

Gerhard Freisinger

OHNE BREITE KEINE SPITZE

Begabungs- und Begabtenförderung



Institut für Blas- und Schlaginstrumente
Kunstuniversität Graz

Inhalt

	Vorwort	2
1.	Einführung	4
2.	Begabung	7
2.1.	Intelligenz und Übung	13
2.2.	Begabungsdiagnostik in der Musik	19
2.3.	Musikalische Begabung	27
2.4.	Begabung und Persönlichkeit	33
2.5.	Selbstkonzept	37
2.6.	Kreativität	40
3.	Begabtenpädagogik in der Instrumental- ausbildung	45
3.1.	Rahmenbedingungen der Begabtenförderung	47
3.2.	Die Rolle der Familie in der Begabtenförderung	55
3.3.	Begabung und Stress	60
3.4.	Mehrfachbelastungen	62
3.5.	Unterrichtsmethoden für Begabte	64
4.	Wettbewerbe	76
4.1.	Allgemeine Argumente gegen die Ausrichtung von Wettbewerben	78
4.2.	Allgemeine Argumente für die Ausrichtung von Wettbewerben:	78
4.3.	Pädagogische Aspekte bei Jugendmusikwettbewerben:	80
4.4.	Programmauswahl	82
4.5.	Bewertungskriterien bei musikalischen Wettbewerben	83
4.6.	Beratungsgespräch	85
4.7.	Blechbläser-Kammermusik	87
4.8.	Pädagogische Aspekte des Ensembleunterrichts	90
4.9.	Trompeten Consort der Kunstuniversität Graz	95

5.	Kooperationsprojekte	98
5.1.	Begabtenförderprojekt des Landes Niederösterreich	101
5.2.	Begabtenförderprojekt der Universität Mozarteum Salzburg	101
5.3.	Talentförderung am Tiroler Landeskonservatorium	102
5.4.	Talentförderung an den Vorarlberger Musikschulen	103
5.5.	Akademie für Begabtenförderung der Anton Bruckner Privatuniversität Linz in Oberösterreich	103
5.6.	Nachwuchs- und Begabtenförderprogramm der Gustav Mahler Privatuniversität für Musik und den Musikschulen des Landes Kärnten	103
5.7.	Begabtenförderung am J.J.-Fux-Konservatorium des Landes Steiermark	104
6.	Literaturverzeichnis	106

Vorwort

In jedem Menschen schlummern individuelle Potentiale und Fähigkeiten, die sich unter günstigen Umwelt- und Entwicklungsbedingungen als besondere Fähigkeiten und Leistungen konkret ausprägen können. Wir alle lernen lebenslang, doch die größten Entwicklungsmöglichkeiten der Menschen liegen in unserer Kindheit und Adoleszenz. Als besondere Begabte werden Kinder und Jugendliche mit überdurchschnittlichen Lernvoraussetzungen bezeichnet, die zu besonderen Leistungen fähig sind.

Doch oft entscheidet der Zufall darüber, welche Lernbedingungen Kinder und Jugendliche vorfinden: sozioökonomischer Status und Bildungshintergrund der Eltern, soziale Stabilität der Familie und des Umfelds, Gesundheit und Ernährung, ausreichende und stabile soziale Kontakte und auch zufällige Ereignisse und Begegnungen sind nur einige der Faktoren, die Interessen und Leidenschaften für bestimmte Domänen erzeugen und die Entwicklung besonderer Fähigkeiten fördern.

Ohne entsprechende Rahmenbedingungen werden jungen Menschen Bildungschancen vorenthalten, was sowohl ungerecht wie auch volkswirtschaftlich unvernünftig ist. Aus pädagogischer Sicht stellen ungünstige Rahmenbedingungen in Kindheit und Jugend verpasste Chancen dar, die im Erwachsenenalter nicht im vollen Umfang zu kompensieren sind, weshalb gezielte Fördermaßnahmen aus sozial- und bildungspolitischer Sicht sinnvoll und notwendig sind. Begabungsförderung ist zuerst einmal an keine bestimmte Pädagogik oder Methode gebunden, sondern sie hat mit der Einstellung und Bereitschaft zu tun, ob und in welchem Ausmaß man junge Menschen fördern will.

Bildung und Persönlichkeitsentwicklung verlaufen asynchron und individuell, daher ist eine frühe pädagogische Selektion Hochbegabter für eine adäquate Förderung zur Erzielung späterer herausragender Leistungen einerseits notwendig, aber auch riskant, da keine verlässlichen Selektionskriterien existieren. In der Frühförderung gilt es, nicht nur ein geeignetes Umfeld für spätere Spitzenleistungen zu schaffen, sondern auch das Kind in seiner gesamten Entwicklung zu fördern und positive Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstvertrauen oder soziales Vertrauen auszubilden. Kinder sind zuerst einmal grundsätzlich neugierig und interessieren sich für die unterschiedlichsten Dinge. Diese spielerische Neugierde gilt es auch in der musikalischen Ausbildung zu bewahren.

Die Förderung musikalisch hochbegabter junger Menschen ist eine lohnende, aber auch aufwendige und anspruchsvolle gesellschaftliche Herausforderung. Begabtenförderung umfasst nicht nur die Motivation der Kinder und Jugendlichen selbst, sondern auch die Einbeziehung der Lehrenden, Eltern, Peers und des gesamten sozialen Umfelds.

Begabtenförderung braucht bildungspolitische und pädagogische Initiativen, zusätzliche Ressourcen an den Bildungseinrichtungen, die Verankerung des Themas in der Lehrer*innenausbildung und -weiterbildung und den Ausbau der Forschung. Begabung ist ein komplexes Phänomen, bei dem genetische, physiologische, psychologische und soziale Komponenten ineinandergreifen. Wer nach Faktoren für die Entwicklung von Begabung sucht, sollte Offenheit aufbringen, denn einfache Lösungen gibt es nicht. Der Weg hin zu Spitzenleistungen ist nichts für Ungeduldige. Er verlangt Leidenschaft, Glaube an die eigenen Fähigkeiten und Ausdauer.

Gerhard Freisinger
Graz, 2022

*Im Leben muss man vor nichts Angst haben.
Man muss es nur begreifen.
(Marie Curie)*

1. Einführung

„Jeder Mensch hat eine einzigartige Persönlichkeit, ist unverwechselbar und verfügt über ganz unterschiedliche Interessen. Diese Vielfalt macht unser Leben nicht nur aufregend und abwechslungsreich, sondern sie ermöglicht auch jeder und jedem Einzelnen, ihren bzw. seinen ganz individuellen Weg im Leben zu finden. [...] Das Erkennen und Fördern von Interessen und Stärken im frühen Kindesalter ist die Grundlage für ein erfülltes Leben, weil sich die Kinder dadurch ihrer eigenen Person bewusst werden, sich selbst als Lernende wahrnehmen sowie Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen aufbauen können.“¹ Begabung zu fördern ist eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe mit dem Ziel, alle Kinder bei der Entwicklung ihrer individuellen Potentiale zu fördern, gleichzeitig aber spezifische Lernangebote für Hochbegabte zur Verfügung zu stellen.

Bei näherer Betrachtung der Themen *Begabtendiagnostik*, *Begabtenförderung* und *Begabungsentwicklung* stellt sich eine Vielzahl von Fragen:

- Wie definieren wir zweckmäßig den Begriff „Begabung“?
- Welcher Anteil an Begabung ist genetisch prädisponiert?
- Welche Rahmenbedingungen sind notwendig, um das Potential eines jungen Menschen überhaupt erkennbar zu machen?

Eltern fragen sich: Wie begabt sind meine Kinder und wie können sie bestmöglich gefördert werden? Wie groß sind ihre Potentiale? Lehrende sind mit weiteren Fragen konfrontiert: Wie erkennt man Hochbegabungen? Werden den Begabten die Voraussetzungen für besonderen Leistungen bereits in die Wiege gelegt oder sind diese das Ergebnis zusätzlicher Faktoren? Wie soll sich der Unterricht Hochbegabter vom dem für sogenannte normale Musikschüler*innen unterscheiden? Führt ein hochqualitatives Lernangebot stets zu den gleichen Ergebnissen oder gibt es von vornherein unterschiedliche Startvoraussetzungen? Und auch für die Bildungspolitik drängen sich wesentliche Fragen hinsichtlich einer optimalen Förderung musikalisch begabter junger Menschen auf: Welche Rahmenbedingungen benötigt eine nachhaltige Begabtenförderung? Soll Begabtenförderung ausschließlich ergebnisorientiert sein? Zählt ausschließlich der spätere berufliche Erfolg („high achievers“ vs. „low achievers“), oder sollen andere Merkmale der Persönlichkeitsentwicklung auch einfließen?

¹ SCHMID Florian/IMSER Carina, *Impulse setzen – Stärken- und Interessensförderung in der Familie*, in: *begabt & exzellent*, özbf Nr. 46, Ausgabe 2, A-Salzburg 2018, S.4.

Wie können Musikschulen, deren wesentliche Aufgabe es ist, eine musikalische Ausbildung auf breiter Ebene anzubieten, die notwendigen Ressourcen für den quantitativ kleinen Teil der Begabtenförderung zur Verfügung stellen? Und auf welchen gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnissen können nachhaltige bildungspolitische Entscheidungen aufbauen?

Jede öffentliche Musikschule hat den Bildungsauftrag, auf breiter Ebene eine musikalische Ausbildung anzubieten, gleichzeitig aber auch besondere Begabungen zu erkennen und optimal zu fördern. Neben einer wissenschaftlich fundierten Pädagogik für sogenannte normal Begabte und Interessierte sind didaktisch-methodische Konzepte notwendig, um besonders begabte junge Menschen an ein Berufsstudium heranzuführen. Dies stellt die Lehrkräfte vor große, zum Teil fast unüberwindliche Herausforderungen: Von Musiklehrer*innen, die in erster Linie in der Breitenausbildung tätig sind, wird in wenigen Fällen ein Unterricht auf höchstem Niveau gefordert, der nur mit einer hohen künstlerischen Kompetenz der Lehrer*in umsetzbar ist. Dies kann zu einer Überforderung der Bildungsinstitution *Musikschule* kommen, da zu wenige personelle und zeitliche Ressourcen für eine ausreichende Betreuung und fordernde Lernumgebung für hochbegabte Schüler*innen vorhanden sind. Hier können Kooperationsprojekte zwischen Musikschulen und Kunstuniversitäten einen Ausweg bieten. *„Zurzeit sind derartige Projekte oft noch Kooperationen zwischen sehr ungleichen Partner*innen. Musikschule und Universität sind formal, rechtlich und von ihrem Selbstverständnis her sehr weit voneinander entfernt, was die Zusammenarbeit deutlich erschwert.“*²

Dort, wo Begabtenförderung in Kooperation zwischen Musikschulen und Musikuniversitäten angeboten wird, gestaltet sie sich erfolgreich und erfreut sich größter Beliebtheit. In Großbritannien wurden beispielsweise an vielen Musikhochschulen „Samstagsschulen“ (z.B. Junior Academy oder Junior Guildhall) eingerichtet. Die darin betreuten Schüler*innen verbringen dort den ganzen Tag, erhalten individuellen Unterricht am Instrument, in der Kammermusik, Gehörbildung, Rhythmik, Musiktheorie, Musikgeschichte, Improvisation, Komposition und machen verschiedene Ensembleerfahrungen.³ Mittlerweile gibt es auch in Deutschland Musikhochschulen (z.B. MHS Detmold), die neben einem Frühstudium (ab 15 Jahren) auch eine Ausbildung für Kinder ab 10 Jahren anbieten. Neben dem Hauptfachunterricht wird an Wochenenden zusätzlich Unterricht in Klavier, Gehörbildung, Musiktheorie und Musikgeschichte angeboten. Auch in Österreich gibt es eine Vielzahl von Kooperationsprojekten zur Begabtenförderung zwischen Musikschulen, Konservatorien und Kunstuniversitäten. So organisiert beispielsweise das oberösterreichische Musikschulwerk eine „Akademie für Begabtenförderung“ in Kooperation mit der Anton Bruckner Privatuniversität. Ebenso bietet das Land Tirol begabten Musikschüler*innen verschiedene Meisterklassen bei Professor*innen des Tiroler Landeskonservatoriums an. Auch die Universität für Musik und darstellende Kunst Wien lädt regelmäßig zu Meisterklassen für erfolgreiche Teilnehmer*innen des Wettbewerbs *prima la musica* ein. Zusätzlich gibt es über die *Junge Akademie Wien* ein Förderprogramm für Schüler*innen der Musikschulen Wien.

² STEKEL Hanns Christian, *Special Classes*, in: *Üben & Musizieren*, 2-2013, S.21.

³ HUBRICH Sara, *Erleben statt überprüfen*, in: *Üben & Musizieren*, 1-18, S.19-20.

Am Leopold Mozart Institut für Begabungsförderung der Universität Mozarteum wurde ein Pre-College eingerichtet und an der Gustav Mahler Privatuniversität für Musik in Klagenfurt wird unter dem Titel *Exzellenzcluster Musik* in Kooperation mit den Musikschulen des Landes Kärnten ein Nachwuchs- und Begabtenförderungsprogramm organisiert. Besonders umfangreich gestaltet sich beispielsweise auch das in dieser Broschüre vorgestellte Talentprogramm des Musik- und Kunstschulenmanagements des Landes Niederösterreich. Auch an der Kunstuniversität Graz gibt es eine Reihe von Förderangeboten für besonders begabte junge Musiker*innen.

Da die Begabtenausbildung besondere Rahmenbedingungen und eine spezifische Pädagogik benötigt, müssen sich auch die Lehrenden entsprechende Qualifikationen aneignen. Dazu gehört unter anderem die Vorbereitung der Schüler*innen zur Teilnahme an Instrumentalwettbewerben. Und obwohl der Wettbewerb „*prima la musica*“ österreichweit einen hohen Stellenwert besitzt, ist er derzeit noch kaum Gegenstand empirischer Forschungen. In der Bundesrepublik Deutschland gibt es im Vergleich wesentlich mehr Forschungsaktivitäten zum Thema *Jugend musiziert*:

- Hans Günter BASTIAN, *Leben für Musik*, Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen, D-Mainz 1989
- Heiner GEMBRIS/Jonas MENZE/Andreas HEYE, *Jugend musiziert*, Musikkulturelle Vielfalt im Diskurs, D-Berlin 2019

Die zukünftige Ausrichtung von Kunstuniversitäten ist auf jeden Fall in einem engen Zusammenhang mit der vorberuflichen Qualifikation des nationalen und regionalen Musiker*innennachwuchses zu sehen. Der Respekt vor den Begabungen junger Menschen und die steigenden Anforderungen an den Musiker*innenberuf sollten für alle Verantwortlichen ausreichend Ansporn und Inspiration sein, sich dem Thema der Begabungs- und Begabtenförderung intensiv zu widmen.

*Es ist wichtig, aus dem Leben einen Traum
und aus einem Traum Realität zu machen.
(Pierre Curie)*

2. Begabung

Ursprünglich im Sinne einer gottgegebenen und angeborenen Fähigkeit (Genie, Wunderkind, Hochbegabung, Talent) verstanden, wird der Begriff *Begabung* heute unterschiedlich definiert. Im Sinne einer wissenschaftlichen Objektivierung versucht man, den Grad der Begabung, das Potential, die aktuelle Performance oder das Leistungsvermögen festzustellen, aber diese Möglichkeiten sind begrenzt: über psychometrische Tests lassen sich lediglich Intelligenzwerte oder spezifische psychomotorische Fähigkeiten, spezielle künstlerische Eigenschaften können durch sportliche oder musikalische Auftritte sichtbar werden. Eine musikpädagogische Einteilung in „begabt“ oder „unbegabt“ erweist sich auf Grund mangelnder Differenzierung als wenig geeignet, da kein Test in der Lage ist, das kreative Potential eines jungen Menschen zu messen oder zuverlässig einzuschätzen.

Heiner Gembris betont, dass ganz und gar unmusikalische Menschen ebenso selten sind wie musikalische Genies. *„Deshalb ist die alltagssprachliche Einteilung in musikalische und unmusikalische Menschen falsch und irreführend.“* Mit Verweis auf J. v. Kries (Professor für Psychologie an der Universität Freiburg und Mitbegründer der Zeitschrift *Psychologie*, die er gemeinsam mit Hermann Ebbinghaus, dem Begründer der experimentellen Gedächtnisforschung zu Arbeiten der Lern- und Vergessenskurve herausgegeben hat) wird dabei geltend gemacht, dass für die Charakterisierung des Musikalischen verschiedene persönliche Eigenschaften in Betracht kommen. *„Da diese in mannigfaltiger untereinander kombiniert sein können, so ergibt sich eine unübersehbare Fülle von Formen und Arten des Musikalischen.“*⁴ Auch die beiden Begriffe „begabt“ oder „hochbegabt“ zeichnen sich durch ihre Unschärfe aus. *„Unglücklicherweise herrscht in der Wissenschaft, wenn über Begabung und Hochbegabung gesprochen wird, ein nahezu babylonisches Sprachgewirr.“* (Ziegler 2008, S.14.)⁵ Im 2021 erschienenen *Handbuch Begabung* von Müller-Oppliger und Weigand verwenden sie die Schreibweise (Hoch-)Begabung, um hier keinen zu großen begrifflichen Unterschied erkennen zu lassen.⁶ Mit der Zuschreibung „Hochbegabung“ verhält es sich ähnlich wie mit dem Begriff „Genie“. Beide Ausdrücke sind Exzellenzkategorien, die jeweils eine andere Beschreibungsförm überbieten. Hochbegabung ist mehr als Begabung und Genie ist mehr als Talent.⁷ *„Im wissenschaftlichen Sprachgebrauch ist die Formulierung »hochbegabtes Kind« allemal gebräuchlicher, vermutlich schon deshalb, weil sie seriöser wirkt und man auf den*

⁴ GEMBRIS Heiner, *Testen und Messen der Musikalität*, in: Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung, D-Darmstadt 2013, S.103.

⁵ HOYER Timo / WEIGAND Gabriele / MÜLLER-OPPLIGER Viktor, *Einleitung*, in: Begabung – Eine Einführung, D-Darmstadt 2013, S.11.

⁶ MÜLLER-OPPLIGER Victor/WEIGAND Gabriele, *Vorwort*, in: Handbuch Begabung, CH-Basel 2021, S.9.

⁷ Vgl. HOYER Timo / WEIGAND Gabriele / MÜLLER-OPPLIGER Viktor, *Begabung und Hochbegabung*, in: Begabung, D-Darmstadt 2013, S.58.

*Sensationscharakter des Wortes »Wunderkind« hier gern verzichtet.*⁸ Sprachliche Neuschöpfungen wie etwa *Ausnahmetalent* oder *Sonderbegabung* zeigen das Bedürfnis, die qualitativen und quantitativen Unterschiede noch deutlicher abzugrenzen. Einen Spezialfall bildet die sogenannte *Inselbegabung*. Bei ihr werden herausragende Fähigkeiten in einem Spezialgebiet sichtbar, die betroffenen Personen weisen zugleich einen eher niedrigen IQ auf und sind außerhalb ihres Spezialgebietes bald überfordert. Häufig tritt dieses Phänomen verbunden mit Autismus auf. Die einleitenden Ausführungen zu den Begriffsdefinitionen sollen auf Grund möglicher pädagogischer Konsequenzen auf einen verantwortungsvollen Umgang mit den verschiedenen Begriffen und deren Abstufungen aufmerksam machen.

Hoyer/Weigand/Müller-Oppliger beschreiben Begabung als mehr oder weniger gut begründete Hypothese, mit der üblicherweise Aussagen über Fähigkeitsgrade, Lern- und Leistungsvoraussetzungen oder Dispositionen gemacht werden.⁹ Für Vanecek und Preusche entzieht sich der Begabungsbegriff mit verblüffender Hartnäckigkeit einer wissenschaftlich sauberen Definition.¹⁰ In der einschlägigen Fachliteratur werden die unterschiedlichsten Ausdrücke verwendet. Welchen Zweck soll die Begabungsdefinition erfüllen? Meistens wird damit versucht, Erklärungen für beobachtete Leistungsunterschiede zu liefern, sowie Fördermethoden- und Maßnahmen zu begründen. Kurt Heller (2004) versucht in diesem Zusammenhang eine ordnungsstiftende Einteilung zu treffen:¹¹

- *Hochbegabung vs. Talent:* Hochbegabte Personen verfügen über außergewöhnliche Fähigkeiten in intellektuellen Bereichen wie zum Beispiel in Mathematik, Sprachen oder Naturwissenschaften. Im Gegensatz dazu werden talentierte Menschen zu jenem Personenkreis gezählt, die außergewöhnliche Fähigkeiten auf einem Einzelgebiet aufweisen, wie etwa in der Musik.
- *Latente Hochbegabung:* Hier wird zwischen zwei Erscheinungsformen unterschieden. Zum einem spricht man Schüler*innen eine latente Hochbegabung zu, wenn sie in Tests für kognitive Fähigkeiten hoch punkten und zum anderen benennt man Schüler*innen als latent hochbegabt, wenn diese nur auf Grund eines niedrigen sozioökonomischen Hintergrunds und der damit verbundenen ungenügenden Förderung eine niedrigere Bewertung erhalten.
- *Potentielle Hochbegabung:* Als potentiell hochbegabt werden Menschen angesehen, die in der Schule außergewöhnliche Leistungen erbringen und auch später auf einem Gebiet besondere Leistungen zeigen.

⁸ OLBERTZ Franziska, *Hochbegabung, Wunderkinder und Inselbegabungen*, in: Der musikalische Mensch, D-Hildesheim 2014, S.76.

⁹ HOYER Timo / WEIGAND Gabriele / MÜLLER-OPPLIGER Viktor, *Einleitung*, in: Begabung – Eine Einführung, D-Darmstadt 2013, S.7.

¹⁰ VANECEK Erich/PREUSCHE Ingrid, *Die Messung musikalischer Begabung – Ziele, Möglichkeiten und Grenzen, aufgezeigt am Wiener Test für Musikalität*, in: Musikerziehung Nr. 4/5, A-Wien 2008, S.194.

¹¹ HELLER Kurt, *Musikalisches Talent im Lichte der Hochbegabungs- und Expertiseforschung*, in: Musikpsychologie, Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, 2004, Band 17/9

Der amerikanische Psychologe Robert Sternberg entwickelte fünf Kriterien, die erfüllt sein müssen, damit man von einer Hochbegabung sprechen kann (Sternberg 1993):

1. Exzellenz: Eine Person ist anderen in einem oder mehreren Bereichen deutlich überlegen.
2. Seltenheit: Dieses Kriterium stellt eine notwendige Ergänzung zum Exzellenzkriterium dar.
3. Produktivität: Die Begabung muss die Person zu besonderen Handlungen befähigen.
4. Beweisbarkeit: Die besondere Leistungsstärke muss durch gültige Prüfverfahren (Wettbewerbe, Zulassungsprüfungen etc.) nachweisbar sein.
5. Das außergewöhnliche Potential muss gesellschaftlich-kulturell anerkannt sein. Indikatoren für Begabung sind nicht allgemein gültig, sondern entfalten ihre Gültigkeit stets in einem gesellschaftlich-kulturellen Kontext.¹²

Kurt A. Heller definiert Begabung im Sinne außergewöhnlicher intellektueller, kreativer, sozialer, psychomotorischer oder musikalischer Fähigkeiten als individuelles Potential für Leistungsexzellenz in bestimmten Domänen.¹³ Wilfried Gruhn definiert den musikalischen Begabungsbegriff auf folgende Weise:

Musikalische Begabung soll hier als das im Wesentlichen genetisch bedingte Potential zum Lernen verstanden werden, das von neurobiologischen Bedingungen abhängt, wie musikalische Informationen verarbeitet werden können und wie musikalische Vorstellungen gebildet und instrumental oder vokal ausgeführt werden können.¹⁴

Heiner Gembris, Professor für empirische Musikpädagogik und Musikpsychologie sowie Leiter des Instituts für Begabungsforschung der Universität Paderborn listet allgemeine Erkennungsmerkmale von Kindern auf, die auf besondere Begabungen hinweisen. Im Allgemeinen spricht man bei Kindern von Begabung, wenn:

- Leistungen vorliegen, die den Durchschnitt überragen,
- besondere Leistungen in einem früheren Alter auftreten, als gemeinhin erwartet wird,
- Fähigkeiten besonders leicht und schnell erlernt werden,
- intrinsische Motivation zum Lernen vorhanden ist,
- eigenständige Entdeckungen ohne nennenswerte Anleitung durch Erwachsene in einer Domäne gemacht werden,
- es qualitativ neue Weisen des Wahrnehmens, Handelns und Denkens sowie ungewöhnliche Problemlösungen zeigt (s. Ewert 1970, S.6; Winner 1996, S.274).¹⁵

¹² PRECKEL Franzis / BAUDSON Tanja Gabriele, *Was ist Hochbegabung?*, in: Hochbegabung, D-München 2013, S.10-11.

¹³ HELLER Kurt A., *Begabungsförderung als pädagogische Aufgabe*, in: Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung, D-Berlin 2008, S.341.

¹⁴ GRUHN Wilfried, *Musikalität-Begabung-Talent*, in: Begabungsförderung und Begabungsforschung in der Musik, D-Berlin 2010, S.100.

¹⁵ GEMBRIS Heiner, *Erklärungsmodelle musikalischer Leistungen*, in: Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung, D-Augsburg 2013, S.152.

Andreas C. Lehmann verweist in einem Artikel zum Thema *Musikalische Wunderkinder* auf Larisa V. Shavinina: „Ein musikalisch hochbegabtes Kind kann auf einfachste Weise dadurch definiert werden, dass es in der Lage ist, Dinge zu tun, die man normalerweise eher von Erwachsenen erwartet.“¹⁶ Franziska Olbertz von der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Frankfurt am Main weist auf die Schwierigkeit empirischer Untersuchungen zum Thema *Musikalische Hochbegabung* hin. Vor allem die Frage, an welchem Punkt „Normalbegabung“ aufhört und „musikalische Hochbegabung“ anfängt, ist bislang nicht geklärt. Es geht aus ihrer Sicht um grundlegende Fragen wie etwa: Welche Fähigkeiten müssen in welchem Umfang und unter welchen Rahmenbedingungen erreicht worden sein, damit jemand als „musikalisch hochbegabt“ gelten kann. „Noch komplizierter wird es, wenn man sich vergegenwärtigt, dass eben nicht nur musikalische Fähigkeiten, sondern auch individuelle Wesenszüge, Bedürfnisse, auch persönliche Schwächen, Ideale und Erfolgsstrategien usw. ihren Anteil daran haben, dass eine musikalisch hochbegabte Person genau so ist, wie sie ist, bzw. in dieser Weise wahrgenommen wird.“¹⁷

*Versteht man Begabung als Potential zur Ermöglichung von Leistung in einem bestimmten Bereich, so wird klar, dass dies eine genetische und eine Umweltkomponente hat. [...] Das genetische Potential kann mit einer entsprechenden Umwelt, durch Fleiß, intensive Arbeit und stetiges Üben zu der besonderen Leistung eines Einzelnen führen, die dann als Talent zur Kenntnis genommen wird.*¹⁸

Inwieweit ein entsprechendes Begabungspotential vorhanden ist, kann mit Gewißheit erst nach jahrelangem Lernen und Üben festgestellt werden. Entwicklungspsychologisch manifestiert sich Begabung zunächst als relativ unspezifisches individuelles Leistungspotential, das von Anfang an mit der sozialen, d.h. familiären, schulischen oder außerschulischen Lernumwelt interagiert. Potential und Leistung können stark voneinander abweichen. Erst durch Lernen und Üben bzw. Training kann eine hohe Leistung erreicht werden. *Vererbte Anlagebedingungen werden hierbei für die individuelle Auswahl und Nutzung der durch die soziale Umgebung gebotenen Lernmöglichkeiten wirksam.* (Scarr & McCartney 1983; Thompson & Plomin 1993; Sternberg & Grikorenko 1997).¹⁹ Damit sich entsprechende neuronale Netzwerke etablieren und die genetischen Potentiale entfalten können, bedarf es guter Umweltbedingungen, in suboptimalen Fällen gehen sie verloren oder bleiben unentdeckt. Für Reinhart von Gutzeit ist die Familie der Schmelztiegel, in dem genetische Veranlagung und fördernde Einflüsse zusammenfließen und sich unter günstigen Umständen so verstärken, dass Entwicklungen möglich sind, die sich von der „Norm“ abheben.

¹⁶ LEHMANN C. Andreas, *Musikalische Wunderkinder* (Shavinina, *International Handbook of Giftedness*, S.187-222), in: *Üben & Musizieren* 2/2013, S.8.

¹⁷ OLBERTZ Franziska, *Hintergrund*, in: *Begabungsförderung und Begabungsforschung in der Musik*, D-Münster 2010, S.229.

¹⁸ GRUHN Wilfried / SEITHER-PREISLER Annemarie, *Musikalische Begabung und Begabungsforschung*, in: *Der musikalische Mensch*, D-Hildesheim 2014, S.11-12.

¹⁹ HELLER Kurt A., *Begabungsförderung als pädagogische Aufgabe*, in: *Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung*, D-Berlin 2008, S.341.

Er verweist dabei auf berühmte Musikerfamilien wie etwa Bach und Mozart.²⁰ Die Liste von erfolgreichen Musikerfamilien ließe sich bis in die heutige Zeit verlängern. Anselm Ernst spricht von drei Ursachen, auf die eine *Leistung* zurückgeführt werden kann:

- *Genetische Ausstattung*: Sie bestimmt letztlich die obere Grenze der erreichbaren Leistung.
- *Einflüsse der Umwelt*: Ohne gezielte Förderung kann keine Entwicklung in Gang kommen. Auch Hochbegabte setzen sich ohne Förderung nicht durch.
- *Zielstrebige Eigenaktivität*: Hohe Leistungen kommen nur durch große Selbstmotivationszustände.²¹

Ernst beschreibt Begabung als unteilbares Interaktionsprodukt, als Wechselwirkungsergebnis von drei grundlegenden Bedingungen.²² Da alle drei Faktoren in unterschiedlicher Gewichtung auftreten und ihre spezielle Bedeutung und Wirkung haben, gestalten sich aus der Sicht von Ernst auch die Forschungsvorhaben kompliziert. Für ihn liegen gerade im Unterricht, in der Lehr-Lern-Situation, die Chancen, dem Phänomen Begabung kritisch-beobachtend und konstruktiv handelnd zu begegnen.²³ Auch für den Genetiker Markus Hengstschläger entziehen sich die genetischen Voraussetzungen weitgehend der Messbarkeit: „*Beobachten, bestimmen und messen kann man sehr oft nur den Erfolg – das Produkt aus Genetik und Umwelt.*“²⁴ Die im Jahre 2009 von Franziska Olbertz am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik der Universität Osnabrück durchgeführten Fallstudien verdeutlichen, wie stark sich das Spektrum an individuellen Fähigkeiten und Neigungen, Facetten der Persönlichkeit sowie die familiären Rahmenbedingungen, unter denen ein Kind aufwächst, im jeweiligen Profil einer musikalischen Hochbegabung widerspiegeln.

²⁰ Vgl. von GUTZEIT Reinhart, *Musikalische Familienangelegenheiten*, in: *üben & musizieren* 3-18, D-Mainz 2018, S.8.

²¹ ERNST Anselm, *Begabung als Wechselwirkungsprodukt*, in: *Die zukunftsfähige Musikschule*, CH-Aarau 2006, S.136.

²² Ebd., S.137.

²³ ERNST Anselm, *Begabung – ein brisantes Thema*, in: *Eine zukunftsfähige Musikschule*, CH-Aarau 2006, S.132.

²⁴ HENGSTSCHLÄGER Markus, *Gene – Talent – Chancen*, in: *Die Durchschnittsfalle*, A-Salzburg 2012

*Hochbegabte Musiker sind daher mindestens so unterschiedlich wie musikalisch normalbegabte Personen. So können Definitionen von musikalischer Hochbegabung immer nur den kleinsten gemeinsamen Nenner beschreiben, nämlich die weit überdurchschnittliche Ausprägung musikalischer Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die sich eben teils aus musikspezifischen, teils aus allgemeinen Veranlagungen und Rahmenbedingungen ganz unterschiedlich ergeben kann.*²⁵

Von der Vorstellung einer universellen (Hoch)Begabung hat man sich heute ohnedies verabschiedet. Diese wurde durch eine domänenspezifische Betrachtungsweise unterschiedlicher individueller Begabungsausprägungen abgelöst.

*„Nach dem Stand der Begabungsforschung wissen wir, dass hohe Intelligenz (bzw. das, was jeweils unter Intelligenz verstanden wird) zwar in vielen Begabungsdomänen eine günstige Voraussetzung für (Hoch-) Leistung darstellt, für sich allein aber noch kein Prädiktor ist. Mitentscheidend sind immer auch verschiedene emotionale, psychologische und soziale Fähigkeiten, Motive, Personenmerkmale sowie förderliche oder wenig förderliche Umweltbedingungen und nicht zuletzt Zufälle und Glück.“*²⁶

²⁵ OLBERTZ Franziska, *Hochbegabung, Wunderkinder und Inselbegabungen*, in: Der musikalische Mensch, D-Hildesheim 2014, S.72-76.

²⁶ MÜLLER-OPPLIGER Victor/WEIGAND Gabriele, *Einleitung*, in: Handbuch Begabung, CH-Basel 2021, S.13.

„Ein Wunderkind ist ein Kind, über das man sich wundert.“

2.1. Intelligenz und Übung

Wie erfolgreich das musikalische Üben verläuft und wie gut jemand aus den Erfahrungen lernt, hängt zum Teil von der Intelligenz ab. Intelligenz hilft beim Wissenserwerb, gut strukturiertes Vorwissen erleichtert wiederum weiteres Lernen. Langzeitstudien ergaben, dass musikalisches Üben im Laufe der Jahre zu einer Erhöhung der neuronalen Effizienz der auditiven Informationsverarbeitung führt.²⁷ „In einem Langzeitvergleich zeigte sich, dass die gemessene neuronale Effizienz der Hörareale im Gehirn nicht nur mit dem Lebensalter anstieg, sondern auch davon abhing, wie viel die Kinder bisher musiziert hatten.“²⁸

Je höher die Begabung, desto leichter und schneller wird gelernt.²⁹ Neurobiologische Forschungen ergaben zudem, dass im menschlichen Hörkortex zuverlässige neuroanatomische Marker für musikalische Begabungen existieren, die ihrerseits Einfluss auf das musikalische Lernverhalten nehmen. [...] Im Laufe der natürlichen Reifeentwicklung und unter Einfluss des Lernens nimmt die neuronale Effizienz dieser Gehirnregionen von früher Kindheit bis in die Pubertät hinein kontinuierlich zu, wobei es auch zu einer integrativen Vernetzung mit anderen Gehirnregionen kommt.³⁰

Der Hirnforscher Gerald Hüther verweist auf die verschiedenen Ebenen der Intelligenz, wobei diese gleichmäßig entwickeln müssen, damit das Kind seinen Weg ins Leben gut finden und gestalten kann. Es handelt sich dabei um die körperliche, die kommunikative und die emotionale Intelligenz.³¹

Wer intelligent ist, lernt schneller und kann einmal Gelerntes erfolgreicher auf neue Situationen übertragen. Deutlich wird auch, dass Intelligenz hohe Leistungen keineswegs garantiert – sie macht sie nur wahrscheinlicher.³²

Allgemein kann Intelligenz als Unterschied von Denkfähigkeiten verstanden werden, die für Lernen und Problemlösung wichtig sind. Dazu gehören: logisches Denken, Wissen, Lese-, Schreib- und rechnerische Fähigkeiten, Geschwindigkeit von Reaktionen und Entscheidungen sowie psychomotorische Fähigkeiten.³³

²⁷ SEITHER-PREISLER/TURKER/REITERER/CHRISTINER/SCHNEIDER, *Neurobiologische Erkenntnisse*, in: Journal für Begabtenförderung, 2/2018, S.15.

²⁸ Ebd., in: Journal für Begabtenförderung, 2/2018, S.20.

²⁹ Ebd., S.18-20.

³⁰ Vgl. Ebd., S.20-21.

³¹ HÜTHER Gerald, *Interview von Barbara Kluger*, in Kleine Zeitung, 19. November, Graz 2016, S.4-5.

³² PRECKEL Franzis / BAUDSON Tanja Gabriele, *Intelligenz und Leistungsexzellenz*, in: Hochbegabung, D-München, S.22.

³³ Ebd., S.13.

All dies erfordert jedoch neben den klassischen kognitiven Fähigkeiten (Wahrnehmen, Denken und Problemlösen) auch Aufmerksamkeit, Selektion des Wesentlichen, Unterdrückung von Störreizen und vor allem ein hohes Maß an Motivation.³⁴

In der Intelligenzforschung ist man in letzter Zeit dazu übergegangen, verschiedene Begabungsausprägungen anzunehmen und spricht dabei von „multiplen Intelligenzen“. Jedes Individuum hat ein ganz persönliches Profil unterschiedlicher Intelligenzen, die auf besondere Weise zusammenwirken.³⁵

Ellen Winner argumentiert, dass insbesondere Hochbegabungen sich im künstlerisch- kreativen Bereich unabhängig vom klassischen IQ entwickeln. *Drei wesentliche Merkmale sind aus ihrer Sicht für hochbegabte Kinder in jeder Domäne charakteristisch:*

- *Frühreife: dabei zeigen Kinder wesentlich früher als andere in einem Bereich höhere Leistungen und lernen auch mit mehr Leichtigkeit.*
- *Ein eigenes „Drehbuch“: hier ist eine enorme Selbständigkeit zu beobachten. Sie wollen keine Lernetappen vorgegeben bekommen, sondern entdecken ihre Domäne auf eigene Faust und bestimmen selbst, wann sie welche Hilfestellung brauchen.*
- *Eine wütende Wissbegierde: dies umschreibt den leidenschaftlichen Wunsch, eine Sache zu beherrschen. Hochbegabte Kinder sind stark intrinsisch motiviert, haben ein unbändiges Interesse und machen Flow-Erfahrungen, während sie sich mit ihrer Domäne beschäftigen (Winner 2007, 5 ff.).³⁶*

Spychiger und Hechler wiederum lenken den Fokus auf drei miteinander verbundene Domäne: *Musikalität, Intelligenz und Persönlichkeit*. Sie versuchen in ihren Überlegungen Verbindungen und Beziehungen zwischen den drei Bereichen zu ergründen und eine aktualisierte Position dazu zu finden, wobei die Messbarkeit eine wichtige Frage darstellt.³⁷ *„Der hohe Status des Intelligenztests in der psychologischen Disziplin hat damit zu tun, dass seine Entstehung parallel zur Entwicklung der Psychologie als wissenschaftliche Disziplin mit naturwissenschaftlich-mathematischem Vorbild erfolgte.“³⁸* Dabei wird die individuelle (quantitative) Leistung eines Probanden in Bezug zu Ergebnissen einer Referenzgruppe gesetzt (Stapf 2008, 117). Für Spychiger und Hechler haben trotz der Fortschritte in der Entwicklung von Intelligenztests diese wichtigen Fragen nicht erhellt werden können: Was beinhaltet bzw. umfasst der Begriff *Intelligenz* und was wird dabei gemessen?³⁹ In den 1980er Jahren hat sich die Intelligenzforschung zum Teil vom Anspruch der Messbarkeit von Intelligenz gelöst und Differenzierungen vorgenommen, wie etwa der Ansatz der *multiplen Intelligenzen* des amerikanischen Erziehungswissenschaftlers Howard Gardner zeigt.

³⁴ JÄNCKE Lutz, *Neurobiologie der Begabung*, in: Der musikalische Mensch, D-Hildesheim 2014, S.319.

³⁵ HELLER Kurt A., *Begabungsförderung als pädagogische Aufgabe*, in: Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung, D-Berlin 2008, S.16.

³⁶ WINNER E., *Kinder voll Leidenschaft. Hochbegabungen verstehen*, in: Der musikalische Mensch – OLBERZ Franziska, D-Hildesheim 2014, S.71.

³⁷ Vgl. SPYCHIGER Maria/HECHLER Judith, *Musikalität, Intelligenz und Persönlichkeit, Alte und neue Integrationsversuche*, in: Der musikalische Mensch, D-Hildesheim 2014, S.23.

