

Olbertz, Franziska

Musikalische Hochbegabung und ihre Beziehungen zu anderen Fähigkeitsbereichen

Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung*. Essen : Die Blaue Eule 2009, S. 263-282. - (Musikpädagogische Forschung; 30)



Quellenangabe/ Reference:

Olbertz, Franziska: Musikalische Hochbegabung und ihre Beziehungen zu anderen Fähigkeitsbereichen - In: Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung*. Essen : Die Blaue Eule 2009, S. 263-282 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-251406 - DOI: 10.25656/01:25140

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251406>

<https://doi.org/10.25656/01:25140>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung

Norbert Schläbitz
(Hrsg.)

Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung



Themenstellung: Die Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung in Paderborn im Jahr 2008 hat sich des Themas der Interdisziplinarität in der Musikpädagogik, die den operativen Normalfall für das Fach darstellt, angenommen. Die versammelten Aufsätze zeigen, wie vielfältig das Zusammenspiel von *Musik* → *Pädagogik* → *Nachbarwissenschaften* im Kontext des Forschens ist: Die Aufsätze in diesem Band setzen sich zum einen mit der Interdisziplinarität des Faches selbst auseinander und liefern solchermaßen eine theoretische Reflexion eigenen Tuns. Die Aufsätze führen zum anderen an Forschungsprojekten vor, was es konkret heißt, interdisziplinär zu arbeiten. In den Blick gerät über das Nachdenken interdisziplinärer Forschung einerseits und dem Vorstellen konkreter Forschungsprojekte andererseits auch die methodische Bandbreite: Empirisch-experimentelle Forschung mit einem quantitativen Ansatz zeigt sich in dem Band genauso vertreten wie qualitative Forschung, und mitunter werden beide Forschungsansätze im Zusammenklang vorgeführt.

Der Herausgeber: Norbert Schläbitz, Jg. 1959, Medientheoretiker und Musikpädagoge. Studium Lehramt Sek II/I (Deutsch/Musik). 1984-1992 Filmmusikkomponist. Schuldienst. Promotion. Habilitation. Mitarbeit bis 2004 im Bundesfachausschuss „Musik und Medien“ des Deutschen Musikrates und seit 2005 im Vorstand des AMPF. Seit 2004 o. Professor für Musikdidaktik am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: „Neue Medien und Musik“, „Neue Lernformen im Musikunterricht“. Herausgeber der Reihe „EinFach Musik – Unterrichtsmodelle“ (Schöningh).

Inhalt

Norbert Schläbitz:

Obligat - Interdisziplinarität 7

Marie Luise Schulten, Kai Lothwesen:

Musikpädagogik und Systematische Musikwissenschaft. Beziehungen der Disziplinen aus fach- und forschungshistorischer Perspektive 13

Stefanie Rhein, Renate Müller:

Auf dem Weg zu einer Musikpädagogischen Jugendsoziologie 31

Lars Oberhaus:

„ ... an den Fransen erkennt man das Gewebe“ 49

Alexander Cvetko, Daniel Meyer:

Problemlösen im Musikunterricht – Interdisziplinarität als Ausgangspunkt für eine kompetenzorientierte Perspektive 67

Susanne Naacke, Andreas Lehmann-Wermser:

MUKUS – Studie zur musisch-kulturellen Bildung an Ganztagschulen. Qualitative Fallstudien 97

Sonja Nonte, Andreas Lehmann-Wermser:

Musisch-kulturelle Bildung in der Ganztagschule 125

Immanuel Brockhaus, Bernhard Weber

Inside the cut. Wahrnehmen digitaler Schnittmuster in populärer Musik 147

Michael Ahlers:

Zur Relevanz des Faktors Usability: Ergebnisse zur Bewertung der Ergonomie von Benutzerschnittstellen ausgewählter Sequenzer-Programme aus Schülersicht 153

Anja Herold:

„... wie ein Stau auf der Autobahn ...“. Lust und Frust beim Instrumentalspiel – Abbrüche und Umbrüche im musikalischen Werdegang 173

Jutta Möhle:

Entwicklungsbegleitung durch Instrumentalunterricht bei Grundschulkindern mit chronischer Erkrankung – Eine Studie am Fallbeispiel 213

Jutta von Hasselbach:

100 Jahre ‚*Physiologic Turn*‘ in der Streichinstrumentalpädagogik 239

Franziska Olbertz:

Musikalische Hochbegabung und ihre Beziehungen zu anderen Fähigkeitsbereichen 263

Christiane Liermann:

Auswirkungen des Zentralabiturs auf die Individualkonzepte von Musiklehrerinnen und Musiklehrern 283

Constanze Rora

Erzähltheoretische Perspektiven auf das musikpädagogische Problem des Sprechens über Musik 309

Kerstin Wilke

„Jungen machen doch keine Mädchensachen“. Musikpräferenzen von Grundschulkindern als Mittel zur Konstruktion von Geschlechtlichkeit 323

Herbert Bruhn

Einsatz von Musiktests in der empirischen Forschung 351

Musikalische Hochbegabung und ihre Beziehungen zu anderen Fähigkeitsbereichen

1 Einleitung

Musikalische Hochbegabung ist keine isolierte Eigenschaft eines Menschen, sondern sie resultiert aus dem komplexen Zusammenspiel von individuellen Persönlichkeitsmerkmalen, verschiedenen Fähigkeiten und den spezifischen Bedingungen, die die Umwelt bietet. Diese These nimmt einen zentralen Platz in der Auswertung dreier qualitativer Längsschnitt-Fallstudien ein, die ich in den Jahren von 2004 bis 2007 mit musikalisch hochbegabten Kindern durchgeführt habe. Sowohl in der wissenschaftlichen Literatur als auch in Biographien von Musiker/innen wird die Vernetzung musikalischer Begabung schon länger implizit oder explizit angenommen und auch z.T. empirisch untermauert (z.B. Kemp 2005; Lorek 2000; Bastian 1989; Moog 1968). Die schwierige Aufgabe bestand in meiner Untersuchung u.a. darin, diese Zusammenhänge auf qualitativer Ebene zu erheben und sie detailliert zu beschreiben. Interessant und weitgehend ungeklärt ist die Frage, ob sich Gesetzmäßigkeiten in diesem Zusammenspiel zwischen dem jeweils einzigartigen musikalischen Begabungsprofil und den genannten anderen individuellen Variablen finden lassen. Im folgenden Artikel werde ich mich nach einer knappen Darstellung der drei untersuchten Hochbegabungsfälle auf die Wechselbeziehungen musikalischer Hochbegabung mit anderen Fähigkeiten konzentrieren. Die übrigen untersuchten Aspekte (Persönlichkeit, Entwicklung und Umwelt) werden an anderer Stelle näher ausgeführt (Olbertz 2009a und 2009b, in Vorb.).

