ein Bild von seiner Kindheit, das ihn unbestreitbar als Wunderkind erscheinen lässt (Wagner 1941). Die Präsentation des hochleistenden Kindes als Wunder an sich gehörte zu seiner Zeit offenkundig zum guten Ton führender Köpfe, besonders eines Künstlers. Heute ist dies vorrangig als historisches Phänomen zu betrachten. Hochleistende Kinder werden heute nicht nur anders bezeichnet (z.B. hochbegabt), sondern auch anders behandelt (Bodsch 2003, S. 7).

Dass die *Benennung* solcher Phänomene und besonders die *Bezeichnung von Menschen*, die Träger dieses Phänomens sind, nicht nur Schall und Rauch sind, lässt jenes Untersuchungsergebnis in Verbindung mit dem engl. Begriff „*talent*“ erahnen, dass an dieser Stelle zitiert sei:

„Schüler, denen von ihrer sozialen Umwelt (Lehrer, Eltern, usw.) „Talent“ zugeschrieben wird, werden anders behandelt und fühlen sich anders als solche, von denen weniger erwartet wird (z.B. Kingsbury, 1988; Eccles & Wigfield, 2002). Dies kann den sog. Pygmalion-Effekt zur Folge haben, bei dem sich Schüler so verhalten, wie sie eingeschätzt werden.“ (Lehmann & Oerter 2009, S. 118)

Dieser Effekt lässt sich aller Voraussicht nach auch bei anderen Begriffen der Begabung beobachten. Der Eindruck drängt sich auf, dass das „Entdecken“ eines „Talents“ oder die „Diagnose“ einer „Hochbegabung“ den betreffenden Menschen gleichsam zu dem „macht“, was ihm diagnostiziert wurde.

1.2 Begabungsdomänen

Es lassen sich verschiedenste menschliche Interessen und Fachgebiete unterscheiden in denen Leistung erbracht werden kann. Haben Begabungen in der Mathematik, in Naturwissenschaften und anderen Domänen gleichwohl einen Bezug zueinander? Hat insbesondere kognitive Begabung eine Beziehung zur Musikalität?

1.2.1 Kognitive Begabung und Intelligenz

Begabung im kognitiven Bereich wird in der Psychologie seit Galton 1869 meist als Intelligenz bezeichnet, wenn die Fähigkeit zu abstrakt-analytischem Denken (Problemlösen) gemeint ist (Ziegler 2008, S. 21; Stern 1920 zit. n. Stapf 2010, S. 18). Im Ganzen gesehen, gibt es zwei widerstreitende Richtungen, die den wissenschaftlichen Diskurs bestimmen: Treffen Modelle mit einem allgemeinen Intelligenzfaktor „g“ mit anzukoppelnden spezifischen Intelligenzen bzw. Fähigkeitsfaktoren (Spearman 1927, Vernon et al. 1977 zit. n. Stapf 2010, S. 20f.) besser auf die Wirklichkeit zu als Modelle, die einige bis viele unabhängige Intelligenzfaktoren (Guilford 1967, Gardner 1983 zit. n. ebd.) voraussetzen?

Gardners Theorie von mindestens acht unabhängigen Intelligenzen (z.B. sprachlich, logisch-mathematisch, räumlich, musikalisch) generiert sich unter Berücksichtigung von Kriterien wie beispielsweise der Lokalisierbarkeit der Hirnregion und isoliertem Auftreten (Autismus, Idiot Savants). Die neuropsychologische Herangehensweise zeigt sich in Auswahl und Details der „Intelligenzen“ (vgl. Stednitz 2009, S. 42ff).

Stapf (2010, S. 21) scheint die Kriterienauswahl eher willkürlich und nach „Plausibilitäts Gesichtspunkten“ zu treffen, da sie u.a. als nicht empirisch belegt gilt.

Das Modell der unabhängigen Intelligenzen ist ein wichtiger Ansatz, zumal es auch eine Antwort auf Spearmans Theorie eines allen intellektuellen Fähigkeiten zugrunde liegenden Intelligenzfaktors ist, die er mangels Erklärungskompetenz interindividueller Unterschiede revidierte. So kam zum allgemeinen Intelligenzfaktor noch die Idee spezi-

fischer Intelligenzen hinzu (2-Faktoren-Modell), welche später von Burt und Vernon detaillierter umrissen wurden (Ziegler 2008, S. 22).

Hofstätter (1971 zit. n. Stapf 2010, S. 21) kommt das Verdienst zu, den g-Faktor, also die Idee einer allgemeinen Intelligenz, als „Fähigkeit zur Auffindung von Ordnung“ näher bestimmt zu haben. Darüber hinaus gibt er „Instrumente der Intelligenz“ an: z.B. Lernen, Gedächtnis und Sprache. Sie entsprechen als „Analysatoren der Wirklichkeit“ besonderen „Faktoren“ der Intelligenz (ebd.). Ein Vorteil dieses Konzepts ist v.a. die Kompatibilität der Faktoren mit einzelnen Untertests gängiger Intelligenztests, die sich dort als geistige Fähigkeiten (z.B. verbales Verständnis, schlussfolgerndes Denken oder rechnerisches Denken) wiederfinden (ebd.).

Bei sehr hoher Ausprägung der allgemeinen Intelligenz (g-Faktor) und entsprechender Spielart und Anzahl spezifischer Intelligenzfaktoren kann von (intellektueller) Hochbegabung die Rede sein. Die Grenze intellektueller Hochbegabung wird eher traditionell als wissenschaftlich begründet auf die oberen 2 bis 3 % (sprich ab einem IQ von 130) festgelegt; international gibt es Abweichungen (Stapf 2010, S. 23; Ziegler 2008, S. 24f.). Gagné legt beispielsweise für sein Modell 10 % für „*giftedness*“ sowie „*talent*“ fest (vgl. Kapitel 1.4.2 Hochbegabungsmodelle). Getestete mit einer Punktzahl ab 145 oder 160 werden zur weiteren Differenzierung als „höchstbegabt“ bezeichnet (Olbertz 2009, S. 77).

Renzulli (1986, S. 69) gibt jedoch zu bedenken, dass kreative Leistung und hohe Intelligenz nur bedingt korrelieren. Andere Merkmale Hochbegabter sind die Fähigkeit, mit neuen Situationen erfolgreich umzugehen, ungewöhnlich effiziente und effektive Automatisierung von Informationsverarbeitungsprozessen (Sternberg 1986, S. 230ff.),

Aus medizinischer Sicht schließlich werden folgende Erkennungsmerkmale Hochbegabter angeführt: Meist schneller, früher Spracherwerb, Statomotorik altersgemäß oder beschleunigt, hohe Lerngeschwindigkeit und großes Interesse an Problemlösungen, kreative und produktive Denkweise, sowie Suche nach Kausalzusammenhängen, bevorzugte und intensive Beschäftigung mit Symbolen, hohes Konzentrations- und Beharrungsvermögen bei meist selbst gestellten Aufgaben, sehr gutes Gedächtnis, sie können Unwichtiges ausblenden und sich strukturieren, setzen sich beharrlich verfolgte Ziele, können sich und andere gut einschätzen, stellen einen hohen Anspruch an sich sowie an Eltern und Lehrer und besitzen eine überdurchschnittliche Urteils-, Kritik- und Wahrnehmungsfähigkeit (Simchen 2005, S. 15).

1.2.2 Sozial-emotionale Begabung

Seit Daniel Goleman 1995 den Bestseller „Der EQ und die emotionale Intelligenz“ veröffentlichte, sind nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale und soziale Verhaltensweisen (Hoch-) Begabter verstärkt in den Blickpunkt geraten. Zu den Merkmalen dieser emotionalen Intelligenz werden beispielsweise psychische Stabilität, (Eigen-) Motivationsfähigkeit, Gefühlskontrolle, Unabhängigkeit von Niederlagen und Frust, Gefühlserfassung, -beeinflussung und -steuerung Anderer gezählt (Simchen 2005, S. 15).

Die Kreierung eines weiteren theoretischen Konstrukts (EQ) ruft in der wissenschaftlichen Diskussion Kritik hervor. Die Merkmale dieser Intelligenzform lassen sich mit dem in der Psychologie festgelegten Intelligenzbegriff zum Teil erklären, z.B. mit hoher Wahrnehmungsfähigkeit. Ein anderer Teil führt zu Erklärungen aus der umweltbedingten Sozialisation, wie beispielsweise dem frühen Vorbild, u.a. der Eltern im Umgang mit Frustration.

Belegt sind Verhaltensweisen wie emotionale Anpasstheit für Hochbegabte. Auf die „höchstbegabt“ genannte Intelligenzgruppe trifft dies nicht zu (Terman zit. n. Thalmann-Hereth 2009, S. 43).

In einer Untersuchung hochbegabter Studenten wurden Merkmale wie Unabhängigkeit, Zuversicht und Reife in ihren Beziehungen zur Umwelt sowie originelle, imaginative, wenig starre bzw. autoritäre Reaktionsweisen festgestellt. Dies ging offenbar einher mit geringerer Expressivität (Extraversion) und Impulsivität (Warren & Heist 1960 zit. n. Thalmann-Hereth 2009, S. 44).

Im Zusammenspiel mit einer beschleunigten Umweltwahrnehmung und deren Kategorisierung, welche u.U. auf Unverständnis und Ablehnung im Umfeld stoßen, sind Reaktionen evtl. unterdrückter (weniger physischer) Aggressionen beim hochbegabten Kind anzutreffen. Levinson bemerkt ferner, dass diese Kinder sich, ohne einen solchen Anschein zu erwecken, „ständig mit Selbst-Bewertungen, Abwertungen und 'soul-searching'“ beschäftigen (zit. n. ebd. S. 46).

Die erhöhte Empfindsamkeit Hochbegabter kann außer zu „schnelle[m] Weinen oder Aufbrausen“ (affektive Hochsensibilität und Erregbarkeit) zu unangenehmen Empfindungen von „Diskrepanzen und Abweichungen“ und somit zu Unsicherheit führen, die allerdings als Verstärker des Strebens nach Gewissheit, Kompetenz und intrinsischer Motivation angesehen werden können (Stapf & Stapf 1991 zit. n. ebd. S. 45).

Der besonders im musikalischen Bereich bekannte Faktor Perfektionismus kann im Allgemeinen bei Hochbegabten aufgrund überhöhter Selbstanforderungen zu depressiven Verstimmungen führen (ebd. S. 46).

In der Gesamtschau bisheriger Untersuchungen lässt sich ein einseitiges Bild des Hochbegabten vom träumerisch abwesenden, eigenbrötlerischen und kommunikations-scheuen geistigen Überflieger nicht bestätigen. Die Mehrzahl der Ergebnisse unterstreicht die hohe soziale Anpassungs- und emotionale Einfühlungsfähigkeit sowie Hilfsbereitschaft von überdurchschnittlich intelligenten Menschen. Isolation und Aggression hochbegabter Kinder entstehen meist unter dem Eindruck permanenten Unverstandenseins insbesondere vonseiten Erwachsener.

1.2.3 Musikalische Begabung

Musikalität und musikalische Begabung werden meist synonym verwendet. Als musikalisch werden Menschen im Alltag eingeordnet, die sich in irgendeiner Form mit Musik beschäftigen und mit ihrem Musizieren oder Musikhören kundiger und/oder erfolgreicher sind als die sie umgebenden Menschen.

Wie in der allgemeinen Begabungsforschung wird auch im Bereich der Musikalität durch zahlreiche Begriffe eine Abgrenzung versucht. Besonders auffällig sind die systematischen Versuche amerikanischer Autoren von Musikalitätstests, Abstufungen durch Begriffe wie „*Musical Aptitude*“, „*Musical Talent*“, „*Musicality*“ und „*Musical Ability*“ zu erreichen (Whybrew 1971, S. 88).

Als Gründungsschrift einer (natur-) wissenschaftlichen Musikalitäts- und Begabungsforschung wird allgemein Chr. A. Th. Billroths „Wer ist musikalisch?“ von 1895 angesehen (Gembris 1997, Sp. 867). Die Fragestellung beschäftigte neben pädagogisch tätigen Musikern wie Robert Schumann, der 1854 in seinen „Musikalischen Haus- und Lebensregeln“ die Fragen „Was heißt denn aber musikalisch sein?“ und „Wie wird man aber musikalisch?“ (ebd.) stellte, auch etwas früher bereits den Philosophen C. F. Michaelis, der 1805 in seiner Abhandlung „Über die Prüfung der musikalischen Fähigkeiten“ Lösungsideen zum praktisch-pädagogischen Problem der möglichst frühzeitigen effektiven Erkennung musikalisch Begabter beisteuerte (Gembris 2002, S. 66f.). Doch auch in der Antike wurde bereits unterschieden zwischen musikalischen, als den (musik-) verständigen und unmusikalischen, als den (musik-) unverständigen Menschen (Platon 1950, S. 105).

Auch in der wissenschaftlichen Forschung ist Musikalität als Begriff höchst vielfältig zu deuten und dient als subsumierender Terminus für eine Vielzahl musikalischer Verhaltensweisen. Der vereinheitlichende Begriff „Musikalität“ spiegelt jedoch die tatsächliche Vielfalt musikalischer Verhaltensweisen nicht wider (vgl. Gembris 2002, S. 62). In Anbetracht der Unmöglichkeit, sich auf ein einheitliches Konzept musikalischer Begabung festzulegen, leitet Gembris (2010, S. 50f.) eine Unvermeidbarkeit der Koexistenz unterschiedlicher Begabungsbegriffe in der Musik ab und bejaht diese Vielfältigkeit der Termini als „notwendig und berechtigt“.

Entgegen radikalen, aber unrealistischen Vorschlägen, den Begabungsbegriff als „überflüssigen Mythos“ abzuschaffen (Sloboda & Davidson 1996 sowie Kleinen 2003b zit. n. Gembris 2010, S. 51) plädiert Gembris für Arbeitsdefinitionen, die sich mit der zeitlichen und kulturellen Begrenztheit wissenschaftlich auseinandersetzen (ebd.). Eine neuere Fassung der Arbeitsdefinition von 2008 (S. 7) lautet:

„*Musikalische Begabung* ist das jedem Menschen in unterschiedlichem Maße angeborene, durch die *Umwelt* beeinflusste und durch *Übung zu entwickelnde Potential*, Musik emotional zu *erleben*, geistig zu *verstehen* und durch Singen, Spielen, Komponieren, Improvisieren *schaffen* zu können. *Musikalische Begabung* zeigt sich in universellen und kulturspezifischen musikalischen Fähigkeiten (z.B. Hörfähigkeiten, Singen, Ausdrucksfähigkeiten auf einem Instrument etc.) und in co-musikalischen Eigenschaften (z.B. Bedürfnis nach Musik, intrinsischer Motivation, Gestaltungswillen.“ (Gembris 2010, S. 51)

1.2.4 Musikalität, Transfer und Mehrfachbegabung

Die bekannteste und zugleich kontrovers diskutierte Untersuchung musikalischer Transfereffekte ist die sogenannte „Bastian-Studie“. Nachdem die Wogen in den Medien, aber auch in der Fachwelt zwischen 2000 und 2002 sehr hoch schlugen und auch Jahre später immer wieder Äußerungen beispielsweise von pädagogisch orientierten Musikstudenten zu hören waren, die ihre Ablehnung häufig auf fehlinterpretierte Aussagen gründeten, wagte es bis dato kein Forscher mehr, Transfereffekte⁸ in der Musik zu untersuchen.

Thalmann-Hereth (2009, S. 200) beispielsweise erwähnt Transfereffekte in der Musik nur vorsichtig am Rande, ohne die Untersuchung an Berliner Grundschulkindern zu nennen: „Grundsätzlich ist von einer Beteiligung der Intelligenz an musikalischen Leistungen auszugehen, wobei nicht im Sinne eines 1:1-Verhältnisses von hoher Intelligenz auf hohe musikalische Leistungen oder umgekehrt geschlossen werden darf.“ Die Bastian von Medien und halb informierten Musikstudenten (s.o.) vorgeworfene ver-

⁸ Als Transfereffekte werden Auswirkungen einer Leistungsdomäne auf eine andere bzw. Auswirkungen moto-kognitiver Handlungen, z.B. Musizieren, auf neuronale Neustrukturierung bezeichnet, die in erkennbaren Auswirkungen auf Leistungen in weiteren, meist kognitiven, Fähigkeiten bestehen.

kürzte Aussage seiner Studie wird hier vorsichtshalber im erklärenden Nebensatz ausgeschlossen.

Bastian selbst, der erst 2008 eine ausführliche Stellungnahme vorlegte, hielt daran fest, dass „Schüler im Alter zwischen 6 und 12 Jahren, die eine erweiterte Musikerziehung nach der Art des Berliner Rahmenplans (2std. Fachunterricht Musik pro Woche + Lernen eines Instrumentes in der Schule + Ensemblesmusizieren) erlebten, [...] nach etwas mehr als drei Jahren ihren IQ-Wert (errechnet aus einem kulturunabhängigen Intelligenztest, etwa dem Cattell-Faire-Intelligence-Test / CFT) signifikant deutlicher [steigerten] als Kinder ohne dieses Musik-Treatment“ und es damit „einen positiven Zusammenhang zwischen Lernprozessen im Musikunterricht und der Förderung kognitiver Fähigkeiten, wie sie ein bestimmter IQ-Test abverlangt, [gibt].“ (Bastian 2008, S. 4).

Transfereffekte zwischen Musik und Intelligenz oder anderen Persönlichkeitseigenschaften zu rekonstruieren, ist nicht neu. Laut Heller (1996, S. 19f.) hat bereits Terman 1925 einen solchen Zusammenhang postuliert. Behne (1993) führt mit einer Studie der Finnin Kalliopuska die Zunahme von Empathie, bei Kindern die (verstärkten) Instrumentalunterricht erhalten, an (vgl. Kapitel 1.6.2). Bestätigung erfahren Theorien des Transfers für Instrumentalspiel nach Noten auch aus der Neurologie: „Keine menschliche Tätigkeit führt zu einer derart weit über das ganze Gehirn ausgedehnten simultanen Aktivierung von Neuronenverbänden.“ (Bierbaumer & Schmidt 2003, S. 729); sehen, hören, fühlen, bewegen sind hierbei die beanspruchten Bezugsgrößen.

Dass indes auch andersherum „nicht nur die kognitive Entwicklung, sondern auch die musikalische Frühentwicklung weniger auf individuellen Fähigkeiten [basiert] als vielmehr ein *Interaktionsprodukt* [darstellt]“, vertreten Davidson & Scripp (1992, 1994) unter Berufung auf entwicklungs- und sozialpsychologische bzw. kulturvergleichende Studien (Feldman, 1980; Csikszentmihalyi & Robinson, 1986; Gruber, 1986, 1991; Walter & Gardner, 1986).“ (ebd.).

Bastian (1991, S.182) postuliert eine „Theorie der Mehrfachbegabung künstlerischer Hochbegabung“, die er mit Urban (zit. ebd.) als Sample „intellektueller, kreativer, praktischer, psychomotorischer“ Dispositionen und aus „Fleiß, Engagement, Selbständigkeit, Kontinuität, Stabilität“ sowie „Flexibilität [und] Originalität“ sieht.

Es ist folglich von ständigen und zahlreichen Wechselwirkungen zwischen Intelligenzfeldern und musikalischem Potential bzw. Können auszugehen.

1.3 Wann ist jemand musikalisch hochbegabt?

Sind Begabungsgrade analog zum System des Intelligenzquotienten und seiner Abstufungen anhand der Testpunktzahlen, auch in der Musik auszumachen? Wie kann musikalische Hochbegabung entsprechend der (Arbeits-) Definition für musikalische Begabung wissenschaftlich vertretbar erfasst werden?

Parallel zu der Begriffsbeziehung Begabung – Hochbegabung im allgemeinen Sinne differenziert das Begriffspaar musikalische Begabung – musikalische Hochbegabung einen Leistungsunterschied in auf Musik bezogenen Handlungen. Das Attribut „Hoch-“ benennt hier die gesteigerte Außergewöhnlichkeit des Leistungsniveaus musikalischer Tätigkeit.

Zunächst sei nochmals daran erinnert, dass musikalische Begabung im Sinne eines Potentials nicht ausreicht, um Expertise, d.h. musikalisches Können (reproduzierendes oder improvisierendes Instrumentalspiel, Singen, Komponieren, verstehend Hören usw.) zu entwickeln. Gleichzeitig ist aber genau dieses Können und dessen bezeugte Performanz notwendig, um es registrieren und einordnen zu können. Lehmann & Oerter (2009, S. 105) halten fest, dass ein „[...] hoher Aufwand an bewussten Lernvorgängen (Training und Übung) sowie ein hohes Maß an Motivation notwendig [sind], um die geistigen und körperlichen Mechanismen für musikalisches Können zu entwickeln.“

Wenn die musikalische Förderung und Entwicklung optimal verlaufen sind und ein überdurchschnittliches Können wiederholt gezeigt wurde, kann grundsätzlich von musikalischer Hochbegabung ausgegangen werden. Bei Leistungen, die weit über dem Durchschnitt liegen, fällt es nicht schwer, in der Praxis ein Urteil zu fällen. In einem solchen Fall sind sich pädagogische und künstlerische Fachleute (Experten der Praxis) und gebildete Laienzuhörer meist einig. Empirisch-wissenschaftlichen Kriterien können Expertenurteile, die nicht mit bekannten und nachvollziehbaren (wissenschaftlichen) Methoden erhoben bzw. begleitet wurden, jedoch nicht genügen.⁹

Die größere Schwierigkeit liegt indes in der Erfassung der Grenzfälle. Es gibt keine einheitlichen Maßstäbe und Kriterienkataloge, nach denen ein Anfangspunkt überdurchschnittlicher Musikalität festgelegt werden könnte. Und selbst so verlockende Festlegungen, wie sie Gagné mit einer Regel der 10 % Besten („*talents*“) welche Überdurchschnittlichkeit in Fachgebieten repräsentiert, anbietet (vgl. Kapitel 1.4.2), räumen die

⁹ Das liegt jedoch lediglich an der wissenschaftlich erforderlichen Nachvollziehbarkeit und nicht an den Experten.

Frage nach den Kriterien nicht aus. Bei den 10 % Besten im Bereich der Musik müsste neben den zahlreichen rezeptiven, produktiven sowie reproduktiven Ausdrucksweisen von Musikalität zudem erst geklärt werden, welche Art von Musik berücksichtigt werden soll. Für die Praxis einer Erfassung und Förderung musikalisch (Hoch-) Begabter, sind „theoretische Definitionen, statistische Normen oder messbare (Grenz-) Werte“ nicht nur wegen eines Mangels „entsprechender Maßstäbe oder Skalen für musikalische Leistung“ (Gembris 2010, S. 53) weit von einer Anwendung entfernt, sondern auch, weil sich die Experten der Praxis lieber auf langjährige Erfahrung verlassen, mit denen sie u.U. schon einige öffentlich wahrgenommene Musiker maßgeblich herangebildet haben (vgl. ebd.).

„Es gibt keine eindeutig fixierbaren / objektiv messbaren Kriterien musikalischer Hochbegabung in der Praxis. Die Übergangszonen zwischen „normaler“ Begabung und Hochbegabung sind fließend, es sind keine Trennwerte („cutoff“-Werte) definierbar.“ (ebd.)

Könnte ein anderer ergänzender Weg zur Erfassung von Musikalität und dem Können bestimmter musikalischer Fähigkeiten die Selbsteinschätzung sein? Wie Menschen die eigene Musikalität einschätzen, ist mit dem Ergebnis unterschiedlicher Befunde untersucht worden. Behne (1993, S. 182) konstatiert: „Wer Musik intensiv erfährt, hält sich in der Regel für musikalischer.“ In der bisher größten Fragebogenstudie, einer Online-Befragung von weit über 150 000 Briten durch Müllensiefen und Mitarbeiter unter Unterstützung der BBC, deren Auswertung gerade erst begonnen hat, wird als erstaunlichstes Ergebnis die Unfähigkeit der Teilnehmer die eigenen musikalischen Fähigkeiten korrekt zu beurteilen, eingeschätzt (Müllensiefen 2012).

Musik ist ein umfassender und beziehungsreicher Begriff, unter dem auch innerhalb eines Landes sehr verschiedene Assoziationen subsumiert werden können. Die Verbindung des einen Assoziationskomplexes Musik mit den Konstrukten Begabung und Hochbegabung erleichtert selbstverständlich nicht die inhaltliche Klassifizierung der Termini. Es wäre daher erheblich einfacher für ein einheitliches Musikalitätsverständnis, wenn der stark schwankende Faktor individueller Selbstbeschreibung außen vor gelassen werden könnte. Dies gilt genauso für (musikalische) Hochbegabung, da bei Jugendlichen, die als musikalisch hochbegabt eingeordnet wurden, im Prinzip durchweg die Selbstbezeichnung als musikalisch hochbegabt abgelehnt wurde, wie im Kapitel 1.6 beschrieben ist.

Eine wissenschaftliche Suche nach übergreifenden Faktoren bei musikalisch Hochleistenden und Erklärungen des Phänomens anhand von Modellen sind also notwendig.

1.4 Erklärungskonzepte für Hochleistung

In diesem Abschnitt sollen Fragen erörtert werden, wie die folgende: Welche plausiblen Erklärungskonzepte haben Begabungsforscher bisher aufgestellt und wie sind sie einzuordnen? Kann genetische und neurologische Forschung zu Erkenntnissen über (musikalische) Begabung beitragen?

Kern der Diskussion und Ende der Erklärungsfähigkeit der Modelle ist grundsätzlich die Frage nach dem Anteil von Umwelteinflüssen und Anlage an der Hochleistung eines Menschen. Das Dilemma dabei besteht darin, dass mit bisherigen Untersuchungsmethoden auf das Potential erst mit dem Auftreten konkreter Fähigkeiten geschlossen werden kann, dann jedoch die Trennung von Anlage-Umwelt-Faktoren nach heutigen Erkenntnissen nicht mehr sauber möglich ist (Olbertz 2009, S. 13).

1.4.1 Der Expertiseansatz

Expertise bezeichnet das in einem Fachgebiet erreichte überdurchschnittliche Wissen oder Können. Die Expertiseforschung sieht sich als „Pendant“ zur Hochbegabungsforschung, die sie über Identifizierungsversuche und Untersuchung potentiell Hochleistender (die späteren Experten) charakterisiert (Ziegler 2008, S. 34). Sie selbst setzt hingegen bei bereits hochleistenden Menschen (Leistungsexzellenten) an und versucht die derzeitigen und ursächlichen Gegebenheiten der Hochleistung bzw. Leistungsexzellenz zu ergründen. Ein Merkmal ist demnach, dass überdurchschnittliche Leistung aus der Perspektive eines höheren Lebensalters und v.a. eines fortgeschrittenen Lernstadiums untersucht wird. Die bisherigen Untersuchungsergebnisse (Ziegler (2008, S.37) verweist auf Ericsson et al. 2008 und Gruber/Ziegler 1996) zeigen, dass Expertise nur domänenspezifisch erreicht wird. Besondere Leistungsvoraussetzungen und IQ-Unterschiede konnten nicht belegt werden.

Leistung in einem Bereich (Domäne) wird diesem Ansatz folgend hauptsächlich der Übung (Training, Lernen) zugeschrieben. Die 10-Jahres-Regel der Expertiseforschung ist auch Instrumentalpädagogen ein Begriff; sie veranschlagt einen Zeitraum von ungefähr 10 Jahren Lernzeit (ca. 10 000 Lernstunden) für die Bildung eines Experten (vgl. Ziegler 2008, S. 39). Für diese Regel sprechen z. B. Messungen von „kortikale[r] Reorganisation“ der Fingerrepräsentanzen im primären somatosensorischen Hirnareal, die besagen: „Je länger eine Person bereits Geige spielt, umso ausgedehnter das Fingerareal

und um so höher die Aktivierung“ bezüglich der für die „Tonführung beim Geigenspiel besonders wichtig[en]“ Hand (Birbaumer & Schmidt 2003, S. 731).

Geiger, deren Leistungen im Rahmen empirischer Studien von Lehrern höher als bei ihren Mitschülern eingestuft wurden, hatten auch tatsächlich mehr Übungszeit am Instrument zugebracht, besonders zu Beginn ihrer Ausbildung (vgl. z.B. Krampe, Tesch-Römer & Ericsson 1991 zit. n. Gembris 2002, S. 155; Lehmann & Oerter 2009, S. 120f.). Darüber hinaus wiesen Slobodo et al. (1996; zit. n. Lehmann & Oerter 2009) nach, dass eine Vergleichsgruppe „besserer“ Musikschüler mehr als die übrigen untersuchten 13- bis 17-Jährigen übt, um die nächste Leistungsstufe zu erreichen und dass diejenigen, die schließlich mit dem Instrumentalunterricht aufhörten, von Anfang an am wenigsten geübt hatten (vgl. Lehmann und Oerter 2009, S. 120).

Es wird vorausgesetzt, dass die angehäuften Lernstunden als „Deliberate Practice“ vollzogen werden, die stets auf eine zielgerichtete Verbesserung der Fähigkeiten abzielt (Ziegler 2008, S. 41). Dazu werden ausdrücklich keine spielerischen Lernaktivitäten oder Üben im „Flow“ (Csikszentmihalyi 1990, zit. n. Ziegler 2008, S. 42) gezählt, da diese nicht leistungsfördernd seien. Das lässt ein hohes Bedürfnis nach Leistungssteigerung (Motivation) der Lernenden vermuten, welches auch in dieser (unspielerischen) Lernkonstellation erhalten bleibt (Lehmann & Oerter 2009, S.121). Entsprechend haben Gottfried et al. (2005) in ihrer Langzeitstudie schließen können, dass Motivation ein ebenso guter Prädiktor für spätere Leistungen ist wie hohe Kognition (zit. n. Ziegler 2008, S. 42).

Kritik am Expertisemodell richtet sich u.a. auf die vernachlässigte Fragestellung, *warum* bestimmte Menschen bedeutend mehr solcher Lernstunden in ihren späteren (Hoch-) Leistungsdomänen akkumulieren *wollen* (Gembris 2002, S. 64f.; Olbertz 2009, S. 24) und die eingeschränkte Anwendbarkeit im Bereich der Musikalität: Untersuchungsergebnisse für Violinisten und Pianisten lassen sich gut in das Modell einfügen, Bläser und Sänger weniger gut. Das Phänomen Wunderkind widerspricht diesem Ansatz gleichfalls. Darüber hinaus vernachlässigt das Expertisemodell bislang Fähigkeiten musikalischer Rezeption (Gembris 2002, S. 165ff.). Ein Vorwurf besteht außerdem darin, dass die Korrelation von Üben und Leistung unzulässigerweise als kausal für die Expertise interpretiert wird (Sternberg 1996, zit. n. Gembris 2002). Heiner Gembris (2002, S. 169) gibt zu Recht zu bedenken, dass „ein höheres Maß an Übung“ auf einem „höheren Maß an Talent beruhen“ kann. Bei Untersuchungsergebnissen, die nicht befriedigend innerhalb des Expertiseansatzes gedeutet werden können, greifen aber

auch Expertiseforscher auf das Begabungskonzept zurück, beispielsweise führen Sloboda et al. (1994 zit. n. Gembris 2002, S. 158) auch angeborene Unterschiede als mögliche Erklärung auf.

Zwei Aspekte sind dem Expertiseansatz besonders zugutezuhalten. Erstens wurde die Bedeutung des Übens durch zahlreiche Studien z. T. erstmals wissenschaftlich belegt, wodurch die musikpädagogische Praxis ein wichtiges Argumentationsinstrument gereicht bekommt, um der teils verbreiteten Tendenz von Schülern, Eltern und Teilen der Gesellschaft, die Leistungsschwächen des Öfteren mit einem „Ich bin/der ist halt nicht so begabt, da kann man nichts machen“ abtut, klärend entgegenzutreten.

Zweitens hat das Beharren auf Erhebung tatsächlich nachzuweisender Faktoren (z. B. Leistung) – was auch eine Konsequenz der Betonung der Konstruktivität des Begabungsbegriffs ist – das empirisch-wissenschaftliche Niveau der Begabungsforschung gefestigt. Wenn Vertreter des Expertiseansatzes anerkennen, dass Begabung z. B. auch ein kulturell-gesellschaftliches Phänomen ist und damit zusammenhängende Einflussfaktoren ebenso Berücksichtigung finden müssen wie empirisch zu erhebende Daten, dann stellt dieses Erklärungsmodell keinen eigenen Forschungszweig dar, sondern ergänzt in wichtigen Punkten die Gesamtheit der bestehenden Begabungsforschung.

1.4.2 Hochbegabungsmodelle

Auf der Suche nach Erklärungsmodellen für Hochbegabung findet sich zunächst eine große Anzahl wissenschaftlicher Ansätze, die das Phänomen überdurchschnittlicher Fähigkeiten anschaulich darstellen. Bei einer genaueren Durchsicht erweist sich jedoch, dass keines der solcherart zitierten (Hoch-) Begabungsmodelle diese auch tatsächlich ursächlich erklären kann oder will, auch wenn die Namen der Modelle häufig den Eindruck erwecken. Die meisten dieser visualisierten Konzepte sind Erklärungsansätze für Hochleistung oder für den optimalen Weg dahin. Besonders in den Prozessmodellen (alle hier dargestellten außer Renzulli und Sternberg) wird Begabung als Disposition integriert, ohne eine Anfangserklärung des Potentials zu wagen, die zweifelsohne wissenschaftlich riskant wäre, weil noch kaum Datenmaterial aus dieser frühesten Phase existiert. Daher wird ein Stadium inmitten des Prozesses dargestellt und die Anfangssituation bleibt weiterhin im Dunkeln.

In der im Folgenden vorgestellten Auswahl einiger Modelle werden kürzest mögliche Erklärungen dieser Ansätze gegeben und darüber hinaus auf bisher möglicherweise missverständlich rezipierte Intentionen der Modellurheber hingewiesen.

1.4.2.1 Drei Ringe Modell von J. Renzulli

Renzulli führte 1977 das häufig rezipierte „Drei-Ringe-Modell“ ein (Renzulli 1986, S. 83; „1978“ nach Olbertz 2009, S. 20). Zu betonen ist die Intention des Urhebers, dieses Modell zu einem ganz bestimmten Zweck entworfen zu haben (vgl. a. Stednitz 2009). Die praktische Anwendung wissenschaftlich generierten Wissens zur Identifikation und Förderung „wirklich“ begabter Schüler im (US-amerikanischen) Schulalltag steht dabei im Vordergrund. Renzullis Ansatz ist offenbar auch eine Reaktion auf die Schulpolitik seines Landes zu dieser Zeit. Er spricht sich mehrmals deutlich gegen eine reine IQ- bzw. Testgläubigkeit aus und plädiert mit seinem gesamten Entwurf dafür, schöpferisch-produktive Kinder und Jugendliche in der Förderung gegenüber Schul- und Testbegabungen nicht zu vernachlässigen. Renzulli sieht in bisherigen Untersuchungen (Stand 1986) grundsätzlich zwei Kategorien kognitiver Begabung: „*school-house giftedness*“ und „*creative-productive giftedness*“ (Renzulli 1986, S. 57). Jene „*creative productivity*“ ist denn auch ein entscheidender Faktor seines Hochbegabungskonzepts¹⁰. Schüler mit der Fähigkeit unkonventionelle Lösungswege zu finden und mit vorhandenem Wissen kreativ-assoziativ umzugehen, sind seiner Beobachtung nach diejenigen, die später Bahnbrechendes für die Gesellschaft bewirken, die „wirklich“ Begabten. Aus dieser Perspektive ist auch zu verstehen, warum Kreativität im Drei-Ringe-Modell einen so bedeutenden Platz – einen gesamten Ring – zugewiesen bekommt.