³⁸ Ebd., S.25.

³⁹ Vgl. Ebd., S.26.

Er war davon überzeugt, dass die klassischen Intelligenztests nicht ausreichen, um Fähigkeiten zu erkennen, die über den Erfolg im Leben entscheiden. Die acht multiplen Intelligenzen nach der Theorie von Gardner (1983) sind:

- sprachlich
- logisch-mathematisch
- naturalistisch
- visuell-räumlich
- körperlich-kinästhetisch
- musikalisch
- interpersonal (*soziale Intelligenz – Empathie*)
- intrapersonal (*mentale Fähigkeiten*).

In dem vom amerikanischen Psychologen Robert Sternberg (2005, 328 ff.) vorgestellten Begabungsmodell spielen folgende Faktoren eine Rolle:

- *die Fähigkeit, eigene Stärken zu nutzen und Schwächen zu kompensieren*
- *die Fähigkeit, sich Umgebungen anzupassen, diese zu formen und auszuwählen*
- *der Wille, Hindernisse zu überwinden*
- *Risikobereitschaft*
- *die soziale Fähigkeit, eine Balance zwischen eigenen Interessen und Interessen Dritter zu finden.*⁴⁰

Im Unterschied zu Normalbegabten können hochbegabte Kinder und Jugendliche bereits Lernstrategien einsetzen und diese flexibel handhaben, die erst bei erwachsenen Experten zu erwarten wären, wobei sie auch über ein vergleichbares Faktenwissen verfügen (Store 2000).⁴¹ Bei Menschen mit durchschnittlicher Intelligenz sind die Fähigkeiten (Stärken und Schwächen) eher gleichmäßig verteilt, wobei bei vielen Hochbegabten einzelne Bereiche stark ausgeprägt und andere wenig entwickelt sind.⁴² Dies lässt sich durch die Konzentration auf die individuellen Stärken beim Hochbegabten erklären. Hohe Intelligenz kann als der kleinste gemeinsame Nenner hinsichtlich der Definition von Begabung in den unterschiedlichen Fachbereichen gelten.

Die Definition von Begabung darf sich daher nicht allein auf den kognitiven Bereich beschränken. Bloom (1985a) untersuchte die Lernbedingungen von 120 Personen mit hervorragenden Leistungen in verschiedenen Disziplinen (Schwimmen, Tennis, Bildhauerei, Klavierspiel, Mathematik ...). Er fand dabei heraus, dass diese in hocheffektiven, individuell zugeschnittenen Lernumgebungen aufgewachsen waren (1985b). Sämtliche Folgestudien wiesen in die gleiche Richtung. Immer wieder wurde festgestellt, dass herausragende Personen herausragende Lernbedingungen genossen hatten (s.a. Sosniak 2006).

⁴⁰ Vg. Ebd., S.27.

⁴¹ HELLER Kurt A., *Begabungsförderung als pädagogische Aufgabe*, in: Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung, D-Berlin 2008, S.26.

⁴² Ebd., S.14-15.

Csikszentmihályi (1996) fasste die Ergebnisse wie folgt zusammen: Exzellenz liegt nicht in der Person, sondern im System aus Person und Umgebung. Begabt ist man nach seiner Auffassung erst, wenn eine ganze Reihe von Faktoren zusammenkommen, die sinnvoll ineinandergreifen müssen. Dazu zählen beispielsweise ein anregendes, förderndes Elternhaus, gute Lehrende und Schulen, ausgezeichnete außerschulische Lernbedingungen wie etwa ein nationales Talentförderprogramm usw.⁴³

Eine erste dynamische Sichtweise bot das Drei-Ringe-Modell, das der Amerikaner Joseph Renzulli in den 1970er Jahren entwickelte. Hochbegabtes Verhalten gliedert sich dabei wie folgt:

- Überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten (Intelligenz)
- Aufgabenverpflichtung (hohe Ausdauer und Motivation)
- Hohe Kreativität

Beim Zusammenkommen dieser drei Bereiche bildet sich eine Schnittmenge, die Höchstleistungen ermöglicht. Damit die Person also Neues schaffen kann, braucht sie neben Denkfähigkeit und Aufgabenverpflichtung auch kreative Fähigkeiten.⁴⁴ Der niederländische Forscher Franz Mönks fügte diesem Modell noch die soziale Dimension hinzu, bei der Familie, Peer Group und Schule eine fördernde Umgebung bilden, innerhalb der sich die drei Ringe entfalten können.⁴⁵ In ihrem Beitrag im Journal für Begabtenförderung zur Fragestellung *Anlage versus Umwelt* rät das Autorenteam zu einem Blick auf den Stand der psychologisch-biologischen Forschung: „Während die Begabungsforschung seit jeher stabile individuelle Unterschiede postuliert, welche größtenteils angeboren sind, stellt die Expertiseforschung stattdessen das zielgerichtete Üben („deliberate practice“) in den Mittelpunkt.“ (Gagné 2009; Gruber&Lehmann 2014)⁴⁶ „Eine Expertin oder Experte ist eine Person, die nachweislich über einen langen Zeitraum stabile, reproduzierbare und herausragende Leistungen in einer bestimmten Domäne erbringt.“ (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer 1993)⁴⁷

Die Expertise-Forschung sucht nach biografischen Faktoren, mit deren Hilfe sich erklären lässt, wieso ein Mensch dauerhaft zum Experten wird und auf einem bestimmten Gebiet herausragende Leistungen erbringt (vgl. Gruber, Lehmann 2008, S.499). „Forschungsergebnisse zeigen, dass sich Expertinnen und Experten nicht auffällig durch allgemeine Überlegenheit in kognitiver Leistungsstärke (z.B. mentale Schnelligkeit, Gedächtnis, Intelligenz) von anderen Menschen unterscheiden.“ (Ericsson 2014)

⁴³ PFEIFFER Wolfgang/REUTLINGER Marold/ZIEGLER Albert, *Kapitale als Grundlagen für musikalische Begabung*, in: Diskussion Musikpädagogik, 89, D-Hamburg 2021, 1. Quartal, S.53.

⁴⁴ PRECKEL Franzis / BAUDSON Tanja Gabriele, *Mehr als IQ: Hochbegabung als mehrdimensionales Phänomen*, in: Hochbegabung, D-München 2013, S.15.

⁴⁵ LEHMANN C. Andreas, *Musikalische Wunderkinder*, in: Üben & Musizieren 2/2013, S.9.

⁴⁶ SEITHER-PREISLER/TURKER/REITERER/CHRISTINER/SCHNEIDER, *Neurobiologische Erkenntnisse*, in: Journal für Begabtenförderung, 2/2018, S.16.

⁴⁷ GRUBER Hans/JOSSEBERGER Helen, *Der Weg zur Leistungsexzellenz*, in: news & science, özbf, Nr.39, Ausgabe 1, A-Salzburg 2015, S.39.

Demnach sind sie keine Alleskönner*innen, sondern vielmehr beziehen sich ihre überdurchschnittlichen Leistungen auf ein klar definiertes Gebiet, z.B. Sport oder Musik.⁴⁸ Daher lassen sich herausragende musikalische Leistungen vor allem auch auf die vorangegangene Übungsdauer zurückführen. Hier wird gerne auf die *10-Jahres-Regel* verwiesen, welche besagt, dass intensives und kontinuierliches Üben nach etwa 10 Jahren – was etwa 10.000 Übungsstunden entspricht – zu Expertentum führen soll. Karl. A. Ericsson beschränkte sich vorerst in seiner im Jahr 1993 an der Berliner Universität der Künste durchgeführten Studie ausschließlich auf die Übezeit. Diese mündete in den bemerkenswerten Nachweis, dass jene Instrumentalist*innen, die am meisten geübt hatten, von Experten am besten bewertet wurden.⁴⁹ Die Qualität des Übens fand hier keine Berücksichtigung. *So präziserte Ericsson später seine These durch den Begriff der »deliberate practice«. Zu einem erfolgreichen Experten entwickelt sich, so seine durch Befragungen gewonnene Kernaussage, wer möglichst lange bewusst (= deliberate), konzentriert und intensiv geübt hat.*⁵⁰ Weitere Studien (Analyse von 88 Einzelstudien durch MacNamara, Hambrick & Oswald 2014) ergaben, dass etwa 21 % der gesamten Leistung auf die Übungsintensität zurückzuführen seien. Zu einem vergleichbaren, jedoch höheren Schätzwert (37 %) kam eine Metastudie aus 13 Einzelstudien.⁵¹ *„Die intensive Übung führt unweigerlich zu Adaptationen (diese können je nach Domäne vorrangig kognitiver, motorischer, neuronaler oder physiologischer Natur sein), wodurch sich Körper und Geist immer besser an die Bedingungen und Anforderungen der professionellen Domäne anpassen.“*⁵²

Wie also die Forschungen immer wieder zeigen, erfordern außergewöhnliche Leistungen auch außergewöhnlich lange, häufig sehr anstrengende Lernprozesse und spezifische Lernangebote. Damit wird die Annahme widerlegt, dass Talente weniger Unterstützung benötigen würden, da sie schneller und leichter lernen.

*Sowohl das quantitative Ausmaß der über das gesamte Leben akkumulierten Übungszeit als auch die Qualität des Übens kristallisieren sich als starke Prädiktoren für Leistungsexzellenz heraus. Die Übung findet jedoch nicht isoliert statt und wird auch nicht isoliert geplant, sondern in der Regel von relevanten Akteuren der Domäne gesteuert. Diese Akteure werden auch Personen im Schatten genannt, da sie im Hintergrund agieren (Degner & Gruber 2011; Gruber, Lehtinen, Palonen & Degner 2008). Die Personen im Schatten (z.B. Meister*in, Trainer*in, Mentor*in, Eltern) gestalten Übungseinheiten, steuern das zielgerichtete Üben, Überwachen und Motivieren, damit ein immer höheres Leistungsniveau erreicht wird.*⁵³

⁴⁸ Ebd., S.39.

⁴⁹ LESSING Wolfgang, *Fragestellung und Methodik*, in: Erfahrungsraum Spezialschule, D-Bielefeld 2017, S.20.

⁵⁰ Vgl. Ebd.; S.20.

⁵¹ SEITHER-PREISLER/TURKER/REITERER/CHRISTINER/SCHNEIDER, *Neurobiologische Erkenntnisse*, in: Journal für Begabtenförderung, 2/2018, S.16-17.

⁵² GRUBER Hans/JOSSEBERGER Helen, *Der Weg zur Leistungsexzellenz*, in: news & science, özbf, Nr.39, Ausgabe 1, A-Salzburg 2015, S.39.

⁵³ Ebd., S.39-40.

*Begabungsförderung muss daher viel stärker und energischer als bisher die Sicherung einer hohen Lernqualität in den Mittelpunkt ihrer Förderbemühungen stellen.*⁵⁴

Effektives Üben erfordert eine geplante Vorgangsweise, verbunden mit klaren Zielen und einer hohen Motivation. Das Entwickeln einer individuellen Übestrategie ist ein wesentlicher Baustein des Lernerfolgs. Sinnvollerweise geschieht dies durch die Unterstützung der Lehrenden im Unterricht, wobei der Anteil an Selbstwahrnehmung, Selbststeuerung- und Kontrolle sowie Eigenverantwortung immer größer werden soll. *Üben wird durch Üben erlernt. Musikalisches Üben ist ein sich selbst organisierender Prozess, bei dem Bewegungssteuerung in Wechselwirkung mit dem Gehörsinn, der musikalisch-klanglichen Vorstellung, der Körperwahrnehmung und den Emotionen nach und nach optimiert werden.*

Die Expertiseforschung zeigt in diesem Zusammenhang auf, welche Effekte die unterschiedlichen Übungsweisen mit sich bringen. Weiters weist sie auf die hohe Bedeutung der elterlichen Unterstützung und die Rolle der Lehrenden, und hier vor allem auf die der ersten Lehrenden hin. Aber auch der Forschungsbereich der *Neurowissenschaften* gewinnt für die Begabungsforschung immer mehr an Bedeutung. Entsprechende Forschungsergebnisse weisen auf markante neurophysiologische Veränderungen bei den beteiligten Hirngebieten durch intensive Übungsaktivitäten hin, wobei die Neurobiologie sie die erstaunliche Plastizität und Modellierungsfähigkeit des Gehirns darstellen konnte. Dies führte schließlich zur Erkenntnis, dass ein intensives und zielgerichtetes Üben und Musizieren über einen langen Zeitraum hinweg zu einer grundlegenden Umgestaltung der musikbezogenen Wahrnehmungsfähigkeit führt.⁵⁵

⁵⁴ ZIEGLER Albert/AWAD Sarah/NUNEZ Miguelina, *Systemische Begabungsförderung*, in: *begabt & exzellent*, özbf Nr.48, Ausgabe 2, A-Salzburg 2019, S.6.

⁵⁵ LESSING Wolfgang, *Fragestellung und Methodik*, in: *Erfahrungsraum Spezialschule*, D-Bielefeld 2017, S.20.

2.2. Begabungsdiagnostik in der Musik

Die Einteilung in hochbegabt, begabt oder weniger begabt findet dort Anwendung, wo es um Leistungsvergleiche geht. Dies gilt in besonderem Maße für die Musik. Das Wort „*Begabung*“ und seine verwandten Begrifflichkeiten wie Talent, Anlage oder Hochbegabung weisen auf besondere Eigenschaften von Menschen hin. Wasmann-Frahm schreibt:

*Begabung (Gabe oder Eingabe = ingenium) tritt in unterschiedlichen Bereichen, Ausprägungen und Schattierungen auf und kann als die Gesamtheit der angeborenen Fähigkeiten, die es einem Menschen ermöglicht Leistungen in bestimmten Bereichen zu erbringen, bezeichnet werden.*⁵⁶

Auch wenn die Begriffe „*begabt*“ oder „*hochbegabt*“ aus wissenschaftlicher Sicht nicht ausreichend definiert und daher problematisch sind, werden sie nach wie vor in der musikpädagogischen Alltagspraxis verwendet. An Kunstuniversitäten wird der Begriff „*Hochbegabung*“ als Zuordnung für besonders förderungswürdige junge Menschen verwendet, die sich in sogenannten Hochbegabtenlehrgängen befinden. In diesen Förderprogrammen werden Kinder und Jugendliche mit Potential aufgenommen, wobei für die Aufnahme in ein ordentliches Studium besondere Leistungen erbracht werden müssen. Im Gegensatz dazu wird in der elementaren musikalischen Ausbildung jedem Menschen ein gewisser Grad an musikalischer Begabung zugesprochen. Statistische Daten zur Häufigkeit von Hochbegabungen ergeben, dass etwa 68% der Menschen als normalbegabt (durchschnittlich musikalisch begabt) bezeichnet werden können, während jeweils 14% den über- und unterdurchschnittlich Begabten zuzuordnen sind. Nur jeweils 2% weisen extrem geringe oder außergewöhnlich hohe musikalische Begabungsmerkmale auf. Für die pädagogische Praxis an Musikschulen bedeutet dies, dass nur ein eher kleiner Teil der Musikschüler*innen als außergewöhnlich begabt bezeichnet werden kann und Hochbegabungen nur selten zu betreuen sind. Daraus folgt, dass viele Musiklehrer*innen nur selten oder nie in die Situation kommen, Hochbegabte zu betreuen. Der ehemalige Professor für politische Ökonomie Freek Huisken äußert sich kritisch zum Begriff *Hochbegabung*. Aus seiner Sicht sortiert dieser mehr als er erklärt: „*Der Begriff der Hochbegabung radikalisiert diese Sortierung sehr elitär, indem er die Hohen von den Niederen in Sachen Begabung trennen möchte.*“⁵⁷ Huisken verweist auf die Verantwortung von Lehrenden, die je nach Fach und Schulstufe „Schicksal spielen“ und über junge Menschen lebensrelevante Entscheidungen fällen. Auch Anselm Ernst empfiehlt das Wort *Begabung* eher aus dem Vokabular zu streichen, da ein allzu häufiger Gebrauch zu undifferenzierten Urteilen und zu einer voreiligen Aufteilung der Schüler*innen nach begabt und unbegabt verleitet.⁵⁸

⁵⁶ WASMANN-FRAHM Astrid, Vortrag: *Das Drehtürmodell im Rahmen der individuellen Begabungsförderung*, ÖZBF-Kongress, Salzburg 2016

⁵⁷ HUISKEN Freek, *Begabt, hochbegabt, Superstar*, in: *üben & musizieren*, 1 – 2011, S.45.

⁵⁸ ERNST Anselm, *Begabung als pädagogische Aufgabe*, in: *Die zukunftsfähige Musikschule*, CH-Aarau 2006, S.133.

Für die musikpädagogische Hinführung zu einer möglichen Musiker*innenlaufbahn ist ein frühzeitiges Erkennen und Fördern von Begabung Voraussetzung. Welche Kriterien von Instrumentalpädagog*innen als Basis für die Beurteilung herangezogen werden sollen, spielt in der Unterrichtspraxis an Musikschulen eine wesentliche Rolle. Musikalische Begabung wird beispielsweise durch besondere motorische, musikbezogene (Tonhöhendifferenzierungen, Rhythmusgefühl etc.) und mentale Fähigkeiten, wie auch durch das Ausdrucks- und Vorstellungsvermögen sichtbar. Musikalisch Begabte zeigen oft ein frühes Interesse an Symbolen (Notenschrift). Sie lernen selbständig und denken früh sowohl logisch als auch abstrakt. Die Einschätzung von musikalischer Begabung erfolgt in erster Linie in Relation zu dem, was als „normal“ empfunden wird.⁵⁹ Der Begriff „begabt“ lässt weitgehend offen, ob damit ein Potential, das besondere Leistungen ermöglicht, oder ob damit bereits vollbrachte Leistungen gemeint sind.⁶⁰ So werden bei Zulassungsprüfungen an Kunstuniversitäten oder bei Instrumentalwettbewerben frühe Virtuosität auf dem Instrument und künstlerische Kompetenzen bewertet. Musikalische Begabungen werden entgegen manchen Vorstellungen keineswegs immer leicht und zuverlässig erkannt. Erschwerende Bedingungen können dabei sein:

- Wahrnehmungsverzerrungen auf Grund von bestimmten stilistischen oder künstlerischen Ein- oder Vorstellungen von Jury- oder Kommissionsmitgliedern;
- Beobachtungsfehler auf Grund von Unkenntnis über Erscheinungsformen und Entwicklungsbedingungen von Begabung;
- ungünstige familiäre, schulische oder soziale Rahmenbedingungen.

In Anlehnung an die Entwicklung der Intelligenztests sind auch eine Reihe von Musikalitätstests (Bentleys Musikalitätstest oder jener von Edwin E. Gordon) entstanden.⁶¹ Diese sind für sieben- bis vierzehnjährige Kinder vorgesehen. Musikalische Begabungstests sollen einerseits dazu dienen, das Potential und nicht die bereits erlernten Fähigkeiten zu messen. Andererseits können sie auch dazu verwendet werden, um Aussagen darüber zu treffen, inwieweit bereits einzelne musikalische Teilbereiche entwickelt sind. Der Unterricht kann auf Basis dieser Informationen neu angepasst werden. Damit unterstützt der Test die pädagogische Arbeit. Für Vanecek und Preusche weisen die herkömmlichen Musikalitätstests allerdings eine Reihe von ungelösten Problemen auf:

- Das Erkennen von Unterschieden im Vergleich von Standardreiz und Vergleichsreiz („Ist der zweite Ton höher, tiefer oder gleich?“) setzt eine intakte Kurzzeitgedächtnisleistung und gleichbleibende Aufmerksamkeit voraus.
- Rhythmustests sind schwer zu objektivieren. Diese sind von den motorischen Fähigkeiten (Übung der Bewegung) abhängig und müssten durch eine computermäßige Auswertung vonstattengehen.

⁵⁹ ÖZBF, 2.2. *Kann man Begabungen diagnostizieren?* In: FAQs zur Begabungs- und Exzellenzförderung, A-Salzburg 2014, S.27.

⁶⁰ PRECKEL Franzis / BAUDSON Tanja Gabriele, *Hochbegabung: Potenzial oder Leistung?*, in: Hochbegabt, D-München 2013, S.12.

⁶¹ Vgl. SPYCHIGER Maria/HECHLER Judith, *Musikalität, Intelligenz und Persönlichkeit, Alte und neue Integrationsversuche*, in: Der musikalische Mensch, D-Hildesheim 2014, S.28.

- Die meisten Tests sind nicht für höhere Leistungslevel ausgerichtet und stoßen daher im knapp überdurchschnittlichen Leistungsbereich an ihre Differenzierungsgrenze.

Grundsätzlich werden Eignungsverfahren zur Beurteilung und Bewertung von musikalischer Begabung, die eine besondere Förderung nach sich ziehen, aus wissenschaftlicher Sicht auf Grund mangelnder Objektivität kritisiert. Ähnlich wie bei Intelligenztest geht es dabei um die Definition des Begriffs *Musikalität*. Heiner Gembris verweist beispielsweise auf die in der Literatur synonym verwendeten Begriffe *Musikalität, Begabung oder Talent*.⁶² *„Beruhen die frühen Tests noch auf standardisierten Verhaltensbeobachtungen (Hörtests), so sind in jüngerer Zeit immer mehr auch biologische und neurowissenschaftliche Untersuchungen zur Bestimmung neuronaler Korrelate der Begabung hinzugetreten.“*⁶³ *„Ebenso wie in der Intelligenzforschung wurde bisher nicht der Nachweis erbracht, dass man angeborene musikalische Begabung erfassen kann. Für Ernst sind dafür zwei Gründe ausschlaggebend: So unterliegt der Mensch von Beginn an vielfachen Umwelteinflüssen, die ihn tiefgründig kulturell prägen und weder in der Intelligenz- noch in der Musikalitätsforschung konnte man eine kulturfreie Testmethode vorlegen. Diese Tests sind immer auf bestimmte, kulturspezifische Leistungen bezogen. Demnach können die vorhandenen Tests eigentlich nur Leistungstests sein.“*⁶⁴

Ernst ergänzt seine Feststellungen mit drei weiteren Erklärungen:

- *Die Struktur der Musikalität ändert sich im Verlauf des Lebens, vor allem unter dem Einfluss eines intensiven Instrumentalunterrichts.*
- *In der Intelligenzforschung gilt der ironische Satz: „Intelligenz ist, was der Intelligenztest misst.“*
- *Anspruchsvoller Instrumentalunterricht fördert ein breites Spektrum an musikalischen Fähigkeiten, die von Musikalitätstests nicht im vollen Umfang erfasst werden können.*

Interessant ist in diesem Zusammenhang die weit verbreitete Auffassung, musikalische Betätigung wirke sich auf die Entwicklung der Intelligenz positiv aus. Spychiger und Hechler verweisen darauf, dass die Ergebnisse der meisten Korrelationsstudien nur einen geringen Zusammenhang zwischen den gemessenen Intelligenzquotienten und der durch Tests festgestellten Musikalität zeigen. Besonderes Aufsehen erregte im deutschen Sprachraum die Veröffentlichung der Studie von Hans Günter Bastian (2000), die dem erweiterten Musikunterricht signifikante Steigerungen des IQ-Wertes zusprach. So gering dieser Anstieg im Vergleich zu den Kontrollkindern auch war, so hoch war die Begeisterung in der Presse („Mozart macht klug“ in der ZEIT).

⁶² Vgl. Ebd., S.28.

⁶³ GRUHN Wilfried/SEITHER-PREISLER Annemarie, *Ansätze der Begabungsforschung*, in: Der musikalische Mensch, D-Hildesheim 2014, S.19.

⁶⁴ ERNST Anselm, *Die pädagogische Problematik von Musikalitätstests*, in: Die zukunftsfähige Musikschule, CH-Aarau 2006, S.140.

Eine im gleichen Jahr publizierte Studie von Lorek (2000), die den Zusammenhang zwischen Intelligenz und musikalischer Leistung bei musikalisch hochbegabten Jugendlichen untersuchte und keine Verbindung feststellen konnte, wurde kaum beachtet.⁶⁵

Musikalitätstests kommen heute äußerst selten, wenn überhaupt, zum Einsatz. „Theorietests“, wie sie etwa bei Zulassungsprüfungen an Kunstuniversitäten verwendet werden, messen in erster Linie rezeptive Fähigkeiten, wie etwa das Erkennen von Tonhöhenunterschieden, Akkordanalysen, Gedächtnis für Melodien oder Rhythmen. Sie treffen damit kaum Aussagen über das kreativ-künstlerische Potential. Für Gembris tendieren Musikalitätstests dazu, die Hörfähigkeiten und kognitiven Elemente der musikalischen Wahrnehmung für wichtiger zu halten als die musikalische Ausdrucksfähigkeit und Emotionalität. Die Praxis zeigt, dass Instrumentalisten oft Schwierigkeiten damit haben, Intervalle außerhalb von musikalischen Kontexten zu erkennen, während dies innerhalb musikalischer Kontexte problemlos gelingt. Gerade bei den Tests der Hörfähigkeiten beeinflussen Tagesform, Müdigkeit, Stress etc. das Ergebnis. Daher sind punktuelle Überprüfungen immer problematisch und können bei Zulassungsprüfungen zu falschen Ergebnissen führen.⁶⁶ Theorietest sollten daher kein ausschließliches Selektionskriterium bei Zulassungsprüfungen sein und nur in Zusammenschau mit Tests der instrumentalen oder vokalen Fähigkeiten bewertet werden.

Die Frage ist auch, inwieweit es tatsächlich einen Transfer oder Zusammenhang gibt zwischen reinen, vom musikalischen Kontext losgelösten Hörleistungen (z.B. Erkennen und Benennen von Intervallen) auf der einen Seite und der praktischen Fähigkeit, innerhalb von musikalischen Kontexten Intervalle, Melodien oder Rhythmen erkennen und reproduzieren zu können auf der anderen Seite.⁶⁷

Im Sport wird die Fähigkeit, sich einem äußerst zeitaufwendigen Training zu unterziehen, als Teil der Begabung anerkannt, während in der Musik oft noch vom Begriff der „Begabung“ im Sinne angeborener Fähigkeiten ausgegangen wird - dies, obwohl die Bereitschaft, sich einem langfristigen und zielgerichteten Übeprozess zu unterziehen, hier genauso eine wesentliche Rolle für Erfolg spielt. Der dafür verwendete Begriff *deliberate practice* (bewußte, wohlüberlegte Übung) meint ein Üben mit klar definierten Zielen, angemessenem Schwierigkeitsgrad, informativem Feedback sowie Gelegenheiten zur Wiederholung und Fehlerkorrektur (vgl. Ericsson 1996b, S.20f).

Individuelle Unterschiede in der Ausprägung musikalischer Fähigkeiten wurden dabei nicht mit Unterschieden in der Begabung erklärt, sondern mit Unterschieden in der Lerngeschichte und im Erwerb von Kompetenz.⁶⁸

⁶⁵ Vgl. SPYCHIGER Maria/HECHLER Judith, *Musikalität, Intelligenz und Persönlichkeit*, in: Der Musikalische Mensch, D-Hildesheim 2014, S.43-44.

⁶⁶ GEMBRIS Heiner, *Übung statt Begabung: das Expertisemodell*, in: Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung, D-Darmstadt 2013, S.154.

⁶⁷ GEMBRIS Heiner, *Testen und Messen der Musikalität*, in: Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung, D-Darmstadt 2013, S.121.

⁶⁸ Ebd., S.121.

In der Musik wird für die in Leistung umgesetzte Begabung auch oft der Begriff „*Musikalisches Talent*“ verwendet. „*In Anlehnung an Stern und Neubauer (2013, S.48.) kann man sagen: Musikalisches Talent ist gleichsam die realisierte Begabung.*“⁶⁹

*Langzeitstudien mit Hochbegabten haben ergeben, dass neben Intelligenz (bzw. Musikalität) Eigenschaften wie Beharrlichkeit in der Durchführung von Aufgaben, Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein von wesentlicher Bedeutung für den Erfolg sind. (Howe 1990, S.189ff.)*⁷⁰

Begabung kann durch Leistungsunterschiede bei der Bewältigung anspruchsvoller musikalischer Aufgabenstellungen sichtbar werden. Allerdings ist nicht jedes begabte Kind in jeder Altersstufe zu besonderen Leistungen fähig, weshalb frühe Wettbewerbserfolge auch nicht zwingend spätere Erfolge nach sich ziehen. Trotzdem werden leistungsstarke Kinder, die an Wettbewerben teilnehmen, besser wahrgenommen und begabte Musikschüler*innen, die fern von einem begabungs- und leistungsfördernden Umfeld sind, oft übersehen. Diese finden viel weniger Möglichkeiten vor, um ihr Potential zu zeigen. In diesem Fall leisten musikalische Sommerkurse zur Begabtenfindung einen wichtigen Beitrag. Für Kinder aus bildungsfernen Familien mit geringerem sozioökonomischem Status gibt es nach wie vor eine Vielzahl von Hürden für ihre Leistungsentwicklung. Es mangelt an Förderangeboten, Vorbildern, Konzertbesuchen und den finanziellen Mitteln für die Teilnahme an Musikkursen oder zum Ankauf von hochwertigen Instrumenten. Auch die richtige Wahl der Lehrenden spielt für die Entwicklung eine wesentliche Rolle. Dafür müssen oft weite Anfahrtswege in Kauf genommen werden. Es liegt in der sozialen Verantwortung der Gesellschaft, gerade für Kinder mit weniger günstigem familiärem und sozialem Umfeld frühe und nachhaltige Fördermaßnahmen zur Verfügung zu stellen. Diese Forderung wird durch mehrere Studien erhärtet, die auf die extrem langen Lernzeiten in den Bereichen Musik und Sport hinweisen. „*Erst nach 10 Jahren intensiven Trainings und ca. 10.000 Übungsstunden, erreichen die Lernenden ihren Leistungshöhepunkt.*“⁷¹ Das Erkennen von Begabung verschiebt sich mit zunehmendem Alter von einer Begabungs- hin zu einer Leistungsperspektive. Eine effiziente Begabungsförderung benötigt daher eine kompetente Diagnostik, die auf pädagogisch relevanten Informationen aufbaut. Kann aus der Diagnose auch eine Entwicklungsprognose gewonnen werden, dient diese der weiteren Vorgangsweise im Unterricht.

Der Unterricht beruht in weiterer Folge auf konkret formulierten Zielen, sowie der Kontrolle, ob die gesetzten Ziele tatsächlich erreicht wurden. Als Messparameter werden z.B. Spieltechnik (Virtuosität), Musikalität und Klanggestaltung, erfolgreiche Auftritte oder Wettbewerbsteilnahmen und die Motivation für ein dauerhaftes und regelmäßiges Üben herangezogen.

⁶⁹ HEYE Andreas, *Der Begriff musikalische (Hoch-) Begabung*, in: Mehrfachbelastung in der Ausbildung Musikalisch besonders begabter Jugendlicher, D-Paderborn 2019, S.41.

⁷⁰ PRECKEL Franzis / BAUDSON Tanja Babrielle, *Hochbegabung oder Leistung?* In: Hochbegabt, D-München 2013, S.152.

⁷¹ BLOOM Benjamin (1985), *Expertiseforschung: Hochbegabung als Ergebnis von Lernen und Übung*, in: Hochbegabung, D-München 2013, S.18.

Damit wird Begabung als dynamischer Prozess verstanden. Verlaufsanalysen der Entwicklung sollte dabei der Vorzug gegenüber punktuellen Überprüfungen gegeben werden. Dies bedeutet, dass die zukünftige Leistungsentwicklung eines Begabten aus der bisherigen Leistung, der Beobachtung des Lernverhaltens und den damit verbundenen kognitiven, emotionalen, motivationalen, spieltechnischen und musikalischen Entwicklungsprozessen vorhergesagt wird. Am wirkungsvollsten erscheint daher eine förderorientierte Begabungsdiagnostik. Sie berücksichtigt den Umstand, dass junge Menschen ihr Leistungspotential nur bei entsprechender Förderung ausschöpfen können. Damit schließt die Begabungs- und Leistungsdiagnostik auch Fördererlemente mit ein, um so die Begabung im Entwicklungsprozess beobachten zu können. Diese Art der Begabungsdiagnostik ist auf jeden Fall zeit- und ressourcenintensiv. Prinzipiell empfiehlt es sich, bei der Begabungsfindung eine möglichst breite Auswahlstrategie anzuwenden, um so wenige geeignete Schüler*innen wie möglich zu verlieren. Dies macht allerdings zu einem späteren Zeitpunkt eine entsprechende Selektion notwendig.

Musikbezogene Begabungsmerkmale:

- Physische Anlagen – Motorik
- Schnelle Auffassungsgabe/Gedächtnisleistung (Intelligenz)
- Konzentrationsfähigkeit
- Ausdrucksvermögen/Fantasie
- Gehör
- Rhythmusgefühl
- Klangvorstellung
- Ausdauerndes Interesse am Musikhören – Begeisterung für Musik
- Analytisches Hörvermögen
- Sensibilität für musikalische Strukturen
- Persönlichkeit/Mentale Eigenschaften

Eine Gefahr besteht in der „überprofessionalisierten“ Förderung junger Menschen. Durch eine frühe und intensive Förderung kann es zu einer voreiligen Zuordnung zum Kreis der Hochbegabten kommen. Hohe Leistungen im Vergleich zu Gleichaltrigen führen zu Übererwartungen aller Beteiligten mit allen damit verbundenen negativen Folgeerscheinungen. So warnt Anselm Ernst vor einer voreiligen Zurechnung von früh und gut geförderten Kindern zum Kreis der Hochbegabten.⁷²

Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang, wie ungenau oft die Selbsteinschätzung im Hinblick auf die eigene Begabung entwickelt ist. Ursachen dafür können sein, dass die Schüler*innen zu wenig konstruktives und ehrliches Feedback über ihre persönlichen Möglichkeiten im Unterricht erhalten haben.

⁷² ERNST Anselm, *Tests für Musikalität und Begabung?*, in: Eine zukunftsfähige Musikschule, CH-Aarau 2006, S.138.

Die eigenen Fähigkeiten werden überschätzt, wobei zugleich die höheren Leistungen anderer nicht gesehen werden. In derartigen Fällen kommt es zu einem Auseinanderdriften zwischen Neigung und Eignung.

Aljoscha Neubauer, Professor für differentielle Psychologie an der K.F. Universität Graz macht in seiner Publikation *Mach was du kannst* auf den Umstand aufmerksam, dass viele Menschen sich für Tätigkeiten interessieren, für die sie nicht begabt sind, wobei umgekehrt viele über Potentiale verfügen, von denen sie nichts wissen und die sie daher nicht ausschöpfen.⁷³ Gerade bei Zulassungsprüfungen an Kunstuniversitäten offenbart sich das Auseinanderdriften von persönlichen Wünschen, Vorstellungen, Selbsteinschätzungen und realen Gegebenheiten hinsichtlich der Begabung auf vielfache Weise. Zulassungsverfahren sind für heutige Kunstuniversitäten seit jeher ein selbstverständliches Instrumentarium, um die musikalische Vorbildung von Studienwerber*innen zu überprüfen. Die Zulassungsprüfungen sehen sich mit dem Anspruch konfrontiert, einen Balanceakt zwischen gezielter Förderung des heimischen künstlerischen Nachwuchses und einem national und international vergleichbaren Leistungsanspruch und Wettbewerbs zu vollziehen.⁷⁴ Für Gritsch sind im Zusammenhang mit den künstlerischen Zulassungsverfahren zwei wesentliche Aspekte zu bedenken: trifft die Prüfungskommission ihre Entscheidung auf Basis des künstlerischen Status quo oder im Hinblick auf die zu erwartende Entwicklungsfähigkeit der Kandidat*innen?

So erfreulich es ist, dass die Kunstuniversität Graz von vielen begabten Jungmusiker*innen aus der ganzen Welt als attraktiver Studienort wahrgenommen wird, muss den Verantwortlichen auch der heimische Nachwuchs ein Anliegen sein. Für die Förderung des regionalen Nachwuchses ergibt sich die große Herausforderung, die interessierten Studienbewerber*innen auf den Wettbewerb mit der internationalen Konkurrenz bei Zulassungsprüfungen bestmöglich vorzubereiten. Die Musikschulen sind dabei mit ihren Ressourcen oftmals überfordert. Vor allem die Kenntnisse in Harmonielehre, Rhythmusschulung und Gehörbildung erweisen sich oft nicht als ausreichend entwickelt. Heimische Kandidat*innen treffen auf bestens vorbereitete Studienbewerber*innen aus dem Osten Europas oder aus außereuropäischen Ländern, denen ein weit effektiveres Ausbildungssystem zur Verfügung gestanden ist. Hier braucht es dringend Fördermaßnahmen in der voruniversitären Ausbildung, um den heimischen begabten Jungmusiker*innen die gleichen Chancen zu bieten, wie sie in vielen anderen Ländern selbstverständlich sind.

⁷³ Vgl. NEUBAUER Aljoscha, *Mach was du kannst*, D-München 2018

⁷⁴ Vgl. GRITSCH Bernhard, *Zulassungsverfahren an der Kunstuniversität Graz*, in: *Musikerziehung*, Nr.4/5, A-Wien 2008, S.158.

Die mit dem schiefen Blick hinter der Amtsbrille hervorschielen, haben da ihr Argument: »Ja – wer nicht geeignet ist, soll eben nicht in die Mittelschule«. Stimmt schon. Aber wer entscheidet über die Eignung? Doch wieder nur Sie, Herr Professor! Und wer weiß, wie Ihr Entscheid bei dem und jenem ausgefallen wäre, wenn Sie, Herr Professor, an einem bestimmten Tag, halten zu Gnaden, leichteren Stuhlgang gehabt hätten, oder Ihre Gattin, Herr Professor, den Kaffee nicht hätte anbrennen lassen? Und selbst angenommen, daß Sie objektiv und nach bestem Gewissen zu Ihrer Entscheidung gelangt sind – wie wäre es, wenn heute das gesamte Professorenkollegium ausgewechselt würde und ein andres käme, sich ein Urteil zu bilden? ⁷⁵

⁷⁵ TORBERG Friedrich, *Hart ist der Weg zum Mißerfolg*, Achtes Kapitel, in: *Der Schüler Gerber – Roman*, D-Hamburg/A-Wien 1958, S.201-202.

2.3. Musikalische Begabung

Für den Begriff *Musikalität* gibt es eine Vielzahl von Definitionen. Der ungarisch-niederländische Psychologe Géza Révész (1878-1955) beschreibt Musikalität folgendermaßen:

*Der musikalische Mensch besitzt ein tiefes Verständnis für die musikalischen Formen und für den Aufbau des musikalischen Satzes; er hat einen fein ausgebildeten Sinn für den Stil und für die strenge Ordnung des musikalischen Ideenganges. Er ist befähigt, den Intentionen des Komponisten zu folgen, sogar gelegentlich voranzueilen. Zum musikalischen Menschen gehört es auch, dass er sich in die Stimmungen der Musik hineinversetzt und zu ihr eine Beziehung gewinnt, die auf die ganze seelische Beschaffenheit einwirkt.*⁷⁶

Gembris bemerkt dazu, dass Musikalität nur eingeschränkt messbar ist. In erster Linie wird durch die Beobachtung musikbezogener Verhaltensweisen (Hörfähigkeit, Singen, Instrumentalspiel, Motorik...) das Vorhandensein und der Ausprägungsgrad von Musikalität eingeschätzt. Im Fachjargon wird der Begriff „musikalisch“ oft auch als Gegensatz zu „technisch“ benutzt, um beispielsweise die Interpretation eines Musikstückes zu charakterisieren. Musikalisch gespielt kann in diesem Zusammenhang bedeuten, dass die Interpretation das Wesen, den Sinn oder Ausdruck eines Musikstückes erfasst und wiedergegeben hat.⁷⁷ Auch an Révész' Musikalitätsbegriff fällt auf, dass die kognitiven Prozesse höher bewertet werden als das emotionale Erleben.⁷⁸ Die Notenschrift und die musikalischen Anweisungen in den Kompositionen sind lediglich Wegweiser hin zu einem ausdrucksvollen Musizieren. Einen Walzer zu spielen bedeutet, sich den Tanz vorstellen zu können, um auf tänzerische Weise zu musizieren. Wie auch in der Sprache kann man den gleichen Text auf unterschiedlichste Weise vortragen. Andreas Doerne beschreibt *umfassendes Musizieren* als Tätigkeit, die körperliche, emotionale, kognitive, wahrnehmungsbezogene, spirituelle, geschichtliche und kommunikative Dimensionen berücksichtigt.⁷⁹

Die *körperliche Dimension* wird beim Spielen eines Instruments gerade durch die enge Verbindung von Klangerzeugung und körperlicher Aktivität wahrnehmbar. Peter Röbbke beschäftigt sich mit der Frage, warum Menschen ihre allgemeine Lust, sich musikalisch auszudrücken, mit einem bestimmten Instrument befriedigen.⁸⁰ Wer ein Instrument spielt, muss einen Widerstand überwinden wollen. So kommt es je nach Instrument automatisch zu unterschiedlichen Formen des Widerstands und in weiterer Folge zu Änderungen der Körperspannung etc. Dieser Widerstand kann nur mit einem Körper, der flexibel reagieren kann, überwunden werden. Jegliches Üben/Trainieren der Spieltechnik bzw. Spielbewegung führt dabei zu einer Sensibilisierung der Körper-Selbstwahrnehmung.