2 Hintergrund

Nach eindimensionalen Intelligenzmodellen in der Tradition von Charles Spearman sollte sich das geistige Potenzial in einem einzigen Wert fassen lassen, dem Faktor „g“, der für alle Bereiche des Verstehens und Handelns relevant ist (z.B. Perleth 2008). Da Musik auch ein Bereich des Verstehens und

Handelns ist, müsste sie von dieser übergeordneten Größe ebenfalls abhängig sein. Dann wären die Beziehungen zwischen musikalischer Hochbegabung und anderen Fähigkeitsbereichen in diesem gemeinsamen Faktor begründet. Andere Modelle gehen in der Tradition von Louis Thurstone davon aus, dass Fähigkeitsdomänen, wie mathematische, sprachliche und musikalische „Intelligenzen“ (Gardner 2005), eigenständig nebeneinander existieren. Eine wechselseitige Einflussnahme der verschiedenen Fähigkeitsbereiche wird zwar von Gardner nicht ausgeschlossen (ebd., 119ff., 158f.), ist aber in diesem Modell eher eine Randerscheinung. Die Theorie multibler Intelligenzen scheint durch die sog. „Idiots savants“ bestätigt, die trotz geistiger Behinderung oder einer extrem niedrigen Intelligenz erstaunliche Fähigkeiten in der Musik entwickeln können. So sind bspw. die Kompositionen des japanischen Autisten Hikari Oe, der weder sprechen noch lesen und schreiben kann, zu einiger Berühmtheit gelangt. Vieles deutet darauf hin, dass solche Fälle extreme Ausnahmen darstellen. Wenn also eher die Vernetzung musikalischer Begabung mit anderen Fähigkeiten die Regel ist, wie sehen diese Beziehungen im Einzelfall aus?

In einigen Forschungsarbeiten wurde musikalische Hochbegabung systematisch in den Kontext anderer Fähigkeiten gestellt. Lorek untersuchte Schüler/innen des Musikgymnasiums „Schloss Belvedere“ in Weimar u.a. mit einem Intelligenztest. Eine Korrelation zwischen musikpraktischen Leistungen und dem IQ fand sie nicht. Aber die Jugendlichen mit den höchsten Werten, übten nach eigenen Angaben am wenigsten. Demzufolge mussten sie mit weniger Aufwand die gleichen Leistungen an ihren Instrumenten erreicht haben wie die anderen (Lorek 2000, 145ff.). Bastian befragte Preisträger/innen bei „Jugend musiziert“ nach ihren anderen Fähigkeiten. Er stellte fest, dass etwa die Hälfte der musikalisch hochbegabten Jugendlichen insgesamt auch gute bis sehr gute schulische Leistungen zeigte. Nebenher gewannen viele von ihnen zudem Wettbewerbe für Literatur oder Geschichte oder konnten erstaunlich gut zeichnen (Bastian 1989, 286ff.). Nur wenige Untersuchungen haben bisher einzelne Fälle musikalischer Hochbegabung im Längsschnitt betrachtet. Längsschnittelemente finden sich bei den sehr frühen Fallstudien von Stern (1909) und Baumgarten (1930, 1932), die auch „außermusikalische“ Fähigkeiten musikalisch hochbegabter Kinder in den Blick nahmen. Baumgarten kam bspw. zu dem Schluss, dass hohe musikalische Gedächtnisleistungen nicht mit einem guten Gedächtnis für andere Inhalte einhergehen. Logisches Denken und mathematische Begeisterung beobachtete sie bei mehreren musikalischen „Wunderkindern“. Die Handmotorik ihrer Probanden war hingegen trotz beachtlicher Leistungen am Instrument nur durchschnittlich ausgeprägt, wenn es

um Drahtbiegen, Zeichnen, Papierfalten oder Ausschneiden ging. In einem Fall bemerkte Baumgarten eine sehr hohe „Menschenkenntnis“ bei Erwachsenen und ein ausgeprägtes Desinteresse an Gleichaltrigen, von denen die betroffene junge Pianistin nämlich „nichts lernen“ konnte (Baumgarten 1930, 60f.).

Ein weiteres interessantes Arbeitsgebiet bilden in diesem Kontext die Forschungen zum langfristigen Transfer musikalischer Aktivitäten auf andere Fähigkeitsbereiche (zusammenfassend Schumacher 2006). Besonders populär ist im deutschsprachigen Raum die Berliner Grundschulstudie von Bastian. Durch Instrumentalunterricht und regelmäßiges Ensemblesmusizieren soll sich in der sechsjährigen Längsschnittstudie das Klassenklima und das Sozialverhalten der Versuchsteilnehmer/innen in Relation zu einer Vergleichsgruppe signifikant verbessert haben (Bastian 2000, 303ff.). Schellenberg (2004) konnte bei Sechsjährigen sogar bereits nach einem Jahr Gruppenunterricht am Keyboard oder in Gesang einen Transfer auf die Intelligenzentwicklung messen. Anhand der „Wechsler Intelligence Scale for Children“ (WISC-III) zeigte sich ein etwas größerer Anstieg des IQ im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, die Theaterkurse oder nichts dergleichen besuchte. Andere Musikprogramme oder Formen musikalischer Förderung sollen eine langfristige Verbesserung sprachlicher (z.B. Johnson & Memmott 2006; Papoušek 1994) und mathematischer Fähigkeiten (z.B. Cheek & Smith 1999; Fitzpatrick 2006) zur Folge haben. Meist sind die gefundenen Effekte allerdings eher gering oder lassen sich in Folgeuntersuchungen nicht replizieren (für einen kritischen Überblick Spychiger 2001, 2006; Schumacher 2006).

3 Fragestellung

Ziel der eigenen Untersuchung war es zunächst, detaillierte Beschreibungen musikalischer Hochbegabungsfälle vorlegen zu können. Einen weiteren Schwerpunkt bildete neben anderen Themen die Frage, ob und inwiefern sich Wechselwirkungen zwischen musikalischer Hochbegabung und anderen Fähigkeitsdomänen zeigen. Näher betrachtet wurden dabei die Bereiche Intelligenz, Motorik, zeichnerische Fähigkeiten und soziale Kompetenzen.

4 Methoden

Die Untersuchung setzt sich aus drei Längsschnitt-Fallstudien mit musikalisch hochbegabten Kindern im Vor- und Grundschulalter zusammen. Die Herangehensweise kann zunächst als phänomenologisch bezeichnet werden. Das heißt,

dass musikalische Hochbegabung als etwas erfasst wurde, was mehrere Personen auf verschiedene Weise wahrnehmen und interpretieren. Ein großer Anteil der drei Fallstudien „Martin“, „Tadeus“ und „Sarah“ bestand daher in der Durchführung von leitfragenorientierten Interviews mit Eltern, Erzieherinnen, Schul- und Instrumentallehrer/innen und den Kindern selbst. Weiter ist die Untersuchung durch eine Methodenkombination charakterisiert, die einen Intelligenztest (HAWIK-III, Tewes et al. 2001), zwei Musikalitätstests („Wiener Test für Musikalität“ von Preusche et al. 2003 und „Musik-Screening“ von Jungbluth & Hafen 1997), qualitative Beobachtung, Verfahren zur Selbst- und Fremdeinschätzung, nicht standardisierte Aufgabenreihen und Analysen aufgenommener Instrumentaldarbietungen und weiterer Dokumente beinhaltet (ausführlich siehe Olbertz 2009a). Die jeweils zweijährige Begleitung der drei anfangs fünf- und am Ende siebenjährigen Kinder bestand in vierteljährlichen Besuchen, deren Verlauf zusammen mit den Beobachtungen in Forschungstagebüchern festgehalten wurde. Bei der Führung und Auswertung der Tagebücher kamen Prinzipien der „grounded theory“ zum Tragen. Das heißt, dass bereits während des Erhebungsprozesses systematisch Schlussfolgerungen gezogen wurden, die im weiteren Untersuchungsverlauf anhand der nachfolgenden Daten bestätigt oder verworfen wurden (vgl. Creswell 2007). Zwei Vergleichskinder, die einen Großteil der Erhebungsstationen und Testverfahren über denselben Zeitraum ebenfalls durchlaufen haben, sollten helfen, die qualitativen Daten in Relation zum „unauffälligen“ musikalischen Entwicklungsverläufen zu setzen. Am Ende dieser Arbeit stehen entlang der Leitfragen der Untersuchung zusammenfassende Schlussfolgerungen und Hypothesen, die musikalische Hochbegabung und ihre Beschaffenheit, Entwicklung und Vernetzung mit anderen Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmalen und Umweltfaktoren neu beschreiben (Olbertz 2009a). Die hier in Kurzform dargestellten Ergebnisse beschränken sich, wie oben angekündigt, auf die ermittelten Erscheinungsformen musikalischer Hochbegabung und auf deren Beziehungen zu anderen Fähigkeitsbereichen.