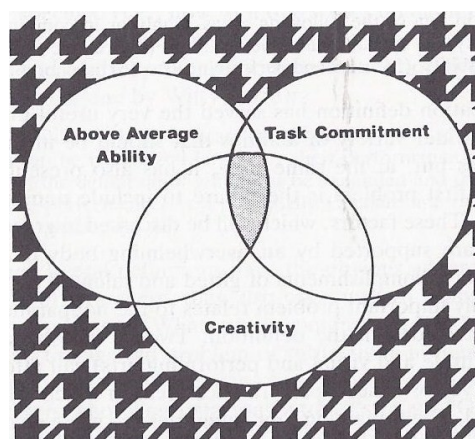


Abbildung 2: "Three-ring conception of giftedness" von J. S. Renzulli (1986, S. 66)

Kreativität wird hier im Sinne von schöpferischem Vermögen genannt, womit an erster Stelle originelle und unverbrauchte Denkansätze gemeint sind.

¹⁰ Wenn in englischsprachiger Fachliteratur von „*giftedness*“ die Rede ist, entspricht das weitgehend der deutschen Hochbegabung. „*Conceptions of giftedness*“ sind gleichsam Hochbegabungskonzepte. Vgl. Zitat der graphischen Darstellung im Kapitel 1.1.4.

Wenngleich Renzulli (1986) stets die Notwendigkeit exponiert, eine Hochbegabungsdefinition zu entwickeln und zu etablieren, ist er sich der Vorläufigkeit und Begrenztheit seines Konzeptes bewusst. Die Nutzung der Termini „*giftedness*“, „*gifted behaviour*“ und „*creative-productive giftedness*“ geschieht weitgehend synonym, was in der Rezeption dieses Modells offenbar immer wieder zu Missverständnissen geführt hat. Stednitz, die offenkundig mit Renzulli zusammengearbeitet hat, führt an, dass beabsichtigt war, mit diesem Modell schöpferische Hochleistung zu erklären (2009, S. 55f.). Es ist jedoch schwierig, diese Deutung nachzuvollziehen, firmiert das Drei-Ringe-Modell doch unter „*conception of giftedness*“ und ist unterschrieben mit „*What makes giftedness*“ bzw. „*Graphic representation of the definition of giftedness*“ (Renzulli 1986).

Renzulli (ebd. S. 73) fasst mit einer Hochbegabungsverhaltensdefinition Ergebnisse bisheriger Studien zusammen:

„Gifted behavior consists of behaviors that reflect an interaction among three basic clusters of human traits – these clusters being above average general and/or specific abilities, high levels of task commitment, and high levels of creativity. Gifted and talented children are those possessing or capable of developing this composite set of traits and applying them to any potentially valuable area of human performance. [...]“

Ins Deutsche übertragen bedeutet dies:

„Begabungsverhalten setzt sich aus Verhaltensweisen zusammen, die ein Zusammenspiel dreier grundlegender menschlicher Eigenschaftsgruppen widerspiegeln – diese Eigenschaftsgruppen sind überdurchschnittliche allgemeine und/oder spezifische Fähigkeiten, hohe Aufgabenzuwendung und ein hohes Kreativitätsniveau. (Hoch-) Begabte Kinder weisen diese Anlagezusammensetzung [menschlicher] Eigenschaften auf oder sind fähig, diese zu entwickeln und wenden sie in jedem potentiell nützlichen menschlichen Leistungsbe- reich an.“

Renzulli unterscheidet in seinem Beitrag von 1986 nicht erkennbar zwischen Hochbegabung und Hochleistung. Gleichwohl stellt sein Modell eher das Zustandekommen von überdurchschnittlicher Leistung dar.

Die augenscheinliche Einfachheit des Modells wird durch eine genauere Beschreibung differenziert, die erläutert, was sich im Detail hinter jedem einzelnen Ring-Titel verbirgt. Da ich diese Explikation in der deutschsprachigen Fachliteratur nicht finden konnte, sei sie hier wiedergegeben:

Well above average ability

General ability:

High levels of abstract thinking, verbal and numerical reasoning, spatial relations, memory, and word fluency.

Adaption to and the shaping of novel situations encountered in the external environment.

The automatization of information processing; rapid, accurate, and selective retrieval of information.

Specific ability:

The application of various combinations of the above general abilities to one or more specialized areas of knowledge or areas of human performance (e.g., the arts, leadership, administration).

The capacity for acquiring and making appropriate use of advanced amounts of formal knowledge, tacit knowledge, technique, logistics, and strategy in the pursuit of particular problems or the manifestation of specialized areas of performance.

The capacity to sort out relevant and irrelevant information associated with a particular problem or area of study or performance.

Task commitment

The capacity for high levels of interest, enthusiasm, fascination, and involvement in a particular problem, area of study, or form of human expression.

The capacity for perseverance, endurance, determination, hard work, and dedicated practice.

Self-confidence, a strong ego and a belief in one's ability to carry out important work, freedom from inferiority feelings, drive to achieve.

The ability to identify significant problems within specialized areas; the ability to tune in to major channels of communication and new developments within given fields.

Setting high standards for one's work; maintaining an openness to self and external criticism; developing an aesthetic sense of taste, quality, and excellence about one's own work and the work of others.

Creativity

Fluency, flexibility, and originality of thought.

Openness to experience; receptive to that which is new and different (even irrational) in the thoughts, actions, and products of oneself and others.

Curious, speculative, adventurous, and „mentally playful“; willing to take risks in thought and action, even to the point of being uninhibited.

Sensitive to detail, aesthetic characteristics of ideas and things; willing to act on and react to external stimulation and one's own ideas and feelings.

Tabelle 1: Eigenschaftsliste für "gifted behavior" aus Renzulli 1986, S. 75.

Diese umfangreichen Subsumierungen unter die drei Hauptbegriffe des Drei-Ringe-Modells ermöglichen erst ein annäherndes Verständnis dieses Ansatzes. Mit einer solchen Bedeutungsschwere der einzelnen Begriffe verliert Renzullis Modell seine scheinbare Simplität und wird äußerst komplex. Es wäre einmal kritisch zu hinterfragen, ob nicht die modellhafte Darstellung von Renzullis Ansatz angesichts dieser ausufernden „Legende“ als verfehlt zu betrachten wäre. Ein auf den ersten Blick komplexeres aber in höherem Maße selbsterklärendes Modell wäre m. E. zu bevorzugen.

Die bisherige Kritik zielte z.B. darauf ab, dass „*creativity*“ ein zu ungenauer Begriff und in einem nur drei Komponenten umfassenden Modell nicht gerechtfertigt sei (Lorek 2000, S. 31). Auch mit der oben gezeigten umfangreichen Erklärung ist dieser Kritikpunkt eher mit einer politischen Reaktion (s.o.) als mit dem Versuch, ein ausgewogenes Hochbegabungsmodell zu entwerfen, zu erklären. Stednitz (2009, S. 79) akzentuiert die Bedeutung des Hahnentrittmusters, auf welchem die drei Ringe ruhen. Es stehe für weitere Einflussfaktoren wie Optimismus, Mut oder Leidenschaft für ein Themengebiet. Der Urheber selbst äußerte sich betreffs Umweltfaktoren 1986 lediglich indirekt:

„[...] the interaction or overlap among the clusters „makes giftedness,“ but giftedness does not exist in a vacuum.“ (Renzulli 1986, S. 73)

Die augenscheinliche Einfachheit des Drei-Ringe Modells führte dazu, dass es gerne als Grundlage verwendet wurde, um unter Erweiterungen komplexere Hochbegabungsmodelle zu generieren.

Das Modell der triadischen Interdependenz nach Mönks ist ein Beispiel einer auf Renzullis Drei-Ringe-Modell basierenden Erweiterung. Ergänzt wurde das umgebende Dreieck, welches drei Umwelteinflüsse der „*Begabungsentwicklung*“ (Heller 1996, S. 19) versinnbildlicht.

Wicerkowski & Wagner haben 1985 ein Hochbegabungsmodell publiziert (Abbildung bei Lorek 2000, S. 32), das ebenfalls auf drei Ringen basiert. Ergänzt wurden erklärende Schlagworte zu den Ringen, was Renzulli selbst nur im o.g. Text vorgenommen hat.

1.4.2.2 'Triarchic theory of intellectual giftedness' von Sternberg

Das von Sternberg (1986) erdachte Hochbegabungsmodell „*Triarchic theory of intellectual giftedness*“ versucht, Globalfaktoren für kognitive Hochbegabung zu finden und besteht aus drei Subtheorien: a. Erfahrungs-, b. Komponenten- und c. Kontextsubtheorie.

Die a. „*Experiential Subtheory*“ geht von verschiedenen individuellen situativen Herangehens- und Handlungsweisen bezüglich Problemlösung und Neuheit einer Situation aus und setzt diese in Beziehung zur Automatisierung. Entscheidende Elemente sind die Fähigkeit, adäquat mit Herausforderungen durch neuartige Aufgaben und Situationen umzugehen und die Fähigkeit, Informationsverarbeitung zu automatisieren, sowie das waagschalige Verhältnis dieser beiden Fähigkeiten.

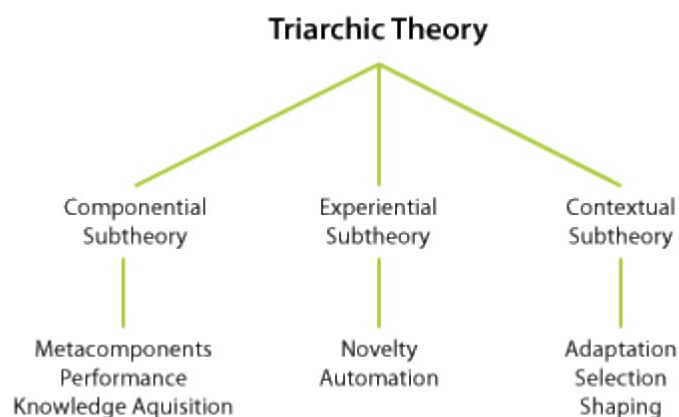


Abbildung 3: Struktur von Sternbergs "Triarchic Theory of intellectual giftedness"

aus: <http://www.instructionaldesign.org/theories/triarchic-theory.html> abgerufen am 11.09.2012

Die b. „*Componential Subtheory*“ basiert auf einer Definition von „*component*“ als grundlegendem Informationsverarbeitungsprozess, der mit internalen Objekt- oder

Symbol-Repräsentanzen arbeitet. Diese Untertheorie setzt sich aus Meta-, Ausführungs- und Wissenserwerbskomponenten zusammen. Metakomponenten sind beispielsweise Fähigkeiten, das zu lösende Problem auszumachen, niedere Komponenten auszuwählen oder eine Strategie diese zu verbinden. Ausführungskomponenten einzeln zu betrachten kann z.B. dabei helfen, Schwierigkeiten mit logischem Denken und Wahrnehmungsschwierigkeiten auseinanderzuhalten oder auch zu erkennen, dass ein individuelles Problem nicht einen Mangel an Einzelfaktoren („*components*“) betrifft, sondern möglicherweise darin die vorhandenen Einzelfähigkeiten zu kombinieren. Wissenserwerbskomponenten umfassen Fähigkeiten wichtige von unwichtigen Informationen zu unterscheiden („*selective encoding*“), die so gewonnenen Informationen zu einem plausiblen Ganzen zu kombinieren („*selective combination*“) und neu erworbene Information mit in der Vergangenheit erworbenem Wissen in Beziehung zu setzen („*selective comparison*“).

Die c. „*Contextual subtheory*“ berücksichtigt das kulturelle Umfeld, die Zweckmäßigkeit („Welches Ziel wird verfolgt?“), die Selbstanpassung (mögliche moralische Selbsteingrenzungen), die Umfeldgestaltung und die Milieuauswahl zu der Intelligenz in Beziehung gesetzt werden muss.

Sternbergs Quintessenz legt gleichwohl Wert auf die Feststellung, dass Intelligenz keine Einzeleigenschaft ist, sondern weitumfängliche kognitive und andere Fertigkeiten umfasst (Sternberg 1986, S. 241).

1.4.2.3 Das pentagonale Hochbegabungsmodell nach Sternberg

Ein weiteres Konzept Sternbergs, das pentagonale Hochbegabungsmodell, ist keine Theorie, die auf Sternbergs oder anderer Forscher Annahmen fußt, sondern fängt Voraussetzungen und Annahmen über Begabung, die implizit in der Bevölkerung vorhanden sind, ein und entwickelt daraus die „*Pentagonal Implicit Theory of Giftedness*“ (Gembris 2002, S. 153). Diese Herangehensweise wird der Annahme gerecht, dass der Begriff „Begabung“ und eine Leistung, die darauf zurückgeführt wird, immer in einen kulturellen und gesellschaftlichen Kontext eingebettet ist. Die fünf Ecken des Pentagons stehen für Exzellenz (altersüberdurchschnittliche Leistung in einer oder mehreren Domänen), Wertschätzung (durch Umfeld), Nachweisbarkeit (Tests o.a. Leistungsbeweise), Produktivität (relevante Anwendung, wie z.B. berufliche Laufbahn) und Seltenheit (wenige Menschen besitzen diese Fähigkeiten) (Stedtnitz 2009, S 40f.).

1.4.2.4 Bedingungsgefüge für außergewöhnliche Leistungen nach Stapf & Stapf

Stapf & Stapf haben 1990 ein Hochbegabungsmodell entwickelt, das sich auch Lorek (2000) zum Vorbild nahm, um ihr „Bedingungsgefüge musikalischer Leistungen“ zu veranschaulichen. Es wurde als „Bedingungsgefüge für außergewöhnliche Leistungen“ konzipiert. In der Dispositionsebene stehen neben der allgemeinen Intelligenz und (angeborenen) nichtkognitiven Fähigkeiten bzw. Persönlichkeitsmerkmalen „Spezifische Fähigkeiten (Talente)“ (Stapf & Stapf 1990, nach Lorek 2000, S. 34), bei Lorek (2000) durch „Musikalische Begabung“ angepasst. Stapf (2010) orientiert sich am Konzept der „Allgemeinen Intelligenz“ (vgl. z.B. Spearman 1927), welches die Struktur der Intelligenz mit dem Intelligenzfaktor „g“ unter Ergänzung verschiedener spezifischer Faktoren abzubilden versucht. Die allgemeine Intelligenz „g“ (unterschiedlicher Intensität) in Kombination mit spezifizierten kognitiven Fähigkeiten sowie nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmalen stellt diesem Gedanken folgend die Disposition (Kompetenz) dar.

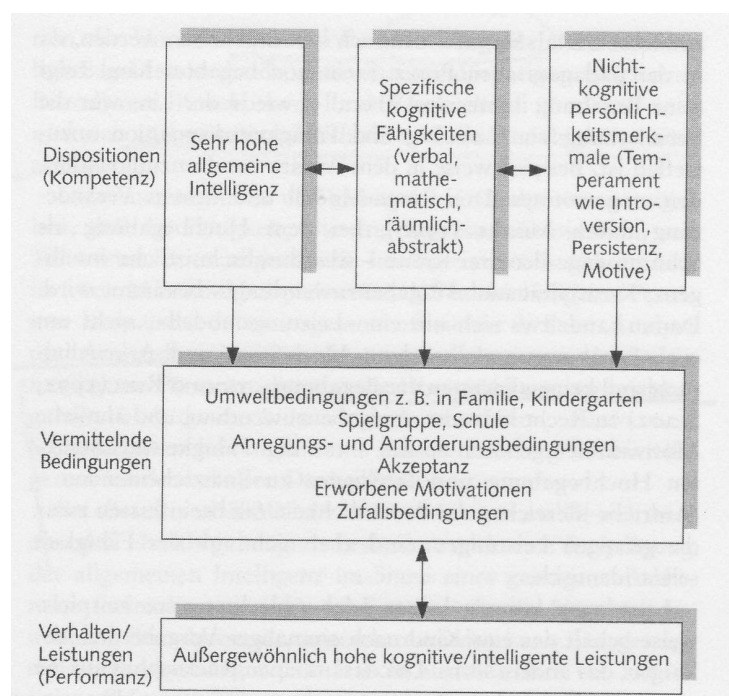


Abbildung 4: Allgemeines Bedingungsgefüge für außergewöhnliche Leistungen (nach Stapf 2010, S. 26)

In diesem Zusammenhang wird großer Wert auf die Differenzierung des Faktors „Aufgabenzuwendung“ von „Begabung“ gelegt. So lehnt Rost (1991, S. 202 zit. n. Stapf 2010, S. 25) es ab, Motivation und Arbeitshaltung als „Facetten der Begabung“ einzuordnen. Entsprechend wird Renzullis Drei-Ringe-Modell kritisiert, das aber in Wirklichkeit mit „creative productivity“ (Renzulli 1986) einen gänzlich anderen Begriff einführt, der m. E. auch nicht mit Hochbegabung übersetzt werden sollte.

1.4.2.5 'Differentiated Model of Giftedness and Talent' von F. Gagné

Gagné (2003 zit. n. Oerter & Lehmann 2009, S. 99) entwarf das „*Differentiated Model of Giftedness and Talent in Music*“, das eine Musik-Spezifizierung des DGMT (Gagné & Blanchard 2004) darstellt. Es illustriert, durch welche (sub)domänenspezifischen Begabungen verschiedene Hochleistung – die Gagné Talent nennt – entstehen könnte. Im Jahr 2008 entwickelte Gagné das DMGT weiter zum DMGT 2.0.

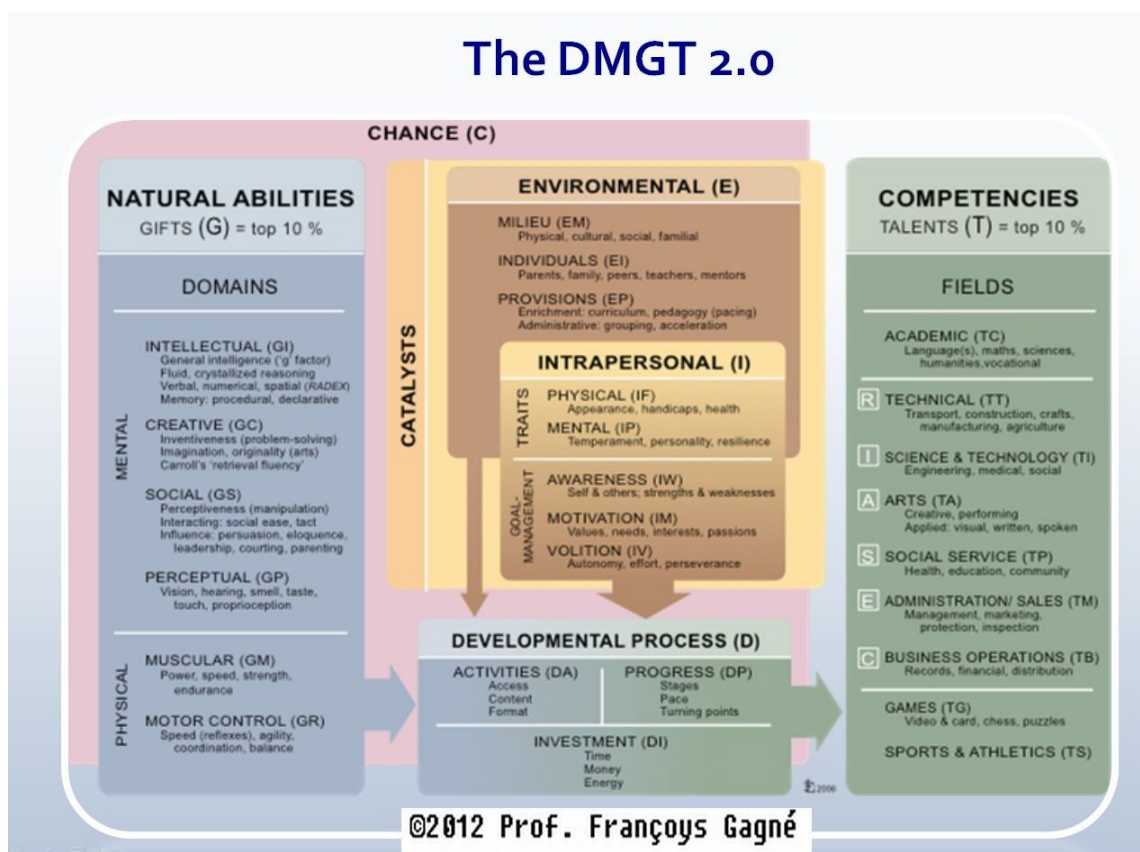


Abbildung 5: Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent; Zugriff: <http://begabungs.files.wordpress.com/2012/05/gagnemodel.jpg>, [10.09.2012]

Neu ist hierbei die Aufteilung von „*natural abilities*“ in „*mental*“ und „*physical*“, die auch noch weiter in einzelne „natürliche Fähigkeiten“ ausdifferenziert werden. Der entscheidende Punkt der Leistungsentwicklung, „*developmental process*“, wird im revidierten Modell nicht mehr mit „*in-/formal learning & practicing*“ erklärt, sondern es wurden drei Bedingungsfaktoren subsumiert, deren Aufschlüsselung m. E. auch den Katalysatoren (Persönlichkeitseigenschaften und Umwelteinflüsse) zugeordnet werden könnten. Der Aspekt Geld beispielsweise, ebenso wie Ausübungsmöglichkeiten („*access*“) könnte auch Umwelteinflüssen zugeordnet werden.

Die Version 2.0 folgt nun noch konsequenter Gagné's Absicht, einerseits sein Modell von Elitisierung fernzuhalten, andererseits „*giftedness*“ als Potential des 'Erfolgs in gesellschaftlich vorgesehenen Leistungsnischen oder Berufen' („*talent*“) anzusehen. Die

„talents“ werden nun nicht mehr als „*systematically developed skills*“, sondern als „*competencies*“ bezeichnet. Weiterhin wurden die detaillierten Leistungsfelder neu zusammengestellt und nach John Hollands RIASEC-Persönlichkeitstypen-Klassifizierung ausgerichtet, die auch im *American College Testing*, einem US-weit anerkannten und genutzten Hochschuleignungstest, Anwendung erfährt.

Gagnés Modell stellt hauptsächlich die Bedeutung der „Katalysatoren“ genannten intra- und extrapersonellen Einflussfaktoren sowie zwei Entwicklungszustände von Fähigkeiten dar: Den frühen „Rohzustand“, der unter „*natural abilities*“ firmiert und den gesellschaftlich genormten Zielzustand eines Berufsbildes („*competencies*“). Auch bei diesem Modell drängt sich die Frage auf, inwieweit mit dieser Darstellung (Hoch-) Begabung erklärt wird. Insbesondere die Verquickung von „*natural abilities*“ und „*chance*“ visualisiert den eigentlichen Forschungsgegenstand: Einzelne Fähigkeiten, die überdurchschnittlich ausgeprägt sind, werden in dieser Grafik nicht anders als durch Glück oder Zufall erklärt. Das Hauptaugenmerk Gagnés liegt meiner Sichtweise nach sodann auf der Weiterentwicklung dieser „naturegegebenen“ Fähigkeiten zu gesellschaftlich und wirtschaftlich verwertbaren Kompetenzen.

Kritisiert wird von Vertretern des Expertiseansatzes die implizit dargestellte Hypothese, Können (Talent) letztlich durch Begabung zu erklären, wodurch Begabung als real gegeben postuliert wird (Oerter & Lehmann 2009, S. 99f.). Dieses Modell könnte modifiziert als Teil eines (komplexeren) Hochbegabungsmodells dienen, da es letztlich auch kein Hochbegabungsmodell im eigentlichen Sinne ist: Es erklärt nicht das theoretische Konstrukt (Hoch-)Begabung, sondern, unter Voraussetzung dieser, optimale Wege („Katalysatoren“) zu musikalischer Hochleistung. Dabei wird von dem in der Prognoseforschung bewährten Moderatoransatz (Heller 1996, S. 17) Gebrauch gemacht.

Ein hoher Wert dieses Modells besteht für die (musik-) pädagogische Praxis darin, dass Lehrer mit dieser Auflistung von Einzelfaktoren eine überprüf- und anpassbare Checkliste zur praktischen Erkennung und Förderung besonders begabter Schüler erhalten.

1.4.2.6 Das Münchener Hochbegabungsmodell von K. A. Heller

Das Münchener Hochbegabungsmodell stellt Aufschlüsselungen (Faktoren) der zwei Pendants Begabung (Prädiktoren) und Leistung (Kriterien) sowie zweier darauf Einfluss nehmender äußerer und innerer vermittelnder Faktoren (Moderatoren) zusammen.

Als Begabungsfaktoren werden intellektuelle Fähigkeiten, kreative Fähigkeiten, soziale Kompetenz, praktische Intelligenz, künstlerische Fähigkeiten, Musikalität und Psychomotorik genannt. Das Münchner Hochbegabungsmodell mit den sieben Begabungsdispositionen, jeweils fünf Moderatorfeldern (Umwelteinflüsse und nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale) und acht genannten Leistungsbereichen, in denen sich kanalisierte Begabung letztlich ausdrückt, ist u.a. durch Längsschnittstudien wie die Münchner Hochbegabungsstudie validiert worden (Stedtnitz 2009, S. 50ff.).

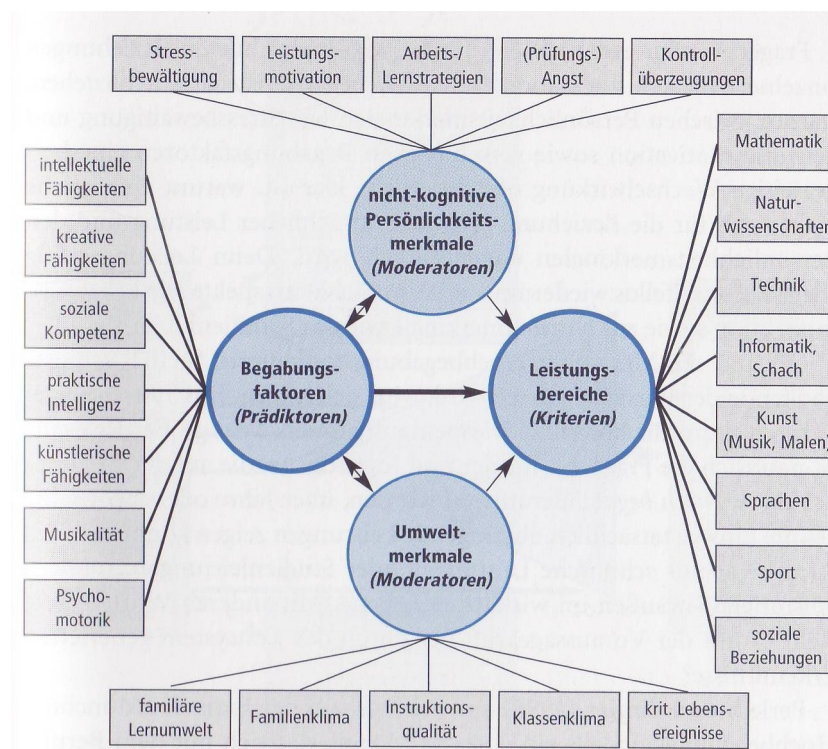


Abbildung 6: Das Münchner Hochbegabungsmodell
zit. n. Stedtnitz (2009, S. 51)

Auch dieses Modell skizziert den Entwicklungsweg von angenommenen Leistungspotentialen (Begabungen) zu tatsächlichen Leistungen, sucht jedoch nicht das angenommene Potential zu erklären oder zu differenzieren. Es wäre daher auch möglich, genauer terminiert von einem *Hochleistungsmodell* zu sprechen. Das Münchner Begabungs-Prozessmodell nach Perleth und Ziegler (Abbildung bei Stedtnitz 2009, S. 53) ist, von diesem Standpunkt aus gesehen, konsequenter. Dem aktiven Lernprozess wird hierbei grafisch eine bedeutendere Rolle zugestanden und entsprechend dargestellt, was eine Ähnlichkeit mit Gagnés DMGT 2.0 hervorruft.

Der im oben gezeigten Modell verwendete Ausdruck „Begabungsfaktoren“ wich beim Begabungs-Prozessmodell zugunsten der Umschreibung „individuelle Leistungsdispositionen“, was an die Dispositionsebene bei Stapfs „Allgemeinem Bedingungsgefüge für außergewöhnliche Leistungen“ erinnert. Auch die darunter subsumierten Fakto-

ren (Wahrnehmungs-, Kognitions-, Motorikdispositionen und bereichsspezifisches Vorwissen) wurden im Vergleich zum Münchner Hochbegabungsmodell zusammenfassend abstrahiert. Was beide Modelle sehr komplex aber auch sehr praxisbezogen erscheinen lässt, sind die durch Pfeile angedeuteten Einflussnahmen nicht nur von den Dispositionen bzw. Begabungen auf die Persönlichkeits- und Umweltmerkmale, sondern auch retour. Es wird hiermit konstatiert, dass Persönlichkeits- und Umweltmerkmale die Begabung bzw. Disposition beeinflussen können. Diesen Prozess ständiger Wechselwirkungen versuchen letztendlich alle aktuellen Hochbegabungsmodelle darzustellen.

1.4.3 Neurologie und Genforschung

Es ist sehr erfreulich, dass es in Neurologie und Genforschung auch Untersuchungen zur Musikalität gibt. Bisher wurde damit größtenteils Wissen aus der pädagogischen Praxis und Forschung bestätigt, z.B. dass ein früher Beginn des Instrumentalspiels bzw. -unterrichts (vor dem siebten Lebensjahr) von Vorteil ist, in Verbindung mit der Beobachtung, dass der Balken (*Corpus callosum*) bei Musikern stärker als bei Nichtmusikern ausgeprägt ist, wenn dies der Fall war (Olbertz 2009, S. 26). Interessant erscheint auch der Befund einer Korrelation zweier Chromosomen mit dem Tonhöhenunterscheidungsvermögen, der einen Beleg für vererbte Anteile in die Anlage-Umwelt-Debatte einbringt (ebd. S. 28).

In einer weiteren Untersuchung durch P. Schneider und Mitarbeiter (2002) konnte nachgewiesen werden, was zwanzig Jahre zuvor wegen der kategorisch ausgeschlossenen physiologischen Anpassungsfähigkeit des Gehirns noch Ablehnung unter Neurologen erfahren hätte – nämlich, dass „die Ausdehnung der primären Hörrinde in der Heschl'schen Querwindung der oberen Schläfenwindung bei Berufsmusikern mehr als doppelt so groß ist wie bei Nichtmusikern“ (Altenmüller 2010, S. 84).

Auch wenn Altenmüller (2010, S. 94) betont, dass sich das, was von jeher an der Musik von guten Musikern bewundert wurde, wissenschaftlich nicht erfassen lässt, hält der Neurologe es für denkbar, dass die in einigen neueren Studien wiederholt festgestellte Anpassungsfähigkeit (Neuroplastizität) des Gehirns ein genetisch bedingtes Begabungsmerkmal von Musikern sein könnte.

Untersuchungen an „Musikern mit und ohne absolutem Gehör ergaben ein deutlich größeres linkes Planum temporale bei“ Absoluthörern, es besteht aber kein Kausalitätsnachweis zwischen dieser „links-hemisphärische[n] Dominanz“ und Musikalität; für

„Obertöne und Melodien ist [beispielsweise] die rechte Hemisphäre notwendig“ (Bierbaumer & Schmidt 2003, S. 731).

1.4.4 Selbstkonzept

Eine allmählich größere Aufmerksamkeit erfährt die Betrachtung des Selbstkonzepts bei der Entwicklung von Potential – seit einigen Jahren auch zunehmend in der Musikpsychologie. Das Selbstkonzept ist dabei nicht gleichzusetzen mit einer Selbsteinschätzung von Persönlichkeitseigenschaften. Wie sich ein Mensch insgesamt sieht, hängt sowohl von Eigenreflexion als auch positiven wie negativen Beurteilungen durch andere Menschen ab (Olbertz 2009, S. 75f). Zusammenhänge zwischen eigener Sichtweise auf den (musikalischen) Erfolg und tatsächlichem Erfolg wurden allerdings erst anfänglich erforscht. Einen wichtigen Anstoß hierzu hat Jan Hemming (2002) mit seiner Studie unter Pop-/Rockmusikern vorgelegt. Die Bedeutung dessen, wie Musiker sich und ihre Fähigkeiten selber einschätzen und wertschätzen, beschränkt sich dabei keinesfalls nur auf den Popsektor. Schon Sloboda und Bastian (zit. n. Hemming 2002, S. 48) hielten fest, dass der Glaube an die eigene Musikalität mehr über späteren Erfolg aussagt, als die tatsächliche Musikalität bzw. die in Musikalitätstests festgestellte. Das Phänomen „*self-fulfilling prophecy*“ wurde bereits an anderer Stelle erwähnt.

Angesichts der Signifikanz für späteren Erfolg sind Kenntnisse dieser Theorie – oder noch wichtiger: Entsprechende Anpassungen der Unterrichtsstrukturen – erstaunlich wenig oder gar nicht bei musikpädagogischen Institutionen aller Art angekommen. An dieser Stelle offenbart sich erhebliches Optimierungspotential v.a. an Musikhochschulen. Dies darzulegen, kann jedoch nur außerhalb des Rahmens dieser Abschlussarbeit erfolgen.

1.5 Leistungstests

Um Leistungen miteinander vergleichen zu können, muss mit standardisierten Methoden gemessen werden. Der Durchführbarkeit halber liegt die Messung innerhalb eines Leistungsbereiches. Am weitesten verbreitet und am gebräuchlichsten für Feststellungen und Vergleiche kognitiver Leistungen sind IQ-Tests. Sind sie jedoch auch geeignet, um umfassend Intelligenz festzustellen? Wie funktionieren diese Tests und was sagen sie über die Begabung eines Kindes aus? Sind validierte Musikalitätstests damit vergleich-

bar und was messen sie überhaupt? Was sind Musikalitätstests der Praxis und welche Aussagekraft haben sie? Diesen Fragen soll in den folgenden Abschnitten nachgegangen werden.

1.5.1 Messungen der Intelligenz

Um eine Hochbegabung im Bereich des Denkens – Stichwort Intelligenz – feststellen zu können, werden seit ungefähr 100 Jahren Intelligenztests mit dem IQ-Punktesystem entwickelt. Dabei hat es sich durchgesetzt, Kinder und Jugendliche ab einem IQ von 130 als hochbegabt einzustufen (Scheidt 2008, S. 17; Trautmann 2005, S. 4; Simchen 2005, S. 13). Seriöse Hochbegabungstests werden bestenfalls durch einen ausgebildeten und erfahrenen Psychologen durchgeführt, der den IQ-Test als *einen* Teil der Diagnosefindung ansieht. Eine wichtige Rolle spielen durch Eltern oder andere Bezugspersonen anamnetisch festgestellte Verhaltensweisen. Auch Erfolge in Schule und anderen Betätigungsfeldern (Musikschule, Sport- und andere Vereine) werden zurate gezogen.

Kritik an einer reinen Intelligenztest-Orientierung und einer zu starken Fokussierung auf den Zahlenwert gab es bereits seit Einführung dieser Tests. Auch Wissenschaftler, die einen Großteil ihrer Forschung auf IQ-Tests stützen, warnen davor, diese als umfassendes Mittel der Erfassung menschlicher Intelligenz zu sehen. Einer der bedeutendsten Intelligenzforscher, Entwickler des Stanford-Binet-Tests und Initiator der nach ihm benannten Terman Studie, die bis heute läuft (Wikipedia: Lewis M. Terman, Zugriff: 07.09.2012), bemerkte bereits in den 1920er Jahren:

„We must guard against defining intelligence solely in terms of ability to pass the tests of a given intelligence scale“ (zit. n. Renzulli 1986, S. 56)

Auch Renzulli gibt zu bedenken, dass solcherlei Tests im Grunde lediglich Ergebnisprognosen für weitere Tests der gleichen Machart geben (1986, S. 67) und dass (Hoch-) Begabung, die unter der Vorannahme eines (möglicherweise verborgenen) Potentials gesehen wird, durch einen IQ-Test der Leistungsperformanz erfordert, nicht nachgewiesen werden kann (ebd. S. 70). Sternberg, der selbst unter Prüfungsangst litt und deswegen Strategien entwickeln musste, um Leistung entsprechend seiner Fähigkeiten zu zeigen (engl. Wikipedia: Robert Sternberg, Zugriff: 07.09.2012), sprach sich seinerzeit sehr stark gegen die Art und Weise, wie IQ-Tests gestaltet waren und die Bedeutung, die ihnen zugemessen wurde, aus. Er forderte, Strategien zu entwickeln, die Intelligenzforschung in einem Umfeld des täglichen Lebens und realitätsnaher bzw. angewandter Klugheit ermöglicht (Sternberg 1986).