⁷⁶ RÉVÉSZ Géza, in: Gembris Heiner-Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung, D-Augsburg 2013, S.78.

⁷⁷ Vgl. GEMBRIS Heiner, *Was ist Musikalität und musikalische Begabung?* In: Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung, D-Augsburg 2013, S.62.

⁷⁸ Vgl. S.79.

⁷⁹ Vgl. DOERNE Andreas, *Einleitung*, in: Umfassend musizieren, D-Berlin 2006, S.7.

⁸⁰ Vgl. RÖBKE Peter, *Ausdruckswunsch und Instrumentenwahl*, in: Vom Handwerk zur Kunst, D-Mainz 2000, S.174-175.

Die *emotionale Dimension* kommt in der Musik auf vielfältige Weise zum Ausdruck. Ein Musikstück kann eine oder mehrere verschiedene Emotionen beinhalten. Die beim Spielen erlebten Emotionen und Gefühle intensivieren im besten Fall den musikalischen Ausdruck, allerdings je nach Persönlichkeit auf individuelle Weise. Röbbke warnt sogar vor einer Uneinlösbarkeit von Forderungen im pädagogischen Alltag, „weil z.B. der Gehemmte mit der puren Aufforderung, nun endlich expressiv zu spielen, der unter Leistungsdruck Leidende mit dem Hinweis, sich der Spielfreude hinzugeben, oder der Verspannte mit dem berühmten paradoxen Appell »Sei locker!« regelrecht »erschlagen« werden kann: Das Spiel wird noch verstockter und krampfhafter.“⁸¹ Für den Begabungsforscher Heinrich Jacoby bedeutete es einen fundamentalen Unterschied, ob man etwas, das einen innerlich bewegt, hörbar machen möchte oder ob man ein von außen herangetragenem Modell zu kopieren versucht.⁸²

Wie können Gefühle durch das Spiel auf einem Instrument hörbar gemacht werden und welche Möglichkeiten stehen dem Lehrenden konkret zur Verfügung, um junge Schüler*innen an ein Musizieren mit musikalischem Ausdruck heranzuführen? So kann durch verbalisierte „Assoziationen, Bilder, Geschichten“ eine emotionale Erschließung der Musik gelingen.⁸³ Ein Andocken an die Vorstellungswelt von Schüler*innen passiert dabei über eine bilderreiche, metaphorische Beschreibung.⁸⁴ Beim Einstudieren von Musikstücken können auch unterschiedliche emotionale Inhalte ausprobiert werden. Das Stück könnte glücklich, fröhlich, wütend oder traurig interpretiert werden. Bilder der Vorstellungskraft helfen dabei, den musikalischen Ausdruck zu verstärken. Das Unterlegen einer Geschichte regt zum musikalischen Erzählen an. Viele Musikstücke werden in Phrasen unterteilt, wobei jede dieser Phrasen ihren eigenen Aufbau und Inhalt als Teil eines Ganzen hat. Hier gilt es zu berücksichtigen, was in vorhergehenden Phrasen thematisch war und wie die Musik weitergeführt werden kann. Der Atem dient dem Bläser oft als musikalisches Ausdrucksmittel. Er wird zum Spannungsauf- und Abbau und zur Gliederung von Phrasen eingesetzt. Texte bei Liedern können zusätzlich das Verständnis für Phrasenbildungen sowie für das Erfassen von Halb- und Ganzschlüssen unterstützen. Der Lehrende verdeutlicht im Unterricht seine Vorschläge durch:

- Vorsingen, Vorspielen oder unterschiedliche Einspielungen anhören
- Mitsingen oder Mitspielen
- Dirigieren oder Gestikulieren
- Gemeinsames Entwickeln von Vorstellungsbildern

Kognitive Prozesse spielen beim Musizieren eine zentrale Rolle. Sie koordinieren die Handlungsplanung und -Ausführung und bewerten das Klangergebnis. Die *kognitive Dimension* beinhaltet das Erkennen von Struktur und Bedeutung der Musik (*Kognitiv: lat. cognoscere = zu erkennen, geistige Wahrnehmung*).

⁸¹ Ebd., S.188.

⁸² Vgl. BIEDERMANN Walter, *Musikalische Nachempfaltung – Jacobys Vorgehen*, in: Unmusikalisch...?, CH-Aarau 1993, S.19.

⁸³ MANTEL Gerhard, *Üben und Sprechen*, in: Handbuch Üben, D-Wiesbaden 2007, S.342.

⁸⁴ OESER Yvonne, *Wie sag ich's meinem Schüler?* in: üben & musizieren, 3-2020 Mainz, S.54.

Das Ausmaß an kognitiven Leistungen, die ein musizierender Mensch erbringen muss, ist enorm. Beim Musizieren laufen derartig viele geistige Prozesse parallel ab – die zudem wechselseitig voneinander abhängen und ineinander verflochten sind –, dass man die kognitive Dimension als eine zentrale Dimension des Musizierens bezeichnen muss.⁸⁵ Eine das Spielgeschehen vorausnehmende Vorstellung hinsichtlich der notwendigen instrumentalischen Spielbewegungen und des gewünschten Klangergebnisses wäre ohne Kognition nicht denkbar.⁸⁶

Aspekte musikalischen Lernens:

- Sind die Schüler*innen auf Grund ihres Wissens in der Lage, Form, harmonische Struktur und Stimmung eines Werkes zu erkennen und wiederzugeben?
- Reichen für die musikalische Gestaltung die spieltechnischen Möglichkeiten aus?
- Können alle im Notentext ersichtlichen Vorgaben des Komponisten berücksichtigt werden?
- Haben die Schüler*innen bereits jene Voraussetzungen, um eigene musikalische Vorstellungen einbringen zu können?
- Wie fortgeschritten sind die Klangvorstellung und das Wissen von spieltechnischen Abläufen zur Klanggestaltung?
- Können musikalische und spieltechnische Vorgänge bereits reflektiert werden und daraufhin Verbesserungen vorgenommen werden?
- Sind beim musikalischen Vortrag die Stilistik und der Charakter des Werks angemessen dargestellt? Entsprechen sie der Zeitepoche?
- Werden beim öffentlichen Vortrag alle musikalischen Parameter so deutlich herausgearbeitet, dass sie vom Publikum auch verstanden werden können?

Die Beschäftigung mit einer Komposition gestaltet sich als permanente Auseinandersetzung mit den Vorgaben, die sich aus der Verantwortung gegenüber dem Komponisten und der Stilistik der Entstehungszeit ergibt und den individuellen spieltechnischen Möglichkeiten wie auch musikalischen Vorstellungen des Interpreten entspricht – ein ständiger Balanceakt zwischen Intuition und Intellekt. Der Interpret muss sich emotional engagieren, darf aber nicht gefühlsmäßig die Kontrolle über den Spielvorgang verlieren. Eine gelungene Interpretation benötigt eine werkgetreue Umsetzung des Notentextes und den individuellen Ausdruckswillen des Interpreten. Bei historischen Kompositionen ist der Interpret auf Quellen oder Sekundärliteratur bzw. auf Traditionen von Ausbildungsstätten angewiesen, die stilistische Besonderheiten über Künstler*innen und Lehrende weitergeben. Im Gegensatz zu den heutigen Lehrwerken ist der die Musik beschreibende Textanteil in den historischen Instrumentalschulen wesentlich umfangreicher ausgeführt. Für die Interpretation neuerer Werke steht zumeist eine Reihe von Einspielungen zur Verfügung.

⁸⁵ DOERNE Andreas, *Die kognitive Dimension*, in: *Umfassend musizieren*, D-Berlin 2006, S.31.

⁸⁶ DOERNE Andreas, *Zusammenfassung und Vorausblick*, in: *Umfassend musizieren*, D-Berlin 2006, S.31.

Voraussetzung für eine angemessene Interpretation ist das Wissen über die theoretische Struktur (Rhythmus, Harmonik, Modulation, Satzstrukturen, Imitation, Motiv, Phrase, Sequenzierung, Sonatenhauptsatzform, Rondo, Variation, Lesen von verschiedenen Schlüsseln, etc.) und die Stilistik der Zeitepoche (Renaissance, Barock, Klassik, Romantik, Neue Musik oder Jazz), in der das Musikstück komponiert wurde.

Für Doerne wird Musizieren zu einem lebendigen und ausdrucksstarken künstlerischen Akt, wenn die körperliche, wie auch die emotionale und kognitive Dimension in gleichberechtigter Weise am Spielprozess beteiligt sind. Körperbewegungen, fließender Atem, theoretisches Wissen, musikalische Vorstellungen und Emotionen werden beim Musizieren zu einer korrespondierenden Einheit. Allerdings bedarf es aus seiner Sicht noch der *Wahrnehmung* als weitere wichtige Dimension. Drei Wahrnehmungsbereiche spielen beim Musizieren eine wesentliche Rolle: Hören, Fühlen und Sehen. Alle drei Wahrnehmungskategorien können dabei als nach außen oder nach innen gerichtet in Erscheinung treten:

- äußeres Hören = Wahrnehmung des realen Klangs
- inneres Hören = Klangvorstellung
- äußeres Sehen = Verstehen des Notentextes, Beobachtung des Spielprozesses und Koordinierung der Spielbewegungen
- inneres Sehen = subjektive Visualisierung von formalen Strukturen und Vorstellungen über den musikalischen Ausdruck
- äußeres Fühlen = Wahrnehmung taktiler Reize des Körpers innerhalb der Spielbewegungen
- inneres Fühlen = kinästhetische Bewegungsvorstellungen

Doerne betont in diesem Zusammenhang, dass in unserer heutigen Musizierpraxis der für das Notenlesen wichtige äußere Wahrnehmungsmodus oft zu stark in den Vordergrund tritt, sodass für alle anderen Wahrnehmungsmodi kaum noch Aufmerksamkeitskapazitäten vorhanden sind. So kann beispielsweise das Fixieren auf die kleingedruckte Notenschrift die Spielbewegung einschränken. Aus diesem Grund ist beim Musizieren darauf zu achten, dass die einzelnen Wahrnehmungsmodi gleichrangig behandelt und miteinander verknüpft werden, um sich gegenseitig zu bereichern. „*Der Idealfall ist eine Gesamtwahrnehmung, die alle genannten Wahrnehmungsmodi integriert und in deren Zentrum das Hören steht.*“⁸⁷

⁸⁷ DOERNE Andreas, *Die wahrnehmungsbezogene Dimension*, in: *Umfassend musizieren*, D-Berlin 2006, S.37-39.

Innerhalb des von Peter Rübke bezeichneten *Forschenden Übens* wird durch den Notentext eine innere Vorstellung „entzündet“, die in weiterer Folge eine Spielaktion auslöst. Der Klang, der daraufhin entsteht, ist das Ergebnis des Agierens, aber auch Anlass zur Wiederholung mit einem veränderten Resultat. Jede musikalische Aktion und Auseinandersetzung mit dem Musikstück erregt das Innenleben und ist zugleich ein konkretes Ergebnis dieses Innenlebens. „*Erst in der Phrasierung, also im Spiel mit agogischen, dynamischen, intonatorischen und artikulatorischen Abweichungen von der regelhaften Ausführung, öffnet sich das Musizieren für die Emotionen.*“⁸⁸ Rübke beschreibt die Arbeit am musikalischen Ausdruck im Instrumentalunterricht als behutsame Begleitung eines Prozesses, in dessen Verlauf die Schüler*innen ihre eigenen Emotionen bei einem Stück entdecken, jene subjektiven Regungen, die letztlich für ihre Ausführungen relevant sind. Er verweist allerdings darauf, dass die musikalischen Gefühle und Prägungen der Lehrperson blind machen können für die andersartigen Zugänge der Schüler*innen. Seine Erfahrungen, dass Lehrende im Instrumentalunterricht unter Aufbietung all ihres theatralischen Potentials häufig versuchen, die Schüler*innen zu Darstellungen zu bewegen, die diesen innerlich widersprechen, sind nachvollziehbar.⁸⁹

Das Singen von Liedern oder auch von Teilen gerade erarbeiteter Instrumentalstücke fördert musikalische Vorstellungen über die Phrasengestaltung. Das Wegfallen der spieltechnischen Anforderungen beim Singen verhindert ein so genanntes *Buchstabieren* (in Anlehnung an das Lesen eines Textes), d.h. das Spielen von Einzeltönen ohne Zusammenhang, wobei sich so das Gefühl für Melodiebögen gut entwickeln kann. Verschiedene Instrumentalschulen enthalten dafür Lieder, oft zweistimmig, die zusätzlich mit Liedertexten unterlegt sind.

Positiv wirkt sich oft auch das Mitsingen der Lehrenden während des Spiels der Schüler*innen aus. Anregungen aus dem Gesangsbereich bekommen für die Arbeit am musikalischen Ausdruck in der Instrumentalpädagogik immer größere Bedeutung.

Wesentliche musikalische Elemente beim Musizieren sind Klang, Rhythmus und Dynamik. Der Klang ist das Fundament für jede ausdrucksvolle Interpretation. Eine beeinträchtigte Tonqualität kann nicht durch virtuose Technik kompensiert werden. Die Arbeit an der Tonqualität erfordert die Entwicklung einer Klangvorstellung in Verbindung mit den physischen Voraussetzungen. Zur Orientierung dienen das Vorspiel der Lehrenden, CD-Aufnahmen und Konzertbesuche. Auch die dynamischen Abstufungen können auf unterschiedliche Weise ausgeführt werden. Hier kann der Lehrende mit Klangfarben und Vorstellungen arbeiten.

Begriffe wie: *kräftig, festlich, aggressiv, strahlend, voluminös, schreiend, bestimmt, wuchtig, jubilierend, behutsam, sanft, dezent, zauberhaft, flockig, gedämpft, geheimnisvoll, durchsichtig* oder *fein* sind hier sehr hilfreich.⁹⁰

⁸⁸ RÜBKE Peter, *Aspekte einer Didaktik musikalischer Expressivität*, in: Das Musizieren und die Gefühle, D-Mainz 2008, S.187-188.

⁸⁹ Vgl. Ebd., S.197-198.

⁹⁰ Vgl. GALLENMÜLLER Elke, *Unterrichtsinhalte*, in: Praktisch didaktisch, D-Manching 2006, S.99-100.

Für ein organisches Zusammenspiel spielt das Metrum eine wichtige Rolle. Ein gleichmäßig ablaufender Impuls eines Musikstückes vermittelt Stabilität, wobei innerhalb dessen der Rhythmus die Musik belebt. „*Ob mehrere Menschen mit verschiedenen Instrumenten einen einheitlichen Ensemblekörper bilden, hängt stark vom gemeinsamen Puls und hörbaren Gefühl für Metrum und Rhythmus des Stücks ab.*“⁹¹ Das richtige Tempo kann wiederum durch Vorstellungshilfen gefunden werden: *frisch, temperamentvoll, aufgereggt, flüssig, fließend, schwungvoll, drängend, getragen, lieblich, schwer, majestätisch, gemächlich, andächtig oder besinnlich.*

Zusammengefasst beinhaltet Musizieren die Aspekte:

- exakte Umsetzung des Notentextes
- störungsfreie Spieltechnik
- Entwicklung verschiedener Klangfarben
- Rhythmische Präzision und gleichbleibender Puls im richtigen Tempo
- Stilsicherheit und musikalischer Ausdruck
- sicheres Auftreten und mentale Stärke

Aus diesem Zusammenwirken ergibt sich ein Gesamterlebnis für den Musizierenden und für das Publikum.

⁹¹ RÜDIGER Wolfgang, *Der Körper des Ensembles*, in: *Der musikalische Körper*, D-Köln 2007, S.129

2.4. Begabung und Persönlichkeit

Die besondere Herausforderung für Lehrende ist ein der Entwicklung der Schüler*innen angepasster, motivierender Unterricht auf hohem instrumentalem, musikalischem und musiktheoretischem Niveau. Oft wird einem musikalisch besonders begabten Kind so begegnet, als wäre es in seiner Persönlichkeitsentwicklung ebenso weit fortgeschritten wie in seiner musikalischen Entwicklung. Jede Entwicklung verläuft aber asynchron, d.h. es entwickeln sich die verschiedenen Teilbereiche der Persönlichkeit (musikalische Fähigkeiten, Motorik, soziales Verhalten usw.) unterschiedlich schnell. Hochbegabte sind meist intelligent und leistungsstark, doch ist für sie der Unterschied zwischen ihren hohen musikalischen Kompetenzen und ihrer noch kindlichen „unreifen Gefühlswelt“ schwierig zu bewältigen. Dies wird oft als emotionale oder soziale Unreife fehlinterpretiert. Auch Familiensituation und Lernumgebung müssen berücksichtigt werden. Hochbegabte Kinder entwickeln sich nicht in allen Bereichen homogen und stoßen damit oft an profane Grenzen, die Frustrationen auslösen können. Die für Hochbegabte notwendige zeitintensive Beschäftigung mit den eigenen Interessen und Leidenschaften bedingt, sich immer wieder für längere Zeit zurückziehen müssen. Dies kann zur sozialen Isolation und zu Egozentrik führen. Freundschaftliche Beziehungen werden fast ausschließlich zu jenen gesucht, die sich den gleichen Interessen widmen. Da sie ihren Altersgenossen in ihren Ansichten, Verhaltensweisen und Vorhaben weit voraus sind, suchen sie eher den Kontakt zu Älteren oder Erwachsenen. Hochbegabte lassen sich zumeist schwer zu Dingen außerhalb Ihrer Hauptinteressen motivieren. Hingegen entwickeln sie eine enorme intrinsische Motivation für Aufgaben, die sie sich selbst stellen. Viele sind mit einer hohen Lernzielorientierung ausgestattet, bewerten ihre aktuellen Fähigkeiten im Vergleich zu früheren Leistungen und wollen sich ständig verbessern. Andere wiederum sind von einer hohen Leistungszielorientierung geprägt und wollen immer eine möglichst gute Figur machen. Ein anderer Teil bewertet die eigenen Leistungen immer im Vergleich zu anderen. Sie wollen stets besser sein als andere und zeigen auch gerne, was sie können. Und ein weiterer Teil will bloß nicht schlechter sein als andere und achtet eher darauf, dass möglichst niemand mitbekommt, wenn Fehler passieren. *„Ein Umfeld, das Leistung mit dem Wert eines Menschen verwechselt, kann die Entwicklung Begabter ungünstig beeinflussen.“*⁹²

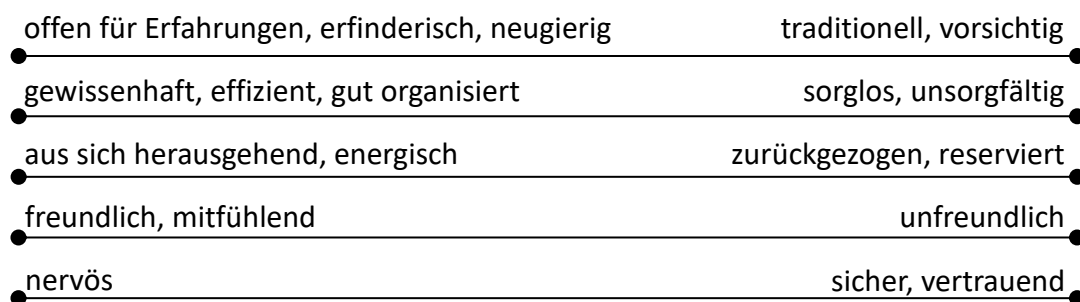
Das soziale Umfeld hat eine Balance zwischen Freiraum und Aufmerksamkeit zu finden, so dass sich das Kind einerseits emotional sicher, ernstgenommen und nicht unterfordert fühlt. Hochbegabte Kinder sind in erster Linie *Kinder* und benötigen daher die gleiche emotionale Zuwendung wie andere Kinder ihres Alters.

Wesentliche Aufgabe des pädagogischen Umfelds ist es, Lernwelten zu schaffen, in denen die Schüler*innen ihre Fähigkeiten entwickeln und realisieren können, ohne als junge Erwachsene behandelt zu werden. Zur Entwicklung von Leistungsexzellenz sind unterstützende soziale-emotionale Beziehungen, d.h., den individuellen Bedürfnissen angepasste familiäre und schulische Sozialisationsbedingungen, eine wichtige Voraussetzung.

⁹² PRECKEL Franzis / BAUDSON Tanja Gabriele, *Wie sind Hochbegabte?*, in: Hochbegabung, D-München 2013, S.77.

„Schließlich spielen Einstellungen, Erwartungshaltungen und Wertesysteme der sozialen Settings eine wichtige Rolle in der Entwicklung und Förderung hochbegabter und kreativer Jugendlicher.“⁹³

Im 20. Jahrhundert gewann für die Psychologie die Erforschung der Persönlichkeit an Bedeutung. So verweist Gerhard Roth auf viele unterschiedliche Expertenmeinungen. Zum Teil wird davon ausgegangen, dass bereits nach der Geburt bestimmte Grundeigenschaften der Persönlichkeit sichtbar werden. Damit wären sie genetisch determiniert und verändern sich auch nicht mehr. Als Beispiel werden Familien mit mehreren Kindern angeführt, die gemeinsam unter ähnlichen Rahmenbedingungen aufwachsen und trotzdem unterschiedlichste Persönlichkeitsmerkmale aufweisen. Andere wiederum messen den ersten Lebensjahren eine große Bedeutung zu, insbesondere der frühen Mutter-Kind-Beziehung, oder man geht von einer gleichmäßigen lebenslangen Formbarkeit des Menschen aus.⁹⁴ Hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung kommt es im Laufe des Lebens zwar zu Veränderungen, doch bestimmte Eigenschaften des Fühlens, Denkens und Handelns bleiben konstant erhalten. Nach Roth werden Mitmenschen von ihrer sozialen Umgebung auf eine subjektive und wenig verlässliche Art beschrieben, wobei dies auch für die Selbstbeschreibung gilt. Die „Lehre von den Temperamenten“ der antiken Ärzte Hippokrates und Galen, die eine Einteilung in vier Persönlichkeitstypen vornimmt – Choleriker, Melancholiker, Phlegmatiker und Sanguiniker –, hat für die Alltagspsychologie immer noch eine gewisse Gültigkeit.⁹⁵ Heute gibt es zahlreiche psychometrische Verfahren zur Beurteilung von Persönlichkeitsmerkmalen, die in Kombination auftreten und so die individuelle Persönlichkeit ausmachen. Das bekannteste Verfahren *Big Five* zur Messung von Persönlichkeit, das von Costa und McCrae (1985) entwickelt wurde, beruht auf dem Fünf-Faktoren-Modell. Der Test enthält fünf bipolare Dimensionen:⁹⁶



⁹³ HELLER Karl A., *Soziale Bedingungen der Augmentierung kreativer Leistungen*, In: Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung, D-Berlin 2008; S.50.

⁹⁴ Vgl. ROTH Gerhard, *Psychologie der Persönlichkeit*, in: Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern, D-Stuttgart 2019, S.76-77.

⁹⁵ Vgl. ROTH Gerhard, *Psychologie der Persönlichkeit*, in: Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern, D-Stuttgart 2019, S.68.

⁹⁶ Vgl. SPYCHIGER Maria/HECHLER Judith, *Musikalität, Intelligenz und Persönlichkeit, Alte und neue Integrationsversuche*, in: Der musikalische Mensch, D-Hildesheim 2014, S.33.

Der polnische Psychologe Kazimierz Dabrowski spricht beispielsweise von fünf Ausprägungen der Persönlichkeit bei Hochbegabten:

- *Intellektuell*: hohes Bedürfnis nach intellektueller Stimulation, Freude an theoretischen Analysen und Streben nach Erkenntnis.
- *Emotional*: intensives Erleben von Gefühlen.
- *Imaginational*: ausgeprägte Vorstellungskraft und Fantasie.
- *Psychomotorisch*: starker Bewegungsdrang und hohes Energieniveau.
- *Sensorisch*: intensive Wahrnehmung von Sinneseindrücken und Überempfindlichkeit.⁹⁷

Neugier spielt eine zentrale Rolle in der Entwicklung eines Menschen und wird als wichtige Antriebskraft für die Eigentätigkeit des Kindes in seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt gesehen. Die Neugier gliedert sich in folgende Merkmale auf:⁹⁸

- Bevorzugung selbständiger geistiger Arbeit
- Streben nach Selbstvervollkommnung
- Emotionale Zuwendung zu Problemen
- Neigung, nicht aufzugeben und Schwierigkeiten zu meistern
- Beständiges Interesse an zusätzlichen Informationen
- Interesse an komplizierten Tätigkeiten, die flexibles Denken ermöglichen

Ein Merkmal von Nachwuchsmusiker*innen ist ihre Abhängigkeit von anderen Personen, deren Ansichten und Wohlwollen, während erwachsene Musiker*innen vor allem durch ihre starke Unabhängigkeit auffallen (Kemp 2005; Lorek 2000). „*Während der Ausbildung scheint die Formbarkeit durch Lehrer*innen, Vorbilder und musikalische Gefährt*innen ein wichtiger Teil des Erfolgsrezepts zu sein. Mit zunehmender Professionalität und eigener Stilfindung geht hingegen eine wachsende Unabhängigkeit einher.*“⁹⁹ Welche Persönlichkeitsmerkmale führen zu musikalischen Erfolgen? Hans Günther Bastian nennt in einer Befragung von Preisträger*innen des Bundeswettbewerbs „*Jugend musiziert*“ vor allem Zielstrebigkeit, Ausdauer, Selbstanspruch und Energie (Bastian 1989).¹⁰⁰ Ein weiteres Merkmal von Hochbegabten ist Perfektionismus. Preckel und Baudson sprechen allerdings davon, dass Perfektionismus besser sei als sein Ruf. Fehler oder Misserfolge können im positiven Fall als Informationsquelle für die weitere Entwicklung dienen. Perfektionismus kann aber auch Stress erzeugen und aus Angst vor Fehlern das Selbstwertgefühl verringern.

⁹⁷ PRECKEL Franzis / BAUDSON Tanja Gabriele, *Wie sind Hochbegabte tatsächlich?*, in: Hochbegabung, D-München 2013, S.63.

⁹⁸ LEHWALD Gerhard, *Kurze Beschreibung des Diagnostizierungsgegenstandes*, in: Beiträge zur Motivationsdiagnostik und Motivförderung in der Schule, özbf, Heft 2, A-Salzburg 2009, S.11.

⁹⁹ OLBERTZ Franziska, *Musikalische Hochbegabung im Kindesalter*, in: Begabungsförderung und Begabungsforschung in der Musik, D-Münster 2010, S.230.

¹⁰⁰ Ebd., S.231.

Spychiger und Hechler folgend kommen Musikalität, Intelligenz und Persönlichkeit in verschiedenen Kontexten sozialer Interaktion in unterschiedlicher Art und Weise zum Tragen und stehen in engem Bezug zur übergeordneten Thematik der musikalischen Begabung. Gemäß den Persönlichkeitsfaktoren des Big-Five-Modells kann eine gewissenhafte Person etwa mit dem täglichen Üben leichter umgehen als eine weniger gewissenhafte, eine extrovertierte Person zeigt ihre Intelligenz anders als eine introvertierte.¹⁰¹

Menschen können sich auf bestimmte Lernangebote einlassen oder sich diesen verweigern, Lernen ist immer auch Ausdruck der persönlichen Willensfreiheit. Bei einem Übermaß an Belehrungen verlieren Kinder oft ihre angeborene Lernlust und erleben sich nicht mehr als Gestalter ihrer eigenen Lernprozesse. Sie werden zu Objekten von Belehrungen und Erziehungsmaßnahmen, die von äußeren Erwartungen und Bewertungen geprägt sind.

¹⁰¹ Vgl. SPYCHIGER Maria/HECHLER Judith, *Musikalität, Intelligenz und Persönlichkeit, Alte und neue Integrationsversuche*, in: *Der musikalische Mensch*, D-Hildesheim 2014, S.34.

2.5. Selbstkonzept

Begabung ist ein Gesamtergebnis aus verschiedenen ausgeprägten Faktoren. Die genetische Ausstattung bestimmt die obere und untere Grenze der Möglichkeiten, die durch Umweltfaktoren und Fördermaßnahmen realisiert werden, kann oder nicht. Ohne entsprechende Förderung kann sich *Hochbegabung* nicht entwickeln. Entwicklung ist zugleich von der Eigenaktivität und Selbstmotivation abhängig. Aus pädagogischer Sicht ist das Entwickeln eines individuellen Selbstkonzepts und die richtige Einschätzung der eigenen Fähigkeiten eine wichtige Voraussetzung für die Begabungsentwicklung. Diese Kompetenz entwickelt sich durch Rückmeldungen aus dem Umfeld, wie etwa durch Vergleiche mit anderen Begabten oder durch das Feedback des Lehrenden. Allerdings kann eine zu selbstkritische Haltung die Entwicklung negativ beeinflussen. Wer sich selbst nichts zutraut, der wird eher zögerlich agieren und Angst davor haben, Fehler zu machen. Dies fördert wiederum eine eher defensive Spielweise.

An die drei Aspekte *Musikalität*, *Intelligenz* und *Persönlichkeit* schließt sich für Spychiger und Hechler zusätzlich das Konstrukt des musikalischen Selbstkonzepts an. Die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und die damit verbundenen Gedanken und Gefühle werden alltags-sprachlich als Selbstbild, wissenschaftlich als globales oder generelles Selbstkonzept bezeichnet. Damit ist die Gesamtheit aller Einstellungen und Einschätzungen der eigenen Person gemeint. In der Wissenschaft hat sich die Sichtweise durchgesetzt, dass Menschen nicht ein allgemeines Bild von sich selbst haben, sondern sich domänenspezifisch sehen. So kann sich jemand für vergleichsweise gutaussehend und sportlich halten und deshalb über ein starkes physisches Selbstkonzept verfügen. Auch im musikalischen Bereich entwickeln Menschen spezifische Überzeugungen darüber, wer sie sind und was sie können. So erzählten Menschen in Studien (Wysser, Hofer & Spychiger 2005) zur musikalischen Biografie, dass sie z.B. nicht gut singen können, die Notenschrift nicht verstanden haben oder dass sie rhythmisch nicht gut sind und aus Talentmangel das Erlernen eines Instruments früh wieder aufgegeben haben. Hinter diesen Beispielen können wenig positive Selbstkonzepte für den Bereich der musikalischen Fähigkeiten angenommen werden. Selbstkonzepte wirken sich auf Motivation und Verhalten stark aus.¹⁰² Schüler*innen mit einem positiven Selbstkonzept wagen sich zuversichtlich auch an schwierige Aufgaben heran, investieren mehr Zeit in die Bearbeitung von Aufgaben im entsprechenden Unterrichtsfach und zeigen höhere Lernzuwächse als Schüler*innen, die weniger zuversichtlich sind und sich nur geringen Herausforderungen stellen. Eine wesentliche Informationsquelle für die Beurteilung der eigenen Fähigkeiten ist der Vergleich der eigenen Leistungen in einem Fach mit den Leistungen der Mitschüler*innen (sozialer Vergleich).¹⁰³

¹⁰² Vgl. Ebd., S.34-36.

¹⁰³ Vgl. MÖLLER Jens/NAGY Nicole, *Das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern – Wie wir uns selbst Sehen und wie dies unser Handeln beeinflusst*, in: news science, özbf Nr.42, Ausgabe 2, A-Salzburg 2016, S.5.

Schüler*innen nehmen allerdings die Unterschiede ihrer eigenen Leistungsfähigkeit zumeist übertrieben wahr, was sich wiederum auf das Selbstkonzept in beide Richtungen auswirkt. Weil ein positives Selbstkonzept die Leistungsfähigkeit fördert, ist die Schule gefordert, die Pädagogik entsprechend auszurichten. Unter optimalen Bedingungen können Schüler*innen ihr Leistungspotential ausschöpfen und realistische, positive Selbstkonzepte entwickeln. Zu achten ist im Besonderen auch auf Schüler*innen, die trotz guter Leistungen an sich zweifeln.

Für den US-Psychologen Martin Seligman sind folgende Bereiche (Perma-Modell) für Wohlbefinden und gelingendes Lernen verantwortlich:

- *Positive Gefühle*: Hoffnung, Lebenszufriedenheit, Freundschaft, Partnerschaft und Zuvendigung.
- *Engagement*: Einsatz und Förderung von individuellen Stärken.
- *Positive Beziehungen*: Menschen benötigen ein unterstützendes Umfeld.

Die *Positive Psychologie* beschäftigt sich mit der Frage, wie sich Menschen wohlfühlen und entwickeln können. Das Ziel ist eine Abkehr von defizitorientierten Lernstrategien hin zur Perspektive, wie sich jemand in eine positive Richtung entwickeln kann. Im Zentrum stehen die Entwicklung der individuellen Stärken und nicht der permanente Fokus auf die Defizite. An der Pädagogischen Hochschule Graz startete im Herbst 2021 eine Ausbildung, die die Positive Psychologie als Grundlage hat. Der neue dreisemestrige Hochschullehrgang, ist als Fort- und Weiterbildung für Lehrer*innen gedacht und wird von den Psychologen David Kleiner und Michael Wohlkönig geleitet. Eine wesentliche Rolle innerhalb dieses Konzepts spielen Hoffnung und Optimismus. Das eigene Selbstbild der Schüler*innen trägt dabei enorm viel zum Lernerfolg bei. Sie müssen erfahren, dass sie durch Einsatz und Anstrengung etwas schaffen können, unabhängig von ihren aktuellen Voraussetzungen. Eine weitere Grundlage für diese Ausbildung ist das Selbstbildkonzept der US-Psychologin Carol Dweck. Es unterscheidet zwei Überzeugungen: Habe ich nur angeborene Fähigkeiten oder sind sie durch Training erweiterbar? Das Ziel der Lehrgangleiter ist es, die Menschen in ein dynamisches Selbstbild zu bringen, in dem sie davon überzeugt sind, wachsen zu können und sich trauen, Herausforderungen anzunehmen. Zur Frage, wann Kinder das intrinsische Lernen verlieren, verweist Wohlkönig auf das derzeitige Schulsystem: *„Prinzipiell wollen Kinder lernen und sind motiviert und begeisterungsfähig. Ein Problem ist sicher unser Schulsystem, wo 20 Kinder sich zugleich für dasselbe interessieren müssen. Einige Eltern überfordern ihre Kinder auch, weil sie möchten, dass etwas aus ihnen wird. Mit der Positiven Psychologie könnte man den Kindern die Sinnhaftigkeit des Lernens erklären, das muss aber dann IHR Sinn sein und nicht etwas, das andere sinnvoll finden.“* Kleiner hält zudem die 50 Minuten Dauer von Unterrichtseinheiten für problematisch:

„Schwierig finde ich auch, dass Kinder innerhalb von 50 Minuten Interesse für etwas entwickeln müssen und in den nächsten 50 Minuten dann für etwas anderes.“¹⁰⁴

¹⁰⁴ KANLER Nora, *Wie Schule gelingen kann*, in: Kleine Zeitung, 28. März 2021, S.11-14.

Gerade im Instrumentalunterricht können sich Kinder über einen viel längeren Zeitraum mit einem Thema beschäftigen und sind dabei tief in ihrem Tun versunken. Grundsätzlich sollten Schüler*innen ein Gefühl dafür bekommen, warum es Sinn macht, in die Schule zu gehen. Wenn sie den Sinn des Unterrichts nicht erkennen, sinkt die Motivation.

Die Welt, in der wir heute schon leben und in der unsere Kinder künftig leben werden, befindet sich schon seit einigen Jahrzehnten in einem dramatischen Wandel. [...] Jeder spürt das, aber fast alle, die nun langsam wach werden müssten, versuchen genauso weiterzumachen wie bisher.¹⁰⁵

¹⁰⁵ HEINRICH Marcell/SENF Mitch/HÜTHER Gerald, *Worum es geht*, in: #Education for Future, D-München 2020, S.22.

2.6. Kreativität

Neben Intelligenz, Musikalität und Persönlichkeit ist Kreativität eine wesentliche Eigenschaft künstlerisch tätiger Menschen. Kreativität ist die Fähigkeit, etwas Neues hervorzubringen und über das Gewohnte und Bekannte hinauszudenken, um Probleme zu lösen oder auf originelle Art Konventionen zu hinterfragen. Dabei muss ein Kunstwerk nicht zwingend einen realen Zweck erfüllen.¹⁰⁶

Das Thema Kreativität im Zusammenhang mit Begabtenförderung ist inzwischen Ausdruck eines erweiterten Konzepts von Hochbegabung. Eingeengte, rein psychometrisch orientierte Sichtweisen auf eine ausschließlich quantitativ hochausgeprägte Intelligenzfähigkeit als alleinigen Begabungsindikator wurden seit geraumer Zeit abgelöst. [...] Zu besonderen und hohen Leistungen kann es also kommen, wenn unter positiven, förderlichen Umweltbedingungen hohe intellektuelle Fähigkeiten mit Kreativität und starker Anstrengungsbereitschaft (Motivation) zusammenwirken. [...] Zukunftsweisend ist der Trend, dass – zumindest in der internationalen Literatur – Kreativität und Kreativitätsförderung in der Schule nicht nur den traditionellen, sogenannten musischen Fächern zugeordnet werden, und die zunehmende Erkenntnis, dass kreatives Denken in allen Fächern und Disziplinen möglich, sinnvoll und förderlich ist.¹⁰⁷

Für Andreas Fink vom Institut für Psychologie der Karl-Franzens-Universität Graz ist es überraschend, dass trotz der Bedeutung von Kreativität für viele Bereiche des alltäglichen Lebens in der systematischen wissenschaftlichen Auseinandersetzung noch immer erheblicher Forschungsbedarf besteht. Für ihn liegen die Gründe in der Vielschichtigkeit des Phänomens und damit, dass kreatives Denken nicht mit „richtig“ oder „falsch“ bewertet werden kann.¹⁰⁸ Fink verweist auf die Beziehung zwischen Kreativität und bestimmter Charakteristika der Persönlichkeit (Barron & Harrington 1981; Feist 1998):

- Offenheit
- Risikobereitschaft
- Abenteuerlust
- Autonomie
- Unkonventionalität
- breites Interesse sowie Sinn für Ästhetik.¹⁰⁹

¹⁰⁶ Vgl. ALLESCH Christian/KORENJAK Andrea, *Querdenken als Denkstil und Schaffensprinzip*, in: news & Science, özbf Nr.41, Ausgabe 1, A-Salzburg 2016, S.11.

¹⁰⁷ URBAN Klaus K., *Kreativität und Begabung*, in: Handbuch Begabung, CH-Basel 2921, S.168-173.

¹⁰⁸ Vgl. FINK Andreas, *Kreativität als Schlüsselkomponente von Begabung*, in: news & science, özbf, Nr.41, Ausgabe 1, A-Salzburg 2016, S.7.

¹⁰⁹ FINK Andreas, *Kreativität als Schlüsselkomponente von Begabung*, in: news & science, özbf, Nr.41, Ausgabe 1, A-Salzburg 2016, S.7.