5 Ergebnisse

5.1 *Drei biographische Portraits*

Martin ist der erste Sohn einer Musikschullehrerin für Oboe und eines Professors für Musiktheorie und Tonsatz. Mit 5.6 Jahren bekommt er noch einen Bruder. Als der 4.4jährige Martin mit dem Klavierunterricht beginnt, kann er bereits nach Gehör Musik am Klavier reproduzieren und harmonisch improvi-

sieren. Noch vor dem Schuleintritt mit 6.3 Jahren lernt er nach Noten zu spielen, selbst Musik zu notieren und zu komponieren. Ab 6.7 Jahren singt er im städtischen Knabenchor mit.

Tadeus ist das erste Kind von inzwischen fünf Kindern. Seine Mutter hat Theater- und Medienwissenschaften studiert, sein Vater arbeitet als Computerspezialist. Beide Eltern sind an Pop-Musik interessiert, während Tadeus sich viel mehr für „Klassik“ begeistert. Mit 2.9 Jahren besucht er seinen ersten Geigenunterricht. Ab 4.8 Jahren erhält er über ein Jahr hinweg Kompositionsunterricht. In die Schule kommt er bereits mit 5.4 Jahren und springt fünf Monate später in die zweite Klasse. Den Wunsch, das Geigenspiel aufzugeben äußert er allerdings zum ersten Mal mit 6.0 Jahren. Das Üben wird ihm zu aufwändig und der Mangel an Erfolg scheint ihn zu quälen. Im Anschluss an zwei Lehrerwechsel bricht er schließlich mit 7.10 Jahren (vier Monate nach dem Erhebungszeitraum) den Geigenunterricht ab.

Sarah ist das vierte Kind in ihrer Familie. Die Mutter unterrichtet privat Klavier und gibt musikalische Früherziehung. Sarahs musikbegeisterter und in Hardrock aktiver Vater ist von Beruf Koch. Das Mädchen beginnt mit 3.7 den ersten Geigenunterricht und mit 5.0 Jahren den Klavierunterricht. Mit 4.10 Jahren kommt sie bereits auf eigenen, dringenden Wunsch in die Schule. Aufgrund ihrer rasanten Fortschritte mit der Geige darf sie ab 6.8 Jahren bei einer renommierten Musikhochschuldozentin für Violine weiterlernen.

5.2 Drei musikalische Hochbegabungsfälle

Alle Eltern berichten von ersten Erfahrungen oder Erlebnissen mit ihren Kindern, die sie für deren musikalische Ausrichtung sensibilisiert haben. Bei Martin besteht eine solche „Schlüssel“-Erfahrung für die Mutter darin, dass er mit 1.4 Jahren komplette Kinderlieder intonationsrein summen kann. Der Vater erinnert sich vor allem daran, dass Martin mit 2.9 Jahren Kunstlieder von Schumann und Schubert an kurzen Gesangspassagen oder am Notenbild sicher wieder erkennt. Tadeus erstaunt mit 0.8 Jahren seine Mutter in einer Runde mit anderen Kindern und Müttern: Als einziges Kind krabbelt er immer wieder zu einer Box, aus der Musik ertönt, scheinbar um sie besser hören zu können. Mit 1.8 Jahren ruft er immer begeistert „Geige! Geige!“, sobald er das Instrument hört oder sieht. Das verwundert die Eltern deshalb, weil sie selbst bisher nicht besonders an klassischer Musik interessiert sind. Sarahs Eltern erleben es als Schlüsselereignis, als das Mädchen mit 3.4 Jahren nach Gehör eine Etüde von Carl Czerny richtig am Klavier wiedergibt, die ihr älterer Bruder gerade

für seinen Klavierunterricht übt. Die Eltern können sich nicht erinnern, dass Sarah sich vorher schon intensiver mit dem Instrument auseinandergesetzt hätte.

In den Interviews mit den Eltern, Instrumentallehrerinnen und bei Tadeus auch mit einem Kompositionslehrer wurden die Merkmale zusammengetragen, die die musikalischen Hochbegabungen der drei Kinder aus Sicht der Befragten beschreiben bzw. begründen. In sehr verkürzter Form sind diese Erläuterungen in Tabelle 1 wiedergegeben.

Tab. 1: In den Interviews beschriebene wesentliche Merkmale der musikalischen Hochbegabungen		
Martin	Tadeus	Sarah
– anhaltende selbständige Beschäftigung mit Klängen u. Harmoniefolgen am Klavier ab 2.6 J. – allgemein sehr frühe Entwicklung musikalischer Fähigkeiten – analytisches Hörvermögen, Interesse an der kompositorischen Struktur v. Musik – intuitives Verständnis harmonischer Zusammenhänge – Interesse an Harmonien stärker als an Melodien – Intelligenz u. Abstraktionsvermögen als Grundlage seiner musikalischen Hochbegabung	– Anhaltendes, vertieftes imaginiertes Geigenspiel mit 2.7 J. auf einer Plastikgitarre – intensive Beschäftigung mit Mozarts Biographie ab 3.0 J. – allgemein stark vom Kopf ausgehende Auseinandersetzung und Ausübung von Musik – extrem ausdauerndes, analytisches Musikhören – starke emotionale Empfänglichkeit für den Streicherklang – „noch nicht öffentlichkeits-taugliche Begabung“ – „kombinatorische Begabung“, Begeisterung und Sehnsucht im Kompositionsunterricht	– rasche musikalische Auffassungsgabe, schnelles Abspeichern von Musik – Fähigkeit, Musikstücke komplett zu erfassen u. nachsingen zu können, stilübergreifend – Transpositionen von Melodien beliebig auf Klavier o. Geige – sehr viel Fleiß, Interesse u. Unterstützung zu Hause – „motorische Leichtigkeit“ auf der Geige – Verständnis für musikalische Phrasierung u. Erfassen des Rahmengerüsts von Stücken – „ursprüngliche“ Begabung, wie eine „wilde Pflanze“

Über diese Begabungsmerkmale im engeren Sinne hinaus werden in den Interviews zahlreiche weitere Fähigkeiten, Aktivitäten und Verhaltensweisen beschrieben, die die drei Begabungsprofile präzisieren. So wird von Martin berichtet, dass er Melodien zunächst nach Gehör und später auch nach Noten spontan am Klavier harmonisieren kann. Weiter kann er komplexe Musik nach Gehör am Klavier mehrstimmig reproduzieren (z.B. Teile des „Freischütz“ von Weber). Das Notenlesen und das Singen oder Spielen vom Blatt beherrscht Martin mit fünf Jahren, nachdem er bereits mit viereinhalb bei Konzertbesuchen die Partitur mitverfolgt. Er kann auch beliebig am Klavier transponieren, kann kleine Stücke am Computer komponieren und souverän am