Es gibt mehr als zwölf bekannte Intelligenztests. Häufig angewendet wird beispielsweise der Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder und Jugendliche von 6-17 Jahren (WISC-IV), der 2011 zuletzt aktualisiert wurde (Wikipedia: Intelligenztest, Zugriff: 11.09.2012). Es ist jedoch zu betonen, dass auch standardisierte, lang erprobte und regelmäßig aktualisierte Intelligenztests nicht alle Bereiche menschlicher Intelligenz erfassen können. Darüber hinaus sind die am Ende berechneten IQ-Punkte, wegen diverser einkalkulierter Messfehler sehr begrenzt aussagefähig. Die individuelle pädagogische Betreuung potentiell Hochbegabter sollte Priorität genießen.

1.5.2 Musikalitätstests der Forschung

Erste Ansätze, um anhand von Testverfahren musikalische Begabung feststellen und messen zu können, kann Gembris (2002, S. 32f.) für 1916 (Rupp: „Über die Prüfung der musikalischen Fähigkeiten“) und 1920 (Révész: „Prüfung der Musikalität“) belegen. Doch schon Carl Stumpf entwickelte 1883 einen Test, mit dem Lehrer eine Auswahl zwischen Schülern treffen konnten. Erster standardisierter Musikalitätstest war 1919 C. E. Seashores „*Measurement of musical talent*“, der sich nach dem Mehrfaktorenansatz richtet. Hierbei wird aus Einzelleistungen in verschiedenen musikverbundenen Disziplinen (z.B. Rhythmus, Melodie) ein Profil gebildet. Demgegenüber stehen Tests mit Generalfaktoransätzen, die einen Gesamtwert aus verschiedenen Einzeltests errechnen. Beide Ansätze leiten sich von den entsprechenden Erklärungsmodellen (Einzelfaktoren, g-Faktor) der Intelligenz ab.

Gordon verbindet in seinen Musikalitätstests beide Ansätze. Als Testergebnisse werden sowohl ein Profil aus Einzelfaktoren gebildet, als auch ein Gesamtwert berechnet (Gembris 2002, S. 100).

Unterschieden werden musikalische Begabungstests, die das angeborene Potential („*aptitude*“) erfassen wollen und musikalische Leistungstests, die beispielsweise durch Unterricht erlernte Fähigkeiten („*achievement*“) messen (Gembris 2002, S. 106f.).

Die größte Verbreitung und Anwendung haben mit Sicherheit die zahlreichen Musikalitätstests von Edwin Gordon für zahlreiche Altersgruppen erfahren. Mit „Audie“ legte er sogar für die Gruppe der 3-5jährigen (Gembris 2002, S. 113; nach Lehmann & Oerter 2009, S. 91, für 3-4jährige) einen Test vor, der u.a. mit Bildern arbeitet. Eine möglichst frühzeitige Untersuchung der Musikalität ist notwendig, um ein hohes Maß an angeborenen Faktoren erfassen und erlernte Faktoren ausschließen zu können. Gor-

don reflektiert jedoch, dass eine reine Potentialerfassung bzw. eine exakte Trennung zwischen diesen Parametern nicht möglich ist (Gembris 2002, S. 113).

Weitere verlegte Musikalitätstests sind der „*Kwalwasser-Dykema Music Test*“ (1953), der „Test of Musicality“ von Gaston, der „*Wing Standardized Test of Musical Intelligence*“ (1939/1958) und „*The Measures of Musical Ability*“ von Bentley, dessen Publikation Tonbandaufnahmen für diverse Untertests beinhaltet (Whybrew 1971, S. 130ff.). Für eine tabellarische Übersicht vgl. Lehmann & Oerter (2009, S. 51f.) und Hallam (2006, S. 94).

Musikalitätstests sind nicht ganzheitlich; sie beschränken sich auf rezeptiv-technische Einzelfaktoren von Musikalität. Gembris (2010, S. 51) spricht auch von „musikalischer 'Labor-Begabung'“. Produktive oder reproduktive Musikalität spielen kaum eine, Emotionalität bisher gar keine Rolle. Darauf wurde in neueren Begabungstests mit dem Versuch reagiert, verschiedene musikalisch-praktische Fähigkeiten einzubeziehen, was aber an Mehraufwand, Zuverlässigkeit und Gültigkeit dieser wissenschaftlichen Tests scheiterte (ebd. S. 52). Zur umfassenderen Erhebung von Musikalität sollten deshalb in Studien neben den standardisierten Musikalitätstests bevorzugt Expertenurteile (professionelle Musiker, Instrumental-/ Gesangspädagogen) für reproduktive Leistungen herangezogen werden (Gembris 2002, S. 119ff.) und eine Orientierung an „konkreten musikalischen Domänen (z.B. Instrumentalspiel, Komposition, Improvisation) bzw. Stilen (z.B. Klassik, Pop/Rock, Jazz)“ erfolgen¹¹ (Gembris 2010, S. 52). Auch Hallam (2006, S. 106) resümiert: Wenn aufgrund begrenzter Mittel eine Auswahl der Geförderten getroffen werden muss, sind Interesse an Musik und Motivation, sich darauf einzulassen, bessere Determinanten für Erfolg als traditionelle Musikalitätstests.

1.5.3 Musikalitätstests der Praxis

Für Bildungseinrichtungen hat die pädagogische und ökonomische Praktikabilität von Erhebungsinstrumenten der Musikalität Vorrang. Neben schulischen Melodie-, Harmonie- und Rhythmusdiktaten, sowie harmonischem Aussetzen gegebener Melodien ist dies vor allen Dingen die Reproduktion von Musik auf Musikinstrumenten bzw. mit der Stimme, die meist von einer Kommission bewertet wird. Diese Jury besteht in der Regel aus Musikern bzw. Musikpädagogen, die eine bedeutend höhere Expertise aufweisen als die bewerteten Schüler.

¹¹ Eignungsprüfungen am Musikgymnasium Schloss Belvedere Weimar werden bereits sehr ähnlich gehandhabt, wie im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit beschrieben ist.

Als Musikalitätstests oder -überprüfungen aus der Praxis werden hier deshalb Eignungsprüfungen an Musikhochschulen und v.a. Aufnahmeprüfungen an Spezialschulen für Musik, Musikgymnasien, Jungstudierendeninstitute, Pre-Colleges sowie Hochbegabtenzentren verstanden. Eignungsprüfungen von Hochbegabtenzentren müssen beispielsweise als leistungsorientierte Definition von Hochbegabung gelten: Wer die Prüfung besteht, kann – *nomen est omen* – als hochbegabt gelten (vgl. Ziegler 2008, S. 21).

Bei diesen Leistungsüberprüfungen wird jedes Mal ein Urteil darüber gefällt, ob ein junger Mensch leistungsstark oder begabt genug ist, um in den Genuss der besonderen Förderungsmaßnahmen dieser Institutionen zu kommen. Dass auf strukturelle und andere ökonomische Erfordernisse hierbei immer pragmatisch eingegangen wird, muss nicht gesondert ausgeführt werden.

Es liegen einige Vorteile in den Gepflogenheiten der Praxis. Beispielsweise verhält es sich zumeist so, dass die erwünschten Instrumental-/Gesangsprofessoren von Aufnahmeprüflingen sowohl an Musikhochschulen als auch an den vorgeschalteten Institutionen im Vorfeld kontaktiert werden. In mindestens einer der Prüfung vorhergehenden Unterrichtssituation können die Lehrer (und auch die Schüler) die Sinnhaftigkeit einer etwaigen Zusammenarbeit adäquater beurteilen als im offiziellen Wertungsvorspiel, welches oft nur fünf Minuten dauert. Als Faustregel möchte ich dafür aufstellen: Je jünger die Anwärter sind, desto mehr Einfluss auf die Aufnahmeentscheidung hat der vorhergehende probeweise (inoffizielle) Arbeitsprozess.

Zahlreichen Gesprächen mit Lehrern entnehme ich die Feststellung, dass sie die Situation einer in wenigen Minuten zu findenden Entscheidung ähnlich unangenehm finden wie die Prüflinge selbst. Auf Merkmale, wie sie meist in wissenschaftlichen Musikalitätstests überprüft werden, kann nicht geachtet werden, wenn in kürzester Zeit die instrumentale Leistungsfähigkeit (und damit zusammenhängendes Entwicklungspotential) beurteilt werden muss. So sind Ergebnisse wissenschaftlicher Studien nicht verwunderlich, die eine geringe Übereinstimmung von Lehrerurteilen und Ergebnissen von Musikalitätstests zeigen (Rainbow 1965 zit. n. Gembris 2002, S. 109). Für die Begabungsdiagnose in der Musik unbedingt erforderlich ist daher m. E. eine ergänzende Handhabung, verschiedene Spielarten der Musikalität erfassender Erhebungsinstrumente.

Ein sehr weit verbreitetes aber kaum wahrgenommenes Orientierungswerk zu instrumentalen Leistungen bestimmter Alters- und Lernstufen sind die Lehrpläne des VdM. Die theoretischen Anforderungen für Violine beispielsweise sind seit 20 Jahren unverän-

dert. Inwieweit die Lehrer sich in der Praxis tatsächlich an den Lehrplänen orientieren, kann bisher nur vermutet werden. Das VdM-Lehrplanwerk ist indirekt aber auch eine wichtige Orientierungshilfe, zur Bestimmung der Überdurchschnittlichkeit musikalischer Leistungen.

1.6 Persönlichkeit

„Persönlichkeit ist die Summe der Verhaltensweisen, mit denen ein Individuum charakteristischerweise reagiert und mit anderen Personen und Objekten in Beziehung tritt.“ (Ferguson 1970 zit. n. Bastian & Koch 2010, S. 249)

Legen Hochbegabte ein (zwischen-) menschlich anderes Verhalten an den Tag als der Durchschnitt? Können sie anhand besonderer Persönlichkeitsmerkmale identifiziert werden? Sind Parallelen oder Unterschiede zur Persönlichkeitsstruktur musikalisch Hochbegabter zu verzeichnen?

1.6.1 Persönlichkeitsmerkmale Hochbegabter

Neben einem in früher Kindheit einsetzenden Interesse an Buchstaben und Zahlen o.ä. Symbolen kann auch die verbale Ausdrucksstärke, -vielfalt und -korrektheit als Hinweis auf eine Hochbegabung gedeutet werden. Weitere Merkmale, die bisher festgestellt wurden, sind selbständiges Lernen, der Drang nach tiefem Verständnis und sachbezogene Neugier bzw. Erkenntnisdrang, überdurchschnittliche Memorierungsfähigkeit und Lern-tempo, schnelle Auffassungsgabe, aufgabenorientierte, intrinsische Leistungsmotivation, frühes logisches und abstraktes Denken sowie früh erworbenes Lesen, Schreiben und Rechnen (Heller 2004, S. 21; Olbertz 2009, S. 77, Stapf 2010, S. 47).

Einschulungswillige Hochbegabte, die das übliche Schulalter noch nicht erreicht haben, werden häufig mit der Begründung einer zu geringen „sozialen Reife“ zurückgewiesen. Dem gegenüber stehen mehrere Studien, die hochbegabten Kindern hohes Einfühlungsvermögen, Hilfsbereitschaft, sachliches Konfliktlösen, Verständnis und auch eine höhere soziale Reife als nicht hochbegabten Kindern bescheinigen (Stapf 2010, S. 43ff.). Eine Erklärung für Auseinandersetzungen mit Altersgenossen bietet Hollenbach (2001 zit. n. Olbertz 2009, S. 77): Hochbegabte Kinder seien Gleichaltrigen in Verhaltensweisen, Ansichten und Vorhaben so weit voraus, dass dadurch beiderseitiges Unverständnis entsteht. Diese Darlegung würde auch erklären, warum Hochbegabte oft lieber mit Erwachsenen oder älteren Kindern spielen.

Neben einem beobachteten früh ausgeprägten Sinn für Humor bestehen Nöte Hochbegabter im (zu frühen) Begreifen weitreichender z.B. gesellschaftlicher, politischer und ökologischer Problematiken und ihrer Auswirkungen, welche zwar gewöhnliche kindliche Ängste – jedoch in einem größeren Ausmaß hervorrufen können. Es treten bei Hochbegabten auch Suizidgedanken auf, die vermutlich im Zusammenhang mit Isolation durch die Umwelt und nicht allein zu lösenden Fragen und Problemen stehen. Sprachregelverstöße oder schwammige Begriffsverwendungen empfinden sie häufig als unangenehm (Olbertz 2009, S. 79).

Im Vergleich zu Gleichaltrigen stellen Hochbegabte höhere Ansprüche an sich selbst und Andere. Auch ein damit einhergehender Zusammenhang der Willensstärke und eines Perfektionismus wurde wiederholt beobachtet (Heller 2004, S. 19; Stapf 2010, S. 47).

1.6.2 Persönlichkeitsmerkmale musikalisch Hochbegabter

Vermutungen über die Übereinstimmung der Persönlichkeitsmerkmale Hochbegabter mit denen musikalisch Hochbegabter können durch bisherige Studien größtenteils bestätigt werden.

Die romantische Vorstellung eines melancholischen Künstlers kann dahingehend bestätigt werden, dass Musiker in der Tat zu Introversion neigen, diese aber im Vergleich zu Nichtmusikern weniger mit sozialen Ängsten und Scheue behaftet ist; es handelt sich eher um die Umsetzung eines Unabhängigkeitswillens und damit einhergehender kritischer Zurückhaltung (Kemp 2000). Die Paare Introversion und Extraversion gehen zurück auf C. G. Jung (Schattschneider 2011, S. 15).

Neben einer häufig auftretenden Introversion konnte in der Untersuchung von Lorek (2000) auch eine häufig auftretende Extraversion festgestellt werden. Diese wurde zwar mit den Besonderheiten des Gruppendynamik unterstützenden Refugiums Internat, auch im Zusammenhang mit einem abgemilderten Konkurrenzkampf durch den zu erwartenden sicheren Arbeitsplatz in der DDR-Zeit gedeutet (ebd. S. 153), aber auch Untersuchungen von Wubbenhorst (1994 zit. n. Schattschneider 2011, S. 29) stellen eine hohe Extraversion fest. Hierbei werden indes auch die unterschiedlichen Messinstrumente und die soziale Erwünschtheit einer bestimmten außergewöhnlichen Leistung als Gründe erwogen. Die tatsächliche Bedeutung kultureller Unterschiede kann bei diesen Untersuchungen jedoch nicht hinreichend eruiert werden (Gembris 2002, S. 129). Insgesamt kann aber festgehalten werden, dass unter musikalisch Hochbegabten sowohl eine

Häufung des Typs „introvertiert“ als auch des Typs „extravertiert“ anzutreffen ist (vgl. Olbertz 2010).

Lorek entwarf für ihre Untersuchung Persönlichkeitscluster, zu denen die einzelnen Befragungsergebnisse der Musikgymnasiasten zugeordnet werden konnten. Vier klar unterscheidbare Typen wurden festgelegt: „Der Bohemien“, „Der Ausgeglichene“, „Der Einsiedler“ und „Der Ängstliche“.¹²

Generell ist in der Persönlichkeitsforschung ein erhöhter Rückzug in die „interne Welt subjektiver Erfahrungen“ (Kemp 2000 zit. n. Schattschneider 2011, S. 25) bei Künstlern bekannt. Storr (1976 zit. n. ebd.) erörtert ein grundsätzliches Misstrauen von musisch-kreativen Menschen, die ihr kommunikatives Unvermögen eigener Emotionen über künstlerische Ausdrucksmöglichkeiten kompensieren,¹³ er bemüht dafür den Terminus „*schizoid*“ (abgespalten) (ebd.). Hierbei muss jedoch zwischen den Künsten und auch zwischen einzelnen Musikergruppen differenziert werden. In Kemps Untersuchungen an zahlreichen Musiker-Probanden und einer Nichtmusiker-Vergleichsgruppe wiesen Streicher die höchste Introversion auf, Sänger und Blechbläser hingegen die niedrigste (zit. n. Schattschneider S. 28). Ferner fanden Cattell et al. (1970 zit. n. ebd., S. 26) Kombinationen von Persönlichkeitsfaktoren bei Musikern in den Bereichen „Intelligenz, Selbstdisziplin und Gewissenhaftigkeit sowie eine Tendenz zur Introversion und Neurotizismus“.

Einen Unterschied zwischen mathematisch-naturwissenschaftlich begabten Jugendlichen und künstlerisch überdurchschnittlich Begabten konnte Csikszentmihalyi (zit. n. Stapf 2010, S. 48) ausmachen. Die „Künstler“ schätzten ihre intrinsische Motivation und Freude stärker ein. Die Vermutung liegt nahe, dass dies auch in dem Wesen von Kunst und insbesondere Musik begründet liegen könnte. Nicht von ungefähr werden seit Langem medizinische Rehabilitationserfolge mittels Musiktherapie registriert.

Wie in Kapitel 1.4.3 erwähnt, aktivieren Prozesse, die mit Musik in Verbindung stehen, beidseitig Hirnregionen (Spitzer 2003). Wäre es möglich, dass die rege Aktivität beider Gehirnhälften mit dem von Csikszentmihalyi benannten „Flow“-Erlebnis in Zusammenhang stehen bzw. darin sogar eine Ursache für „Flow“ zu entdecken wäre? Hinweise auf Wechselwirkungen zwischen Musikausübung und Hochbegabung gibt auch folgende Studie:

12 Bis auf „den Ängstlichen“ finden sich die meisten Eigenschaften dieser Typen auch in den Expertenbeschreibungen von musikalisch Hochbegabten in vorliegender Studie.

13 Ganz ähnliche Beobachtungen werden auch von einem Experten dieser Studie thematisiert.

„Die finnische Forscherin M. Kalliopuska ist in mehreren Studien der Ausprägung von Empathie bei musikalisch aktiven Personen nachgegangen. Dabei hat sie nicht nur zeigen können, daß musizierende Jugendliche über größere Empathie verfügen als vergleichbare Kontrollgruppen [...], sondern in einem Fall auch den Nachweis erbringen können, daß durch gezielte musikalische Aktivitäten (einmal pro Woche) über einen Zeitraum von drei Monaten sich die Empathie-Werte von sechsjährigen Kindern (wiederum im Vergleich zu einer Kontrollgruppe) in signifikantem Ausmaß erhöhen [...].“ (Behne 1993, S. 180)

Die oben zitierte Untersuchung wurde allgemein an musizierenden Jugendlichen vorgenommen. Könnte das Ergebnis einer erhöhten Empathie umso mehr auf musikalisch hochbegabte Jugendliche zutreffen, die naturgemäß noch viel mehr musizieren? Bestätigend hierzu können Kenntnisse über Aktivitätsmuster des Temporallappens sowohl bei empathischen Handlungen, die mit sozialer Intelligenz in Verbindung gebracht werden, als auch bei visuellen und akustischen Reizen anführen, die mit Musikalität assoziiert werden (Birbaumer & Schmidt 2003, S. 725ff.).

In der Auswertung seiner Befragungen von „Jugend musiziert“-Bundespreisträgern äußert sich Bastian (1991, S. 183) erschüttert über die Neigung der Befragten, sich selbst in überaus hohem Maße zu kritisieren. Damit muss jedoch kein negatives Selbstbild einhergehen (vgl. Kapitel 1.4.4).

Neben dem Genuss der Musik können Hochbegabte ihr Können und die Erwartungen ihrer Sparte meist sehr realistisch einschätzen (ebd.). Durch zielstrebiges Üben/Arbeiten wissen sie schon früh, dass Musiker nicht nur unter angenehmen Rahmenbedingungen ihr Instrument zum Klingen bringen. Der latente Erfolgsdruck, sich immer von der besten Seite zeigen zu müssen und keinen Fehler machen zu dürfen, besteht nicht nur im Konzert: In Proben, im Unterricht, selbst beim eigenen Üben wird im Extremfall Allzumenschliches zum Verhängnis für die Psyche und spätestens nach der Ausbildung auch für die wirtschaftliche Existenz. Ist eine überzogen scheinende Selbstkritik in diesem Bezugsrahmen eventuell zutreffender als Optimismus?

Ein Musiker bedarf in jedem Fall einer stabilen Persönlichkeit. Bastian & Koch (2010, S. 243f.) schildern sehr anschaulich und umfassend, was zur diffizilen Tätigkeit des Musikmachens gehört und lassen in ihrer Aufzählung erahnen, welche verheerenden Auswirkungen ein Nachlassen in nur einem wichtigen Fähigkeitssplitter haben kann. Es ist zu erwarten, dass speziell musikalisch Hochbegabte, welche das Können einer der komplexesten menschlichen Tätigkeiten ständig unter erwartungsvollen Augen und Ohren in Echtzeit unter Beweis stellen müssen, eine entsprechend andere Persönlichkeitsstruktur entwickeln als allgemein Hochbegabte, deren Domänen von dieser u. a. Stress verursachenden zeitlichen Komponente entkoppelt sind.

1.7 Umweltfaktoren der Begabung

Welche Erkenntnisse konnten bisher zur Bedeutung der Lernumwelt gesichert werden? Ist es in Untersuchungen gelungen, den Geltungsrang persönlicher Beziehungen des Schülers zu Gleichaltrigen oder Erwachsenen zu bewerten? Welchen Einfluss haben diese auf Leistung oder Entfaltung des Begabungspotentials?

Begabung enthält einen Anteil genetischen Potentials. Das lässt sich aus bisherigen Studien resümieren und gilt als Konsens in der Begabungsforschung. Wie groß dieser Anteil ist und welche Fähigkeiten darauf zurückzuführen sind, dazu besteht noch erheblicher Forschungsbedarf. Eine Möglichkeit, genetische Anteile herauszukristallisieren, besteht darin, Umwelteinflüsse zu erfassen und von der Gesamtheit der Fähigkeiten zu dividieren. Extern an das Subjekt herangetragene Einflüsse sind leichter zu identifizieren. Auch für eine Optimierung der Fördermöglichkeiten muss die Erfassung von Umwelteinflüssen und ihren Wirkungen umgesetzt werden.

Entgegen des Verständnisses, eine Begabung fände alleine ihren Weg, ist der Konsens in der Begabungsforschung, dass die genetische Disposition nur unter adäquaten Umwelt- und Lernbedingungen „zur Entfaltung gelangen“ kann (Lehmann & Oerter 2009, S. 89). Erfahrenen Experten der Praxis ist dieser Umstand lange bekannt (vgl. Lehmstedt 1998, S. 6).

1.7.1 Förderung als Elternaufgabe

Meist sind die ersten „Lehrer“ im Leben eines Menschen die Eltern, zugleich erfüllen sie größtenteils auch alle anderen Funktionen, die ein Säugling einfordert.

Peter de Vries (zit. n. Olbertz 2009, S. 117f.) macht diese elterliche Funktion in Bezug auf die planmäßige Verbesserung der Singfähigkeit seines zweijährigen Sohnes mit einer systematischen Herangehensweise wissenschaftlich nutzbar. Den Schluss, dass Mütter in den ersten Lebensjahren ihrer Kinder die engagierteren und effektiveren „Lehrer“ oder „Erzieher“ sind, lässt eine Studie von Moore et al. (2003 zit. n. Olbertz 2009, S. 118) zu, die folgenden Kriterienbefund für Kinder erhebt, die am Instrumentalunterricht auch als Jugendliche noch partizipieren: Früher Anfang, viel Unterstützung von den Eltern, Lehrer die nicht zu streng und nicht zu lax waren. Die Erfolgreichen sammelten außerdem frühe Erfahrungen mit Vorspielen und Improvisation und hatten Mütter, die während der ersten Lebensjahre zu Hause waren.

Auch Bastian & Koch (2010) sehen in ihrer Zweiterhebung „Vom Karrieretraum zur Traumkarriere?“ wie auch schon in Bastians Studien „Leben für Musik“ (1989) und „Jugend am Instrument“ (1991) die entscheidende Bedeutung der Eltern für die musikalische Entwicklung des Kindes bis hin zu einer Laufbahn im Musikerberuf bestätigt. Nach Kurt Saßmannshaus machen Eltern sogar 80 % der gesamten Begabtenförderung aus (zit. n. Bastian & Koch, S. 37). Dass dabei nicht nur das Können am Instrument, sondern eine stabile und selbständige Persönlichkeit gefördert werden sollte, um trotz Widrigkeiten nicht aus der Karrierebahn geworfen zu werden, betonen Bastian und Koch in ihrer Publikation. Der über-ehrgeizigen Förderung und dem Überfordern von Kindern treten sie ebenso entgegen wie einer Überbehütung. Prägnant pointiert der Erziehungswissenschaftler Walter Bärsch: „Es ist wichtiger, Kinder glücklich zu machen, als durch Kinder glücklich zu werden.“ (zit. n. ebd. S. 236).

Weitere Faktoren, die im Zusammenhang mit einer günstigen instrumentalen oder musikalischen Entwicklung stehen und in diversen Studien erhoben wurden, sind der Sozialstatus und Bildungsstand der Eltern (ausgeprägtes Interesse an klassischer Musik und Literatur), Kinderreichtum, leistungsorientiertes, aber von den Jugendlichen milde eingeschätztes Erziehungsklima (Bastian 1989, S. 86ff.; Olbertz 2009, S. 118), sowie das Vorhandensein von Instrumenten, Verfügbarkeit von Musikmedien u.ä. (Gembris 2002, S. 187).

Nach dieser „primären Sozialisation“ im Elternhaus sind für die „sekundäre Sozialisation“ Einflüsse durch „Schule, Lehrer, Spielgefährten und Gleichaltrige“ von Bedeutung (ebd. S. 185).

1.7.2 Lehrer und Schüler

„Der richtige Lehrer ist wie die Luft zum Atmen.“ Pianist Lars Vogt (als Zwölfjähriger)
(zit. n. Bastian & Koch 2010, S. 281)

Für den musikalischen Einzelunterricht können, in Abhängigkeit vom jeweiligen Grad der Bindung bzw. geistigen Intimität zwischen Lehrer und Schüler, mit hoher Wahrscheinlichkeit ähnliche oder gleiche Befunde konstatiert werden, wie für die Eltern-Kind-Beziehung.

Die musikpädagogische Beschäftigung mit musikalisch hochbegabten Kindern und Jugendlichen ist schon seit Jahrhunderten dokumentiert. Nicht erst Leopold Mozart, der als ehrgeiziger Musiker von seinen Kindern Wolfgang Amadé und Maria Anna (Nannerl) Höchstleistungen forderte, war auch ein reflektierter Musikpädagoge. Auch in den

Stadtpeifereien des 17./18. Jahrhunderts fand durch die Meister-Schüler-Beziehung eine fruchtbare musikpädagogische Arbeit statt, die damals freilich ganz pragmatisch auch der direkten Heranbildung von Nachwuchs für das Fortbestehen der eigenen „Compagnie“ diente (Beyer & Misch 2002). Diese besondere Lern-Beziehung zwischen Lehrer und Student ist auch heute noch Kern jeden künstlerischen Instrumental- und Gesangsstudiums, lediglich die institutionellen Umstände haben sich verändert. Heutige Hochbegabtenzentren mit Internat, weisen Parallelen zu Stadtpeifereien des 17./18. Jahrhunderts auf, beispielsweise in Bezug auf das Konzept des miteinander Lernens und Lebens – selbst die Verpflichtung, Brennmaterial heranzuschaffen, war bis weit ins 20. Jahrhundert hinein an der Spezialschule für Musik in Weimar usus (Schau 2010).

Die emotionale Nähe zwischen Lehrer und Schüler im Einzelunterricht ist nichts Ungewöhnliches und oft der Entwicklung des Schülers förderlich. Bei wenig pädagogischem Einfühlungsvermögen des unterrichtenden „großen Musikers“ sehen Bastian & Koch (2010, S. 246) allerdings das Risiko gegeben, „dass eine geballte Fachkompetenz des Lehrers die Individualität, die Kreativität und die eigene Impulsivität des Schülers zerschlagen kann.“ Bedenklich wird es auch dann, wenn der „große Meister“ sich der emotionalen Abhängigkeit, in der Schüler und Studenten sich teilweise befinden oder „die allzu starr am musikalischen Rockzipfel ihres Lehrers hängen, ja auf gewisse Weise sogar geistig und psychisch abhängig sind“ (ebd.), nicht bewusst ist und sich dieser Verantwortung nicht gewachsen erweist.

Es wird im Teil drei der vorliegenden Untersuchung zu sehen sein, dass die Befragten ein hohes Bewusstsein für ihre Verantwortung gegenüber den Schülern aufweisen.

2 Methodik der Studie

Bevor die Untersuchungsergebnisse ihre Darlegung erfahren, werden in diesem zweiten Abschnitt zunächst Idee, Ablauf und wissenschaftliche Techniken vorliegender Studie vorgestellt. Auf diese Weise bleibt die Strukturierung des dritten Teils ganz den Untersuchungsergebnissen vorbehalten.

2.1 Ansatz und Rahmenbedingungen

Bei der vorliegenden Studie wurden elf Instrumental- und Musiklehrer des Musikgymnasiums Schloss Belvedere Weimar als Experten der musikalisch-künstlerischen bzw. musikpädagogischen Praxis zu ihren persönlichen Vorstellungen (Alltagstheorien) musikalischer Hochbegabung interviewt.

Aufgrund der Eignungsprüfung, die einer Aufnahme an diese Internatsschule vorangeht, münden die Alltagstheorien der Befragten in konkrete Erwartungen, welche bei der Entscheidung über die Aufnahme eines Schülers zur Anwendung geführt werden. Die Befragten entscheiden mit der Aufnahme an dieses „Hochbegabtenzentrum“ einer Musikhochschule indirekt also auch, ob ein Bewerber als musikalisch Hochbegabt gelten kann oder nicht. Dass diese Entscheidung in der Praxis selbstverständlich auch pragmatischen Erwägungen unterliegt, wird an anderer Stelle thematisiert.

Die Interviewten wurden im Zuge der Interviewanfrage über die geplante Thematik des Gesprächs „persönliche Theorie musikalischer Hochbegabung“ informiert, konkrete Fragen jedoch noch nicht angesprochen. Dadurch eröffnete sich für die Befragten die Möglichkeit, während des Interviews zu einer Formulierung ihrer Alltagserfahrungen und -konzepte zu finden, ferner erhöhte sich mit dieser Vorgehensweise die Nachvollziehbarkeit der persönlichen Theorien. Ebenso war der entscheidende Praxisbezug durch zahlreiche erläuternde Beispielnennungen sehr hoch. Auf Vermutung basierende Schlussfolgerungen der Befragten, welche möglicherweise von den tatsächlichen handlungsimmanenten Alltagstheorien weggeführt hätten, konnten so meist umgangen werden. Der aufmerksame Interviewer erlebt bei dieser qualitativen Vorgehensweise das Ringen nach passenden Worten mit und potenziert seine Interpretationskompetenz in der anschließenden Auswertung damit um ein Vielfaches.

Es ist zu betonen, dass die vorliegende Untersuchung, trotz sorgfältigster Vorgehensweise bei der Auswertung der Interviews, gewissen Beschränkungen unterliegt. Um eine noch exaktere Bedeutungszuschreibung der Begriffe „(musikalische) Begabung“ und „(musikalische) Hochbegabung“ von den Befragten zu erhalten, wäre ein Verfahren mit Hilfe des in der psychologischen Forschung verwendeten semantischen Differenzials in Erwägung zu ziehen. Dies kann im Rahmen einer instrumentalpädagogischen Diplomarbeit jedoch nicht geleistet werden. Interdisziplinäre Zusammenarbeit von Psychologen und Instrumentalpädagogen wäre an dieser Stelle wünschenswert.

Für die methodische Gangart der Untersuchung und ihrer Auswertung wurden Vorgehensweisen der qualitativen Sozialforschung entlehnt: Als Interviewform kam das sogenannte Experteninterview zum Einsatz (vgl. Gläser & Laudel 2010). In bestimmten Verantwortungsbereichen und Handlungsfeldern der Gesellschaft sozialisierte und/oder tätige Menschen werden als Experten für die Praxis dieser Kategorien angesehen. Was von Außenstehenden als Insiderinformation bewertet wird, ist für diese Experten ihres Alltags selbstverständlich. Die Informationen der Experten haben einerseits heuristischen Wert (Gembris 2002, S.23), aber darüber hinaus erschließen sie, wie in dieser Studie erkennbar wird, auch Forschungsfragen – in diesem Fall zu den Definitionsbestandteilen des theoretischen Konstrukts „musikalische Hochbegabung“.

Als Methode der Interviewauswertung wurde die qualitative Inhaltsanalyse gewählt. Hierbei werden für die Studie relevante Aussagen der Befragten extrahiert und kategorisiert, um zu einer aussagefähigen Beantwortung der Forschungsfrage zu kommen.

2.2 Orte, Hilfsmittel und Umstände

Eine optimale Durchführung des Planungs- und Vorbereitungsablaufs wurde durch ein Seminar zur Interviewführung an der Universität Paderborn bei Stefanie Forge und mithilfe der zugehörigen Literatur, beispielsweise die Durchführungsübersicht bei Helfrich (2005, S. 180f.), erleichtert. Die qualitative Befragung wurde ausnahmslos an Arbeitsorten (Büro, privater und öffentlicher Unterrichtsraum) der jeweiligen Befragten im Jahr 2009 durchgeführt. Zwei der Interviews fanden nacheinander im selben Raum statt. Den Interviewpartnern wurde eine Gesprächsdauer von ungefähr 30 bis 45 Minuten in Aussicht gestellt. Die Dauer der Gespräche hielt sich in der Regel in diesem Rahmen und lag zwischen 35 und einmal 70 Minuten.

Vor Beginn der eigentlichen Befragung wurde eine Einverständniserklärung (s. Anhang) mit der Bitte um Unterschrift vorgelegt, der alle Gesprächspartner zustimmten. Alle Interviewten waren dem Thema gegenüber sehr aufgeschlossen und meldeten großes Interesse am Ergebnis der Erhebung an. Das Gespräch mit den Befragten fand ohne dritte Person und in konzentrierter, teils freundschaftlicher Atmosphäre statt. Bei vier Gesprächen traten auszuhaltende Störungen durch äußere Einflüsse auf: Geräusche (elektronischer Geräte oder kurzzeitig vom Korridor), Baulärm, eintretende Personen, Unterbrechung durch Telefonat oder weitere Termine der Gesprächspartner.

Als Aufnahmegerät kam der MiniDisc Recorder 20636787 von Sharp, mit einem vorgeschalteten Kondensatormikrofon (MCE 75) von Beyerdynamics zum Einsatz. Die Sprachqualität der Aufnahmen waren sehr gut. In einem Fall brach das Aufnahmegerät in der Mitte und zum Ende des Gesprächs ab, es konnten jedoch alle Aussagen aufgenommen werden. Bei einem der Interviews wurde auf ein Ersatzgerät mit geringerer Aufnahmequalität (Sony Ericsson K750i) zurückgegriffen. In zwei Fällen – bei den Probeinterviews – wurde ein Aufnahmegerät (mp3-Player/Recorder) mit mittlerer Qualität verwendet. Jedes Interview konnte in den wesentlichen Aussagen verstanden werden.