Auch intellektuelle Fähigkeiten sind notwendig, um Problem- oder Aufgabenstellungen auf neuartige Weisen zu sehen und konventionelle Denkmuster zu verlassen (vgl. Sternberg & Lubart 1996). Kreativität ist ferner auch eng mit Erfahrung und Expertise bzw. bereichsspezifischem Wissen verknüpft (vgl. Simonton 2000; Weisberg 1999).¹¹⁰

Für Spiel (2003) zeigt die Analyse kreativer Prozesse, dass kreatives Arbeiten sowohl theoretisches Basiswissen als auch praktische Fähigkeiten unabdingbar voraussetzt.¹¹¹ Einen wichtigen Meilenstein in der modernen Kreativforschung hat der amerikanische Psychologe Joy Paul Guilford gesetzt. Er rückte (1950) bestimmte Charakteristika der kreativen Person in den Vordergrund, darunter Problemsensitivität, Ideenreichtum, Flexibilität und Originalität, aber auch die Fähigkeit zur Ausgestaltung und Elaboration von Denkinhalten oder Ideen.¹¹² Die aktuellen Versuche einer systemtheoretischen Konzeptualisierung von Kreativität sind für Allesch und Korenjak zwar bemerkenswert, führen aber zu komplexen Modellen. Überlegungen für eine Weiterentwicklung solcher Modelle für den künstlerischen Bereich erscheinen für sie interessant, da gerade hier eine systemtheoretische Sicht auch die Kultur und die Kulturentwicklung einbezieht und damit angemessener erscheint als die traditionelle Sicht von Kreativität als Persönlichkeitseigenschaft. Allerdings sehen sie auch das Problem, dass Künste und Wissenschaften nach wie vor in vielerlei Hinsicht getrennte Schaffenskulturen darstellen (Allesch, 1994), die noch keine gemeinsame Sprache gefunden haben.¹¹³ Lutz Jäncke, Ordinarius für Neuropsychologie an der Universität Zürich, lokalisiert kreative Prozesse auch in subkortikalen Strukturen: *„Wahrscheinlich ist das Zusammenspiel von vier Hirnsystemen für die Auslösung und Kontrolle verschiedener kreativer Akte verantwortlich (Jäncke, 2008). Hierzu gehören (1) das limbische System, (2) große Teile des lateralen und mesialen Frontalkortex, (3) Teile des Parietalkortex und (4) der Temporallappen. Das limbische System liefert den Antrieb für kreative Handlungen. [...] Damit mit diesem starken Antrieb auch gute Leistungen erzielt einhergehen, ist der kontrollierende Einfluss des Frontalkortex wichtig. Über ihn werden hemmende Impulse zum limbischen System geleitet, welche die dort entstehenden Erregungen kontrollieren und ggfs. einschränken.“*¹¹⁴

*„Letztlich ist es möglich, dass Begabte über effizient funktionierende Gedächtnisspeicher und Abrufsysteme verfügen, die es erlauben, dass aus ihnen Wissen schnell und ohne große Interferenzen abgerufen werden kann.“*¹¹⁵

¹¹⁰ Ebd., S.8.

¹¹¹ Vgl. ALLESCH Christian/KORENJAK Andrea, *Querdenken als Denkstil und Schaffensprinzip*, in: news & Science, özbf Nr.41, Ausgabe 1, A-Salzburg 2016, S.12.

¹¹² Vgl. FINK Andreas, *Kreativität als Schlüsselkomponente von Begabung*, in: news & science, özbf, Nr.41, Ausgabe 1, A-Salzburg 2016, S.7.

¹¹³ Vgl. ALLESCH Christian/KORENJAK Andrea, *Querdenken als Denkstil und Schaffensprinzip*, in: news & Science, özbf Nr.41, Ausgabe 1, A-Salzburg 2016, S.14-16.

¹¹⁴ JÄNCKE Lutz, *Neurobiologie der Begabung*, in: Der musikalische Mensch, D-Hildesheim 2014, S.313-314.

¹¹⁵ Ebd., S.314.

Sandra Thomä vom Österreichischen Zentrum für Begabungsförderung und Begabungsforschung gibt eine Übersicht über die Rolle der Kreativität in gängigen Begabungsmodellen (2016). So ist das *Drei-Ringe-Modell* von Joseph Renzulli (1978/2014; 2005) ein Erklärungsmodell für Begabung, das folgende Kernkompetenzen berücksichtigt: überdurchschnittliche Fähigkeiten, Aufgabenmotivation, Begabung und Kreativität. Renzulli betont, dass nur eine Interaktion der drei Cluster zu Begabung führt. Innerhalb seiner Theorie (*Investment Theory of Creativity*) beschreibt Robert Sternberg sechs Komponenten der Kreativität: Intelligenz, Wissen, Denkstile, Persönlichkeit, Motivation und Umwelt. Als Erfolgsintelligenz betrachtet Sternberg (2005) das Zusammenwirken zwischen analytischer, kreativer und praktischer Intelligenz. Im *Differenzierten Begabungs- und Talent-Modell* von François Gagné (2011) stellt Kreativität eine von sechs natürlichen Fähigkeiten oder Begabungen dar, die letztendlich unter dem Einfluss von Umwelt- und intrapersonalen Katalysatoren sowie Zufall/Glück zu Talenten ausgereift werden können. Im *Münchener Hochbegabungsmodell* der Arbeitsgruppe um Kurt Heller (Heller, Perleth & Lim, 2005) findet Kreativität als einer von sieben Begabungsfaktoren Eingang: Intelligenz, Kreativität, soziale Kompetenz, Musikalität, künstlerische, psychomotorische und praktische Fähigkeiten. Auch in Howard Gardners *Theorie der Multiplen Intelligenzen* (1983) sind die kreativen Fähigkeiten verankert. „*Ein Blick auf gängige Begabungsmodelle zeigt unterschiedliche Ansätze. Kreativität erhält eine zentrale Rolle oder wird als einer von mehreren Faktoren von Begabung gesehen, jedoch nicht in systemischen Modellen, die das Gesamtsystem und nicht einzelne Eigenschaften betrachten.*“¹¹⁶ Das *Komponentenmodell der Kreativität* von Klaus K. Urban, Professor für Sonderpädagogische Psychologie an der Leibniz Universität Hannover, berücksichtigt mit seinen sechs Bereichen kognitive und personale Faktoren. Die unterschiedliche Wirksamkeit der Faktoren innerhalb dieses funktionalen Systems ist abhängig von den entweder entmutigenden und verhängenden oder aber förderlichen, stimulierenden und inspirierenden Einflüssen der Umwelt, innerhalb derer das kreative Individuum aktiv wird.¹¹⁷

¹¹⁶ THOMÄ Sandra, *Die Rolle der Kreativität in gängigen Begabungsmodellen*, in: news & science, özbf Nr.41, Ausgabe 1, A-Salzburg 2016, S.5.

¹¹⁷ Vgl. URBAN Klaus K., *Kreativität und Begabung*, in: Handbuch Begabung, CH-Basel 2921, S.173-174.

Urbans Komponentenmodell der Kreativität (2004):

- *Allgemeine Wissens- und Denkfähigkeitsbasis:* kritisches und evaluierendes Denken, schlussfolgerndes und logisches Denken, breite Wahrnehmung und Analysieren.
- *Spezifische Wissensbasis und spezifische Fertigkeiten:* zunehmende Aneignung und Beherrschung spezifischer Wissensbestände und Fertigkeiten in spezifischen Bereichen (kreativen) Denkens und Handelns.
- *Fokussierung und Anstrengungsbereitschaft:* Selektivität, Konzentration, Durchhalten und –vermögen und Anstrengungsbereitschaft.
- *Motive und Motivation:* Bedürfnisse nach Neuheit, Neugier, Erkenntnisstreben und Kommunikation.
- *Offenheit:* Offenheit für Erfahrungen, Spielen und Experimentieren, Risikobereitschaft und Humor.
- *Divergentes Denken und Handeln:* Originalität, Flexibilität und Problemsensitivität.

Was bedeutet dies für die Pädagogik, die eine umfassende Förderung von Kreativität zum Ziel hat?

- Der Unterricht muss die Individualität der Lernenden berücksichtigen.
- Eine wertschätzende und angstfreie Unterrichtsatmosphäre muss zur Verfügung stehen.
- Autoritäre Lehrer*innenpersönlichkeiten wirken eher behindernd als förderlich und halten die Schüler*innen davon ab, kreativ zu sein oder zu werden.
- Genügend Freiräume für Denkmuster aus verschiedenen Blickwinkeln sind zu schaffen, die Kreativität und neue Ideen zulassen, denn Kreativität vermehrt die Möglichkeiten von Denkalternativen, anstatt diese einzuschränken.
- Kreativität im Unterricht ist nur möglich, wenn nicht alles vorgeplant ist und schon im Vorhinein erklärt wird. Die Unterrichtsstruktur muss eine Suche nach Ergebnissen zulassen.
- Als Ziel werden nicht die schnellsten, sondern die originellsten Lösungen angesehen.
- Für den Bereich der Musik bedeutet dies, neue Erfahrungen auf Grundlage vieler Wiederholungen zu machen.
- Das Unbekannte muss eine Möglichkeit im Lernprozess bleiben, sie setzt der Routine im Unterricht etwas entgegen.
- Unterrichtsergebnisse können dabei nicht vorhergesagt, vermittelt oder empfohlen werden. Sie können aber durch die Lehrenden vorgelebt werden.
- Kreativität im Unterricht bedeutet: Suchen nach neuen Zugängen, Spontaneität, Stauen, Stolpern, Leidenschaft, Scheitern und Gelingen.
- Lernen soll über unterschiedliche Kanäle durch variierende Methoden und Wege erfolgen, damit das Wissen und die Erfahrungen in vielfacher Weise im Gedächtnis verankert werden.
- Der Fokus beim Lernen soll nicht zuerst auf das Ergebnis, sondern auf den Prozess gelenkt werden, wobei die Struktur des Lernobjekts analysiert wird.

- Der Lernprozess wird gemeinsam beobachtet und reflektiert.
- Die Schule darf nicht nur ein Ort sein, an dem traditionelles Lernen stattfindet, sondern ein Ort der Freude und des Abenteuers, offen für Überraschendes.
- Lehrende haben auf ein angemessenes Verhältnis von freien und gelenkten Lernformen zu achten.
- Selbstbestimmtes Lernen und Handeln soll gefördert werden.
- Die Lernphasen müssen ohne Zeitdruck stattfinden.
- Irrtümer und Fehler dienen als Information. Werden nur schnelle und korrekte Ergebnisse erwartet, wird kein Risiko eingegangen und Kreativität kann sich nicht entwickeln.
- Lehrende sollen selbstinitiiertes Fragen und Lernen unterstützen.
- Lehrende sollen zurückhaltend hinsichtlich der Bewertung oder (vor)schnellen Verstärkung von bestimmten Verhaltens- oder Lösungsmustern der Schüler*innen agieren.
- Suggestivfragen und Fragen, auf die lediglich mit Ja oder Nein geantwortet werden kann, sollten Lehrende weitgehend vermeiden.
- Keine schnellen Lösungsvorschläge anbieten, sondern schrittweise durch Anregungen und Informationen das selbständige Weiterdenken und Lernen anregen.
- Vielfältiges und umfangreiches Unterrichtsmaterial soll zur Verfügung stehen, damit unterschiedliche Lösungswege ausprobiert werden können.
- Gruppenarbeiten organisieren, in denen bestimmte Aufgaben gemeinsam und selbständig erarbeitet werden sollen.

Man kann Kreativität nicht lehren und pauken wie das Einmaleins, aber man kann sie im Rahmen eines gesellschaftlich akzeptierten Wertekanons innerhalb jedweder Bildungsbemühung fördern. Um es überspitzt und nur scheinbar trivial zu sagen: Man lernt kreativ zu sein, indem man kreativ ist.¹¹⁸

¹¹⁸ URBAN Klaus K., *Kreativität und Begabung*, in: Handbuch Begabung, CH-Basel 2921, S.181.

98% der Kinder kommen hochbegabt zur Welt.
Nach der Schule sind es nur noch 2%
(Ken Robinson)

3. Begabtenpädagogik in der Instrumental- ausbildung

Die Förderung musikalischer *Hochbegabungen* unterscheidet sich deutlich von der musikalischen Breitenförderung. Zu den wesentlichen Faktoren zählen eine intensive Unterstützung und eine anregende Lernumwelt. So finden Begabte beispielsweise dort, wo ihre Ausbildung begonnen hat, oft keine gleichwertigen Spielpartner*innen und bleiben unterfordert. Durch eine chronische Unterforderung entstehen Langeweile und Demotivation, der Begabte erhält mangels Vergleichsmöglichkeiten keine Information über seine tatsächliche Leistungsfähigkeit. In der Begabtenförderung geht es nicht eine künstliche Beschleunigung der natürlichen Entwicklung. Überforderung und zu hohe Erwartung stellen hohe Risiken dar. Der Musikwissenschaftler und Musikpsychologe Andreas C. Lehmann von der Hochschule für Musik Würzburg hat das Modell von Angela Abbott und Dave Collins aus dem Sport auf den musikalischen Bereich übertragen. Die Entwicklung von hochbegabten Musiker*innen verläuft dabei in vier Phasen, wobei Lehmann die Bedeutung der Einleitung und Übergänge zu den jeweiligen Entwicklungsphasen und die damit verbundene Unterstützung von Familie und Lehrkräften betont.

Das an Lehmann angelehnte Modell der Entwicklungsphasen:¹¹⁹

1. *Schnupperphase*: Musikalische Früherziehung, Instrumentenkarussell, spielerischer Zugang zur Musik, musikalisches Elternhaus.
2. *Spezialisierungsphase*: Instrumental- ausbildung an einer Musikschule oder im privaten Unterricht, Teilnahme an Wettbewerben, Vorbereitung für ein Berufsstudium.
3. *Investitionsphase*: Musikstudium, Vorbereitung und Teilnahme an Probespielen, Bewerbung für musikbezogene Berufe.
4. *Erhaltungsphase*: Erhalt der künstlerischen Kompetenzen, Bewältigungsstrategien für die beruflichen Herausforderungen als Musiker*in oder Musikpädagog*in.

Nach dem Modell des schwedischen Psychologen K. Anders Ericsson verläuft die Entwicklung hin zur Expertise in mehreren Schritten: In einer ersten frühkindlichen Phase wird das Kind auf spielerische Weise an einen Inhaltsbereich herangeführt. In der zweiten Phase kommt systematische, durch Lehrkräfte angeleitete und geförderte Übung hinzu, die mit zunehmendem Alter immer intensiver wird. Die jungen Musiker*innen benötigen dabei motivierende Herausforderungen und realistische Zukunftsperspektiven.

¹¹⁹ ABBOTT Angela/COLLINS Dave, *Eliminating the dichotomy between theory and practice in talent identification and development*, in: Journal of Sports Sciences, 22, 2004, S.395-408.

„Junge begabte Menschen brauchen ein klares realistisches Ziel, also eine gute Antwort auf die Frage, warum sie in jungen Jahren so viel Zeit für eine Sache opfern und auf so viel Freizeit verzichten sollen.“¹²⁰

In der dritten, meist im Jugendalter verorteten Phase werden Instruktion und Anleitung weiter intensiviert.¹²¹ In dieser Phase ist der Begabte auf exzellente Lehrkräfte und eine spezifische Pädagogik angewiesen. Üblicherweise bleiben im Musikschulalltag die Schüler zehn bis zwölf Jahre bei ein und derselben Lehrperson. Besonders in der dritten Lernphase benötigen die Begabten aber neue Impulse und Anregungen, um entsprechend gefördert und gefordert zu werden. Diese pädagogische Notwendigkeit kann durch einen Lehrer*innenwechsel oder durch zusätzlichen Unterricht bei einer weiteren Lehrkraft erfüllt werden. Grundsätzlich wird bei erkennbarer Hochbegabung eine Lehrperson gesucht, der den Anforderungen dieser verantwortungsvollen Aufgabe entspricht. Waltraud Rosner verweist dabei auf B.S. Bloom (Developing Talent in Young People, in: Ballantine Books, New York 1985), der in den meisten Leistungsexzellenz-Entwicklungen drei allgemeine Formen der Lehre in der Verantwortung sieht. Die Aufgabe der *ersten Lehrperson* besteht darin, die Schüler*innen für die Musik und das Instrument zu begeistern. Leidenschaft ist notwendig, um das jahrelange und oft mühevollen Üben auf sich zu nehmen. Die *zweite Lehrperson* hat die Aufgabe, die besonderen Techniken und Methoden zu vermitteln. Hier geht es darum, durch konsequentes und intensives Üben sowie geduldiges Feedback Fehler auszumerzen und Stärken auszubauen. Dies bedeutet, dass die Entwicklung der Spieltechnik aus neuropsychologischer und psychomotorischer Sicht zum großen Teil bereits vor dem Eintritt in ein Musikstudium absolviert wird. Änderungen in diesem Bereich sind mit großem Aufwand und ungewissem Ausgang verbunden. Daher benötigen die jungen Musiker*innen gerade in dieser Phase Lehrende, die eine große Kompetenz in der Vermittlung einer effizienten Spieltechnik haben. In der *dritten Phase* der künstlerischen Begabungsentwicklung schließlich geht es darum, einen eigenen Stil zu entwickeln. Hier braucht es eine Lehrperson, die selbst Leistungsexzellenz in der Domäne erreicht hat und die es versteht, das Individuelle und Besondere aus einem Menschen herauszulocken. Die Einbindung der Lernenden in die eigenen Netzwerke der Lehrenden ist ein weiterer wichtiger Schritt auf dem Weg zum Erfolg (Subotnik R.F. & Jarvin L., Conceptions of giftedness, New York 2005, pp.343-357.)¹²² Oft minimieren sich die Chancen für Schüler*innen auch dadurch, dass den Lehrkräften der Musikschulen die notwendigen Kontakte zu Lehrenden der Kunstiniversitäten fehlen.

¹²⁰ STEKEL Christian, *Special Classes*, in: üben & musizieren, 2-2013, S.20.

¹²¹ Vgl. PRECKEL F./BAUDSON T. G., *Expertiseforschung: Hochbegabung als Ergebnis von Lernen Und Übung*, in: Hochbegabung, D-München 2013, S.19.

¹²² Vgl. ROSNER Waltraud, *Editorial*, in: news & science, Nr. 28. A-Salzburg 2011, S.3.

*Begabung ist kein Verdienst,
sondern eine Verpflichtung.
(William Stern 1916)*

3.1. Rahmenbedingungen der Begabtenförderung

Aus systemtheoretischer Sicht interagieren bei der musikalischen Begabten- und Begabungsförderung Lehrende, Mitschüler (Peers), Familie, Freundeskreis, Musikvereine usw. und fördern dabei den Einzelnen, wie auch dieser zur Funktionsweise des Systems einen Beitrag leistet. Für eine optimale Leistungsentwicklung braucht es einen frühen Beginn der Ausbildung, eine lange Phase zielgerichteten Übens, eine starke Selbstmotivation der Schüler*innen, eine professionelle und individuelle Betreuung durch Pädagogen/Pädagoginnen und eine anregenden Lernumwelt. Die Begabungsentwicklung stellt einen Prozess zunehmender Spezialisierung dar. Das systematisch erworbene Wissen und die instrumentalen Fertigkeiten werden dabei intelligent genutzt und führen dauerhaft zu überdurchschnittlichen Leistungen. Übung spielt eine wesentliche Rolle, ist personenbezogen und von den Entwicklungsphasen, der Kognition, Persönlichkeit und Qualität des Lernumfeldes abhängig. Die musikalische Begabtenförderung hat die Hinführung zu einem Berufsstudium im Fokus, aber auch bei Nichterreichen dieses Ziels werden viele persönlichkeitsbildende Effekte gefördert:

- Die Schüler*innen lernen etwas auf hohem Niveau auszuüben und können dies auch auf andere Bereiche ihres Lebens übertragen.
- Durch Wettbewerbsteilnahmen lernen die Schüler*innen mit Stresssituationen umzugehen.
- Die Schüler*innen lernen Strategien, um mit Erfolgen und Misserfolgen umzugehen.
- Die Schüler*innen lernen den Zusammenhang von Arbeitseinsatz und Erfolg kennen.

Bloom (1985a) untersuchte die Lernbedingungen von 120 Personen, die in verschiedenen Domänen Leistungsexzellenz erzielt hatten (Schwimmen, Tennis, Bildhauerei, Klavierspiel, Mathematik etc.). Er fand heraus, dass diese in hocheffektiven, individuell zugeschnittenen Lernumgebungen aufgewachsen waren (vgl. Bloom 1958b). Sämtliche Folgestudien wiesen in die gleiche Richtung: herausragende Personen hatten auch herausragende Lernbedingungen genossen (s.a. Sosniak 2006; Csikszentmihályi 1996). Exzellenz liegt nicht in der Person, sondern im System aus Person und Umgebung. Begabung zählt nach seiner Auffassung erst, wenn mehrere Faktoren zusammenkommen, die sinnvoll ineinandergreifen, wie ein anregendes, förderndes Elternhaus, gute Lehrende und Schulen sowie ausgezeichnete außerschulische Lernbedingungen wie etwa ein nationales Talentförderprogramm.¹²³

¹²³ Vgl. PFEIFFER Wolfgang/REUTLINGER Marold/ZIEGLER Albert, *Kapitale als Grundlagen für musikalische Begabung*, in: Diskussion Musikpädagogik, 89, D-Hamburg 2021, 1. Quartal, S.53.

Heute wird von einem dynamischen Begriff der Begabung ausgegangen, der durch Genetik, Umwelt, Erziehung und Übung veränderbar und entwicklungsfähig ist. In der Begabtenförderung geht es daher um die Bereitstellung von Rahmenbedingungen, die eine Entwicklung der vorhandenen Potentiale ermöglichen.

Faktoren einer gelungenen Begabungsentwicklung:

- Früher Beginn des musikalischen Lernens
- Begabung
- Leistungsbezogenes Entwicklungspotential (genetisch, kognitiv, allgemein und/oder, spezifisch entwickelbar)
- Familiensituation (Bereitschaft der Eltern zur Finanzierung: Kosten für Unterricht und Instrument, Organisation der Unterrichtsmaßnahmen und mentale Unterstützung)
- Qualifizierte Lehrer*innen und systematische Anleitung
- Begleitetes Üben durch die Eltern in jungen Jahren
- Hinführen zum effektiven Üben
- Mehrmaliger Unterricht in der Woche
- Effiziente Struktur der Übezeit
- Regenerationsphasen
- Langjährige intensive Übung und erhöhte Übedauer
- Motivation (Konzentration und Ausdauer über einen langen Zeitraum, Ziele und Ansprüche)
- Gutes Selbstkonzept (Glaube an die eigenen Leistungsmöglichkeiten)
- Angleichung des Selbstbildes an die Realität (Feedbackkultur im Unterricht)

Bei unübersehbaren individuellen Begabungsunterschieden von Kindern und Jugendlichen müssen Förderungsmaßnahmen im Rahmen öffentlicher Musikschulen einerseits den Zugang zur musikalischen Bildung für alle jungen Menschen gewährleisten. Allerdings muss jedes gerechte und intelligente Bildungskonzept auch eine dynamische Komponente mitenthalten, die die jeweiligen unterschiedlichen Eignungsvoraussetzungen einbezieht. Denn *„nichts ist ungerechter als die gleiche Behandlung Ungleicher.“* (Paul F. Brandwein)

*Ungerechtigkeit entsteht allerdings dann, wenn Förderangebote ignorieren, dass unterschiedliche Personen auch unterschiedliche Ausgangsbedingungen mitbringen und von allen dieselben Lernwege, -geschwindigkeiten oder -ergebnisse einfordern. Ungerechtigkeit entsteht weiterhin, wenn bestimmten Gruppen der Zugang zu Fördermaßnahmen oder Ressourcen im weitesten Sinne systematisch erschwert oder gar verwehrt wird. [...] Auch in der Hochbegabtenförderung sind Personen aus Familien mit einem geringeren Einkommen oder geringerer Bildung unterrepräsentiert.*¹²⁴

Die Expert*innen des Österreichischen Zentrums für Begabungsförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) differenzieren zwischen Begabungs- und Exzellenzförderung, wobei Exzellenzförderung auf Begabungsförderung aufbaut (ÖZBF 2018). Im Zuge dessen postuliert das ÖZBF, dass jeder Mensch „das Bedürfnis und das Recht hat“ seine Begabungen zu entfalten. Begabungsförderung ist in dieser Hinsicht auch als Breitenförderung zu verstehen und unterstützt jedes Kind und jeden Jugendlichen bei der Entwicklung von Potentialen.¹²⁵ Wie dem Titel *Ohne Breite keine Spitze* dieser Broschüre zu entnehmen ist, geht es nicht darum, diese beiden Notwendigkeiten gegeneinander auszuspielen. Im Gegenteil, sie sollen sich wechselseitig befruchten und dies zum Wohle aller musizierenden Kinder und Jugendlichen. Unabhängig von der sozialen Herkunft und den finanziellen Möglichkeiten der Eltern ist auf eine gerechte Verteilung der Bildungschancen und Begabungsförderung zu achten. Hinsichtlich der Breitenförderung zitiert Weigand den amerikanischen Begabungsforscher Joseph S. Renzulli (1998): „Die Flut hebt alle Schiffe an“.¹²⁶ Bereits in der Zeit der deutschen Reformpädagogik (etwa 1900-1933) kritisierte Heinrich Jacoby die weit verbreitete Begabungsmentalität:

*Im Fall von pädagogischen Misserfolgen besteht eine Neigung, das Unvermögen des Schülers mit mangelnder Begabung zu erklären (in damaliger Betrachtungsweise also mit dem Fehlen einer Anlage bzw. eines Gens). Für Jacoby ist dies ein Kurzschluss – jedenfalls so lange nicht alle pädagogischen Register gezogen sind (« wo die Fähigkeit des Lehrers nicht ausreicht, gibt man die Schuld dem lieben Gott»).*¹²⁷

Begabung ist zunächst nur ein unspezifisches individuelles Anlagepotential, das erst mit Hilfe von Begabungsfindungs- und Förderprogrammen entdeckt und entwickelt werden kann. Die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen hängt maßgeblich davon ab, wie gut sie zu den aktuellen Fähigkeiten der Begabten passen. Dies gilt sowohl für leistungsschwächere und für leistungsstärkere Schüler*innen in gleichem Maße. Je weiter sich Schüler*innen vom Durchschnitt entfernen, desto weniger passen sie in ein vorgegebenes System und in ein so genanntes „Kästchendenken“.

¹²⁴ PRECKEL Franzis / BAUDSON Tanja Gabriele, *Förderung von Hochbegabung*, in: Hochbegabung, D-München 2013, S.79.

¹²⁵ LEIMSTÄTTER Brigitte / SCHRAMMEL Sabrina, *Damit es ihm leichter fällt...*, in: Journal für Begabtenförderung, Innsbruck 2019, S.47-48.

¹²⁶ WEIGAND Gabriele, *Einleitung*, in: Handbuch Begabung, CH-Basel 2021, S.14.

¹²⁷ BIEDERMANN Walter, *Jacobys Allgemeinpädagogik*, in: Unmusikalisch...?, CH-Aarau 1993, S.11.

Hierzu meint die Journalistin Karin Riss in ihrem Artikel im Standard, dass es dabei nicht um ein Randphänomen geht, wie der aus ihrer Sicht nicht mehr zeitgemäße Begriff „Hochbegabte“ suggeriert: 15 bis 20 Prozent aller Schüler*innen (und damit über 200.000 Kinder in Österreich) haben laut Wissenschaft das Potential zu hohen Leistungen, wenn die Förderbedingungen gegeben sind. Sie verweist auf das positive Beispiel der Popper-Schule (benannt nach dem Philosophen Sir Karl Popper), die im Jahre 1998 in Wien zur Förderung besonders begabter Kinder gegründet wurde und heute mit ihrem Modulsystem, Sprachenschwerpunkt, „Science“-Schwerpunkt, individualisiertem Lernen und Feedback-Beurteilungen als vorbildlich gilt. Ziel dabei ist, jedem Einzelnen zu ermöglichen, seine individuellen Fähigkeiten zu entdecken, auszubilden und zu schärfen und damit den Grundstein für ein freudvolles Leben zu legen. Die Salzburger Psychotherapeutin Sonja Katrina Brauner hat in ihrem im Jahr 2020 veröffentlichten Buch *Geniale Resilienz* eine Reihe von Schüler*innen der Sir Karl Popper Schule befragt, um einen möglichst breiten Einblick in die Lebenswelt junger begabter Menschen zu gewinnen. Ihr ging es dabei vor allem um das Wohlbefinden im familiären, schulischen und sozialen Umfeld sowie um die Frage nach der Individualität in Bezug auf die Entwicklung von Begabung und das persönliche Glücklichein. Nachstehend eine kleine Auswahl der Fragestellungen:

- Was magst du an deinem Zuhause? Was gefällt dir nicht?
- Welche Dinge machen dir Spaß?
- Wie oft und mit wem kannst du sie tun?
- Was macht dir in der Schule am meisten Spaß? Was gefällt dir an der Schule gar nicht?
- Welche Menschen magst du am liebsten?
- Bist du gerne alleine?
- Gibt es Dinge, die du gerne tust und die Gleichaltrige nicht interessieren?
- Was brauchst du, um glücklich zu sein?

Brauner fand bei den Erzählungen der Schüler*innen das Spektrum der Möglichkeiten der Sir Karl Popper Schule beeindruckend. Sie fände es wünschenswert, wenn diese Modelle adaptiert an allen Schulen zu finden wären. „*Viele unentdeckte Talente könnten sich entwickeln, gefördert werden und Kinder würden in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt.*“¹²⁸ Ein Bildungssystem, das sich lediglich am Durchschnitt orientiert, ignoriert unterschiedliche Lernbedürfnisse und eignet sich nicht zur Förderung von Hochbegabungen. Dies beinhaltet ebenso die notwendige Förderung von Schwächeren. „*Das Regel-Schulsystem liebt keine Ausnahmen, abweichende Modelle müssen erstritten werden.*“¹²⁹ Die Nobelpreisträgerin für Physik und Chemie Marie Curie (1867-1934) äußerte sich bereits in ihrer Zeit kritisch über das herkömmliche Schulsystem mit seinen starren Stundenplänen und willkürlichen Beschränkungen.

¹²⁸ BRAUNER Sonja Katrina, *Was die brillante Jugend heute braucht*, in: *Geniale Resilienz*, A-Salzburg 2020, S.38-40.

¹²⁹ Ebd., S.159.

Sie organisierte unter großem Zeitaufwand eine Gruppe von Professoren der Universität Sorbonne und diese übernahmen selbst den Unterricht für ihre Töchter und sieben weitere Kinder. Sie wurden von ihnen in den Fächern Chemie, Mathematik, Literatur, Geschichte, lebende Sprachen, Naturwissenschaften, Modellieren und Zeichnen unterrichtet. Mit über achtzig erinnerte sich Aline Perrin an diese Zeit: „*Irène und meinem Bruder Francis brachte es sehr viel, weil sie begabt waren. Aber mir war es zuviel.*“¹³⁰ Marie Curie`s Tochter Irène wurde 1935 ebenfalls mit dem Nobelpreis für Chemie ausgezeichnet. Deren Sohn Pierre wiederum übernahm den Lehrstuhl für zelluläre Bioenergie an der Pariser École Normale Supérieure und die Tochter, Hélène Langevin-Joliot, arbeitete nach dem Studium als Forscherin für ihren Vater, der Frankreichs ersten Atomreaktor konzipierte. Hélène Langevin-Joliot wurde 1958 Leiterin eines Forschungslabors am Institut für Kernphysik der Pariser Universität in Orsay.¹³¹ Selbstverständlich gibt es auch im allgemein bildenden Schulwesen engagierte Persönlichkeiten. So hat beispielweise Elisabeth Glavič, die als Pädagogin am Akademischen Gymnasium in Graz tätig ist, den Verein *PROTalent* gegründet, um einen Schwerpunkt der Begabungsförderung an ihrer Schule zu setzen. Inzwischen bietet sie auch Fortbildungen zum Thema Begabungsförderung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark an. Glavič war es immer wichtig, darauf zu achten, was das Kind kann und nicht nur auf die Schwächen hinzuweisen.¹³² Der Wert einer Begabtenförderung liegt auch darin, dass Spitzenleistungen durch Vorbildwirkung eine breite Identifikation bewirken können und auch normal Begabte dazu animieren, an ihren eigenen Fähigkeiten zu arbeiten. Zusätzlich nützen wissenschaftliche Erkenntnisse der Begabungsforschung allen Schüler*innen.

Zu den Persönlichkeitsfaktoren, die die Begabungsentfaltung maßgeblich beeinflussen können, gehören Motivation und Engagement, Selbstbewusstsein, Ausdauer, Konzentration und eine gute Stressbewältigung. Kindern ist zum großen Teil ohnedies ein grundsätzliches Neugierverhalten angeboren. Diese intrinsische Motivation kann zum Sammeln von Erfahrungen, Entdecken und Experimentieren gut genutzt werden. Das Gehirn und die Motorik von Schüler*innen ändern sich allerdings nur, wenn sie sich beim Lernen anstrengen. Insofern ist eine reine „*Wohlfühlpädagogik*“ kontraproduktiv. Die Schule kann diese Selbststeuerungsfähigkeiten für das Lernen nutzen. Wer sich mit den Themen der Begabungsfindung und Begabungsförderung auseinandersetzt, wird in diesem Zusammenhang unweigerlich immer wieder mit Defiziten des Systems der allgemeinbildenden Schule konfrontiert. So beschreibt der Dirigent Franz Welser-Möst seinen Musiklehrer Balduin Sulzer als pädagogisch „herrlich unkorrekt“.

Da stand ein Lehrer, der von dem, was er uns beibrachte, selbst leidenschaftlich begeistert war. Sein Temperament macht bis heute Eindruck auf mich, und mir ist klar, dass nur

¹³⁰ GOLDSMITH Barbara, XIV, *Doch sind auch sie nicht imstande, mich zum Leben zu erwecken*, in: Marie Curie – Die erste Frau der Wissenschaft, D-München/Berlin 2010, S.146-147.

¹³¹ Ebd., S.226-229.

¹³² PEITLER-HASEWEND Sonja, *Was Begabung ausmacht*, in: Interview - Kleine Zeitung, 2. Juli 2018, S.10.

*derjenige begeistern kann, der selbst begeistert ist. Balduin Sulzer vergaß ein ganzes Semester lang, Schularbeiten, die ihm lästig waren, mit uns zu schreiben...*¹³³

Friedrich Torberg beschreibt in seinem im Jahr 1958 erschienenen Roman *Der Schüler Gerber* auf eindrucksvoll bedrückende Weise das System Schule:

*„Gut, es war in Ordnung, daß dieser mehr Begabung hatte als jener, dieser sie besser auszunützen verstand als jener, erfolgreicher war, Sehr gut bekam und jener nicht. Aber Nichtgenügend? Nicht genügend? Wem darf gesagt werden, mit volltönender Sicherheit und folgenschwer: »Du genügst nicht!«?“*¹³⁴

Martin Herold, der Begründer eines Unterrichtskonzepts für selbstorganisiertes Lernen, meint gar, dass die Schule in vielen Bereichen auch heute noch so wie vor 100 Jahren funktioniert. Scheinbar unterliegt sie keinem direkten Veränderungszwang. *„Auch heute noch beendet in vielen Schulen der Schulgongschlag den Lernprozess für alle Schüler*innen zur selben Zeit [...] eines bleibt doch immer gleich: Ein Lernziel für alle, innerhalb einer Zeiteinheit mit einer einheitlichen Schrittgröße – Synchronisation eben...“*¹³⁵ *„Viele Beispiele belegen, dass Menschen mit außergewöhnlichen Fähigkeiten und Begabungen sich im Schulsystem nicht zurechtfinden und nicht durch besondere Leistungen auffielen.“*¹³⁶

Die allgemeinbildende Schule setzt mit ihren Inhalten, Leistungsfeststellungen und Standards in erster Linie auf Durchschnittswerte in allen Bereichen. Der österreichische Genetiker Markus Hengstschläger plädiert daher für höchstmögliche Individualität und Flexibilität im Bildungssystem, um künftige Innovationen zu ermöglichen.

*Auf die Förderung von Hochbegabungen dürfte das heutige Schulsystem nicht besonders gut vorbereitet zu sein. Die Schülerinnen und Schüler verbringen zumeist viel Zeit mit Lernstoffen, wofür sie wenig Talent und Interesse haben.*¹³⁷

Der Psychologe Jens Asendorpf verweist darauf, wie wichtig es für die Persönlichkeitsentwicklung ist, die vorhandenen Stärken zu entwickeln. *„Allerdings kann kein Mensch all seine Talente und Fähigkeiten ausleben; er muss daher selektieren, um im Einzelnen gut zu werden und exzellente Leistungen zu erbringen.“*¹³⁸ In zahlreichen internationalen Studien konnte festgestellt werden, dass die Entwicklung von Stärken zu mehr Lebenszufriedenheit und psychischer Stabilität führt. (vgl. bes. Berndt 2016, S.209-228).¹³⁹

¹³³ WELSER-MÖST Franz, *Die Lehre der Musik*, in: Als ich die Stille fand, A-Wien 2020, S.36.

¹³⁴ TORBER Friedrich, *Hart ist der Weg zum Mißerfolg*, Achtes Kapitel, in: *Der Schüler Gerber*, D-Hamburg/A-Wien 1958, S.201.

¹³⁵ HEROLD Cindy/HEROLD Martin, *Einleitung: Rundflug über SOL*, in: *selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf*, CH-Basel 2011, S.19.

¹³⁶ GRUHN Wilfried / SEITHER-PREISLER Annemarie, *Wie könnte eine begabungsfördernde Schule Aussehen?*, in: *der Musikalische Mensch*, D-Hildesheim 2014, S.171.

¹³⁷ HENGSTSCHLÄGER Markus, *„Üben, üben“*, in 70. Jahre 2.Republik, Kleine Zeitung, 26. April 2015, S.29.

¹³⁸ RUCKER Helene, *Was erfahren wir aus Biografien für die Begabungsentwicklung?*, in: *Journal für Begabtenförderung*, A-Innsbruck, 2/2018, S.11-12.

¹³⁹ Ebd., S.12.

*Wollen wir einen Systemwechsel anbahnen, in welchem nämlich die Stärken und nicht die Schwächen im Zentrum von Bildungspolitik stehen, eine Art Kopernikanischer Wende vielleicht, so kann dies nur mit enormem Esprit und ausdauerndem Elan der Beteiligten gelingen.*¹⁴⁰

Reutlinger et al. (2000) zeigen in einer Studie an der Uni Erlangen-Nürnberg, dass es kein allumfassendes Lern- und Bildungskapital gibt, sondern dass dieses domänenspezifisch ausgerichtet ist und dass das Erlernen eines Instruments andere Kapitale (intellektuelle und kreative Fähigkeiten, soziale Kompetenzen, Musikalität, Psychomotorik, Motivation, Arbeitsverhalten, ökonomische, didaktische, infrastrukturelle Lernkapitale etc.) benötigt als schulisches Lernen. Ausgangspunkt war die Annahme, dass die Entwicklung von Anlagen abhängig ist von den zur Verfügung stehenden Lernressourcen. Darüber hinaus wurde vermutet, dass unterschiedliche Domänen verschiedene Voraussetzungen zum Lernen erfordern. Das bedeutet, dass Ressourcen, die es für das Lernen in einem Gebiet braucht, nicht automatisch auch Erfolge in einem anderen Gebiet nach sich ziehen. Die Stichprobe setzte sich aus 365 Jungen und Mädchen von Jugendblasorchestern in Bayern im Durchschnittsalter von 13 Jahren zusammen. Die Ausprägung der einzelnen Bildungs- und Lernkapitale des schulischen Bereichs unterschied sich signifikant vom Bereich des Instrumentallernens. Diese Tatsache widerspricht der immer wieder geäußerten Vermutung, dass Transfer-Effekte vom Instrumentalspiel auf schulisches Lernen möglich sind. Die Erwartung, dass das Spielen eines Instruments die Intelligenz fördert oder den Schulerfolg positiv beeinflusst, stellt sich immer deutlicher als unbegründet heraus. Die Studienautoren halten allerdings fest, dass Kinder und Jugendliche für Schule und Instrumentalspiel gleichzeitig hochmotiviert und begabt sein können; es lassen sich nur keine Wechselwirkungen ableiten.¹⁴¹

In der musikalischen Ausbildung kann im Gegensatz zum System der allgemeinbildenden Schule besser auf die besonderen Potentiale und Begabungen eingegangen werden. Der Alltag in der Musikschule ist allerdings größtenteils von der Arbeit mit durchschnittlich begabten jungen Menschen geprägt und daher muss der quantitativ eher kleine Aufgabebereich der Begabtenförderung mit größter Verantwortung und Engagement wahrgenommen werden. Chancengerechtigkeit bedingt zwar faire Startbedingungen für alle interessierten Kinder, allerdings sollten die unterschiedlichen Anlagenpotentiale individuell gefördert werden. Eine Förderung nach dem „Prinzip der Gießkanne“ führt letztlich zu einer Nivellierung der Erfolge, was keinen konkreten Nutzen zeitigt und den überdurchschnittlich Begabten nachweislich schadet.