Klavier begleiten. Nur das Klavierüben für den Unterricht ist offenbar für alle Beteiligten recht mühsam, weil er erst nach und nach die Notwendigkeit des Übens einsieht. Die Eltern erläutern, dass das emotionale Austoben in seinem ersten eigenen Klavierspiel im Vordergrund steht und dass er sich in seine Improvisationen förmlich hineinsteigert und dann kaum ansprechbar ist. Auf der anderen Seite scheint er selten „ausdrucksstark“ zu spielen. Er achtet, so die Klavierlehrerin, nicht auf die dynamische Differenzierung von Melodie und Begleitstimme und spielt auch nicht auf Höhepunkte zu. Von Tadeus berichten die Eltern, dass er mit 1.6 Jahren Kinderlieder intonationsrein singt und mit 2.7 Jahren die Orchesterinstrumente am Klang wieder erkennt. Ihm bekannte Melodien kann er nach Gehör auf der Geige spielen. Weiter wird von den Befragten erläutert, dass Tadeus sich sehr in Musik einfühlen kann, Musik transeähnlich anhört und viel Sensibilität für die Geige zeigt. Mit drei Jahren versucht er erstmals Noten zu schreiben, was die Eltern als „Komponieren“ verstehen. Der Kompositionslehrer hält allerdings fest, dass Tadeus noch nicht mit Zusammenhang komponieren kann. Tadeus selbst sieht sich bereits als Komponist. Er experimentiert schon früh am Synthesizer mit Terzen und Dreiklängen herum. Auf der Geige strebt er nach schwierigen Stücken, verzweifelt dann aber schnell an ihnen. Von seinem eigenen Geigenspiel ist er generell frustriert, so dass das Üben zur Qual wird. Er will am liebsten alleine üben, wobei er offenbar auch Fehler einübt. Von Sarah berichten die Eltern, dass sie bereits früh eigene musikalische Präferenzen ausprägt, meist für komplexe Musikstücke. Dabei versucht sie unabhängig von der Stilrichtung die beteiligten Instrumente herauszuhören. Sarahs Gesang ist von Anfang an intonationsrein, auf unreinen Gesang von anderen reagiert sie empfindlich, so die Eltern. Spontan erfundene Geschichten „vertont“ sie manchmal spielerisch am Klavier oder an der Geige. Sarahs Geigenlehrerinnen und eine Klavierlehrerin erläutern, dass das Mädchen rasch nachmachen kann, was man ihr auf den Instrumenten vormacht. Um eine ausdifferenzierte Klanggestaltung auf der Geige bemüht sie sich bis zum Ende des Erhebungszeitraums nach Ansicht der Expertinnen noch wenig. Dennoch wird Sarahs enorme musikalische Ausdruckskraft von allen Befragten hervorgehoben. Das tägliche Üben initiiert, lenkt und begleitet die Mutter.

Die in den Forschungstagebüchern dokumentierten Beobachtungen und Schlussfolgerungen bestätigen die Interviewinhalte vielfach. Bei Martin laufen die Notizen in der Erkenntnis zusammen, dass er einen sehr analytischen Zugang zu Musik hat. Weiter komme ich während des Erhebungszeitraums zu dem Schluss, dass Martin sich besonders die Harmonik, aber auch Melodien

und Rhythmen kreativ erarbeitet, indem er bei jeder sich bietenden Gelegenheit spontan und ungeniert am Klavier improvisiert. Diese Unbeschwertheit scheint im Laufe des Erhebungszeitraums etwas nachzulassen. Das Klavier versteht er offenbar in erster Linie als ein Werkzeug, mit dem er Musik zum Klingen bringen kann. An pianistischen oder gar virtuoson Leistungen scheint er nicht interessiert zu sein. Im Forschungstagebuch über Tadeus wird vor allem deutlich, dass er musiktheoretisches Wissen auf eigene Faust entdeckt bzw. entdecken will und dabei auf übergeordnete Prinzipien achtet. Weiter scheint er einmal erworbenes musikalisches Wissen (wie Bezeichnung, Klang und Tonspektrum der Orchesterinstrumente) auch leicht wieder zu vergessen, weil er es nur in einer bestimmten Phase der Erkenntnis und der Begeisterung „braucht“ und dann nicht mehr anwendet. Die zentrale Schlussfolgerung über Sarahs musikalische Hochbegabung bezieht sich auf ihren Spaß und ihre Leichtigkeit im Zusammenhang mit der Geige. Auch die damit verbundenen zahlreichen Verpflichtungen (wie stundenlanges Üben, lange Autofahrten zum Unterricht, Konzentration und Disziplin) und Anforderungen können diese Unbeschwertheit offenbar nicht erschüttern.

Aus dem weiteren Datenmaterial lässt sich folgendes zusammenfassen: Bei den beiden verwendeten Musikalitätstests, dem „Wiener Test für Musikalität“ (Preusche et al. 2003) und dem „Musik-Screening“ (Jungbluth & Hafen 1997) erreichen Martin, Tadeus und Sarah erwartungsgemäß Spitzenwerte. Lediglich bei Aufgaben zum Metrum (Abweichungen erkennen) schneiden die Kinder interessanterweise „nur“ durchschnittlich ab, wobei Sarah noch die sichersten Einschätzungen zu Veränderungen des Metrums gibt. Weiter haben besonders Martin und Tadeus offenbar Hemmungen, sich zur Musik mit dem ganzen Körper zu bewegen, was in einer Aufgabe des „Musik-Screenings“ verlangt wird. Das weitere Datenmaterial, das aus Ton- und Filmaufzeichnungen, Aufgabenreihen und von den Kindern selbst verfasstem Notenmaterial besteht, hält die wohl anschaulichsten und überzeugendsten Informationen zu den drei Hochbegabungsfällen bereit. Zu diesem Material gehört u.a. die Aufzeichnung von einem polyphon zweistimmigen Stück, das Martin spontan anhand der Melodie von Oskar Riedings h-Moll-Violinkonzert (dritter Satz) am Klavier erfindet. Diese ausgedachte zweite Stimme zeugt von viel Erfahrung mit harmonischer und abwechslungsreicher Zweistimmigkeit, von tiefer Vertrautheit mit dem Klavier und von der kreativen Verarbeitung seiner Kenntnisse. Weiter sind auch eine originelle kleine Klavierkomposition von Martin, ein selbst geschriebener Chorsatz, sowie die Dokumentation seines auf Mehrstimmigkeit ausgelegten absoluten Gehörs Bestandteil dieses Materials. Von Tadeus gibt

es Aufzeichnungen von seinem Geigenspiel und der fast untrennbar damit verbundenen Angst vor Fehlern und Äußerungen von Frustration. Zwei aufgenommene, notierte und analysierte Improvisationen auf der Geige verdeutlichen, dass Tadeus ausdrucksstarke Kontraste realisieren kann, aber nur vorübergehend tonal improvisiert. Ob dies tatsächlich seine musikalischen Ideen widerspiegelt oder ob er mit der Geige doch zu wenig vertraut ist, um seine Vorstellungen spontan umsetzen zu können, ist fraglich. Seine selbständige und „wissenschaftliche“ Auseinandersetzung mit Tonleitern und Kadenzen ist ebenfalls in diesem Material in Form von Spielen und Zeichnungen auf Notenpapier festgehalten. Die Aufnahmen von Sarahs Geigenspiel dokumentieren enorme technische Fortschritte im Umgang mit der Geige und im Schwierigkeitsgrad des Repertoires über den Erhebungszeitraum hinweg. Bereits mit 7.2 Jahren beginnt Sarah den ersten Satz aus dem a-Moll-Violinkonzert N°9 von Charles de Bériot zu spielen. Dieses Konzert wird aufgrund seiner hohen technischen und musikalischen Anforderungen an Musikschulen bestenfalls gegen Ende der Schulzeit gespielt. Sarah erfasst schnell den wechselhaften Charakter des Stückes. Generell spielt sie mitreißend ausdrucksstark, sehr kontrastreich, selbstbewusst und temperamentvoll. In langsamen Sätzen beweist sie auch sehr viel Ruhe über lange Spannungsbögen hinweg und gestaltet mit allen ihr zur Verfügung stehenden Mitteln. Technische Hürden scheint sie fast nebenbei zu nehmen. Denn im Vordergrund steht scheinbar immer der Charakter der Musik, selbst dann, wenn sie ein Stück neu erarbeitet. Sarahs Geigenspiel ist allerdings von vielen Nebengeräuschen begleitet.