Im Stadium der Terminvereinbarung meldete die Schulleitung mit Verweis auf § 57/5 des Thüringer Schulgesetzes juristische Bedenken bezüglich der Befragung von Lehrern an und hielt eine Genehmigung vom Schulamt oder Kultusministerium für erforderlich. Die beantragte Genehmigung wurde nach Prüfung des Interviewleitfadens und Telefonaten mit dem zuständigen Beamten vom Weimarer Schulamt erteilt.

2.3 Erhebungsinstrumente

Online-Fragebögen sind heute eine sehr bekannte Variante quantitativer Forschung, wengleich der Großteil davon eher der Marktanalyse als wissenschaftlicher Forschung dient. Qualitative Methoden sind naturgemäß weniger bekannt, wenden sie sich doch an eine viel kleinere Anzahl von Probanden in einem u. U. sehr intensiven Gespräch. Die Fragen im Rahmen eines narrativen biographischen Interviews können kurz sein, aber eine ganze Lebensgeschichte mag die Antwort beinhalten. Anders als beim Fragebogen, wo die Antworten nicht nur kurz sein müssen, sondern auszuwählende Antworten vorgegeben sind.

Der Vorteil qualitativer Vorgehensweise liegt in der Möglichkeit wiederholt nachzufragen, das Gespräch beliebig zu vertiefen und auch darin den Aufbau und das Ringen um Antworten der Befragten als inhaltliches Element zu beachten. Die Exaktheit der Rekonstruktion fluider/immanenter Theorien des Interviewten kann somit ganzheitlicher erfolgen.

Für größere Untersuchungen ist eine Kombination qualitativer und quantitativer Methoden (Bernart & Krapp 2005, S. 5ff.), wie es Gembris & Heye in der aktuellen IBFM-Studie „Älterwerden im Orchester“ (2012) vollzogen haben.

2.3.1 Das leitfadengestützte Experteninterview

Wissenschaftliche Forschung versucht, Erhebungen unter möglichst objektiven Umständen durchzuführen. Dem steht entgegen, dass jeder Wissenschaftler auch Mensch ist, mit einer ihn beeinflussenden Biographie. Beispielsweise können die im Interview gestellten Fragen auf die persönliche Prägung, mindestens aber auf das theoretische Vorwissen des Interviewenden hinweisen. Journalisten etwa spielen oft absichtlich mit Fragestellungen, die sich nicht auf den Befragten und seine Weltsicht einlassen, sondern provokativ die (vermutet) gegensätzliche Weltsicht der Medienkonsumenten einbeziehen.

Es kann indes nicht ausbleiben, dass sich der Forschende selbst mit der Thematik auseinandersetzt und sein theoretisches und/oder praktisches Vorwissen in die Erstellung eines Interviewleitfadens mit einfließen lässt, denn „nur wer weiß, was er herausbekommen möchte, kann auch danach fragen.“ (Gläser & Laudel 2010, S. 63).

Die Befragung von Experten erfordert Vorkenntnisse ihrer (Berufsalltags-) Domäne. Diese Vorbedingungen waren in der vorliegenden Untersuchung gegeben durch Seminarinhalte meines Pädagogikstudiums und meinen Status als Alumnus des Musikgymnasiums Schloss Belvedere Weimar. Befragte waren zum Teil meine ehemaligen Lehrer. Unerwünschte Beeinflussung der Antworten durch die Art der Fragestellung oder Inferioritätsbefürchtungen konnten somit schon von vornherein nahezu ausgeschlossen werden. Dessen ungeachtet wurde Sorgfalt darauf verwendet, dass die im Interview gestellten Fragen keine implizit erwarteten Antworten induzieren (vgl. ebd. S. 120f.). Hilfreich für das Auseinanderhalten eigener, erhobener und erlernter Gedanken zu diesem Thema erwies sich auch die Anregung meines Mentors Prof. Gembris, vor dem Literaturstudium einen Aufsatz zum Thema musikalische Hochbegabung ganz aus eigenen Überlegungen und Gedanken zu verfassen, auf den wiederholt zurückgegriffen werden kann. Auf diese Weise kann mit dem Bewusstsein über den Umfang der Subjektivität des Forschers gearbeitet werden, anstatt vergeblich zu versuchen, diese auszublenden und einem „induktivistischen Selbstmissverständnis“ (Kelle & Kluge 2010, S. 18f.) zu unterliegen.

Am Anfang der Erstellung des Interviewleitfadens stand die Forschungsfrage: „Welche Kriterien und Maßstäbe verbinden Musiker und Musiklehrer, die (instrumental-) musikalisch überdurchschnittliche Leistung zeigende Kinder und Jugendliche unterrichten, mit der Bezeichnung 'musikalische Hochbegabung'?“ Der notwendige Zuschnitt auf

die Interviewpraxis bzw. die Untergliederung der Forschungsfrage mündet in den detaillierten Interviewleitfaden (siehe Anhang). Inspiration zu manch konkreter Frage im Leitfaden war mir die Anleitung von König (2005, S. 88 u. 91f.). Wegweiser für Planung und Vorgehensweise der empirischen Untersuchung war mir auch die Übersicht von Diekmann (1995, S. 167).

Um den Befragten möglichst viel Raum für ihre Überlegungen und die Beantwortung der Leitfrage „Was verstehen Sie unter musikalischer Hochbegabung?“ zu geben, ist diese nach den einleitenden Worten (s. Anhang) meist auch konkret so gestellt worden. Diese offene Formulierung hat bei einem Großteil der Befragten zunächst Nachdenken ausgelöst, verbunden mit der zutreffenden Feststellung, dass diese Frage sehr umfassend sei. Den Hinweis auf die Erwünschtheit eines lauten Nachdenkens haben hernach die meisten genutzt um ihre Gedanken, die sie sich zu diesem Thema bereits gemacht hatten, im Gespräch übersichtsweise zuzuordnen.

Dem im Anhang befindlichen Interviewleitfaden ist die weitere konkrete Frageableitung der Leitfragen zu entnehmen. Die vielfältigen dort angegebenen konkreten Fragemöglichkeiten und Stichpunkte der Spalte „Check“ erscheinen möglicherweise als Wiederholungen. Insofern sei darauf hingewiesen, dass diese Spalteninhalte Auswahlmöglichkeiten im Gesprächsverlauf darstellen. Entscheidend im Moment des Interviews war es, eine Auswahl verschiedener Fragen für die spontane Situation zur Verfügung zu haben. Um es mit Gläser & Laudel (2010, S. 63) zu sagen: „Alles, was die Untersuchungsfrage beantworten hilft, muss erhoben werden, und nur, was die Untersuchungsfrage beantworten hilft, soll erhoben werden.“ In einigen Fällen brachte der jeweilige Experte bereits selbstständig die Themen von Interesse zur Sprache, nach diesen wurde i. d. R. nicht erneut gefragt. Der Interviewleitfaden stellt in der Tat nur eine Richtschnur dar; die Frageformulierungen wurden auf die jeweilige Gesprächssituation und den Befragten angepasst (vgl. Konrad 1999, S. 75ff.).

2.3.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Der erste Moment einer Auswertung spielt sich bereits während des Interviews ab. In dieser spontanen Situation muss blitzschnell entschieden werden, welche Aussagen ausreichen und wo weiter nachgehakt werden muss. Dies ist m. E. der schwierigste Teil, da er sich nur in der Praxis üben und auch durch noch so gute Planung nicht vollständig vorbereiten lässt.

Nach abgeschlossener Erhebung wurden die Aufnahmen der Gespräche vollständig in „OpenOffice.org Writer“ transkribiert. Auch bei dieser Tätigkeit des Hörens und möglichst wortgetreuen Verschriftlichung gibt es Momente der Interpretation (vgl. Bernart & Krapp 2005, S. 46). So gibt es häufig viele Möglichkeiten einen Satz enden und beginnen zu lassen oder Kommata und andere Satzzeichen zu setzen. Das beeinflusst die inhaltlichen Zusammenhänge fallweise sinnverändernd. Durch die eigenständige Überwachung bzw. Durchführung aller Arbeitsschritte war es jedoch ohne weiteres möglich die inhaltlichen Bedeutungen der ursprünglichen Befragtenaussagen beizubehalten. Zum besseren Verständnis bei späteren Rückgriffen auf das Datenmaterial, habe ich am Rand der Transkription zusammenfassende Notizen gemacht, die dem Auswertungsschritt der Paraphrasierung entsprechen (vgl. Mayring 2008, S. 60ff.) und gleichzeitig wie „Memos“ helfen den Abstraktionsgrad zu wahren (vgl. Bernart & Krapp 2005, S. 48).

Die Transkripte wurden später zwecks wortgenauer Kodierung und wegen der Möglichkeit über Schlagwörter (Kategorien) direkten Zugriff auf die entsprechend kodierten Interviewstellen zu haben, in ein Auswertungsprogramm für qualitative Datenanalyse (Maxqda) importiert. Bei diesem Arbeitsschritt wurden der Genauigkeit halber noch marginale Verbesserungen an der Transkription vorgenommen. Vor allen Dingen wurde jedoch das Kategoriensystem geschaffen, das größtenteils die Gliederung des dritten Teils dieser Arbeit bildet. Diese und die darüber hinaus kodierten Kategorien stehen als Register für das Datenmaterial dem IBFM Paderborn zur Verfügung.

Die qualitative Inhaltsanalyse im Allgemeinen, sowie die Kategorienentwicklung für die Erfassung einzelner Expertenaussagen im besonderen, folgt weitestmöglich den Interviewaussagen – bei aller erforderlichen Standardisierung muss das Analyseinstrument dynamisch bleiben (vgl. Mayring 2008, S. 117). Mehrfach konnten Schlagwörter direkt den Formulierungen der Befragten entnommen werden (Induktion). Nachdem ca. die Hälfte des Datenmaterials kodiert war, wurden viele Kategorien neu zugeordnet und Hauptkategorien gebildet (Revision). Darauffolgend wurde die Kodierung zuende geführt (vgl. ebd. S. 75). Im dritten Teil dieser Arbeit werden in den entsprechenden Unterkapitelzuordnungen exemplarische, aussagekräftige und bemerkenswerte Zitate angeführt; seine Struktur folgt prinzipiell dem Aufbau der 'Liste der Codes' des Datenmaterials, wie sie in Maxqda erarbeitet wurde, musste aus Gründen der Verständlichkeit aber vereinfacht werden. Die im Text verwendeten Zitate wurden im Unterschied zum Datenmaterial für eine bessere Lesbarkeit sprachlich aufgearbeitet: Parasprachliche

Äußerungen und Wiederholungen wurden entfernt, dialekthafte Umgangssprache an die Literatursprache angenähert.

In der Abschlussdiskussion werden noch einmal die erhobenen Faktoren musikalischer Hochbegabung zusammengetragen und gewichtet. Schließlich wird die Bedeutung der Befunde für die Förderungspraxis potentiell musikalisch Hochbegabter, aufgezeigt.

3 Ergebnisse der Studie

An Instrumentallehrer als Experten der Praxis werden Erwartungen gestellt, die sich beispielsweise auch auf Fähigkeiten erstrecken Vorhersagen zum weiteren „Karriere“-Verlauf eines Kindes oder Jugendlichen zu machen (vgl. Heller 2004, S. 23).

Doch bereits im normalen Alltag müssen ständig Entscheidungen für oder gegen besondere Fördermaßnahmen getroffen werden. Dieser Umstand ist Experte 3, von Gesprächsbeginn an, bewusst. Auf die erste offene Frage – „Wie erkennen Sie Hochbegabung bzw. was verstehen Sie unter musikalischer Hochbegabung?“ – lautet die Antwort:

„Also erkennen müssen wir es ja in der Eignungsprüfung, am besten schon gleich. Im extremsten Fall kommt das Kind ja erstmals dann in unsere Einrichtung oder überhaupt zu einer Person und die sollte es dann innerhalb von kurzer Zeit erkennen. Idealerweise ist es so, dass man ein bisschen mehr Zeit hat [...]“ [E3, 3]

Bis die Fortsetzung dieses Zitates in Kapitel 3.4.4 zu lesen ist, soll der Fächer der Antwortvielfalt über den Kriterien musikalischer Hochbegabung, wie sie die zu Rate gezogenen Experten dargelegt haben, entfaltet werden.

3.1 Außermusikalische Persönlichkeitsfaktoren

Vor der Datenerhebung bestand bereits die Vermutung, dass außermusikalischen Persönlichkeitseigenschaften eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zukommt und von den Befragten erwähnt werden würden. Es sind zum Teil jene Eigenschaften, welche nicht in erster Linie mit der hervorragenden Darbietung von Musik in Zusammenhang stehen, aber im Volksmund von jeher erfolgreichen Menschen zugeschrieben werden. Die Häufigkeit und Bedeutung, welche die befragten Experten auf diese sich nicht auf den

instrumentalen Vortrag beziehenden Parameter gelegt haben, hat die Vorerwartung indes übertroffen, wie in den angeführten Zitaten zu sehen sein wird. Dabei ist zu beachten, dass zum Zeitpunkt der Befragung ca. 82 % der Befragten Instrumentallehrer und zugleich gefragte Musiker sind, denen unterstellt werden kann, mehr auf instrumental-technische und musikalische Faktoren zu achten.

Im Folgenden werden die außermusikalischen Persönlichkeitsfaktoren im Detail vorgestellt und mit Zitaten der Befragten belegt. Zunächst soll das in der Ausbildung oft vernachlässigte Thema der psychischen Persönlichkeitsstruktur an prominenter Stelle ausgebreitet werden.

3.1.1 Selbstbild

Die Trias der Eigenreflexion Selbsteinschätzung, Selbstkritik und Selbstbewusstsein ist während der gesamten Musikerlaufbahn von kaum zu überschätzender Bedeutung. Die selbstbewusste Beharrlichkeit des Kindes seinen Wunsch nach Musikausübung oder ein spezielles Instrument – falls nötig gegen Widerstände – zu verlangen und durchzusetzen, braucht ebenso starkes Selbstbewusstsein, wie die nervenstarke Behauptung des jahrelang erworbenen Könnens, während des eventuell 13. Probespiels.

Die starke Identifikation und das Selbstbewusstsein junger (möglicherweise) hochbegabter Instrumentalisten gründet sich oft vollständig auf die musikalische Leistung:

„Aber meistens [...] wird sein Selbstbewusstsein ja maßgeblich durch seine musikalische Leistung [...] bestimmt.“ [E3, 61]

Damit ist bereits schon implizit gesagt, dass das Selbstbewusstsein nach schlechten Vorspielerfahrungen schwindet. Ein Feedback des Lehrers oder anderer Personen spielt dabei oft eine kleinere Rolle als die Selbsteinschätzung des jungen Instrumentalisten (vgl. Bastian 1991, S. 183). Experte 10 sieht übereinstimmend mit wissenschaftlichen Erkenntnissen (Heller 2004, S. 19; Stapf 2010, S. 47) die überaus große Selbstkritik als ein Kennzeichen von (musikalisch) Hochbegabten an:

„Ein Hochbegabter ist, glaub ich, mit sich selbst oder zu sich selbst viel kritischer als jemand minder begabtes, sag ich mal. Also das ist ja auch diese ewige Unzufriedenheit mit sich selbst. Kann ja auch fürchterlich drunter leiden, aber ich glaub, das ist auch ein Kriterium, ist auch etwas, was Hochbegabte auszeichnet, diese sehr starke Selbstkritik.“ [E10, 115]

Dass die zum Teil harte Selbsteinschätzung aber überwiegend realistisch ist, zeigt die Zufriedenheit von Experte 3 mit der Zurüstung, welche die Eleven dieser Schule für ihre weitere Laufbahn erhalten:

„Ja, da glaub ich, da hoffe ich ja, dass die Schüler doch schon Einiges mitbekommen haben. Die haben zumindest gelernt, in ihrer frühesten Jugend, sich den Tag gut einzuteilen und zielstrebig zu arbeiten. Und das halt ich für ein unglaubliches Geschenk. [...] Dann haben sie [...] einen viel besseren Überblick über ihre Möglichkeiten, ihre Chancen und die Einordnung ihrer Person in Bezug auf ihre eigenen Wünsche. Das halte ich auch für einen großen Vorteil. Ich hab immer das Gefühl, wenn die rausgehen, die Abiturienten bei uns, dann sind die für alle Lebenslagen irgendwie gerüstet.“ [E3, 57]

Die Fähigkeit zu dieser Selbsteinschätzung wird dem Umfeld der Spezialschule mit Internat und den dazugehörigen ständigen direkten Vergleichsmöglichkeiten mit Peers zugeschrieben.

3.1.2 Selbstpräsentation

Die Übergänge von Parametern des Instrumentalvortrags und außermusikalischen Persönlichkeitseigenschaften sind fließend. Schon allein deshalb, weil tätigkeitsrelevantes Selbstbewusstsein eines musikalisch Hochbegabten hauptsächlich im Instrumentalvortrag zu erleben ist. Dies wurde von den Experten Bühnenpräsenz oder Selbstpräsentation genannt. Müssen sich Menschen, die erfolgreiche Musiker sein wollen, auf der Grenze zur histrionischen Persönlichkeitsstörung bewegen? Experte 8 schildert den Präsentationsdrang als gesund:

„Dieses klassische Ich-Will-Mich-Auch-Darstellen, ich versteck mich nicht hinter den Anderen. Das Wort Rampensau fällt dann in dem Augenblick immer. Das haben die alle schon ein bisschen und auch manche dann eben stärker.“ [E8, 7]

Dass Persönlichkeitsfaktoren wie ausgeprägtes Selbstbewusstsein bzw. Freiheit von Minderwertigkeitsgefühlen als Leistungsdeterminanten bestimmt werden können, wurde auch von Renzulli (1986, S. 70) beobachtet.

„Also diesen Wunsch nach Präsentation. [...] Das beobachte ich und zwar von klein auf. Also, sehr lebendig, sehr temperamentvoll, vielleicht manchmal fast ein bisschen vorlaut, könnte man vielleicht auch so sagen, sich eben einfach in den Mittelpunkt drücken. Kein Problem damit zu haben, wenn der Fokus auf sie gerichtet ist. Was viele Kinder gar nicht haben.“ [E8, 12]

Experte 8 scheint hier den klassischen Virtuosencharakter vor Augen zu haben, der sich ohne Umschweife vor anderen präsentiert. Und diese Eigenschaft gehört ohne Zweifel zu den wichtigen, wenn man an die Strukturen des klassischen Musikarbeitsmarktes denkt: Auch wer sich nicht so gerne allein präsentieren möchte und auf Dauer eine Tutistenstelle im Orchester anstrebt, muss sich trotzdem mindestens einmal im vorhergehenden Probespiel als bester Instrumentalist unter vielen anderen Bewerbern darstellen.

3.1.3 Willenseigenschaften

Die volitiven Persönlichkeitsfaktoren Ehrgeiz, Willensstärke, Zielstrebigkeit, Mut, Ausdauer/Durchhaltevermögen, Anstrengungswille/Fleiß, Konzentration, Wille zum Erfolg, Unabhängigkeit/Individualität oder auch Belastbarkeit lassen sich begrifflich bzw. inhaltlich schwer von den vorangehenden Selbstbildparametern unterscheiden. Äußerlich zu beobachtende Merkmale haben meist hochkomplexe Ursprünge. Nicht nur psychische Verfassungen, die empfangene Erziehung und bisherige Prägungen – beispielsweise im Umgang mit anderen Menschen und in der Musikdarbietung – spielen eine Rolle, auch neuronale Voraussetzungen in verschiedenen Bereichen des Gehirns¹⁴ können durch vielfältige Verknüpfung unterschiedlichste Handlungsmöglichkeiten generieren. Als außermusikalische Faktoren stehen die folgend aufgeführten Persönlichkeitseigenschaften in starkem Zusammenhang mit dem Konstrukt Motivation. Nennungen der Befragten, die sich auf das Musizieren und Instrumente beziehen, sind im Kapitel 3.4 dargestellt.

3.1.3.1 Ehrgeiz und Zielstrebigkeit

Von der vorhergehenden Aufzählung der volitiven Persönlichkeitsfaktoren wurden „Ehrgeiz“ (8)¹⁵ und „Zielstrebigkeit“ (8) von den Experten am häufigsten genannt. Sicher auch aus dem Grund, weil Fleiß und Üben mit diesen Kategorien assoziiert werden. Darüber hinaus wurde Ehrgeiz vorrangig als Voraussetzung genannt, welche Begabte mitbringen müssen, um eine überdurchschnittliche Leistung aus ihrer Begabung zu entwickeln, um schließlich als musikalisch hochbegabt zu gelten:

„Und dieser Ehrgeiz, diese Motivation ist natürlich auch ein Zeichen für Begabung, dieser Eigenantrieb.“ [E5 66].

Im Gespräch über die Voraussetzungen bei Zehnjährigen spricht Experte 6 von der Möglichkeit, Ehrgeiz zu entwickeln („[...] die müssen ja auch den Ehrgeiz entwickeln [E6, 25]“) und geht somit davon aus, dass die Persönlichkeitseigenschaft „Ehrgeiz“ veränderbar ist. Neben dem Schülerwillen ist gleichwohl gezielte Förderung in diesem Punkt gefragt: Wie kann der Schüler dabei unterstützt werden, diesen Ehrgeiz zu entwickeln? Im weiteren Verlauf des Gesprächs gebraucht E6 „Ehrgeiz“ auch als Synonym für Durchhaltevermögen und anteilig auch Motivation. Aus der Aufzählung von Merkmalen musikalischer Hochbegabung:

14 Anschauliche Einführungen in den Bereich der Neurologie in Zusammenhang mit Musik sind Sacks (2008): „Der einarmige Pianist“ und Spitzer (2003): „Musik im Kopf“.

15 Anzahl der Nennungen in Klammern.

„[...]_gesunden Ehrgeiz - also, ich möchte nicht so einen übersteigerten, verrückten, sondern - das muss alles ein bisschen zusammengehören“ [E6, 73]

Auch Experte 8 betont, dass Ehrgeiz nur in einer gesunden Ausprägung hilfreich ist und übertriebener Ehrgeiz gegenteilige Auswirkungen haben kann:

„Überehrgeiz ist übrigens auch manchmal etwas schädlich. Also sowas beobachte ich auch. Dass man dann sagen muss: So wird das hier nichts. Ne? Also, du gehst in die Knie und machst dich fertig. Also, da muss man auch sehr aufpassen, dass man fröhlich und locker und gelöst bleibt und nicht sich verrammelt. Es gibt wirklich welche, die üben sechs Stunden und haben das Gefühl: Es geht doch immer noch nicht. Und legen noch eine drauf. Das kann man mal machen, wenn man richtig dolle viel zu tun hat, dann sollte man das auch ruhig mal machen und wenn man mal ein großes Konzert hat oder so, das sage ich nicht. Aber wenn man einfach immer nur: Ich kann es immer noch nicht, ich kann es immer noch nicht. Dann wird man fest und das hört man dann auf der Bühne eben leider doch.“ [E8 72]

Für die Praxis der Befragten ist eine Unterscheidung zwischen Ehrgeiz, Zielstrebigkeit und Fleiß offenbar nicht notwendig, da die Auswirkungen auf das Instrumentalspiel des Schülers gleich sind. Eine Differenzierung wird erst im Hinblick auf beruflichen Erfolg bedeutsam. Experte 7 benutzt im folgenden Zitat Zielstrebigkeit synonym mit Fleiß:

„Hochbegabung und Zielstrebigkeit haben nicht zwangsweise etwas miteinander zu tun. Also viele Hochbegabte können natürlich von ihrer Hochbegabung ein Stück weit zehren. Das, was die anderen durch Fleiß machen, das schütteln die einfach aus dem Ärmel, das fällt ihnen einfach zu. Aber es gibt natürlich - und das sind eben die wirklichen Glücksfälle und die Leute mit wirklich viel Zukunft- wo eine Hochbegabung auf Fleiß trifft. Auch da ist es wirklich so, trotz der größten Hochbegabung: Ohne Fleiß kein Preis. Eine Hochbegabung, die nicht gefördert wird, an der nicht jeden Tag gearbeitet wird, kann ins absolute Nichts verkommen, einfach verwelken. Und das zu verhindern, das ist eine große Aufgabe.“ [E7 46]

Der Befragte benennt an dieser Stelle Grundlage und Konsequenz musikalischer Hochbegabung, die zur vollen Entfaltung gelangen soll. Im Zeitalter von Talentshows im Fernsehen, welche ein Bild von Können und Begabung transportieren, das ein romantisch verklärendes Konzept von Genie beinhaltet, wird zielstrebiges, jahrelanges ehrgeiziges Arbeiten selten und ungern thematisiert. Lieber wird effektiv der mysteriöse Nebel des Starkults geschürt. So verbleiben viele Kinder und Jugendliche (und nicht nur sie) in dem ohnehin verbreiteten Glauben, beständiges Arbeiten in ihrer Begabungsdomäne sei nicht nötig zum Erfolg, sondern nur Glück bzw. zugefallenes Talent es sei denn, sie erfahren in ihrem Umfeld einen Gegenentwurf dazu. In einer Spezialschule mit Internat und homöopathischem Medienkonsum herrscht ein divergentes Umfeld: Die Peergroup ist den ganzen Tag präsent („real life“) und spornt meist zum fleißigen Üben an.

3.1.3.2 Fleiß und Anstrengungsbereitschaft

Die Befragten sind sich den Versuchungen dieser Zeit offenbar sehr bewusst. Neben Nennungen einzelner Parameter der überdurchschnittlichen Darbietung von Musik (vgl. Kapitel 3.4) führen „Anstrengungswille/Fleiß“ (20 Nennungen) mit die Liste der Codes an.¹⁶ Gemeinsam mit der eng verwandten Kategorie „Ausdauer/Durchhaltevermögen“ (12) wurden allein diese Persönlichkeitsmerkmale häufiger genannt als viele musikspezifische Parameter. So konnte das Themenfeld „allgemeine Hörfähigkeit“ – dazu zählen auch die Codes „Intonationskorrektur“ und „(Nach-) Singen“, sowie „absolutes Gehör“ (1) und „zuhörend Musizieren“ (1) – nur mit 22 Codes im Datenmaterial markiert werden. Mit den ebenfalls verwandten Kategorien „Ehrgeiz“ (8), „Zielstrebigkeit“ (8), „Belastbarkeit“ (8) und „Willensstärke“ (9) kommen erstaunliche 65 Nennungen außermusikalischer Persönlichkeitsfaktoren zusammen. Diese Relation erfährt meiner Kenntnis nach keine Entsprechung in Förderstrukturen oder -inhalten. Wird die Bedeutung der Persönlichkeit in der Förderung musikalisch Hochbegabter unterschätzt?

Unter den Sammelbegriff Üben fällt alles, was Fleiß und Anstrengungsbereitschaft von Instrumentalschülern erfordert. Das leidenschaftliche Plädoyer von Experte 9 für Üben ohne Ablenkung gilt genauso für musikfremden Expertiseerwerb:

„Wie früher und wie in Zukunft und wie heute: Man muss üben! Da gibt es nichts- da gibts kein schönes Üben, kein schlechtes Üben, es gibt nur: Üben muss man! Und da mag es Computer geben, da mag es Spielkonsolen und weiß der Kuckuck was nicht alles geben und alle Möglichkeiten, wenn ich da nicht dranbleibe. Und da wissen wir ja eigentlich sehr viel mittlerweile: Die berühmten 15.000 Stunden für einen Studenten, der sich mit der Violine abplagt, das ist so ein Maß, wo man sagen kann: Wer das eingebracht hat, der kann wirklich sozusagen weitermachen. Dass es dann auch Ausnahmen gibt, bestätig ja die Sache nur. Für Pianisten ähnlich, für Bläser sieht es dann ein bisschen anders aus.“ [E9, 7]

Der Befragte zielt in Richtung Expertiseforschung mit ihrer 10-Jahres-Regel, die als Grenze zur Leistungsexzellenz in einem Wissensgebiet angesehen wird und ca. 10.000 Stunden lernende Praxis bedeutet (Ziegler 2008, S. 39; vgl. Kapitel 1.4.1).

Auch wenn Fleiß bei Musikern berechtigterweise mit dem Üben des Instrumentes in Verbindung gebracht wird, wurde „Fleiß“ im Allgemeinen häufiger genannt (s.o.), als die „Übezeit“ (5) im Speziellen. Auch mit „Übequalität“ (3) und „Genauigkeit“ (1) wird die allgemein gehaltene Nennung des Fleiß-Faktors nicht zur Hälfte erreicht.

Eine aufschlussreiche Erläuterung, welche Rolle Fleiß oder Faulheit spielen, liefert Experte 4 an einem konkreten Beispiel.

¹⁶ Die Häufigkeit von Nennungen in einer qualitativen Studie sollten nicht zu sehr betont werden. Nichtsdestotrotz sind sie ein Spiegel der Gesprächsschwerpunkte, insbesondere da ein Großteil der Befragten viele Themenbereiche selbständig angesprochen hat.

„Insgesamt denke ich, dass diese Hochbegabung, die musikalische oder instrumentale Hochbegabung, alleine eben nicht viel bringt. [...] Ich hatte auch eine wirklich unglaublich begabte Schülerin, die eben auch einfach faul war und sich auf ihren Lorbeeren ausgeruht hat und auch nicht so großes Interesse daran hatte. Und die kommt natürlich nicht so weit wie jemand, der das unbedingt will.“ [E4, 113]

Auf die Nachfrage, wie es käme, dass die Schülerin trotz mangelndem Fleiß und daraus resultierender Leistung als musikalisch Hochbegabt eingeschätzt werde, wird überzeugend-logisch auf Beobachtungen im Arbeitsprozess Instrumentalunterricht verwiesen:

„Weil ich innerhalb einer Stunde merke, wie viel sie lernt und wie unglaublich sie weiterkommt, ohne das üben zu müssen. Umgekehrt merke ich dann eben, wenn ich sie eine Woche damit alleine lasse, dass sich dann auch da nicht viel getan hat. Und innerhalb dieser Woche kann eben jemand Anderes vielleicht einen Teil dessen auch erreichen.“ [E4, 115]

Wäre eine Schülerin mit einer insgesamt knapp überdurchschnittlichen instrumentalen Leistung musikalisch hochbegabt einzuschätzen, weil sie im Unterricht Lehrerimpulse gut umsetzt? Ist dann eine andere überdurchschnittlich gut musizierende, fleißige Schülerin, die innerhalb einer Unterrichtsstunde weniger große Fortschritte zeigt, weniger begabt? Es zeichnet sich auch in dieser empirischen Untersuchung ab, wie schwierig die inhaltliche Festlegung des Begabungsbegriffes in Korrelation zu musikalischer Leistung ist.

Passend zum Thema Fleiß wird Experte 7 in Bezug auf die erwartete Übezeit ganz konkret, betont aber, dass Üben ohne Maß auch negative Folgen haben kann:

„[...] wir erwarten dort eigentlich schon tägliche Übezeiten zwischen zwei und vier Stunden. Also sicher wird ein Fünftklässler nicht vier Stunden üben, das ist ganz klar. Ein Bläser sowieso nicht. Aber bei den Pianisten zum Beispiel ist es durchaus im Bereich des Realistischen. Also, jetzt als Schnitt über die Woche. Am Wochenende üben die manchmal wirklich den ganzen Tag; was ich nicht für sinnvoll halte.“ [E7, 18-20]

Mit seinen Schlussfolgerungen akzentuiert der Befragte die Bedeutung von reflektivem Lernen: Vor lauter Übefleiß dürfen Eltern und Lehrer nicht vergessen, dass die Kinder und Jugendlichen keine Musizier- oder Lernmaschinen sind. Gerade weil manche Hochbegabte zur Selbstausschöpfung neigen, sollten sie Anleitung bekommen, ihr Lernen, Training bzw. Üben ausgewogen mit v.a. Sport u.a. Freizeitaktivitäten zu betreiben.¹⁷

3.1.3.3 Lernqualität und Konzentration

Das eingangs zu Abschnitt 3.1.3.2 zitierte leidenschaftliche Plädoyer des Befragten 9 für Übefleiß besagt, dass es „kein schönes und kein schlechtes Üben“ gebe. Hiermit wird jedoch sicherlich nicht beabsichtigt, verschiedene Qualitäten des Übens in Frage

¹⁷ „Auszeiten“ zur Verarbeitung von neu Erlerntem werden durch detailliert vorgeschriebene Studien- und Lerninhalte rar und somit „echtes“ bzw. interessengeleitetes Lernen umfangreich verhindert.

zu stellen. Die Aussage ist m. E. so zu deuten, dass ein unkonzentriertes „Vor-Sich-Hin-Spielen“ kein Üben im eigentlichen Sinne wäre und es deswegen lediglich „Üben“ oder „nicht Üben“ gäbe. Zwei weitere Experten [E4, 64; E10, 20] zählen Konzentrationsfähigkeit zu den Merkmalen musikalischer Hochbegabung.

Dass beim Üben die Qualität eine entscheidende Rolle spielt, zeigt Experte 1 auf, wenn er den Bogen vom abstrakten Begriff des Übens spannt, hin zu der Konkretisierung, sich schwierige Stellen in Stücken erfolgreich anzueignen, wozu wiederum bereits erwähnte außermusikalische Persönlichkeitseigenschaften notwendig sind:

„Ich denk, das Thema Üben ist da ein ganz wichtiger Bereich: 'Wie gehe ich an mein Instrument heran? Wie gehe ich an das Üben heran? Was fange ich mit schwierigen Stellen an?' Das sind alles Sachen, die voraussetzen, dass man in seiner Persönlichkeit Konsequenz hat, Durchhaltevermögen, Interesse, die Bereitschaft auch sich anzustrengen, sowohl mental als auch körperlich.“ [E1, 33]

Erfolgreiches Üben hängt folglich auch ganz entscheidend von außermusikalischen Persönlichkeitseigenschaften ab. Die ebenfalls erwähnten körperlichen Voraussetzungen erfahren ihre Beachtung in Kapitel 3.2.1.

3.1.4 Empfindsamkeit

Das Themenfeld Empfindsamkeit tangiert ebenfalls die Persönlichkeitsstruktur. Experte 9 sieht eine Verbindung zwischen Musikausübung und Gefühlstiefe der Schüler:

„[...] Ich glaube schon, dass man natürlich eine andere Gefühlstiefe entwickelt im Kindesalter und dazwischen, wenn man sich auf Musik einlässt [...]“ [E9, 43]

Konkret drückt sich Empfindsamkeit für den Befragten auch in Beschäftigung mit Sinnfragen und Literatur aus, dadurch entsteht, nebenbei bemerkt, eine starke Assoziation zur (vor-) romantischen Epoche der Empfindsamkeit.

„Ich glaube, es hängt tatsächlich mit der Gefühlswelt unsrer Schüler zusammen, also das bewundere ich schon sehr, weil sie sich beschäftigen- sie sind in der Lage zu einem großen Teil, [...] auf ganz unterschiedliche Weise, [...] bei vielen merke ich aber, wenn wir Gäste haben oder wenn sie auf Andere stoßen, auch Lehrer oder Kollegen, dass die also da erstaunt sind, was da an Wissen, an Nachfragen, an Tiefgründigkeit, also auch grade im Empfindungsbereich, im seelischen Bereich rauskommt. [...] vielleicht ist das auch ein Teil der Musik, dass das stärker offenbart wird, also zu zeigen: Ich beschäftige mich mit Leben, ich beschäftige mich mit Tod, ich beschäftige mich mit Religion oder mit Literatur und dann auch schon sehr intensiv; das ist zu beobachten für mich.“ [E9, 49]

Beobachtungen von Empathiezunahme durch Musikausübung wurden auch in einschlägigen Studien gemacht, wie in Kapitel 1.6.2 beschrieben. Die Beobachtungen des Befragten decken sich demnach mit dem derzeitigen Stand der Forschung.

