

Gerhard Freißinger

OHNE BREITE KEINE SPITZE

Begabungs- und Begabtenförderung



Institut für Blas- und Schlaginstrumente
Kunstuniversität Graz

Inhalt

	Vorwort	5
1.	Einführung	6
2.	Begabung	9
2.1.	Intelligenz und Übung	15
2.2.	Begabungsdiagnostik in der Musik	20
2.3.	Musikalische Begabung	28
2.4.	Begabung und Persönlichkeit	34
2.5.	Selbstkonzept	38
2.6.	Kreativität	41
3.	Begabtenpädagogik in der Instrumentalausbildung	46
3.1.	Rahmenbedingungen der Begabtenförderung	48
3.2.	Die Rolle der Familie in der Begabtenförderung	57
3.3.	Begabung und Stress	62
3.4.	Mehrfachbelastungen	64
3.5.	Unterrichtsmethoden für Begabte	66
4.	Wettbewerbe	73
4.1.	Allgemeine Argumente gegen die Ausrichtung von Wettbewerben	75
4.2.	Allgemeine Argumente für die Ausrichtung von Wettbewerben:	75
4.3.	Pädagogische Aspekte bei Jugendmusikwettbewerben:	77
4.4.	Programmauswahl	79
4.5.	Bewertungskriterien bei musikalischen Wettbewerben	80
4.6.	Beratungsgespräch	82
5.	Kooperationsprojekte	84
5.1.	Begabtenförderprojekt für das Fach Trompete an der Kunstuniversität Graz	87
5.1.1.	Projektziele	95
5.1.2.	Trompeten Consort der Kunstuniversität Graz	99
5.2.	Begabtenförderung am J.J.-Fux-Konservatorium des Landes Steiermark	102
5.3.	Begabtenförderprojekt des Landes Niederösterreich	103
5.4.	Begabtenförderprojekt der Universität Mozarteum Salzburg	104
5.5.	Talentförderung am Tiroler Landeskonservatorium	105
5.6.	Talentförderung an den Vorarlberger Musikschulen	105
5.7.	Akademie für Begabtenförderung der Anton Bruckner Privatuniversität Linz in Oberösterreich	106
5.8.	Nachwuchs- und Begabtenförderprogramm der Gustav Mahler Privatuniversität für Musik und den Musikschulen des Landes Kärnten	106
5.9.	Ohne Breite keine Spitze – Workshop	107
6.	Literaturverzeichnis	

Vorwort

Mit dem Begriff „begabt“ werden im Allgemeinen jene Lernvoraussetzungen beschrieben, die deutlich über dem Durchschnitt liegen und zu besonderen Fähigkeiten und Leistungen führen können. Grundsätzlich ist menschliches Potential unter günstigen Umwelt- und Entwicklungsbedingungen positiv veränderbar. Der Zufall entscheidet jedoch sehr oft darüber, ob Kinder die dafür notwendigen Lernbedingungen vorfinden. Dafür verantwortlich ist, in welche Familie man hineingeboren wurde, welchen sozioökonomischen Status und Bildungshintergrund die Eltern haben und welche Ereignisse und Begegnungen sich ereignen, die Interessen oder Leidenschaften für bestimmte Domänen erzeugen. Da Bildungsprozesse auf unterschiedliche Weise verlaufen, ist eine frühe pädagogische Selektierung und Einteilung in mehr oder weniger begabt gesellschaftlich enorm riskant. Kinder sind nämlich zuerst einmal grundsätzlich neugierig und interessieren sich für die unterschiedlichsten Dinge dieser Welt. Diese spielerische Neugierde gilt es beispielsweise auch in der musikalischen Ausbildung zu bewahren. Damit erweist sich die Förderung musikalisch begabter junger Menschen zwar als lohnende, jedoch auch sehr aufwendige und anspruchsvolle gesellschaftliche Herausforderung. Begabtenförderung kann sich nicht nur auf die Motivation einzelner Lehrender beschränken. Ohne entsprechende Rahmenbedingungen werden jungen Menschen Bildungschancen vorenthalten, was sowohl ungerecht wie auch volkswirtschaftlich unvernünftig ist. Begabtenförderung umfasst damit neue bildungspolitische und pädagogische Perspektiven, zusätzliche Ressourcen an den Bildungseinrichtungen, die Verankerung des Themas Begabungsförderung in der Lehrer*innenaus- und -weiterbildung, wie auch den Ausbau der Forschungsaktivitäten. Denn Begabung ist ein sehr komplexes Phänomen, bei dem genetische, physiologische, psychologische und soziale Komponenten ineinandergreifen. Wer nach Faktoren für die Entwicklung von Begabung sucht, sollte ohnedies eine gewisse Offenheit aufbringen, denn *„einfache Lösungen gibt es hier nicht!“*. Der Weg hin zu Spitzenleistungen ist nichts für Ungeduldige. Er verlangt Leidenschaft, Glaube an die eigenen Fähigkeiten und Ausdauer.

Dem Verfassen der vorliegenden Broschüre ging eine intensive Beschäftigung mit der wissenschaftlichen Literatur zum Thema Begabung voraus, wobei die Inhalte als Leitfaden innerhalb der eigenen beruflichen Tätigkeit im Bereich der Begabtenförderung dient. Ergänzend zu den fachbezogenen Inhalten beinhalten die Ausführungen einen Überblick über Kooperationsprojekte zur musikalischen Begabtenförderung in Österreich, sowie Berichte über den im Juni 2021 am Institut für Musikpädagogik der Kunstuniversität Graz abgehaltenen Pick-up Kurs *Ohne Breite keine Spitze* und das Begabtenförderprojekt für das Fach Trompete am Institut für Blas- und Schlaginstrumente an der Kunstuniversität Graz.

Gerhard Freiinger
Graz, September 2021

*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 fördern ist daher eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe. Ziel einer Begabungsförderung ist zuerst einmal, alle Kinder bei der Entwicklung ihrer Potentiale zu fördern, während die Begabtenförderung spezifische Lernangebote für Hochbegabte zur Verfügung stellt. Wobei sich bei näherer Betrachtung der Themenbereiche *Begabtdiagnostik*, *Begabtenförderung* und *Begabungsentwicklung* eine Vielzahl von Fragen ergeben: Was versteht man überhaupt unter dem Begriff Begabung? Welcher Anteil an Begabung kann der Genetik zugeschrieben werden? Welche Rahmenbedingungen sind notwendig, um Potential überhaupt erkennbar zu machen? Eltern fragen sich: In welchem Ausmaß sind meine Kinder begabt und wie können sie bestmöglich gefördert werden? Wie groß sind ihre Potentiale? Auch Lehrende sind mit einer Reihe von Fragen konfrontiert: Wie erkennt man Hochbegabungen? Werden den Begabten die Voraussetzungen für ihre besonderen Leistungen bereits in die Wiege gelegt oder sind diese das Ergebnis zusätzlicher Faktoren? Wie unterscheiden sich Unterrichtsverfahren zwischen sogenannten normalen Musikschüler*innen und Hochbegabten? Führt ein hochqualitatives Lernangebot stets zu den gleichen Ergebnissen oder gibt es von vornherein unterschiedliche Startvoraussetzungen? Und auch für die Bildungspolitik müssten sich wesentliche Fragen hinsichtlich einer optimalen Förderung musikalisch begabter junger Menschen aufdrängen: Welche Rahmenbedingungen benötigt eine nachhaltige Begabtenförderung? Wie können Musikschulen, deren wesentliche Aufgabe es ist, eine musikalische Ausbildung auf breiter Ebene anzubieten, die notwendigen Ressourcen für den quantitativ sehr kleinen Teil der Begabtenförderung zur Verfügung stellen? Und sollten bei bildungspolitischen Entscheidungen nicht auch wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigt werden?

Der Bildungsauftrag einer öffentlichen Musikschule beinhaltet auf breiter Ebene eine musikalische Ausbildung anzubieten und zu ermöglichen. Innerhalb dieser Kernaufgabe ist auch das Erkennen und Fördern von Begabungen wahrzunehmen. Diese vielschichtigen

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.

Aufgaben erfordern einerseits eine Pädagogik für sogenannte normal begabte und interessierte, wie auch andererseits didaktisch-methodisch Konzepte, um besonders begabte junge Menschen an ein Berufsstudium heranzuführen. Diese Mammutaufgabe stellt Lehrkräfte von Musikschulen manchmal vor große, teilweise auch vor unüberwindbare Herausforderungen. Die Problematik ergibt sich aus den realen Gegebenheiten des Musikschulalltags. Von Musiklehrer*innen, die in erster Linie in der Breitenausbildung tätig sind, wird in wenigen Fällen ein Unterricht auf höchstem Niveau gefordert, der auch mit hoher künstlerischer Kompetenz verbunden ist. Zusätzlich kann es auch zu einer Überforderung der Bildungsinstitution *Musikschule* kommen, da zu wenige Ressourcen und Möglichkeiten für eine ausreichende Betreuung und fordernde Lernumgebung für hochbegabte Schüler*innen angeboten werden können. Kooperationsprojekte zwischen Musikschulen und Kunstuniversitäten können hier 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 die Begabtenförderung in Kooperation zwischen Musikschulen und Musikuniversitäten angeboten wird, gestaltet sie sich üblicherweise sehr erfolgreich und erfreut sich auch größter Beliebtheit. In Großbritannien wurden beispielsweise an vielen Musikhochschulen „Samstagsschulen“ (z.B. Junior Academy oder Junior Guildhall) eingerichtet. Die darin betreuten Schüler*innen verbringen den gesamten Tag dort, erhalten Unterricht am Instrument, in Kammermusik, Gehörbildung, Rhythmik, Musiktheorie, Musikgeschichte, Improvisation, Komposition und machen Ensembleerfahrungen.³ Mittlerweile gibt es auch in Deutschland eine ganze Reihe von Musikhochschulen (z.B. Musikhochschule 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. 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

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.

umfangreich gestaltet sich beispielsweise auch das in dieser Broschüre vorgestellte Talenteprogramm des Musik- und Kunstschohlen Managements 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 sehr 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 Situation 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 verstanden, wird der Begriff *Begabung* heute in unterschiedlichen Definitionen verwendet. Dies reicht von Genie, Wunderkind, hochbegabt oder begabt bis hin zu Talent etc. All diese Bezeichnungen umschreiben entweder den Grad der Begabung, das Potential, die aktuelle Performance oder das Leistungsvermögen, wobei sich über psychometrische Tests lediglich Intelligenzgrenzwerte messen lassen oder spezielle Eigenschaften durch sportliche oder musikalische Auftritte sichtbar werden. Die Verwendung von begabt oder unbegabt als Unterscheidung musikalischer Leistung im musikpädagogischen Umfeld erweist sich auf Grund mangelnder Differenzierung als wenig geeignet. Heiner Gembris betont, dass völlig unmusikalische Menschen ebenso selten sind wie musikalische Genies. *„Deshalb ist die alltagsprachliche Einteilung in musikalische und unmusikalische Menschen falsch und irreführend.“* Mit Verweis auf J. v. Kries (Professor für Physiologie an der Universität Freiburg und Mitbegründer der Zeitschrift *Psychologie*, die er gemeinsam mit dem Psychologen 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 eine ganze Reihe verschiedener 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 scheinbar 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 Beschreibungsform 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 Sensationscharakter des Wortes »Wunderkind« hier gern verzichtet.“*⁸

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.

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

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, während die betroffenen Personen zugleich einen niedrigen IQ aufweisen und außerhalb ihres Spezialgebietes sehr bald überfordert sind. Sehr 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 nun 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 ordnungstiftende 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 einen spricht man Schüler*innen eine latente Hochbegabung zu, wenn sie in Tests für kognitive Fähigkeiten sehr 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.

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 dann 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,
- das Kind 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 beschreibt empirische Untersuchungen zum Thema *Musikalische Hochbegabung* als sehr schwierig. 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 nun ein entsprechendes Begabungspotential vorhanden ist, kann erst nach einem jahrelangen Lernen und Üben festgestellt werden. Entwicklungspsychologisch betrachtet 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 sehr 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 jedoch 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 sehr 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:

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

Ernst beschreibt Begabung als unteilbares Interaktionsprodukt, als Wechselwirkungsergebnis von drei grundlegenden Bedingungen.²² Da alle drei Faktoren in unterschiedlicher Gewichtung auftreten und ihre ganz spezielle Bedeutung und Wirkung haben, gestalten sich aus der Sicht von Ernst auch die Forschungsvorhaben sehr kompliziert. Für ihn liegen gerade im Unterricht, also 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, teil 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 sehr 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

Winner E. argumentiert überhaupt, dass insbesondere Hochbegabungen sich im künstlerisch- kreativen Bereich unabhängig vom 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 Selbstständigkeit 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 in Verbindung stehende Konstrukte: *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 genau 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) werden eingeteilt in: sprachlich, logisch-mathematisch, naturalistisch, visuell-räumlich, körperlich-kinästhetisch, musikalisch, interpersonal (*soziale Intelligenz – Empathie*) und intrapersonal (*mentale Fähigkeiten*). Auch in dem im Jahre 2003 vom amerikanischen Psychologen Robert Sternberg vorgestellten Begabungsmodell spielen Faktoren wie die Fähigkeit, eigene Stärken zu nutzen und Schwächen zu kompensieren, sich Umgebungen anzupassen, diese zu formen und auszuwählen, der Wille, Hindernisse zu überwinden, Risikobereitschaft, ebenso wie die soziale Fähigkeit, eine Balance zwischen eigenen Interessen und Interessen Dritter zu finden, eine Rolle (2005, 328 ff.).⁴⁰ Im Unterschied zu Normalbegabten können Hochbegabte beispielsweise bereits Lernstrategien einsetzen und diese flexibel handhaben, die eigentlich erst bei erwachsenen Experten zu erwarten sind, wobei sie ebenso über ein vergleichbares Faktenwissen verfügen. (Store 2000).⁴¹ Interessanterweise sind ausgeprägte Begabungsprofile, also individuelle Stärken und Schwächen, im hohen Intelligenzbereich häufiger anzutreffen als im Durchschnittsbereich. Bei Menschen mit durchschnittlicher Intelligenz sind die Fähigkeiten (Stärken und Schwächen) eher gleichmäßig verteilt, wobei bei vielen Hochbegabten einzelne Bereiche sehr ausgeprägt und andere wenig entwickelt sind.⁴² Dies hängt jedoch häufig auch mit der Konzentration auf die eigentlichen Interessen zusammen. Hohe Intelligenz ist jedoch zumeist der kleinste gemeinsame Nenner hinsichtlich der Definition von Begabung in den unterschiedlichen Fachbereichen.

Die Definition von Begabung darf sich daher nicht allein auf den kognitiven Bereich beschränken. Bloom (1985a) untersuchte die Lernbedingungen von 120 Personen, die in verschiedenen Domänen Leistungsexzellenz erzielt hatten (Schwimmen, Tennis, Bildhauerei, Klavierspiel, Mathematik ...). Er fand dabei heraus, dass diese in hocheffektiven, individuell zugeschnittenen Lernumgebungen aufgewachsen waren (1958b). Sämtliche Folgestudien wiesen in die gleiche Richtung. Immer wieder wurde festgestellt, dass herausragende Personen herausragende Lernbedingungen genossen hatten (siehe auch Sosniak 2006). 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

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.