5.3 Wechselwirkungen mit anderen Fähigkeiten

a) Intelligenz

Allen drei Kindern wird von den interviewten Bezugspersonen neben der musikalischen Hochbegabung auch eine hohe Intelligenz zugesprochen. So wird von Martin berichtet, dass er mit 3.6 Jahren lesen kann und mit 5 Jahren bereits dicke Bücher, wie „Harry Potter“ schnell und Sinn erfassend liest. Mit 2.3 Jahren erfragt er sich die Zahlen, lernt bald rechnen und entwickelt ein starkes mathematisches Interesse. Er erkennt Algorithmen, abstrahiert rasch und arbeitet mit Begeisterung Hans Magnus Enzensbergers „Zahlenteufel“ durch (Enzensberger 2003). Sein enormes Allgemeinwissen erschließt er sich zu einem Großteil selbständig aus Büchern und Lernsoftware. Auch außerhalb der Mathematik ist für Martin charakteristisch, dass er Gesetzmäßigkeiten sucht und findet und dann penibel einhält. So schreibt er bspw. von Anfang an mit

weitgehend richtiger Orthographie und legt darauf sehr viel Wert. Im Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder (HAWIK, Tewes et al. 2001) erreicht Martin einen IQ im Bereich intellektueller Hochbegabung. Seine Höchstwerte liegen bei Wissens- und Wortschatzaufgaben. Unterdurchschnittliche Leistungen zeigt er in einem Testteil zur Beobachtungsgenauigkeit, in dem fehlende, aber wesentliche Elemente auf Abbildungen gefunden werden müssen (z.B. Löcher im Gürtel, Abfluss der Badewanne).

Tadeus lernt nach Auskunft der Eltern bereits mit 1.4 Jahren die ersten Buchstaben und bald darauf die Zahlen. Dank seines sehr guten Gedächtnisses kann er viele Kinderbuchtexte, Gedichte und Hörspiele auswendig. Tadeus kann sich Wissen und Zusammenhänge selbst erschließen, indem er sich stundenlang zurückzieht und „forscht“. Wie bei Martin kann ich auch bei Tadeus beobachten, dass er komplexe Regelsysteme und eigene kleine Welten mag und dass er am liebsten selbst die Kontrolle über diese Spiel- oder Wissensgebiete hat. Auch nach dem Überspringen einer Schulklasse kommt er in den Augen seiner Lehrerinnen gut mit dem Schulstoff zurecht. Im HAWIK erreicht Tadeus insgesamt die höchsten Werte von den drei Kindern, darunter sehr hohe Werte bei Wissens- und Wortschatzaufgaben und extrem hohe Werte bei Aufgaben zum sprachlogischen und rechnerischen Denken. „Nur“ durchschnittliche Ergebnisse zeigt er bei handlungsorientierten Aufgaben, bei denen Figuren gepuzzelt oder Bilder zu Geschichten angeordnet werden sollen.

Von Sarah berichten die Eltern, dass sie sich mit 2 Jahren die Buchstaben an einem Kindercomputer selbst beibringt. Mit 4 Jahren kann sie fließend lesen und beschäftigt sich seither mit Wissensbüchern und Comics. Nach ihrer Einschulung mit 4.11 Jahren kann sie mit den viel älteren Klassenkamerad/innen Schritt halten, so die Grundschullehrerin. Dabei scheint sie im sprachlichen Bereich stärker zu sein als im mathematischen. Ich beobachte bei der Ausführung von Hausaufgaben, beim Lesen und beim Umgang mit PC-Spielen, dass Sarah automatisierte Denkprozesse und Handlungen in einem enormen Tempo ausführen kann. Dies zeigt sich auch im Intelligenztest, in dem Sarah ganz anders als Martin und Tadeus extrem hohe Leistungen bei einer Aufgabe zum akustischen Kurzzeitgedächtnis zeigt, bei denen Zahlenreihen vorwärts und rückwärts nachgesprochen werden müssen. Einen weiteren Spitzenwert erreicht sie bei Aufgaben zum visumotorischen Arbeitsgedächtnis, in denen unter Zeitruck wechselnde Symbole gezeichnet werden müssen. Unterdurchschnittlich sind hingegen ihre Leistungen bei der oben beschriebe-

nen Beobachtungsgenauigkeit und bei einem Testteil zur räumlichen Wahrnehmung und Koordination.

Im Vergleich mit den musikalischen Ausrichtungen der drei Kinder zeigen sich einige Parallelen. So erschließen sich Martin und Tadeus nicht nur mathematische Gesetzmäßigkeiten und andere Fachgebiete selbständig, sondern erarbeiten sich mit dem gleichen „Forscherdrang“ auch Musik. Das begründet ihre fortgeschrittenen musiktheoretischen Kenntnisse und ihr intellektuelles Interesse an der Zusammensetzung von Musik. Während Martin im Intelligenztest ein großes Allgemeinwissen und einen breiten Wortschatz zeigt, ist Tadeus versierter bei spontaner Logik und Abstraktion. Auch auf musikalischer Ebene ist Martin scheinbar darauf eingerichtet, viele Erfahrungen zu sammeln und mit ihnen sein Wissen über Harmonik und Notation nach und nach aufzubauen. Für Tadeus scheint es bei der Beschäftigung mit Musik hingegen von vornherein um „Entschlüsselung“ zu gehen. Doch das Geigespielen lässt sich nicht „knacken“ wie ein Code, auch wenn Tadeus schon sehr genaue Vorstellungen vom schönen Violinklang hat, muss er trotzdem noch unter Anleitung üben, was er nicht recht einzuplanen scheint. Sarahs Intelligenz scheint u.a. dadurch charakterisiert zu sein, dass sie bestimmte Informationen oder Abfolgen schnell erfassen und automatisieren kann. In den Intelligenztestaufgaben, die ein gutes Arbeitsgedächtnis und akustische Merkfähigkeit erfordern, hat sie die höchsten Werte. Diese Fähigkeiten scheinen den Interview- und Beobachtungsdaten zufolge auch zu ihrem raschen technischen Erfolg auf der Geige und zu ihrem mühelosen Erfassen und Einstudieren von Geigenliteratur beizutragen.

Fazit: Die drei Ausprägungen musikalischer Hochbegabung zeigen sich durchaus verbunden mit Intelligenz. Es soll daraus aber kein Zusammenhang abgeleitet werden, der besagt, dass musikalisch Hochbegabte immer auch hochintelligent sind. Vielmehr scheint es subtilere Zusammenhänge zu geben. Martin, Tadeus und Sarah haben gezeigt, dass sie auf ganz verschiedene Weise intelligent sind und dass sie auf ähnlich verschiedene Weise ihre musikalischen Schwerpunkte setzen. *Die Erscheinungsformen musikalischer Hochbegabung werden in den drei Fällen also von den individuellen geistigen Fähigkeiten und Herangehensweisen entschieden mitgeprägt.*

b) Motorik

Zu den grobmotorischen Fähigkeiten der drei Kinder ist zu sagen, dass sie alle als „nicht sportlich“ beschrieben werden. Martin und Sarah besuchen sogar

zeitweilig eine Physiotherapie um ihre Entwicklungsdefizite auf motorischem Gebiet auszugleichen. Bei Tadeus besteht zwar kein Behandlungsbedarf, er wird aber als immer schon sehr zartes Kind mit wenig Kraft beschrieben. Diese Beschreibung trifft auch auf Sarah zu, die so zierlich ist, dass sie eine Zeit lang ihren Schultornister auf einem Rollgestell transportieren muss. Im feinmotorischen Bereich gilt Tadeus als recht geschickt, was auch meinen Beobachtungen entspricht. Martin fällt hingegen bei handmotorischen Anforderungen besonders unter anderen Kindern im Kindergarten und in der Schule als überraschend ungeschickt und ungeübt auf. Diese „Ungeschicklichkeit“ beobachte ich auch selbst in mehreren Alltagssituationen wie z.B. beim Eisessen oder beim Auspacken einer CD. Auch Sarah wird zumindest als unakkurat bei der Handhabung von Stiften oder Wassermalfarben erlebt. Ich beobachte darüber hinaus, dass sie im Umgang mit Computerspielen oder auch mit Stift auf Papier Bewegungsabläufe sehr rasch automatisiert.