Inwieweit die Kinder und Jugendlichen von einem musikerzieherischen Bildungsangebot tatsächlich Gebrauch machen, hängt von ihren individuellen Interessen, Fähigkeiten und Zielen, wie auch von persönlichen und familiären Werthaltungen ab. Entsprechende Fördermaßnahmen für Begabte dürfen nicht mit dem sogenannten „Matthäuseffekt“ (Merlon 1968)

¹⁴⁰ KÖHLER Thomas, *Begabung und Exzellenz als Phänomen*, in: news & science, Nr.28/Ausgabe 2, A-Salzburg 2011, S.46.

¹⁴¹ PFEIFFER Wolfgang/REUTLINGER Marold/ZIEGLER Albert, *Kapitale als Grundlagen für musikalische Begabung*, in: Diskussion Musikpädagogik, 89, 1. Quartal, D-Hamburg 2021, S.54-57.

erklärt werden, der in Anlehnung an die neutestamentarische Parabel bei Mt.25, 14-28 besagt: „Wer hat, dem wird – noch mehr – gegeben.“ „Das gegenwärtige schulische Bildungssystem legt keinen besonderen Wert darauf, das zu fördern, was Kinder schon besonders gut können, was sie interessiert. Diese nivellierende Förderung in Richtung auf ein für alle erreichbares Leistungsniveau ist nicht darauf ausgerichtet die Stärken zu stärken, ohne dabei die Schwächen zu vernachlässigen. Der Genetiker Hengstschläger bezeichnet dies als »evolutionäre Sackgasse« und als größte Gefahr für die Zukunft, weil so keine Spitzenleistungen erreichbar sind.“¹⁴²

Einmal abgesehen davon, dass sich gerade der Bildungsbereich nicht zum Pauschalieren eignet: Reicht das? Kümmern wir uns mit der gleichen Intensität um die... äh, wie nennt man sie am unverfänglichsten ... Überflieger? Wunderkinder? Klugen Köpfe? Leuchten? Hochbegabten? Wer nach Antworten sucht, lernt schnell: derzeit nicht.¹⁴³

Die Annahme, dass leistungsstarke Musikschüler*innen sich aufgrund ihrer Begabung ohnehin leichter entwickeln können, ist grundfalsch. Das *Kulturland Österreich* ist in der Verantwortung, jene Rahmenbedingungen zu schaffen, die den musikalisch hochbegabten jungen Menschen die bestmögliche Ausbildung ermöglichen. Dies setzt bei den verantwortlichen Politiker*innen und Pädagog*innen die Einsicht voraus, dass differenzierte Fördermaßnahmen notwendig sind.

Gerade die Entwicklung in Richtung ganztägiger Schulformen wird in Zukunft zu einem großen Problem hinsichtlich der musikalischen Begabtenförderung. Dies gilt im Übrigen auch für den Bereich des Sports. Um Spitzenleistungen zu ermöglichen, ist in beiden Fällen ein frühes zeitaufwendiges Training zu absolvieren. Die Förderung von Hochbegabungen kann nur außerhalb der allgemeinbildenden Schule stattfinden, da entsprechende Ressourcen wie hochqualifizierter Instrumentalunterricht oder Übungsräume anderweitig nicht vorhanden sind.

Besonders die verschränkte Schulform in kleinen und mittleren Schulen behindert durch die Anwesenheitspflicht bis zum späten Nachmittag den ganzheitlichen Musikschulunterricht sowie kulturelle und sportliche Aktivitäten, die eine zeitliche und örtliche Flexibilität voraussetzen. [...] Wir müssen dafür sorgen, dass Kinder ihre besonderen Fähigkeiten weiterhin ausbauen und sich jene zusätzlichen Kompetenzen erwerben können, die im Regelschulwesen nicht angeboten werden.¹⁴⁴

Um in Zukunft eine optimale Begabtenförderung gewährleisten zu können muss auch die Frage geklärt werden, wie diese in Verbindung mit den Anforderungen einer ganztägig geführten allgemeinbildenden Schule möglich sein kann. Dabei geht es auch um eine verbesserte Unterstützung der Lernenden und Lehrenden und eine stärkere Beachtung des Themas der Begabungsförderung in der Ausbildung und Weiterbildung der Lehrenden.

¹⁴² GRUHN Wilfried/SEITHER-PREISLER Annemarie, *Der Begabungsbegriff*, in: Der musikalische Mensch, D-Hildesheim 2014, S.12.

¹⁴³ RISS Karin, *Kommen die Klugen zu kurz?*, in: Der Standard 21./22.April 2018, S.2.

¹⁴⁴ SEYWALD Michael, *Bildung findet nicht nur in der Regelschule statt*, in: Musikum Salzburg – News 2017, S.1.

3.2. Die Rolle der Familie in der Begabtenförderung

Die besondere Bedeutung der Familie, insbesondere der Eltern, für eine erfolgreiche instrumentale Ausbildung scheint unter den Expert*innen weitgehend Zustimmung finden. *„Es ist die wahrscheinlich gewichtigste Schicksalsfrage hinsichtlich der Begabtenförderung, in welche Familie ein Kind hineingeboren wird. [...] Im Biotop einer musikbegeisterten Familie sprießen musikalische Talente heran – nicht ohne Risiken und Nebenwirkungen“*, wie der Alt-Rektor der Bruckneruniversität Linz und der Universität Mozarteum Salzburg, Reinhart von Gutzeit, im Artikel *Musikalische Familienangelegenheiten* in einer Fachzeitschrift voranstellt. *„Mit einem kaum überschaubaren Gemisch von Einflussfaktoren drückt die Familie dem Kind ihren Stempel auf.“*¹⁴⁵ Dies betrifft die grundsätzliche Entscheidung über den Beginn einer musikalischen Ausbildung, die Wahl des Instruments und der Instrumentalpädagog*innen, wie auch die Unterstützung beim häuslichen Üben. Darüber hinaus benötigen junge Menschen ein unterstützendes und stabiles Familienklima als wesentliche Voraussetzung für eine gesunde psychosoziale Entwicklung. *„Die Familie als ganzes Beziehungssystem spielt eine wichtige Rolle in der entstehenden Identität des Musikers, seinem Lernverhalten und seiner Fähigkeit mit Erfolg oder Misserfolg umzugehen.“*¹⁴⁶ Moos und Moos haben verschiedene Aspekte des familiären Beziehungsklimas erfasst (vgl. Moos 1974; Moos & Moos 2002). Diese lassen sich in drei Dimensionen festhalten:

- *Sozio-emotionale Orientierung*: einem harmonischen Familienleben steht eine Familiensituation mit hohem Konfliktpotential gegenüber.
- *Anregung*: Familien mit einem hohen Maß an Offenheit nach innen und außen. Oder Familien mit einer niedrigen Ausprägung dieser Dimension, die von einem hohen Maß an Eintönigkeit und Passivität geprägt sind.
- *Normorientierung*: Familien mit stark ausgeprägter Normorientierung überwachen die familieninternen Regeln und legen großen Wert auf Leistung und Erfolg. Dem gegenüber stehen wiederum Familien mit geringer Normorientierung, die einen eher flexiblen Umgang mit Familienregeln pflegen.

Die Psychotherapeutin Sonja Katrina Brauner beschäftigt sich mit der Frage der Resilienz (*Psychische Widerstandsfähigkeit*, lat.: *resilire = zurückspringen oder abprallen*) in Zusammenhang mit Begabung. Begabung und Resilienz stehen in Wechselwirkung und lassen sich entwickeln, fördern und unterstützen. In *Geniale Resilienz* (2020) führt Brauner mit über 40 brillanten Persönlichkeiten Gespräche über deren Lebenswege. Trotz unterschiedlichster Biografien verbindet alle die Leidenschaft, das zu verfolgen, was man liebt und kann. Besonders betont wird in den Gesprächen, wie wichtig das persönliche Umfeld, insbesondere die Familie, für ihre Entwicklung war und wie wenig unterstützend die Schule wahrgenommen

¹⁴⁵ von GUTZEIT Reinhart, *Musikalische Familienangelegenheiten*, in: *üben & musizieren* 3-18, D-Mainz 2018, S.7.

¹⁴⁶ MORNELL Adina, *Familienpathologie*, in: *Lampenfieber und Angst bei ausübenden Musikern*, D-Frankfurt am Main 2016, S.51.

wurde. Besser schneiden Schulen mit spezifischen Schwerpunkten ab. Ein nicht geringer Teil der Befragten sieht sich gar nicht als besonders begabt, sondern als richtig gefördert.¹⁴⁷

Eltern wiederum sollen ihre Kinder nicht nur über ihre Leistungen definieren, sondern in ihrer gesamten Persönlichkeit wertschätzen.

„So wie jeder Mensch wollen Kinder/Jugendliche vor allem eines: ernst genommen werden, bei allem, was sie beschäftigt, was sie freut, kränkt, begeistert, erschüttert.“¹⁴⁸

Folgende Fragestellungen können für Brauner damit auch besser beantwortet werden:

- Wie kann ich mein Kind in seiner besonderen Individualität am besten unterstützen?
- Braucht mein Kind zusätzliche Anregungen oder muss ich ihm helfen, seine vielen Interessen und seine Begeisterungsfähigkeit für neue Themen zu erhalten und diese „unter einen Hut“ zu bringen?
- Warum erbringt mein Kind nicht die seiner Begabung entsprechenden Leistungen?
- Wie kann ich mein Kind besser motivieren?
- Warum ist mein Kind oft unzufrieden?
- Warum hat mein Kind kaum Freunde?¹⁴⁹

Auch für Wolfgang Lessing haben Eltern eine feste Funktion in der musikalischen Biografie ihrer Kinder. *„Weil musikalisches Lernen nicht nur im Elternhaus beginnt, sondern auch rein quantitativ vor allem dort stattfindet.“¹⁵⁰* Zu Fragen der Förderung von Kindern durch das Elternhaus äußert sich jedoch Gerald Hüther aus Sicht der Gehirnforschung auch kritisch: *„Das Schlimmste, das man machen kann, ist, das Kind zum Objekt einer Fördermaßnahme zu machen. [...] Mit jeglichem Versuch, dem Kind von außen etwas aufzuzwingen, geht die innere Lust am Lernen, Gestalten und Entdecken verloren und wird im Keim erstickt.“¹⁵¹* Vielmehr sollten die Eltern ihre Kinder bei der kindlichen „Entdeckungsreise“ unterstützen, denn es ist die subjektive Bedeutsamkeit, die ein Kind dazu bringt, sich weiterzuentwickeln. Für Hüther steht im Zentrum der elterlichen Unterstützung, die kindliche Freude am Lernen zu bewahren. *„Das Ziel wäre, ein Kind so großzuziehen, dass es Fragen hat. Nur so kann es sich Wissen aneignen. Kinder, die aufgehört haben, zu fragen, sind lerntot.“¹⁵²* Wenn Eltern das eigenständige Erkunden der Welt und die damit verbundene Lernbereitschaft fördern, werden sich mit hoher Wahrscheinlichkeit positive Entwicklungseffekte einstellen. *„Es zeigt sich, dass unter Druck hervorgerufene Leistungen nicht nachhaltig sind und der Leistungsvorsprung dann im Erwachsenenalter nicht mehr beibehalten wird (Freeman 2010).“¹⁵³*

¹⁴⁷ BRAUNER Sonja Katrina, *Geniale Resilienz*, A-Salzburg 2020

¹⁴⁸ BRAUNER Sonja Katrina, *Psychologische Diagnostik und Hochbegabung*, in: *Geniale Resilienz*, A-Salzburg 2020, S.148.

¹⁴⁹ Vgl., Ebd., S.147.

¹⁵⁰ LESSING Wolfgang, *Eltern als Partner?* in: *Erfahrungsraum Spezialschule*, D-Bielefeld 2017, S.119.

¹⁵¹ HÜTHER Gerald, *Interview von Barbara Kluger*, in: *Kleine Zeitung*, 19. November, Graz 2016, S.4-5.

¹⁵² Ebd., S.4-5.

¹⁵³ GRUHN Wilfried/SEITHER-PREISLER Annemarie, *Der Begabungsbegriff*, in: *Der musikalische Mensch*, D-Hildesheim 2014, S.17.

*Denn wir wissen, dass es gerade die Atmosphäre von Offenheit und die familiäre Unterstützung der eigenen Möglichkeiten sind, die Motivation entstehen lassen. Damit wächst auch die innere Bereitschaft, sich auch auf Leistungsformen einzulassen, die die Vergleichsmaßstäbe überschreiten.*¹⁵⁴

Michael Dartsch wiederum verweist auf die besondere Bedeutung der Beziehung zwischen Eltern und Lehrenden, gerade bei jungen Schüler*innen:

*Die Bedeutung des sozioökonomischen Status und des Lebensstils der Eltern oder Betreuungspersonen, ihrer Wertschätzung für die Musik, ihrer eigenen musikalischen Aktivitäten und auch ihrer konkreten Unterstützung der Kinder hat sich in zahlreichen Studien gezeigt. [...] Vor diesem Hintergrund lässt sich sagen, dass in der Familie und im Unterricht im Grunde an derselben Aufgabe und in dieselbe Richtung gearbeitet wird. Im Zentrum stehen hier wie dort die Anregung, Unterstützung und Förderung des instrumentalen Lernens beim Kind.*¹⁵⁵

Untersuchungen ergaben, dass begabte Kinder ein eher bildungsnahes Umfeld haben, das ihnen zusätzlich optimale Lernbedingungen verschafft: Unter dem Titel *Bildung wird immer noch vererbt* beschreibt Günter Pilch, dass nur ca. zehn Prozent der 30-40jährigen Österreicher*innen, deren Eltern keinen Hochschulabschluss haben, selbst ein Studium absolvieren.¹⁵⁶ So besitzen ca. 50% der Eltern von Teilnehmer*innen am Jugendmusikwettbewerb „Jugend musiziert“ in Deutschland akademische Abschlüsse und sind ökonomisch gut situiert.¹⁵⁷ In sozial schwachen Familien bekommen nicht alle Kinder die Unterstützung, die sie zur Ausbildung ihrer Begabungen benötigen würden. Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss sind mitunter weniger in der Lage, ihre Kinder in deren Bildungslaufbahn zu unterstützen. Fehlt etwa das Wissen über Schul- oder Universitätssysteme, werden auch vorhandene Chancen im Bildungsweg nicht ergriffen. Hier ist das Bildungssystem gefordert, unterstützend einzugreifen. Ein starkes musikalisches Engagement innerhalb der Familie fördert die musikalische Laufbahn der Kinder. Reinhart von Gutzeit beschäftigt sich in einem Beitrag in der Zeitschrift *üben & musizieren* mit der Frage nach der Relevanz der Faktoren „Erbe oder Umwelt?“.

*Wird eine musikalische Familie dadurch konstituiert, dass ein Begabungs-Gen weitergegeben wird, welches für musikalische Aufnahmebereitschaft und Leistungsfähigkeit sorgt [...] oder ist es vielmehr die in der Familie gepflegte Kultur des Umgangs mit Musik, die Interesse und Engagement hervorruft und damit die Entwicklung auslöst, die irgendwann vielleicht als „überragende Begabung“ diagnostiziert und beschrieben werden wird?*¹⁵⁸

¹⁵⁴ Ebd., S.17.

¹⁵⁵ DARTSCH Michael, *Zur sozialen Dimension des Unterrichts*, in: Didaktik künstlerischen Musizierens, D-Wiesbaden 2019, S.28-29.

¹⁵⁶ PILCH Günter, *Thema des Tages*, in: Kleine Zeitung, 13. September, Graz-2017, S.4.

¹⁵⁷ HEYE Andreas, *Der Stellenwert der Familie für die Entwicklung musikalisch besonders begabter Kinder und Jugendlicher – Impulse und empirische Befunde aus der Musikpsychologie*, Vortrag beim Kongress des ÖZBF (Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung), Salzburg 2019

¹⁵⁸ von GUTZEIT Reinhart, *Musikalische Familienangelegenheiten*, in *Üben & Musizieren*, 3 – 2018, S. 7.

Wird im Elternhaus musiziert, interessieren sich die Kinder in der Regel freiwillig für ein Musikinstrument. Eltern und ältere Geschwister dienen dabei als inspirierende Vorbilder. In einem musizierenden Familienverband kann das Üben auf kompetente Weise unterstützt werden und es ergeben sich Möglichkeiten des gemeinsamen Musizierens. So wird ein Prozess in Gang gesetzt, der im günstigsten Fall zu einer Musikkarriere führt. Auch für Lehmann und Gruber ist dies ein Grund dafür, dass viele Musiker*innen aus Musikerfamilien stammen, denn dort besteht besonderes Interesse an einer soliden musikalischen Ausbildung der Kinder.¹⁵⁹ Um familieninternen Konkurrenzdruck zu vermeiden, ist es manchmal günstiger, wenn bei mehreren Kindern verschiedene Instrumente gelernt werden. Aber auch hier gibt es immer wieder Ausnahmen, wie das Beispiel des Klarinettrios „*The Clarinotts*“ zeigt. Der Vater Ernst Ottensamer war Soloklarinetist der Wiener Philharmoniker, dessen beide Söhne wurden ebenfalls Soloklarinetisten bei den Wiener- und Berliner Philharmonikern. Nur selten übernehmen die eigenen Eltern den Musikunterricht, auch wenn sie selbst professionelle Musiker sind. Die beiden unterschiedlichen Rollen, einerseits die des Elternteils und andererseits die des Instrumentallehrers, lassen sich kaum konfliktfrei verbinden, weshalb meist früh zu einer externen Lehrperson gewechselt wird. Eine zusätzliche Vertrauensperson kann sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes auswirken. Grundsätzlich sollen Eltern eine direkte Einflussnahme auf die Methodik und Inhalte des Unterrichts vermeiden. Gute Kommunikation und reger Informationsaustausch zwischen Lehrenden und Eltern können unterstützend wirken. Eine wesentliche Aufgabe der Eltern bei jüngeren Kindern ist es, diese zum Üben zu motivieren. Auch die Bereitschaft, einen höheren zeitlichen und finanziellen Aufwand leisten zu wollen, ist Voraussetzung einer optimalen Förderung. Neben einem hochwertigen Instrument und kostspieligem Unterricht benötigt das hochbegabte Kind auch eine günstige räumliche Situation zum ungestörten Üben.

Wesentliche Unterstützungsfaktoren:

- Interesse der Eltern, wobei diese nicht unbedingt selbst musizieren müssen
- Ideeller Beistand
- Organisatorische Hilfestellung
- Finanzielle Unterstützung
- Emotionale Zuwendung
- Motivationale Anstöße

Familiäre Belastungen:

- Zeitliche Belastung durch etwaiges Pendeln zwischen Wohnort und musikalischer Ausbildungsstätte
- Hoher organisatorischer Aufwand
- Finanzielle Belastung
- Beziehungsprobleme durch eine zu hohe Leistungserwartung der Eltern

¹⁵⁹ C. LEHMANN Andreas/GRUBER Hans, *Zielgerichtete Übung und Begabung*, in: Der musikalische Mensch, D-Hildesheim 2014, S.96.

Andreas Heye sieht in den zentralen Bezugspersonen wie Familienmitglieder oder Instrumentallehrer*innen die essentiellen Unterstützer, ohne die eine derartig umfangreiche musikalische Begabtenförderung gar nicht möglich wäre. Ebenso aber können in der Wahrnehmung der Begabten diese Bezugspersonen selbst Teil der Mehrfachbelastung sein, wenn diese beispielsweise zu hohe Anforderungen stellen.¹⁶⁰ Veränderungen in den Familienverhältnissen, wie auch der Umstand, dass beide Elternteile einer hohen beruflichen Belastung ausgesetzt sind, erschweren oftmals eine kontinuierliche Unterstützung der musikalischen Ausbildung.

Wolfgang Lessing, der Leiter des Studienganges Instrumental- und Gesangspädagogik an der Hochschule für Musik in Dresden verweist auf die Studie der polnischen Musikpsychologin Maria Manturzewska aus dem Jahr 1995, die zu zeigen versucht, in welchen Dimensionen sich der Einfluss der Familie auf die Entwicklung herausragender Musiker*innen bemerkbar macht. Sie unterzog insgesamt 18 Biografien bedeutender europäischer Musiker einer quantitativen Analyse und arbeitete wesentliche Charakteristika heraus. Nachstehend daraus eine Auswahl:¹⁶¹

- Die Familie als sichere, warme, emotional ausgeglichene Einheit
- Kindzentrierte Haltung der Eltern mit hohem Gewicht auf die Ausbildung des Kindes
- Bewusste Organisation und Kanalisation von Interessen. Zeit und Aktivitäten des Kindes mit dem Fokus auf produktive, aufgabenorientierte Aktivität und Leistung
- Musik als natürlicher Wert im Familienleben
- Wenn die Musikalität des Kindes bemerkt wird, gibt es Anerkennung und lobende Verstärkung selbst kleiner Erfolge
- Sorgfältige Auswahl von Lehrer*innen und Wachsamkeit über die musikalische Entwicklung und den Lernprozess: Kosten und Mühen werden nicht gescheut, wenn Unterstützung nötig erscheint
- Bewusstes und aktives Arrangieren einer unterstützenden und verständnisvollen Umgebung für das Kind:
 - Das Organisieren von Konzerten zu Hause
 - Das Finden von angemessenen Bedingungen und Zielen, die eine positive emotionale Atmosphäre für die musikalische Betätigung schaffen
- Nahe, persönliche Kontakte zu professionellen Musiker*innen und Musiklehrer*innen
- Konzertbesuche
- Ausgeprägte sängerische oder instrumentale Fertigkeiten eines Elternteils

¹⁶⁰ HEYE Andreas, *Der Stellenwert der Familie für die Entwicklung musikalisch besonders begabter Kinder und Jugendlicher – Impulse und empirische Befunde aus der Musikpsychologie*, Vortrag beim Kongress des ÖZBF (Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung), Salzburg 2019, S.23.

¹⁶¹ LESSING Wolfgang, *Soziogenetische Typenbildung*, in: *Erfahrungsraum Speziialschule*, D-Bielefeld 2017, S.246.

3.3. Begabung und Stress

Stress wird erzeugt, wenn in der subjektiven Wahrnehmung des Akteurs ein Ungleichgewicht zwischen Anforderungen und den eigenen Möglichkeiten existiert. Ob diese Selbsteinschätzung zutreffend ist, spielt für die Stressauslösung keine Rolle.

Stressbereiche für Begabte:

- Sozialer Druck
- Geschwisterkonflikte
- Soziale Isolation
- Zeitliche Überlastung

Ergibt dieser Vergleich, dass die derzeitigen Fähigkeiten nicht ausreichen, um die Aufgaben erfolgreich zu bewältigen, stehen dem Akteur verschiedene Maßnahmen zur Verfügung:

- eine noch intensivere Vorbereitung
- der Akteur versucht sich abzulenken oder zu beruhigen
- er holt sich Unterstützung
- oder er gibt auf.

Die Stressforschung unterscheidet zwei verschiedene Arten von Stress:

a) *Chronischer Stress*

Dieser entsteht durch häufig auftretende Alltagsanforderungen. Er beginnt schleichend und ist von mittlerer Intensität. *„Zusammenfassend zeichnet sich chronischer Stress dadurch aus, dass er schleichend beginnt, über eine längere Zeit andauert und ein unbestimmtes Ende hat.“*¹⁶² Verantwortlich dafür können zu hohe eigene Erwartungen, Überforderungen im Unterricht oder andere Mehrfachbelastungen sein. Karen Hoffmann vom Sportinstitut der Universität Leipzig beschäftigt sich in ihrer Forschungsarbeit mit chronischen Belastungen von Spitzenathlet*innen: *„Entgegen plausiblen Erwartungen erweisen sich leistungssportlich aktive Kinder deutlich geringer belastet als ihre nicht-leistungssportlich-aktiven Altersgenossen (Hoffmann&Richartz 2008).“*¹⁶³ Ähnlich geringe Belastungswerte weisen auch junge Musiker*innen aus dem Begabtenbereich auf. Die höchsten Belastungen empfinden Kinder, die in ihrer Freizeit keiner organisierten Aktivität nachgehen (Hoffmann & Richartz 2006).

¹⁶² Karen Hemming 2015, S.29.

¹⁶³ HOFFMANN Karen, *Alltagsbelastungen von hochgeforderten Kindern*, in: Begabungsförderung und Begabungsforschung in der Musik, D-Münster 2010, S.213.

In den Studien von Karen Hoffmann werden die zeitlichen Anforderungen und chronischen Belastungsempfindungen von leistungssportlich und musisch hochaktiven Kindern verglichen. Beide Gruppen empfinden Alltagsbelastungen in ähnlicher Weise – wenn sie nicht im Zusammenhang mit ihrem musikalischen oder sportlichen Engagement stehen. Die stärksten Belastungen ergeben sich in Zusammenhang mit sozialen Beziehungen.¹⁶⁴

b) *Akuter Stress*

Dieser besitzt Ereignischarakter. In der Musik tritt dieser im Zusammenhang von Prüfungen, Auftritten oder Wettbewerben auf.

Wesentlich ist, mit Unterstützung der Beteiligten wie Eltern oder Lehrer*innen das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten schrittweise aufzubauen.¹⁶⁵ Vor allem soll in den stressfreien Übezeiten die Fähigkeit mitentwickelt werden, die eigenen Gefühle, Gedanken, Emotionen und das Verhalten bewusst wahrzunehmen und zu kontrollieren.

¹⁶⁴ Vgl. Ebd., S.223.

¹⁶⁵ RICHARTZ Alfred, *Talente unter Stress?*, in: Begabungsförderung und Begabungsforschung in der Musik, D-Münster 2010, S.200.

3.4. Mehrfachbelastungen

„Wer schon als Jugendlicher parallel zur Regelschule an einer Musikhochschule studieren darf, genießt nicht nur ein besonderes Privileg, sondern ist mit einer Reihe von unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert. Diese ergeben sich aus den Leistungsanforderungen seitens der Schule und dem Frühstudium sowie den (Leistungs-)Erwartungen der Eltern bzw. Schul- und Instrumentallehrenden.“¹⁶⁶ Der Begriff *Mehrfachbelastung* kommt aus der Sportpsychologie (Hemming 2015) und hat den Begriff *Doppelbelastung* abgelöst. Es kristallisierte sich heraus, dass junge Leistungssportler*innen nicht ausschließlich die Leistungsanforderungen aus Schule und Training als Belastung wahrnehmen, sondern darüber hinaus auch die Familien- und Freizeitsituation.¹⁶⁷

- Schule: ganztägige Schulformen und ihre Schulbesuchszeiten, Hausübungen, Prüfungen, soziale Probleme mit Mitschüler*innen.
- Musikalische Ausbildung: Unterricht am Hauptinstrument, Klavierunterricht, Theoriekurse, Ensemble- und Orchesterunterricht, Prüfungen, Teilnahme an Wettbewerben, tägliche Übungszeiten.
- Familie: Leistungserwartungen der Eltern, Probleme mit Geschwistern.
- Freizeit: Freizeitgestaltung, eventuelle Konflikte im Freundeskreis, soziale Probleme auf Grund der besonderen Begabung.

Eine intensive musikalische Ausbildung mit Leistungsanspruch führt bereits in frühen Jahren zu einem großen zeitlichen Arbeitspensum, das mit einem langanhaltenden und intensiven Üben, oft auch mit monotonem Wiederholen von spieltechnischen Aufgaben, einhergeht. In der Regel beginnt ab dem 12. Lebensjahr ein Frühstudium an einem Konservatorium oder an einer Kunstuniversität. Neben dem Instrumentalunterricht sind Kurse in Musiktheorie, Ensemble, Orchester und Klavierunterricht zu absolvieren. Gerade im deutschsprachigen Raum legen Eltern zusätzlich großen Wert auf eine gute allgemeine Schulbildung. Die Berufslaufbahn als Musiker*in wird dabei eher als riskant gesehen. Wenn die allgemeinen Schulleistungen nachlassen, wird zumeist die musikalische Ausbildung reduziert. Anders verhält sich dies in Ländern wie China, Japan oder Russland, wo Eltern von begabten Kindern und Jugendlichen den Fokus weitaus stärker auf die musikalische Ausbildung legen, in der Absicht, ihren Kindern bessere Lebenschancen zu bieten, was sich in den Musikuniversität im hohen Anteil von Auslandsstudierenden widerspiegelt. Durch die Anforderungen der allgemeinbildenden Schule und der zeitaufwendigen musikalischen Ausbildung kommt es automatisch zu einer Mehrfachbelastung. Aus dieser Situation heraus ergeben sich für die Verantwortlichen wesentliche Fragen:

¹⁶⁶ HEYE Andreas, *Eat, sleep, practice*, in: *üben & musizieren* 4/2021, S.52.

¹⁶⁷ HEYE Andreas, *Der Stellenwert der Familie für die Entwicklung musikalisch besonders begabter Kinder und Jugendlicher – Impulse und empirische Befunde aus der Musikpsychologie*, Vortrag beim Kongress des ÖZBF (Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung), Salzburg 2019, S.28.

- Wie können musikalisch hochbegabte die umfangreichen Aufgaben in der Schule, den instrumentalen Unterricht, das Üben, die Konzertauftritte und Wettbewerbsteilnahmen bestmöglich und gesund bewältigen?
- Wie können Sie den hohen Erwartungen ihres Umfeldes und den eigenen Ansprüchen gerecht werden, ohne die Freude am Musizieren zu verlieren?
- Werden all diese Belastungen nur mehr auf Grund der äußeren Einflüsse durch die Eltern bzw. Instrumentallehrer absolviert oder motiviert sie die eigene Leidenschaft für die Musik? *„Gerade in der entwicklungsensiblen Phase des Jugendalters kann die Mehrfachbelastung einen Risikofaktor für eine gesunde Entwicklung darstellen (Lo-haus&Vierhaus 2015).“*¹⁶⁸
- Wieviel Zeit eines musikalisch hochbegabten Kindes ist fremdbestimmt?

Grundsätzlich erleben Jugendliche die Mehrfachbelastungen sehr unterschiedlich. In vielen Fällen kommt es jedoch eher zu einer gegenseitigen Befruchtung, sodass bei musikalischen Erfolgen auch die schulischen Leistungen positiv ausfallen. Als Vorteil erweist sich, wenn die jugendlichen Begabungen eine höhere Schule mit musikalischem Schwerpunkt (Musikgymnasium) besuchen, da das zusätzliche Engagement im musikalischen Bereich von den Schulkolleg*innen und den Lehrenden entsprechend wertgeschätzt wird. Verbunden ist dies oft mit Verständnis von Seiten der Schule hinsichtlich Wettbewerbsteilnahmen oder Konzertauftritten. Dies wiederum fördert die Motivation und stärkt das Selbstvertrauen. Besuchen die Jugendlichen so genannte normale Schulen, ergeben sich oft Probleme bei Ansuchen um Unterrichtsbefreiungen. Auch zeigen die wenigsten Klassenkamerad*innen Interesse, sowohl an klassischer Musik, wie auch an der musikalischen Ausbildung. Auch Heye verweist auf die positiven Effekte von speziellen Förderinstitutionen (z.B. Pre-Colleges oder Schulen mit Schwerpunktfach Musik). *„...denn diese bieten nicht nur eine Förderung der musikalischen Expertise, sondern auch ein soziales Entwicklungsmilieu, in dem Jugendliche durch Gleichgesinnte Anerkennung und Akzeptanz für ihre Leidenschaft erfahren, die sie oftmals in anderen Kontexten vermissen.“*¹⁶⁹

Ein wesentliches Unterstützungselement stellt die Familie dar. Neben der Finanzierung und Unterstützung in der Organisation der mehrfachen Anforderungen, ist auch das Interesse an den Aktivitäten der musikalisch begabten Kinder und Jugendlichen von großer Bedeutung. Zu den wohl größten Herausforderungen zählt das Aufbringen der notwendigen täglichen Übezeit. Stellt die immer längere Verweildauer von Schüler*innen an der allgemeinbildenden Schule für viele berufstätige Eltern ein Vorteil dar, so verlagern sich die Übezeiten der musikalisch hochbegabten Jugendlichen immer mehr in die Abendstunden. Der Alltag ist dann komplett verplant mit schulischen und musikalischen Aufgaben, womit für Entspannung oder Freizeit kaum mehr Zeit bleibt. Dazu kommt noch, dass dann die Wochenenden für ein intensiveres Üben genutzt werden.

¹⁶⁸ HEYE Andreas, *Ausgangspunkt*, in: Mehrfachbelastung in der Ausbildung musikalisch besonders Begabter Jugendlicher, D-Paderborn 2019, S.17.

¹⁶⁹ HEYE Andreas, *Eat, sleep, practice*, in: üben & musizieren 4/2021, S.53.

3.5. Unterrichtsmethoden für Begabte

Lernen ist ein Prozess, der auf vorangegangene Lernprozesse und Vorerfahrungen aufbaut und diese erweitert. Ein neuer Lerninhalt muss an bereits vorhandenes Wissen anknüpfen. Es ist die primäre Aufgabe der schulischen und universitären Ausbildung, das zur kreativen Problemlösung notwendige fachliche Wissen zu vermitteln und aufzuzeigen, wie dieses flexibel genutzt werden kann. Daraus ergibt sich daher die Frage: Wie können günstige Lernumwelten gestaltet werden, um diese Kompetenzen entwickeln zu können? Die Begabungsentwicklung wird zu erheblichen Anteilen durch Lernvorgänge und die Auswahl der pädagogischen Konzepte und Methoden bestimmt. Nicht alle Unterrichtsmethoden und didaktischen Konzepte sind gleichermaßen für alle Schüler*innen geeignet. Bei manchen Schüler*innen wirken stärker strukturierte Unterrichtsabläufe besser, während bei anderen eine offenere Form mit einer stärkeren Gelegenheit zum selbstgesteuerten Lernen sich als vorteilhafter erweist. Bei Hochbegabten wirken grundsätzlich offenere Lernformen effektiver, da sich so die Gefahr der Unterforderung besser vermeiden lässt. Barbara Busch, Professorin für Musikpädagogik und Instrumentaldidaktik an der Hochschule für Musik in Würzburg, verweist in einer Sammlung von Studententexten¹⁷⁰ auf Beispiele aus der Literatur, die ein düsteres „Lehrerbild“ der Vergangenheit zeichnen. Die negative Darstellung von Musiklehrer*innen in der zeitgenössischen Literatur ist nach ihrer Meinung eine Folge erlebter bzw. beobachteter Unterrichtsrealität, die vom Rollenkonflikt zwischen Künstler*in und Pädagog*in überschattet wird.¹⁷¹ In „Der Untergeher“ (1983) von Thomas Bernhard schreibt der in Madrid lebende Erzähler eine Arbeit über den kanadischen Pianisten Glenn Gould, „den wichtigsten Klaviervirtuosen des Jahrhunderts“, der auf dem Gipfel seiner Kunst zu spielen aufhörte.

*Was für miserable Lehrer haben wir zu erdulden gehabt, haben sich an unseren Köpfen vergriffen. Kunstaustreiber waren sie alle, Kunstvernichter, Geisttöter, Studentenmörder. [...] Die Stümper beherrschten das Gebäude, das wie kein zweites in der Welt berühmt war und auch heute noch ist; Sage ich, ich komme vom Mozarteum, gehen den Leuten die Augen über.*¹⁷²

Interessante Einblicke gewährt die von Marion Saxer im Jahr 2003 herausgegebene Sammlung biographischer Aufzeichnungen zeitgenössischer Komponisten und Komponistinnen. Im Rahmen der Befragung haben 45 Komponist*innen einen entsprechenden Text über ihre Erfahrungen im Instrumentalunterricht verfasst. Die Hauptabsicht der Herausgeberin war, Erinnerungs- und Erfahrungsmaterial unsystematisch zu präsentieren. Leitend war die Frage, ob professionelle Künstler besonders vorbildlichen Unterricht genossen haben, ob gehäuft innovative Unterrichtsformen und herausragende Schlüsselerlebnisse genannt werden. Die Texte können lassen zwar keine generalisierenden Aussagen über den Zusammenhang von Unterrichtserfahrungen und künstlerischer Entwicklung zu, können jedoch Instrumentalpä-

¹⁷⁰ Barbara BUSCH, *Künstler oder Pädagoge?!*, in: *Einfach musizieren!?*, Augsburg 2008, S.11-12.

¹⁷¹ Ebd., S.15.

¹⁷² BERNHARD Thomas, *Der Untergeher*, D-Frankfurt am Main 1983, S.20-21. und S.28.

dagog*innen dazu anregen, auf ihre eigene Lerngeschichte zurückzublicken. Die subjektiven Erinnerungen über den abgehaltenen Unterricht unterscheiden sich zwischen Pädagog*innen und Schüler*innen oft sehr gravierend.¹⁷³ In der Textsammlung überwiegen deutlich die Berichte über Lernanfänge, die von einer positiven emotionalen Grundeinstellung getragen sind. [...] Den vorwiegend positiven emotionalen Grundeinstellungen zum Instrumentalunterricht korrespondieren wider Erwarten nicht gleichermaßen positive Erfahrungen mit den Lehrerinnen und Lehrern. Vieles deutet darauf hin, dass die Freude am Musikunterricht für die Befragten nicht unbedingt von der Beziehung zu den Lehrer*innen abhängig ist. Die Ausgangsmotivation scheint häufig so hoch gewesen zu sein, dass einiges an ungünstigen Bedingungen ertragen werden konnte.¹⁷⁴

„Einige Autoren schildern negative Seiten ihrer Lehrer. So finden sich einige Berichte ridigen Verhaltens, das mit gutem Recht als »schwarze Pädagogik« bezeichnet werden kann. Siegfried Matthus bekam mit dem Notenheft auf die Finger geschlagen, Ulrich Stranz wurde mit dem offensichtlich sehr strengen Trockenkurs in Theorie gequält, Michael Bach musste zum stundenlangen, rüde gehandhabten Intonationsdrill antreten. [...] Auch Schilderungen persönlich kalten Verhaltens sind zu finden: Der Lehrer von Andreas Sorg war extrem angsteinflößend, Charlotte Seither wurde menschlich und musikalisch geradezu ausgehungert.“¹⁷⁵

Immerhin äußert sich ein Teil der Befragten positiv über das Verhältnis zu ihren Lehrer*innen. Günstige Lernbedingungen werden sicher von Pädagog*innen geschaffen, die fachliche Kompetenz und menschliche Wärme zu verbinden verstehen. Über methodische Besonderheiten gibt es kaum Aussagen. Dies liegt sicher daran, dass auf Grund des jungen Alters und der fehlenden Vergleichsmöglichkeiten eine Reflexion gar nicht möglich ist. Vorspielsituationen innerhalb des Unterrichts werden unterschiedlich als Last oder freudvolle Ereignisse beschrieben.

Lessing verweist auf eine viel beachtete Studie von Davidson et al. (1995/96). Hier wurde untersucht, auf welche Weise Instrumentalisten rückblickend ihren ersten Unterricht wahrnehmen:

„Die Instrumentalisten mit den besten Leistungen nahmen ihren ersten Lehrer als unterhaltsam, freundlich und als guten Musiker wahr, während die Kinder der Gruppe mit den schlechtesten Leistungen ihren Lehrer als unfreundlich und schlechten Spieler wahrnahmen. Während diese Verbindungen von Lehrereigenschaften sich bei den schwächsten Instrumentalisten mit zunehmendem Alter nicht veränderten, begannen die besseren Instrumentalisten auch zwischen persönlichen Eigenschaften des Lehrers (z.B. freundlich, ermutigend) und seiner fachlichen Qualifikation zu unterscheiden. Mit zunehmendem Alter und Eigenmotivation wird für die Gruppe der guten oder sehr guten Instrumentalisten die fachliche Qualifikation das wichtigste. Die Kinder, die mit dem Unterricht aufge-

¹⁷³ Vgl., SAXER Marion, Vorwort, in: Anfänge, D-Hofheim 2003, S.11-13.