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

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:

1. Ring: Überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten (Intelligenz)
2. Ring: Aufgabenverpflichtung (hohe Ausdauer und Motivation)
3. Ring: 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) *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. Weitere Studien (Analyse von 88

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.

⁴⁸ Ebd., S.39.

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.⁴⁹ „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.“⁵⁰

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.⁵¹ Begabungsförderung muss daher viel stärker und energischer als bisher die Sicherung einer hohen Lernqualität in den Mittelpunkt ihrer Förderbemühungen stellen.⁵²*

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.

Der Forschungsbereich der *Neurowissenschaften* gewinnt auch für die Begabungsforschung immer mehr an Bedeutung. Entsprechende Forschungsergebnisse weisen auf markante neurophysiologische Veränderungen bei den beteiligten Hirngebieten durch intensive Übungsaktivitäten hin.

⁴⁹ SEITHER-PREISLER/TURKER/REITERER/CHRISTINER/SCHNEIDER, *Neurobiologische Erkenntnisse*, in: Journal für Begabtenförderung, 2/2018, S.16-17.

⁵⁰ GRUBER Hans/JOSSEBERGER Helen, *Der Weg zur Leistungsexzellenz*, in: news & science, özbf, Nr.39, Ausgabe 1, A-Salzburg 2015, S.39.

⁵¹ Ebd., S.39-40.

⁵² ZIEGLER Albert/AWAD Sarah/NUNEZ Miguelina, *Systemische Begabungsförderung*, in: begabt & exzellent, özbf Nr.48, Ausgabe 2, A-Salzburg 2019, S.6.

2.2. Begabungsdiagnostik in der Musik

Die Einteilung in hochbegabt, begabt oder weniger begabt findet überall 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.*⁵³

Auch wenn die Begriffe „*begabt*“ oder „*hochbegabt*“ in der wissenschaftlichen Literatur nicht immer klar voneinander getrennt werden, dienen sie heute in der musikpädagogischen Praxis als Unterscheidungsmerkmal. 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. Vergleicht man nun verschiedene statistische Daten von Untersuchungen hinsichtlich der Häufigkeit von Hochbegabten, so kommt man zum Ergebnis, dass ungefähr 68% der Menschen als normalbegabt bezeichnet werden können. Sie sind damit durchschnittlich musikalisch begabt. Jeweils 14% kann man den über- und unterdurchschnittlich begabten zuordnen. Und nur 2% weisen sehr geringe oder außergewöhnlich hohe musikalische Begabungsmerkmale auf. Für die pädagogische Praxis an Musikschulen bedeutet dies, nur ein eher kleiner Teil der Musikschüler*innen kann als sehr begabt bezeichnet werden und Hochbegabungen daher nur selten zu betreuen sind. Viele Musiklehrer*innen kommen in diesem Sinne nur selten oder gar nicht in die Situation, Hochbegabte zu betreuen. Der ehemalige Professor für politische Ökonomie Freek Huisken äußert sich überhaupt 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.*“⁵⁴ 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.⁵⁵

⁵³ WASMANN-FRAHM Astrid, Vortrag: *Das Drehtürmodell im Rahmen der individuellen Begabungsförderung*, ÖZBF-Kongress, Salzburg 2016

⁵⁴ HUISKEN Freek, *Begabt, hochbegabt, Superstar*, in: *üben & musizieren*, 1 – 2011, S.45.

⁵⁵ ERNST Anselm, *Begabung als pädagogische Aufgabe*, in: *Die zukunftsfähige Musikschule*, CH-Aarau 2006, S.133.

Da für die Hinführung zu einer möglichen Musiker*innenlaufbahn ein frühzeitiges Erkennen und Fördern musikalischer Begabung Voraussetzung ist, spielt die Frage, welche Kriterien von Instrumentalpädagog*innen als Basis für die Beurteilung herangezogen werden sollen gerade 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 selbstständig 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.⁵⁶ Der Begriff „begabt“ lässt jedoch weitgehend offen, ob damit ein Potential, das besondere Leistungen ermöglicht, oder ob damit bereits vollbrachte Leistungen gemeint sind.⁵⁷ So werden bei Zulassungsprüfungen an Kunstuniversitäten oder bei Instrumentalwettbewerben frühe Virtuosität auf dem Instrument und künstlerische Kompetenzen bewertet. Musikalische Begabungen werden jedoch 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.⁵⁸ 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.

⁵⁶ ÖZBF, 2.2. *Kann man Begabungen diagnostizieren?* In: FAQs zur Begabungs- und Exzellenzförderung, A-Salzburg 2014, S.27.

⁵⁷ PRECKEL Franzis / BAUDSON Tanja Gabriele, *Hochbegabung: Potenzial oder Leistung?*, in: Hochbegabt, D-München 2013, S.12.

⁵⁸ Vgl. SPYCHIGER Maria/HECHLER Judith, *Musikalität, Intelligenz und Persönlichkeit, Alte und neue Integrationsversuche*, in: Der musikalische Mensch, D-Hildesheim 2014, S.28.

- Rhythmustests sind schwer zu objektivieren. Diese sind von den motorischen Fähigkeiten (Übung der Bewegung) abhängig und müssten durch eine computermäßige Auswertung vonstattengehen.
- 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 des Mangels an 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*.⁵⁹ *„Beruhen die frühen Tests noch auf standardisierten Verhaltensbeobachtungen (Hörtests), so sind in jüngster Zeit immer mehr auch biologische und neurowissenschaftliche Untersuchungen zur Bestimmung neuronaler Korrelate der Begabung hinzugetreten.“*⁶⁰ *„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. Ernst ergänzt seine Feststellungen mit drei weiteren Erklärungen.“*⁶¹

- *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 auch die weit verbreitete Auffassung, dass eine musikalische Betätigung sich auch auf die Entwicklung der Intelligenz positiv auswirken würde. Spychiger und Hechler verweisen darauf, dass die Ergebnisse der meisten Korrelationsstudien nur einen geringen Zusammenhang zwischen den gemessenen Intelligenzquotienten und der ebenfalls 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 DIE ZEIT).

⁵⁹ Vgl. Ebd., S.28.

⁶⁰ GRUHN Wilfried/SEITHER-PREISLER Annemarie, *Ansätze der Begabungsforschung*, in: Der musikalische Mensch, D-Hildesheim 2014, S.19.

⁶¹ 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.⁶²

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass heute die Musikalitätstests äußerst selten, wenn überhaupt zum Einsatz kommen. Jene „Theorietests“ die bei Zulassungsprüfungen an Kunstuniversitäten verwendet werden, dienen dazu, rezeptive Fähigkeiten zu messen, wie etwa das Erkennen von Tonhöhenunterschieden, Akkordanalysen, Gedächtnis für Melodien oder Rhythmen und treffen damit weniger Aussagen über das 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, diese Aufgaben jedoch innerhalb musikalischer Kontexte sehr gut bewältigen. Gerade bei den Tests der Hörfähigkeiten beeinflussen Tagesform, Müdigkeit, Stress etc. das Ergebnis. Daher sind punktuelle Überprüfungen immer problematisch und können bei Zulassungsprüfungen zu völlig falschen Ergebnissen führen.⁶³ Obwohl diese Tatsachen bekannt sind, werden sie leider immer noch oft ignoriert. In einem besseren Zusammenspiel mit instrumentalen Testverfahren und ohne Ausschlussverfahren nur auf Grund von Musikalitätstests könnten sie jedoch eine gute Ergänzung zur Beurteilung der Potentiale von Kandidat*innen bei Zulassungsprüfungen darstellen.

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.⁶⁴

Während im Sport die Fähigkeit, sich einem äußerst zeitaufwendigen Training zu unterziehen, als Teil der Begabung anerkannt wird, wird in der Musik eher noch von angeborenen Begabungen gesprochen. In der Musik spielt jedoch ebenso die Bereitschaft, sich einem langfristigen und zielgerichteten Übeprozess zu unterziehen, eine wesentliche Rolle für Erfolg. 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).

⁶² Vgl. SPYCHIGER Maria/HECHLER Judith, *Musikalität, Intelligenz und Persönlichkeit*, in: Der Musikalische Mensch, D-Hildesheim 2014, S.43-44.

⁶³ GEMBRIS Heiner, *Übung statt Begabung: das Expertisemodell*, in: Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung, D-Darmstadt 2013, S.154.

⁶⁴ GEMBRIS Heiner, *Testen und Messen der Musikalität*, in: Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung, D-Darmstadt 2013, S.121.

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.⁶⁵

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.“⁶⁶

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.)⁶⁷

Begabung wird im Normalfall durch Unterschiede im Leistungsverhalten sowie bei der Bewältigung anspruchsvoller musikalischer Aufgabenstellungen sichtbar. Allerdings ist nicht jedes begabte Kind in jeder Altersstufe zu besonderen Leistungen fähig, womit 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. Zudem gibt es für Kinder aus bildungsfernen Familien mit geringerem sozioökonomischem Status 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 kann für die Entwicklung eine wesentliche Rolle spielen. Dafür müssen oft weite Anfahrtswege in Kauf genommen werden. Vor allem auf Grund von unterschiedlichen Entwicklungsverläufen bei Kindern hat die Gesellschaft die soziale Verantwortung, frühe und längerfristige Fördermaßnahmen zur Verfügung zu stellen. Diese Forderung wird durch mehrere Studien noch erhärtet, die auf die extrem langen Lernzeiten in den Bereichen Musik und Sport hinweisen. „Erst nach 10 Jahren intensiven Trainings und ungefähr 10.000 Übungsstunden, erreichen die Lernenden ihren Leistungshöhepunkt.“⁶⁸ 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.

⁶⁵ Ebd., S.121.

⁶⁶ HEYE Andreas, *Der Begriff musikalische (Hoch-) Begabung*, in: Mehrfachbelastung in der Ausbildung Musikalisch besonders begabter Jugendlicher, D-Paderborn 2019, S.41.

⁶⁷ PRECKEL Franzis / BAUDSON Tanja Babrielle, *Hochbegabung oder Leistung?* In: Hochbegabt, D-München 2013, S.152.

⁶⁸ BLOOM Benjamin (1985), *Expertiseforschung: Hochbegabung als Ergebnis von Lernen und Übung*, in: Hochbegabung, D-München 2013, S.18.

Der Unterricht beruht dann in weiterer Folge auf konkret formulierten Zielen, sowie der Kontrolle, ob die gesetzten Ziele tatsächlich erreicht wurden.

Als Mess-Parameter werden besondere Auffälligkeiten hinsichtlich Spieltechnik (Virtuosität), Musikalität und Klanggestaltung, erfolgreiche Auftritte oder Wettbewerbsteilnahmen und die Motivation für ein dauerhaftes und regelmäßiges Üben herangezogen. Damit wird Begabung als Momentaufnahme eines dynamischen Prozesses verstanden. Bei der Überprüfung des Grades an Begabung sollte Entwicklungs-Verlaufsanalysen der Vorzug gegenüber punktuellen Überprüfungen gegeben werden. Dabei werden in der Begabungsdiagnostik die Veränderungen in der Leistungsentwicklung mitberücksichtigt. 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 Förderelemente mit ein, um auf diese Weise 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/Phantasie
- Gutes Gehör
- Rhythmusgefühl
- Klangvorstellung
- Ausdauerndes Interesse am Musikhören – Begeisterung für Musik
- Analytisches Hörvermögen
- Sensibilität für musikalische Strukturen
- Persönlichkeit/Mentale Eigenschaften

Zu einer Unschärfe hinsichtlich der Begabung trägt oft auch eine gewissermaßen „überprofessionalisierte“ Förderung von jungen Menschen bei. Hier besteht die Gefahr, dass auf Grundlage einer frühen und intensiven Förderung eine relativ hohe Leistung bis zu einer gewissen Altersstufe möglich ist und es dadurch zu einer voreiligen Zuordnung zum Kreis der Hochbegabten kommen kann. Dieser Umstand führt dann zu Übererwartungen aller Beteiligten, mit allen damit verbundenen negativen Folgeerscheinungen.

Auch Anselm Ernst warnt vor einer voreiligen Zurechnung von sehr früh und sehr gut geförderten Kindern zum Kreis der Hochbegabten.⁶⁹

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. 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. Ajloscha Neubauer, Professor für Persönlichkeitspsychologie 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.⁷⁰ 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 ständig auch mit dem Anspruch konfrontiert, einen Balanceakt zwischen einerseits gezielter Förderung des heimischen künstlerischen Nachwuchses und andererseits national und einem international vergleichbaren Leistungsanspruch und Wettbewerb zu vollziehen.⁷¹ 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.

Für die Förderung des regionalen Nachwuchses ergibt sich die große Herausforderung, wie es gelingen kann, 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, Rhythmuschulung und Gehörbildung erweisen sich oft nicht als ausreichend entwickelt. Hier treffen heimische Kandidat*innen auf bestens vorbereitete Studienbewerber*innen aus dem Osten Europas oder aus außereuropäischen Ländern, denen vergleichsweise ein weit effektiveres Ausbildungssystem zur Verfügung gestanden ist. Hier sind Überlegungen anzustellen, welche Fördermaßnahmen in der voruniversitären Ausbildung getroffen werden müssen, um den heimischen begabten Jungmusiker*innen die gleichen Chancen zu bieten, wie sie in vielen anderen Ländern selbstverständlich sind.

⁶⁹ ERNST Anselm, *Tests für Musikalität und Begabung?*, in: Eine zukunftsfähige Musikschule, CH-Aarau 2006, S.138.

⁷⁰ Vgl. NEUBAUER Aljoscha, *Mach was du kannst*, D-München 2018

⁷¹ Vgl. GRITSCH Bernhard, *Zulassungsverfahren an der Kunstuniversität Graz*, in: Musikerziehung, Nr.4/5, A-Wien 2008, S.158.

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.

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? ⁷²

⁷² TORBERG Friedrich, *Hart ist der Weg zum Mißerfolg*, Achstes 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.⁷³

Gembris bemerkt dazu, dass Musikalität nur sehr eingeschränkt messbar ist. In erster Linie wird durch die Beobachtung musikbezogener Verhaltensweisen (Hörfähigkeiten, Singen, Instrumentalspiel, Motorik...) das Vorhandensein und der Ausprägungsgrad des Merkmals Musikalität eingeschätzt. Im Sprachgebrauch unter Musiker*innen 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.⁷⁴ Auch an Révész' Musikalitätsbegriff fällt auf, dass die kognitiven Prozesse höher bewertet werden als das emotionale Erleben.⁷⁵ 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.⁷⁶

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 ganz bestimmten Instrument befriedigen.⁷⁷ 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

⁷³ RÉVÉSZ Géza, in: Gembris Heiner-Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung, D-Augsburg 2013, S.78.