Alle drei Kinder scheinen sich nicht auf grobmotorischer Ebene Musik anzunähern, denn in keinem Interview ist davon die Rede, dass Martin, Tadeus oder Sarah je verstärkt zu Musik getanzt oder sich mit dem ganzen Körper bewegt hätten. Bei Martin und Tadeus scheint die Aufgabe, sich zu Musik zu bewegen sogar Unbehagen auszulösen, wie ich im „Musik-Screening“ beobachten kann. Auf feinmotorischer Ebene beobachte ich bei Martin, dass die Defizite, die sich im Alltag zeigen, auf dem Klavier viel schwächer in Erscheinung treten. Ab und zu fällt mir auf, dass er bspw. bei Tonrepetitionen an seine motorischen Grenzen kommt. Die Klavierlehrerin bemerkt solche Grenzen zwar häufiger, aber insgesamt sind seine Bewegungsabläufe am Klavier durchaus versiert bzw. bereits trainiert. Tadeus hat nach Ansicht der Geigenlehrerin ein gering ausgeprägtes „Körpergefühl“. Dies äußert sich in ihren Erläuterungen zufolge darin, dass er sich nicht auf sein Gespür für eine Bewegung verlässt, sondern Erklärungen der Zielbewegung verlangt, um diese dann über den Kopf in seine eigene Bewegung umzusetzen. Weiter fällt ihm offenbar die Vorstellung schwer, dass die komplexen Bewegungsabläufe an der Geige nur durch viel Übung realisierbar werden und nicht sofort „perfekt“ sein können. In Sarahs Falle spiegelt sich gerade die fehlende Perfektion handmotorischer Abläufe wider. Ihre Spielbewegungen an der Geige wirken mutig und führen durchaus zu einigen Nebengeräuschen. Zum anderen findet sich die rasche Automatisierung von Bewegungen in der komplexen Technik auf der Geige deutlich wieder. Die Geigenlehrerin bezeichnet dies als „motorische Leichtigkeit“. Am Klavier werden ihre Hände hingegen als etwas „zu schwach“ be-

schrieben. Sowohl bei Sarah als auch bei Tadeus erleben die Instrumentallehrerinnen häufig Folgen körperlicher Schwäche im Unterricht.

Fazit: Grobmotorische Fähigkeiten scheinen bei den drei Kindern für die Ausführung von Musik nicht von zentraler Bedeutung zu sein. Vielleicht handelt es sich bei Martin, Tadeus und Sarah zufällig um nicht sehr „körperbetonte“ Fälle musikalischer Hochbegabung. Feinmotorische Alltagsfähigkeiten scheinen sich nur begrenzt in der Handmotorik am Instrument niederzuschlagen. Offenbar sind die Anforderungen des Instrumentalspiels so speziell, dass sie für den Alltag kaum Relevanz besitzen. *Obwohl sich die alltägliche motorische Geschicklichkeit also nicht direkt am Instrument niederschlägt, lassen sich Präzision und Automatisierung von Bewegungsabläufen hier wie da beobachten. Auch die physiologische Eignung für das Instrument wird von den Instrumentallehrerinnen differenziert.*

c) Zeichnerische Fähigkeiten

Auch über die zeichnerischen Fähigkeiten der drei Kinder wurden die Bezugspersonen befragt. Von Martin wird übereinstimmend berichtet, dass er nicht gut zeichnen kann und es auch nur sehr selten tut. Seine wenigen Zeichnungen wirken, so die Eltern meist „abstrakt“ und sind mit Buchstaben oder Zahlen durchmischt. Bei der Betrachtung einer Kindergartenmappe komme ich zu dem Schluss, dass Martin am liebsten technische Geräte oder Abläufe darstellt und diese mit Titeln oder Legenden erläutert. Bei Menschen und Tieren achtet Martin, so seine Grundschullehrerin, weniger als andere Kinder auf Körperproportionen. Tadeus zeichnet ebenfalls sehr wenig und bringt überwiegend Symbole, Buchstaben, Zahlen zu Papier. Menschen werden stark stilisiert. Gegen Ende des Erhebungszeitraums malt er ausgedachte Landkarten oder abstrakte Muster. Insgesamt ist die Ausführung seiner Zeichnungen sehr akkurat. Ganz anders ist das bei Sarah. Sie achtet nicht auf Perfektion bei ihren zahllosen Zeichnungen. Sie malt leidenschaftlich gern Katzen, andere Tiere, Märchendrachen und Menschen. Ihre Bilder sind kaum stilisiert und enthalten sogar schon viele Elemente räumlicher Darstellung. Dabei sind sie auf ganz eigenwillige Weise enorm ausdrucksstark. Einige Details wirken akzentuiert, als wollte Sarah etwas Bestimmtes mitteilen oder auf etwas Charakteristisches aufmerksam machen. Die Zeichnung „Papa am Computer“ (Abb. 2) bringt bspw. sehr deutlich die nachdenkliche Stirn, die konzentrierte Schreibtischhaltung und den typischen Griff der rechten Hand zur Computer-Maus zum Ausdruck. Der Tisch, der Stuhl und die Beine des Vaters erschienen Sarah für diese Momentaufnahme offenbar verzichtbar.



Abb. 2: Sarah, 7.3 Jahre: „Papa am Computer“

Der Umgang mit Musik ist bei Martin und Tadeus ähnlich „wissenschaftlich“ wie ihre Verwendung von Papier und Stift. In beiden Bereichen geht es bei ihnen vorrangig um Exploration und das Finden oder auch *Erfinden* von Gesetzmäßigkeiten. Bei Tadeus spiegelt sich deutlich der Perfektionsdrang wieder, den er auch an der Geige zeigt und der in beiden Bereichen oft genug zum frustrierten Abbruch der Beschäftigung führt. Bei Sarah steht Perfektion wiederum im Hintergrund. Sie scheint beim Zeichnen wie beim Instrumentalspiel vor allem das Wesentliche darstellen zu wollen und sich dabei nicht zu sehr in Details zu verfangen. So wie sie in ihren Zeichnungen nicht die typischen Stilisierungen übernimmt, sondern einfach versucht, das darzustellen, was sie sieht, scheinen auch ihre musikalischen Darbietungen von sehr viel eigener Initiative geprägt zu sein. Ihre Unbeschwertheit und Ausdruckslust ist dabei hier wie da sehr auffällig.