3.1.5 Temperament

Temperament ist von vier verschiedenen Lehrern thematisiert worden und wird als angeboren und nicht erlernbar betrachtet. Ordnen manche Befragte „Temperament“ dem Thema „Darstellung und Vorspiellust“ zu, wurden sowohl „Empfindsamkeit“ [E10, 34] als auch „Energie“ [E11, 80] synonym verwendet. Die Befragten äußerten sich dahingehend, dass dieses Persönlichkeitsmerkmal nicht gelehrt oder angeeignet werden kann:

„Temperament kann man nicht unterrichten, das gibt es nicht. Wenn jemand das versucht beizubringen, das geht eigentlich schief. Oder es wird dann so ein bisschen Richtung lächerlich.“ [E7, 18]

In der Aufzählung von Merkmalen charakterisiert Experte 8 musikalisch Hochbegabte:

„Also sehr lebendig, sehr temperamentvoll, vielleicht manchmal fast ein bisschen vorlaut, könnte man vielleicht auch so sagen, sich eben einfach in den Mittelpunkt drücken.“ [E8 12]

Im nachfolgenden Zitat gebraucht der Befragte Empfindsamkeit in der Bedeutung von Temperament, wie dem Kontext zu entnehmen ist:

„Aber dass die Empfindsamkeit [...] von Mensch zu Mensch unterschiedlich ist, also angeboren, das ist auch klar. Also, ansonsten würde es ja nicht Schreikinder geben und welche, die kaum was von sich geben. [...] Bei Babys ist ja nun eigentlich das Meiste was sich da äußert zunächst angeboren. Also, da kann ja noch nicht viel trainiert sein. Das hat eben was mit Temperament zu tun. Der eine, der ist halt sehr stark introvertiert- sag ich mal- und dem anderen, dem geht das alles irgendwo vorbei.“ [E10 34]

Auch die Kategorien introvertiert – extrovertiert besitzen für die Experten offensichtlich Deutungsrelevanz für Alltagserfahrungen mit ihren Schülern. Aber gehört zu einer musikalischen Hochbegabung zwangsläufig ein ausgeprägtes Selbstpräsentationsbedürfnis? Hängen Merkmale, wie die Extraversion auf der Bühne, möglicherweise so stark wie keine anderen Einflussfaktoren von den Vorlieben der Förderer und Mentoren ab? Veranlassen Ähnlichkeiten im Temperament zwischen Schüler und potentiell Karrierereifer eine Bevorzugung? Diesen Fragen auf wissenschaftlicher Grundlage nachzugehen, wäre gerade für Instrumentalpädagogen von großem Wert, um für eigenes Handeln Verständnis zu erlangen.

3.2 Weitere außermusikalische Parameter

Nicht alle Einflussfaktoren musikalischer Hochbegabung, die keinen unmittelbaren Musikbezug haben, sind der Persönlichkeit eines Menschen zuzuordnen. Dieses Kapitel

fasst Aussagen der Befragten zu Parametern wie Lernen, Motorik bzw. Anatomie, Sozialverhalten und dem Themenkomplex der Intelligenz zusammen.

3.2.1 Motorik und körperliche Voraussetzungen

Neben der Erläuterung einer schnellen und wachen Wahrnehmung, sowie der Notwendigkeit eines Musizierens mit Aussagekraft, nennt Experte 10 auch den motorischen Bereich als potentiell Merkmal musikalischer Hochbegabung und stellt dabei fest, dass es kaum möglich ist, die Beherrschung der Instrumentaltechnik von der allgemeinen Körperbeherrschung zu trennen:

„[...] dazu gehört eben genauso der motorische Bereich, bei jedem Instrument in anderer Weise, dass ich überhaupt- na das gehört in den technischen Bereich dann- überhaupt in der Lage bin eben, das Instrument so zu bedienen, dass ich entsprechende Klänge rausbringen kann. Aber ob so ne körperliche Konstitution nun gleich wieder Begabung ist, würde ich sofort verneinen: Nein, es ist nicht Begabung, sondern es kann die Begabung befördern oder es kann Teil einer Begabung werden, in diesem Gesamtzusammenhang.[...]“ [E10, 20]

Der Forschungsgegenstand stellt ein enormes Konglomerat an, vernetzt ineinandergreifenden, voneinander abhängigen, wechselwirkenden Faktoren und Ursachen dar, so dass verbale Erklärungen immer nur Symbole des tatsächlich existierenden Phänomens sind. Experte 10 lehnt es an dieser Stelle des Gesprächs zwar ab, die körperliche Konstitution als Begabung zu bezeichnen, spricht aber einige Absätze später von einer motorischen Begabung, die seiner Einschätzung nach angeboren sei. An dieser Stelle wird auch eine sehr interessante Illustration des Sachverhalts (motorische Fähigkeiten – angeboren oder nicht) anhand einer konkreten Erfahrung mit zweieiigen Zwillingen geschildert:

„Gerade motorische Begabungen oder so, die sind schon angeboren. [...] besonders interessant ist es mit [...] Zwillingen, [...] zweieiige Zwillinge. Die ja eigentlich nicht vergleichbar sind. Zweieiige Zwillinge sind ja wie zwei Geschwister, die halt zufällig zur gleichen Zeit geboren sind, aber sind ja sonst nicht genetisch gleich. Die aber das gleiche Umfeld haben, sozial, die gleichen Anreize, logischerweise. Sie [spielen] beide das gleiche Instrument. [...] Und wie sie trotzdem eben zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Das war ziemlich schnell zu hören und zu sehen, jedenfalls beim täglichen Üben: Der motorische Bereich ist eben einer; der eine hat es und der andere hat es nicht.“ [E10, 28]

Auch Experte 7 äußert sich dahingehend, dass es angeborene und unveränderbare körperliche (und geistige) Voraussetzungen gibt:

„Eine musikalische Hochbegabung setzt sich ja aus verschiedenen Teilen zusammen. Da ist, sagen wir, erst einmal die generelle Begabung, ob eine körperliche-geistige Voraussetzung da ist. Die ist nicht veränderbar. Zunächst einmal, wie ein Kind auf die Welt kommt, das ist das Eine. [...] Zu dieser körperlichen Begabung oder geistigen Begabung- Grundbegabung, da muss man natürlich sagen, wenn man die früh fördert und früh ausbildet: Unheimlich viele Defizite lösen sich fast in Nichts auf. Wobei man natürlich sagen muss: Das ist immer mit Arbeit verbunden

und die Zeit fehlt. Da läuft man sozusagen den Hochbegabten – wenn man jetzt nicht ganz so viel Begabung in dem Bereich hat – immer noch ein Stückchen hinterher. Aber es ist problemlos aufzuholen, wenn jetzt nicht eine wirkliche körperliche Einschränkung vorliegt.“ [E7, 3]

Der Befragte geht demnach von der Möglichkeit einer musikalischen Hochbegabung aus, die sich in einer schnelleren musikalischen Entwicklung manifestiert, sieht jedoch durch entsprechende Förderung der weniger Begabten eine Möglichkeit, den Unterschied zu nivellieren. Eine weitere Konsequenz dieser Sichtweise wäre, dass bei der Wahl eines körperlich-motorisch unpassenden Instrumentes musikalische Hochbegabung nicht optimal zur Entfaltung gebracht werden kann. Eine starke Parallele existiert auch zum mentalen Bereich, was Experte 6 als Begabung oder „Liebe für ein bestimmtes Instrument“ [E6, 5] erwähnt.¹⁸

Mit 13 Aussagen sechs verschiedener Befragter zum Thema körperliche Voraussetzung wird die Bedeutung adäquater physiologischer Grundlagen bekräftigt. Dennoch gibt es auch hierbei Abgrenzungsschwierigkeiten. Darüber, dass keine körperliche Beeinträchtigung an den für das konkrete Instrument benötigten Körperteilen vorliegen darf, herrscht verständlicherweise Konsens. Bei feiner Fingermotorik kann es jedoch auch überdurchschnittliches Können geben, welches sich kaum auf Lernen zurückführen lässt:

„Also es ist vielleicht natürlich auch von der anderen Weise, dass jemand sich ans Klavier setzt und bestimmte – zum Beispiel ans Klavier setzt – und bestimmte Abläufe motorischer Art beherrscht, für die ein anderes Kind erst stundenlang üben müsste, wo es nie auf die Idee käme, das zu machen. Das wären auch schon Besonderheiten. Also das fürs kleinste Kindesalter benannt.“ [E5, 7]

Experte 5 sieht indes ebenso Möglichkeiten eines Ausgleichs unterschiedlicher Fähigkeiten durch „stundenlang üben“. Das würde innerhalb dieses Erklärungsmusters aber voraussetzen, dass das überdurchschnittliche Kind nicht eben soviel übt. Die Bedeutung physiologisch-motorischer Voraussetzungen kristallisiert sich umso deutlicher heraus, wenn Experte 8 neben einem sauberen Hörvermögen als weitere Erkennungszeichen musikalischer Hochbegabung im frühesten Kindesalter aufzählt:

„Das [musikalisch hochbegabte] Kind ist manuell sehr geschickt. Das ist natürlich für die Instrumente unterschiedlich. [...] Also, hat manuell sehr viele gute Voraussetzungen, auch physiologisch sehr gute Voraussetzungen, ist rhythmisch gut veranlagt, also reagiert auch da ganz schnell, kann sehr gut nachmachen und hat so einen Impuls dafür.“ [E8, 7]

¹⁸ In der Praxis von Instrumentalanfängern an Musikschulen hat sich ein möglichst vielfältiges Instrumentenkarussell zur Findung des passenden Instruments bewährt.

Auch an dieser Stelle wird erneut eine fließende Grenze zu musikalischen Parametern aufgezeigt: Rhythmus erzeugung hat immer auch etwas mit Motorik und Körperbeherrschung zu tun.

Experte 7 stellt im obigen Zitat ausgeprägte Imitationsfähigkeit und „Impuls“ als geistige Voraussetzungen neben die physiologische Anlage. Kapitel 3.2.3 erörtert daran anknüpfend, den Faktor Intelligenz als Merkmal musikalischer Hochbegabung. Im nun folgenden Kapitel wird zunächst die Erfahrung der Befragten bezüglich des Sozialverhaltens musikalisch Hochbegabter vorgestellt.

3.2.2 Sozialverhalten

Ogleich das soziale Interagieren des Menschen im Zusammenhang mit seiner Persönlichkeit steht, werden interindividuelle Unterschiede im Sozialverhalten von der Psychologie nicht als Persönlichkeitsmerkmal behandelt (vgl. Wikipedia: Persönlichkeitseigenschaft, Zugriff: 13.12.2012). Die Anpassung an Erfordernisse der Begabungsdomäne werden aber offenbar Teil der Persönlichkeit:

„[...] Und ich denke, dass die meisten Instrumentalisten schon auf Grund dessen, dass sie eben am Tag viel üben müssen auch zur Eigenbrötlerei [...] neigen. [...]“
[E10, 45]

Journalisten konstruieren gerne das Bild des exzentrischen Künstlers, auch in Bezug auf klassische Musiker. Inwieweit wird das durch die Befunde bestätigt, insbesondere mit Blick auf werdende Instrumentalisten?

Schüler die „aus der Reihe tanzen“ und sich in kein System einfügen können oder wollen, gibt es überall und sie haben überall einen mehr oder weniger schwierigen Stand. Eine Ausbildungsstätte mit Internat hat notwendigerweise einige Regeln, die ein gutes Zusammenleben und Arbeiten ermöglichen. Bei der Eignungsprüfung am Musikgymnasium in Weimar wird in einem persönlichen Gespräch darauf geachtet, ob sich die Bewerber in eine solche Gemeinschaft einfügen können. In diesem Gespräch kommen mitunter erste Verdachtsmomente auf, die sich später im Probejahr bestätigen können [E10, 44]. Wenn Schüler im Probejahr – oder später – unvermittelt von der Schule gehen müssen, hängt dies erfahrungsgemäß meist mit dem Sozialverhalten zusammen. Eine mangelnde Fähigkeit zur Einordnung in die Schulgemeinschaft steht jedoch nicht in direktem Zusammenhang mit der musikalischen Leistung [E3, 55; E10, 45]. Wenn es das einzige Manko eines musikalisch hochbegabten Schülers ist, sich sozial nicht in die relativ reglementierte Internatsschulkonzeption einfügen zu können, wird seine Musik-

erlaufbahn auch außerhalb eines Hochbegabtenzentrums weitergehen. Bei entsprechenden privaten Förderungsressourcen möglicherweise sogar besser und individueller. Experte 5 bemerkt im Folgenden ganz treffend, dass in der Vergangenheit die großen Musikerpersönlichkeiten nicht in erster Linie durch ihre Freundlichkeit und ihr gutes Sozialverhalten aufgefallen sind.

„Es gab ja nun absolute Spitzenleute auf einem bestimmten Gebiet, die aber als Typen unausstehlich gewesen sein müssen. Die so Eigenbrötler waren, dass sie im normalen gesellschaftlichen Leben nur angeekelt sind. Und es schwer hatten, eben weil sie sich in ihrer Tiefe, mit dem sie sich auseinandergesetzt hatten, um ein bestimmtes Problem- auch abgewendet haben von dem, was öffentlich oder allgemein darunter verstanden wird. Und auf der anderen Seite kann man natürlich sagen, dass sehr viele der Leute, die eine tolle Intelligenz haben oder eine tolle Begabung haben, sich einfach auch sehr gut zu benehmen wissen in dem normalen gesellschaftlichen Umfeld. Das wird natürlich hier auch gepflegt und versucht, das umzusetzen. Also man wird schon ermahnt, wenn man hier nicht-grüßend an irgendwelchen Leuten vorbei geht. Dann kriegt man schon mal ein deutliches, fröhliches 'Guten Morgen!' hinterher, solche Dinge sind vielleicht schon wichtig. Wir haben viele musikalische Umrahmungen in der Landesregierung zu irgendwelchen Ordensverleihungen, wo Ministerpräsident oder Ministerin oder irgendwelche Leute auch danach noch dastehen und dass man sich da zumindestens in so einem Rahmen einigermaßen vernünftig benimmt. Also wenn Sie sowas meinen, dann achten wir hier schon darauf. Aber es gibt auch das krasse Gegenteil. Also es gibt letztendlich, denke ich, auch hier in der Vergangenheit Schüler, die es der Schule wahnsinnig schwer gemacht haben, weil sie völlig aus der Reihe getanzt sind und später trotzdem tolle Musiker geworden sind. Also ich kann mich an einen Fall erinnern, der jetzt auch total froh ist, dass er damals hier auf der Schule war und wie er damals auch von den Lehrern geführt wurde. Und ich kenne die Meinung der Lehrer, die sagen: 'Um Gottes Willen, was hat der uns damals für Schwierigkeiten gemacht.' Und jetzt sind sie stolz, dass er das war und er ist stolz, dass er hier war.“ [E5, 46]

Bekanntestes Beispiel aus der Musikgeschichte ist Wolfgang Amadeus Mozart, der beileibe nicht für seine Umgänglichkeit und Sanftmut bekannt geworden ist, im Nachhinein aber trotzdem allseits glorifiziert wurde.

Der Befragte (s.o. E5) führt das biographische Beispiel eines offenbar willensstarken Menschen an, der als Musiker erfolgreich geworden ist, als Schüler jedoch ein Lehrerschreck war. Experte 5 sieht ebenfalls eine Korrelation des Sozialverhaltens zu Intelligenz und Begabung¹⁹. Doch von einem ursächlichen Zusammenhang spricht E5 nicht. Plausibel erschiene die Erklärung, dass die sich gut zu benehmen wissenden Schüler 'hoher Intelligenz und hoher Begabung', durch eine entsprechende elterliche Erziehung und Sozialisation in den betreffenden Gesellschaftskreisen generiert werden. Generell finden es die Befragten wichtig, dass Musiker gut mit anderen Menschen umgehen können [E6, 39], was in der Konsequenz auch auf die Schüler zutrifft. Generell bescheini-

19 Im vierten Satz des Zitats.

gen die Instrumentallehrer dies ihren Eleven auch [E3, 55]. Und können sogar Beispiele hochgradiger Hilfsbereitschaft nennen [E5, 84]. Festzuhalten wäre mit Experte 10, dass Musizieren immer auch eine soziale Interaktion ist.

„Musik ist immer eine Gemeinschaftskunst. Und da muss ich mit anderen auskommen, egal ob das der Solist im Orchester ist oder ob ich eben das 'Tutti-Schwein' am letzten Pult bin [...]. Das ist egal und alles was dazwischen ist auch. Das ist immer eine soziale Angelegenheit zu musizieren.“ [E10, 106]

Doch nicht nur die Kammermusikpartner oder Orchesterkollegen gehören zum Gegenüber eines Musikers, auch das Publikum fühlt sich besser wahrgenommen und wertgeschätzt, wenn von der Bühne kommuniziert wird [E9, 17]. Weiterhin kann auch die gesamte Gesellschaft in den Blick genommen werden, wenn es um das Sozialverhalten geht. Experte 7 weist diese Blickrichtung und bescheinigt (musikalisch) Hochbegabten ein überdurchschnittliches soziales Engagement, mit einer überraschend pragmatischen Begründung.

„Ich glaube, dass Hochbegabte eine soziale Ader haben, weil sie dazu in der Lage sind einfach mehrere Dinge zu erfassen, womit sich andere sehr beschäftigen müssen. Das fällt denen zu und dafür ist eben, sozusagen, ein anderer Bereich dafür frei. Ich weiß nicht, ob hochbegabte Menschen sozialer eingestellt sind als andere oder als nicht hochbegabte. Aber ich finde es [ist] so ein ganz, ganz wichtiges Kriterium. Und man sieht das ja auch, [...] die wirklich hochbegabten Musiker, die haben ein sehr großes soziales Engagement, was Weitergabe an Jüngere angeht oder was soziales Engagement gegenüber sozial Schwächeren oder sowas angeht. Und das finde ich sehr wichtig. Und jemand, der jetzt völlig in der Arbeit, in der Materie drinsteckt, um sozusagen das Level der Hochbegabten zu erreichen, der hat die Möglichkeit einfach gar nicht dazu. Er hat einfach nicht die Zeit dafür.“ [E7, 6]

Um einen Sonderbereich des Sozialverhaltens, der wiederum viele Schnittpunkte mit dem Selbstbild besitzt, handelt es sich beim Verhalten gegenüber Konkurrenten.

„Das Thema Konkurrenz, Konkurrenzdenken. [...] manche können unglaublich gut damit umgehen, haben gar keine Probleme, denen ist ganz egal wie die Anderen spielen, die wollen nur selber gut sein und akzeptieren jede Leistung des Neben-Ihnen-Seienden. Manche haben damit ein unglaubliches Problem, wenn die Freundin ein Plus an der Zensur hat und sie selber nicht. [...]“ [E8, 58]

Meiner Auffassung nach liegt in erfahrungsbedingten Denkmustern häufig die Ursache für bestimmte Verhaltensweisen. Vermutlich entsteht auch bei Instrumentalschülern durch Sozialisierung in stark leistungsorientiert geprägten Familien (besonders bei Liebe-für-Leistung Automatismen) ein emotional destruktives Konkurrenzdenken und -verhalten. Hemmende Denkmuster zu erkennen, pädagogisch aufzufangen und Denkalternativen aufzuzeigen, wäre eine lohnende Investition in stabile (Schüler-) Persönlichkeiten.

3.2.3 Intelligenz

Die Aussagen der Befragten zu Intelligenz zielen auf ein Verständnis, das dieselbe als hilfreich, aber nicht unbedingt notwendig für eine ausgeprägte musikalische Begabung erachtet. In der wissenschaftlichen Psychologie wird Intelligenz nicht der Persönlichkeit im engeren Sinne zugeordnet.

„Also ich arbeite gerne mit intelligenten Schülern zusammen. Das erleichtert die Zusammenarbeit. Aber es ist nicht immer wirklich gepaart natürlich. Es gibt Leute, die man sicherlich als hochbegabte Musiker bezeichnen würde, die nicht unbedingt Intelligenzbestien sind.“ [E4, 64]

Zahlreiche Bemerkungen von und Gespräche mit Musikerkollegen, über die Kongruenz sowie den Zusammenhang von Intelligenz und musikalischer Leistung, lassen vermuten, dass die gleiche Beobachtung, die Experte 4 tätigt, die meisten Menschen in der Musikbranche bereits gemacht haben. Die ersten beiden Sätze von E4 führen auch weiter in der Frage, ob Intelligenz notwendig sei für eine musikalische Hochbegabung. Intelligenz bedeutet auch Verständnis dessen, was eine weisungsbefugte Person (Lehrer usw.) sagt und erleichtert damit enorm die Interaktion des Lehrens und Lernens im Instrumentalunterricht. Der Schüler kann durch sein unmittelbares Verständnis auch unmittelbar in musikalische Aktion umsetzen, was der Lehrer von ihm verlangt. Es zeichnet sich hier bereits ab, dass ein Kind oder Jugendlicher mit musikalischen Ambitionen auf Hochleistungsniveau keine Intelligenz in allen Dingen benötigt, sondern gezielt unterstützendes Verständnis des jeweiligen Instrumenten- und Musik-Sujets; ebenso auch eine Strukturierungsfähigkeit, um zielführend an den hochkomplexen Lerninhalt, beispielsweise einer Solo-Partita von J.S.Bach, heranzugehen, d.h. in überschaubar und lernbare, musikalisch sinnvolle Abschnitte zu unterteilen und dabei trotzdem die Bedeutung einzelner Motive nicht aus dem Zusammenhang heraus zu verkennen. Auch bei weniger komplexen Musikstücken, wie einem Volkslied o.ä., kann eine sinnvolle und zielführende (Übe-) Strukturierung für Kinder eine große Herausforderung darstellen. Besonders wenn noch einzelne instrumentaltechnische Details, wie Klangfarbe, Bogenführung (Druck, Kantung, Geschwindigkeit, Kontaktstelle), Handhaltung, Fingergeschwindigkeit und -gleichmäßigkeit, Vibrato usw. beachtet werden sollen, kann die Liste des zu strukturierenden Lerninhalts lang werden.

„Ja was natürlich noch wichtig ist: Auch eine Art von Intelligenz, die Denjenigen in die Lage versetzt, das zu strukturieren, was er an Lernstoff hat.“ [E1, 35]

Was mit einer Lernstoffstrukturierung ebenfalls gemeint sein kann, ist die grundlegende Fähigkeit, das Lernen und Üben in den Tagesablauf einzubauen sowie die Länge und Häufigkeit der Übeeinheiten an die eigene Lerngeschwindigkeit und den zu bewältigenden Lernstoff anzupassen.

3.2.3.1 Wahrnehmung und Lerngeschwindigkeit

Ein greifbarer und zu beobachtender Faktor von Intelligenz im Instrumentalunterricht wird von Experte 10 wiederholt gebraucht:

„Ich denke, wenn Jemand musikalisch hochbegabt ist, dann hat er zumindest eine sehr wache Wahrnehmung, sage ich jetzt mal. Ich glaube, das gehört unbedingt dazu.“ [E10, 19]

In der Folge umschreibt der Befragte diese Beobachtung erneut mit anderen Worten und illustriert mit einem Schülerzitat, wie sich musikalische Hochbegabung konkret äußert:

„Und was Hochbegabung ausmacht [...] Also die Wahrnehmung eben, [...] dass jemand auch relativ schnell aufnahmefähig ist. [...] [Ein] Schüler sagte mal: 'Dass ich schneller dort bin, wo andere mit viel Arbeit hinkommen.' Also, dass es leicht fällt, Neues aufzunehmen. Und das hat dann möglicherweise doch was mit dem IQ zu tun.“ [E10, 24]

Das Phänomen des Schnelllernens wurde außer von Experte 10 auch von E1, E4, E5, E6, E7 und E8 genannt, hier jedoch beispielsweise mit „Impulse, die direkt umgesetzt werden“ [E1, 79] oder „eine schnelle musikalische Auffassung, eine Umsetzung“ [E6, 7] umschrieben.

In Absatz 17 betont Experte 10, dass IQ kein 1:1-Indikator für musikalische Hochbegabung ist, um dann im oben zitierten Absatz 24 festzustellen, dass die Höhe des Intelligenzquotienten auch für eine musikalische Hochbegabung katalysierend wirken kann.

Experte 5 veranschaulicht diesen Nutzen hoher Intelligenz im instrumentalen Lernen:

„[...] die Schnelligkeit, wie man etwas auffasst, die Kürze in der etwas Erklärtes verstanden und umgesetzt wird. Die Spontaneität, wie einem an einer Stelle Erklärtes sofort an anderen angewandt wird: 'Weil ist ja logisch, ist ja hier auch.' Wo man einem anderen Schüler erst sagen muss : 'Du überleg mal, das könntest du vielleicht schon mal gehört haben. Und dann irgendwann nach zehn Minuten: 'Ach so, stimmt, das ist ja gleich.' Das ist faszinierend.“ [E5, 52]

Auch Experte 7 nennt noch einmal explizit auf die Frage, ob allgemeine und musikalische Hochbegabung als eins zu sehen seien:

„Das ist nicht auszuschließen. Aber da ich mich mit den anderen Hochbegabungen, zum Beispiel im naturwissenschaftlichen Bereich, überhaupt gar nicht auskenne, nehme ich doch an, dass es eine Hochbegabung, also so ein Hochbegabten-Gen oder was gibt, dass die Lernfähigkeit oder das Schnelllernen, das Schnellaufnehmen, das Schnellumsetzen begünstigt. Und ob das dann Musik oder Mathe oder Physik oder eine Sprache ist, das ist dann, glaube ich, egal.“ [E7, 14]

Diese Feststellung von Experte 7 weist auf eine offensichtliche Theorie der Befragten hin, nach der musikalische Hochbegabung als Teil des Phänomens allgemeiner Hochbegabung angesehen wird. Andererseits wird durch die Feststellung des Befragten, dass er sich mit außermusikalischen Hochbegabungen nicht auskenne deutlich, dass theoretische Grundlagen des (Hoch-) Begabungskomplexes bisher lediglich eine periphere Rolle für die Ausbildung musikalisch Hochbegabter gespielt haben. Der bisherige Erfolg der Ausbilder scheint dies zu rechtfertigen.

Was Experte 10 mit seinem Schülerzitat über die Bedeutung der Geschwindigkeit des Lernens für eine positive Hochbegabungsdiagnose in der Musik bereits andeutete und die Mehrzahl der Befragten ebenfalls umschrieben, konkretisiert Experte 7 im Letztzitierten zu einer überprüfenswerten allgemeinen Hypothese. Aus den Befunden ist zunächst festzuhalten, dass Geschwindigkeit in der Fähigkeitsaneignung ein bedeutender Parameter musikalischer Hochbegabung ist und unter den Oberbegriff der Intelligenz subsumiert werden kann.

3.2.3.2 Implizites Wissen als Widerspruch zur musikalischen Hochbegabung?

Yehudi Menuhin ist jahrelang als Wunderkind solistisch aufgetreten und hat mit seinem Können die Menschen begeistert. In der fortgeschrittenen Adoleszenz durchlebte er eine Krise. Er selber spricht davon, dass er das Geigenspiel neu lernen musste.²⁰ Dies ist ein prominentes Beispiel für jahrelanges atemberaubendes implizites Wissen – also Können – und die Notwendigkeit, dieses Können irgendwann auf bewusst durchdachte Weise (explizites Wissen) zu vollziehen.

Experte 10 umschreibt dieses neuro-kognitive Muster impliziten Wissens, welches bei Aufnahmeprüflingen beobachtet wird:

„Die singen etwas nach und hinterher sollen sie reflektieren. Und ob das gelingt oder nicht. Also quasi unbewusst Getanes sich bewusst werden zu lassen. Das ist für mich auch ein Kriterium eben.“ [E10, 42]

Die Forderung für die Eignungsprüfung ist, implizites – d.h. quasi automatisiertes Wissen oder vielmehr Können – explizit werden zu lassen. Musiker, besonders in jungen Jahren berichten häufig davon, dass sie beim auswendig Spielen „nicht (nach)denken“ dürften, weil sie sonst „rauskämen“. Diese Äußerungen weisen auf ein weit verbreitetes implizites (automatisiertes) Musizieren hin. Für den Befragten drückt sich musikalische Hochbegabung jedoch unter anderem darin aus, dieses – möglicherweise sehr hohe – implizite Können auch im Nachhinein bewusst zu durchdenken. Das eigene Können

20 Soweit meine Erinnerungen an Menuhins Dokumentarfilm-Aussagen vor ca. 11 Jahren.

sollte demnach kein Mysterium sein, kein Rätsel bleiben, es muss reflektiert werden. Der musikalisch Hochbegabte muss nicht nur Hochleistung erbringen, er muss auch wissen, was und wie er es vollbringt. Die Biographie Yehudi Menuhins zeigt jedoch, dass es nicht sinnvoll wäre, Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, welche außergewöhnliche musikalische Leistungen durch implizites Können erbringen, die musikalische Hochbegabung abzusprechen.

Mit Experte 9 wäre über das Wesen der musikalischen (Hoch-) Begabung und seinem Zusammenhang zur Intelligenz festzustellen:

„Begabung ist eben nix eindimensionales. Geht das allgemeine Denken also prinzipiell nicht mit, dann spaltet sich das von der Begabung und es wird am Ende dann keine begabte Persönlichkeit.“ [E9, 17]

3.2.3.3 Kreativität im Lernvorgang

Kreativität ist ein weit gefasster Begriff, unter dem im Alltagssprachgebrauch oft etwas anderes verstanden wird als in der akademischen Sprache. Die Befragten kennen zum Teil diese Bedeutungsverschiedenheiten. In diesem Abschnitt soll der Kreativitätsbegriff das eigenständige Finden von individuellen Lösungswegen zu einem (Lern-) Problem, unter Zuhilfenahme der vom (Instrumental-) Lehrer angebotenen Bausteine bezeichnen.

Experte 8 beschreibt diesen Vorgang im Instrumentalunterricht:

„Bei musikalischer Hochbegabung – also Leute, die wirklich sehr, sehr begabt sind – stelle ich auch fest, dass sie tonlich super gut reagieren. Das ist am Anfang natürlich mehr Nachmachen, also mehr ein Kopieren, aber dann auch relativ bald ein eigenes Entwickeln, ein eigenes Sich-Ausdrücken-Wollen.“ [E8, 7]

Am Ende einer längeren Aufzählung möglicher Eigenschaften musikalisch Hochbegabter zeichnet der Befragte hier eine entscheidende Entwicklungslinie nach: Der Instrumentalschüler gelangt vom Imitieren in ein Kreieren. Gleichzeitig zeigt E8 eine Verbindung zwischen Intelligenz (wache Wahrnehmung, Lehrerimpulse gut umsetzen) und Kreativität (Eigenentwicklung, Eigenausdruck) auf. Kreativität erfordert demnach eine spezifische Intelligenz. Kreativität – als Fähigkeit „eigene Ideen zu entwickeln“, also selbständige Lösungen zu finden – wird sogar als Kerneigenschaft musikalischer Hochbegabung und Abgrenzungsparameter zu musikalischer Begabung gesehen. Das gilt umso mehr, wenn Experte 4 betont, dass die Grenze zwischen diesen Begabungsgraden fließend ist:

„Ich denk, die Grenze ist fließend, also man kann nicht sagen: Die einen sind hochbegabt und die anderen sind nur recht musikalisch. Viel hängt zusammen auf jeden Fall mit der Fähigkeit, selbständig zu arbeiten und eigene Ideen zu entwickeln. Wirklich. Also, dass einerseits schnell das umgesetzt wird, was vom Lehrer gesagt wird, andererseits aber auch schon, bevor irgendetwas gesagt wurde,

etwas Eigenes angeboten wird vom Schüler. Oder umgekehrt, dass wenn man was erarbeitet hat, dass dann in der nächsten Woche noch was zusätzliches da ist. Also es reicht nicht nur das umzusetzen, was der Lehrer fordert, sondern es muss immer noch ein bisschen mehr dabei sein.“ [E4, 11]

Ein musikalisch Hochbegabter muss diesem Befund zufolge in der Lage sein, neben einer guten Umsetzung der Lehrerimpulse, diese zur Anregung und gleichsam Potenzierung der eigenen kreativen Gestaltung zu nutzen. Einschränkungen sind im Fall klassischen Instrumentalspiels natürlich durch die engen Schranken einer werkgetreuen, in sich musikalisch schlüssigen Interpretation eines vorgegebenen Notentextes gegeben. Nicht nur in Detailfragen der Interpretation ist m. E. auch die Herkunft („Schule“) und der Geschmack des Lehrers von großer Bedeutung.

Dass Kreativitätsentfaltung in aktivistischen, siebenstündigen Übesitzungen unmöglich ist, möchte Experte 7 grundlegend herausstellen:

„Weil der Körper einfach die Zeit zur Erholung braucht, die Zeit zur Kreativitätsentwicklung. Kreativität ist natürlich auch noch so etwas, was ganz wichtig ist. Und ich glaube, Kreativität entwickelt sich, indem man Zeit für sich hat und Zeit für andere hat und Zeit für anderes, also sprich, einen Spaziergang macht. Und jetzt hier sechs, sieben Stunden am Tag durchzuüben, ohne einmal aus dem Fenster zu gucken, das wird nix. Das kann nix werden. Weil- da schottet man sich komplett ab und dann kann man nicht die soziale, musikalische Umwelt wahrnehmen.“ [E7, 20]

Bastian hat den Begriff „Einzelhaft am Instrument“ geprägt für einen Vorgang, zu dem sich viele Instrumentalschüler gezwungen sehen. Für die Entwicklung eigenständiger Ideen benötigen jedoch auch Schüler die sprichwörtliche „kreative Pause“, um eigenes Handeln reflektieren zu können.

3.2.4 Mehrfachbegabung

Beeindruckende Beispiele für besondere Begabungen sowohl in der Musik als auch auf anderen Gebieten können von Zeit zu Zeit in den Medien beobachtet werden, wie jener Artikel über Kit Armstrong in der Wochenzeitung „Die Zeit“ vom 26. Februar 2009, der sich distanziert-kritisch gibt, aber trotzdem nicht um die Begriffe „Wunderkind“ (in Bezug auf die pianistisch-musikalischen Leistungen) und „hochbegabt“ (in Bezug auf das Mathematikstudium im Grundschulalter) herum kommt. Etwas weniger spektakuläre Mehrfachbegabungen, sowohl im schulischen Bereich als auch in der Musik, schildert indes ebenso Experte 9 von den Schülern seiner Anstalt:

„Vor zwei Jahren hatten wir eine Klasse, wo wir fünfmal 1,0 hatten und es waren alles 1. Bundespreisträger beim Bundeswettbewerb Jugend musiziert. [...] Im vorigen Jahr war es nur einer mit 1,0, aber auch der [ein] absoluter Spitzenmusiker. Die Beziehungen sind also ganz eindeutig herzustellen. [...] An unserer Schule beobachten wir eben auch Mehrfachbegabungen. Natürlich verschluckt die Musik

das Meiste, aber, dass wir andere haben, die an jeder Mathematikolympiade teilnehmen könnten und das teilweise auch tun, mit Links und 40 Fieber, und der braucht nicht schlecht abschneiden. Die stehen dann nicht gleich auf dem ersten Treppchen, aber werden immerhin noch mit erwähnt. Vor zwei Jahren hatten wir sogar bei der hiesigen Mathematikolympiade einen dritten Preis für eine Schülerin mit dabei. Das sind alles Zeichen für mich mal ganz abgesehen vom bildkünstlerischen, also was im Kunsterziehungsunterricht dann teilweise da offenbart wird auch von jüngsten Schülern, da gibt es überall Parallelen, alles beeinflusst sich da.“ [E9, 41]

Es wird deutlich, dass Mehrfachbegabungen in unterschiedlichen Ausprägungen erlebt werden. Schüler mit überdurchschnittlichen Begabungen, sowohl im Instrumentalbereich als auch im Gebiet des Schulwissens, erzielen auf einem Musikgymnasium offensichtlich die größten Erfolge. Auch der Kunsterziehungsunterricht wird genannt und verweist auf Begabungen im Bereich der künstlerischen Gestaltung, neben den erforderlichen instrumentalen und schulischen Leistungen.