⁷⁴ Vgl. GEMBRIS Heiner, *Was ist Musikalität und musikalische Begabung?* In: Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung, D-Augsburg 2013, S.62.

⁷⁵ Vgl. S.79.

⁷⁶ Vgl. DOERNE Andreas, *Einleitung*, in: Umfassend musizieren, D-Berlin 2006, S.7.

⁷⁷ Vgl. RÖBKE Peter, *Ausdruckswunsch und Instrumentenwahl*, in: Vom Handwerk zur Kunst, D-Mainz 2000, S.174-175.

flexibel reagieren kann, überwunden werden. Jegliches Üben/Trainieren der Spieltechnik bzw. Spielbewegung führt dabei zu einer Sensibilisierung der Körper-Selbstwahrnehmung.

Die *emotionale Dimension* kommt in der Musik auf vielfältige Weise zum Ausdruck. Ein Musikstück kann entweder 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 sehr unterschiedliche 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.“⁷⁸ Natürlich besitzt jeder Mensch Gefühle. 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.⁷⁹

Wie können Gefühle durch das Spiel auf einem Instrument hörbar gemacht werden und welche Möglichkeiten stehen dem Lehrenden nun tatsächlich 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.*⁸⁰ Ein Andocken an die Vorstellungswelt von Schüler*innen passiert dabei über eine bilderreiche, metaphorische Beschreibung.⁸¹ 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

⁷⁸ Ebd., S.188.

⁷⁹ Vgl. BIEDERMANN Walter, *Musikalische Nachentfaltung – Jacobys Vorgehen*, in: Unmusikalisch...?, CH-Aarau 1993, S.19.

⁸⁰ MANTEL Gerhard, *Üben und Sprechen*, in: Handbuch Üben, D-Wiesbaden 2007, S.342.

⁸¹ OESER Yvonne, *Wie sag ich's meinem Schüler?* in: üben & musizieren, 3-2020 Mainz, S.54.

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*).

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.⁸² Eine das Spielgeschehen vorausnehmende Vorstellung hinsichtlich der notwendigen instrumentalen Spielbewegungen und des gewünschten Klangergebnisses wäre ohne Kognition nicht denkbar.⁸³

Aspekte musikalischen Lernens:

- Sind die Schüler*innen auf Grund ihres Wissens in der Lage, die 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 – also 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 sowohl eine werkgetreue Umsetzung des Notentextes wie auch den individuellen Ausdruckswillen des Interpreten. Bei historischen Kompositionen ist der Interpret auf Quellen oder Sekundärliteratur bzw. auf Traditionen von Ausbildungsstätten,

⁸² DOERNE Andreas, *Die kognitive Dimension*, in: *Umfassend musizieren*, D-Berlin 2006, S.31.

⁸³ DOERNE Andreas, *Zusammenfassung und Vorausblick*, in: *Umfassend musizieren*, D-Berlin 2006, S.31.

die stilistische Besonderheiten über Künstler*innen und Lehrende weitergeben, angewiesen. 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. 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 dann zu einem lebendigen und ausdrucksstarken künstlerischen Akt, wenn sowohl 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 dann 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, nämlich 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.*“⁸⁴

⁸⁴ DOERNE Andreas, *Die wahrnehmungsbezogene Dimension*, in: *Umfassend musizieren*, D-Berlin 2006, S.37-39.

Innerhalb des von Peter Röbbke bezeichneten *Forschenden Übens*, wird durch den Notentext eine innere Vorstellung „entzündet“, die in weiterer Folge eine Spielaktion auslöst. Der Klang, der daraufhin entsteht, ist sowohl das Ergebnis des Agierens als auch Anlass zur Wiederholung mit einem wieder 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.*“⁸⁵ Röbbke 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 in diesem Zusammenhang allerdings auch auf den Umstand, dass eigene musikalische Gefühle und Vorstellungen der Lehrenden durchaus blind machen können für die andersartigen und daher abweichenden Zugänge der Schüler*innen zu einem Musikstück. 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, ist durchaus nachvollziehbar.⁸⁶

Das Singen von Liedern oder auch von Teilen gerade erarbeiteter Instrumentalstücke fördert die musikalische Vorstellung 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 auf diese Weise 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 für die Instrumentalpädagogik immer mehr an Bedeutung.

Wesentliche musikalische Elemente beim Musizieren sind der Klang, der Rhythmus und die Dynamik. Der Klang ist das Fundament für jede ausdrucksvolle Interpretation. Eine beeinträchtigte Tonqualität kann nicht durch eine 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.

⁸⁵ RÖBKE Peter, *Aspekte einer Didaktik musikalischer Expressivität*, in: *Das Musizieren und die Gefühle*, D-Mainz 2008, S.187-188.

⁸⁶ Vgl. Ebd., S.197-198.

Begriffe wie: *kräftig, festlich, aggressiv, strahlend, voluminös, schreiend, bestimmt, wuchtig, jubilerend, behutsam, sanft, dezent, zauberhaft, flockig, gedämpft, geheimnisvoll, durchsichtig* oder *fein* sind hier sehr hilfreich.⁸⁷

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.*“⁸⁸ 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:

- genaue 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.

⁸⁷ Vgl. GALLENMÜLLER Elke, *Unterrichtsinhalte*, in: Praktisch didaktisch, D-Manching 2006, S.99-100.

⁸⁸ 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 stellt die Erteilung eines kindgerechten und motivierenden Unterrichts dar, der zugleich auf hohem instrumentalem, musikalischem und musiktheoretischem Niveau stattfindet. Oft wird einem musikalisch besonders begabten Kind so begegnet, als wäre es in seiner Persönlichkeitsentwicklung ebenso weit fortgeschritten wie in seiner musikalischen Entwicklung. Da jede kindliche Entwicklung jedoch von einer gewissen Asynchronie geprägt ist, entwickeln sich die Persönlichkeitsbereiche wie etwa musikalische Fähigkeiten, Motorik oder soziales Verhalten unterschiedlich schnell. Hochbegabte gelten in erster Linie als intelligent und leistungsstark. Jedoch steht sehr oft das Vorurteil im Raum, dieses ginge zu Lasten ihrer emotionalen und sozialen Fähigkeiten. Für hochbegabte Kinder ist der Unterschied zwischen ihren hohen musikalischen Kompetenzen und ihrer noch kindlichen „unreifen Gefühlswelt“ oftmals wirklich schwierig zu bewältigen. Allerdings ist dies nicht nur auf ihre Hochbegabung, sondern auch auf die Familiensituation oder ihre Lernumgebung zurückzuführen. Hochbegabte Kinder entwickeln sich nicht in allen Bereichen homogen und stoßen damit oft an profane Grenzen, die dann Frustrationen auslösen können. Dazu kommt, dass sie sich, um sich ihren Interessen und Leidenschaften widmen zu können, immer wieder für längere Zeit zurückziehen müssen. Dies kann in einzelnen Fällen zur sozialen Isolation oder egozentrischen Einstellungen und Haltungen führen. Im Gegensatz zu anderen jungen Menschen suchen sie freundschaftliche Beziehungen fast ausschließlich zu jenen, die dieselben Interessen haben, sich also auch intensiv der Musik widmen. Da sie ihren Altersgenossen in ihren Ansichten, Verhaltensweisen und Vorhaben weit voraus sind, suchen sie eher den Kontakt zu älteren Kindern und Jugendlichen oder auch zu Erwachsenen. Hochbegabte lassen sich zumeist auch schwer zu Dingen motivieren, für die sie kein Interesse haben. 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.“*⁸⁹

Das soziale Umfeld hat eine Balance zwischen Freiraum und Aufmerksamkeit zu finden, sodass 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.

⁸⁹ PRECKEL Franzis / BAUDSON Tanja Gabriele, *Wie sind Hochbegabte?*, in: Hochbegabung, D-München 2013, S.77.

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 also unterstützende sozioemotionale Beziehungen, d.h., den individuellen Bedürfnissen angepasste familiäre und schulische Sozialisationsbedingungen, eine wichtige Voraussetzung. „Schließlich spielen Einstellungen, Erwartungshaltungen und Wertesysteme der sozialen Settings eine wichtige Rolle in der Entwicklung und Förderung hochbegabter und kreativer Jugendlicher.“⁹⁰

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 dann auch nicht mehr. Als Beispiel werden Familien mit mehreren Kindern angeführt, die gemeinsam unter ähnlichen Rahmenbedingungen aufwachsen und trotzdem sehr unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale aufweisen. Andere wiederum messen den ersten Lebensjahren eine große Bedeutung zu, insbesondere der frühen Mutter-Kind-Beziehung, oder man geht überhaupt von einer gleichmäßigen lebenslangen Formbarkeit des Menschen aus.⁹¹ 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 sehr subjektive und wenig verlässliche Art beschrieben, wobei dies auch für die Selbstbeschreibung gilt. Die „Lehre von den Temperamenten“ der antiken Ärzte Hippokrates und Galenos, die eine Einteilung in vier Persönlichkeitstypen vornimmt – Choleriker, Melancholiker, Phlegmatiker und Sanguiniker –, hat für die Alltagspsychologie immer noch eine gewisse Gültigkeit.⁹² Heute gibt es eine ganze Reihe von Verfahren, mit denen eine Persönlichkeitseigenschaft bestimmt werden kann. Die Psychologie bezieht sich dabei auf mehrere abgegrenzte Persönlichkeitsmerkmale, 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:⁹³

- Offen für Erfahrungen, erfinderisch, neugierig oder im Gegensatz dazu traditionell bzw. vorsichtig.
- Gewissenhaft, effizient, gut organisiert vs. sorglos oder unsorgfältig.
- Aus sich herausgehend, energisch vs. zurückgezogen oder reserviert.

⁹⁰ HELLER Karl A., *Soziale Bedingungen der Augmentierung kreativer Leistungen*, In: Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung, D-Berlin 2008; S.50.

⁹¹ Vgl. ROTH Gerhard, *Psychologie der Persönlichkeit*, in: Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern, D-Stuttgart 2019, S.76-77.

⁹² Vgl. ROTH Gerhard, *Psychologie der Persönlichkeit*, in: Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern, D-Stuttgart 2019, S.68.

⁹³ Vgl. SPYCHIGER Maria/HECHLER Judith, *Musikalität, Intelligenz und Persönlichkeit, Alte und neue Integrationsversuche*, in: Der musikalische Mensch, D-Hildesheim 2014, S.33.

- Freundlich, mitfühlend vs. unfreundlich.
- Nervös vs. sicher oder vertrauensvoll.

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*: sehr intensives Erleben von Gefühlen.
- *Imaginational*: ausgeprägte Vorstellungskraft und Fantasie.
- *Psychomotorisch*: starker Bewegungsdrang und hohes Energieniveau.
- *Sensorisch*: intensive Wahrnehmung von Sinneseindrücken und Überempfindlichkeit.⁹⁴

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:⁹⁵

- Bevorzugung selbstständiger 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.“⁹⁶ Führt man musikalischen Erfolg auf Persönlichkeitsmerkmale zurück, so werden in einer Befragung von Preisträger*innen des Bundeswettbewerbs „Jugend musiziert“ durch Hans Günther Bastian vor allem Zielstrebigkeit, Ausdauer, Selbstanspruch und Energie genannt (Bastian 1989).⁹⁷ 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.

⁹⁴ PRECKEL Franzis / BAUDSON Tanja Gabriele, *Wie sind Hochbegabte tatsächlich?*, in: Hochbegabung, D-München 2013, S.63.

⁹⁵ LEHWALD Gerhard, *Kurze Beschreibung des Diagnostizierungsgegenstandes*, in: Beiträge zur Motivationsdiagnostik und Motivförderung in der Schule, özbf, Heft 2, A-Salzburg 2009, S.11.

⁹⁶ OLBERTZ Franziska, *Musikalische Hochbegabung im Kindesalter*, in: Begabungsförderung und Begabungsforschung in der Musik, D-Münster 2010, S.230.

⁹⁷ Ebd., S.231.

Natürlich kann Perfektionismus auch Stress erzeugen und aus Angst vor Fehlern das Selbstwertgefühl verringern.

Folgt man nun wieder den Überlegungen von Spychiger und Hechler, stehen Musikalität, Intelligenz und Persönlichkeit in engem Bezug zur übergeordneten Thematik der musikalischen Begabung. Sie würden dann in einem entsprechenden Verhältnis zueinander stehen und kommen in verschiedenen Kontexten sozialer Interaktion in unterschiedlicher Art und Weise zum Tragen. Greift man auf die Persönlichkeitsfaktoren des Big-Five-Modells zurück, so könnte eine gewissenhafte Person etwa mit dem täglichen Üben anders umgehen als eine weniger gewissenhafte oder dass eine extravertierte Person ihre Intelligenz anders zeigt als eine introvertierte.⁹⁸

Menschen haben zumeist die Freiheit sich jeweils auf bestimmte Angebote des Lernens einzulassen oder sich diesen auch zu verweigern. Damit ist Lernen immer auch Ausdruck der persönlichen Willensfreiheit. Bei einem Übermaß an Belehrungen verlieren Kinder sehr oft ihre angeborene Lernlust. Dann erleben sie sich nicht mehr als Gestalter ihrer eigenen Lernprozesse. Sie werden zu Objekten von Belehrungen und Erziehungsmaßnahmen, die von Erwartungen und Bewertungen geprägt sind.

⁹⁸ 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 dabei die obere und untere Grenze der Möglichkeiten. Eine wesentliche Rolle spielen Umweltfaktoren und Fördermaßnahmen, denn ohne entsprechende Förderung kann sich *Hochbegabung* nicht entwickeln. Und jede Entwicklung ist zugleich auch 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 kritische Haltung gegenüber den eigenen Fähigkeiten auch die Entwicklung negativ beeinflussen. Wer sich selbst nichts zutraut, der wird eher zögerlich agieren und wird 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, welche Gedanken und Gefühle man damit verbindet, wird alltagssprachlich als Selbstbild bezeichnet, wobei wissenschaftlich oftmals der Begriff des globalen oder generellen Selbstkonzepts verwendet wird. 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 beispielsweise nicht gut singen können, die Notenschrift nicht verstanden haben oder dass sie rhythmisch nicht gut sind und aus Mangel an Talent das Erlernen eines Instruments sehr früh wieder aufgegeben haben. Hinter diesen Beispielen können wenig positive Selbstkonzepte für den Bereich der musikalischen Fähigkeiten angenommen werden. Dies ist wichtig zu verstehen, weil sich Selbstkonzepte auf Motivation, Verhalten sehr stark auswirken.⁹⁹ Man geht davon aus, dass Schüler*innen mit einem positiven Selbstkonzept sich zuversichtlich auch an schwierige Aufgaben heranwagen, mehr Zeit in die Bearbeitung von Aufgaben im entsprechenden Unterrichtsfach investieren und schließlich höhere Lernzuwächse zeigen 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).¹⁰⁰

⁹⁹ Vgl. Ebd., S.34-36.