Fazit: Expressivität ist sowohl Sarahs Zeichnungen als auch ihrem Geigenspiel eigen. In beiden Bereichen zeigt sie dabei wenig Interesse an Perfektion oder Vollständigkeit. Martin und Tadeus zeichnen weniger expressiv und dafür eher „technisch“ und akribisch. Diese Herangehensweise lässt sich auch in ihren musikalischen Tätigkeitsfeldern wieder finden, da es auch hier eher um

die Strukturen an sich geht als um deren Ausdrucksgehalt. *Insgesamt geht musikalische Hochbegabung also nicht mit herausragenden Fähigkeiten im Zeichnen einher. Aber eine eher expressive oder eher „wissenschaftliche“ Art des Zeichnens findet sich bei den drei Fällen in einer entsprechenden Herangehensweise an Musik wieder.*

d) Soziale Kompetenzen

Auf der Ebene sozialer Kompetenzen ist besonders in Martins Falle zu sagen, dass er in seiner frühen Kindheit Gleichaltrigen distanziert gegenübersteht. Erst ab dem fünften Lebensjahr entwickeln sich Freundschaften. Spielgefährten gegenüber wird er als treu und gutmütig, aber auch als leicht verletzlich beschrieben. Weiter erläutern die Befragten, dass Martin Konflikte mit Kindern kaum lösen kann. Meist wirkt er dann unglücklich oder verzweifelt über das Verhalten der anderen. Tadeus kann den Eltern zufolge zwar auf Kinder zugehen, hat aber keine engeren Freundschaften. Er spielt vor allem mit seinen (jüngeren) Geschwistern, von denen eine allerdings auch viel Eifersucht bei ihm auslöst. Zu den Schüler/innen in seiner Klasse hat er offenbar kaum Kontakt, obwohl er von ihnen gemocht wird und bisweilen sogar „bemuttert“, wenn er einmal Hilfe braucht. Ich bekomme bei den Erhebungen den Eindruck, dass Tadeus durchaus gern zu den anderen Jungen „dazugehören“ würde. Andererseits scheint er sehr viel Zeit für sich allein zu brauchen. Sowohl Martin als auch Tadeus können sich gut mit Erwachsenen unterhalten. Sarah ist unter den Klassenkamerad/innen zwar beliebt und wird als Jüngste in der Klasse auch besonders umsorgt, hat aber kaum Freundschaften. Den Eltern zufolge scheint Sarah soziale Kontakte bereits verbindlicher aufzufassen als Gleichaltrige. Eine relativ enge Freundschaft verbindet sie daher mit einem fünf Jahre älteren Mädchen. Ich erlebe Sarah anderen Kindern gegenüber meist als kontaktscheu, während sie mit Erwachsenen sehr gut umgehen kann, indem sie z.B. ihren ganzen kindlichen Charme einsetzt. Von den Befragten wird sie auch als sehr einfühlsam beschrieben.

Auf musikalischem Gebiet lassen sich die sozialen Fähigkeiten der Kinder schwer nachzeichnen. Nur einige Parallelen sind festzustellen. So dürfte die Aufgeschlossenheit Erwachsenen gegenüber generell vorteilhaft für das Erlernen der Instrumente sein, das durch Erwachsene angeleitet wird. Die intensive Erwachsenen-Kind-Beziehung im Instrumentalunterricht und beim täglichen Üben kann umgekehrt auch die Selbstverständlichkeit im Umgang mit Erwachsenen gefördert haben. Die wenigen Kontakte zu Gleichaltrigen sind auch für intellektuell hochbegabte Kinder typisch (z.B. Stapf 2003). Denn die

Interessen solcher Kinder liegen weit von denen Gleichaltriger entfernt. Das trifft bei Martin, Tadeus und Sarah verstärkt auf musikalische Inhalte zu. Selbst wenn ein anderes Kind in der Klasse auch ein Instrument lernt, kann es längst nicht in die musikalischen Welten dieser kleinen Musiker/innen eintauchen. Bei Tadeus scheint das Bedürfnis, von den anderen Jungen akzeptiert zu werden, sogar in Konkurrenz mit dem Interesse an der Geige zu stehen. Bei Sarah führen die fehlenden freundschaftlichen Beziehungen in der Schule scheinbar umgekehrt dazu, dass sie sich stärker ins Geigenspiel vertieft und eben dort „ihr Glück sucht“ und ihre Identität festigt. Bei ihr lassen sich zudem Kommunikativität, Charme und Einfühlungsvermögen sehr deutlich am Geigenspiel ablesen. Parallelen in der musikalischen und sozialen Entwicklung lassen sich ansatzweise bei Martin beobachten. Während er zu Beginn der Erhebungen kaum Freunde hat, sich mir gegenüber reserviert verhält, ist er auch im Klavierunterricht äußerst unkooperativ und im Zusammenspiel sehr eigenbrötlerisch. Ab etwa sechseinhalb Jahren entwickelt er engere Freundschaften, lässt mich immer mehr an seinen Interessen teilhaben, sucht den Austausch mit mir und wird nun an der Musikschule zunehmend als aufmerksamer Klavierbegleiter für andere Instrumentalschüler/innen geschätzt.

Fazit: Alle drei Kinder haben zumindest phasenweise wenig soziale Kontakte. Dies dürfte mit den altersfremden Interessen besonders auf musikalischem Gebiet zusammenhängen. Einfühlungsvermögen und Mitteilungsbedürfnis weisen zwischen musikalischen und außermusikalischen Kontexten einige Parallelen auf. *Musikalische Hochbegabung geht aber nicht automatisch mit hohen sozialen Kompetenzen einher. Wegen der altersuntypischen Interessen im frühen Kindesalter kann sie sich sogar nachteilig auf soziale Erfahrungsmöglichkeiten auswirken.*

6 Diskussion

Musikalische Hochbegabung äußert sich in den drei Fällen von Anfang an auf sehr unterschiedliche Weise. Bei Martin werden die Eltern die anhaltende selbstständige Beschäftigung mit dem Klavier und mit den darauf erzeugbaren Harmonien, sowie das analytische und auch intuitive Musikverständnis als Anzeichen musikalischer Hochbegabung. Bei Tadeus werden das vertiefte, analytische Musikhören, die ungewöhnlich frühe, intensive Beschäftigung mit Mozarts Lebensgeschichte und das Interesse an Musiktheorie als Merkmale der musikalischen Hochbegabung angeführt. Sarahs Hochbegabung wird an die musikalische Auffassungsgabe und das analytische Hörvermögen ge-

knüpft, und besonders auf die Leichtigkeit an der Geige und auf die Expressivität bezogen. Gemeinsam ist den drei Kindern eine starke Empfänglichkeit für Musik, die dem anhaltenden Interesse, der hohen Motivation und letztendlich auch dem Erwerb musikalischer Fähigkeiten voranzugehen scheint. Eltern und Instrumentallehrer/innen haben in diesem frühen Stadium der musikalischen Entwicklung einen weniger leistungsorientierten Hochbegabungsbegriff. Ihre Einschätzungen stützen sich dafür mehr auf die nachhaltige Begeisterung, die selbstinitiierte, intensive Auseinandersetzung mit Musik und die Leichtigkeit des Lernens. Auf diesen Gebieten werden die Kinder als extreme Ausnahmeerscheinungen wahrgenommen. Ist die musikalische Hochbegabung dann einmal „erkannt“, wird sie von den Eltern und Instrumentallehrer/innen verstärkt aufgegriffen, gefördert und beobachtet. Musikalische Hochbegabung ist also ein Phänomen, das erst in Relation zu den Erwartungen einer Gesellschaft und somit in den Köpfen der Umwelt und der Betroffenen „konstruiert“ wird. Diese Konstruktion ist dynamisch. Das heißt, wenn bestimmte Erwartungen wiederholt nicht erfüllt werden, nimmt die Sicherheit ab, dass es sich um eine musikalische Hochbegabung handelt. In der Folge lässt auch die musikalische Förderung nach und tatsächlich stagniert die musikalische Entwicklung. Dies lässt sich an dem Fall „Tadeus“ genau nachvollziehen.