¹⁷⁴ Ebda., S.17.

¹⁷⁵ Ebda., S.18.

hört hatten, machten diese Unterscheidung nicht. Wenn der Lehrer freundlich war, dann blieb er für die Kinder zugleich auch der fachlich gute Lehrer.“ (Gembris 2009,S.196)¹⁷⁶

Lessing betont allerdings, dass die Befragung keine Aussagekraft hinsichtlich der tatsächlichen fachlichen Kompetenz der ersten Lehrpersonen beinhaltet, sondern es sich dabei lediglich um subjektive Wahrnehmungen der Schüler*innen handelt.¹⁷⁷

Damit drängt sich die Frage auf: Was macht eine gute Lehrperson aus? Darüber, was eine wirklich schlechte Lehrperson ausmacht, besteht weitgehende Einigkeit:

- Fehlendes oder veraltetes Fachwissen
- Nicht vorhandene didaktisch-methodische Fähigkeiten
- Unzusammenhängendes und unverständliches Unterrichten
- Ignoranz gegenüber Lehrplanvorgaben
- Unfähigkeit, auf Kinder und Jugendliche einzugehen
- Bizarre Unterrichtsmethoden
- Minimalisierung des Arbeitseinsatzes
- Zynismus¹⁷⁸

Ungleich schwieriger ist es dagegen, eine gute Lehrperson zu beschreiben:

- Sie ist ein Mensch, der Menschen mag
- Freude an ihrem Beruf hat und diese den Schüler*innen weitergibt
- sich Zeit für die Schüler*innen nimmt
- ein Vorbild in persönlicher und künstlerischer Hinsicht ist
- sich für die Förderung ihrer Schüler*innen engagiert
- gut ausgebildet ist und sich regelmäßig weiterbildet
- gut vorbereitet in die Unterrichtsstunde kommt
- Unterrichtsziele und Inhalte begründbar auswählt
- didaktisch-methodisch vielseitig agiert¹⁷⁹
- die Entwicklung der Lernenden versteht und im Unterricht berücksichtigt
- die Individualität der Schüler fördert

¹⁷⁶ LESSING Wolfgang, *Soziogenetische Typenbildung*, in: Erfahrungsraum Speziialschule, D-Bielefeld 2017, S.265-266.

¹⁷⁷ Vgl., Ebda, S.266.

¹⁷⁸ HELMKE Andreas, *Lehrerpersönlichkeit und Professionsstandards*, in: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, D-Seelze-Velber 2012, S.106-107.

¹⁷⁹ Ebda, S.107.

- eigenständiges Lernen begünstigt
- Motivationsprozesse initiiert und unterstützt ¹⁸⁰

Durch umfassende Studienreformen an den Kunstuniversitäten wurde die Professionalisierung des Berufes „Instrumentalpädagoge“ vorangetrieben, ein Trend hin zu einem besseren Lehr- und Lernverständnis ist deutlich erkennbar. Einerseits werden die Schüler*innen als eigenständig denkende, innovative, selbst gestaltende und mitverantwortliche Schüler*innen von den Lehrenden wahrgenommen, andererseits erkennen dadurch diese sich als Verursacher der eigenen Handlungen, die ihren eigenen Lernfortschritt einschätzen und sich durch Vorschläge auch aktiv am Unterricht beteiligen können. Der Aufbau von Kompetenzen zum eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernen erfordert eine deutlichere reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernverhalten sowie den Lerntechniken und Lernstrategien. Es genügt nicht, dem Lernenden nur die Lerninhalte zur Verfügung zu stellen und darauf zu vertrauen, dass sie von Beginn an in der Lage wären, diese selbständig zu bearbeiten. Dies wäre zum Scheitern verurteilt. Lernprozessbegleitung und Hinführen zum selbstverantwortlichen Lernen verstehen sich aber nicht als Kontrollinstrument. Im dialogischen Lerngespräch werden beispielsweise die Themen Stärken und Schwächen, Problemstellungen und Lernfortschritte, weitere Lernstrategien etc. besprochen. Dies beinhaltet auch den Umgang mit Fehlern. Fehler dürfen nicht als persönliches Versagen wahrgenommen werden, sondern müssen als Information über den derzeitigen Ausbildungsstand aufgefasst werden. Beim Konzept *Lernen aus Fehlern* können zur Selbstbewertung des eigenen Lernens u.a. folgende Fragen gestellt werden:

- Was ist mir gut gelungen?
- Was kann ich noch nicht so gut?
- Was verlangt nach einer weiteren Vertiefung?
- Wie bin ich die Arbeit angegangen und hat sich die gewählte Übestrategie bewährt?
- Was macht mir besondere Mühe?
- Was sollte ich zukünftig anders machen?

Eine veraltete pädagogische Konzeption würde in der Regel vorgefasste Antworten auf die Fragen der Schüler*innen geben. So können diese wiederum nicht ihren eigenen Weg finden. Nachstehend nur einige Beispiele, wie Lehrende auf die Heterogenität ihrer Ausbildungsklassen reagieren können:

- Anpassung der Lernenden an die Unterrichtskonzepte
- Anpassung des Unterrichts an die individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen (innere Differenzierung)
- Gezielte Förderung der einzelnen Schüler*innen durch individuell angepasste Lernstrategien (eine für die Lehrperson anspruchsvolle Methode)

¹⁸⁰ Ebda S.143.

Begabte junge Menschen sind oft bestrebt, den verschiedensten Themen auf den Grund zu gehen. Sie beharren deshalb manchmal im Unterricht auf Inhalten, die im schlimmsten Fall von den Lehrpersonen als zeitraubend und lästig wahrgenommen werden. Dies kann die Unterrichts- und Lernatmosphäre negativ beeinflussen, daher folgende Empfehlungen:¹⁸¹

- Unkonventionelle Ideen zulassen
- Neugier und Erkundungsdrang fördern
- Brainstorming-Phasen zulassen (diese sind keine Zeitvergeudung)
- Fragen nicht auf später vertrösten
- Positiv auf gelungene Problemlösung reagieren

Effektiver Unterricht ist nur auf Grundlage eines differenzierten Unterrichts möglich. Dieser berücksichtigt das individuelle Lerntempo und den Schwierigkeitsgrad der gestellten Aufgaben. Personalisiertes Lernen geschieht auf Basis folgender Aspekte:

- Lernbedarf der Schüler*innen feststellen
- Stärken und Schwächen erkennen und das Unterrichtskonzept danach ausrichten
- Lernkompetenzen und Selbstvertrauen fördern
- Lernziele individuell vereinbaren (Neigungen der Schüler*innen berücksichtigen und Neugierde wecken)
- Selbstgesteuertes Lernen fördern (Selbstverantwortung der Schüler*innen für die Lernprozesse)
- Aktive Teilnahme an Entscheidungen hinsichtlich der Programmauswahl, Lernziele, Lernmethode, Lernstrategie und Lerntempo fördern
- Individuelles, auf das Schüler*innenbedürfnis angepasstes Lehrangebot einsetzen (zeitintensivere Vorbereitung)
- Die zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit an die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen anpassen und eigene Lernpläne entwickeln
- Interessante und herausfordernde Lernangebote anbieten
- Geeignete Lernwelten, die kreative Lern- und Übeprozesse auslösen, zur Verfügung stellen.
- Differenzierte Lernangebote (Lernen findet nur durch Herausforderungen statt)
- Neue Lehr- und Lernkulturen entwickeln (Individuelles Lernen muss durch eine „Leistungskultur“ begleitet werden)
- Anerkennung von Bemühungen und des individuellen Fortschritts innerhalb der Ausbildungsklasse (Lob und Feedbackkultur)
- Leistungsfeststellung auf Grundlage der persönlichen Entwicklung und individueller Lernfortschritte

¹⁸¹ Vgl. LEHWALD Gerhard, *Förderdiagnostische Hinweise zu den Verfahren*, in: Beiträge zur Motivationsdiagnostik und Motivförderung in der Schule, özbf, Heft 2, A-Salzburg 2009, S.44-45.

Ein guter Lehrer stellt dabei die „richtigen Fragen“, damit die Schüler*innen leichter die für sie „richtigen Lösungen“ finden. Damit wird auch das Selbstbewusstsein der Schüler*innen gestärkt. Unterstützungsfaktoren dafür sind:

- Verstehen der eigenen Handlungen
- Erfolgserlebnisse
- Selbständigkeit durch Aneignung von Wissen
- Glaube an die eigenen Fähigkeiten

Lernen im Dialog ist ein Austausch der eigenständigen Ideen von Lehrenden und Lernenden und ersetzt die Methode des Kontrollierens und Bewertens durch den Lehrenden. Das Ergebnis dieser Reflexion ist Ausgangspunkt für das weiterführende Lernen. Bei diesem Modell entstehen Lernsituationen, in denen gemeinsam strukturiert, analysiert, gestaltet und evaluiert wird. Spannungsfreie und positiv erlebte Lernsituationen begünstigen die Bereitschaft, sich auf neue Ideen und Methoden einzulassen und auch riskantere, ungewohnte Wege zu beschreiten. Dies beinhaltet die Anerkennung von Leistungen der Lernenden, auch wenn sie von den Vorstellungen des Lehrenden abweichen. Mit der Anerkennung der unterschiedlichen Vorstellungen ist eine andere Sichtweise von Fehlern verbunden. Nichtanerkennung kann zwar aus fachlicher Sicht gut gemeint sein, führt aber oft zu einem Rückgang der Motivation. Das Risiko im Instrumentalunterricht, durch die Nichtanerkennung von Leistungen gekränkt und demotiviert zu werden, ist hoch.

Elfriede Jelinek beschreibt in ihrem im Jahr 1986 erschienen Roman „Die Klavierspielerin“ das Leben der Klavierlehrerin Erika Kohut, die von der Mutter zur Pianistin gedrillt wurde. Dabei wird auch ihr Verhältnis zu einem ihrer erwachsenen Klavierschüler beschrieben.

Erika K. bessert den Bach aus, sie flickt an ihm herum. Ihr Schüler starrt auf seine ineinander verknäulten Hände hinab. Die Lehrerin blickt durch ihn hindurch, sieht aber jenseits von ihm nur Mauer, an der die Totenmaske Schumanns hängt. Einen flüchtigen Moment lang hat sie das Bedürfnis, den Kopf des Schülers bei den Haaren zu packen und ins Leibesinnere des Flügels zu schmettern, bis das blutige Gedärm der Saiten kreischend unter dem Deckel hervorspritzt. Der Bösendorfer wird dann keinen Ton mehr sagen. Dieser Wunsch huscht leichtfüßig durch die Lehrerin hindurch und verflüchtigt sich folgenlos.¹⁸²

Unterschiedliche innere Vorstellungen von Lernenden und Lehrenden können sich durch divergente persönliche Entwicklungen und Wahrnehmungen oder auch durch verschiedene emotionale Zugänge ergeben. Auch der Alters- und Erfahrungsunterschied und unterschiedliche Spielniveaus spielen eine Rolle. Eine Annäherung der unterschiedlichen Vorstellungen kann sich durch die Entwicklung von werkangemessenen Klang- und Interpretationsvorstellungen anhand von CD-Aufnahmen, Livekonzerten oder durch das Vorspiel des Lehrenden ergeben. Zusätzlich wird der Lernprozess durch theoretisches Wissen über die Spieltechnik, Musikgeschichte und Aufführungspraxis positiv beeinflusst.

¹⁸² JELINEK Elfriede, *Die Klavierspielerin*, D-Hamburg 1986, S.32.

Pädagogisches Ziel ist die Förderung einer selbständigen Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Werk und eines bewussten Umgangs mit interpretatorischen, musikalischen und spieltechnischen Unterschieden. Voraussetzungen dafür sind:

- Anerkennung und Wertschätzung von Ideen der Lernenden;
- Fachliche Begründung von pädagogischen Vorschlägen und interpretatorischen Aspekten;
- Wahrnehmung der musikalischen und spieltechnischen Möglichkeiten des Lernenden durch den Lehrenden und Adaptierung der Interpretation. Kein Festhalten von persönlichen Idealvorstellungen im Zuge des Lernprozesses;
- Beschäftigung mit anderen stilistischen und interpretatorischen Möglichkeiten, unabhängig der eigenen Vorstellungen.

Der beste Unterricht ist wertlos, wenn es nicht gelingt, die Schüler*innen dazu zu bringen, das *Richtige* vom Unterricht beim Üben zu Hause konsequent mit Leidenschaft, Freude, Ernsthaftigkeit und Ausdauer umzusetzen. Der Erfolg liegt in erster Linie bei den Schüler*innen selbst. Letztlich bestimmen sie selbst, was sie erreichen und wieviel Zeit sie dafür investieren wollen. „Insofern hat enormer Leistungsdruck von außen überhaupt keinen Sinn, solange der Schüler selbst keinen eigenen Ehrgeiz entwickelt.“¹⁸³

Drill zur technischen Perfektion in jungen Jahren beeinträchtigt oft den Weg hin zu gutem musikalischem Ausdruck und einer leidenschaftlichen Auseinandersetzung mit Musik und kann außerdem eine narzisstische Persönlichkeitsentwicklung fördern. Die Aufgabe der Lehrenden besteht darin, die Schüler*innen durch die richtige Auswahl der Methoden und Musikstücke auf einen gesamtheitlich angelegten Lernweg zu begleiten.

Die Pädagogik kann die enge Verbindung von Emotionen und Lernen bewusst für ihr Handeln nützen, da Emotionen Lernprozesse fördern. Beim Prozess der Informationsverarbeitung handelt es sich stets um Zusammenwirkungen kognitiver und emotionaler Prozesse. Wichtige Faktoren für die Gedächtnisleistung sind ein intensives Gefühl bei der Informationsaufnahme und ein hoher Grad an Bedeutsamkeit des Lernmaterials.¹⁸⁴

Die Lehrenden geben durch ihr Fachwissen und ihre Erfahrung Orientierung, aber beschreiten müssen die Schüler*innen ihren Weg selbst. Den Großteil der Übe- bzw. Lernzeit verbringen die Schüler*innen mit sich selbst und sollen diese gut strukturiert, mit Ausdauer, Konzentration und Leidenschaft bewältigen. Schüler*innen müssen daher ihre Leistungen realistisch selbst einschätzen können. Zu hohe Ziele können zu Überforderung, zu Leistungseinbrüchen und Frustrationen führen, die einer nachhaltig positiven Leistungsentwicklung im Wege stehen. In solchen Fällen müssen Lehrende vorrangig die spieltechnische, physische und emotionale Entwicklung im Auge behalten und auf kurzfristige Erfolge verzichten. Dann ist es auch ratsam, vorübergehend nicht an Wettbewerben teilzunehmen, um die ursprüngliche Freude am Musizieren wieder zu gewinnen.

¹⁸³ MITZSCHERLICH Beate, *Leistung und Wettbewerb*, in: Musikpsychologie im Instrumentalunterricht- Eine Einführung, D-Leipzig 2008, S.105.

¹⁸⁴ STADELMANN Willi, *Begabtenförderung in der Musik*, in: news & science, Nr.28, Ausgabe 2, S.5-6.

Umgekehrt gibt es auch jene Schüler*innen, die mehr können, als sie sich selbst zutrauen. Hier müssen Lehrende ebenfalls die Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler*innen für das eigene Können und die eigenen Stärken bewusst entwickeln, um nach und nach das Selbstvertrauen zu stärken. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche musikalische Laufbahn.

Ein wesentliches Element dieses Selbstbildes ist die Erfahrung, dass Fehler durch Übung überwunden, eigene Grenzen durch Übung erweitert werden können. [...] Der Kern musikalischen Erfolges ist die Entwicklung eigenständiger, der eigenen Person und den eigenen musikalischen Zielen adäquater Übungsstrategien und die zunehmende Übernahme der Verantwortung für das eigene musikalische Lernen.¹⁸⁵

Kommt es im Laufe der Ausbildung zu *Lern- und Leistungsstörungen*, kann dies verschiedene Ursachen haben. Zu den wichtigsten Faktoren gehören:

- Länger andauernde Unterforderung
- Eine persönliche Belastung (z.B. familiäre Stresssituationen)
- Soziale oder emotionale Probleme (niedriger Selbstwert, depressive oder aggressive Stimmung, Versagensängste oder Perfektionismus)
- Einstellung und Beziehung hinsichtlich der Lehrperson

Am Beginn einer jeden musikalisch-instrumentalen Ausbildung stehen die Förderung der allgemeinen musikalischen Fähigkeiten und das Erlernen einer exakten und ökonomischen Spieltechnik. Die wesentlichen Elemente der Spieltechnik auf Blechblasinstrumenten sind: die Atmung (*Luftfluss*), der Ansatz (*Lippenvibration*), die Zungenstellung (*Geschwindigkeit der Luft und Artikulation*) sowie das Gehör (*Voraushören, Intonation, Zentrierung des Tons und Klanggestaltung*). Auf Basis der psychomotorischen Fähigkeiten des Lernenden, der pädagogischer Konzepte und der zur Verfügung stehenden Literatur muss die Spieltechnik im Unterricht entwickelt werden. Willi Stadelmann von der Pädagogischen Hochschule der Zentralschweiz verweist auf die anregende Wirkung von Lernmaterialien aus neurobiologischer Sicht, wobei schon allein der Glaube, dass ein bestimmtes Lernkonzept, bzw. eine Methode dem Lernenden subjektiv die Aussicht auf Erfolg vermittelt, eine wesentliche Rolle spielt (Autosuggestion, Self-fulfilling prophecy, Pygmalion-Effekt).

Wichtige Faktoren für die Gedächtnisleistung sind ein intensives Gefühl bei der Informationsaufnahme und ein hoher Grad an Bedeutsamkeit des Lernmaterials.¹⁸⁶

Bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien zählen Kriterien wie eine sinnvolle Struktur, die Verständlichkeit und Übersichtlichkeit und vor allem der musikalische Gehalt.

¹⁸⁵ MITZSCHERLICH Beate, *Leistung und Wettbewerb*, in: Musikpsychologie im Instrumentalunterricht- Eine Einführung, D-Leipzig 2008, S.113.

¹⁸⁶ STADELMANN Willi, *Ästhetische Bildung als Beitrag zur Begabungsförderung*, in: Begabungsförderung in der Musik, Nr.28/Ausgabe 2, Salzburg 2011, S.4.

Schulwerke für Blechblasinstrumente werden traditionell in durchnummerierte Kapitel oder Lektionen unterteilt, die z.B. Atemübungen, Einspielübungen, Tonleitern, musiktheoretische Inhalte, technische und rhythmische Übungen sowie Spielstücke, Lieder und Duette, wie auch allgemeine Übehinweise beinhalten. Dabei handelt es sich um geschlossene pädagogische Systeme, bei denen die Verfasser die Reihenfolge der Übungen, den Aufbau bzw. das Lerntempo oder auch das wöchentliche Übepensum vorgeben. Aber auch ein sorgfältig vorbereiteter, methodischer Unterricht kann an den tatsächlichen Bedürfnissen der Lernenden vorbeigehen. Die Art und Weise der Anwendung, Ausführung, Auswahl und Zusammenstellung von Übungen sowie Intensität und Umfang des Übungsprogramms sind wesentliche Bausteine pädagogischen Erfolgs. Dies kann mit der Aussage von Peter Heilbut treffend zusammengefasst werden: *Der Schüler ist die Methode*.

Gute Pädagog*innen klammern sich jedoch nicht an die Vorgaben einer Instrumentalschule, sondern reagieren flexibel, indem sie zusätzliche Übungen und Stücke anbieten und verwenden. „*Methodischer Schematismus muss daher unbedingt vermieden werden.*“¹⁸⁷ Dies war auch eine der Ausgangsüberlegungen für die Entwicklung von eigenen Lehrwerken. 2012 erschien das gemeinsam mit Harald Sowa und Franz Wagnermeyer verfasste Lehrwerk *Der Trompeten Trainer* und 2018 für fortgeschrittene Schüler*innen und Studierende das Unterrichts- und Übekonzept *Trumpet Pro*. Das didaktische Konzept dieser Lehrwerke gewährt anhand von themenbezogenen Lektionen eine Orientierung über den Lernfortschritt, zugleich können die Lernenden aus einer Vielzahl von Übungen aus Ergänzungskapiteln individuell auswählen und den eigenen, individuellen Lernweg gestalten. Die Atem-, Ansatz-, Hör-, Rhythmus- und Gesangsübungen in *Der Trompeten Trainer* verfolgen das Ziel, die allgemeine musikalische Entwicklung zu fördern und bezwecken vor allem die Fehlervermeidung. Da sich das motorische Gedächtnis dasjenige am besten merkt, was zum ersten Mal gemacht wurde, sollte vor allem am Beginn möglichst vieles richtig gemacht werden. Wenige Fehler beim erstmaligen Durchspielen von Übungen bringen mehr Erfolgserlebnisse und verhindern nachträgliche Korrekturen.¹⁸⁸

Ein Übungsprogramm soll vielseitig sein, sich an den Bedürfnissen der Lernenden orientieren und dem Übenden eine hohe Qualität der Ausführung erlauben. Individuell ist zu entscheiden, welche Inhalte vertieft werden sollen. Für jedes Thema muss ausreichend Übematerial zur Verfügung stehen. Schematismus im Sinne eines genau vorgegebenen Übungsprogramms kann vor allem bei großem Umfang zu einem oberflächlichen Abarbeiten führen: Die Übenden sehen sich verpflichtet, den gesamten vorgegebenen Umfang durchzuackern und vernachlässigen dabei aufgrund des beschränkten Zeitbudgets eine sorgfältige Herangehensweise und die vertiefte Arbeit am Detail. Weiter gefasste Lernziele, die eine Verbindung zwischen den Anforderungen eines Musikstücks und den spieltechnischen Übungen schaffen, haben sich in der Praxis bewährt. Ein sinnvoll zusammengestelltes Übeprogramm besteht einerseits aus leichteren Stücken oder Übungen, die von den Lernenden selbständig erarbeitet werden können, andererseits aus anspruchsvollen Aufgaben, die mehr Unterstüt-

¹⁸⁷ FREIINGER Gerhard, *Der Trompeten-Trainer*, in: Clarino, April 2014, S.16.

¹⁸⁸ Ebd., S.16.

zung durch die Lehrenden erfordern. Weder die Übedauer noch die Inhalte stehen an erster Stelle, sondern immer die Qualität der spieltechnischen und musikalischen Ausführung. Nicht die Übung, sondern der musikalische Auftritt vor Publikum, die Performance, ist das Ziel des Übens, also sollen nicht Übe- sondern Auftrittssituationen geübt werden. Trotz bestmöglicher Vorbereitung kann durch Auftrittsängste die Leistung stark beeinträchtigt werden. Dieser Aspekt muss schon beim Üben mitberücksichtigt werden. Hauptgründe für Auftrittsängste sind zumeist ein niedriges Selbstwertgefühl, fehlendes Selbstbewusstsein oder übertriebener Perfektionismus.

Das Lehrwerk *Trumpet Pro* beinhaltet ein Übungsprogramm, das für fortgeschrittene und professionelle Trompeter zum Training geeignet ist. Das didaktisch-methodische Konzept ermöglicht zwei unterschiedliche Lern- und Übungswege hinsichtlich der künstlerischen Weiterentwicklung: Entweder bilden Etüden oder Konzertstücke den Ausgangspunkt des Übungsprogramms, und die Kapitel zur Entwicklung der Spieltechnik werden ergänzend verwendet, oder umgekehrt. Das Kapitel „Etüden“ besteht aus einer Sammlung von Stücken, die von Berufstrompeter*innen, Trompetenpädagog*innen und Komponist*innen zur Verfügung gestellt wurden. Wie die Bezeichnung *Etüde* (frz. *étude* = *Studie*) bereits nahelegt, handelt es sich um Instrumentalstücke, die zur Weiterentwicklung der technischen Fertigkeiten dienen. Meist steht eine bestimmte instrumentaltechnische Herausforderung im Fokus, die innerhalb der Etüde in verschiedenen musikalischen Kontexten behandelt wird. Ausgehend von den individuellen Stärken und Bedürfnissen der jeweiligen Trompeter*innen, kann nach eigenen Vorstellungen und individuellem Bedarf die Zusammenstellung der Übungen zu effektiven Lern- und Trainingseinheiten erfolgen. Genauso gut ist es möglich, sich zuerst die notwendigen spieltechnischen Voraussetzungen mit Hilfe der ergänzenden Kapitel anzueignen, um dann den Anforderungen der Etüden oder Konzertstücke gerecht zu werden. In Verbindung mit den Übungen aus dem Kapitel „Basics“ ermöglicht dies das Zusammenstellen eines individuellen Trainingsprogramms.

Der Begriff „Training“ wurde bewusst gewählt, da die Erweiterung des Tonraums, das Erarbeiten der Ausdauer und Dynamik auf Blechblasinstrumenten eng mit der Entwicklung der physischen Voraussetzungen, wie der Atem- und Ansatzmuskulatur, verbunden sind. Es lag daher nahe, Erkenntnisse und Strategien aus der Sportwissenschaft auf das Training der Funktionsbereiche für Blechbläser*innen zu übertragen. Im Training reagieren die betroffenen Muskelgruppen und deren neuromuskuläre Steuerung (Koordination) auf die unterschiedlichen Belastungen mit Anpassung. Ausgehend von den Trainingszielen müssen zuerst die Bereiche festgelegt werden, die trainiert werden sollen, danach werden Inhalte und Intensität der Übungsfolgen geplant.

Selbstverständlich richtet sich auch das Übungstempo nach den individuellen Möglichkeiten des Einzelnen, wobei bewusste Selbstwahrnehmung und -kontrolle der Ausführung ganz zentrale Aspekte darstellen. Zwischen den Übungswiederholungen ist zudem jeweils eine angemessene Pause einzulegen, damit sich wieder eine entspannte Ausgangssitua-

tion einstellt. Die Übungsvorschläge dieses Lehrwerkes sollen einen Entwicklungsprozess fördern und begleiten, der zu einer effizienten Technik des Übens führt.¹⁸⁹

Wichtigste Voraussetzungen für einen positiven Trainingseffekt sind:

- das Verstehen der spezifischen Aufgabe (Methode)
- die Art der Anwendung
- die Konsequenz der Umsetzung
- steuernde (unterstützende) Interventionen durch die Lehrenden (Trainer(in)).

Die Tauglichkeit eines Trainingskonzepts misst sich letzten Endes an dessen Erfolg. Aus der Sportwissenschaft ist bekannt, dass sich der Mensch an einen bestimmten Trainingsrhythmus und an dessen Intensität anpasst (Gewöhnung), was zu einem Stagnieren der Leistung führt. Analog zeigt sich auch im Instrumentalunterricht kein weiterer Leistungsanstieg, wenn ein Übekonzept unflexibel und unreflektiert zur Anwendung kommt, oft aus Unkenntnis über mögliche Alternativen oder aus Gewohnheit. Die Fülle des heute zur Verfügung stehenden Angebots an Lehrmaterialien macht es nicht leichter, die für den Einzelnen situativ richtige Auswahl der Trainingsmethode zu treffen. Lehrende müssen sich daher in ihren didaktischen Konzepten mit folgenden Fragen intensiv auseinandersetzen:

- Welche Effekte können mit spezifischen didaktischen Konzepten, Methoden und Übungen erzielt werden?
- Worin bestehen die psychologischen und physiologischen Grundlagen?
- Welche neurophysiologischen Aspekte oder Gesetzmäßigkeiten der (sportlichen) Trainingslehre können analog in den Instrumentalunterricht übertragen werden?

Prozessanalytische Untersuchungen im Umfeld der Begabtenförderung geben Aufschlüsse über förderliche und hemmende Trainingsbedingungen und ermöglichen objektive Vergleiche. Bewusste methodische Änderungen innerhalb einer bestimmten Lernphase können zu messbaren Veränderungen innerhalb der spieltechnischen Entwicklung der Begabten führen. Dies ermöglicht wiederum Rückschlüsse über Effizienz und flexible Einsatzmöglichkeiten der verwendeten pädagogischen Konzepte, Methoden und Übungen für Blechbläser*innen.

Innerhalb des Lernprozesses muss die individuelle Effizienz des Trainings laufend evaluiert werden. Das geistige Durchdringen der Übemethodik und das Verstehen von physiologischen Vorgängen kann die Spieltechnik verbessern. Die Effizienz der eingesetzten Trainingsmethodik kann durch Verlaufsanalysen überprüft werden, wobei einzelne punktuelle Ereignisse wie das Abschneiden bei Wettbewerben oder bei relevanten Prüfungen Berücksichtigung finden. Auch die verschiedenen Teilaspekte wie Übezeiten, Intensität und Umfang verschiedener Übungen, Schlüssigkeit und Qualität der Konzepte zur Entwicklung der Spieltech

¹⁸⁹ FREIINGER/SOWA/WAGNERMEYER, *Vorwort*, in: *Trumpet Pro*, A-Salzburg 2018, S.4.

Didaktisch-methodische Aspekte:

- gemeinsames Festlegen (Musiklehrer*innen und Lernende) der Aufgaben und Ziele
- gemeinsame Literaturlauswahl (Spieltechnik und musikalisches Programm)
- gemeinsames Zusammenstellen des Übungsprogramms
- Dokumentation des Übeverhaltens und Übeaufwands
- Dokumentation der Entwicklung in den unterschiedlichen Bereichen (Technik, Musikalität etc.). Veränderungen in den verschiedenen Teilleistungen innerhalb der festgesetzten Zeiträume;
- Ergänzendes Ausbildungsangebot (Klavier, Musiktheorie, Stimmbildung, Rhythmusschulung, Orchester oder Ensembles).



4. Wettbewerbe

Die menschliche Fähigkeit des Vergleichens ist Grundbedingung für Wettbewerbe. „Vergleichen“ kann zwei Zielrichtungen haben: das Gleiche zu suchen oder den Unterschied. Zum Gleichen gehört das Wiedererkennen des Vertrauten und Bekannten, in Unterschied zum Unverwechselbaren, noch nicht Bekannten.¹⁹⁰ Ziel von Wettbewerben ist es, Unterschiede herausfinden. Wert und Unwert, Sinn und Unsinn, Chancen und Gefahren von musikalischen Wettbewerben werden schon immer engagiert, kontrovers oder mitunter polemisch diskutiert. „Wettbewerbe sind ein Problem“ – sagen die einen; „Wettbewerbe sind eine Chance“ – die anderen; „Wettbewerbe gehören abgeschafft“ sagen die dritten. Eines ist auf jeden Fall klar: Wettbewerbe sind zumindest umstritten. Sind Wettbewerbe nun nützlich oder gar notwendig? Und für wen? Pablo Casals geißelte 1932 den „*Leichenduft dieser modernen Pest Musikwettbewerbe*“.

Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass es musikalische Wettbewerbe schon lange gibt. Aufsehenerregende Wettspiele kennt die Menschheit spätestens seit den olympischen Spielen der Antike. 586 v. Chr. stellte der Bläser Arkadas mit seinem Aulos bei den Pythischen Spielen in Delphi den Kampf Apolls mit einem Drachen so plastisch dar, dass der Künstler nicht nur zum Preisträger, sondern sein Instrument, eine Art Doppeloboe, neben Kithara und Lyra für „hoffähig“ erklärt wurde. Der Aulos wurde damit zum wichtigsten Blasinstrument in der „orchestra“, dem Tanzplatz vor der Bühne des griechischen Theaters. Der zu seiner Zeit weltberühmte Cembalo- und Orgelvirtuose Louis Marchand trat gegen eine unbekannte Lokalgröße namens Johann Sebastian Bach an, der angeblich schon am Vorabend, beim Einspielen auf den Instrumenten, Marchand in die Flucht schlug. Auch in Wagners Meistersinger wird vor „Merkern“ (Juroren) um den Preis einer silbernen Kette gesungen.

Dieser Tage habe ich den Entschluss gefasst, über welchen ich seelenvergnügt bin, nämlich niemals mehr an irgendeiner musikalischen Preisbewerbung als Preisrichter Teil zu nehmen. Es kamen mehrere Aufforderungen dieser Art, und ich wusste gar nicht, was mich so verstimmte, bis mir klar wurde, dass es im Grunde eine bloße Arroganz sei, die ich von anderen nicht dulden möchte und daher am wenigsten selbst begehen sollte, sich so als Meister aufzuwerfen und seinen Geschmack voraufzustellen, und die armen Bewerber in einer müßigen Stunde sämtlich Revue passieren lassen und abzukanzeln, und will's Gott, dabei auch einmal die schreiendste Ungerechtigkeit zu begehen. So hab ich denn ein- und für allemal abgesagt und bin seitdem ganz froh.

¹⁹⁰ OSSBERGER Harald, *Prima la musica*, in: Nachlese-Beiträge zum Thema Jugendmusik-Wettbewerbe, Atzenbrugg 2002, S.24.

Diesen Stoßseufzer der Erleichterung formulierte Felix Mendelssohn Bartholdy im März 1840 in einem Brief an seine Mutter. Die Diskussion über die Sinnhaftigkeit musikalischer Wettbewerbe ist also älter, als man gemeinhin annimmt.

Wettbewerbe werden geliebt und gehasst, sie werden zähneknirschend geduldet, aber sie sind niemandem gleichgültig.¹⁹¹ Josef Sulz zur Bedeutung von Wettbewerben:

Wettbewerbe mögen vielleicht früher einmal eher ein Spiel im „sich messen“ gewesen sein, heute sind sie es nicht mehr. Heute wird mit dem Begriff bitterer Ernst verbunden, sogar auch, wenn es sich „nur“ um so genannte Amateurwettbewerbe handelt. Heute geht es dabei „um etwas“, heute hängen Karrieren davon ab.¹⁹²

Für Bernhard Billeter geht es bei Musikwettbewerben um eine Erfassung einer Leistung, die grundsätzlich ganzheitlich nicht messbar ist. Es gibt aber innerhalb der Leistung messbare Teilaspekte. Er verweist auf ein Beispiel aus dem Sport, da z.B. die technischen Schwierigkeiten im Eiskunstlauf objektiv vergleichbar sind und in der Musik Ähnliches für die technische Beherrschung schwieriger Musikstücke gilt. Schwieriger wird es im Eiskunstlauf bei der Bewertung der Umsetzung von Körperbewegungen zur Musik. Dies trifft auch bei Musikwettbewerben hinsichtlich Musikalität, Stilistik und Interpretation zu, wobei auch hier die Diskussionen darüber nicht abreißen, ob ein schöner Klang, die Artikulationstechnik oder der Anschlag auf dem Klavier nun zur Technik oder Musikalität zählt und wie die einzelnen zu bewertenden Aspekte letztendlich gewichtet werden. Für Billeter braucht es bei der Beurteilung von musikalischen Leistungen eine geistige Offenheit, die eine von den eigenen Meinungen, Vorstellungen und Vorlieben abweichende Auffassung, wenn sie in sich stimmig ist, zulässt.¹⁹³

Der Leiter des Instituts für Begabungsforschung der Universität Paderborn Heiner Gembris untersuchte in einer Studie die (Nach-) Wirkungen musikalischer Bildung auf Grundlage des Musikwettbewerbs „Jugend musiziert“. 807 ehemalige Preisträger*innen wurden befragt, welche Rolle der Wettbewerb „Jugend musiziert“ für ihren weiteren Weg gespielt hat und welchen Nachklang er in ihrem heutigen Leben hat. Die bemerkenswerten Erkenntnisse: Mit 62 Prozent Hochschulabsolvent*innen haben die Befragten meist ein hohes Bildungsniveau. 37 Prozent aller Befragten geht einer hauptberuflichen Tätigkeit mit Musikbezug nach. Dem Wettbewerb bescheinigen 75 Prozent der Befragten einen durchwegs positiven Einfluss auf ihre musikalische Entwicklung. Lediglich 3 Prozent berichteten über negative Erlebnisse. Insbesondere diejenigen, die Musikberufe ergriffen haben, schreiben dem Wettbewerb eine hohe Bedeutung für ihre berufliche Laufbahn zu, erklärt Gembris.¹⁹⁴

¹⁹¹ von GUTZEIT Reinhart, *Zur Bedeutung musikalischer Wettbewerbe für Teilnehmer und Lehrer*, in: Nachlese- Beiträge zum Thema Jugendmusik-Wettbewerbe, Atzenbrugg 2002, S.3.

¹⁹² SULZ Josef, *Glanz und Elend der Musikwettbewerbe*, Österreichische Musikerziehung, S.147.

¹⁹³ BILLETTER Bernhard, *Messbarkeit künstlerischer Leistungen*, in: Musikerziehung, Nr. 4/5, A-Wien 2008, S.155-156.

¹⁹⁴ Vgl. HÄRTEL Klaus, *Zur Zufriedenheit aller?*, in: Clarino 12/2019, S.29.

4.1. Argumente gegen die Ausrichtung von Wettbewerben

- Musik ist von ihrem Wesen her darauf ausgerichtet, einem harmonischen Zusammenwirken mit anderen zu dienen sowie die Kommunikation zwischen den Musikern und zwischen Musikern und Publikum zu ermöglichen. Musik eignet sich deshalb nicht zum Wettkampf.
- Die Leistungserwartung der Gesellschaft, der Leistungsdruck, unter den sich jeder einzelne gestellt sieht, ist eine schwere Belastung - auch für junge Menschen. Das Lernen in der Schule ist mehr als genug, es gilt, nicht noch mehr Leistungsdruck auszuüben.
- Es gibt keine objektiven Kriterien der Beurteilung und so müssen die Teilnehmende*innen wissen, dass sie sich dem Geschmacksurteil subjektiver Juror*innen und der Gefahr einer „Fehleinschätzung“ aussetzen. Musik ist ohnehin nicht messbar.
- Ein Wettbewerb ist nicht nur ein Wettkampf der Schüler*innen, sondern ein Berufswettkampf der Lehrkräfte, deren Renommee und Marktwert auf dem Spiel stehen. Der Ehrgeiz der Pädagog*innen wird gelegentlich noch übertroffen vom Ehrgeiz der Eltern, die – wie die sprichwörtlich gewordenen „Eislaufmütter“ – ihr eigenes Leben in den Dienst der frühen Karriere ihres Kindes stellen.

4.2. Argumente für die Ausrichtung von Wettbewerben:

- Kindern bereitet es Spaß, miteinander in Wettbewerb zu treten.
- Gerade weil unsere Gesellschaft vom Wettbewerbsgedanken geprägt ist, kommt es nicht darauf an, Kinder ängstlich davon fernzuhalten, sondern ihnen das Bestehen in einem Wettbewerb und auch einen angemessenen Umgang mit seinen Formen und Begleiterscheinungen nahe zu bringen. Sie sollen lernen, mit Erfolgen und Misserfolgen umzugehen.
- Der ungeheure Aufschwung, den das Musizieren in den letzten Jahrzehnten genommen hat, ist untrennbar mit den Musikwettbewerben verbunden.
- Die vielfältigen Förderprogramme als Ergänzung der Wettbewerbe sind von großer Bedeutung für die Förderung des Berufsmusikernachwuchses. Dazu gehören Kurse, Jugendorchesterprojekte sowie Stipendien.
- Ein Wettbewerb bietet für Lehrer*innen und Schüler*innen ein hervorragendes Forum, die eigenen Maßstäbe und Leistungen zu überprüfen. Eine ausführliche Kommentierung durch die Jury kann dazu führen, sich in Zukunft differenzierter mit einem bestimmten Thema oder den eigenen Defiziten zu beschäftigen.
- Die Beschäftigung mit einem neuen Repertoire, welches durch die Pflichtstücke vorgegeben ist. Die Stücke entsprechen zum Teil nicht dem Standardrepertoire, was die Chance birgt, zeitgenössische Kompositionen kennenzulernen.
- Durch die Teilnahme an einem Wettbewerb kommt es oft zu persönlichen Höchstleistungen.