¹⁰⁰ 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. Wenn also ein positives Selbstkonzept die Leistungsfähigkeit fördert, ist die Schule gefordert, die Pädagogik entsprechend auszurichten. Ziel sollte es sein, Bedingungen zu schaffen, unter denen Schüler*innen ihr Leistungspotential ausschöpfen und realistische, positive Selbstkonzepte entwickeln können. 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 Zuwendung.
- *Engagement*: Einsatz und Förderung von individuellen Stärken.
- *Positive Beziehungen*: Menschen benötigen ein unterstützendes Umfeld.

Die *Positive Psychologie* beschäftigt sich mit der Frage, auf welche Weise sich Menschen wohlfühlen und entwickeln können. Das Ziel ist eine Abkehr von defizitorientierten Lernstrategien hin zur Perspektive, wie jemand sich in eine positive Richtung entwickeln kann. Im Zentrum stehen die Entwicklung der Stärken und nicht das permanente Lenken der Aufmerksamkeit auf die Defizite. So startete an der Pädagogischen Hochschule Graz 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.“¹⁰¹

Gerade im Instrumentalunterricht sieht man, dass Kinder sich über einen viel längeren Zeitraum mit einem Thema, tief in ihrem Tun versunken, beschäftigen können. Grundsätzlich sollten Schüler ein Gefühl dafür bekommen, warum es Sinn macht, in die Schule zu gehen. Wenn man den Sinn nicht erkennt, sinkt die Motivation zu lernen.

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.¹⁰²

¹⁰¹ KANLER Nora, *Wie Schule gelingen kann*, in: Kleine Zeitung, 28. März 2021, S.11-14.

¹⁰² 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. Unter Kreativität versteht man die Fähigkeit, etwas Neues entwickeln zu können. Es geht dabei um die Frage, was den Menschen dazu befähigt, über das Gewohnte und Bekannte hinauszudenken, um Problemlösungen herbeizuführen. Im künstlerischen Zusammenhang können dabei auf originelle Art Konventionen hinterfragt werden. Bei der Übertragbarkeit des Kreativitätskonstrukts auf künstlerische Kontexte ist zu bedenken, dass ein Kunstwerk nicht zwingend einen realen Zweck erfüllen muss.¹⁰³

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.¹⁰⁴

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 selbst und das die eingesetzten Tests zur Erfassung des divergenten Denkens in der Regel nicht mit „richtig“ oder „falsch“ bewertet werden können.¹⁰⁵ 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.¹⁰⁶

¹⁰³ Vgl. ALLESCH Christian/KORENJAK Andrea, *Querdenken als Denkstil und Schaffensprinzip*, in: news & Science, özbf Nr.41, Ausgabe 1, A-Salzburg 2016, S.11.

¹⁰⁴ URBAN Klaus K., *Kreativität und Begabung*, in: Handbuch Begabung, CH-Basel 2921, S.168-173.

¹⁰⁵ Vgl. FINK Andreas, *Kreativität als Schlüsselkomponente von Begabung*, in: news & science, özbf, Nr.41, Ausgabe 1, A-Salzburg 2016, S.7.

¹⁰⁶ 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).¹⁰⁷

Für Spiel (2003) zeigt die Analyse kreativer Prozesse ganz eindeutig, dass für das Hervorbringen kreativer Produkte vor allem der Rückgriff auf Wissensbestände und praktische Fähigkeiten unabdingbar erforderlich ist.¹⁰⁸ Einen wichtigen Meilenstein in der modernen Kreativforschung hat der amerikanische Psychologe Joy Paul Guilford gesetzt. Als einer der ersten rückte er (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.¹⁰⁹ Die aktuellen Versuche einer systemtheoretischen Konzeptualisierung von Kreativität sind für Allesch und Korenjak zwar bemerkenswert, führen aber zu sehr komplexen Modellen. Überlegungen für eine Weiterentwicklung solcher Modelle für den künstlerischen Bereich erscheinen für sie jedoch 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 (siehe Allesch, 1994), die noch keine gemeinsame Sprache gefunden haben.¹¹⁰ Für Lutz Jänke, Ordinarius für Neuropsychologie an der Universität Zürich, muss man zur Erklärung von Kreativität auch subkortikale Strukturen heranziehen. *„Wahrscheinlich ist das Zusammenspiel von vier Hirnsystemen für die Auslösung und Kontrolle verschiedener kreativer Akte verantwortlich (Jänke, 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.“*¹¹¹

*„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.“*¹¹²

¹⁰⁷ Ebd., S.8.

¹⁰⁸ Vgl. ALLESCH Christian/KORENJAK Andrea, *Querdenken als Denkstil und Schaffensprinzip*, in: news & Science, özbf Nr.41, Ausgabe 1, A-Salzburg 2016, S.12.

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

¹¹⁰ Vgl. ALLESCH Christian/KORENJAK Andrea, *Querdenken als Denkstil und Schaffensprinzip*, in: news & Science, özbf Nr.41, Ausgabe 1, A-Salzburg 2016, S.14-16.

¹¹¹ JÄNCKE Lutz, *Neurobiologie der Begabung*, in: Der musikalische Mensch, D-Hildesheim 2014, S.313-314.

¹¹² 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.“¹¹³ Das *Komponentenmodell der Kreativität* von Klaus K. Urban, Professor für Sonderpädagogische Psychologie an der Leibniz Universität Hannover, berücksichtigt mit seinen sechs Bereichen sowohl kognitive als auch personale Faktoren. Die unterschiedliche Wirksamkeit der Faktoren innerhalb dieses funktionalen Systems ist abhängig von den entweder entmutigenden und verhindernden oder aber förderlichen, stimulierenden und inspirierenden Einflüssen der Umwelt, innerhalb derer das kreative Individuum aktiv wird.¹¹⁴

¹¹³ THOMÄ Sandra, *Die Rolle der Kreativität in gängigen Begabungsmodellen*, in: news & science, özbf Nr.41, Ausgabe 1, A-Salzburg 2016, S.5.

¹¹⁴ 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, Durchhaltewillen 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.

Welche Konsequenzen haben diese Erkenntnisse nun für die Pädagogik, die eine umfassende Förderung von Kreativität zum Ziel hat?

- Der Unterricht muss die Individualität der Lernenden berücksichtigen.
- Eine wertschätzende und angstfreie Unterrichts Atmosphäre muss zur Verfügung stehen.
- Autoritäre Lehrer*innenpersönlichkeiten wirken eher hindernd 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, denn nur dann kann man der Routine im Unterricht etwas entgegensetzen.
- Unterrichtsergebnisse können dabei nicht vorhergesagt, vermittelt oder empfohlen werden. Sie können jedoch beispielsweise durch die Lehrenden vorgelebt werden.
- Kreativität im Unterricht bedeutet: Suchen nach neuen Zugängen, Spontaneität, Staunen, 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, an dem man für Überraschendes offen ist.
- 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 selbstständige 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 selbstständig 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.¹¹⁵

¹¹⁵ 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- und Musikausbildung

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, sehr oft keine gleichwertigen Spielpartner*innen und bleiben unterfordert. Durch eine chronische Unterforderung entstehen Langeweile und Demotivation. Außerdem erhält der Begabte mangels Vergleichsmöglichkeiten keine Information über seine tatsächliche Leistungsfähigkeit. Hierbei soll es jedoch nicht um eine künstliche Beschleunigung der natürlichen Entwicklung gehen. Dies würde ebenso ein Risiko darstellen. 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:¹¹⁶

1. *Schnupperphase*: Musikalische Früherziehung, Instrumentenkarussell, spielerischer Zugang zur Musik, musikalisches Elternhaus.
2. *Spezialisierungsphase*: Instrumental- und Musikausbildung 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.

¹¹⁶ 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.“¹¹⁷

In der dritten, meist im Jugendalter verorteten Phase werden Instruktion und Anleitung weiter intensiviert.¹¹⁸ 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 jedoch immer wieder neue Impulse und Anregungen, um entsprechend gefördert und gefordert zu werden. Diese pädagogische Notwendigkeit kann einerseits 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 dann 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 herauszulockern. 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.)¹¹⁹ Oft minimieren sich die Chancen für Schüler*innen auch dadurch, dass den Lehrkräften der Musikschulen die notwendigen Kontakte zu Lehrenden der Kunstuniversitäten fehlen.

¹¹⁷ STEKEL Christian, *Special Classes*, in: üben & musizieren, 2-2013, S.20.

¹¹⁸ Vgl. PRECKEL F./BAUDSON T. G., *Expertiseforschung: Hochbegabung als Ergebnis von Lernen Und Übung*, in: Hochbegabung, D-München 2013, S.19.

¹¹⁹ 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

Wird die musikalische Begabten- und Begabungsförderung aus systemtheoretischer Sicht betrachtet, dann interagieren die Elemente Musikschule, Musikschüler*innen, Familie, Freundeskreis, Musikvereine etc. untereinander und fördern dabei den Einzelnen, wie auch dieser zur Funktionsweise des Systems einen Beitrag leistet. Um eine optimale Leistungsentwicklung erreichen zu können, bedarf es eines frühen Beginns der Ausbildung, einer langen Phase zielgerichteten Übens, Selbstmotivation der Schüler*innen, eine professionelle und individuelle Betreuung durch Pädagogen/Pädagoginnen wie auch einer anregenden Lernumwelt. Die Begabungsentwicklung kann als Prozess zunehmender Spezialisierung beschrieben werden. Das systematisch erworbene Wissen und die instrumentalen Fertigkeiten werden dabei intelligent genutzt und führen dauerhaft zu überdurchschnittlichen Leistungen. Übung spielt dabei eine wesentliche Rolle, ist jedoch sehr personenbezogen und von den Entwicklungsphasen, der Kognition, Persönlichkeit und Qualität des Lernumfeldes abhängig. Und auch wenn die musikalische Begabtenförderung oft die Hinführung zu einem Berufsstudium zum Inhalt hat, können auch bei Nichterreichen dieses Ziels viele persönlichkeitsbildende Effekte gefördert werden:

- Die Schüler*innen lernen etwas auf sehr 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, wie man mit Erfolgen und Misserfolgen umgeht.
- 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. Immer wieder wurde festgestellt, dass herausragende Personen herausragende Lernbedingungen genossen hatten (siehe auch Sosniak 2006; Csikszentmihályi 1996). 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 sowie ausgezeichnete außerschulische Lernbedingungen wie etwa ein nationales Talentförderprogramm.¹²⁰

¹²⁰ Vgl. PFEIFFER Wolfgang/REUTLINGER Marold/ZIEGLER Albert, *Kapitale als Grundlagen für musikalische Begabung*, in: Diskussion Musikpädagogik, 89, D-Hamburg 2021, 1. Quartal, S.53.

Da also heute von einem dynamischen Begriff der Begabung ausgegangen wird, der durch Genetik, Umwelt, Erziehung und Übung veränderbar und entwicklungsfähig ist, geht es in der Frage der Begabtenförderung um die Bereitstellung von Rahmenbedingungen, die ein Entwickeln 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)

Auf Grund von unübersehbaren individuellen Begabungsunterschieden von Kindern und Jugendlichen müssen entsprechende Förderungsmaßnahmen, die im Rahmen von öffentlichen Einrichtungen für Musikerziehung stattfinden, in zweifacher Hinsicht betrachtet werden. Der Zugang zur musikalischen Bildung sollte prinzipiell allen jungen Menschen offenstehen. 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.*¹²¹

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.¹²² Wie dem Titel *Ohne Breite keine Spitze* dieser Broschüre zu entnehmen ist, geht es also nicht darum, diese beiden Pole gegeneinander auszuspielen. Ganz im Gegenteil, sie sollen sich wechselseitig befruchten und dies zum Wohle aller musizierenden Kinder und Jugendlichen. Ganz 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*“.¹²³ 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 solange nicht alle pädagogischen Register gezogen sind (« wo die Fähigkeit des Lehrers nicht ausreicht, gibt man die Schuld dem lieben Gott»).*¹²⁴

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 also vom Durchschnitt entfernen, desto weniger passen sie in ein vorgegebenes System und in ein so genanntes „Kästchendenken“.

¹²¹ PRECKEL Franzis / BAUDSON Tanja Gabriele, *Förderung von Hochbegabung*, in: Hochbegabung, D-München 2013, S.79.

¹²² LEIMSTÄTTER Brigitte / SCHRAMMEL Sabrina, *Damit es ihm leichter fällt...*, in: Journal für Begabtenförderung, Innsbruck 2019, S.47-48.

¹²³ WEIGAND Gabriele, *Einleitung*, in: Handbuch Begabung, CH-Basel 2021, S.14.

¹²⁴ BIEDERMANN Walter, *Jacobys Allgmeinpädagogik*, 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?

Sehr beeindruckend fand Brauner bei den Erzählungen der Schüler*innen das Spektrum der Möglichkeiten der Sir Karl Popper Schule. Sie fände es sehr 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.*“¹²⁵ 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.*“¹²⁶ Die Nobelpreisträgerin für Physik und Chemie Marie Curie (1867-1934) äußerte sich bereits in ihrer Zeit sehr kritisch über das herkömmliche Schulsystem mit seinen starren Stundenplänen und willkürlichen Beschränkungen.

¹²⁵ BRAUNER Sonja Katrina, *Was die brillante Jugend heute braucht*, in: *Geniale Resilienz*, A-Salzburg 2020, S.38-40.

¹²⁶ 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.*“¹²⁷ 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.¹²⁸ 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.¹²⁹ Der Wert einer Begabtenförderung liegt ohnedies auch darin, dass Spitzenleistungen durch Vorbildwirkung eine breite Identifikation bewirken können und normal Begabte dazu animieren, ebenso 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 dann, wenn sie sich beim Lernen anstrengen. Insofern ist eine reine „*Wohlfühlpädagogik*“ kontraproduktiv. Die Schule kann diese Selbststeuerungsfähigkeiten für das Lernen nutzen. Wer sich jedoch 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,

¹²⁷ 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.

¹²⁸ Ebd., S.226-229.

¹²⁹ PEITLER-HASEWEND Sonja, *Was Begabung ausmacht*, in: Interview - Kleine Zeitung, 2. Juli 2018, S.10.

*dass nur derjenige begeistern kann, der selbst begeistert ist. Balduin Sulzer vergaß ein ganzes Semester lang, Schularbeiten, die ihm lästig waren, mit uns zu schreiben...*¹³⁰

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!«?“¹³¹

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...“¹³²* „Viele Beispiele belegen, dass Menschen mit außergewöhnlichen Fähigkeiten und Begabungen sich im Schulsystem nicht zurechtfinden und nicht durch besondere Leistungen auffielen.“¹³³

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.*¹³⁴

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.“¹³⁵* 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).¹³⁶

¹³⁰ WELSER-MÖST Franz, *Die Lehre der Musik*, in: Als ich die Stille fand, A-Wien 2020, S.36.

¹³¹ TORBER Friedrich, *Hart ist der Weg zum Mißerfolg*, Ahtes Kapitel, in: *Der Schüler Gerber*, D-Hamburg/A-Wien 1958, S.201.

¹³² HEROLD Cindy/HEROLD Martin, *Einleitung: Rundflug über SOL*, in: *selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf*, CH-Basel 2011, S.19.