Die Ergebnisse aus der zweijährigen Begleitung von Martin, Tadeus und Sarah lassen auf einige Beziehungen zwischen musikalischer Hochbegabung und anderen Fähigkeiten, insbesondere geistigen Fähigkeiten und Herangehensweisen, schließen. Die Zusammenhänge werden in Grundzügen auch durch die oben erwähnten vorangegangenen Arbeiten unterstützt. Die Annahme, dass Musikalität ein ganz eigenständiger Fähigkeitsbereich ist (Gardner 2005), muss vor diesem Hintergrund abgelehnt werden. Die gefundenen Parallelen sind allerdings auch so individuell und subtil, dass ein gemeinsamer Faktor „g“ als Erklärung für musikalische Hochbegabung *und* andere Fähigkeiten nicht befriedigend erscheint. Besonders wenn man sich auf die Ebene der Expressivität, als eine gemeinsame Facette musikalischer und zeichnerischer Fähigkeiten, begibt, kann schwerlich mit einem kognitiven Faktor allein argumentiert werden. Das Phänomen „musikalische Hochbegabung“ zeigt sich in der qualitativen Betrachtung als ein sensibles System, an dem viele Faktoren beteiligt sind. Die „außermusikalischen“ Fähigkeiten und deren Entwicklung bilden dabei nur einen Teil der Einflüsse. An den hier ausgesparten Daten zu Persönlichkeitseigenschaften und Umweltfaktoren lassen sich noch weitere Beziehungen mit den verschiedenen Erscheinungsformen und Entwicklungsverläufen musikalischer Hochbegabung aufdecken.

Zu den musikpädagogischen Implikationen der Untersuchung gehört, dass auch und ganz besonders in der kleinen Gruppe musikalisch Hochbegabter differenziert werden muss. Betroffene Kinder entwickeln von Anfang an ein ganz eigenes musikalisches Profil, das individuell gefördert werden muss. Eine allzu starke Fokussierung auf das Instrument scheint dabei vor dem Hintergrund der Vernetzung mit anderen Fähigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften und Umweltbedingungen langfristig nicht sinnvoll. Möglicherweise kann gerade eine „außermusikalische“ Förderung zu einer gesunden Entfaltung der musikalischen Hochbegabung beitragen. Da die Instrumentallehrerinnen freilich keine so differenzierte Gesamtbetrachtung ihrer Schüler/innen leisten können und auch nicht sollen, sind hier besonders die Eltern, Kindergartenerzieher/innen und Klassenlehrer/innen gefragt. Sie können helfen, zu hohe Erwartungen abzubauen, den Kontakt zu Gleichaltrigen zu finden, das Gefühl von Verständnis, Zugehörigkeit, Normalität zu behalten oder ggf. auch Bewegungsdefiziten gezielt entgegenzuwirken.

Abschließend möchte ich daran erinnern, dass die Erforschung und Förderung von Hochleistungen einer Breitenbildung nicht entgegensteht. Denn indem Spitzenfiguren und ihre Geschichten und Fähigkeiten diskutiert werden, ist die Möglichkeit zu einer breiten Identifikation geboten, die Menschen dazu animieren kann, an den eigenen Fähigkeiten zu arbeiten (vgl. Bastian 1989). Forschungen über musikalische Hochbegabung können für Betroffene auch eine Hilfestellung sein. Bei der Frage, was musikalische Hochbegabung ist und welche Indikatoren sie anzeigen, gibt es nach wie vor einen großen Bedarf an qualitativer Forschung.

Literatur

- Baumgarten, Franziska (1932): Der Werdegang eines Wunderkindes (nebst einem Beitrag über die Beziehungen des Gedächtnisses zur Begabung). In: William Stern & Otto Lipmann (Hg.), Zeitschrift für angewandte Psychologie, Bd. 41 (473-498).
- Baumgarten, Franziska (1930): Wunderkinder. Psychologische Untersuchungen. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Bastian, Hans Günther (2000). Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz: Schott.
- Bastian, Hans Günther (1991): Jugend am Instrument. Eine Repräsentativstudie. Mainz u.a.: Schott.

- Bastian, Hans Günther (1989): *Leben für Musik: eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-) Begabungen*. Mainz u.a.: Schott.
- Cheek, Joyce M. & Smith, Lyle R. (1999): Music training and mathematics achievement. In: *Adolescence* 34/136 (759-761).
- Creswell, John (2007): *Qualitative inquiry and research design*. 2. Aufl. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE.
- Enzensberger, Hans Magnus (2003): *Der Zahlenteufel. Ein Kopfkissenbuch für alle, die Angst vor der Mathematik haben*, 5. Aufl. München: dtv.
- Fitzpatrick, Kate R. (2006): The effect of instrumental music participation and socioeconomic status on Ohio fourth-, sixth- and ninth-grade proficiency test performance. In: *Journal of research in music education* 54/1 (73-84).
- Gardner, Howard (2005): *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gembris, Heiner (2008): Begabung und Begabungsförderung in der Musik. In: Fischer, Christian; Mönks, Franz J.; Westphal, Ursel (Hg.), *Individuelle Förderung. Begabung entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Fachbezogene Förder- und Förderkonzepte* (256-284). Berlin: LIT.
- Johnson, Christopher M. & Memmott, Jenny E. (2006): Examination of relationships between participation in school music programs of differing quality and standardized test results. In: *Journal of research in music education* 54/4 (293-307).
- Jungbluth, Armin & Hafen, Roland (1992/97): *Musik-Screening Teil I (5-8;6 Jahre) und Teil II (8;7-11 Jahre)*, Testmaterial und Begleit-CD-Rom.
- Lorek, Regina (2000): *Musikalische Hochbegabung bei Jugendlichen. Empirische Untersuchung zur Persönlichkeit und zum Umgang mit Musik*. Frankfurt a. M.: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Olbertz, Franziska (2009a, in Vorb.): *Musikalische Hochbegabung: Frühe Erscheinungsformen und Einflussfaktoren anhand von drei Fallstudien*. Dissertation.
- Olbertz, Franziska (2009b, in Vorb.): *Musikalische Hochbegabung im Kindesalter und ihre Beziehungen zu Merkmalen der Persönlichkeit*. In: *Ta-gungsband zur IBFM-Tagung „Begabungsförderung und Begabungsforschung in der Musik“*, 19.-20.09.2008, Liboriarium Paderborn.

- Papoušek, Mechthild (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern: Huber.
- Preusche, Ingrid; Längle, Heinz; Vanecek, Erich & Aßlaber, Markus (2003): Wiener Test für Musikalität. Weltweit erster computerbasierter Musikbegabungstest für Kinder im Vor- und Volksschulalter. CD-Rom und Handbuch. Wien: Seibersdorf Research.
- Schumacher, Ralph (2006): Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. Bildungsforschung Bd. 18. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Spychiger, Maria (2006): Ansätze zur Erklärung der kognitiven Effekte musikalischer Betätigung. In: Bildungsforschung Bd. 18. (113-130). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Spychiger, Maria (2001): Was bewirkt Musik? Probleme der Validität, der Präsentation und der Interpretation bei Studien über außermusikalische Wirkungen musikalischer Aktivität. In: Gembris, Heiner et al. (Hg.), Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte (13-37) Augsburg: Wißner.
- Stapf, Aiga (2003): Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung. München: C. H. Beck.
- Stumpf, Carl (1909): Akustische Versuche mit Pepito Arriola. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung, Bd. 2 (1-11).
- Tewes, Uwe; Rossmann, Peter; Schallberger, Urs (2001): Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder: HAWIK-III Manual. 3. üb. u. erg. Aufl. Bern: Hans Huber.