Dass die Teilnahme an Wettbewerben für Schüler*innen und Lehrende von Musikschulen zunehmend an Bedeutung gewinnt, zeigen die hohen Teilnehmer*innenzahlen. Österreichweit ist dieser Trend in den einzelnen Bundesländern allerdings unterschiedlich, wobei dies mit hoher Wahrscheinlichkeit auf die divergenten Rahmenbedingungen zurückzuführen ist. Zusätzliche Fördermöglichkeiten führen zu mehr Engagement bei den verantwortlichen Pädagog*innen, wobei eine starke Fokussierung ausschließlich auf die Breitenförderung zu weniger Interesse auf der Seite der Lehrenden führt, sich der anspruchsvollen Aufgabe einer Wettbewerbsteilnahme zu widmen. Gerade in den höheren Altersstufen (Kategorie 3+ und 4+) nehmen die Teilnehmer*innen aus den Musikschulen oft stark ab, da die Lehrenden sich auf Grund der nicht vergleichbaren Möglichkeiten nicht der Konkurrenz von Begabtenklassen der Konservatorien oder Kunstuniversitäten aussetzen wollen.

Ein Teil der Lehrenden und Teilnehmer*innen würden sich im Rahmen der Wettbewerbe einen stärkeren Austausch wünschen. Dieser beschränkt sich zumeist auf das Zuhören von anderen Teilnehmer*innen, die unmittelbar nach dem eigenen Vorspiel auftreten. Ergänzende Workshops für die Teilnehmer*innen nach Wettbewerben könnten einen fachlich-kollegialen Austausch fördern.

4.3. Pädagogische Aspekte bei Jugendmusikwettbewerben:

Ein Wettbewerb bedeutet nicht nur das Bewerten einer punktuellen Leistung, sondern soll vor allem die weitere Entwicklung der Teilnehmer*innen durch zusätzliche Erkenntnisse und einen durch den Wettbewerb ausgelösten Motivationsschub fördern. Im Vordergrund muss das Interesse der Schüler*innen stehen. Dies kann bedeuten, Schüler*innen zum Wettbewerb anzumelden, die zwar keine aussichtsreichen Kandidat*innen sind, sich aber durch die intensive Vorbereitungsphase zusätzlich weiterentwickeln, oder überdurchschnittliche Schüler*innen nicht zu entsenden, da diese vielleicht der nervlichen Belastung im Moment nicht gewachsen sind oder der Wettbewerbstermin in der systematischen Ausbildung der Schüler*innen nicht sinnvoll erscheint. Wenn in der Vorbereitungsphase über einen längeren Zeitraum nur mehr das Wettbewerbsprogramm geübt wird und die Kontinuität der Ausbildung darunter leidet, ist die Teilnahme ebenso zu überdenken. Die Vorbereitung darf nicht zu einem Ausnahmezustand führen, sondern muss gut in das normale Unterrichtsgeschehen integriert werden. Die Anforderungen sind daher so zu dosieren und didaktisch aufzubereiten, dass trotz des Leistungsanspruchs die Spielfreude nicht verloren geht. Die Teilnahme an Wettbewerben kann innerhalb einer Ausbildung sinnvoll sein, aber nicht entscheidend für den weiteren Verlauf. Für die Lehrenden stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten es gibt, um die Teilnehmer*innen zwar mit einem gesunden Maß an Ehrgeiz an einem Wettbewerb teilnehmen zu lassen, dabei aber ebenso die Freude am Musizieren zu erhalten.

- Der olympische Gedanke im Sinne von „dabei sein ist alles“ soll schon im Altertum eine Beschönigung der tatsächlichen Gegebenheiten gewesen sein. Kinder und Jugendliche, die an einem Wettbewerb teilnehmen, wollen immer mehr erreichen als nur mitzumachen. Dabei ist es nicht erforderlich, den Erfolg immer im 1. Preis zu suchen. Die Erwartungshaltung sollte nicht zu hochgeschraubt werden. Einerseits erhöht die Teilnahme an einem Wettbewerb die Motivation zum Musizieren, andererseits ist ein Wettbewerb ohne Leistungsgedanken nicht denkbar. Die Teilnehmer*innen müssen darauf gefasst sein, dass andere besser sind. In den jüngeren Wertungsgruppen wird großzügiger mit Preisen umgegangen, zwei Jahre später treten die Teilnehmer*innen in einer höheren Gruppe an und werden strenger bewertet. In diesem Fall können sie möglicherweise nicht verstehen, dass sie trotz guter Fortschritte schlechter abgeschnitten haben als zuvor.
- Individuelle Ziele werden zwischen den Beteiligten (Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern) vereinbart. Vielen Schüler*innen fällt es z.B. schwer, ein Stück zum Abschluss zu bringen. Im Rahmen eines Wettbewerbs müssen drei bis vier Stücke gleichzeitig bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erarbeitet werden. Ein weiteres Ziel könnte sein, durch häufiges Vorspielen positive Bühnenerfahrungen zu sammeln, die Auftrittsangst überwinden zu lernen oder die persönliche Bestleistung zu verbessern, obwohl vielleicht überlegene Konkurrenten am Wettbewerb teilnehmen.

- Auf dem Prüfstand stehen auch Qualität und Belastbarkeit der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. Diese steht oft unter dem Motto: „*Wie man es macht, man macht es falsch*“. Denn einerseits muss die Vorbereitung auf den Wettbewerb ernst genommen werden, andererseits muss schon aus statistischen Gründen einkalkuliert werden, keinen der ersten drei Preise zu erobern. Auch in diesem Fall darf kein Katastrophendenken aufkommen. Offene, ehrliche und wertschätzende Gespräche mit den Schüler*innen stärken deren Selbstvertrauen und reduzieren die Versagensangst.
- In der Zeit nach dem Wettbewerb müssen Erfolge und Misserfolge adäquat aufgearbeitet werden. Viele Menschen fallen nach einer glanzvoll bewältigten Aufgabe in eine mehr oder weniger starke „Erledigungsdepression“, ein scheinbares Paradoxon, das durch ein natürliches Schonungsbedürfnis des Organismus erklärbar ist. Diese Phase kann rasch mit neuen herausfordernden Plänen überwunden werden. Naturgemäß schwieriger ist die Aufarbeitung einer Frustration nach einem enttäuschenden Abschneiden. In diesem Fall können verfrühte Versuche der Aufmunterung kontraproduktiv sein. Die Schüler*innen brauchen in diesem Fall eine gewisse Zeit, um mit sich ins Reine kommen zu können. Erst später soll mit Fehleranalysen, der Festlegung neuer Strategien oder Korrekturen des Anspruchsniveaus begonnen werden.
- Preisträger*innen unter den Schüler*innen aufweisen zu können, hebt den Markt- und Selbstwert der Lehrenden. Sie sollten sich im Klaren darüber sein, dass der Erfolg in der konkreten Wettbewerbssituation stellvertretend für sie eingebracht oder verfehlt wurde. Wettbewerbsergebnisse setzen automatisch Mechanismen in Gang, die mit Gefahren für die Schüler*innen verbunden sind: Überforderung, Überdimensionierung des Schüler*innenselbstwertes bei Erfolg, Aggression, ein „sich fallen lassen“, Zeigen von Machtgefühlen oder Kränkungen bei Misserfolg.
- Schüler*innen, die ihren Instrumentalunterricht ernst nehmen und die Erfolge am Instrument ihren Fähigkeiten und ihrem Fleiß zuschreiben sowie zusätzlich ihre Leistungsmotivation aus der Freude am Erfolg speisen (d.h. erfolgsorientiert sind), drängen oft von sich aus dazu, ihr Können in Konkurrenz unter Beweis zu stellen. Durch soziale Vergleichsprozesse gewinnen sie an Sicherheit und werden zu besseren Leistungen angespornt.

4.4. Programmauswahl bei Wettbewerben

Die Gestaltung eines Programms für einen Wettbewerb erfordert viel Eigeninitiative und Verantwortung:

- Das Wettbewerbsprogramm soll den Teilnehmer*innen die Möglichkeit geben, ihre altersspezifisch unterschiedliche musikalische Gestaltungsfähigkeit zu zeigen. Technisch zu schwierige Programme sind dafür nicht geeignet. Die technische Beherrschung des Instrumentes ist die Voraussetzung für ein gestaltendes Musizieren, soll aber nicht als Selbstzweck demonstriert werden.
- Auf Vielseitigkeit innerhalb des Programms ist zu achten.
- Auswendigspiel als Ausdruck einer konzentrierten Wiedergabe eines Musikstückes und eines hohen Identifikationsgrades mit der Musik ist in jedem Fall anzustreben.
- Zeitgenössische Werke dienen der Auseinandersetzung mit dem aktuellen Geschehen.
- Originalwerke sind nicht für alle Instrumente ausreichend vorhanden. Wenn es keine passende Originalliteratur gibt, können anspruchsvolle Bearbeitungen gewählt werden. Dabei soll die Gesamtkonzeption des Programms im Auge behalten werden.
- Die Vorspielreihenfolge muss gut überlegt und auch erprobt werden. Sie hängt stark von der Persönlichkeit der Teilnehmer*innen ab. (Nervosität beim Auftritt: nicht mit dem schwersten Stück beginnen!) Auch das Schlusstück sollte im Sinne eines effektvollen Schlusspunkts gut überlegt werden.
- Die sorgfältige Auswahl der Klavierbegleitung ist wichtig. Begleiter*innen können viel Sicherheit geben. Jugendliche Klavierbegleiter*innen sind von der Wettbewerbsleitung ausdrücklich erwünscht, um das Miteinander-Musizieren Gleichaltriger zu fördern.¹⁹⁵

¹⁹⁵ WALDEK Gunter, *Prima la musica-Programmauswahl*, in: Nachlese-Beiträge zum Thema Jugendmusik-Wettbewerbe, Atzenbrugg 2002, S.26-27.

4.5. Bewertungskriterien bei musikalischen Wettbewerben

„Wie überzeugend war die künstlerische Präsentation?“ oder „Wer ist einem bestimmten künstlerischen Ideal am nächsten gekommen?“ - ein solches Modell würde das Gleichmaß fördern und Individualität wie auch Kreativität verhindern. Glücklicherweise gibt es unterschiedliche Musiker*innentypen: solche die hauptsächlich einem Tonideal nachstreben, jene denen die Werkstrukturen am wichtigsten sind, die das „Musikantische“ in den Vordergrund stellen, die die eigene Persönlichkeit als „Rampensau“ in den Mittelpunkt rücken oder solche, die sich eher in den Dienst der Musik stellen. Exaltierte, nachdenklich-sensible, intellektuelle oder Filigrantechniker*innen auf der Suche nach absoluter Perfektion. Die Erfahrung zeigt, dass oft ein bestimmter Typus in die engere Wahl der Preisträger*innen kommt: diejenigen, die keine Fehler machen, einen großen, schönen Ton haben, viel Energie ausstrahlen und eine traditionsbewusste Interpretation abliefern. Hubert Stuppner stellt seinem Buch folgendes Zitat von Edwin Fischers *Mephisto Walzer* oder *Der Tanz der Klaviere* voran: „*keine einzige falsche Note, aber auch keine richtige...*“¹⁹⁶

Jede künstlerische Bewertung ist grundsätzlich problematisch. Wichtig ist, sich bewusst zu machen, dass nur der Eindruck im Moment des Vorspiels bewertet werden kann. So trivial dieses Faktum auch scheint, so schwierig ist es für Angehörige der Teilnehmer*innen (Eltern, Lehrer*innen) nachzuvollziehen. Eine Jury besteht aus Künstler*innen und Pädagog*innen, die ihr eigenes Profil einbringen.¹⁹⁷ Auch bei größtem Bemühen der Jury kann es keine Objektivität in der künstlerischen Beurteilung geben. Zu stark subjektiv geprägte Werturteile können gemindert werden, indem die Beurteilungen mehrerer unabhängiger Fachpersonen zu einer Gesamtwertung zusammenfließen. Ob allerdings quantifizierende Methoden nach dem Prinzip „je mehr desto objektiver“ tatsächlich eine Lösung darstellen, ist auch fragwürdig. „*Etwas Gutes muss daran seyn, da es so vielen genügt*“, sagte schon im 17. Jahrhundert ein Jesuit namens Baltasar Gracián.¹⁹⁸ Die berechtigte Forderung an Jurys, fair zu urteilen, schließt aber auch die Forderung an die Teilnehmer*innen und Lehrer*innen ein, den Jurys Fairness zu unterstellen. Selbst wenn die Enttäuschung über eine Entscheidung groß und sogar berechtigt ist, sollte eine überschnelle und pauschale Kritik vermieden werden.

Juror*innen von Wettbewerben müssen eine Balance zwischen Ermutigung und Orientierung finden. Sie sollen junge Musiker*innen motivieren, aber ihnen auch das gewünschte Signal geben, wo sie mit ihrer musikalischen Leistung stehen und welche Berufsperspektiven möglicherweise realistisch oder welche unerfüllbar sind. Eine schwierige und verantwortungsvolle Aufgabe, die jede Jury bei ihrer Arbeit im Blick haben muss. Ein wichtiger Faktor für die Bewertung ist die Gesamtpersönlichkeit. Obwohl eine exakte Definition schwierig ist, entscheidet vor allem der Gesamteindruck.

¹⁹⁶ STUPPNER Hubert, *Mephisto Walzer* oder *Der Tanz der Klaviere*, Regensburg 1995

¹⁹⁷ Ebd., S.27.

¹⁹⁸ Aus: *Musik zur Sprache gebracht. Musikästhetische Texte aus drei Jahrhunderten*. Ausgewählt und kommentiert von Carl Dahlhaus und Michael Zimmermann, Dtv: Bärenreiter München und Kassel 1984, S.30.

Wichtige Detailinformationen für die Juror*innen werden durch das Beobachten von Temposchwankungen, Übergängen, Klangvorstellungen und Differenzierungsmöglichkeiten in Artikulation und Dynamik gewonnen. Bei der Programmauswahl ist entscheidend, ob der Schwierigkeitsgrad stimmt und ob das Programm jeweils zu den Teilnehmer*innen passt. Auch das Bühnenverhalten spielt eine Rolle.

4.6. Beratungsgespräch

Bei Jugendwettbewerben werden Beratungsgespräche der Jurymitglieder angeboten. Diese Gespräche sind eine wichtige Einrichtung und verdienen es, mit großem Zeitaufwand, mit Verantwortung und viel Fingerspitzengefühl geführt zu werden. Denn: „auch Ratschläge sind Schläge“! Die Einstellung zu Beratungsgesprächen sollte seitens der Teilnehmer*innen und Lehrer*innen positiv sein. Häufig erhalten die Teilnehmer*innen von der Jury Ratschläge, die auch von den Lehrer*innen schon in ähnlicher Form angesprochen wurden. Dadurch kann eine Verstärkung der pädagogischen Arbeit der Lehrenden erfolgen.

Keinesfalls soll das Beratungsgespräch zu einer Rechtfertigung der Jury ausarten. Die Bewertung soll zwar zur Sprache kommen, da sie einen Teil des Wettbewerbsgedankens darstellt, darf aber nicht das Hauptthema bilden. Leider werden nicht selten von enttäuschten Angehörigen der Teilnehmer*innen ausufernde Vergleiche angestellt oder die Jury verbal zur Rechenschaft gezogen. Dabei gerät ein positiver Effekt des Beratungsgesprächs ins Hintertreffen. Auch im Fall eines für die Teilnehmer*in enttäuschenden Juryentscheids sollte das Beratungsgespräch letzten Endes zu positiver Motivation führen. Eine gute Jury stimmt üblicherweise in wesentlichen Bereichen weitgehend überein. Ist das nicht der Fall, kann das als Indiz dafür angesehen werden, dass Kunst eben nicht absolut messbar ist und verschiedene Interpretationen zulässig sind.

Kultur von Beratungsgesprächen:

- Die Eindrücke positiv formulieren. Fast jeder kritische Gedanke kann auch auf positive Art und Weise ausgedrückt werden.
- Routinefragen, die die „alten Hasen“ schon lange kennen, sind unbedingt zu unterlassen: „Wie hast du dich gefühlt beim Vorspiel?“
- Den Teilnehmer*innen konkrete Ratschläge und Anstöße mit auf den Weg geben.
- Niemals die Lehrer*innen bloßstellen.
- Das Thema Lehrer*innenwechsel streng vermeiden!
- Beim Beratungsgespräch keine Selbstdarstellung betreiben.
- Die Teilnehmer*innen nicht mit einer Fülle von Details erschlagen.¹⁹⁹

Bei einem Wettbewerb einen Preis – vielleicht sogar einen ersten – errungen zu haben, gehört meist zu den Sternstunden im Leben junger Künstler*innen - es war alles richtig, was man gemacht hat. Auch die Jury, deren Kompetenz man vorher vielleicht bezweifelt hat, hat „gerecht“ geurteilt. Wenn gerade eben das Problem des gerechten Judizierens erörtert und die Hilflosigkeit objektiver Leistungsfeststellung in den Künsten erwähnt wurde, so sind es am Ende oft die erfolgreichen Preisträger*innen, die das Wettbewerbssystem mit Nachdruck befürworten.

¹⁹⁹ von GUTZEIT Reinhart, *Zur Bedeutung musikalischer Wettbewerbe für Teilnehmer und Lehrer*, in: Prima la musica – Nachlese – Beiträge zum Thema Jugendmusik-Wettbewerbe, Atzenbrugg 2002, S.3-8.

„Tausende und abertausende haben ihre Jugend auf dem Schlachtfeld der Wettbewerbe geopfert, einen frühen, allzu frühen musikalischen Tod gefunden und niemand gedenkt ihrer.“²⁰⁰

Auftrittsängste ergeben sich aus zwei Faktoren: aus dem vagen Gedanken (oder dem sicheren Wissen), technisch nicht gut genug vorbereitet zu sein und aus der Angst, vor Zuhörer*innen die Höchstleistung nicht erbringen zu können. Die Pädagog*innen müssen daher ihren Schüler*innen die richtige Einstellung zum Wettbewerb mitgeben und Stressbewältigungsprogramme (Körperbewusstsein, Atmungstechnik und Entspannungsübungen) anbieten. Trotzdem können und sollen nicht alle Schüler*innen Wettbewerbe bestreiten. Aus psychologischer Sicht kann die Herausforderung einer Wettbewerbsvorbereitung mehrere Zwecke erfüllen:

- Beitrag zur Qualifizierung von Lehrer*innen und Schüler*innen
- Selbsterfahrung und Selbstverwirklichung
- Optimierung der technischen Arbeit
- Eruiierung des eigenen Leistungsvermögens und -standards
- Glückserlebnisse des Gelingens (Flow-Effekt)
- Entscheidungshilfen für oder gegen eine Musiker*innenlaufbahn²⁰¹

Nicht der zu erreichende Preis soll im Vordergrund stehen, vielmehr die persönliche Entwicklung der Teilnehmer*innen. Wettbewerbe können einen motivierenden Charakter haben und durch die zielgerichtete Vorbereitung in der Regel einen Entwicklungsschub auslösen. Auch wenn der angestrebte Erfolg immer im vollen Ausmaß gelingt, dürfen die vielen positiven Effekte innerhalb der Vorbereitungsphase nicht unterschätzt werden. Hier müssen die Betreuer*innen in der Nachbereitung den Fokus auf das lenken, was gut gelungen ist. Interessant ist auch die Tatsache, dass trotz guter Leistungen die meisten Teilnehmer*innen kaum Hintergrundwissen über die von ihnen vorgetragene Literatur besitzen. Damit sind sie oftmals nicht in der Lage, etwas musikalisch überzeugend darzustellen. Trotz eines ausgezeichneten technischen Niveaus ist Leidenschaft für die Musik kaum erkennbar. Viele begabte Teilnehmer*innen verfolgen wahrscheinlich aus diesen Gründen später auch keine Laufbahn als Musiker*in.

²⁰⁰ STUPPNER Hubert, *Mephisto-Walzer oder Der Tanz der Klaviere*

²⁰¹ VANECEK Erich, *Psychologische Aspekte zur Vorbereitung auf musikalische Wettbewerbe*, in: *Prima la musica – Nachlese, Beiträge zum Thema Jugendmusik-Wettbewerbe*, Atzenbrugg 2002, S.22-23.

4.7. Blechbläser-Kammermusik

Ausgehend vom lateinischen Begriff „camera“, dass ein Gemach mit gewölbter Decke meinte, oder als Bezeichnung für fürstliche Wohnräume diente, erklärt sich die Wortzusammensetzung „Kammermusik“ als Musik in fürstlichen Gemächern. Zum Ende des 18. Jahrhunderts erfuhr der Begriff Kammermusik eine neue Bedeutung. Aus dem Bürgertum heraus entwickelte sich die Hausmusik für einen erlauchten Kreis von Kennern und Liebhabern, womit eine neue Musikgattung entstand.²⁰² Über Jahrhunderte hinweg konnten jedoch Blechbläser, sowohl als Solisten wie auch als Kammermusiker, im Konzertleben kaum Fuß fassen. Dies lag in erster Linie daran, dass Blechblasinstrumente lange Zeit lediglich über die Töne der Naturtonreihe verfügten und damit den fortschreitenden musikalischen Anforderungen nicht gerecht werden konnten. Einen grundlegenden Wandel brachte im 19. Jahrhundert die Erfindung des Ventils. Erst durch die Möglichkeit, Blechblasinstrumente chromatisch einzusetzen, begannen in der Romantik, vorerst eher unbekannte Komponisten, Solo- und Kammermusikwerke für Blechbläser zu schreiben.

Die Entstehungsgeschichte der Blechbläser-Kammermusik ist vor allem mit dem Namen des englischen Trompeters Phillip Jones verbunden. Er begann 1951 mit unterschiedlichen Blechbläserbesetzungen zu experimentieren. Die standardisierten Besetzungsformen bei Blechbläsern, wie etwa das Quartett mit zwei Trompeten und zwei Posaunen wurde im Laufe der Jahre durch Hinzunahmen von Horn und Tuba erweitert. Als effizienteste Besetzung hinsichtlich der Klangmöglichkeiten und Größe kristallisierte sich für Phillip Jones die heute immer noch sehr populäre Zusammensetzung des Blechbläser-Quintetts („Brass Quintet“) heraus. Er lehnte sich dabei an die, bereits seit den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts existierende Besetzung des Holzbläserquintetts an. Ein Pionier des Blechbläserquintetts, Jean Bellon (1795-1869) wurde von Anthony George und John Wallace wiederentdeckt. Drei Werke für Blechbläserquintett von Bellon wurden in England entdeckt, die anderen neun in einem Antiquariat in Frankreich. Die Besetzung war Flügelhorn oder Trompete in Es, Kornett, Horn, Posaune und Ophikleid in C oder B.²⁰³ Später entwickelte Phillip Jones eine neue Mischung mit vier Trompeten, vier Posaunen, Horn und Tuba. Auch diese Besetzungsvariante findet bis zum heutigen Tage großen Anklang bei Blechbläsern. *Bei den Besetzungen unterscheidet man zwischen homogenen Ensembles, bestehend aus gleichen Instrumenten (z.B. ein reines Trompetenensemble) und Instrumenten der gleichen Familie (z.B. ein Brass-Quintett) sowie gemischten Instrumentalensembles (z.B. Blechbläser, Schlagzeug und Orgel).*²⁰⁴ Hat Phillip Jones vor allem das Ziel verfolgt die Blechbläser-Kammermusik vergleichbar mit der Streicher- oder Holzbläserkammermusik im Konzert- und Kulturleben zu etablieren, so sind die Konzertprogramme heute sehr oft davon geprägt, dass Transkriptionen populärer Musikstücke auf möglichst unterhaltsame Weise dem Publikum präsentiert und durch mehr oder weniger humorvolle Moderationen umrahmt werden. Gespielt wird was Spaß macht und dem Publikum gefällt.

²⁰² Wolfgang G.P.HEINISCH, Das artifizielle Element, in: clarino print, März 2007, S.14-16.

²⁰³ Raymond LAPIE & Editions BIM, Eine sensationelle Entdeckung, in: Brass Bulletin 109, I-2000, S.33-35.

²⁰⁴ RÜDIGER, S.221.

Vinko Globokar kritisierte schon sehr früh diesen Trend: *“Beispielsweise ist das Blechbläserquintett eine neue und vielversprechende instrumentale Zusammensetzung, auf dessen Repertoire man gut verzichten könnte, auf diese schülerhaften Ragtimes und diese Meisterwerke der Vergangenheit, die mit mehr oder weniger Geschick arrangiert werden.”*²⁰⁵ Das Phänomen zu hinterfragen, warum Blechbläser sogar in der Kunstmusik gerne dazu neigen die Ernsthaftigkeit zu verlassen und welche Auswege es geben könnte, um neue Formate entstehen zu lassen, lohnt sich daher allemal.

Ein Ensemble ist mehr als eine Ansammlung von Einzelwesen, sie definiert sich - im Wortsinn von „ensemble“ (dem französischen Wort *ensemble* liegt das lateinische *simul* zugrunde; es bedeutet: *unter einem, zusammen, zugleich, zur selben Zeit*) – durch das musikalische Beziehungsgefüge zwischen den Mitgliedern. Während das lateinische *simul* die bloße zeitliche Übereinstimmung verschiedener Phänomene meint, akzentuiert das französische *ensemble* darüber hinaus einen bestimmten Geist der Gemeinsamkeit, eine innere Verbundenheit bzw. ein vertrauensvolles Zusammenwirken. Der Ensemblebegriff besitzt also einen umfassenden Geltungsanspruch, der sich sowohl auf die Musik, das Werk als auch auf die Menschen bezieht, die die Musik realisieren. *Ensemblespiel bedeutet, den vom Komponisten in Noten vorgegebenen musikalischen Gedankengang miteinander nachzuvollziehen und in Klang umzusetzen. Dies ist musikalische Kommunikation auf höherer Ebene, bei der in einem speziellen sozialen Gefüge der Beteiligten kognitiv codierte Empfindungen realisiert werden.*²⁰⁶ Ensemblemusiker sind eigenständige, gemeinschaftlich tätige Individuen, die für ihre Beiträge und deren Summe gemeinsam Verantwortung tragen. Individualität und Teamgeist bilden im Ensemblespiel keine Gegensätze. *Das Ensemblespiel fördert umfassend die musikalische Sensibilität und trainiert in hohem Maße das kommunikativ-soziale Verhalten wie Teamfähigkeit und Teamgeist.*²⁰⁷ Hans Krauss, Leiter der Städtischen Musikschule Braunschweig über die Effizienz der musikpädagogischen Arbeit im Ensemble: *“Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile”.*²⁰⁸ Im gemeinsamen Musizieren werden kommunikative und soziale Kräfte, die zum Wesen der Kammermusik gehören, erlebbar, wirksam und lernbar. Das Kammermusikspiel ist auf die Zuverlässigkeit der „Funktionalität“ der einzelnen Mitglieder angewiesen. Es ist außerdem eine Funktionalität mit eigenen Aspekten, Verhaltensregeln und Lernprozessen. Gefordert und gefördert wird im System der Kammermusik eine mehrfache, sich dauernd verschiebbare Aufmerksamkeit. Die Rolle jedes/jeder Einzelnen kann sich blitzartig verändern. In der Kammermusik wird eine hohe Flexibilität des Rollenspiels trainiert. Führen, sich führen lassen, hervortreten, sich eingliedern, abwarten, sich einreihen, übernehmen, weiterentwickeln, durchsetzen oder sich mitreißen lassen sind wichtige Parameter künstlerischen Tuns im Ensemble.

²⁰⁵ Jean-Pierre MATHEZ, *Vinko Globokar der Aufständige*, in: Brass Bulletin Nr. 84, IV, 1993, S.86.

²⁰⁶ JENNE Michael, *Sich zusammen auseinander setzen*, in: Üben & Musizieren, 4/05, S.9.

²⁰⁷ Ebd., S.10.

²⁰⁸ KRAUSS Hans, *Wir ordnen unser Ich der Gemeinschaft unter*, in: Üben & Musizieren, 4/05, S.13.

Erlebnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen, die aus der Kammermusik gelernt und gewonnen werden, wirken auch fördernd auf andere musikalische Situationen. Die pädagogische Konsequenz kann daher nur sein, mit dem Ensemblespiel so früh wie möglich zu beginnen.

Grundsätzlich ermöglichen Blechblasinstrumente das Erzeugen einer Vielzahl von unterschiedlichen Klangbildern. Als Signalinstrument mit schmetterndem Klang, aggressiv im militärischen Einsatz, heroisch und feierlich bei den Hoftrompetern im Mittelalter oder etwa in G.F. Händels Feuerwerksmusik, massiv bei R. Wagner, G. Mahler oder A. Bruckner, elegant und schlank in der französischen Sololiteratur. Repräsentative Ensembles wie etwa Mnozil Brass, Art of Brass Vienna, Brass-Quintet Wien-Berlin, Pro Brass Ensemble, German Brass, phil Blech Wien oder Blechschaden nutzen diese Möglichkeiten für unterschiedlichste künstlerische Konzepte. Komponisten weisen den Blechbläser*innen auf Grund ihrer dynamischen Bandbreite und Ausdrucksstärke in ihren Werken immer wieder besondere Aufgaben zu. Blechbläserensembles können auf Grund ihrer Besetzungsform und musikalischen Tradition, des Instrumentariums und ihrer Spielkultur demnach sehr unterschiedlich klingen. Gerade bei deutschen und österreichischen Blechbläserensembles hat sich eine interessante und ganz spezifische Klangentwicklung vollzogen. Die sehr stark vom typisch deutsch-österreichischen Orchesterklang beeinflusste Stilistik, wird innerhalb der Blechbläser-Kammermusik auch für Werke aus anderen Musikstilrichtungen als der so genannten Klassik, wie etwa im Jazz oder der Neuen Musik, angewandt. Diese wechselseitige Beeinflussung von Klangvorstellung und Stilistik ergibt, verglichen zu internationalen Entwicklungen, ein ganz spezifisches Interpretationskonzept. Clemens Hellsberg, ehemaliger Vorstand der Wiener Philharmoniker, beschreibt in seinen Ausführungen zur CD des Ensembles „phil Blech Wien“ diesen speziellen Klang und Interpretationsansatz so: *„Bei „phil Blech Wien“ gelangen wie bei den Wiener Philharmonikern ausschließlich Trompeten mit Drehventilen zum Einsatz; die engere Mensur sowie die Verwendung von Mundstücken mit tieferem Kessel optimieren den Klang und Farbe des Tons in Richtung Weichheit. Das Wiener Horn, welches sich wesentlich vom ansonsten verwendeten Doppelhorn unterscheidet, zeichnet sich ebenfalls durch den Reichtum an Obertönen und den damit verbundenen weichen Klang aus. Auch für Posaune und Tuba gelten bei „phil Blech Wien“ die Ideale des philharmonischen Musizierstils, wobei sich diese Instrumentengruppen durch die wesentlich veränderten Anforderungen, welche die Komponisten des 20. und 21. Jahrhunderts an sie stellen, mit besonderer Aufmerksamkeit der Verbindung von traditionellen Spielstils mit der Eroberung neuer Klangwelten widmen.“*

4.8. Pädagogische Aspekte des Ensembleunterrichts

Was macht nun eigentlich das Ensemblespiel zum unverzichtbaren Bestandteil innerhalb der Instrumentalausbildung? *Steht im Einzel-, Partner- und Gruppenunterricht das Erlernen instrumentaler Fertigkeiten im Vordergrund, so zeichnet sich Ensemblespiel durch seine primär künstlerische, allgemeinmusikalische Zielsetzung aus.*²⁰⁹ Neben den vielen musikalischen Gründen werden von den Lehrenden auch die persönlichkeitsbildenden und sozialen Aspekte angeführt. Jede Ensembleformation bildet einen beziehungsreichen Organismus. Dies passiert in dreifacher Form:

- in der klanglichen und musikalischen Realisierung von Musikstücken;
- in der Auseinandersetzung und Besprechung der Musik;
- in der Art und Weise wie die Beteiligten außermusikalisch miteinander umgehen.

Eigenschaften wie Voneinander lernen, Förderung der wechselseitigen Inspiration, Einfühlen in den Anderen sowie Aufbringen von Verständnis für Stärken und Schwächen der Mitspieler*innen lassen sich optimal im Ensemble trainieren. Individualität und Teamgeist bilden dabei keine Gegensätze. *Jeder Musiker leistet im Ensemble einen individuellen Beitrag und trägt gleichzeitig die Verantwortung für das Gesamte mit. Es besteht hier eine elastische Beziehung zwischen Individuum und Gemeinschaft, in der beide Komponenten wechselseitig herausgefordert werden.*²¹⁰ Der Kammermusiker und Pädagoge Hatto Beyerle in einem Interview: *“Wer ein guter Kammermusiker werden will, muss lernen, zweite Geige zu spielen.”*²¹¹ Das soziale Verhalten der Ensemblemitglieder, die unterschiedlichen musikalischen Vorstellungen und Vorgehensweisen beim Proben beeinflusst auch die musikalische Gestaltung eines Musikstücks.

Erfolgreiche Ensemblearbeit passiert also auf einer Fülle von Voraussetzungen. Ziel der Ensembledidaktik ist, dass alle Ensemblemitglieder imstande sind, ihre individuellen Parts als Teil eines klanglichen Organismus auszuführen. Dazu ist erforderlich, dass sie gemeinsam Klarheit finden über die Strukturen des Werkes und sich auf eine von allen mitbestimmte und verantwortete Ausführung verständigen. Die SpielerInnen hören und beurteilen sich und verarbeiten das Ergebnis kontinuierlich in Modifikationen und Korrekturen. Was machen die anderen Mitspieler und wie ist mein Verhältnis zu ihnen? Spielen wir chorisch, synchron oder dialogisch? Begleiten sie mich oder begleite - kommentiere ich sie? Welche Funktion hat jeder gerade: harmonisch, rhythmisch, klanglich, intonatorisch. Die Ensemblemitglieder müssen einander in ihren Stimmen, Aktionen, Intentionen genau wahrnehmen, sensibel aufeinander reagieren und in jedem Moment Aufmerksamkeit aufbringen für das beständig sich veränderte Verhältnis der Stimmen zueinander.

²⁰⁹ RÜDIGER Wolfgang, „...von einem einzigen Geist beseelt“ – Grundlagen des instrumentalen Ensemblespiels, in: Spielen und Unterrichten, Mainz 1997, S.220.

²¹⁰ RIBKE Juliane, *Alle stimmen*, in: Üben & Musizieren, 4/05, S.19.

²¹¹ BEYERLE Hatto, *Flexibilität und Bescheidenheit*, in Üben & Musizieren, 4/05, S.27.

Eine wichtige Rolle spielt auch die Akustik des Probenraumes. Sie muss die Kontrolle des Ensembleklanges ermöglichen. Vor allem ein Raum mit zu viel Nachhall ist dafür am wenigsten geeignet. Die Sitz- bzw. Stehordnung der Ensemblemitglieder wird auf Grund des Klanges, der Akustik und des Zusammenspiels festgelegt. Die Literaturlauswahl muss die Interessen aller Mitspieler*innen abdecken und für alle spielbar sein. Prinzipiell lebt Kammermusik von einer gleichberechtigten Partnerschaft aller Mitwirkenden und kommt im Gegensatz zu einem Orchester ohne Direktiven eines Dirigenten aus. Trotzdem stellt sich die Frage, ob ein Mitspieler das Ensemble in verschiedenen Situationen leitet. Diese Führungstätigkeit beschränkt sich nicht nur auf das Geben von Einsätzen, Fermaten oder dergleichen. Um die Probenarbeit spannend und lustvoll zu gestalten, kommt es darauf an, wie geprobt wird. Monotonie und Schablonenhaftigkeit sind hier nicht dienlich, sondern kreatives und abwechslungsreiches Üben motiviert. Für ein zielgerichtetes und effektives Proben sind die Faktoren: Ruhe, Aufmerksamkeit, Mitdenken und Mitmachen von Bedeutung. Vor jeder Probe sollte eine Strategie festgelegt werden.

Stellt man z.B. an den Anfang der Probe einen Choral, um so Klang und Intonation auszubalancieren? Auch die ungefähre Anzahl der zu erarbeitenden Stücke ist vorher zu vereinbaren. Gerade Blechbläser*innen müssen sich oft auf Grund der physischen Möglichkeiten oder Grenzen die Kräfte einteilen. Die Mitspieler*innen sollten immer wissen, ob gerade an Details gearbeitet wird, oder das Stück durchgespielt wird. Hilfreich ist in jedem Fall ein Programm von kollektiven Übungen, um den Gruppenklang zu verfeinern und zu vereinheitlichen. Am Anfang der Probe können dabei z.B. Tonleitern, Dreiklänge in unterschiedlichster Artikulation oder Dynamik gespielt werden. Als sinnvoll könnte sich erweisen, jene Skalen zu verwenden, die in den Stücken der Probe vorkommen, um die Spielsicherheit und Intonation im Vorfeld zu verbessern. Als Variante kann eine Spieler*in die Übungen im forte spielen, wobei die anderen sie im piano begleiten. Wichtige Parameter der Musik wie Intonation, Atmung, Artikulation, Phrasierung, Präzision der Ansprache, Dynamik, Klang, Tempo, Rhythmus und Agogik sind während der Probenarbeit abzustimmen. Es ist ein ständiges Suchen nach der richtigen Klangbalance. In den einzelnen Stimmen sollte stets alles mit Bleistift eingetragen werden. Damit ist gewährleistet, dass bei der nächsten Probe alles sofort wieder präsent ist. Zudem erkennen mögliche Ersatzspieler*innen aus der Stimme wichtige Hinweise über die musikalische Gestaltung des Stückes. Vor allem auf eine angemessene Gewichtung der Stimmen (Haupt- und Nebenstimmen) ist zu achten. Hat eine Spieler*in ein Solo, muss das Gleichgewicht der Begleitung dementsprechend angepasst werden, so dass sich die Solist*in nicht mit Gewalt durchsetzen muss. Den Ton nicht übermäßig zu forcieren ist ein wesentlicher Aspekt in der Blechbläser-Kammermusik. Ein Blechbläserensemble ist kein Blasorchester oder eine Big Band. So verlangt z.B. bei der klassischen Brass-Quintett Besetzung der Tubapart auf Grund des Klangvolumens besondere Sensibilität.

Klangfarben müssen im Laufe der Probenarbeit bewusst entwickelt werden, wobei stets der Kollektivklang im Vordergrund steht. Voraussetzung wäre, dass jeder Spieler seine Dynamik sehr extrem (ppp – fff) kontrollieren kann. Das Geheimnis liegt hierbei in der Luftkontrolle und Luftführung.

Die Anzahl und Mischung der Obertöne eines Klanges bestimmen dessen Klangfarbe. Ständiges Bemühen aller Ensemblemitglieder um einen obertonreichen Klang ergibt einen lebendigen und homogenen Gesamtklang. Intonationsübungen, bei denen an gewissen Stellen der Akkord ausgehalten wird, oder vom tiefsten Bläser nach oben aufgebaut wird, unterstützen die Arbeit. Gute Intonation gilt als große Herausforderung und steht unter dem Motto sich anzupassen. Der eigene Ton ist im harmonischen Verhältnis zum Grundton zu intonieren und erfordert aufmerksames Hören. Ein Stimmgerät kann hierbei lediglich den Grundton eines Akkordes testen. Bei Oktav-Passagen sollte die untere Stimme etwas lauter gespielt werden. Bei den Trompeten ist darauf zu achten, dass die zu hohen Töne d1 und cis1 durch das Ausziehen des Hilfszuges ausgeglichen werden. Auch die Temperatur des Instruments spielt für die Intonation eine Rolle. Zusätzlich besteht die Gefahr des Ansteigens der Stimmung beim Erhöhen der Lautstärke und umgekehrt kann die Stimmung beim leiser werden fallen.