¹³³ GRUHN Wilfried / SEITHER-PREISLER Annemarie, *Wie könnte eine begabungsfördernde Schule Aussehen?*, in: *der Musikalische Mensch*, D-Hildesheim 2014, S.171.

¹³⁴ HENGSTSCHLÄGER Markus, *„Üben, üben“*, in 70. Jahre 2.Republik, Kleine Zeitung, 26. April 2015, S.29.

¹³⁵ RUCKER Helene, *Was erfahren wir aus Biografien für die Begabungsentwicklung?*, in: *Journal für Begabtenförderung*, A-Innsbruck, 2/2018, S.11-12.

¹³⁶ 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.*¹³⁷

Interessant sind auch die Ergebnisse einer Studie (Reutlinger et al. 2000), die zeigen, dass es kein allumfassendes Lern- und Bildungskapital gibt, sondern dass dieses domänenspezifisch ausgerichtet ist und das Erlernen eines Instruments andere Kapitale (Intellektuelle und kreative Fähigkeiten, soziale Kompetenzen, Musikalität, Psychomotorik, Motivation, Arbeitsverhalten, ökonomische, didaktische, infrastrukturelle Lernkapitale etc.) benötigt als schulische Lernen. Die Studie wurde an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführt. Ausgangspunkt der Studie 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 für das Lernen in einem Gebiet verantwortlich sind, nicht automatisch auch Erfolge in einem anderen Gebiet ermöglichen. 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 Erfolg in der Schule mitbedingen kann, stellt sich leider immer deutlicher als haltlos heraus. Die Studienautoren halten allerdings fest, dass Kinder und Jugendliche für Schule und Instrumentalspiel hochmotiviert und begabt sein können; es lassen sich nur keine kausalen Zusammenhänge ableiten.¹³⁸

Da jedoch sowohl Lehrer*innen wie auch Schüler*innen also im System der allgemeinbildenden Schule sozialisiert sind, in dem viel zu wenig auf die besonderen Potentiale und Begabungen eingegangen wird, gilt es in der musikalischen Ausbildung dieses zu durchbrechen. Jedoch ist auch der Musikschulalltag 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.

¹³⁷ KÖHLER Thomas, *Begabung und Exzellenz als Phänomen*, in: news & science, Nr.28/Ausgabe 2, A-Salzburg 2011, S.46.

¹³⁸ PFEIFFER Wolfgang/REUTLINGER Marold/ZIEGLER Albert, *Kapitale als Grundlagen für musikalische Begabung*, in: Diskussion Musikpädagogik, 89, 1. Quartal, D-Hamburg 2021, S.54-57.

Inwieweit die einzelnen 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) 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 auf diese Weise keine Spitzenleistungen erreichbar sind.*“¹³⁹

*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.*¹⁴⁰

Die Annahme, dass leistungsstarke Musikschüler*innen sich mit deren Begabung ohnehin leichter entwickeln können, ist leider falsch und langfristig schädigend. Das *Kulturland Österreich* ist daher 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 dazu 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.*¹⁴¹

¹³⁹ GRUHN Wilfried/SEITHER-PREISLER Annemarie, *Der Begabungsbegriff*, in: *Der musikalische Mensch*, D-Hildesheim 2014, S.12.

¹⁴⁰ RISS Karin, *Kommen die Klugen zu kurz?*, in: *Der Standard* 21./22.April 2018, S.2.

¹⁴¹ SEYWALD Michael, *Bildung findet nicht nur in der Regelschule statt*, in: *Musikum Salzburg – News* 2017, S.1.

Um also 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.

3.2. Die Rolle der Familie in der Begabtenförderung

„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 Altrektor 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.“¹⁴² Wenn man von den Grundbedürfnissen junger Menschen ausgeht, ist ein unterstützendes und stabiles Familienklima eine 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.“¹⁴³ 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 befinden sich in einer Wechselwirkung und lassen sich aus ihrer Sicht entwickeln, fördern und unterstützen. In ihrer im Jahr 2020 erschienenen Publikation *Geniale Resilienz* führt sie mit über 40 brillanten Persönlichkeiten Gespräche über deren Lebenswege. Trotz unterschiedlichster Biografien verbindet alle die Leidenschaft, das zu verfolgen, was man liebt und kann. Etwas, was den Ausführungen durchgehend zu entnehmen ist, ist ein Betonung dessen, wie wichtig das persönliche Umfeld, insbesondere die Familie für ihre Entwicklung war und wie wenig unterstützend die Schule wahrgenommen wurde. Besser schneiden dabei Schulen mit spezifischen Schwerpunkten ab. Ein nicht geringer Teil der Befragten sieht sich gar nicht als besonders begabt, sondern als richtig gefördert.¹⁴⁴

¹⁴² von GUTZEIT Reinhart, *Musikalische Familienangelegenheiten*, in: *üben & musizieren* 3-18, D-Mainz 2018, S.7.

¹⁴³ MORNELL Adina, *Familienpathologie*, in: *Lampenfieber und Angst bei ausübenden Musikern*, D-Frankfurt am Main 2016, S.51.

¹⁴⁴ BRAUNER Sonja Katrina, *Geniale Resilienz*, A-Salzburg 2020

Eltern 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.“¹⁴⁵

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?¹⁴⁶

Zu Fragen der Förderung von Kindern durch das Elternhaus äußert sich Gerald Hüther aus Sicht der Gehirnforschung jedoch 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.“¹⁴⁷* 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.“¹⁴⁸* 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).“¹⁴⁹*

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.¹⁵⁰

¹⁴⁵ BRAUNER Sonja Katrina, *Psychologische Diagnostik und Hochbegabung*, in: Geniale Resilienz, A-Salzburg 2020, S.148.

¹⁴⁶ Vgl. Ebd., S.147.

¹⁴⁷ HÜTHER Gerald, *Interview von Barbara Kluger*, in: Kleine Zeitung, 19. November, Graz 2016, S.4-5.

¹⁴⁸ Ebd., S.4-5.

¹⁴⁹ GRUHN Wilfried/SEITHER-PREISLER Annemarie, *Der Begabungsbegriff*, in: Der musikalische Mensch, D-Hildesheim 2014, S.17.

¹⁵⁰ Ebd., S.17.

Michael Dartsch wiederum verweist auf die besondere Bedeutung der Beziehung zwischen Elternhaus 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.¹⁵¹

Untersuchungen ergaben, dass beispielsweise begabte Kinder ein eher bildungsnahes Umfeld haben, das ihnen zusätzlich auch optimale Lernbedingungen verschafft. Unter dem Titel *Bildung wird immer noch vererbt* beschreibt Günter Pilch den Umstand, dass nur ungefähr zehn Prozent der 30-40jährigen Österreicher*innen, deren Eltern keinen Hochschulabschluss haben, selbst ein Studium absolvierten.¹⁵² So besitzen ca. 50% der Eltern von Teilnehmer*innen am Jugendmusikwettbewerb „Jugend musiziert“ in Deutschland akademische Abschlüsse und sind ökonomisch sehr gut situiert.¹⁵³ 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, ist es für Kinder und Jugendliche schwieriger, ihre Möglichkeiten im Bildungsweg voll auszuschöpfen. 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?¹⁵⁴

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.

¹⁵¹ DARTSCH Michael, *Zur sozialen Dimension des Unterrichts*, in: Didaktik künstlerischen Musizierens, D-Wiesbaden 2019, S.28-29.

¹⁵² PILCH Günter, *Thema des Tages*, in: Kleine Zeitung, 13. September, Graz-2017, S.4.

¹⁵³ 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 Bagabtenförderung und Begabungsforschung), Salzburg 2019

¹⁵⁴ von GUTZEIT Reinhart, *Musikalische Familienangelegenheiten*, in *Üben & Musizieren*, 3 – 2018, S. 7.

Auf diese Weise wird ein Prozess in Gang gesetzt, der im günstigsten Fall zu einer Musikkarriere führt. Auch für Lehmann und Gruber ist dies möglicherweise ein Grund dafür, dass viele Musiker*innen aus Musikerfamilien stammen, denn dort bestehen besonderes Interesse für sowie Erwartungen an eine solide Ausbildung der Kinder.¹⁵⁵ Um einen familieninternen Konkurrenzdruck zu vermeiden ist es manchmal günstiger, wenn bei mehreren Kindern jeweils ein anderes Instrument gelernt wird. Aber auch hier gibt es immer wieder Ausnahmen, wie das Beispiel des Klarinettenrios „*The Clarinotts*“ zeigt. Der Vater Ernst Ottensamer war Soloklarinetist der Wiener Philharmoniker. Die beiden Söhne wurden ebenfalls Soloklarinetisten bei den Wiener- und Berliner Philharmonikern. In seltenen Fällen 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. In den meisten Fällen wird der Wechsel zu einer externen Lehrperson ohnedies sehr früh angestrebt, um Konflikte zu vermeiden. Eine zusätzliche Vertrauensperson wirkt sich in den meisten Fällen sehr positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes aus. Grundsätzlich sollten Eltern eine direkte Einflussnahme auf die Methodik und Inhalte des Unterrichts vermeiden. Hier können gute Kommunikation und reger Informationsaustausch zwischen Lehrenden und Eltern unterstützend wirken. Eine wesentliche Aufgabe der Eltern bei jüngeren Kindern ist das Engagement hinsichtlich der Motivation. 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
- Fachliche Beratung

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

¹⁵⁵ C. LEHMANN Andreas/GRUBER Hans, *Zielgerichtete Übung und Begabung*, in: Der musikalische Mensch, D-Hildesheim 2014, S.96.

Andreas Heye verweist auf die zentralen Bezugspersonen wie Familienmitglieder oder Instrumentallehrer*innen als 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.¹⁵⁶

¹⁵⁶ 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.

3.3. Begabung und Stress

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

Stressbereiche für Begabte:

- Sozialer Druck
- Geschwisterkonflikte
- Soziale Isolation
- Zeitliche Überlastung

Ergibt also 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.“*¹⁵⁷ Verantwortlich dafür können wiederum zu hohe eigene Erwartungen, Überforderungen durch 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).“*¹⁵⁸ 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).

¹⁵⁷ Karen Hemming 2015, S.29.

¹⁵⁸ 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.¹⁵⁹

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.¹⁶⁰ Vor allem soll in den stressfreien Übezeiten die Fähigkeit mitentwickelt werden, die eigenen Gefühle, Gedanken, Emotionen und das Verhalten bewusst wahrzunehmen und zu kontrollieren.

¹⁵⁹ Vgl. Ebd., S.223.

¹⁶⁰ RICHARTZ Alfred, *Talente unter Stress?*, in: Begabungsförderung und Begabungsforschung in der Musik, D-Münster 2010, S.200.

3.4. Mehrfachbelastungen

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.¹⁶¹

- 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 monotonem Wiederholen von spieltechnischen Aufgabenstellungen, einhergeht. In der Regel beginnt dann ab dem 12. Lebensjahr ein Frühstudium an einem Konservatorium oder an einer Kunstuniversität. Neben dem Instrumentalunterricht sind dann Kurse in Musiktheorie, Ensemble, Orchester und Klavierunterricht zu absolvieren. Gerade im deutschsprachigen Raum legen Eltern zusätzlich einen großen Wert auf eine gute allgemeine Schulbildung. Die Berufslaufbahn als Musiker*in wird dabei eher als riskant gesehen. Wenn also 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. Hier wird eine deutliche Verbesserung der zukünftigen Lebenssituation ihrer Kinder erwartet. Dies zeigt auch der hohe Anteil von Auslandsstudierenden. Durch die Anforderungen der allgemeinbildenden Schule und der zeitaufwendigen musikalischen Ausbildung kommt es damit automatisch zu einer Mehrfachbelastung. Aus dieser Situation heraus ergeben sich für die Verantwortlichen wesentliche Fragen:

- Wie können musikalisch hochbegabte die umfangreichen Aufgaben in der Schule, den instrumentalen Unterricht, das Üben, die Konzertauftritte und Wettbewerbsteilnahmen bestmöglich und gesund bewältigen?

¹⁶¹ 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 Sie den hohen Erwartungen ihres Umfeldes und den eigenen Ansprüchen gerecht werden, ohne die Freude am Musizieren dabei 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 entwicklungs-sensiblen Phase des Jugendalters kann die Mehrfachbelastung einen Risikofaktor für eine gesunde Entwicklung darstellen (Lohaus&Vierhaus 2015).“¹⁶²
- Wieviel Zeit eines musikalisch hochbegabten Kindes ist fremdbestimmt?

¹⁶² HEYE Andreas, *Ausgangspunkt*, in: Mehrfachbelastung in der Ausbildung musikalisch besonders Begabter Jugendlicher, D-Paderborn 2019, S.17.

3.5. Unterrichtsmethoden für Begabte

Lernen ist ein auf vorangegangene Lernprozesse bzw. auf Vorerfahrungen aufbauender und diese erweiternder Prozess. Ein neuer Lerninhalt sollte daher anschlussfähig und an bereits vorhandenes Wissen anknüpfbar sein. Die primäre Aufgabe der schulischen oder universitären Ausbildung muss allerdings darin bestehen, dass zur kreativen Problemlösung notwendige fachliche Wissen zu vermitteln und aufzuzeigen, wie dieses flexibel genutzt werden kann. Für die Förderung musikalisch begabter junger Menschen stellt sich daher die Frage: Wie können günstige Lernumwelten gestaltet werden, um diese Kompetenzen entwickeln zu können? Die Begabungsentwicklung ist zu erheblichen Anteilen durch Lernvorgänge und die Auswahl der pädagogischen Konzepte und Methoden bestimmt. Allerdings sind nicht alle Unterrichtsmethoden und didaktischen Konzepte gleichermaßen für alle Schüler*innen geeignet. Bei einer Gruppe von 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 Schüler*innen wirken grundsätzlich offenere Lernformen effektiver, da die Gefahr der Unterforderung und der damit verbundenen Entwicklungsbeeinträchtigung besser vermieden werden kann. Barbara Busch, Professorin für Musikpädagogik und Instrumentaldidaktik an der Hochschule für Musik in Würzburg, verweist in einer Sammlung von Studententexten¹⁶³ auf eine Reihe von Beispielen 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.¹⁶⁴ 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. Kunststreiber 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.*¹⁶⁵

¹⁶³ Barbara BUSCH, *Künstler oder Pädagoge?!*, in: *Einfach musizieren!?*, Augsburg 2008, S.11-12.

¹⁶⁴ Ebd., S.15.

¹⁶⁵ BERNHARD Thomas, *Der Untergeher*, D-Frankfurt am Main 1983, S.20-21. und S.28.