Diese Beobachtungen decken sich mit den Ergebnissen qualitativer Studien wie der 1985-87 durchgeführten Biographiestudie Bastians (1991) an „Jugend musiziert“ Bundespreisträgern. Konkret wurden dort preiswürdige Leistungen auf verschiedenen Instrumenten – z. T. beim selben Wettbewerb – genannt, sowie dichterische, rezitatorische, kompositorische, malerische oder geschichtswissenschaftliche Leistungen, die jeweils durch Preise und Auszeichnungen ein überdurchschnittliches Niveau bescheinigt bekamen (ebd. S. 181f.).

Es ist jedoch nicht zwangsläufig so, dass musikalisch Hochbegabte auch noch in anderen Bereichen sehr viel Können oder Wissen zeigen. Besonders im Schulwissen weiß Experte 10 auch von Defiziten bei Schülern mit überdurchschnittlichen musikalischen Leistungen zu berichten:

„Gerade wenn ich an unsere Absolventen denke, das sind höchst unterschiedliche. Die meisten sind Schüler denen sowohl das Gymnasiale, als auch das Musikalische nicht schwer fallen. Also, wo das irgendwo zusammenfällt. Aber es gibt eben auch Beispiele, wo wir froh waren, dass wir sie bis zum Abitur führen konnten oder eben dass sie einen 10. Klassenabschluss ordentlich geschafft haben. Dann sind sie gleich an die Hochschule gewechselt und haben dort eine hervorragende instrumentale Entwicklung genommen und spielen an schönen Stellen jetzt. Nicht deswegen, weil sie nun acht Stunden am Tag geübt hätten, sondern weil sie eben offensichtlich musikalisch begabt sind – oder eben meinetwegen auch hochbegabt – aber eben diese Mehrfachbegabung nicht in der Weise ausgeprägt ist, wie es eben sonst so ist. Also, das liest man ja auch, dass es häufig Mehrfachbegabungen sind eben.“ [E10, 24]

Mehrfachbegabungen der Schüler sieht Experte 10 sowohl im musikalischen als auch im schulischen Bereich der Aussage zufolge als Regel an.

Einige Instrumentallehrer heißen es nicht gut, wenn sich Schüler nur um die instrumentale Laufbahn kümmern und dabei keinerlei Interesse für andere Leistungs- oder Wissensdomänen hegen. Hier wird aber auch deutlich, dass der Ausrichtung der Ausbildung eine hohe Bedeutung anheimfällt. Werden Schüler ermutigt und durch motivierende Angebote angeregt, sich neben der Instrumentalausbildung – und womöglich auch neben der Schulausbildung – auf anderen Gebieten zu engagieren? Experte 6 jedenfalls findet das Konzept seiner Ausbildungsstätte bestens geeignet und nimmt als Instrumentallehrer offenbar auch in Kauf, dass Schüler sich am Ende der Ausbildung auf der Spezialschule für Musik möglicherweise nicht für ein Musikstudium entscheiden.

„Ich bin nicht so ein Freund von Schmalspurmusikern, beziehungsweise die Menschen, die nur in eine Richtung gedacht haben. Ich bin schon dafür, dass der Mensch sich gleichzeitig für andere Interessen noch interessiert, also für Lesen und was weiß ich. Wie gesagt, die [Schüler] stehen so ein bisschen am Scheidepunkt: Was wollen sie eigentlich machen? Es kann kein Kind sagen: 'Ich, mit zehn Jahren, ich werde Musiker. [...] Und wenn sich [...] dann bis zum Abitur das rauskristallisiert hat, welchen Weg sie gehen möchten und die musikalische Begabung ausreicht-dann so gut gefördert auch ist, dass es fürs Studium reicht, beziehungsweise mehr- und das kann man ein bisschen voraussagen, in dem Alter dann schon-dann ist das gut. Aber ich möchte trotzdem, dass sie dann auch [...] während der musikalischen Ausbildung sich testen können. Viele entdecken dann plötzlich in der schulischen Leistung oder im schulischen Umgang, dass sie in Mathe einfach sehr gut begabt sind oder der andere Sport und solche Sachen. Auch wichtig in dem Alter. Wie gesagt, es kommt keiner da hin und kann von vornherein- also die wenigsten können sagen: 'Ich will jetzt nur das machen.'“ [E6, 63]

Auch Experte 4 äußert mit besonderer Gewichtung, „[...] dass es wünschenswert ist, dass es auch dann neben der Musik auch für Hochbegabte noch andere Interessen gibt.“ [E4, 128].

Zu beobachten sind in den Aussagen der Interviewten grundsätzlich zwei Richtungen: Einerseits die Schilderung von praktisch gemessenen hohen Leistungen auf mehreren Gebieten und andererseits der Wunsch, dass gute Musiker auch andere Interessen haben dürfen und sollen, was jedoch zu keiner altersüberdurchschnittlichen Leistungsperformanz führen muss und fallweise sogar ein Defizit in schulischen Leistungen bei überdurchschnittlichem Instrumentalspiel bedeuten kann.

3.3 Motivation Musik

Eng zugehörig zu außermusikalischen Faktoren musikalischer Hochbegabung ist die Thematik der Motivation zur Musikausübung. Was treibt Kinder, Jugendliche oder allgemein Menschen zum dauerhaften Musizieren? Diese Frage wird in der Analyse der Daten erwartungsgemäß nicht abschließend beantwortet. Vielmehr wird dargestellt, dass

die Befragten als Unterscheidungskriterium zwischen allgemein musikalischen und musikalisch hochbegabten Kindern und Jugendlichen, immer wieder die Motivation genannt haben. Glücklicherweise belassen es die Experten aber nicht dabei, sondern schildern auch ihre Erfahrungen bezüglich des möglichen Ursprungs dieser überdurchschnittlich hohen Motivation. Ein entscheidendes Kriterium für musikalische Hochbegabung scheint demnach das Bedürfnis nach Musik, ihrer Ausübung und damit zusammenhängender Fähigkeitserweiterung zu sein. Das Kapitel erhielt deswegen den Titel „Motivation Musik“.

Abgesehen davon, dass Révész (zit. n. Behne 1993, S. 179) Musikalität als „Kunst-sinn“ begriff, erkannte er in diesem Zusammenhang bereits die Bedeutung einer auf das Musizieren selbst zurückzuführenden Motivation, die sich in dem Bedürfnis äußert „die autonomen Wirkungen der Musik zu erleben“.

Wie im vorigen Kapitel Experte 10 seine Sicht mit einem Literaturverweis bekräftigt, so nimmt auch Experte 2 neben eigenen Überlegungen zum Grenzpunkt musikalischer Begabung – Hochbegabung, ein Fazit Bastians als Erklärung für seine Erfahrung mit musikalisch Hochbegabten an:

„Was ich gelesen habe und auch gut finde, von Bastian ist, dass musikalisch Hochbegabte sich unterscheiden durch intrinsische Motivation, das heißt die wollen von alleine. Und musikalisch nicht Hochbegabte, brauchen äußere Anreize, um zu üben. Das ist für mich eine Arbeitshypothese, die ich ja jetzt nicht überprüfen kann, aber die finde ich gut.“ [E2, 15]

Bastians Absicht mit der Begabungsforschung eine „Anwendungswissenschaft“ (Bastian 1993, S. 16) zu betreiben ist von diesem Pädagogen offensichtlich angenommen worden.

Um das Bild nicht zu verzerren, wäre mit Experte 9 aber ebenso festzustellen, dass auch musikalisch hochbegabte Kinder nicht immer und beständig Lust empfinden, auf ihrem Instrument zu üben:

„Anfangen zu üben- [...] als Kind ist man nicht nur vergnügt, auch der Hochbegabte zwitschert nicht nur und greift selig nach seiner Geige oder geht an die Tasten, das ist nicht so, da bedarf es ganz anderer Grundlagen.“ [E9, 61]

Deutlicher wird hier noch Experte 3:

„[...] Auch musikalisch hochbegabte Kinder haben mal die Nase voll und wollen aufhören [...]“ [E3, 113]

Als Forderung für die Gewährung einer Ausbildung auf dem Musikgymnasium wird auch Freude als Synonym für Motivation genannt:

„Also man muss, wenn man da hingehet, schon ehrgeizig sein, willens, das was man angefangen hat, auch durchzuziehen. Und wie gesagt, immer die Freude daran haben.“ [E6, 65]

Öfter als mit dem Terminus „Motivation“, ist das Themenfeld mit Begriffen wie „Bedürfnis oder Wille zum musikalischen Ausdruck“, respektive „besonderes Bedürfnis nach“ oder „Interesse an Musik“ beziehungsweise „altersüberdurchschnittliches Interesse an Musik betreffenden Vorgängen“ und „Begeisterung für das Instrument“ verbalisiert worden. Auch Umschreibungen, dass entsprechende Kinder ein bemerkenswertes Lernbedürfnis bezüglich musikalischer Fähigkeiten und generell ein dauerhaftes Bedürfnis zu musizieren besäßen, werden ebenso gegeben wie Erfahrungen über die Selbständigkeit mit der musikalisch Hochbegabte Begegnung mit Musik-Erfahrungen suchen und möglicherweise ihre Zeit vollständig auf die Musik und den Musikerberuf ausrichten. In den folgenden Unterpunkten wird dies nun differenziert dargestellt.

3.3.1 Bedürfnis nach Musik

Auf die Frage was musikalisch hochbegabte von musikalischen Kindern unterscheidet, antwortet Experte 3:

„[Das] würde ich fast sogar festmachen an dem Bedürfnis des Kindes zu musizieren und an der Dauer dieses Bedürfnisses. Wenn man jetzt alle Kinder auf gleiche Art und Weise mit einem Instrument in Kontakt bringen würde, würden sie wahrscheinlich alle erst einmal anfangen, irgendwas zu tun. Und ein musikalisch hochbegabtes Kind wird davon nicht mehr lassen wollen. [...] Im Grunde sind die nicht so begabten Kinder- oder nicht hochbegabten Kinder- bei denen kommt nach- sag ich mal so- nach Monaten oder noch weniger Zeit- der Punkt, wo das Interesse an der Sache erlischt oder zumindest geringer wird. Und bei den musikalisch hochbegabten Kindern wird das Interesse verstärkt. [...] Kinder, die für anderes eine Hochbegabung haben, die werden sich auch irgendwie der Mathematik dann immer wieder zuwenden, weil sie das einfach so interessiert.“ [E3, 14]

Hier wird das Bedürfnis nach Musik als Unterscheidungskriterium genannt. Experte 3 zeigt mit dem Hinweis auf Mathematik auch auf andere Wissensdomänen, die über den eigenen musikalisch geprägten Alltagshorizont hinausgehen und weist damit auf (hohe) Musikalität, als einem Teilbereich breit gestreuter Hochbegabung hin. Andere Befragte beziehen sich dem Thema und der Fragestellung gemäß, allein auf die musikalische Komponente. Experte 5 nennt in diesem Zusammenhang seine Altersvorstellungen in denen sich die Überdurchschnittlichkeit des Bedürfnisses nach Musik konkret äußert:

„Also ich denke, dass es ganz erstaunlich ist, wie kleine Kinder im Alter von durchaus schon vier, fünf Jahren es zu einer musikalischen Ausdrucksweise hinzieht. Also ob die nun zu einem – wenn sie die Möglichkeit haben – sich wirklich immer wieder von alleine bewusst zu einem Instrument hinbewegen oder bewusst singen oder bewusst etwas machen, das ist, glaube ich, schon ein Unterschied. Das macht

jedes Kind irgendwie, aber es gibt Kinder, die es, sagen wir, von sich aus bewusster machen. Oder nicht bewusster, sondern einfach häufiger machen, zielgerichteter machen.“ [E5, 7]

Im Detail unterscheiden sich die Aussagen der Befragten marginal, betreffend konkreter musikbezogener frühkindlicher Hochbegabungssymptomatik. Dass jedoch „Musik [...] besonders wichtig, etwas besonders Schönes für solche Kinder [ist]“ [E1, 13], darüber sind sich die Befragten einig. Ebenso können alle Äußerungen auf jenen Nenner gebracht werden, „dass sie wahrscheinlich eher dieses besondere Interesse für die Musik, aus der Masse der Musik machenden Schüler heraushebt.“ [E4, 48]. Das kann laut Experte 3 soweit gehen, dass mangels besserer Alternativen in einer provinziellen Wohngegend, musikalisch Hochbegabte „[...] irgendwie den unbestimmten Drang spüren [können], in einem scheußlichen kleinen Chor mitsingen zu müssen, weil es ihnen so viel Spaß macht.“ [E3, 113]. Dieser Aussage nach äußert sich musikalische Hochbegabung durch das Bedürfnis nach Musik bis an das Lebensende, auch wenn sie nicht explizit gefördert wird. Die Dauerhaftigkeit des Bedürfnisses nach Musik muss demnach als unverzichtbarer Bestandteil musikalischer Hochbegabung vermerkt werden. Auch Experte 9 äußert sich in diese Richtung:

„[...] ich muss dieser Sache schon mächtig verschworen sein, dieser Musik, muss eine tiefe Zuneigung und Liebe mitbringen, um dabei auch zu bleiben.“ [E9, 57]

Eine Spielart dieser Sichtweise bezieht sich noch spezifischer auf das einzelne Instrument. Insofern sieht Experte 6 ein wichtiges Merkmal musikalischer Hochbegabung darin, „[...] dass es erstmal eine Liebe zum Instrument sein muss.“ [E6, 5]. Ähnlich ist auch Experte 1 [E1, 51] zu verstehen.

3.3.2 Altersüberdurchschnittliches Interesse an Musik

Thematisch der Kategorie „bes. Bedürfnis nach / Interesse an Musik“ zugehörig, aber speziell auf die Kindheit und den Vergleich mit Gleichaltrigen bezogen, äußert Experte 3 noch umfassendere Erfahrungen in diesem Bereich:

„Ich beobachte das oft, wenn wir bei uns in den Konzerten Eltern mit kleineren Kindern haben, dass die sich wirklich genau in zwei Sorten unterscheiden. Das sind- ich red jetzt von Kindern vor der musikalischen Ausbildung, zwischen drei und fünf Jahren- da gibts Kinder, die sitzen still, wie gebannt über eine längere Zeit- auch nicht zwei Stunden- aber sitzen und sind von der Sache, die da passiert, irgendwie fasziniert. Und wenn sie das nicht mehr sind, dann schlafen sie meistens ein. Und dann gibt es die Kinder, die nach zehn Takten bereits ihre Augen durch den Raum schweifen lassen, zappeln, unruhig werden und von dem eben nicht fasziniert sind, was da passiert. Und eigentlich ist das schon der ganze Unterschied, den man ganz früh sehen kann.“ [E3, 6]

Interessanterweise wird mit dieser Aussage die Kategorie „Konzentrationsfähigkeit“ erneut tangiert, diesmal spezifisch auf Musik-Erfahrungen bezogen. Auch die Dauer des Musikinteresses, während eines kindlichen Erfahrungsmomentes, sieht E3 bei musikalisch hochbegabten Kindern überdurchschnittlich auftreten. Wohingegen durchschnittliche Kinder sich diesen Aussagen folgend, für Umweltgeräusche genauso zu interessieren scheinen, wie für „musikalische Geräusche“.

„Es ist immer, wenn etwas Musikalisches passiert, interessiert und zwar für eine längere Zeit, länger als man seinem Alter zutraut. Es will ab einem bestimmten Alter selbstständig irgendwas machen- wenn es das bei den Eltern sieht oder auch mal irgendwo bei Fremden- will es das probieren. Es muss natürlich angeleitet werden- vielleicht durch das Abendlied oder so- zu singen. Aber es tut es dann auch und gerne und vermisst es, wenn es nicht passiert. [...] Aber das Entscheidende ist, finde ich immer, so diese- dieser Blick, dieser Ausdruck in den Augen, wenn irgendetwas Musisches passiert. Dann gibt es bei den einen Kindern wirklich großes Interesse und Spannung und Verwunderung, und bei den andern ist dann der Unterschied zu dem Geräusch von dem vorbeifahrenden Auto nicht so groß, wenn sie Musik hören.“ [E3, 10]

Der nächste Aspekt im Themenfeld der Musik-Motivation, die Kategorie „Selbständigkeit-Anleitung“, klingt in diesem Zitat bereits an.

3.3.3 Selbständigkeit und Anleitung

Aus dem Vorhergehenden lässt sich resümieren: Das musikalisch hochbegabte Kind hat frühzeitig den Willen, selbständig musikalische Betätigung – zunächst meist Singen – auszuprobieren und ist nach Beobachtung solcher Aktivitäten bei Eltern oder anderen Bezugspersonen gleichsam von dem Bedürfnis getrieben, dieses auch zu vollziehen. Die Anleitung durch diese Erwachsenen greift dabei im Idealfall unterstützend dem hohen kindlichen Musikinteresse unter die Arme.

Wie unklar die Grenze zwischen Anleitung und wirklicher Selbständigkeit verläuft, wird durch die Überlegungen von Experte 10 deutlich. Verschiedene Faktoren wie Motivation, selbständiges Erarbeiten und angeleitetes Wahrnehmen – z.B. unterschiedlicher Tonhöhen – unterliegen komplexen Abhängigkeitsverhältnissen.

„Ich muss ja manchmal auch darauf hingewiesen werden, dass da ein Wahrnehmungsunterschied möglich ist. Also, wenn das erstmal jemand geschnallt hat, dass das eben in Wirklichkeit gar nicht der gleiche Ton ist oder so- also, das kann ich ja auch trainieren. Und da kommt ja dann dieser Motivationsbereich eben wieder rein. Wenn ich selber oder wenn ich es schaffe, dass derjenige selber versucht, genauer wahrzunehmen, dann weiß ich nicht mehr- im Ergebnis weiß ich nicht mehr: Kann der nun besser wahrnehmen oder hat der sich selbst einfach mehr aufgeschlossen für das Problem Wahrnehmung oder auch, hat sich aufschließen lassen für das Problem Wahrnehmung?“ [E10, 30]

Mit anderen Worten: Woran liegt es, wenn nach kleinen Hinweisen, z.B. worauf zu hören sei, differenziertere Schülerleistungen resultieren? Darüber könnte vielfältig spekuliert werden. Der Befragte nennt jedenfalls Hinweise durch den Lehrer als eine Möglichkeit, verbesserte Wahrnehmungsleistung beim Schüler zu erzielen.

„Und das andere, was ich meine, ist eben, dass ich jemandem erstmal bewusst gemacht habe, dass da Differenzierung möglich ist und dass derjenige aus diesem Wissen heraus dann vielleicht lernt, besser wahrzunehmen. Aber was dann in dem wirklich passiert, das krieg ich ja nicht mehr so mit unbedingt.“ [E10, 34]

Es ist für die Experten der Praxis letztlich nicht möglich, mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln, eine Entflechtung der Ursachen musikalischer Handlungen vorzunehmen bzw. ihre Beobachtungen in diesem Sinne sauber zu kategorisieren. Das ist für ihre erfolgreiche Arbeit auch nicht nötig. Die Befragten sind weitgehend aufgrund ihrer Praxiserfahrung und nur rudimentär, durch die Erkenntnisse musikpsychologischer Ursachenforschung in der Ausbildung musikalisch Hochbegabter, erfolgreich tätig. Die Frage nach dem Anteil von Selbständigkeit bzw. des anleitenden Umwelteinflusses wird von den Befragten eher pragmatisch beantwortet:

„Das kommt natürlich am Anfang durch Eltern oder durch Lehrer oder beides oder durch das Umfeld, wo sie auch immer herkommen, natürlich werden sie da angehalten, das zu tun. Aber wenn sie dieses Bedürfnis haben- also, was ich am Anfang schilderte, dann kommt das relativ bald von selbst.“ [E8, 10]

3.3.4 Bedürfnis musikalischen Ausdrucks

Eine Sonderstellung innerhalb der Kategorie Musik-Motivation, nimmt die Unterkategorie „Bedürfnis/Wille zum musikalischen Ausdruck“ ein. Es besteht eine enge Verknüpfung zu den volitiven Faktoren. An dieser Stelle soll nur auf das theoretische Konstrukt des musikalischen *Ausdrucksbedürfnisses* eingegangen werden. Der hör- und sichtbare musikalische Ausdruck, wird an anderer Stelle thematisiert.

Die Befragten halten einerseits das Bedürfnis der Schüler, sich selbst durch das Musizieren auszudrücken, für ein Indiz musikalischer Hochbegabung (Also ich denke, dass es ganz erstaunlich ist, wie kleine Kinder im Alter von durchaus schon vier, fünf Jahren es zu einer musikalischen Ausdrucksweise hinzieht.[E5, 7]), andererseits fordert das Konzertieren geradezu – und entsprechend fordern auch die Befragten –, dass die Schüler ihre Persönlichkeit oder eine quasi sprechende Aussage²¹ ausdrücken müssen.

„[...] Dann auch die Fähigkeit und Willigkeit, sich mitzuteilen, auch im persönlichen Leben: Manche Leute sind so verschlossen, dass sie überhaupt nichts von sich preisgeben, und dann kann es aber sein, dass grade die Musik das ist, wo sie sich

21 An dieser Stelle drängt es sich geradezu auf, einen Hinweis auf N. Harnoncourt: „Musik als Klangrede“ zu platzieren.

mitteilen. Auch musikalisch Hochbegabte. Typisches Beispiel ist Brahms, der als Komponist sich hervorragend mitteilen konnte und seine Gefühle da in seine Musik gelegt hat, als Ventil [dafür], dass er im persönlichen Leben das gar nicht konnte. Aber es muss halt gehen, wenn man auf der Bühne steht, dann muss man sich mitteilen und [es] darf nicht die Angst vor den Reaktionen der Leute dominieren.“ [E2, 33]

Vermutlich hat das Bedürfnis, sich musikalisch auszudrücken, seinen Ursprung im allgemeineren menschlichen Bedürfnis einer wie auch immer gearteten Ausdrucksweise des Selbst bzw. der Seele (griech. *psyche*). Es ist anzunehmen, dass Menschen jene Ausdrucksweise bevorzugen, die ihnen am leichtesten fällt und die befriedigendste emotionale Regung erzeugt. Instrumentalspiel oder Gesang werden demnach auch bei Mehrfachbegabung bevorzugte Ausdrucksweise sein. Die Ansprüche an den eigenen musikalischen Ausdruck wachsen, insofern ist die folgende Kategorie logische Konsequenz.

3.3.5 Bedürfnis musikalischer Leistungssteigerung

Ein weiteres beobachtetes Kriterium musikalischer Hochbegabung sehen die Experten der Praxis im Bedürfnis des Schülers, seine musikalischen Fähigkeiten zu steigern.

„Musik ist besonders wichtig, was besonders Schönes für solche Kinder, sie sind bereit, sich auch dafür zu engagieren, das ist natürlich auch eine Sache der Persönlichkeit. Und das drückt sich zum Beispiel darin aus, dass hochbegabte Kinder und Jugendliche von sich aus das Bedürfnis haben, ihr Instrument zu üben, also sich zu entwickeln, mehr zu lernen und das zu erarbeiten, dass sie ihr Instrument gut beherrschen.“ [E1, 13]

„Also auf alle Fälle entwickeln sie sich mit sehr viel mehr- aus sehr viel mehr Eigenantrieb.“ [E5, 52]

„Und dieser Ehrgeiz, diese Motivation ist natürlich auch ein Zeichen für Begabung, dieser Eigenantrieb.“ [E5, 66]

Es ist ersichtlich, was gemeint ist: Kinder und Jugendliche, die musikalisch hochbegabt sind, zeigen oft ein hohes Maß an Eigenengagement, um ihre musikbezogenen Fähigkeiten weiter zu verbessern. Der Ausdruck „Eigenantrieb“ kann dabei auch wörtlich verstanden werden. Hochbegabte haben auch nach Beobachtungen Bastians (1991, S. 183) häufig einen heftigen Selbstoptimierungsdrang, treiben sich zu ständig verbesserten Leistungen an. Musikalisch Hochbegabten ist das Musizieren so wichtig, dass sie es in ihrem Alltag oft schon sehr frühzeitig an erste Stelle setzen.

3.3.6 Priorität Musik

Wenngleich die allgemeinbildende Schule zwangsläufig oft noch die meiste Zeit in Anspruch nimmt, fokussieren musikalisch hochbegabte Kinder nicht selten bereits eine

Laufbahn als Berufsmusiker. Im folgenden Zitat ist auf die Unterscheidung der Begriffe musikalisch Hochbegabte und musikalisch Begabte zu achten.

„Musikalisch Hochbegabte haben relativ früh dieses Bedürfnis, sich darauf zu fokussieren. Musikalisch Begabte suchen länger, stellen das länger in Frage, was sie da machen. Gucken auch immer wieder in eine andere Richtung. [...] Aber wenn sie dieses Bedürfnis haben, [...] dann kommt das relativ bald von selbst. Also, sie sind sehr fokussiert darauf und wollen es, und das unterscheidet sie.“ [E8, 9-10]

Die Erfahrungen von Experte 8 beziehen sich in diesem Punkt offensichtlich auf Schüler mit rein musikalischer Hochbegabung. In der Kombination mit allgemeiner oder intellektueller Hochbegabung, ist die Infragestellung des musikalischen Berufsweges hoch wahrscheinlich, da großes Interesse auch anderen Wissensdomänen entgegengebracht wird und darin Erfolge erzielt werden können.²² Die zeitliche Fokussierung auf Musik im Alltag zwingt dazu, sich gegen andere zeitintensive Beschäftigungen zu entscheiden. Wenn Experte 5 im Folgenden vom „Leben“ spricht, ist damit das Alltagsleben in der Schulzeit gemeint:

„Die Musik sollte einen solchen Raum einnehmen im Leben, dass man sich damit in der Hauptsache beschäftigt, in welche Richtung das dann auch später mal geht. Aber das, denke ich, ist die eine Grundvoraussetzung in Belvedere.“ [E5, 29]

Beim Versuch, Antworten auf die Frage zu finden, wann jemand als musikalisch Hochbegabt einzuschätzen wäre, muss in einer staatlichen Ausbildungsinstitution auch pragmatisch an spätere berufliche Chancen gedacht werden. Die folgende Faustregel aus der Praxis gleicht einem delphischen Orakelspruch, kann aber auch Indiz dafür sein welche Priorität Schüler der Musik letztlich eingeräumt haben.

„Das ist jetzt ganz spontan. Die geläufige Definition hier bei uns ist: 'Wenn es ausreicht, um später Musiker zu werden.' Aber das ist eher ein praktischer Gesichtspunkt, und das wandelt sich ja auch je nach Arbeitsmarktlage, kann man also eigentlich nicht als Definition gebrauchen.“ [E2, 15]

Dem Befragten ist offensichtlich klar, dass auf dieser Grundlage immer erst im Nachhinein die Eignung festgestellt werden kann. Dennoch ist dies eine sehr praxisnahe Verortung der Grenzlinie zwischen allgemeiner Musikalität, die im semiprofessionellen Bereich bleibt und musikalischer Hochbegabung, die in den Musikerberuf strebt. Dass nicht jeder musikalisch Hochbegabte den Willen hat, Musik zu seinem (Haupt-) Beruf zu machen, soll an dieser Stelle vernachlässigt werden, passt aber zu einem Untersuchungsbefund, den Hallam (2006, S. 103) erwähnt: Mit intrinsischer Motivation, nicht aber äußerem Druck, kann das nötige ausdauernde Engagement in der Musik erreicht

²² Derweise äußerte sich auch Prof. Dr. E. Altenmüller im Gespräch an Fronleichnam 2012 in Hannover.

werden. So kann es auch vorkommen, argumentiert Gardner, dass jemand Motivation für ein Gebiet hat, auf dem keine besonderen Fähigkeiten bestehen, genauso wie ein anderer überdurchschnittliche Fähigkeiten auf einem Gebiet haben kann, sich aber nicht sonderlich dafür interessiert (ebd.). Intrinsische Motivation überwog auch in den Antworten der Befragung von Musikgymnasiasten durch Lorek (2000 zit. n. Olbertz 2009, S. 122), wobei Jungen empfänglicher für extrinsische Motivation sind.

3.4 Altersüberdurchschnittliche Musikdarbietung

In diesem Kapitel werden Antworten zur augenscheinlichsten Seite musikalischer Hochbegabung betrachtet, dem überdurchschnittlichen Instrumentalspiel.

Regisseure bestimmter Fernsehsendungen, Zeitungsredaktionen und besonders Verantwortliche diverser Internetfilmchen wissen um die aufsehenerregende Publikumswirkung, wenn es um überdurchschnittlich niveauvoll musizierende Kinder geht. Auch Konzertveranstalter und ehrgeizige Eltern nutzen den Niedlichkeitseffekt (biolog. Kindchenschema), um ihren Schützling dem staunenden Publikum zu präsentieren. Bekanntestes und gern erwähntes Beispiel ist die (Über-) Förderung des jungen Wolfgang Amadeus Mozart und seiner Schwester Maria Anna Mozart durch ihren ehrgeizigen und gestrengen Vater Leopold Mozart. Nicht nur in diesem Fall wird es auch um finanzielle Einnahmen gegangen sein.

Die befragten Experten aus der musikalischen Praxis schildern, wie die von der Öffentlichkeit oftmals ausschließlich emotional aufgenommenen Parameter, sich aus ihrer Sicht sachlich darstellen, um musikalisch Hochbegabte anhand benennbarer Faktoren zu identifizieren. Dabei gehen einige Befragte in Details, die näher erläutern, was Experte 6 meint, wenn er beispielsweise von Wettbewerbserfolgen als Kriterium spricht.

„[...] Und Leute, die richtig gut da oben dastehen, beziehungsweise auch dann Wettbewerbe, „Jugend musiziert“ oder so, gewinnen oder erste bis dritte Preise da abräumen, das sind schon die Hochbegabten, kann man sagen. [...]“ [E6, 37]

Wie zu erwarten, nehmen Nennungen instrumentaltechnischer Fähigkeiten (34)²³ in dieser Metakategorie den meisten Raum ein. Auch die Nennung von Faktoren, die der zusammenfassenden Kategorie „musikalisch-ästhetische Gestaltung“ (28) zugeordnet wurden, finden ihre zugeschriebene Bedeutung in der repräsentativen Erwähnung durch

23 In Klammern steht die Anzahl der Kodierungen im Interviewtext, entsprechend der Häufigkeit der Nennungen durch die Befragten.

die Befragten. Darunter fallen beispielsweise Interpretation und Klangvorstellung. Eine weitere wichtige Kategorie in diesem Feld, „Hörfähigkeit-Intonation-Singen“ (22) hat Grundlagencharakter, weil sie auch erste musikalische Äußerungen vor dem instrumentalen Lernen betrifft; außerdem alle Aussagen zum sogenannten „guten Ohr“. Dass mit der Kategorie „musikalischer Ausdruck-Leidenschaftlichkeit“ (15) noch einmal die nicht-technische Seite des Musizierens fokussiert wird, liegt an der häufigen und ausdrücklichen Erwähnung dieser Faktoren durch die Befragten. Die Bedeutung rhythmischer Fähigkeiten (13) auf der einen Seite und deren Zuordnungsmöglichkeit sowohl zu technischen, als auch zu musikalisch-ästhetischen Kategorien auf der anderen Seite, hat zu einer gesonderten Subkategorie geführt. Im Folgenden werden die genannten Kategorien im Detail vorgestellt und wiederum mit Zitaten der Befragten belegt.

Schnell wird erkennbar, dass die einfache Gleichung: musikalisch Hochbegabte mit selbstempfundener Ausdruck auf der einen Seite und Leistungsexzellente durch Fleiß mit altersüberdurchschnittlicher Instrumentaltechnik auf der anderen, deutlich zu kurz greift und so von den Experten auch nicht gemeint ist.

3.4.1 Instrumentaltechnik

Die Instrumentaltechnik wird von Musikern oft als „Handwerk“ bezeichnet. Manche der Befragten verstehen unter Handwerk auch bestimmte Teilbereiche der Instrumentaltechnik:

„Natürlich kommen da die handwerklichen Fähigkeiten dazu. Handwerk ist für mich Fingertechnik, ist Rhythmus, weil das alles absolut erlernbar ist.“ [E7, 18].

Generell weist der Begriff „Handwerk“ auf die Grundlagenhaftigkeit der Instrumentaltechnik hin, sie ist dem Großteil der Befragten zufolge Voraussetzung für den ansprechenden musikalischen Vortrag. Bemerkenswert ist, dass fast alle Befragten die Anforderungen bei der Eignungsprüfung auch mit Kriterien musikalischer Hochbegabung gleichsetzen. Trotzdem kann die folgende Tabelle (Tabelle 2) nicht als Kriterienkatalog musikalischer Hochbegabung gelesen werden; sie bleibt Stückwerk. Eine optimale Erfassung musikalischer Leistung wäre beispielsweise anhand von Videomitschnitten der Probandenvorspiele gegeben, die von einer Jury nach konkret festgelegten Kriterien bewertet wird. Eine ideale Ergänzung wären gleichfalls aufzuzeichnende Unterrichtsstunden, die anschließend von Musikpsychologen und Begabungsforschern analysiert werden könnten.

Die paraphrasierten Antworten in der Tabelle gehen hauptsächlich auf die Frage nach den Anforderungen bei der Eignungsprüfung zurück. Die Altersvorgabe bei der Fragestellung, hängt mit dem frühest möglichen (ca. 10 Jahre) und dem spätest möglichen (ca. 16 Jahre) Aufnahmealter zusammen. In der Darstellung wurden nur die von den Befragten erwähnten Instrumente berücksichtigt. Eine der allgemeinen Äußerungen, die sich unabhängig vom Instrument auf Fertigkeiten im Umgang mit Musik bezieht, wurde stellvertretend in die tabellarische Darstellung aufgenommen.