Jedes Ensemble muss über eine unterschiedliche Anzahl von Lautstärken verfügen. Diese sind immer wieder zu erarbeiten, um die Aufführung interessant zu gestalten. Gerade Blechbläser neigen eher dazu etwas zu laut zu spielen. Im Mittelpunkt der Konzentration muss die Klangbalance stehen. Die unterschiedlichen Blechblasinstrumente sind der Musik entsprechend in ein richtiges Verhältnis zu bringen. Auf ein gleichmäßiges Crescendo und Decrescendo ist bewusst zu achten. Gemeinsam gespielte längere Akkorde sind im Hinblick auf eine gleiche Klangintensität wie auch Länge zu kontrollieren. Homogenität entsteht auch durch gemeinsames Empfinden und Verdeutlichen der melodischen Struktur. Bereits die Atemzäsuren bieten Hinweise darauf, wie Spannung und Entspannung verteilt ist. Betonte und unbetonte Takteile, das Metrum, die Taktart und das Kräftespiel der Intervalle schaffen die melodische Struktur. In einem fortgeschrittenen Probenstadium sollten sich die Musiker*innen eines Ensembles verstärkt mit den Stimmen der Mitspieler*innen vertraut machen und diese bewusst wahrnehmen. Spielen in einem Ensemble beinhaltet ja nicht nur das Zusammenspielen, sondern auch gegenseitiges Vorspielen. Die Kunst besteht also darin, gleichzeitig zu spielen und den anderen genau zuzuhören. Unterschiedliche Stimmenkombinationen, ein Musiker pausiert und hört genau zu, oder getrenntes Üben der hohen und tiefen Bläser erhöhen diese Wahrnehmung. Ein wesentlicher Teil der Probenarbeit beinhaltet das Training der rhythmischen Präzision. Hier können rhythmische Figuren aus den Werken isoliert in verschiedenen Geschwindigkeiten geübt werden. Ein festes Metrum wird durch den Einsatz eines Metronoms zur Verfügung gestellt. Der Puls sollte von den Musikern gefühlt, jedoch nicht durch Fußklopfen unterstützt werden. Rhythmisch schwierige Passagen werden durch Singen und Klatschen erarbeitet. Sollte die Artikulation bzw. Phrasierung nicht eindeutig im Notentext festgelegt sein, ist diese genau zu vereinbaren. Wenn notwendig, Atemzeichen in die Stimme eintragen. Phrasen sind auch ohne dynamische Angaben musikalisch zu gestalten. Dazu gehören z.B. das Hinspielen zu einem Ton durch ein Crescendo, das Auf- und Abbauen von Spannungsbögen, das Abphrasieren durch ein leichtes Decrescendo oder Halten der musikalischen Spannung. Auf eine gleichmäßige und abgestimmte Artikulation von der Tuba bis zur Trompete ist zu achten.

Oft wird ein Staccato bei den tiefen Blechblasinstrumenten zu lang und bei den hohen zu kurz. Entscheidend sind stets der verlangte musikalische Stil und der Charakter der Musik.

Das Spielen in einer Kammermusikformation wird für die Ensemblemitglieder*innen zu einer ständigen Erfahrung von Gemeinsamkeit und Verschiedenheit. Dies wird durch die unterschiedlichen Instrumente mit ihren spezifischen Klangeigenschaften, die verschiedenen Aufgaben und Rollen, die Unterschiede hinsichtlich Könnens, Ansprüche, Motivation und Persönlichkeit der Spieler*innen, beeinflusst. Daher gehören zu den wichtigsten Grundbedingungen beim Ensemblespiel: Entwickeln einer intensiven Wahrnehmungsfähigkeit, einander zuzuhören, aufeinander reagieren, die Wechselwirkung der Realisierung der eigenen Stimme und das Hören auf die anderen Stimmen. Die Basis der musikalischen Kommunikation im Ensemble bildet das körperliche Miteinander: gemeinsame Atmung und Bewegung, Blickkontakt und ausdrucksvolle Gestik. All diese Fähigkeiten werden in der Ensemblearbeit immer wieder neu erfahren und geübt.

Spielt in den ersten Lernjahren einer Instrumentalausbildung das Entwickeln von musikalischen Grundlagen, wie Gehörbildung, Erwerb musikalischer Ausdrucksfähigkeiten, musiktheoretische Kenntnisse und das Erlernen der Spieltechnik im Vordergrund, geht es im jugendlichen Alter immer mehr darum, seine musikalischen Interessen zu finden und im Zusammenspiel mit Gleichgesinnten weiterzuentwickeln.

„Dies zeigt sich zum Beispiel in der Entwicklung von zunehmend selbstbestimmten musikalischen Interessen und Aktivitäten sowie musikalischen Vorlieben und Abneigungen, die in der Ausprägung eines individuellen Musikgeschmacks in Erscheinung treten. Musikalische Präferenzen werden zum Ausdruck des Selbst, der eigenen Individualität, sie schaffen das Gefühl sozialer Zugehörigkeit ebenso wie sie der soziokulturellen Abgrenzung dienen.“²¹²

Neben einer anregenden Unterrichtssituation unterstützt also das Mitwirken in Kammermusikensembles, Bands oder Orchester in hohem Maße die weitere musikalische Entwicklung und Entfaltung einer eigenständigen künstlerischen Persönlichkeit. Das Spielen in so genannten Auswahlorchestern ist für junge Musiker*innen oft ausschlaggebend, ob sie sich später für ein Musikstudium entscheiden. Auswahlorchester bieten den jungen Musiker*innen die Möglichkeit, unter Anleitung professioneller Dirigenten, herausfordernde Werke zu erarbeiten und in öffentlichen Konzerten zu präsentieren.

Heiner Gembris und sein Team vom Institut für Begabungsforschung der Universität Paderborn gingen in einer Studie der Frage nach, wie sich die Mitgliedschaft in einem Landesjugendorchester langfristig auf die Lebenswege von jungen Menschen auswirkt. Die Studie wurde als Online-Befragung durchgeführt, wobei insgesamt 168 Befragte in die Auswertungen einbezogen wurden. Das Alter lag zwischen 16 und 53 Jahren.

²¹² GEMBRIS Heiner/MENZE Jonas/HERBST Sebastian, *Allgemeiner entwicklungspsychologischer Hintergrund: Stationen musikalischer Entwicklung*, in: Begabungsförderung im Landesjugendorchester, D-Berlin 2020, S.15.

Ein hoher Prozentsatz der Befragten waren erfolgreiche Teilnehmer am Wettbewerb „Jugend musiziert“ und weisen ein extrem hohes Bildungsniveau auf. Etwa die Hälfte der Befragten (47 %) üben heute einen musikbezogenen Beruf aus. In der Retrospektive hat die Mitwirkung im Landesjugendsinfonieorchester für die ehemaligen Mitglieder wichtige Schlüsselergebnisse sowohl in musikalischer als auch in persönlicher und sozialer Hinsicht vermittelt.²¹³

Bei der Mitwirkung im Landesjugendorchester konnten die ehemaligen Mitglieder wichtige Erfahrungen für ihr späteres Leben sammeln. Als Beispiele werden die Erfahrungen im Bereich des leistungsorientierten Musizierens genannt, der Einfluss auf die Persönlichkeit (z.B. durch Stärkung des Selbstbewusstseins) sowie die zum Teil heute noch intensive musikalische Freizeitbeschäftigung.²¹⁴

Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen auf der Grundlage umfangreicher empirischer Daten am Beispiel des Landesjugendorchesters Berlin, dass die Einrichtung derartiger Auswahlorchester ein nachhaltig wirksames Instrument zur Förderung begabter junger Musiker*innen ist.

²¹³ Vgl. Ebd., S.11-13.

²¹⁴ Ebd., Zusammenfassung und Diskussion, S.86.

4.9. Trompeten Consort der Kunstuniversität Graz



Historie

Die Bezeichnung Trompete lässt sich auf die germanische „trumba“ zurückführen, was so viel wie dröhnen oder vibrieren bedeutet. Im Mittelalter bildeten sich im höfischen und militärischen Leben „heroisch-musikalische Trompeter- und Paukerzünfte“. Je nach ihrem musikalischen Tätigkeitsbereich sprach man von „Feldtrompetern“ oder „Hoftrompetern“, wenn sie in aristokratischen Diensten standen. In der Renaissance hatte die Trompete eine überragende Position unter allen anderen Instrumenten eingenommen. Die Herrschenden machten die Trompete zu einem Attribut höfischer Macht: *„Dass sich der Fürst ohne seine Trompeter auf Reisen begab, erschien undenkbar. Sie waren der künstlerische Reisepaß.“*

Nach 1450 lernten die Trompeter in der hohen Lage zu spielen, das typische fünfstimmige Trompetenensemble entstand wobei die Kunst des „Clarinblasens“ ihren Höhepunkt im Hochbarock hatte. So schrieb Johann Sebastian Bach eine Reihe von großen Kantaten für den Hoftrompeter Gottfried Reiche (1667-1734). Johann Ernst Altenburg (1734-1801), der letzte bedeutende Hoftrompeter, beschrieb in seiner Schrift *Versuch einer Anleitung zur heroisch-musikalischen Trompeter- und Paukerkunst* die hohe Tradition dieser „Trompeter-Cameradschaften“.

Die Blechblasinstrumente, die an die Naturtonreihe gebunden waren, konnten schließlich den fortschreitenden musikalischen Anforderungen nur mehr schwer gerecht werden.

Einen grundlegenden Wandel im Bau und in der Handhabung der Blechblasinstrumente brachte im 19. Jahrhundert die Erfindung der Ventile. Mit dieser instrumentenbaulichen Entwicklung wurde ein neuer Höhepunkt der virtuoson Kunst des Trompetenspiels eingeleitet. In der heutigen Zeit hat die Trompete in allen Musikrichtungen eine bedeutende Rolle übernommen und viele hervorragende Solisten hervorgebracht.



Ensemble

Consort ist die Bezeichnung für eine Formation, die aus gleichen Instrumenten besteht. Unter dem Ensemblenamen *Trompeten Consort der Kunstuniversität Graz* werden Ensembles zusammengestellt, die aus jungen Musiker*innen des Begabtenprojekts des Instituts für Blas- und Schlaginstrumente, wie auch aus Studierenden und Absolvent*innen der Kunstuniversität Graz bestehen. Die Aktivitäten stehen unter dem Motto: „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile!“ Je nach Aufführungsort wird die Formation durch Orgel und Pauke (Kirchenraum) oder durch ein Schlagzeugensemble erweitert. Die Programme beinhalten unter anderem Werke von M.A. Charpentier, H. Purcell, G.F. Händel, J.S. Bach, G. Verdi, E. Ewazen, J. de Haan oder J. Olcott.



Künstlerische Leitung



Prof. Mag. Gerhard Freiinger spielte nach seinem Studium an der Hochschule für Musik und darstellende Kunst in Graz im Grazer Symphonischen Orchester, im Orchester der Vereinigten Bühnen in Wien, im Brass Quintet Graz und als Lead-Trompeter im „Swing&Musical-Orchester“ Graz. Seit 1988 lehrt er als Dozent für Trompete, Didaktik und Methodik der Blechblasinstrumente an der Kunstuniversität Graz. Von 1991 bis 2018 war er Direktor der Musikschule der Stadt Eisenerz. Zusätzlich war er Mitglied der Landesmusikdirektion und Vorsitzender des Musikschulbeirates des Landes Steiermark. 2008 wurde ihm die Lehrbefugnis (*venia dozendi*) für das Habilitationsfach „Trompete“ verliehen. Er ist regelmäßig Juror bei Wettbewerben, Dozent bei Kursen für Blechbläser*innen und Mitautor von Lehrwerken für Trompete.

*Ich bin immer noch davon überzeugt, dass mit Arbeitstempo, -rhythmus und -einstellung eines magistratischen Bezirksamts keine internationalen Spitzenleistungen entstehen können.
(Günter Bresnik)*

5. Kooperationsprojekte

*In einem Umfeld der besonders in künstlerischen Bereichen zunehmenden Globalisierung und Internationalisierung will die Kunstuniversität Graz im Spannungsbogen zwischen multikultureller Offenheit und österreichischer Musiktradition die musikalische Identität im Sinne des österreichischen Klangstils weiterentwickeln. So sieht sie sich sowohl als internationale Universität, als auch als Institution, die Verantwortung für das regionale Umfeld trägt. [...] Deshalb stellt die regionale Nachwuchsförderung nicht nur einen wesentlichen Aspekt der Mitverantwortung für die musikalische Bildung der umgebenden Gesellschaft dar, sondern auch für die künstlerische Nachhaltigkeit. [...] Die ganzheitliche Förderung von hochbegabtem Nachwuchs aus dem regionalen Umfeld stellt eine große Herausforderung dar, die die Universität im Sinne der Nachhaltigkeit in manchen Fachdisziplinen selbst wahrnehmen muss. Zu diesem Zweck gibt es jedenfalls im Instrumentalbereich den Hochbegabten-Lehrgang und in mehreren Studienrichtungen die Vorbereitungs-Lehrgänge. Der Hochbegabten-Lehrgang ist in seiner Zielsetzung auf die Förderung des weit überdurchschnittlich begabten Nachwuchses abgestimmt. Er ist in der Altersstruktur der Teilnehmer*innen vor dem Vorbereitungs-Lehrgang angesiedelt und kostenpflichtig. Ziel der Vorbereitungs-Lehrgänge ist eine Vorbereitung des Nachwuchses auf so hohem Niveau, dass ein möglichst hoher Prozentsatz der Absolvent*innen in das fachgleiche Studium übertritt. Zur Qualitätssicherung ist bei beiden Formen von Lehrgängen einmal pro Jahr eine kommissionelle Prüfung zu bestehen.²¹⁵*

Die persönliche und musikalische Entwicklung begabter Musikschüler*innen verläuft asynchron und diskontinuierlich. Nicht in allen Fällen ist ein Eintritt in einen Hochbegabtenlehrgang oder in ein Vorbereitungsstudium an einer Kunstuniversität in jungen Jahren sinnvoll, ein zu früher Wechsel an eine Kunstuniversität kann auch zu Überforderungen führen. So stellen gerade spieltechnische Änderungen für junge Musiker*innen oft eine enorme physische und psychische Belastung dar. In der Begabtenförderung an Kunstuniversitäten kommt es zwangsläufig zu einer Verschiebung der Gewichtung hinsichtlich einer Pädagogik, die sich eher vom Erlebnis hin mehr zur Leistung orientiert. Dies impliziert auch eine verstärkte Vorbereitung auf Wettbewerbssituationen. Innerhalb von Begabtenklassen an Kunstuniversitäten kann das verstärkte Wettbewerbs- und Konkurrenzdenken auch zu Auftrittsängsten führen. Dieser negative Effekt wird von der Wissenschaft als „*Big-Fish-Little-Pond-Effekt*“ (*Bezugsgruppen- bzw. Referenzgruppeneffekt*) bezeichnet. In leistungsschwächeren Klassen (*little pond*) führen Leistungsvergleiche mit Gleichaltrigen für Begabte (*big fish*) zu besseren Ergebnissen als in Begabtenklassen, in denen man nur „ein kleiner Fisch unter vielen“ ist.

²¹⁵ Entwicklungsplan der Kunstuniversität Graz

Dies hilft, ein positives Selbstkonzept/Selbstbild zu entwickeln.²¹⁶ Bedeutet das, musikalisch begabte Kinder und Jugendliche lieber in einem leistungsschwächeren Lernumfeld zu belassen? So einfach stellt sich die Situation nicht dar, denn in Hinblick auf die Leistungsentwicklung finden sich genügend Hinweise auf gegenteilige Muster (Vgl., Becker, Lüdtke, Trautwein & Baumert 2006), auch die Aufnahme in eine prestigeträchtigere Begabtenklasse einer Kunstuniversität kann einen positiven Effekt auf das Selbstkonzept haben. Dieser Effekt ist in frühen Lernjahren zumeist deutlich schwächer ausgeprägt. Damit ergibt sich ein Spannungsfeld gegenteiliger Effekte: die Zugehörigkeit zu einer leistungsschwächeren Ausbildungsklasse stärkt zwar das Selbstkonzept, aber eine leistungsstärkere Umgebung ist der Leistungsfähigkeit eher zuträglich. Hoyer, Weigand und Müller-Oppliger verweisen hinsichtlich einer optimalen Förderung und Leistungseffizienz auf empirische Studien, die widersprüchliche Ergebnisse bringen. *„So betonen manche Studien, dass eine Förderung leistungsstarker Kinder am ehesten in leistungshomogenen Klassen gelingt (vgl. Heller 2008). Dagegen besagen andere Untersuchungen, dass diese sowohl vom Unterricht in leistungshomogenen Klassen wie von Leistungsdifferenzierungen profitieren. [...] Die Entscheidung darüber, welche Formen letztendlich umgesetzt werden, hängt demnach von anderen Faktoren ab, wie etwa von pädagogischen Konzepten und Zielvorstellungen.“*²¹⁷ Ein Ausweg aus dieser Situation in der musikalischen Ausbildung von begabten jungen Menschen kann durch den Verbleib der Schüler*innen in ihrer aktuellen Ausbildungsinstitution und der Ergänzung der Ausbildung durch zusätzliche Lernangebote einer Kunstuniversität gefunden werden. Durch das „Vier-Augen-Prinzip“ entsteht dabei eine Verbindung unterschiedlicher Lernwelten und pädagogischer Konzepte, womit mögliche Fehlentwicklungen früh erkannt und vermieden werden können. Das soziale Umfeld, mit seinen bisherigen positiven Auswirkungen auf die persönliche und künstlerische Entwicklung, bleibt erhalten und der zusätzliche Unterricht ermöglicht eine gezielte Begabtenförderung auf hohem Niveau. Anders als in der rein universitären Ausbildung, kann besonders in schwierigen Entwicklungsstufen auf temporäre Probleme eher Rücksicht genommen werden. In derartigen Phasen kann Druck aus dem Unterricht genommen werden, ohne dass Begabte mit viel Potential deshalb ihre Ausbildung beenden müssen. Folgende Aspekte müssen bei Kooperationsprojekten beachtet werden:

- Kooperationen von Bildungseinrichtungen setzen Vertrauen sowie die richtige Balance zwischen Autonomie und Arbeitsteilung in der Zusammenarbeit voraus.
- Es entsteht ein erhöhter Kommunikationsaufwand unter den Lehrenden, bringt aber auch spürbare Entlastung durch die Arbeitsteilung, trotz breiterem Unterrichtsangebot für die Lernenden.
- Für die Entwicklung der Schüler*innen übernimmt man gemeinsam die Verantwortung.
- Die Maßnahmen zur Zielerreichung müssen in Abstimmung erfolgen.

²¹⁶ Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung, *Spezielle Klassen*, in: FAQs Zur Begabungs- und Exzellenzförderung, Salzburg 2017, S.59.

²¹⁷ HOYER Timo/WEIGAND Gabriele/MÜLLER-OPPLIGER, *Heterogenität und Diversität*, in: Begabung, D-Darmstadt 2013, S.80.

- Es erfordert ein professionell gestaltetes und längerfristig ausgerichtetes gemeinsames Planen der Anwendung pädagogischer Konzepte.
- Zwei unterschiedliche Schulsysteme müssen aufeinander abgestimmt werden.
- Durch das pädagogische Überangebot kann es zu einer Überforderung der Schüler*innen kommen. Auch hier sind gegenseitiger Informationsaustausch und Abstimmung wichtig.
- Die Anschlussfähigkeit an die bereits erworbenen Fähigkeiten und das Wissen der Schüler*innen spielt eine wesentliche Rolle für den Lernerfolg. Auch bei größter Motivation aller Beteiligten darf man nicht zu viel auf einmal wollen.
- Wird die Begabtenförderung im Rahmen von Kooperationsprojekten durchgeführt, spielt die Teamfähigkeit der beteiligten Lehrenden eine wesentliche Rolle für den Erfolg.
- Im günstigsten Fall entsteht ein Lernprozess aller am Kooperationsprojekt beteiligten Personen (Lehrende, Lernende und Eltern).

Die MFÖ (Musikpädagogische Forschung Österreichs) hat sich in ihrer Tagung im Jahr 2019 mit den vielfältigen Aktivitäten der Institutionen beschäftigt, die in der musikalischer Begabungsförderung tätig sind. Im Vorfeld der Tagung wurden mittels Fragebogen Daten zum aktuellen Stand der Begabungsförderprogramme erhoben. Daraus ging hervor, dass derzeit die Kunstuniversitäten ihre Programme in alleiniger Verantwortung anbieten, Konservatorien allein oder in Kooperation mit Musik- und Privatuniversitäten, Musikschulen allein oder in Kooperation mit Konservatorien und/oder Musik- und Privatuniversitäten. Die Musikuniversitäten präsentieren sich hinsichtlich curricularer Strukturen, kommissioneller Zulassungsprüfung und durchgehend 90 Minuten Unterricht pro Woche im gewählten künstlerischen Fach einheitlich. Musikschulen haben hingegen kein formales Curriculum, die Zulassung erfolgt entweder über eine Prüfung oder auf Basis von Wettbewerbsplatzierungen (z.B.: 1. Preis bei „prima la musica“). Konservatorien veranstalten zumeist hauseigene Auswahlspiele. Die zur Verfügung gestellten Unterrichtszeiten sind österreichweit an Musikschulen und Konservatorien unterschiedlich. Im Sinne einer umfassenden musikalischen Bildung ergänzen alle Institutionen den Unterricht im Hauptfach (dem zentralen künstlerischen Fach) durch Musiktheorie, Gehörbildung, Korrepetition, Kammermusik und Orchester. Hinsichtlich der Instrumentenverteilung hat die Erhebung für die FMÖ ein überraschendes Ergebnis gebracht, da aufgrund des flächendeckenden Blasmusikwesens in Österreich ein stärkeres Gewicht der Holz- und Blechblasinstrumente erwartet wurde.²¹⁸

²¹⁸ ENSER Gabriele/GRITSCH Bernhard, *Musikalische Begabungsförderprogramme in Österreich*, in: *Musikerziehung* Jg. 72/1/2019, S. 7-9.

5.1. Begabtenförderprojekt des Landes Niederösterreich

Das Talentförderprogramm des Landes Niederösterreich wurde im Schuljahr 2014/2015 gestartet. Im Rahmen dieses Projekts werden begabte junge Musiker*innen durch Zusatzunterricht und exklusive Auftrittsmöglichkeiten auf ihrem Werdegang unterstützt. Hilfestellungen gibt es beispielsweise bei der musikalisch-beruflichen Orientierung und Vorbereitung auf Zulassungsprüfungen an Kunstuniversitäten. Berücksichtigt werden Preisträger*innen des Wettbewerbs *prima la musica*, die in den Solowertungen eine Auszeichnung bzw. einen ersten Preis mit Berechtigung zum Bundeswettbewerb erzielt haben. So erhielten im Schuljahr 2019/20 als Teilnehmer*innen des Talentförderprogramms 190 Musikschüler*innen zusätzlichen Unterricht. Mit einer Reihe von Partnern und Sponsoren unterstützt das Musik & Kunst Schulen Management Niederösterreich mit 13 Teilstipendien besonders Begabte bei der Teilnahme an nationalen und internationalen Meisterkursen. Mit den *Masterclasses* wird talentierten Musikschüler*innen die Möglichkeit geboten, kostenlos an Meisterkursen teilzunehmen und den Universitätsalltag kennenzulernen. Zusätzlich gibt es die Möglichkeit, im niederösterreichischen Landesjugendorchester, der Jungen Bläserphilharmonie und im Jugendjazzorchester musikalische Erfahrungen zu sammeln. Neu ist das Projekt der Talentförderung in Wissenschaft und Kunst. Damit will man sich künftig verstärkt künstlerischen und interdisziplinären Aspekten widmen. Den Teil der wissenschaftlichen Förderangebote übernimmt dabei die Abteilung Wissenschaft und Forschung des Landes Niederösterreich. *„Wir werden im Bereich der Interdisziplinarität neue Akzente setzen und so gemeinsam dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche ihre Interessen finden und ihre individuellen Stärken bestmöglich entfalten können“*, so MKM-Geschäftsführerin Michaela Hahn.²¹⁹

5.2. Begabtenförderprojekt der Universität Mozarteum Salzburg

Die Initiative „Frühförderung von Hochbegabten“ im Rahmen des Leopold-Mozart-Instituts der Universität Mozarteum Salzburg wurde im Jahr 2004 ins Leben gerufen. Besondere Bedingungen für eine kontinuierliche musikalisch-künstlerische und persönliche Entwicklung hochbegabter Kinder und Jugendlicher sollen damit geschaffen werden. Das Konzept gründet sich auf internationale und hochschulinterne Erfahrungen der musikspezifischen Begabungsförderung. Es ist auf die Herausbildung von professioneller Musikalität, Musizierfreude und musikalischer Kreativität gerichtet und soll in außergewöhnlichen und originellen Leistungen am Instrument seinen Ausdruck finden. Die Musikpädagog*innen, die die Verantwortung für die hochbegabten Kinder und Jugendlichen übernehmen, sind ausgewiesene Pädagog*innen im Künstlerischen und im musik- und kunstpädagogischen Dialog. Das Leopold-Mozart-Institut der Universität Mozarteum Salzburg unterhält intensive Kooperationen mit anderen Hochbegabteninstituten und die Forschungstätigkeit ist darauf gerichtet, Bedingungen und Einflüsse zu erkunden, die für eine Entwicklung hochbegabter Kinder und Jugendli-

²¹⁹ JAHRESBERICHT 2019/20, Musik & Kunst Schulen Management

cher geeignet und effektiv sind. Der *Pre-College-Lehrgang* verfolgt das Ziel, im Sinne der Begabtenfindung und Begabtenförderung talentierte Jugendliche frühzeitig zu erkennen und diese sowohl im zentralen künstlerischen Fach als auch in einem breiten musikalischen Umfeld bestmöglich zu fördern und sie zu einer späteren künstlerischen Laufbahn hinzuführen. Der Eintritt in das Pre-College Instrumentalstudium unterliegt keiner Altersbegrenzung. Die Verweildauer ist mit der Vollendung des 20. Lebensjahres begrenzt. Voraussetzung ist das Bestehen einer Zulassungsprüfung. Im zentralen künstlerischen Fach muss alle 2 Semester eine kommissionelle Prüfung abgelegt werden. Sämtliche verpflichtenden Lehrveranstaltungen mit Ausnahme des künstlerischen Unterrichts werden vornehmlich an Samstagen abgehalten, so dass der Besuch für alle im Lehrgang möglich ist. Die Lehrveranstaltungen gliedern sich in künstlerischen Einzel- und Gruppenunterricht, Übungen, Internet-Kurse und Projekte.²²⁰ Neben der künstlerischen Förderung musikalisch hochbegabter Kinder und Jugendlicher liegt der Fokus auch auf deren adäquater Beratung und einer individuell ausgerichteten Begleitforschung. Die wissenschaftlichen Arbeitsschwerpunkte und Veröffentlichungen liegen in den Bereichen des musikalischen Lehrens und Lernens hinsichtlich der Entwicklung von musikalischen Kompetenzen, der Persönlichkeitsentwicklung sowie der künstlerischen Didaktik.

5.3. Talentförderung am Tiroler Landeskonservatorium

Das Land Tirol bietet gemeinsam mit weiteren Institutionen jenen Schüler*innen spezielle Förderprogramme, die Besonderes in der Musik leisten möchten und sich (zeit-) intensiv mit Musik auseinandersetzen wollen. Die Förderung gliedert sich in folgende Bereiche: Wettbewerbe, Meisterklassen bei Professor*innen des Tiroler Landeskonservatoriums sowie landesweite Ensembles, Orchester- und Chorprojekte. Die Talentförderung am Tiroler Landeskonservatorium dauert bis zum Beginn des Vorbereitungsstudiums bzw. der Studienvorbereitung oder des ordentlichen Studiums, aber längstens bis zum vollendeten 17. Lebensjahr. Grundsätzlich sollten Kinder und Jugendliche die Talentförderung nur ein Jahr, in Ausnahmefällen zwei Jahre lang besuchen. Die Schüler*innen werden an Tiroler Musikschulen im zentralen künstlerischen Fach unterrichtet, zusätzlich erhalten sie regelmäßig Unterricht am Tiroler Landeskonservatorium (vernetzter Einzelunterricht). Am Tiroler Landeskonservatorium werden ergänzend Fächer angeboten wie beispielsweise Ensemblesmusizieren, Hören, Singen und Rhythmus, Repetitorium, Musiklehre, Aktives Musikhören und Körperarbeit sowie Atmung. Zusätzliche Angebote in Form von Projekten (beispielsweise während der Schulferien), Workshops und gemeinsamen Konzerten mit Tiroler Musikschulen sollen zur individuellen Förderung beitragen.

²²⁰ CURRICULUM Universitätslehrgang Pre-College Salzburg / Universität Mozarteum Salzburg

5.4. Talentförderung an den Vorarlberger Musikschulen

Die Vorarlberger Talentförderung besteht aus zwei miteinander verknüpften Teilen. Einerseits erhalten die Teilnehmer*innen an ihrer Musikschule eine zweite kostenlose Unterrichtseinheit im künstlerischen Hauptfach und andererseits können sie auch an kostenfreien Workshops und anderen Lehrveranstaltungen des Vorarlberger Landeskonservatoriums teilnehmen. Die zweite Unterrichtseinheit kann auch für Klavierunterricht verwendet werden. Wochenend-Workshops bieten Auftrittstraining, Rhythustraining, Körperarbeit am Instrument und Improvisation. Ältere Musikschüler*innen können am Landeskonservatorium folgende Lehrveranstaltungen besuchen: vorbereitende Musiktheorie, Grundlagen der Improvisation, Psychohygiene für Musiker, Bewegung, Haltung und Atmung am Instrument.

5.5. Akademie für Begabtenförderung der Anton Bruckner Privatuniversität Linz in Oberösterreich

Der Vorbereitungslehrgang „Akademie für Begabtenförderung“ ist ein Kooperationsprojekt der Oberösterreichischen Ausbildungsstätten für Musik. Kooperationspartner sind: Anton Bruckner Privatuniversität, Oberösterreichisches Landesmusikschulwerk, Musikschule der Stadt Linz und das Oberstufenrealgymnasium für Studierende der Musik. Die Akademie für Begabtenförderung hat zum Ziel, stark motivierte sowie besonders begabte und engagierte Jugendliche im Alter von 12 bis 19 Jahren auf ein künstlerisches und/oder pädagogisches Musikstudium professionell vorzubereiten. Nach erfolgreich bestandener Eignungsprüfung erhalten die Schüler*innen jeweils eine Unterrichtsstunde an einer Musikschule und an der Anton Bruckner Privatuniversität Linz. Neben dem künstlerischen Hauptfach können Wahlprojekte und erweiternde Lehrangebote wie Bewegung, Gehörbildung, Improvisation, Kammermusik und Rhythmusschulung besucht werden. Nach erfolgreich bestandener Eignungsprüfung an der Akademie für Begabtenförderung kann man am Musikgymnasium eine eigens für diese Schulform konzipierte Aufnahmeprüfung absolvieren.

5.6. Nachwuchs- und Begabtenförderprogramm der Gustav Mahler Privatuniversität für Musik und den Musikschulen des Landes Kärnten

Das Förderprogramm ist eine Kooperation zwischen der Gustav Mahler Privatuniversität für Musik und den Musikschulen des Landes Kärnten. Die Kooperationspartner nutzen Synergien, um ein erstklassiges Förderangebot bei vernünftigen Ressourceneinsatz zu gewährleisten. Der maximale Output aus den spezifischen Stärken beider Institutionen wird durch inhaltliche Durchlässigkeit der Fördermaßnahmen sowie enge Abstimmung der Lehrenden in allen Bereichen sichergestellt. Ziel des *Exzellenzcluster Musik* ist es, im Sinne der Begabungsförderung musikalisch talentierte Kinder und Jugendliche frühzeitig zu erkennen und sie sowohl solistisch im zentralen künstlerischen Fach als auch in einem breiten musikalischen Umfeld bestmöglich zu fördern, um sie auf eine spätere musikalische Berufslauf-

bahn vorzubereiten. Eine Altersbeschränkung ist nicht vorgesehen. Die Aufnahme erfolgt im Rahmen einer Zulassungsprüfung. Neben der Förderung am Instrument werden weitere Bereiche über zusätzliche Lehrangebote entwickelt: Musikkunde, Gehör- und Rhythmusschulung, Improvisation, Komposition, Körperbewusstsein, Bühnenpräsenz. Die Absolvierung der Pflichtfächer ist in jedem Fall für den Verbleib im Förderprogramm notwendig. Das Prinzip der möglichst individuellen Förderung unterschiedlicher Begabungs- und Bedürfnislagen steht dabei im Fokus. Pro Semester ist mindestens ein öffentlicher Auftritt zu absolvieren. Um der hohen zeitlichen Belastung der jungen Musiker*innen im Spannungsfeld von Schule/Beruf, musikalischer Ausbildung und Privatleben Rechnung zu tragen, wird das ergänzende Lehrangebot in geblockten Kursterminen und Workshop-Wochenenden abgehalten.

5.7. Begabtenförderung am J.J.-Fux-Konservatorium des Landes Steiermark

Besonders begabte und motivierte Kinder und Jugendliche können nach erfolgreicher Absolvierung des jährlichen Auswahlverfahrens eine zusätzliche halbe oder ganze Unterrichtsstunde kostenlos bekommen. Das künstlerische Hauptfach wird durch ein zusätzliches Angebot von Lehrveranstaltungen ergänzt. Ab dem zweiten Förderungsjahr wird ergänzender Klavierunterricht angeboten. Pro Semester ist ein öffentlicher Auftritt verpflichtend vorgeschrieben. Während der Vorbereitungsphase für ein Konzert oder einen Wettbewerb stehen den begabten Schüler*innen vermehrt Korrepetitionsstunden zur Verfügung. Zusätzlich besteht eine Kooperation mit dem Musikgymnasium Dreihackengasse in Graz. Diese Begabtenförderung ist eine gute Voraussetzung, um erfolgreich an einem der Wettbewerbe teilzunehmen, die in regelmäßigen Abständen am J.J.-Fux-Konservatorium abgehalten werden. Weitere Möglichkeiten reichen vom größten österreichischen Jugendwettbewerb *prima la musica*, dem Steirischen Hackbrettwettbewerb bis hin zum internationalen *Béla Bartók Klavierwettbewerb* für Kinder und Jugendliche sowie zum hoch dotierten internationalen *Franz Cibulka Musikwettbewerb*.

Besonders begabte Kinder und Jugendliche am J.-J.-Fux-Konservatorium in Graz erhalten eine zweite, vom Schulkostenbeitrag befreite Wochenunterrichtsstunde. Diese Maßnahme eröffnet dem überdurchschnittlich begabten Nachwuchs deutlich bessere Chancen für einen möglichen späteren Einstieg in die Laufbahn als Berufsmusikerin/Berufsmusiker oder Musiklehrerin/Musiklehrer.

Im Gegensatz dazu standen den begabten Musikschüler*innen der *steirischen Musikschulen* bis zum Schuljahr 2020/2021 keine zusätzlichen Fördermaßnahmen zur Verfügung. Ein Umstand, auf den von Vertreter*innen der Musikschulen und der Arbeitsgemeinschaft der Musikerzieher Österreichs AGMÖ (siehe Symposium 2010 „*Chancen für Talente*“) wiederholt hingewiesen wurde. Diese Versäumnisse haben dazu geführt, dass es nur mehr in den unteren Altersstufen Teilnehmer*innen aus den Musikschulen der Steiermark beim Bundeswettbewerb *prima la musica* gibt und kaum Schüler*innen der Musikschulen den Weg in ein Berufsstudium an die Kunstuniversität Graz einschlagen.

Seit dem Schuljahr 2021/2022 gibt es nun für musikalisch hochtalentiertere Kinder und Jugendliche der Musikschulen auch im Bundesland Steiermark eine zusätzliche Förderung. Die Vergabe von zusätzlichen Unterrichtseinheiten ist an die Ergebnisse des Landeswettbewerbes „*prima la musica*“ gebunden. Für diese vom Land Steiermark zusätzlich zur Verfügung gestellten Unterrichtsstunden entfällt der Schulkostenbeitrag.

Ein intelligentes Fördersystem muss individualisierte Maßnahmen treffen, bei denen finanzielle Unterstützung und pädagogische Konzepte differenziert zur Anwendung kommen. Das erfordert ein Umdenken im Sinne der förderungswürdigen jungen Menschen. Wie dies gelingen kann, zeigen die vielen angeführten Beispiele aus den Bundesländern. Ein intensiver Austausch und Kooperationen zwischen den Lehrenden von Musikschulen, Konservatorien und Kunstuniversitäten bildet eine wichtige Maßnahme.

6. Literaturverzeichnis

- BASTIAN Hans Günther, *Leben für Musik*, Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-) Begabungen, D-Mainz 1989
- BIEDERMANN Walter, *Unmusikalisch...?* – Die Musikpädagogik von Heinrich Jacoby, CH-Aarau 1993
- BLOOM Benjamin, *Hochbegabung*, D-München 2013
- BRAUNER Sonja Katrina, *Geniale Resilienz*, A-Salzburg 2020
- ERNST Anselm, *Die zukunftsfähige Musikschule*, CH-Aarau 2006
- FREIINGER Gerhard, *Projektendbericht – Reorganisation und Neuausrichtung des Johann-Joseph-Fux-Konservatoriums*, A-Graz 2009
- GEMBRIS Heiner, *Begabungsförderung und Begabungsforschung in der Musik*, D-Berlin 2010
- GEMBRIS Heiner, *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*, D-Darmstadt 2013
- GEMBRIS Heiner/MENZE Jonas/HEYE Andreas, *Jugend musiziert*, D-Paderborn 2019
- GOLDSMITH Barbara, *Marie Curie – Die erste Frau der Wissenschaft*, D-München/Berlin 2010
- GRUHN Wilfried, *Begabungsförderung und Begabungsforschung in der Musik*, D-Berlin 2010
- GRUHN Wilfried/SEITHER-PREISLER Annemarie, *Der musikalische Mensch – Evolution, Biologie und Pädagogik musikalischer Begabung*, D-Hildesheim 2014
- HEYE Andreas, *Mehrfachbelastung in der Ausbildung musikalisch besonders begabter Jugendlicher*, D-Paderborn 2019
- HELLER A. Kurt, *Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung – Forschungsergebnisse aus vier Dekaden*, D-Berlin 2008
- HOFFMANN Karen, *Begabungsförderung und Begabungsforschung in der Musik*, D-Münster 2010
- HOYER Timo/WEIGAND Gabriele/MÜLLER-OPPLIGER Victor, *Begabung – Eine Einführung*, D-Darmstadt 2013
- JACOBY Heinrich, *Jenseits von ›Begabt‹ und ›Unbegabt‹*, Zweckmäßige Fragestellung und zweckmäßiges Verhalten-Schlüssel für die Entfaltung des Menschen, D-Köln 2011
- KACZMAREK Stella, *Qualität und Struktur des Übens bei musikalisch hochbegabten Jugendlichen*, D-Berlin 2012
- LESSING Wolfgang, *Erfahrungsraum Spezialschule*, Rekonstruktion eines musikpädagogischen Modells, D-Bielefeld 2017
- MITZSCHERLICH Beate, *Musikpsychologie im Instrumentalunterricht-eine Einführung*, D-Leipzig 2008

MORNELL Adina, *Lampenfieber und Angst bei ausübenden Musikern* – Kritische Übersicht über die Forschung, D-Frankfurt am Main 2016

OLBERTZ Franziska, *Musikalische Hochbegabung* – Frühe Erscheinungsformen und Einflussfaktoren anhand von drei Fallstudien, D-Berlin 2009

OLBERTZ Franziska, *Begabungsförderung und Begabungsforschung in der Musik*, D-Münster 2010

ÖZBF – Österreichisches Zentrum für Begabungsförderung und Begabungsforschung, *FAQs zur Begabungs- und Exzellenzförderung*, A-Salzburg 2014

PRECKEL Franzis/BAUDSON Tanja Gabriele, *Hochbegabung* – Erkennen, Verstehen, Fördern, D-München 2013

RICHARTZ Alfred, *Begabungsförderung und Begabungsforschung in der Musik*, D-Münster 2010

SAXER Marion, *Anfänge* – Erinnerungen zeitgenössischer Komponistinnen und Komponisten an ihren frühen Instrumentalunterricht, D-Hofheim 2003

WELSER-MÖST Franz, *Als ich die Stille fand* – Ein Plädoyer gegen den Lärm der Welt, A-Wien 2020

Dank

Für die grafische Gestaltung darf ich mich bei Tobias Reisenauer BA (Studierender an der Kunstuniversität Graz und Trompetenlehrer an der Musikschule Bad Goisern) bedanken. Beim Lektorieren der Texte wurde ich von Dr.med. Michael Mandak (Internist und Saxophonist) und Ralph Schwarzenbacher BA (Studienassistent am Institut für Philosophie der Universität Wien) unterstützt.