Damit drängt sich die Frage auf: Was macht eine gute Lehrperson aus? Darüber, was eine wirklich schlechte Lehrperson ausmacht, kann man sich bemerkenswert schnell verständigen:

- Fehlendes oder veraltetes Fachwissen
- Nicht vorhandene didaktisch-methodische Fähigkeit
- Unzusammenhängendes und unverständliches Unterrichten
- Ignoranz gegenüber Lehrplanvorgaben
- Unfähigkeit auf Kinder und Jugendliche einzugehen
- Bizarre Unterrichtsmethoden
- Minimalisierung des Arbeitseinsatzes
- Zynismus¹⁶⁶

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
- Didaktisch-methodisch vielseitig agiert¹⁶⁷
- Unterrichtsziele und Inhalte begründbar auswählt
- Die Entwicklung der Lernenden versteht und im Unterricht berücksichtigt
- Die Individualität der Schüler fördert
- Eigenständiges Lernen begünstigt
- Motivationsprozesse initiiert und unterstützt.¹⁶⁸

¹⁶⁶ Andreas HELMKE, *Lehrerpersönlichkeit und Professionsstandards*, in: *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, D-Seelze-Velber 2012, S.106-107.

¹⁶⁷ Ebda, S.107.

¹⁶⁸ Ebda S.143.

Durch umfassende Studienreformen an den Kunstuniversitäten wurde die Professionalisierung des Berufes „Instrumentalpädagoge“ vorangetrieben. Der Trend hin zu einem anderen Lehr- und Lernverständnis ist daher seit geraumer Zeit deutlich erkennbar. Einerseits werden die Schüler*innen als eigenständig denkende, innovative, selbst gestaltende und mitverantwortliche Schüler*innen von den Lehrenden wahrgenommen und andererseits erkennen dadurch auch sie 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 jedoch eine deutlichere reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernverhalten sowie den Lerntechniken und Lernstrategien. Es genügt daher nicht, dem Lernenden nur die Lerninhalte zur Verfügung zu stellen und darauf zu vertrauen, dass sie von Beginn an in der Lage wären, diese selbstständig zu bearbeiten. Damit würde man weitgehend scheitern. Die Lernprozessbegleitung und das Hinführen zum selbstverantwortlichen Lernen verstehen sich dabei 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. Auf diese Weise 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 (Diese Methode des Unterrichts ist für den Lehrenden sehr anspruchsvoll)

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 können. Dies kann die Unterrichts- und Lernatmosphäre negativ beeinflussen, daher folgende Empfehlungen:¹⁶⁹

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

Effektiver Unterricht ist also nur auf Grundlage differenzierter Unterrichtskonzepte möglich. Diese berücksichtigen 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 stehende 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

¹⁶⁹ 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. Auf diese Weise wird auch das Selbstbewusstsein der Schüler*innen gestärkt. Unterstützungsfaktoren dafür sind:

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

Diese Art der Lernberatung bietet eine Plattform, in der die Verstehensweise der Lernenden in Beziehung mit jener des Lehrenden gesetzt und diskutiert wird. Das Ergebnis der Reflexion ist der Ausgangspunkt für das weiterführende Lernen. Lernen im Dialog ist ein Austausch der eigenständigen Ideen von Lehrenden und Lernenden und ersetzt die Methode des Kontrollierens und Bewertens durch den Lehrenden. 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 im Moment von den eigenen 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 jedoch oft zu einem Rückgang der Motivation beim Lernenden. Das Risiko im Instrumentalunterricht, durch die Nichtanerkennung von Leistungen gekränkt und demotiviert zu werden, ist immer 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.¹⁷⁰

Die Differenz in den Vorstellungen von Lernenden und Lehrenden können sich durch die persönlichen Entwicklungen und Wahrnehmungen oder auch durch einen anderen emotionalen Zugang ergeben. Eine weitere Rolle spielt der Alters- und Erfahrungsunterschied wie auch der Unterschied hinsichtlich des Spielniveaus und der Begabung.

¹⁷⁰ JELINEK Elfriede, *Die Klavierspielerin*, D-Hamburg 1986, S.32.

Eine Annäherung der unterschiedlichen Vorstellungen kann sich durch die Entwicklung von werkangemessenen Klang- und Interpretationsvorstellungen anhand von CD-Aufnahmen, Live-konzerten oder durch das Vorspiel des Lehrenden ergeben. Zusätzlich wird der Lernprozess durch theoretisches Wissen über die Spieltechnik, Musikgeschichte und Aufführungspraxis positiv beeinflusst. Pädagogisches Ziel ist die Förderung einer selbstständigen 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.

Allerdings ist auch der beste Unterricht 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. Also liegt der Erfolg in erster Linie bei den Schüler*innen selbst. Letztlich bestimmen sie, was sie erreichen wollen und wieviel Zeit sie dafür investieren. „*Insofern hat enormer Leistungsdruck von außen überhaupt keinen Sinn, solange der Schüler selbst keinen eigenen Ehrgeiz entwickelt.*“¹⁷¹ Drill hin zur technischen Perfektion in jungen Jahren beeinträchtigt oft den Weg hin zu gutem musikalischem Ausdruck und einer leidenschaftlichen Auseinandersetzung mit Musik. Übermäßige technische Perfektion als wichtigstes Ziel 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.*¹⁷²

¹⁷¹ MITZSCHERLICH Beate, *Leistung und Wettbewerb*, in: Musikpsychologie im Instrumentalunterricht- Eine Einführung, D-Leipzig 2008, S.105.

¹⁷² STADELMANN Willi, *Begabtenförderung in der Musik*, in: news & science, Nr.28, Ausgabe 2, S.5-6.

Die Lehrenden geben den Schüler*innen durch ihr Fachwissen und ihre Erfahrung Orientierung, beschreiten müssen die Schüler*innen den Weg jedoch selbst. Den Großteil der Übe- bzw. Lernzeit verbringen die Schüler*innen mit sich selbst. Diese müssen sie auf selbstständige Weise gut strukturiert, mit Ausdauer, Konzentration und Leidenschaft bewältigen.

Daher ist es auch wichtig, bei den Schüler*innen die Fähigkeit zu entwickeln, ihre Leistungen realistisch einschätzen zu können. Stecken sich die Schüler*innen beispielsweise zu hohe Ziele, kann sich dies negativ auf ihre Leistungsentwicklung auswirken. Die Lehrenden tun in solchen Fällen oft gut daran, die spieltechnische, physische und emotionale Entwicklung im Auge zu behalten und auf kurzfristige Erfolge zu verzichten. Überforderungen auf Grund von zu hohen Ansprüchen führt mittelfristig zumeist zu Leistungseinbrüchen und Frustrationen, die dann einer nachhaltig positiven Entwicklung im Wege stehen. In solchen Fällen ist es oftmals ratsam, nicht an Wettbewerben teilzunehmen, um die ursprüngliche Freude am Musizieren wieder zu gewinnen. Umgekehrt gibt es auch jene Schüler*innen, die mehr können, als sie sich selbst zutrauen. Auch hier müssen Lehrende die Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler*innen für deren eigenes Können und deren 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.¹⁷³

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

¹⁷³ MITZSCHERLICH Beate, *Leistung und Wettbewerb*, in: Musikpsychologie im Instrumentalunterricht- Eine Einführung, D-Leipzig 2008, S.113.

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.¹⁷⁴ 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 also nützlich oder gar notwendig? Und für wen sind sie nützlich oder notwendig? Pablo Casals geißelte 1932 den „*Leichenduft dieser modernen Pest Musikwettbewerbe*“.

Aufsehenerregende Wettspiele kennt die Menschheit spätestens seit den antiken olympischen Spielen. Arkadas soll der Bläser geheißen haben, der mit seinem Aulos bei den Pythischen Spielen in Delphi (sie wurden seit 586 v.Chr. zu Ehren Apollons gefeiert) den Kampf dieses Gottes mit einem Drachen so plastisch dargestellt haben soll, dass der Künstler nicht nur zum Preisträger, sondern sein Instrument, eine Art Doppeloboe, ab nun neben Kithara und Lyra für „hoffähig“ erklärt wurde (der Aulos war danach das wichtigste Blasinstrument in der „orchestra“, dem Tanzplatz vor der Bühne des griechischen Theaters). Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass es musikalische Wettbewerbe schon sehr lange gibt. Der zu seiner Zeit weltberühmte Cembalo- und Orgelvirtuose Louis Marchand trat gegen eine vergleichbar unbekannte Lokalgröße namens Johann Sebastian Bach an, der dann angeblich schon am Vorabend, beim Einspielen auf den Instrumenten, diesen in die Flucht schlug. Oder man denke an das Preissingen der Meistersinger, wo vor „Merkern“ (Juroren) um den Preis einer silbernen Kette gesungen wurde.

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.

Diesen Stoßseufzer der Erleichterung formulierte Felix Mendelssohn Bartholdy im März 1840 in einem Brief an seine Mutter. Wie sich hieran erkennen lässt, ist die Diskussion über die

¹⁷⁴ OSSBERGER Harald, *Prima la musica*, in: Nachlese-Beiträge zum Thema Jugendmusik-Wettbewerbe, Atzenbrugg 2002, S.24.

Sinnhaftigkeit musikalischer Wettbewerbe älter, als man gemeinhin annehmen könnte. Wettbewerbe werden geliebt und gehasst, sie werden zähneknirschend geduldet, aber sie sind niemandem gleichgültig.¹⁷⁵ 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.¹⁷⁶

Für Bernhard Billeter geht es bei Musikwettbewerben um eine ganzheitliche Erfassung einer Leistung, die grundsätzlich nicht messbar ist. Es gibt nur innerhalb der Leistung messbare Teilaspekte. Er verweist auf ein Beispiel aus dem Sport, da z.B. die technischen Schwierigkeiten im Eiskunstlauf durchaus 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.¹⁷⁷

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 durchaus bemerkenswerten Erkenntnisse: Mit 62 Prozent Hochschulabsolvent*innen haben die Befragten meist ein sehr hohes Bildungsniveau. Etwa die Hälfte aller Befragten (37 Prozent) geht dabei noch 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.¹⁷⁸

¹⁷⁵ von GUTZEIT Reinhart, *Zur Bedeutung musikalischer Wettbewerbe für Teilnehmer und Lehrer*, in: Nachlese- Beiträge zum Thema Jugendmusik-Wettbewerbe, Atzenbrugg 2002, S.3.

¹⁷⁶ SULZ Josef, *Glanz und Elend der Musikwettbewerbe*, Österreichische Musikerziehung, S.147.

¹⁷⁷ BILLETTER Bernhard, *Messbarkeit künstlerischer Leistungen*, in: Musikerziehung, Nr. 4/5, A-Wien 2008, S.155-156.

¹⁷⁸ Vgl. HÄRTEL Klaus, *Zur Zufriedenheit aller?*, in: Clarino 12/2019, S.29.

4.1. Allgemeine 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 schon für junge Menschen. Das Lernen in der Schule ist mehr als genug, also gilt es, nicht noch mehr Leistungsdruck auszuüben.
- Es gibt ganz ohne Zweifel keine objektiven Kriterien der Beurteilung und so müssen die Teilnehme*innen wissen, dass sie sich dem Geschmacksurteil subjektiver Juror*innen und der Gefahr einer „Fehleinschätzung“ aussetzen. Musik kann man ohnehin nicht messen.
- 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 – ganz wie die sprichwörtlich gewordenen „Eislaufmütter“ – ihr eigenes Leben völlig in den Dienst der frühen Karriere ihres Kindes stellen.

4.2. Allgemeine Argumente für die Ausrichtung von Wettbewerben:

- Kindern bereitet es Lust, miteinander in Wettbewerb zu treten. Und gerade, weil unsere Gesellschaft vom Wettbewerbsgedanken geprägt ist, kommt es nicht darauf an, Kinder ängstlich davon fern zu halten, 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 genauer 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 stark sichtbar, wobei dies mit hoher Wahrscheinlichkeit auf die 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:

Die Teilnahme an Wettbewerben bedeutet nicht nur das Bewerten eines punktuellen Leistungszustandes, sondern soll in erster Linie die Entwicklung der Schüler*innen durch einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn 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, aber deren Entwicklung durch die intensive Vorbereitungsphase zusätzlich gefördert wird. Oder sehr gute Schüler*innen doch nicht zu entsenden, da diese vielleicht der nervlichen Belastung im Moment nicht gewachsen sind oder der Wettbewerbsstermin in der systematischen Ausbildung der Schüler*innen nicht sinnvoll erscheint. Wenn auf Grund der Vorbereitung für den Wettbewerb 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 – „Hauptsache dabei gewesen“ – soll schon im Altertum eine Beschönigung der tatsächlichen Gegebenheiten gewesen sein. Jede und jeder Lehrende kann davon ausgehen, dass Jugendliche, die an einem Wettbewerb teilnehmen, mehr erreichen wollen 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. Üblicherweise wird in den jüngeren Wertungsgruppen 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 sehr oft unter dem Motto: „*Wie man es macht, man macht es falsch*“. Denn einerseits muss die Vorbereitung auf das Vorspiel vor der Jury sehr ernst genommen werden und andererseits muss schon aus statistischen Gründen einkalkuliert werden, dass man eventuell keinen der ersten drei Preise erobern kann. Auch in diesem Fall darf kein Katastrophendenken aufkommen. Offene, ehrliche und wertschätzende Gespräche mit den Schüler*innen stärken deren Selbstvertrauen und reduzieren die Angst zu versagen.
- Erfolge oder Misserfolge müssen in der Zeit nach dem Wettbewerb adäquat aufgearbeitet werden. Viele Menschen fallen nach einer glanzvoll bewältigten Aufgabe in eine mehr oder weniger starke „Erledigungsdepression“. Dieses scheinbare Paradoxon könnte auf ein natürliches Schonungsbedürfnis des Organismus zurückgehen. Die Depression kann sehr rasch mit neuen herausfordernden Plänen überwunden werden. Naturgemäß schwieriger gestaltet sich 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 sein können: 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

Die Programmgestaltung erfordert viel Eigeninitiative und Verantwortung:

- Das Programm soll den Teilnehmer*innen die Möglichkeit geben, ihre musikalische Gestaltungsfähigkeit zu zeigen. Dies fällt altersspezifisch sehr unterschiedlich aus. 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 eines hohen Identifikationsgrades mit der Musik.
- Zeitgenössische Werke dienen der Auseinandersetzung mit dem aktuellen Geschehen.
- Originalwerke sind nicht in allen Instrumentengruppen machbar. Wenn es keine passende Originalliteratur gibt, sollen anspruchsvolle Bearbeitungen gewählt werden. Dabei sollte 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 Schluss-Stück sollte gut überlegt werden (effektvoller Schlusspunkt).
- Die sorgfältige Auswahl der Klavierbegleitung ist wichtig. Begleiter*innen können sehr viel Sicherheit geben. Jugendliche Klavierbegleiter*innen sind von der Wettbewerbsleitung erwünscht, weil das Miteinander-Musizieren Gleichaltriger dadurch gefördert wird.¹⁷⁹

¹⁷⁹ 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 „Wird der Preis an den vergeben, der einem bestimmten künstlerischen Ideal am nächsten gekommen ist?“ Ein solches Modell würde das Gleichmaß fördern und Individualität wie auch Kreativität verhindern. Glücklicherweise gibt es unterschiedliche Musiker*innentypen. Musiker*innen, die hauptsächlich von ihrem schönen Ton leben, denen die Strukturen des Werkes 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 sehr 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...*“¹⁸⁰

Grundsätzlich ist jede Bewertung immer in gewisser Weise problematisch. Wichtig ist, sich bewusst zu machen, dass nur der Eindruck bewertet werden kann, den die Jury im Moment des Vorspiels gewonnen hat. Obwohl dies selbstverständlich scheint, sind „Angehörige“ der Teilnehmer*innen (Eltern, Lehrer*innen) häufig nicht in der Lage, diese Position zu verstehen. Eine Jury besteht aus Künstler*innen und Pädagog*innen, die ihr eigenes Profil einbringen.¹⁸¹ Bei größtem Bemühen der Jury kann es eine Objektivität in der künstlerischen Beurteilung nicht geben. Ein Juryurteil nähert sich der Objektivität dadurch, dass mehrere subjektive Urteile zusammenfließen werden. 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.¹⁸² 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 möglicherweise 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 genaue

¹⁸⁰ STUPPNER Hubert, *Mephisto Walzer* oder *Der Tanz der Klaviere*, Regensburg 1995

¹⁸¹ Ebd., S.27.