Technik	10 Jahre	16 Jahre
Geige	dritte Lage, evt. fünfte; Legato, Martelé, Detaché; Wurfbogen oder Spiccato in Ansätzen; Gesamtintonation gut, Ton gut, in Ansätzen musikalische Klanggestaltung [E8, 32]; Lagenspiel, sichere Stricharten, Vibrato, selbstempfundene Dynamik [E2, 21]	technisches Rüstzeug muss wesentlich ausgebildeter sein, Grundlagen wie Bogen- und Lauftechnik gereift („es muss funktionieren“), Korrekturen aber möglich [E8, 34] „begabte“ Bewerber mit nur einem Jahr Praxiserfahrung würden nicht angenommen werden [E9, 23] s.a. Cello [E5, 37]
Cello	Tonleiter durch drei Oktaven, eine einfache Akkordfolge und Grundstricharten: legato bis drei Oktaven gebunden (Tempo linke Hand), staccato, portato, spiccato, martelé [E1, 21-23]	Hohe Flexibilität der linken Hand in allen Lagen, gut ausgeprägtes Tempo beider Hände, Grundstricharten in Tempo- und Rhythmusvarianten sowie zusätzliche Stricharten; Einsatz technischer Lösungen zur musikalischen Gestaltung (z.B. Dynamik) vom Schüler selbstempfundene und nicht nur durch den Lehrer einstudiert [E1, 26-30] sehr gereiftes, ziemlich ausgeprägtes Beherrschen des Instrumentes; bereits anspruchsvolle Werke einstudiert; deutliche Psygmie für das Instrument ein Leben lang predestiniert zu sein. [E5, 37]
Klavier	vier Dur- und Molltonleitern [E11, 47] Mehrstimmigkeit verfolgen bei zwei- oder dreistimmiger Invention, Phrasen andeuten (Höhepunkt, kadenzartiger Schluss, Halbschluss) [E5, 33]	
Blasinstrument	bläserische Grundlagen: Blaskraft, Fingerkoordination; technische Stand nicht entscheidend; bei leichtem Stück: Rhythmus gehalten, intonatorisch mithören und evt. verbessern, Neubeginn möglich [E4, 21+31] Vorkenntnisse auf anderem Instrument, Grundvorstellung vom Klang, technisch nicht unbegabt und ungeschickt; Neubeginn möglich [E6, 25-27]	drei, vier Jahre Erfahrung auf dem Instrument, keine gravierenden technischen Mängel (z.B. Ansatz bei Blech), Haltung, Tonhöhe bzw. Tonspektrum kann noch entwickelt werden, erfolgreiche Hochschulaufnahmeprüfungsfähigkeit muss in der verbleibenden Zeit noch erreicht werden können (abhängig von Lerngeschwindigkeit) [E6, 29-31] s.a. nächste Zeile
Kontrabass, Oboe, Fagott, Bratsche		Lehrer freuen sich über Neuankömmlinge [d.h. Anfänger auf diesen Instrumenten] mit guten musikalischen Vorerfahrungen bis zu dieser Altersklasse [E5, 37]
allgemein	Notentext altersgerechter Stücke selbständig erarbeiten, rhythmische Strukturen, Vortragsbezeichnungen (f-p, Gabel), Interpretationsrückschlüsse aus Titel (Bsp. Kinderszenen) [E3, 25]	

Tabelle 2: Instrumentaltechnische Anforderungen an Bewerber der Spezialschule mit Instrument und Lebensalter²⁴

Ein allgemein akzeptierter Indikator zur Verortung instrumentaltechnischer Fähigkeiten, sind neben dem sogenannten Technikprogramm, die jeweils erarbeiteten Stücke der

²⁴ Die Interviewten äußerten sich auch zu anderen als den von ihnen unterrichteten Instrumenten, ein Rückschluss auf Personen über die Instrumentengruppen ist daher nicht möglich.

unterschiedlichen instrumentaltechnischen Entwicklungsstufe. Wenn ein Vorspiel o.ä. nicht möglich ist, wird der Stand technischen Könnens eines Schülers von erfahrenen Instrumentalpädagogen mitunter durch gängige Schülerkonzerte und Etüden benannt.

Stücke

Anlässlich dieser Frage haben nur wenige Experten konkrete Stücke beim Namen genannt. Trotzdem gibt die untenstehende Auswahl einen realen Einblick in die Anforderungen.

HB-Kriterium Stück	10 Jahre	16 Jahre
Violine	Kaiser-Etüden, Peters-Band, ein kleines Stück: Vivaldi-Konzert, Komarowski-A-Dur-Konzert, kleinere Stücke von Fejgin [E8, 32]	Kreutzer-Etüden, Konzerte: Bériot, Viotti, Balade und Polonaise [E8, 34]
Klavier	eine zwei- oder dreistimmige Invention von Bach, bestimmte Czérny-Werke, ein bisschen früh, aber: Jugendetüde von Liszt [E5, 33] Haydn-Sonate, Grieg „Lyrische Stücke“ [E11, 49]	Sturmsonate von Beethoven [E5, 37] frühe Beethoven-Sonate, Bach 'Wohltemperiertes Klavier', Moschodus-Etüden [E11, 55]

Tabelle 3: Orientierungs-Werkauswahl für Bewerber der Spezialschule ist Maßstab für musikalische Hochbegabung

Es ist anzunehmen, dass Befragte, die ihre Nennung allgemeiner gehalten haben, zustimmen. An einer Äußerung von Experte 5 wird klar, warum sich die meisten Befragten eher allgemein ausdrückten und die Art und Weise des Instrumentalvortrages umschrieben.

„Wenn ich jetzt sage, der soll die Sturmsonate von Beethoven spielen, dann heißt das noch lange nicht, dass wenn er die spielt, dass er dann eben auch begabt ist, sondern es kommt ja immer auf die Art und Weise an, wie er das macht.“ [E5, 37]

Evident wird es nur in der tatsächlichen Prüfungssituation, bei der am konkreten Einzelspiel aufgezeigt wird, warum welche Wirkung auf die Juroren erzielt wird.²⁵

In der Ordnung der Kategorien wurden einzelne motorische Fähigkeiten aufgrund ihrer Kopplung an instrumentenspezifische Erfordernisse, unter den Code „instrumentaltechnische Fähigkeiten“ subsumiert. Diese teilweise sehr speziellen Fähigkeiten, die genau zu einem Instrument bzw. einer Instrumentengruppe passen, bezeichnet Experte 4 im folgenden Zitat als Begabungen.

„Es gibt Leute, die eben auf einem ganz speziellen Teilgebiet unglaublich begabt sind. Das kommt immer häufiger vor, also zum Beispiel ist es bei Bläsern so, es gibt

²⁵ Eine videogestützte Analyse, die gezeigte Leistungen mit den Vorerwartungen und letztlich Entscheidungen der Juroren verknüpft, wäre aussagekräftiger, war aber zum Zeitpunkt der Interviewerhebung aufgrund juristischer Bedenken nicht möglich. Wenn durch umfangreiche Aufklärung über Anonymisierungsmöglichkeiten, durch Einverständniserklärungen der betreffenden Schüler bzw. deren Eltern usw. Bedenken abgebaut wurden, könnten hier detailliertere Nachuntersuchungen ansetzen.

manche Leute, die haben einfach eine wahnsinnig schnelle Zunge, die können irgendwie von alleine super schnelles Staccato spielen. Oder überhaupt eben manche, die schnelle Finger haben, also denen das sehr leicht fällt, virtuos zu spielen zum Beispiel. Oder manche, die von Natur aus einen ganz großartigen Klang haben. Also denen man das Instrument zum ersten Mal in die Hand drückt und es kommt ein wunderschöner Klang raus. Und das ist dann eigentlich fast Zufall, dass irgendwo dann mal möglichst viele von diesen Komponenten zusammentreffen und vielleicht, also aus der Ausgeglichenheit dieser Komponenten kann man dann wahrscheinlich am ehesten die Hochbegabung erkennen.“ [E4, 121-122]

Die Experten gehen aufgrund ihrer Erfahrung davon aus, dass spezielle motorische Fähigkeiten, die genau zu einem Instrument passen, nicht allein aus Übung resultieren, sondern mindestens zu einem gewissen Teil vererbt sind. Es ist insofern von einer partiellen Veranlagung für bestimmte Instrumente auszugehen. Musikalische Hochbegabung kann jedoch erst resümiert werden, wenn weitere Einzelfaktoren in ihrer Häufung und Kombination optimale Voraussetzungen bieten und diese genutzt werden.

3.4.2 Rhythmus

„Rhythmische Fähigkeiten“ steht als Kategorie zwischen den instrumentaltechnischen Fähigkeiten und einem – im Instrumentalvortrag zu beobachtenden – musikalischen Verständnis. Aufgrund dieser Überschneidungen scheint die Erläuterung in einem gesonderten Kapitelabschnitt angebracht. Rhythmische Fähigkeiten sind in der Praxis ein wesentliches Kriterium musikalischer Hochbegabung.

„[...] Ich denke eben, Kinder, die über dem Durchschnitt in der Lage sind, zum Beispiel eine Melodie wiederzugeben oder Rhythmen zu halten, sind potentiell Hochbegabt.“ [E4, 7]

Auch das musikalische Verständnis des Schülers zeigt sich bei der Interpretation eines Stückes u.a. besonders an der Gestaltung des Rhythmus.

„Wo andere Kinder, wenn überhaupt, die Möglichkeit haben, die ganzen Noten auswendig zu lernen und die alle zu spielen und mit der Abfolge dieser Dinge schon eigentlich überfordert sind, versteht es ein anderes Kind – meinerwegen in dem Anfang von der Pathétique – schon wirklich diesen Rhythmus so zu spielen, dass er in seinem Zusammenhang das Schwere oder die Tragik oder wie man das Pathetische immer auch benennt oder benennen möchte, ausdrückt. Das ist oftmals erstaunlich. Da beginnt für mich das Besondere einer musikalischen Begabung, wo man dann natürlich weiter möchte.“ [E5, 7]

Und auch wenn an anderer Stelle Experte 7 die Erlernbarkeit von Rhythmus feststellt –

„[...] Handwerk ist für mich Fingertechnik, ist Rhythmus, weil das alles absolut erlernbar ist. Natürlich gibt es da körperliche Begünstigungen auch gibt [es] rhythmischere Menschen als andere, die sich da vielleicht schwer [tun]. [...]“ [E7, 18]

– widersprechen sich die Äußerungen nicht, weil beide feststellen, dass eine Begabung im rhythmischen Bereich die Entwicklung erleichtern und accelerieren kann.

Das Potential sich durch Fleiß relativ problemlos rhythmische Fähigkeiten anzueignen, ist für E7 die erklärte Norm. Schüler, denen das nicht gelingt, fallen konsequenterweise aus diesem Muster. Dass die Vorbildung der Schüler aber – auch in der Rhythmusfähigkeit – immer geringer ausgeprägt ist, davon weiß Experte 9 zu berichten:

„[...] Es gibt die vielen rhythmischen Kinderspiele, die ja leider ganz stark zusammengebrochen sind. Man weiß zum Beispiel, um 1900 herum hat jedes Kind so im Durchschnitt um die 80, 90 Spiele gekannt, die in der Regel hoch rhythmisch geprägt waren, dass das zum Beispiel auch eine ganz entscheidende Rolle spielte, um Begabung zu entwickeln, also davon bin ich ganz fest überzeugt. [...]“ [E9, 19]

Alles in allem ist festzuhalten: Rhythmische Fähigkeit kann in allen Entwicklungsstufen erlernt und verbessert werden, der größte Erfolg ist aber bei einem frühestmöglichem Beginn zu erwarten. Rhythmusgefühl als Teil musikalischer Hochbegabung sollte über das korrekte Spielen oder Singen rhythmischer Figuren hinausgehen und den Rhythmus in Beziehung setzen zur Aussage eines Musikstückes.

3.4.3 Verhältnis Technik-Musik

Anhand von Zitaten eines Interviewtextes soll an dieser Stelle aufgezeigt werden, wie ambivalent die Meinungen der Interviewten zum Verhältnis Technik-Musik bisweilen sind. Agogisch spannende Aussagen gestaltet Experte 3 im Laufe des Gesprächs. Von dem Grundlegenden

„Sicher spielen da auch technische Fähigkeiten [eine Rolle], wenn Einer was nicht kann, dann kann er auch schlecht musizieren.“ [E3, 4],

über die klare Aussage

„Die technische Ausbildung unterliegt keiner Hochbegabung.“ [E3, 71]

mit der nachgelieferten Erklärung

„Ich glaube, dass Schüler, die einfach sehr fleißig sind und vielleicht nicht so begabt wie jemand anders, dass die es, technisch gesehen, fast aufs gleiche Niveau bringen können.“ [E3, 73]

bis zur Erweiterung der persönlichen Theorie, die zu folgender Überlegung führt:

„Begabung kann ja auch eine Veranlagung für Technik sein. Die Begabung kann sich ja verschiedentlich äußern.“ [E3, 79]

In der, vonseiten der Befragten unvorbereiteten Interviewsituation war es möglich, einen Einblick in die Alltagstheorien der Experten zu erhalten. Eine erstmalige Verbalisierung und Konkretisierung latenter Alltagskategorien während des Gesprächs war vielfach der Fall. Insofern ist auch die scheinbare Meinungsänderung von Experte 3 zu sehen und folglich als Ausarbeitung einer bisher unbewussten Theorie en détail zu wer-

ten. Dennoch gilt die erste inhaltliche Aussage, dass eine musikalische Darbietung auch entsprechende instrumentaltechnische Fähigkeiten benötige, für die mehrheitliche Meinung der Befragten. So auch Experte 4:

„[...] die instrumentalen Fähigkeiten gehören dazu. Das eine ohne das andere funktioniert nicht. Aber die instrumentalen Fähigkeiten sind das Werkzeug, um dann musikalisch interpretieren zu können. Aber selbst da ist es eben so, [...] dass noch nicht zu erkennen ist, dass jemand eigentlich musikalisch was mit Stücken anfangen kann, weil die technischen Barrieren erstmal zu groß sind. Das ist dann auch so ein Fall, wo man dann irgendwie das Gefühl hat: 'So jetzt plötzlich ist der Knoten geplatzt.', und dass es eben nicht nur instrumental geht, sondern plötzlich geht es dann auch musikalisch los.“ [E4, 74]

Diese Aussage betont auch die gegenseitige Abhängigkeit von Instrumentaltechnik und musikalischer Gestaltung. Experte 7 hat eine Möglichkeit gefunden, trotz geringer instrumentaltechnischer Fähigkeiten, die musikalische Gestaltungs- und Vorstellungskraft junger Schüler zu testen:

„Musikalisch können die meistens mehr ausdrücken, als sie auf ihrem Instrument ausdrücken können. Deswegen manchmal- also wenn so Kleine kommen und sich bei mir hier vorstellen dann sag ich: Sing die Melodie mal! Und da kommt meistens, also musikalisch was ganz anderes, was viel Interessanteres raus, als die instrumental hinkriegen, weil sie einfach da mehr Schattierungen, mehr Kreativität ausleben können, weil sie es einfach bläserisch noch nicht können. Aber wenn so eine Vorstellung da ist, wie man was modelliert, wie man was ausdrückt- gesanglich oder durch eine Geste- dann kann man es natürlich instrumental, wenn man die Fähigkeiten dazu hat, bestimmt auch. Vielleicht nicht heute, aber vielleicht übermorgen.“ [E7, 38]

Das Schwierige für die Experten bleibt die Erkennung musikalischer Hochbegabung bzw. vielmehr die Prognose musikalischer Hochleistung, zum Zeitpunkt eines frühen und mittleren Entwicklungsstadiums. Enorm positiv ist gleichwohl die im Zitat aufgezeigte Möglichkeit, instrumentale Entwicklungsprognosen auf anderweitig geäußertem musikalischen Verständnis zu gründen und trotz mangelnder Instrumentaltechnik in spezielle Förderung zu investieren [E7, 38]. Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass viele Entscheidungen der Befragten mit Erfahrung und Intuition zusammenhängen. Erst mit einer Analyse konkreter empirisch registrierter Fallentscheidungen wird man diesen Kriterien auf die Spur kommen.

3.4.4 Musikalität in der Darbietung

„Das Wichtigste ist eine natürliche, von innen kommende Musikalität.“ [E7, 18]

Wie bereits im Kapitelabschnitt über Instrumentaltechnik angedeutet, ist die Verortung instrumentaler Fähigkeiten anhand bestimmter Stücke, nur sehr eingeschränkt möglich.

An dieser Stelle wird nun die zugehörige Komponente der musikalisch-ästhetischen Gestaltung und des zugrundeliegenden musikalischen Verständnisses dargestellt.

Der Geltungsbereich der Ästhetik und des Musikverständnisses bleibt naturgemäß in dieser Studie auf das Gebiet der sogenannten klassischen Musik beschränkt. Nur für die tradierte Musik westlicher Hochkultur sind die Befragten Experten. Sodann ist der Interpretationsgeschmack der Befragten abhängig von ihrer Ausbildungsherkunft („Schulen“) und ihrem Lebensalter. Die Bewertungen der Befragten können innerhalb ihrer Musiksparte trotzdem als allgemeingültig angesehen werden, da professionelle Musiker auch verschiedenartige Interpretationsstile als musikalisch verständlich anerkennen. Darüber hinaus stellt die Interpretation eines einfachen Schülerkonzertes, einer Anfängeretüde oder gar Liedes noch keine weitergehenden Anforderungen an Stilistik und schulgerechter Interpretation. Übereinstimmende Hauptaussagen der Befragten lauten beispielsweise:

„Man muss hören, dass es gut gearbeitet ist, dass er dahinter steht, dass er die Musik verstanden hat, dass er sie wiedergeben möchte.“ [E11, 51]

An kleinen Beispielen wird im folgenden Zitat verdeutlicht, wie die Experten feststellen, dass ein Schüler die Musik verstanden hat.

„In dem Rangehen an die Musik, in kleinsten musikalischen Äußerungen, wie er zum Beispiel irgendeine Phrase abschließt, ohne dass es ihm jemand genau gesagt hat: 'Du musst hier das machen und da dort.' Das ist einfach ein natürliches Verständnis für Musik, vielleicht auch über das hinaus, was der Lehrer hat sagen können: 'Das ist jetzt die Zeit [i.S.v. Stilepoche; d.A.] und da macht man das so.' Trotzdem [...] spielt er irgendwann mal eine Phrase, wo jeder aufhorcht und denkt: 'Ja, das ist es.' [...]“ [E3, 41]

Dass dies nicht nur für fortgeschrittene Schüler, sondern auch schon für die jüngsten gilt, hält Experte 4 noch einmal fest.

„Und was ich finde schon, dass man sehr früh sehen kann, ist eben, dass jemand mit einem musikalischen Gehalt von einem Stück etwas anfangen kann.“ [E4, 72]

Auch Experte 3 spricht über junge Eignungsprüflinge und welche Möglichkeiten es gibt, Musikalität einzuschätzen, wenn es keine vorherige probeweise Unterrichtsbegegnung gegeben hat:

„[...] aber es gibt auch den Fall und ich habe die Erfahrung gemacht, dass man diese musikalische Begabung unabhängig vom vorgetragenen Stück, vor allen Dingen auch unabhängig vom Verhältnis, Schwierigkeit des Stückes und Alter, erkennt. Sondern einfach in der Art und Weise des Herangehens des Kindes an das Stück, was es gerade spielt. Und da ist es meistens auch gar nicht so von Bedeutung, ob das in dem Moment dann perfekt gewesen ist, ob es sehr lange oder sehr kurz vorbereitet ist. Das ist eine Rangehensweise und eine Ausdrucksform mit der Musik, mit der das Kind gerade beschäftigt ist, und macht sich natürlich fest in Sachen, die man schwierig benennen kann. Es ist ein natürlicher Instinkt, es ist eine

gewisse Freude, es ist die Freude, jetzt was vorzuspielen und eine natürliche Auffassungsgabe der Musik gegenüber.“ [E3, 3]

Auch wenn sich ein Großteil der Befragten auf ähnliche Weise wie die bisher zitierten, zu diesem Thema geäußert haben, gab es auch vorsichtige Stimmen, die sich nicht darauf einlassen wollten, bestimmen zu können, ob eine beeindruckende Darbietung tatsächlich auf die überdurchschnittliche Musikalität des Schülers selbst zurückzuführen ist.

„Wie jemand zu dem klanglichen Ergebnis kommt, also ob das jetzt Drill und Nachahmung des Lehrers ist oder was völlig na völlig frei ja sowieso nicht- aber eben- wie hoch der Eigenanteil da auch ist, das hör ich nicht unbedingt.“ [E10, 21]

Den Schilderungen gemeinsam ist, dass sie sich allesamt auf konkrete Erfahrungen gründen und nicht nach wissenschaftlichen Maßstäben erfahrungsübergreifende Theorien bilden. Und selbst ein hervorragender Musiker kann durch überdurchschnittlich musikalisch musizierende Kinder zu begeisterten Beschreibungen hingerissen werden.

„Wir hatten ja [diesen] Sommerkurs und da waren hervorragende Leistungen dabei. Da war ein zwölfjähriger Pianist, ein Koreaner, der [...] ein fantastisches Impromptu von Chopin op. 66 gespielt hat, das cis-Moll. Wo man immer gedacht hat: 'Mit welcher Leichtigkeit der schon diese Idee, dieses quasi Improvisierenden, dieses Spontanen auffasst.' [...]“ [E5, 84]

Unreflektiert bleibt die Frage, ob die geschilderte hohe Musikalität erlernt oder „angeboren“ sein könnte. Experte 4 ist sich in einem Punkt sicher:

„Also eben wirklich, dieses musikalisch zwingend Gestalten und das Publikum in seinen Bann zu ziehen, das steckt in den Menschen drin oder eben nicht.“ [E4, 115-116]

Ausführlicher erörtert wird das Thema Anlage-Umwelt im Kapitel 3.5 „Begabung oder Fleiß“. In Tabelle 3 sind Aussagen der Befragten zur Darbietungsmusikalität in einer Übersicht nebeneinander gestellt.

Musikalität	10 Jahre	16 Jahre
Klavier	Mehrstimmigkeit verdeutlichen, Phrasen erkennbar andeuten (Höhepunkt, kadenzartiger Schluss/ Halbschluss) [E5, 33]	
allgemein	Phrase normal erkennen, z.B. beim Singen von Volks- oder Kinderlied; auch jünger [E7, 3] Auftrittsverhalten spielt keine Rolle [E4, 36]	Flexibilität (z.B. Abschnitt im Bassschlüssel) [E7, 28]
	mit Tönen sensibel, beabsichtigt umgehen - nicht eingetrichtert („das hört man ja sehr schnell“); flexibel auf Begleitpianist reagieren (z.B. Temposchwankung) [E7, 18] technisches Können aber auch Botschaft [E10, 20] Vergleichbarkeit mit früheren Jahrgängen [E10, 40]	
	musikalische Differenzierungsfähigkeit, Wille differenziert Töne zu erzeugen [E10, 42] innerhalb ihrer Möglichkeiten programmatische Titel auf die Musik übertragen. [E3, 25] Wille Musik als Ausdrucksmittel zu verwenden [E1, 19] Sinn für schöne, angenehme Töne, eigene musikalische Gestaltung in Ansätzen (laut- leise, Phrasengestaltung) [E8, 32] eigene Interpretation auch bei Liedern [E4, 31]	Ansprechende Interpretation schwererer Stücke (z.B. Beethoven-Sonate), ablesbare Identifikation mit der Musik [E3, 36] bestimmter Musikertyp erkennbar, unverwechselbare Persönlichkeit (zu gewissem Grad) [E2, 29] ansprechende, packende musikalische Aussage, die von alleine kommt [E8, 34] überzeugende und -te Interpretation von Stücken verschiedener Stilepochen [E1, 28]

Tabelle 4: Maßstäbe musikalischen Instrumentalvortrags für Bewerber der Spezialschule sind zugleich Kriterien musikalischer Hochbegabung

3.4.5 Ausdruck und Leidenschaftlichkeit in der Musikdarbietung

„[...] und dann sagen wir als Gremium: 'Mach uns das noch mal so und so, und jetzt achte mal darauf- nicht so sehr, dass es jetzt so ganz genau ist, sondern lass mal wirklich, vielleicht sogar die Sau raus.' Ja? 'Und jetzt musizier einfach frei von der Leber weg, wie du denkst.' Und da kommt manchmal einfach Erstaunliches zutage.“ [E7, 40]

Warum wird „Ausdruck und Leidenschaftlichkeit“ von der Kategorie „musikalisch-ästhetische Gestaltung“ unterschieden? Dafür gibt es zwei Gründe.

Zum einen ist die Unterscheidung von ästhetischer Gestaltung und (versuchtem) leidenschaftlichem Ausdruck meiner bisherigen Erfahrung als Instrumentalpädagoge nach, besonders bei jüngeren Schülern (Anfängern) augenfällig. Sie verfügen noch nicht über die Fähigkeiten, jedwede musikalische Empfindung adäquat, durch gezielte instrumentaltechnische Mittel, in einen ästhetischen Musikvortrag umzuwandeln. Es fallen dennoch einige durch einen enormen Ausdruckswillen auf, dem trotz unzulänglicher instrumentaltechnischer Umsetzung das emotionale Musikverständnis abzuspüren ist. Illustrierend hierzu Experte 7:

„[...] Da packt jemand seine Geige aus und spielt einfach... So muss es sein. Und das passt dann auf diese Person, ist einfach dann authentisch. Da geht vielleicht Manches im Überschwange ein bisschen über das Ziel hinaus, aber man merkt: Okay der oder die, das passt. [...]“ [E7, 28]

Zum anderen tragen die Antworten der Befragten selbst den Unterscheidungsakzent zwischen ausdrucksvollem, leidenschaftlichem Spiel einerseits und einer musikalisch verständigen, historisch informierten Interpretation andererseits. Dies hat eine Differenzierung dieser Kategorien bestätigt. Auch wenn es selbstverständlich in den Antworten Überschneidungen gibt, wie beispielsweise bei [E4, 74] (vgl. 3.4.3 Verhältnis Technik-Musik).

Um auf das Eingangszitat, mit dem erfrischenden Gestus des gesprochenen Wortes zurückzukommen: Hier wird deutlich, dass die Experten der Praxis sich darin verstehen, auch in Prüfungsvorspielen die Atmosphäre zu lockern, um das Potential des Bewerbers umfassend dargestellt zu sehen.

Maßstab für musikalische Hochbegabung bei jüngeren Schülern ist in dieser Situation daher vor allem der *Wille* zum musikalischen Ausdruck. Das gilt um so mehr für Kinder, die wegen ihres jungen Alters noch gar kein Instrument erlernen. Experte 5 beschreibt in diesem Zusammenhang mit dem Bild einer „Welt aus Tönen“, wie sich musikalisch hochbegabte Kinder von anderen Kindern unterscheiden können.

„Und dann, das was die Musik ja auch so schwer erklärbar macht oder was sie so besonders macht, ist die Möglichkeit, damit etwas auszudrücken, mit diesen Tönen, eine Welt hinter den Tönen zu schaffen. Und viele, viele Kinder, das ist auch gut so, beschäftigen sich mit Instrumenten und entwickeln nach und nach vielleicht diese Ausdrucksmöglichkeit. Und andere Kinder haben, ohne dass sie es wissen, von Anfang an, sozusagen einen Raum mit ihren Tönen, den sie füllen. Wo man sagt, wie ist das möglich, dass das kleine Kind diesen Tonabstand in der Art und Weise verfolgt, wie er wirklich eine Besonderheit darstellt und nicht einfach nur: 'Bing bing', zwei Töne aneinander setzt. Und da, finde ich, beginnt für mich das Besondere einer Begabung, die man fördern muss.“ [E5, 7]

Dass die Notwendigkeit eines musikalischen Ausdrucks, einer Persönlichkeit im Spiel, in der heutigen Zeit möglicherweise eine viel größere Bedeutung einnimmt als noch vor ein paar Jahrzehnten, lässt folgendes Statement erahnen.

„Bei einer Begabung, egal ob sie nun höher begabt ist – also von Hochbegabung will man gar nicht reden – oder mittler oder so begabt, ist immer ganz wichtig: 'Kann er sich in der Musik ausdrücken?' So, das ist das aller Entscheidendste. Wenn er bloß ordentlich geübt hat und seine Finger bewegen [kann], vielleicht auch ganz rhythmisch spielt, so mehr oder weniger, das nützt nichts heutzutage. Er muss die Musik mit seiner individuellen Persönlichkeit wiedergeben können, von klein an. Ja. Darum geht es eigentlich.“ [E11, 168]

3.4.6 Hörfähigkeit-Intonation-Singen

Ganz am Beginn des musikalischen Lernweges eines Kindes, wird meist das Gehör als Merkmal herangezogen, um die Musikalität beurteilen zu können. Wenn ein zwei- oder dreijähriges Mädchen, nach seinen Möglichkeiten gut intonierend Kinderlieder nachsingt, werden aufmerksame Eltern meist hellhörig und sind sich einig: „Unser Kind hat ein gutes Ohr.“ Später wird dieses „gute Ohr“ zum Beispiel für die Intonation beim Erlernen eines Instrumentes benötigt. Auch die Experten der musikalischen Praxis nutzen diese und ähnliche Begriffe, um die Tonhöhenunterscheidungsfähigkeit zu benennen. So antworten Experte 3 und 8 beispielsweise gleich zu Beginn des Interviews auf die Frage, was allgemein unter dem Themenfeld musikalische Hochbegabung verstanden werde:

„Na das bezieht sich natürlich erstmal aufs Gehör, dass ein Kind sauber singen kann. [...]“ [E3, 6]

„In erster Linie stellt man sehr frühzeitig- und das ist nun mal mit fünf oder sechs oder vier- fest: Das Kind hört sehr gut. Also, kann unheimlich gut auch das wiedergeben, sehr sauber und intonationsmäßig rein, was man ihm anbietet.“ [E8, 7]

Beide Experten betonen eine saubere Intonation. Ein zeitweilig begeistertes Drauf-Los-Singen wird auch weniger begabten Kindern zugeschrieben [E3, 4+12]. Dieser Unterschied wird von Experte 5 noch einmal ausführlicher dargestellt:

„[...] Und dann ist es natürlich auch erstaunlich, dass wenn man manche Kinder wirklich im kleinsten Kindesalter singen hört. Bei manchen kann man Tonhöhen kaum feststellen. Das ist mehr oder weniger ein ungefähres Lautgeben. Und bei anderen Kindern ist es erstaunlich, wie sie bewusst Tonhöhen nachsingen können. Also irgendetwas: Eine Melodie, die gehört wurde, in einer relativ korrekten Art und Weise – der Tonhöhen meine ich – nachsingen können. Und das nicht nur einmal, sondern immer wieder. Natürlich unbewusst, ganz klar. Aber das ist schon, finde ich, eine Besonderheit. [...]“ [E5, 7]

Und eben diese Besonderheit, die selbst bei den langjährig erfahrenen Experten der Praxis Erstaunen auslöst, ist Grenzfeld und Unterscheidungskriterium zwischen musikalisch durchschnittlich Begabten und musikalisch Hochbegabten.

Gut intoniertes Singen ist indes nicht der einzige Anhaltspunkt. Auch an einfach zu bedienenden Musikinstrumenten zeigen sich in frühen Jahren schon Unterschiede. Unabhängig von der schulmäßigen, technisch korrekten Herangehensweise kann, beispielsweise auf dem Klavier anhand des Ein-Finger-Suchsystems, auch ein junges Kind ein Lied erklingen lassen. Allein der Antrieb des Kindes, solches überhaupt zu versuchen, ist im Vorschulalter mit noch ungeübter (schulischer) Aufmerksamkeitsspanne

beachtlich. Doch auch hierin wissen Befragte von überdurchschnittlichen Erfahrungen zu berichten:

„Man weiß es ja von anderen, die in dem Alter bereits ans Klavier gegangen sind und bereits eine Melodie, die sie gehört haben, auf Tasten gesucht haben und das stimmte. Und die haben das nicht nur einmal gemacht – 'durch Zufall hats halt mal funktioniert' – sondern doch mit einer überraschenden Regelmäßigkeit oder Häufigkeit.“ [E5, 11]

Die beschriebene Handlung bedingt m. E. ein innerliches Voraushören des Liedes oder der Melodie, wenn ein Mitsingen oder -summen des Kindes nicht zu beobachten ist. Der Befragte konkretisiert im weiteren Gesprächsverlauf das Alter, in welchem er das beschriebene Können als überdurchschnittlich bewerten würde:

„[...] Eben, was ich vorhin dann sagte, mit diesem Melodie Nachsingen. Ein zehnjähriges Kind wird das eigentlich schon ganz normal können. Oder ein viel größerer Teil/Prozentsatz, mindestens über 50 Prozent wird das können. Mit vier Jahren ist es eben etwas ungewöhnlich, das wäre für mich überdurchschnittlich. [...]“ [E5, 29]

Wie bereits angesprochen, ist das Alter ein entscheidender Faktor in der Bewertung musikalischer Handlungen und der Festlegung von Kriterien musikalischer Hochbegabung. Ebenso ist wiederholt festzustellen, dass die entscheidenden Grundlagen im Vorschulalter gelegt werden. Können, das in diesem Alter noch zu Erstaunen führt, wird von den Befragten bei Zehnjährigen vorausgesetzt, wenn sie die Eignungsprüfung erfolgreich absolvieren wollen:

„Aber das musikalische Gehör sollte da sein, man soll schon erkennen, dass derjenige keine harmonischen Probleme- also eine gute Intonation erkennt. Das muss da sein.“ [E6, 27]

„Wir wollen in dem Alter sehen, und das kann man bei Zehnjährigen sehr gut sehen, erstens: Spielt er sauber, also hört er. Ich mein, wenn er daneben greift, das nicht. Aber hat man nicht das Gefühl, dass der gesamte Vortrag unsauber [ist].“ [E8, 32]

Das Konzept musikalischer Begabung der Interviewten ist demnach ganz klar in praktische Erfordernisse und Maßstäbe, wie Alter und Kulturbezogenheit eingebettet.

Im späteren Entwicklungsverlauf musikalisch hochbegabter Schüler, spielt die bis dahin genossene Ausbildung, d.h. die Förderung, eine immer größere Rolle. Um polyphone Komplexität in Echtzeit zu erfassen – beispielsweise für kammermusikalisches kommunizieren – wird mehr benötigt als eine ausgeprägte angeborene Musikalität, lässt sich von Experte 7 erfahren.

„Aber zur musikalischen Hochbegabung gehören natürlich, denke ich, auch noch andere Dinge. Da gehört Zuhören dazu, ganz extrem. Was mache ich, und was machen gleichzeitig die anderen? Nur dann kann ich ja wirklich großartig Musik

machen. Nur dann kann ich wirklich super kommunizieren. Das erfordert aber, dass ich eben wirklich sehr genau meine eigene Stimme kenne, die anderen Stimmen kenne und gleichzeitig das Ganze zusammen hören kann. Und das erfordert einfach ein sehr gut ausgebildetes Gehör. [...]“ [E7, 4]

Zuhören, um „großartig Musik machen“ zu können und musikalisch zu kommunizieren²⁶, ist hier die Maßgabe. Das hier zitierte „sehr gut ausgebildete Gehör“ erfordert also die Fähigkeit, Melodien beim gleichzeitigen Erklängen verschiedener Stimmen herauszuhören, zuzuordnen und darauf zu reagieren; eine komplexe moto-kognitive Handlungsstruktur, die nur zu einem kleinen Teil etwas mit Tonhöhenunterscheidungsvermögen zu tun hat. Es scheint, als sei die Differenzierung der Tonhöhen eine Grundlagenfähigkeit, die in der weiteren Entwicklung nicht mehr zur Bestimmung von musikalisch Hochbegabten dienen kann.

Welche Rolle spielt jedoch die Fähigkeit, Töne und absolute Tonhöhen genau zu identifizieren?

3.4.6.1 Absolutes Gehör

Erfordert das oben zitierte „sehr gut ausgebildete Gehör“ als Grundlage das berühmte „absolute Gehör“? Die meisten Befragten erwähnen diesen Spezialfall der Tonhöhenbestimmung nicht. Auch nicht im Zusammenhang mit dem „guten Gehör“. Experte 10 führt das absolute Gehör lediglich als weiteres Beispiel dafür ins Feld, dass *ein* besonderes Kriterium, wie leichtgängiges Lernen, noch *keinen* Hochbegabten ausmacht.

„[...] dann müsste man sich ja auch fragen, ob jemand, der ein absolutes Gehör hat, zum Beispiel deswegen hochbegabter ist, weil er eine bessere Tonvorstellung hat als andere vielleicht, die das nicht haben. Aber das ist für mich eben die große Frage, ob das wirklich so ist. Ob das eben- dass es eben- na ja, eine- ein Baustein, der einem helfen kann, der aber einem nicht helfen muss, zwangsweise. Sondern manchmal ist ja das mit dem absoluten Gehör auch sogar eher hinderlich.“ [E10, 12]

Damit spricht der Befragte m. E. auch die Meinung seiner Kollegen aus, die dieses Thema offenbar nicht einmal für bedeutend genug gehalten haben, um es zu erwähnen. Außerdem geht diese Aussage konform mit zahlreichen anderen Expertenmeinungen und Beobachtungen. So konstatiert auch Altenmüller (2010, S. 85f.), dass das absolute Gehör oft überschätzt wird und für Musiker viel weniger wichtig ist als für den Gehörbildungsunterricht. Es gibt sogar Indizien, die Absoluthören in Verbindung mit dem Savant- und dem Williams-Syndrom bringen: „Anders als viele berühmte Musiker und Komponisten (ohne Savant-Syndrom) haben fast alle bekannten *Savant-Musiker* das

²⁶ Untersuchungen von Hallam (2006, S. 101) ergeben, dass Musiker Kommunikation, Befähigung zum Spiel in der Gruppe, emotionale Empfindsamkeit und das Strukturieren von Klängen als unerlässlich auch auf höchstem musikalischen Niveau halten.

absolute Gehör. [...] Das absolute Gehör könnte also, vor allem in bestimmten Gruppen, ein Kennzeichen der musikalischen Begabung sein.“ (Winner 1998 zit. n. Heller 2004, S. 25).