¹⁸² 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.

Definition sehr schwierig ist, entscheidet vor allem der Gesamteindruck. 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 wird 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. In einem derartigen Gesprächsklima ist ein positiver Effekt des Beratungsgesprächs nicht zu erwarten. Eine wichtige Aufgabe der Lehrenden besteht darin, ihre Schüler*innen auch im Fall einer Enttäuschung positiv für das Beratungsgespräch zu stimmen. Eine gute Jury wird üblicherweise in wesentlichen Bereichen weitgehend übereinstimmen. 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:

Man soll:

- 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.¹⁸³

¹⁸³ 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.

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 doch oftmals die erfolgreichen Preisträger*innen, die das Wettbewerbssystem mit dem meisten Nachdruck stützen.

Tausende und abertausende haben ihre Jugend auf dem Schlachtfeld der Wettbewerbe geopfert, einen frühen, allzu frühen musikalischen Tod gefunden und niemand gedenkt ihrer.¹⁸⁴

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 können. 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*innenlaufbahn¹⁸⁵

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 nicht im erwünschten Ausmaß eingetreten ist, 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 sehr 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 ausgezeichnetem technischem Niveau ist eine Leidenschaft für die Musik und Kunst im Allgemeinen schwer erkennbar. Viele begabte Teilnehmer*innen verfolgen wahrscheinlich aus diesen Gründen später auch keine Laufbahn als Musiker*in.

¹⁸⁴ STUPPNER Hubert, *Mephisto-Walzer oder Der Tanz der Klaviere*

¹⁸⁵ VANECEK Erich, *Psychologische Aspekte zur Vorbereitung auf musikalische Wettbewerbe*, in: Prima la musica – Nachlese, Beiträge zum Thema Jugendmusik-Wettbewerbe, Atzenbrugg 2002, S.22-23.

*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.¹⁸⁶*

Da jedoch die Entwicklung von begabten Musikschüler*innen nicht immer kontinuierlich verläuft, ist nicht in allen Fällen ein Eintritt in einen Hochbegabtenlehrgang oder in ein Vorbereitungsstudium an einer Kunstuniversität in jungen Jahren sinnvoll. Ein zu früher Wechsel an eine Kunstuniversität kann sehr bald 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. Dies hilft, ein positives Selbstkonzept/Selbstbild zu

¹⁸⁶ Entwicklungsplan der Kunstuniversität Graz

entwickeln.¹⁸⁷ Bedeutet das nun, musikalisch begabte Kinder und Jugendliche lieber in einem leistungsschwächeren Lernumfeld zu belassen? Ganz so einfach stellt sich die Situation natürlich nicht dar, denn in Hinblick auf die Leistungsentwicklung finden sich genügend Hinweise auf gegenteilige Muster (Vgl., Becker, Lüdtke, Trautwein & Baumert 2006). Die Aufnahme in eine prestigeträchtigere Begabtenklasse einer Kunstuniversität kann außerdem auch einen positiven Effekt auf das Selbstkonzept haben. In der Regel ist dieser Effekt in frühen Lernjahren zumeist deutlich schwächer ausgeprägt. Damit ergibt sich möglicherweise das Spannungsfeld, dass die Zugehörigkeit zu einer leistungsschwächeren Ausbildungsklasse zwar das Selbstkonzept stärkt, jedoch eine leistungsstärkere Umgebung der Leistungsfähigkeit eher zuträglich ist. Hoyer, Weigand und Müller-Oppliger verweisen hinsichtlich einer optimalen Förderung und Leistungseffizienz auf empirische Studien, die widerstreitende 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.“*¹⁸⁸ 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 weiterhin 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 jedoch 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.

¹⁸⁷ Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung, *Spezielle Klassen*, in: FAQs Zur Begabungs- und Exzellenzförderung, Salzburg 2017, S.59.

¹⁸⁸ 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.
- Es treffen zwei unterschiedliche Systeme aufeinander und müssen daher abgestimmt werden.
- Durch das pädagogische Überangebot kann es auch zu einer Überforderung der Schüler*innen kommen. Auch hier sind gegenseitiger Informationsaustausch und eine Abstimmung sehr wichtig.
- Die Anschlussfähigkeit an die bereits erworbenen Fähigkeiten und das Wissen der Schüler*innen spielt eine wesentliche Rolle für den Lernerfolg. 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 im Feld musikalischer Begabungsförderung tätigen Institutionen beschäftigt. Im Vorfeld der Tagung wurden über einen Fragebogen entsprechende Daten zum aktuellen Stand der Begabungsförderprogramme erhoben. Daraus ging unter anderem hervor, dass derzeit die Kunstuniversitäten in alleiniger Verantwortung ihre Programme anbieten, Konservatorien allein oder in Kooperation mit Musik- und Privatuniversitäten, Musikschulen allein oder in Kooperation mit Konservatorien und/oder Musik- und Privatuniversitäten vorgehen. Die Erhebung hat außerdem ergeben, dass sich der Sektor der Musikuniversitäten hinsichtlich curricularer Strukturen, kommissioneller Zulassungsprüfung und durchgehend 90 Minuten Unterricht pro Woche im gewählten künstlerischen Fach sehr einheitlich präsentiert. Musikschulen haben kein formales Curriculum als Programmbasis, die Zulassung erfolgt teils 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 gestalten sich österreichweit an Musikschulen und Konservatorien sehr unterschiedlich. Im Sinne einer umfassenden musikalischen Bildung stützen alle Institutionen den Unterricht im Hauptfach (zentralen künstlerischen Fach) durch ergänzende Fächer wie 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.¹⁸⁹

¹⁸⁹ ENSER Gabriele/GRITSCH Bernhard, *Musikalische Begabungsförderprogramme in Österreich*, in: *Musikerziehung* Jg. 72/1/2019, S. 7-9.

5.1. Begabtenförderprojekt für das Fach Trompete an der Kunstuniversität Graz

Für Studienbewerber aus der ganzen Welt ist die Kunstuniversität Graz mit ihren Angeboten ein äußerst attraktiver Standort. Dies kann man an den Studierendenzahlen deutlich ablesen. Ungefähr 60 % der Studierenden kommen aus dem Ausland, wobei dieser Prozentsatz in den künstlerischen Fächern noch weitaus höher ist, da die Studien für Lehramt, Musikologie, darstellende Kunst oder auch das Instrumental- und Gesangspädagogikstudium von Österreicher*innen dominiert werden. Etwas anders stellt sich die Situation in Klassen dar, die von Mitgliedern der Wiener Orchester geleitet werden. *„Tatsächlich ist für die meisten Studierenden, die nicht aus Österreich kommen, die Kunstuni eine Zwischenstation zwischen zu Hause (wo es keine vergleichbare Ausbildung gibt) und einer internationalen Karriere“* berichtet Harald Lothaller, der Studiendirektor der Kunstuniversität Graz. Er führt weiter aus, dass in manchen Instrumentalfächern kaum noch Österreicher*innen zu finden sind. So ist beispielsweise der Bereich der Streichinstrumente praktisch ausschließlich von ausländischen Studierenden besetzt.¹⁹⁰ Und obwohl Österreich traditionell als Blasmusikland bezeichnet werden kann, gibt es für ein Berufsstudium auch in diesen Fächern weniger Bewerber*innen aus dem Bundesland Steiermark sowie nahezu gar keine aus den anderen Bundesländern. Zahlreiche Gründe sind dafür verantwortlich:

- An den steirischen Musikschulen gab es im Unterschied zu anderen Bundesländern bisher keine zusätzlichen Maßnahmen zur Förderung besonders begabter Musikschüler*innen. Die Schüler*innen wurden nach dem „Gießkannenprinzip“ alle in gleicher Weise unterstützt.
- Zusätzliche finanzielle Mittel für die Förderung von musikalisch Begabten wurden vom Land Steiermark bis zum Schuljahr 2021/2022 nur für Schüler*innen des J.J.Fux-Konservatorium des Landes Steiermark in Graz zur Verfügung gestellt.
- Beim österreichischen Wettbewerb *„prima la musica“* schneiden die Teilnehmer*innen aus den steirischen Musikschulen im Bundesländervergleich besonders schlecht ab. Es gibt kaum Preisträger*innen beim Bundeswettbewerb. In den höheren Altersstufen gibt es beinahe keine Teilnehmer*innen mehr.
- Für besonders talentierte österreichische Studienanwärter*innen, die eine Orchesterstelle anstreben, ist die Musikuniversität Wien durch ihre Nähe zu den renommierten österreichischen Kulturorchestern oft wesentlich attraktiver.
- An den anderen österreichischen Kunstuniversitäten haben die Lehrenden oftmals ein deutlich besseres Netzwerk zu den Musikschulen (Jurytätigkeit bei Wettbewerben, Workshops an Musikschulen etc.) aufgebaut.

Bisher hatte sich die Kunstuniversität Graz in der Begabtenausbildung eher den Streicher*innen und Pianist*innen zugewandt. Die aktuelle Entwicklung macht jedoch auch eine Aufwertung der Bläserausbildung für den regionalen Nachwuchs notwendig. Mit dem Studienjahr 2017/18 wurde daher in einem ersten Schritt am Institut für Schlag- und

¹⁹⁰ SWOBODA Norbert, *Manche Fächer spielen ohne Österreicher*, in: Interview in der Kleinen Zeitung mit Robert Lothaller, 16. August 2018, S. 20-21.

Blasinstrumente ein Kooperationsprojekt zur Förderung von begabten Schüler*innen des Faches Trompete zwischen der Kunstuniversität Graz, dem J.J.-Fux-Konservatorium des Landes Steiermark und den Musikschulen der Steiermark initiiert.

Die Kunstuniversität Graz setzt Aktivitäten, den regionalen bzw. nationalen Nachwuchs durch nachhaltige Förderstrategien an ein künstlerisches Studium heranzuführen und übernimmt ebenso Verantwortung für die musikalische Ausbildung aller Kinder und Jugendlichen in der Steiermark und im Burgenland.¹⁹¹

Begabte junge Trompeter*innen können im Rahmen dieses Förderprojekts am Institut für Blas- und Schlaginstrumente der Kunstuniversität Graz zusätzlichen Unterricht erhalten. Innerhalb dieses Modells verbleiben die Schüler*innen weiterhin in ihren Ausbildungsinstitutionen und der regelmäßige Instrumentalunterricht wird von den bisherigen Lehrenden weitergeführt. Der pädagogische Mehrwert ergibt sich aus der Zusammenarbeit von Lehrenden mit unterschiedlichen Kompetenzen, wobei sich für die Schüler*innen neue und inspirierende Lernwelten ergeben. Zusätzlich erhalten sie regelmäßig Rückmeldung über ihre Leistungsentwicklung. Mit diesem Fördermodell kann auf wesentlich breiterer Ebene Begabungsfindung und Begabtenförderung stattfinden, ohne dass die Lehrenden der Musikschulen ihre begabtesten Schüler*innen verlieren. Neue Einblicke und Erfahrungen für die Begabtenpädagogik ergeben sich durch die Beobachtungen direkt am Lernort Musikschule. Ein weiteres Ziel des Kooperationsprojekts ist es, durch Fallstudien mehr Antworten auf Fragen der Begabungsförderung zu erhalten. Das pädagogische Werkzeug des Begabtenförderungsmodells für Trompete an der Kunstuniversität Graz besteht aus ergänzenden Unterrichtseinheiten sowie aus einem Beobachten und Analysieren der dadurch veränderten Entwicklungs- und Lernprozesse. Die Suche nach allgemeingültigen Erfolgskriterien dient auch als Beitrag zur Weiterentwicklung der IGP-Ausbildung an der Kunstuniversität Graz. Die Erkenntnisse aus dem Begabtenprojekt werden den Studierenden im Rahmen der Lehrveranstaltung „*Didaktik und Methodik der Blechblasinstrumente*“ vermittelt und zur Diskussion gestellt. Studierende erhalten so die Möglichkeit, innerhalb der Lehrveranstaltung selbst wissenschaftliche Beiträge zu diesem Themenbereich zu liefern.

Die Auswahl der Kandidat*innen liegt allein in der Verantwortung der Projektleiter*innen, wobei dies weitgehend dem Motto „*Fördern auf Verdacht*“ untergeordnet wird, da sich Begabung erst durch Förderung entwickeln kann. Mit Eintritt der Schüler*innen in das Förderprojekt werden nachstehende Fragen abgeklärt, die dann den Ausgangspunkt für die weitere pädagogische Strategie darstellen:

- Alter
- Soziales Umfeld
- Beginn der Ausbildung
- Lerndauer im Fach Trompete

¹⁹¹ Universität für Musik und darstellende Kunst Graz, *Lehre und Studium*, in: Entwicklungsplan 2019 bis 2024, S.50.