Die Frage ob Absoluthören demnach eher Indiz für die Diagnose eines Defekts, als ein Erkennungsmerkmal musikalischer Hochbegabung sein kann, wurde m. W. noch nicht wissenschaftlich beantwortet. Sicher ist jedoch, dass echte Absolut Hörer sich ihre Fähigkeit nicht grundlegend aneignen, sondern durch Training verbessern und in Beziehung zu unserem Tonsystem setzen. Andere Faktoren im Kriterienpool musikalischer Hochbegabung können weitaus undeutlicher, entweder einer Anlage oder der Umwelt zugeschrieben werden.

3.5 Begabung oder Fleiß

Die Erforschung der Gründe für überdurchschnittlichen Instrumentalvortrag führt früher oder später in der musikalischen Praxis zu der Frage: „Hat der betreffende Schüler sich sein Können mit Fleiß erarbeitet oder fällt es ihm sprichwörtlich zu, durch eine hohe Begabung?“ Die Frage nach dem Verhältnis zwischen Fleiß und Begabung tangiert den Kern der Erforschung musikalischer Hochleistung mithilfe der Deutungsmodelle der Expertise- und Begabungsforschung. Es liegt auf der Hand, dass die Antwort auf diese Frage in den meisten Fällen mit einem „Sowohl-als-auch“ beantwortet werden muss; lassen sich die Ursachen tief verankerter Persönlichkeitsstrukturen doch nicht in ein entweder – oder zweier (konstruierter) Pole (Fleiß-Begabung) zwingen. Im musikalisch-pädagogischen Alltag spielen diese Kategorien dennoch eine gegenwärtige Rolle. Konkret im Instrumentalunterricht kommt mancher Schüler den erwähnten Polen sehr nah.

Die Pädagogen wertschätzen Leistungen, die durch Fleiß zustande kommen, die Präferenz liegt indes deutlich bei Begabten, die im Idealfall auch noch fleißig sind. Eine Übersicht in drei Fallabstufungen, gibt Experte 3:

„Wir hoffen immer, dass so viel wie möglich Hochbegabte dort sind. Und ich glaube auch wirklich, dass es sehr viele sind, die wirklich hochbegabt sind. Dann gibt es immer mal wieder den Fall, dass die Leistung doch mehr durch Fleiß als durch Begabung zu Stande kommt. Das sind auch vollkommen akzeptable Schüler an dieser Schule, nach meinem Dafürhalten. [...] Und eine kleine Anzahl von Schülern kann auch durch Fleiß das Problem nicht lösen. Fleißig sind sie an irgendeinem Punkt in Belvedere fast alle mal gewesen. Aber wenn sie dann merken, dass sie auch durch enormen Fleiß nicht die Leistungen der Mitschüler irgendwie erreichen

können und immer das Schlusslicht bilden, dann gehen die auch mal nach einer gewissen Zeit wieder ab. [...]“ [E3, 37]

Eine Schule zu verlassen, für deren Besuch eine Eignungsprüfung absolviert werden musste, erscheint vordergründig als Scheitern. Experte 3 sieht bei der weiteren Entwicklung ehemaliger Belvederer den ganzen Menschen und berichtet begeistert von musikalischen Berufsfeldern, in denen manche, die die Musikerlaufbahn nicht weiter verfolgten, erfüllende Aufgaben gefunden haben.

Die eigentliche Unterscheidung zwischen Musikalität, die den Hörer mitzureißen vermag, und Instrumentalisten, die alles sehr, sehr gut und richtig spielen, muss letztlich dort gemacht werden, wo hochleistende Instrumentalisten am meisten bewundert werden: Im Konzertsaal. Auch hier weiß Experte 3 weitere Grenzverläufe zwischen den Ursachenpolen aufzuzeigen:

„[...] Letztendlich unterscheidet der Konzertbesucher, glaube ich, die Hochbegabung darin, ob er was bekommt, wenn er dem Konzertierenden lauscht, ob der was zu geben hat, musikalisch was zu versenden hat. Das sagt aber nichts drüber aus, wie steinig sein Weg bis dorthin war. Also, ich glaube, wenn man ein bestimmtes Stück betrachtet, ein schwieriges, technisches Stück: Ein Fleißiger und ein Begabter können das beide spielen am Ende. Aber wie viel das Publikum davon mit nach Hause nimmt, das wird sich unterscheiden, denk ich, ja.“ [E3, 79]

Aus dieser Stellungnahme wird deutlich, dass die Pole Fleiß und Begabung teilweise mit den konstruierten Antipoden Technik und Musik kongruieren. Wie im Kapitel 3.4.3 „Verhältnis Technik-Musik“ zitiert, ist Experte 3 davon überzeugt, dass „ein Fleißiger“ und „ein Begabter“ dasselbe technische Niveau erreichen können. Der vom kundigen Hörer festzustellende Unterschied muss folglich in der musikalischen Gestaltung und/oder im Ausdruck liegen.

Interviewer: „Also der Fleißige wird nie den Ausdruck erreichen wie der musikalisch Hochbegabte?“ *Befragter:* „Ich glaube ja. Ich glaube ja, so ist es.“ [E3, 80-81]

Heißt das auch: Musikalischer Ausdruck ist letztlich nicht überzeugend erlernbar? Und auch: Wer einen überzeugenden musikalischen Ausdruck erreicht, ist musikalisch Hochbegabt? Auch Experte 2 erwähnt den Unterschied musikalisch hochleistender Fleißiger zu Begabten, die als 16jährige bereits einen Persönlichkeitstypus beim Vorspielen erkennen lassen.

„[...] der Faktor Persönlichkeit, der Typ [...] sollte schon erkennbar sein. Man erkennt dann schon: Ob es eher ein warmer, weicher, beseelender, Herzen berührender Typ ist oder eher ein Virtuose und das ist dann schon ausgeprägt. So das Gegenteil davon ist der Begriff, man sagt: Der spielt wie ein Schüler. Man merkt noch: Der ist ganz fleißig, der hat viel gelernt, er kommt auch weiter, aber das ist nicht so persönlich, dass man schon berührt wird und sagen kann: Aha! Jetzt hör ich hier den! Ist unverwechselbar!“ [E2, 29]

Im Zitat von E2 wird noch einmal verdeutlicht, dass dieser Punkt der Unterscheidung, von dem auch E3 sprach, für ältere Schüler gilt. Bei jüngeren, auch musikalisch hochbegabten Schülern, kann die geschilderte Publikumswirkung²⁷ (abgesehen vom Niedlichkeitsfaktor) noch nicht als Maßstab gesetzt werden. Somit wird dem (dargebotenen) musikalischen Verständnis und Ausdruck des Vorspielenden eine Entfaltungsmöglichkeit eingeräumt.

Ein Fallbeispiel dafür, dass musikalische Begabung alleine, ohne Fleiß, auch nicht zu den gewünschten und letztlich erwarteten Erfolgen führt, kennt Experte 4:

„[...] ich hatte auch eine wirklich unglaublich begabte Schülerin, die eben auch einfach faul war und sich eben auf ihren Lorbeeren ausgeruht hat und auch nicht so großes Interesse daran hatte. Und die kommt natürlich nicht so weit, wie jemand der das unbedingt will.“ [E4, 113]

Offen blieb hier, welchen Grad der Begabung der willigere bzw. fleißigere Schüler haben müsste. Aus den bisherigen Antworten lässt sich jedoch schließen, dass dieser Schüler keinesfalls unbegabt sein dürfte. Ebenfalls lässt sich als Konzeption der Befragten zusammenfassen, dass „der Fleißige“ zwar begrifflich häufig als Antipode des „Begabten“ verwendet wird, es aber große Übereinstimmung darin gibt, dass Fleiß für musikalisch Hochbegabte unbedingt notwendig ist, um erfolgreich zu werden und dauerhafter Fleiß, um es zu bleiben. Pragmatisch auf den Punkt bringt es Experte 7, indem er mit einem doppeldeutig angewandten Sprichwort diesen Sachverhalt herausstellt.

„[...] Viele Hochbegabte können natürlich von ihrer Hochbegabung ein Stück weit zehren. Das, was die anderen durch Fleiß machen, das schütteln die einfach aus dem Ärmel, das fällt ihnen einfach zu. Aber es gibt natürlich- und das sind eben die wirklichen Glücksfälle und die Leute mit wirklich viel Zukunft- wo eine Hochbegabung auf Fleiß trifft. Ja, weil auch da ist es wirklich so, trotz der größten Hochbegabung: Ohne Fleiß, kein Preis. [...]“ [E7, 46]

Fleiß ist also kein Kriterium musikalischer Hochbegabung, aber unabdingbar für den Schüler, um sich diese effektiv und dauerhaft zunutze machen zu können, bis hin zu einer wirklich erfolgreichen Berufsmusikerlaufbahn. Wie Experte 3 die Verteilung musikalischer Begabung Belvederer Schüler einschätzt, ist in Abbildung 7 graphisch umgesetzt worden.

Die von den Befragten verwendeten Alltagskategorien „Begabung und Fleiß“ stimmen in zahlreichen Punkten – wie oben bereits erwähnt – mit den Forschungskategorien „Anlage und Umwelt“ überein. Fleiß kann im Grunde auch als ambivalenter Faktor der

²⁷ Auch Publikum kann als Faktor starken Veränderungen unterworfen sein. Hier wird der Einfachheit halber von dem bisher in Konzertsälen anzutreffenden Publikum, gemessen an bisherigen (Fach-) Kritiken und Erfolgen einzelner Solisten und Klangkörper, ausgegangen.

Motivation (Musik- und Lernbedürfnis) eingeordnet werden, wird in der Praxis aber (wie oben beschrieben) oft als Gegenpol zur „angeborenen“ Begabung gehandhabt.

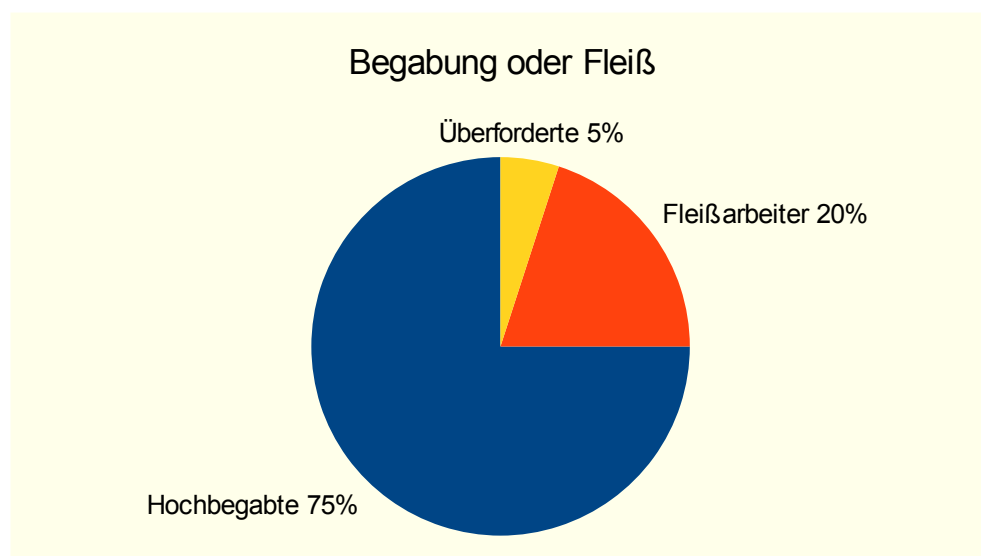


Abbildung 7: Vermutete Verteilung musikalischer Begabung nach Experte 3

3.6 Diskussion

Die in den Interviews angesprochenen 'Kriterien und Maßstäbe musikalischer Hochbegabung in der Praxis' entsprechen weitgehend den Befunden der Fachliteratur.

Der Bereich außermusikalischer Persönlichkeitsfaktoren wurde von den Befragten mehr als erwartet in den Fokus gerückt, was einerseits auf gezieltes Nachfragen zurückgeführt werden kann, andererseits nach den Befunden einer Studie von Hallam (2006, S. 101) jedoch typisch bei der Befragung von Musikern ist. Folgende unabhängig von Musik auftretende Subfaktoren können dazu festgehalten werden:

- überdurchschnittlicher Ehrgeiz, Zielstrebigkeit, Anstrengungswille, Fleiß, Ausdauer, Durchhaltevermögen, Lernqualität, Konzentration, Empathie
- starke Selbstkritik verbunden mit realistischem Selbstbild
- Neigung zur Selbstpräsentation („Rampensau“)

Die Befragten sind sich auch über nicht die Persönlichkeit betreffende, außermusikalische Parameter weitgehend einig:

- überdurchschnittliche, auch instrumentenspezifische Motorik
- in der Kulturwelt der Klassikliebhaber toleriertes Sozialverhalten, oftmals Beobachtungen altersüberdurchschnittlicher geistiger Umgangsformen und Kommunikation; aber auch „Eigenbrötlerei“ bis zu verbaler Kommunikationsunfähigkeit

- oft zu beobachtende überdurchschnittliche Auffassung und Umsetzung von Lerninhalten (v.a. bezogen auf den Instrumentalunterricht); schnelleres, auch müheloser Erreichen höherer Lernstufen

Es muss abermals bewusst werden, dass die erhobenen Kriterien selbstverständlich nicht alle bei einzelnen Schülern zu registrieren sind. Sie wurden jedoch von den Befragten als typisch für musikalisch Hochbegabte erlebt.

Als weiteres Merkmal musikalischer Hochbegabung wurde die Möglichkeit unterschiedlich stark ausgeprägter Krisen, in Bezug auf die Reflexion automatisierten instrumentalen Könnens (impliziten Wissens) beschrieben, das in einem Prozess des Bewusstwerdens (Transformation in deklaratives Wissen) zeitweise ein Hindernis darstellen kann. Für diesen Prozess sind, ebenso wie für die Entfaltung von kreativen Vorgehensweisen, Pausen zur Reflexion als Notwendigkeit genannt worden. Diese werden aufgrund übersteigerten Ehrgeizes oder Leistungsdrucks häufig vernachlässigt, wie von einzelnen Befragten zum Ausdruck gebracht wurde.

Mehrfachbegabungen hatten bereits alle Befragten bei Schülern beobachtet. Einigkeit besteht jedoch darin, dass eine musikalische Hochbegabung nicht zwingend mit überdurchschnittlichen Schulleistungen bzw. akademischen Leistungen einhergehen muss.

Ein weiteres Feld der Kriterien musikalischer Hochbegabung sind motivationale Faktoren in der Musik. Auch hierbei herrscht über die genannten Einzelfaktoren weitgehend Einigkeit unter den Befragten:

- überdurchschnittliches Interesse an und Bedürfnis nach (klassischer) Musik
- sehr frühe Versuche, Musik selbständig zu (re)produzieren
- Bedürfnis, sich musikalisch auszudrücken
- ein Verlangen ständiger musikbezogener Leistungssteigerung
- Musik hat weitgehende Priorität im Alltag

Schließlich sind erwartungsgemäß konkrete musikalische, auch instrumentenspezifische Anforderungen als Kriterien musikalischer Hochbegabung genannt worden (Tabellen 2, 3 und 4).

Generell wird das Hören von den Befragten als grundlegend und entscheidend bewertet. Dahinter verbergen sich hauptsächlich die Fähigkeiten, Tonhöhen zu unterscheiden und diese nachzusingen oder zu spielen; sowie ab der Mittelstufe Mehrstimmigkeit wahrzunehmen, zu verfolgen und darauf Bezug nehmend mit dem eigenen Part zu agieren. Außerdem wird der Rhythmusfähigkeit eine große Bedeutung beigemessen.

Obwohl ein Befragter die Erlernbarkeit derselben betont, zeigt sich der Konsens, dass musikalisch hochbegabte Schüler rhythmische Motive oftmals überdurchschnittlich passend auf den musikalischen Kontext zu beziehen vermögen.

Als erlernbar werden auch die Fertigkeiten der Instrumentaltechnik betrachtet. Das führt in der Praxis häufig zu einer Polarisierung von Instrumentaltechnik als (nur) erlerntem und musikalischer Ausdrucksweise als angeborenem Können. Befragte sprechen auch von den Gegensätzen Fleißarbeiter und Begabte.

In der Konkretisierung, was letztendlich entscheidende Unterschiede zwischen durchschnittlich Begabten und musikalisch Hochbegabten sein würden, geben sich die meisten Befragten eher zurückhaltend. Beschrieben wird der entscheidende Faktor beispielsweise als „natürlicher Instinkt der Musik gegenüber“ [E3, 3], „natürliche, von innen kommende Musikalität“ [E7, 18], als hörbares Verständnis für die Musik [E11, 51] oder mit einer das Publikum in den Bann ziehenden Wirkung [E4, 115-116]. Gemeinsam ist diesen Beschreibungen stets die ursächliche Erklärung mit dem „Angeboren sein“ der entscheidenden Fähigkeit. Das, was die Befragten sogar als hochrangige Musiker in der Rolle des Zuhörers emotional ergreift, ist das musikalisch Sprechende, das Musizieren mit Aussage und die dafür erforderlichen rhythmischen und harmonischen Spannungsverhältnisse im zeitlichen Ablauf eines Stückes, trotz möglicher spieltechnischer Unzulänglichkeiten. Mit Winner (2007 zit. n. Olbertz 2009, S. 337) ist diese Fähigkeit auf eine besondere „Sensibilität für musikalische Strukturen“ zurückzuführen, die das Herzstück musikalischer Begabung bilde. Olbertz (ebd.) hält es für plausibel, diese und andere Erklärungen auf eine starke „Empfänglichkeit für Musik“ zurückzuführen.

Es ist mit bisherigen Untersuchungen weder erwiesen noch auszuschließen, dass der Unterscheidungsfaktor zwischen durchschnittlicher und überdurchschnittlicher musikalischer Begabung aus Vererbung resultiert. Die Indizien bisheriger Untersuchungen sowie die Beobachtungen der Experten legen jedoch den Schluss nahe, dass den Genen eine Rolle zukommt. Eine ebenso wichtige Rolle nimmt nach Maßgabe der Experten, gerade für diesen intuitiv richtigen (d.h. den Hörer überzeugenden) Umgang mit Musik²⁸, die Frühförderung ein.

Es ist zu bedauern, dass ein Vergleich zwischen dem in der Literatur geschilderten durchschnittlichen musikalischen Entwicklungsverlauf mit den hier erhobenen, von den

28 Zu beachten ist die (sub-) kulturelle und historische Einschränkung des Musikbegriffes.

Experten benannten Mindestanforderungen an musikalisch Hochbegabte, aus Platzgründen unterbleiben muss.

Bezugnehmend auf das Zwischenresümee am Schluss des Kapitels 3.1 wäre zu fordern, dass potentiell musikalisch Hochbegabte unbedingt einen Mentor zur Seite haben sollten; jemand, der sie auch in ihrer Persönlichkeit fördert und fordert. Bisher ist dieses wichtige Förderungsfeld oft noch der Intuition der Instrumental- und Gesangspädagogen überlassen. Bei letzteren scheint das Mentor-Menti-Verhältnis jedoch naturgemäß weitaus verbreiteter zu sein. Es wäre wünschenswert, Weiterbildungsangebote für Lehrer musikalisch Hochbegabter zu etablieren, die Grundlagen einer Mentorenschaft vermitteln. Im Hinblick auf die Notwendigkeit frühester Förderung wird aber wohl das effektivste Förderinstrument die Unterstützung und musikalische Befähigung der Eltern bleiben. Das hatte wohl auch Zoltán Kodály in vollem Umfang erkannt, als er sagte:

„Die musikalische Erziehung des Kindes beginnt neun Monate vor der Geburt... ...der Mutter.“

3.7 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit „Musikalische Hochbegabung. Kriterien und Maßstäbe aus der musikalischen Praxis“ besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil, verbunden durch einen Abschnitt der Dokumentation über die Methoden und Vorgehensweise.

Der theoretische Teil führt in das Forschungsfeld der Begabung in der Musik ein. In diesem Teil wird zunächst die Verbindung von Alltagsbegriffen und Forschungskategorien sowie deren gegenseitiges Bedingen aufgezeigt, um daran anschließend die Termini Begabung und Hochbegabung sowohl im allgemeinen, als auch im musikalischen Sinne zu erörtern. Auch auf ähnliche Begriffe wird eingegangen.

Im darauf folgenden Abschnitt wird der Bezug von Begabungen zu bestimmten Leistungs- oder Wissensdomänen dargelegt, insbesondere bisher belegte Transfereffekte zwischen musikalischer und kognitiver Begabung oder Empathie.

Der Erörterung der Frage, wann von einer musikalischen Hochbegabung zu sprechen ist, folgen Einführungen in bedeutende ältere und neuere Erklärungskonzepte für allgemeine Hochleistung, dabei wird festgestellt, dass die sogenannten Hochbegabungsmodelle „Hochbegabung“ nicht ursächlich erklären, sondern lediglich das Setting oder den Prozess für eine optimale Entwicklung der Hochbegabung darstellen. Neben Erklä-

rungsbeiträgen aus Neurologie und Genforschung wird das Selbstkonzept als ein wichtiges Moment für die Manifestierung einer (musikalischen) Hochbegabung vorgestellt.

In der Vorstellung ausgewählter Intelligenztests wird auch auf die Historie der Kritik an solchen Messverfahren eingegangen. Ähnlich verhält es sich mit vorrangig oder ausschließlich Hör- und andere musiktheoretische Aufgaben beinhaltenden Musikalitätstests. Prüfungen, die über die Aufnahme an Spezialschulen für Musik entscheiden, werden schließlich als Beispiele von Musikalitätstests der Praxis vorgestellt.

Über die Persönlichkeit kognitiv Hochbegabter ebenso wie musikalisch Hochbegabter wurden bereits Untersuchungen angestellt, die vorgestellt und aufeinander bezogen werden. Im abschließenden Kapitel des theoretischen Teils werden bisher erhobene Fakten zu Umwelteinwirkungen auf die Entwicklung von Hochbegabung, mit besonderem Fokus der Beziehungen des Schülers zu Eltern und Lehrern, diskutiert.

Im zweiten Teil der Arbeit werden Erhebungsinstrumente, Rahmenbedingungen und Auswertungsvorgehensweisen dieser Studie in Verbindung mit wissenschaftlich etablierten Methoden beleuchtet.

Im dritten Teil vorliegender Untersuchung werden Aussagen aus Experteninterviews mit (Instrumental-) Lehrern musikalisch hochbegabter Kinder und Jugendlicher vorgestellt. Dabei konnte das als maxqda-Datei erhobene Datenmaterial nur zu einem Teil berücksichtigt werden. Unter den Kategorien erster Ordnung wurde die Hauptressource „Begabungstheorie der Experten“ mit 757 Codes berücksichtigt, insbesondere die 396 Codes der Kategorie zweiter Ordnung „Hochbegabungs-Parameter“ wurden hierbei ausgewertet. Weiterführendes Datenmaterial, z.B. zum Thema „Förderung musikalisch Begabter“ und weitere, finden sich in den mit insgesamt 1261 Codes strukturierten Interviewtranskripten, die aus Gründen der Anonymität nur dem IBFM und den Gutachtern zur Verfügung stehen.

Die Interviewleitfrage „Was verstehen Sie unter musikalischer Hochbegabung?“ wurde durch zahlreiche Detailfragen konkretisiert und führte zu ausführlichen Beschreibungen, aber auch konkreten Nennungen einzelner Kriterien und Maßstäbe, die thematisch geordnet in den einzelnen Kapiteln des dritten Teils dieser Arbeit, mit Zitaten belegt, gebündelt vorgestellt werden. Antworten auf die Forschungsfrage „Was ist musikalische Hochbegabung?“ finden sich in einem sensiblen Zusammenspiel der zahlreichen Faktoren, wobei durch die Nennung von Kriterien und Maßstäben deutlich wird, dass musikalische Hochbegabung zu einem Teil auch von der Anteil nehmenden Gesellschaft (Eltern, Lehrer usw.) deklariert wird. Hauptkriterium ist stets die Überdurch-

schnittlichkeit bestimmter Fähigkeiten. Wichtigstes ursprüngliches Merkmal ist laut Äußerung mehrerer Befragter ein „intuitives Verständnis“ für Musik. Für die ebenfalls beschriebenen, rhythmisch und melodisch punktgenau passenden (sprechenden) Phrasenverläufe ist jedoch die frühkindliche Förderung und Verankerung in der Musik europäischer Hochkultur, der sogenannten klassischen Musik, gleichermaßen Grundlage.

Literaturverzeichnis

- ALTENMÜLLER, E. (2010): Hirnphysiologische Korrelate musikalischer Begabung: Gibt es eine „Haydn-Windung“? In: Gembris, H.: Begabungsförderung und Begabungsforschung in der Musik. LIT: Berlin
- BASTIAN, H. G. (1989): Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen. Schott: Mainz
- BASTIAN, H. G. (1991): Zur Persönlichkeit junger Hochbegabungen. Teilergebnisse einer Biographiestudie. In: Bastian, H. G. (Hg.): Musikalische Hochbegabung: Findung und Förderung. Dokumentation einer Internationalen Expertenkonferenz. Schott: Mainz
- BASTIAN, H. G. (2008): Nach langem Schweigen: Zur Kritik an der Langzeitstudie „Musikerziehung und ihre Wirkung“ (2000). Verfügbar: http://www.dirk-bechtel.de/wiki/images/e/e7/Zur_Kritik_an_Wirkungsstudie.pdf [19.09.2012]
- BASTIAN, H. G. & KOCH, M. (2010): Vom Karrieretraum zur Traumkarriere? Eine Langzeitstudie über musikalisch Hochbegabte. Schott: Mainz
- BEHNE, K.-E. (1993): Zum Verhältnis von Musik und Musik-Erleben. In: Bastian, H. G. (Hg.): Begabungsforschung und Begabtenförderung in der Musik. Dokumentation eines nationalen Symposiums. Schott: Mainz
- BERNART, Y. & KRAPP, S. (2005): Das narrative Interview. Ein Leitfaden zur rekonstruktiven Auswertung (3. überarbeitete Auflage) Forschung, Statistik & Methoden, Bd. 3. VEP: Landau
- BEYER, M. & MISCH, J. D. (2002): Die StadtMusicanten-Compagnie zu Erfurt. Aufkommen, Blütezeit und Untergang der Stadtmusikanten in Erfurt vom 17. bis 19. Jahrhundert. Seminarfacharbeit am Musikgymnasium Schloss Belvedere Weimar. Selbstdruck
- BIRBAUMER, N. & SCHMIDT, R. F. (2003): Biologische Psychologie (S. 725-732). Springer: Berlin
- BODSCH, I. (Hg.) (2003): Beethoven und andere Wunderkinder. Wissenschaftliche Beiträge und Katalog zur Ausstellung. StadtMuseum Bonn: Bonn
- BOHNSACK, R. (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. (6. durchges. u. aktual. Auflage). Opladen
- DAHLHAUS, C. & EGGBRECHT, H. H. (1979): Brockhaus Riemann Musiklexikon (2. Auflage 1995, April 1998) Mainz: Schott Musik Int.
- DIEKMANN, A. (1995): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Rororo: Reinbek
- DUDEN Bd. 7 (2001): Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Duden: Mannheim
- FLEISS, I. (2003): Hochbegabung und Hochbegabte. Mit Berichten Betroffener. Tectum: Marburg
- GAGNÉ, F. & BLANCHARD, D. (2004): Beliefs of Music Educators and Students Concerning the Major Determinants of Musical Talent. In: Jahrbuch der Gesellschaft für Musikpsychologie, Bd. 17, 32-49. Hogrefe: Göttingen

- GAGNÉ, F. (2008): Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0. Manuskript unter http://nswagtc.org.au/images/stories/infocentre/dmgt_2_0_en_overview.pdf veröffentlicht, Abgerufen am 10.09.2012
- GEMBRIS, H. (1997): Musikalität. In: MGG² Bd. 6, Sp. 867-901. Bärenreiter: Kassel
- GEMBRIS, H. (2002): Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. 2. Auflage, Wißner: Augsburg
- GEMBRIS, H. (2008): Begabung und Begabungsförderung in der Musik. In: Fischer, C. Mönks, F.J. & Westphal, U. (Hg.) (2008): Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Fachbezogene Forder- und Förderkonzepte. LIT: Berlin
- GEMBRIS, H. (2010): Zur Situation der Begabungsforschung in der Musik : Standort, aktuelle Fragen und Forschungsbedarf. In: Gembris, H. (Hg.): Begabungsförderung und Begabungsforschung in der Musik. LIT: Berlin
- GLÄSER, J. & LAUDEL, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. VS: Wiesbaden
- GUENTHER, Z. C. & RONDINI, C. A. (2012): Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Ability, giftedness, talent, skills: a probe into the way these concepts are conceived, in teacher's minds*. In: Educação em Revista vol.28 no.1 Belo Horizonte März 2012; Verfügbar: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000100011> [18.09.2012]
- HALLAM, S. (2006): Musicality. In: McPherson, G. E.: The child as musician. A handbook of musical development, S. 93-110, Oxford University Press: Oxford
- HARNONCOURT, N. (1982): Musik als Klangrede. Wege zu einem neuen Musikverständnis. Residenz Verlag: Salzburg
- HELFFERICH, C. (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. VS: Wiesbaden
- HELLER, K. A. (1996): Aktuelle Trends, Paradigmen und Strategien der Hochbegabungsforschung unter besonderer Berücksichtigung der musikalischen Begabung. In: Bastian, H. G. (Hg.) (1996): Interdisziplinäre Aspekte und praktische Probleme der Begabungsforschung und Begabtenförderung. Schott: Mainz
- HELLER, K. A. (2004): Musikalisches Talent im Licht der Hochbegabungs- und Expertiseforschung. Theoretische Modelle, Identifikations- und Förderansätze In: Jahrbuch der Gesellschaft für Musikpsychologie Bd. 17, 9-31. Hogrefe: Göttingen
- HEMMING, J. (2002): Begabung und Selbstkonzept. Eine qualitative Studie unter semiprofessionellen Musikern in Rock und Pop. LIT Verlag: Münster
- HEMMING, J. (2004): Musikalische Begabung aus Sicht der Cultural Studies. In: Jahrbuch der Gesellschaft für Musikpsychologie Bd. 17, 50-71. Hogrefe: Göttingen
- HOLLING, H. & KANNING, U. P. (1999): Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten. Hogrefe: Göttingen
- JOACHIM, J. (o.J.): Briefe von und an Joseph Joachim. Berlin. (ges. und hrsg. von Johannes Joachim ..., Nachdr. im Verl. Olms, Hildesheim. Bd. 1 – 2 von 3)

- KELLE, U. & KLUGE, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung (Qualitative Sozialforschung Bd. 15).
- KEMP, A. (2000): Neuere Forschungen zur Musikerpersönlichkeit. In: Behne, K.-E. Kleinen, G. & de la Motte-Haber H. (Hg.): Jahrbuch der deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie Bd. 15, 9-28. Hogrefe: Göttingen
- KÖNIG, E. (2005): Das Konstruktinterview: Grundlagen, Forschungsmethodik, Anwendung. In: König, E. & Volmer, G.: Systemisch denken und handeln. Beltz: Weinheim
- KONRAD, K. (1999): Mündliche und schriftliche Befragung. (Forschung, Statistik und Methoden, Bd. 4). Verlag Empirische Pädagogik: Landau
- LARGO, R.H. (1999): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München
- LEHMANN, A. C. & OERTER, R. (2009): Lernen, Übung und Expertisierung. In: Bruhn, H. Kopiez R. & Lehmann A. C. (2009): Musikpsychologie. Das neue Handbuch. 2. Auflage, Rowohlt: Reinbek
- LEHMSTEDT, S. (1998): Vor-ABC der Pianistik. Der Anfang am Klavier für Kinder im Alter von 5 bis 6 Jahren. Kamprad: Altenburg
- LOREK, R. (2000): Musikalische Hochbegabung bei Jugendlichen. Empirische Untersuchung zur Persönlichkeit und zum Umgang mit Musik. Peter Lang: Frankfurt am Main.
- MAYRING, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (10. neu ausgestattete Auflage). Beltz: Weinheim
- MÜLLENSIEFEN, D. (2012): Wie musikalisch sind eigentlich Nicht-Musiker? Anschauungen und Einsichten aus Großbritanniens musikalischer Volksbefragung. In: Musikforum 2/12, S. 54-57. Schott: Mainz
- OLBERTZ, F. (2009): Musikalische Hochbegabung. Frühe Erscheinungsformen und Einflussfaktoren anhand von drei Fallstudien (Schriften des IBFM Bd. 1). Lit: Berlin
- OLBERTZ, F. (2010): Musikalische Hochbegabung im Kindesalter und ihre Beziehungen zu Merkmalen der Persönlichkeit. In: Gembris, H. (Hg.): Begabungsförderung und Begabungsforschung in der Musik. LIT: Berlin
- PETERLONGO, P. (1977): Die Geige Vecseys. Drei biographische Erzählungen. Edizione Siei: Milano
- PLATON (1950): Der Staat. Über das Gerechte. Artemis: Zürich
- RENZULLI, J. S. (1986): The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hg.), Conceptions of giftedness, S. 53-92. Cambridge University Press: Cambridge
- SACKS, O. (2008): Der einarmige Pianist. Über Musik und das Gehirn. Rowohlt: Reinbek
- SCHATTSCHEIDER, M. (2011): Untersuchungen zur Musikerpersönlichkeit. Eine empirische Studie an Akkordeonisten, Streichern, Blechbläsern und Holzbläsern. Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien, Sachsen-Anhalt. Halle (Saale)
- SCHAU, R. (2010): Das Musikgymnasium Schloss Belvedere in Weimar. Geschichte und Gegenwart. Böhlau: Köln

- SCHEIDT, J. v. (2008): Das Drama der Hochbegabten. Zwischen Genie und Leistungsverweigerung. Piper: München
- SIMCHEN, H. (2005): Kinder und Jugendliche mit Hochbegabung. Erkennen, stärken, fördern – damit Begabung zum Erfolg führt. Kohlhammer: Stuttgart
- SPITZER, M. (2003): Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. Schattauer: Stuttgart
- STAPF, A. (2010): Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung. Beck: München
- STEDTNITZ, U. (2009): Mythos Begabung. Vom Potenzial zum Erfolg. Huber: Bern
- STERNBERG, R. J & DAVIDSON, J. E. (1986): Conceptions of giftedness. Cambridge University Press: Cambridge
- STOFFER, T. (2009): Kurze Geschichte der Musikpsychologie. In: Bruhn, H. Kopiez R. & Lehmann A. C. (2009): Musikpsychologie. Das neue Handbuch. 2. Auflage, Rowohlt: Reinbek
- THALMANN-HERETH, K. (2009): Hochbegabung und Musikalität. Integrativ-musiktherapeutische Ansätze zur Förderung hochbegabter Kinder. Wiesbaden
- TRAUTMANN, T. (2005): Einführung in die Hochbegabtenpädagogik (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 53). Hohengehren: Schneider
- WAGNER, R. (1941): Mein Leben. Breitkopf & Härtel: Leipzig
- WHYBREW, W. E. (1971): Measurement and Evaluation in Music. Second Edition. WCB: Dubuque
- ZIEGLER, A. (2008): Hochbegabung. Reinhardt: München