- Bisherige Lehrer*innen
- Lernbiografie
- Bisher verwendete Literatur
- Lernziele
- Motivation
- Teilnahmen an Wettbewerben
- Abgelegte Prüfungen
- Lernumgebung (Orchester, Kammermusik etc.)
- Aktuelle Problemstellungen
- Bisheriges Übeverhalten
- Doppelbelastung Schule und Musikausbildung
- Beschreibung der Begabung (Auffälligkeiten) durch Lehrer*innen und Eltern
- Altersuntypische Fähigkeiten und Interessen

Hans Günther Bastian setzte sich bei seinen Forschungen mit der Alltags- und Lebenswelt von erfolgreichen Teilnehmer*innen des Instrumentalwettbewerbs „Jugend musiziert“ in Deutschland auseinander. Über die lebensgeschichtlichen Erzählungen instrumentaler Talente wurden biografische Textmaterialien (Kindheit und Elternhaus, Instrumentaler Werdegang, Schulzeit, Freizeit, Musikalische Lebenswelt und Wettbewerbserfahrungen) gesammelt und ausgewertet. Ziel war, durch die Lern- und Lebensgeschichten Erkenntnisse individueller Prozessstrukturen bei der Förderung und Entwicklung zu ermitteln. Die Ermittlung lebensgeschichtlicher Hintergründe und Bedingungen instrumentalen Lernens eröffnet der Instrumentalpädagogik neue Perspektiven zur Optimierung der Ausbildung. Dies schließt psychologische Aspekte wie Begabungsdefinitionen, Beobachtung und Begabungsdiagnostik, musiksoziologische Themen wie Lebenspraxis, Werthaltungen, Perspektiven der Jugendkultur und musikpädagogische Wahrnehmungen durch Unterricht, Krisen, Defizite, Instrumentallehrer*innen, unterschiedliche Unterrichtsverfahren und Erfahrungen bei Wettbewerben mit ein.¹⁹²

Einen wesentlichen Faktor bildet dabei das familiäre und soziale Umfeld der Begabten. Sind beispielsweise die Eltern selbst Berufs- oder Amateurmusiker*innen, spielen Geschwister ein Instrument, wie groß ist das musikalische Interesse der Eltern oder wie ist ihr allgemeiner Erziehungsstil? Hochbegabte Kinder und Jugendliche nehmen im Allgemeinen aktiv Einfluss auf ihre soziale Umgebung, um auf diese Weise ihr ausgeprägtes Lern- und Informationsbedürfnis zu stillen. Spielerische Kreativität ist ein wichtiger Frühindikator für eine musikalische Begabung. Kinder benötigen in der frühen Phase ihrer Entwicklung daher Möglichkeiten, ihre Neugier auch im direkten Lebensumfeld zu befriedigen. Auf Grund zunehmender zeitlicher Beschulung (längere Unterrichtszeiten etc.) und dem damit verbundenen Rückgang der Freizeit für die Kinder kommt es zu einem messbaren Rückgang

¹⁹² BASTIAN Hans Günther, *Mit Bundes- und Landessiegern ›Jugend musiziert‹ im narrativen Gespräch- Zur Alltags- und Lebenswelt musikalischer Begabung*, in: Musikpädagogische Forschung 1986, S.234-235.

der Kreativität. Diese Tendenz wird in der Münchner Studie zur Hochbegabtenentwicklung (vgl. Heller 1992/2001) bestätigt.

Gerade bei den jüngeren Schüler*innen wird gemäß einem Sprichwort aus Sambia „*Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht*“ darauf geachtet, dass es zu keiner Überforderung kommt. Die Begabten werden vom Projektleiter im Unterricht an der Kunstuniversität jedoch verstärkt dazu ermutigt, selbst Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Die Basis für ein selbsteingesteuertes Lernen bildet die Selbsteinschätzung des Lernstandes und das Planen von erreichbaren Zielen. Gemeinsam mit den Lehrenden werden geeignete Lernstrategien festgelegt. In weiteren Schritten werden die Strategien und Konzepte auf ihre Effekte hin überprüft und gegebenenfalls verändert. In einem letzten Schritt werden die Lernergebnisse von den Lernenden bewertet. Ziel ist es, den Schüler*innen die Einschätzung ihres eigenen Lernstandes näherzubringen, um sie in die Lage zu versetzen, sich erreichbare Ziele zu stecken und sich im Laufe ihrer Entwicklung ein Repertoire an Lernstrategien anzueignen. Die Aufgabe des Lehrenden ist es, die Lernprozesse der Schüler*innen zu begleiten und sie beim Aufbau der angeführten Kompetenzen zu unterstützen. Zusätzlich wird eine Förderung der theoretischen Ausbildung, einschließlich der Verbesserung der Klavierkenntnisse empfohlen.

Am Beginn von verschiedenen Entwicklungsphasen einer musikalisch-instrumentalen Ausbildung für Trompeter*innen steht die Förderung der allgemeinen musikalischen Fähigkeiten und das Erlernen einer genauen 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*). Die Entwicklung der Spieltechnik im Unterricht basiert auf Basis der psychomotorischen Fähigkeiten des Lernenden, der pädagogischen Konzepte und der zur Verfügung stehenden Literatur. Willi Stadelmann von der Pädagogischen Hochschule der Zentralschweiz verweist auf die anregende Wirkung von Lernmaterialien aus neurobiologischer Sicht, wobei der Glaube, dass ein bestimmtes Lernkonzept, bzw. eine Methode dem Lernenden subjektiv die Aussicht auf Erfolg vermittelt, eine wesentliche Rolle spielt.

Wichtige Faktoren für die Gedächtnisleistung sind ein intensives Gefühl bei der Informationsaufnahme und ein hoher Grad an Bedeutsamkeit des Lernmaterials.¹⁹³

Bei der Auswahl der Literatur sollten in erster Linie Kriterien wie eine sinnvolle Struktur, die Verständlichkeit und Übersichtlichkeit und vor allem der musikalische Gehalt ausschlaggebend sein. Viele Schulwerke werden in Kapitel oder Lektionen unterteilt. Die einzelnen Lektionen beinhalten Atemübungen, Einspielübungen, Tonleitern, musiktheoretische Inhalte, technische und rhythmische Übungen sowie Spielstücke, Lieder

¹⁹³ STADELMANN Willi, *Ästhetische Bildung als Beitrag zur Begabungsförderung*, in: *Begabungsförderung in der Musik*, Nr.28/Ausgabe 2, Salzburg 2011, S.4.

und Duette, wie auch allgemeine Übehinweise. In der Vergangenheit wurden die Schulwerke entweder gänzlich durchnummeriert oder in Kapitel unterteilt.

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. Auch in einem sorgfältig geplanten und vorbereitenden, mit methodischen Schritten versehenen Unterricht kann an den tatsächlichen Bedürfnissen der Lernenden vorbeiunterrichtet werden. 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*. Ein guter Pädagoge wird sich daher nicht nur an die Vorgaben einer Instrumentalschule klammern, sondern flexibel reagieren, d.h. zusätzliche Übungen und Stücke anbieten und verwenden. „*Methodischer Schematismus muss daher unbedingt vermieden werden.*“¹⁹⁴

Dies war auch eine der Ausgangsüberlegungen für die Entwicklung eigener Lehrwerke. 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 der Lehrwerke gewährt zwar anhand von themenbezogenen Lektionen eine Orientierung über den Lernfortschritt, zugleich kann aber auch auf Grundlage einer Vielzahl von Übungen aus Ergänzungskapitel für jeden Lernenden ein ganz individueller Lernweg gestaltet werden. Die Atem-, Ansatz-, Hör-, Rhythmus- und Gesangsübungen im *Der Trompeten Trainer* verfolgen das Ziel, die allgemeine musikalische Entwicklung zu fördern und dienen als Vorübungen zur 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.¹⁹⁵ Ein Übungsprogramm, das auf vielseitigen Themenfeldern aufgebaut ist, orientiert sich in erster Linie an den Bedürfnissen der Lernenden und an der Qualität der Ausführungen. Vorerst geht es um die Frage, welche Inhalte vertieft werden sollen. Für jedes Themenfeld muss ausreichend Übematerial zur Verfügung stehen. Genau vorgegebene Aufgabenstellungen und Übungsinhalte können je nach Umfang zu einem oberflächlichen Abarbeiten der Übungen führen. Dabei sehen sich die Lernenden verpflichtet, den jeweils gesamten Umfang der Aufgabe zu üben und dies oft unabhängig vom Lernerfolg. Eine sorgfältige Herangehensweise und genaue Arbeit am Detail wird dabei auf Grund des begrenzten Zeitbudgets vernachlässigt. Bei einem genau vorgegebenen Übungsprogramm besteht zusätzlich die Gefahr, dass Üben zu einem schematischen Abarbeiten der Übungen verkommt. Weiter gefasste Lernziele, in denen beispielsweise eine Verbindung zwischen den Anforderungen eines Musikstücks und den spieltechnischen Übungen hergestellt wird, haben sich in der Praxis bewährt. Ein sinnvoll zusammengestelltes Übeprogramm besteht

¹⁹⁴ FREIINGER Gerhard, *Der Trompeten-Trainer*, in: Clarino, April 2014, S.16.

¹⁹⁵ Ebd., S.16.

einerseits aus leichteren Stücken oder Übungen, die von den Lernenden selbstständig erarbeitet werden können und andererseits aus anspruchsvollen Aufgabenstellungen, die mehr Unterstützung durch die Lehrenden erfordern.

Weder die Übedauer noch die Inhalte stehen an erster Stelle, sondern immer die Qualität der spieltechnischen und musikalischen Ausführung. Da zumeist ein erfolgreicher musikalischer Auftritt das Ziel des Lernens, bzw. Übens ist, sollten 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 sowohl für fortgeschrittene als auch professionelle Trompeter zum Training geeignet ist. Das didaktisch-methodische Konzept ermöglicht zwei unterschiedliche Lern- und Übungswege hinsichtlich der künstlerischen Weiterentwicklung. Bilden Etüden oder Konzertstücke den Ausgangspunkt des Übungsprogramms, unterstützen die Kapitel zur Entwicklung der Spieltechnik den Fortschritt. Das Kapitel „Etüden“ besteht aus einer Sammlung von Stücken, die von verschiedenen Berufstrompeter*innen, Trompetenpädagog*innen und Komponist*innen zur Verfügung gestellt wurden. Wie die Bezeichnung *Etüde* (frz. *étude* = *Studie*) bereits nahelegt, handelt es sich bei Etüden um Instrumentalstücke, die die Musiker*innen bei der Weiterentwicklung der technischen Fertigkeiten unterstützen sollen. Meist bildet dabei eine technische Herausforderung den Ausgangspunkt, die anschließend in einem musikalischen Zusammenhang behandelt wird. Die spieltechnischen Fragestellungen ergeben sich aus den musikalischen Anforderungen der Etüden oder Konzertstücke, immer in Abhängigkeit von Stärken und Bedürfnissen der jeweiligen Trompeter*innen. So kann nach eigenen Vorstellungen und individuellem Bedarf die Zusammenstellung der Übungen zu effektiven Lern- und Trainingseinheiten erfolgen. Ebenso ist es möglich, sich zuerst die notwendigen spieltechnischen Voraussetzungen mit Hilfe der ergänzenden Kapitel anzueignen, um auf diese Weise 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 für die bläserischen Funktionsbereiche. Der Begriff „Training“ wurde von den Verfassern bewusst gewählt, da beispielsweise 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 sowie Strategien aus der Trainingslehre des Sports für das Training der Funktionsbereiche auf Blechblasinstrumenten heranzuziehen. Innerhalb des Trainings/Übungsprozesses reagieren auf Basis der unterschiedlichen Belastungen die betroffenen Muskelgruppen und deren Koordinationsfähigkeit durch Anpassung. Das Training beginnt mit dem Festlegen jener Bereiche, die tatsächlich trainiert werden sollen. Ausgehend von den Zielen werden dann 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 Ausgangssituation einstellt. Die Übungsvorschläge dieses Lehrwerkes sollen einen Entwicklungsprozess fördern und begleiten, der zu einer effizienten Technik des Übens führt.¹⁹⁶

Weitere Kapitel setzen sich mit Tonleiterstudien, Verzierungstechniken oder Artikulationstechniken auseinander.

Zu den wichtigsten Voraussetzungen einer erfolgreichen Umsetzung von Methoden zählen das Verstehen der spezifischen Ideen, die Art der Anwendung, die Konsequenz innerhalb der Umsetzung und nicht zuletzt die Interventionen durch die Lehrenden. Über die Lernergebnisse wird die Tauglichkeit derartiger Konzepte sichtbar. Jedoch weiß man beispielsweise aus der Sportwissenschaft, dass sich der Mensch mit der Zeit an einen bestimmten Trainingsrhythmus und dessen Intensität anpassen kann. Dieses Phänomen wird auch im Instrumentalunterricht beobachtet, wo oft trotz geringem Erfolg das Konzept nicht verändert wird und unreflektiert eine bestimmte Methode weiter zur Anwendung kommt. Dies entweder aus Unkenntnis über mögliche Alternativen oder sehr oft auch nur aus Gewohnheit. Auch die Fülle des heute zur Verfügung stehenden Angebots macht es nicht leichter, die richtige Auswahl zu treffen. Eine intensive Auseinandersetzung mit derartigen Konzepten auf Basis theoretischer Erkenntnisse ist für einen Erfolg in der Unterrichtspraxis von großer Bedeutung. Es geht dabei um folgende Fragestellungen: Welche Effekte können mit spezifischen didaktischen Konzepten, Methoden und Übungen erzielt werden und liegen diesen jeweils strukturierte Überlegungen über psychologische und physiologische Gesetzmäßigkeiten zugrunde? Kann Wissen über neurophysiologische Aspekte oder Gesetzmäßigkeiten der Trainingslehre aus dem Sportbereich den Instrumentalunterricht durch ein tieferes Verständnis für Lernprozesse bereichernd unterstützen?

Prozessanalytische Untersuchungen im Umfeld des Begabtenbereichs ermöglichen durch deren Vergleichbarkeit einen höheren Grad an objektiven Ergebnissen. Die Beobachtungen geben Aufschlüsse über förderliche, bzw. hemmende Bedingungsfaktoren. Bewusste Veränderungen der Methodik innerhalb der beobachteten Lernphasen können Informationen über messbare Veränderungen innerhalb der spieltechnischen Entwicklung der Begabten liefern, die wiederum Rückschlüsse über Effizienz und flexible Einsatzmöglichkeiten der verwendeten pädagogischen Konzepte, Methoden und Übungen für Blechbläser*innen ermöglichen. Innerhalb des Lernprozesses spielt die Vermittlung von neuem Wissen eine zentrale Rolle. Zur zentralen Frage wird dabei, ob es durch besseres Verstehen von physiologischen Vorgängen zu Verbesserungen hinsichtlich der Spieltechnik kommt. Zu diesem Zweck werden sowohl die Schüler*innen, wie auch die Pädagog*innen ersucht, die spieltechnischen Vorgänge zu beschreiben. Die Effizienz der pädagogischen

¹⁹⁶ FREIINGER/SOWA/WAGNERMEYER, *Vorwort*, in: *Trumpet Pro*, A-Salzburg 2018, S.4.

Interventionen wird durch Entwicklungsverlaufsanalysen überprüft. Einzelne punktuelle Ereignisse wie das Abschneiden bei Wettbewerben oder bei relevanten Prüfungen werden entsprechend berücksichtigt. Aspekte wie Übezeiten, Intensität und Umfang verschiedener Übungsvorschläge, Schlüssigkeit und Qualität der Konzepte zur Entwicklung der Spieltechnik auf der Trompete, Übebedingungen und -Situationen werden von Beginn an zur Diskussion gestellt, die weitere Vorgangsweise festgelegt und entsprechend dokumentiert. In regelmäßigen Abständen werden die Beteiligten über Fortschritte, Hindernisse und Erfolge befragt.

Die Erhebungen schöpfen jeweils aus folgenden Datenquellen:

- die Beobachtungen der Begabten im Unterricht
- die Instrumentallehrer*innen der Musikschule, bzw. des J.J.-Fux-Konservatoriums
- bei jüngeren Schüler*innen die Eltern
- Beobachtungen durch den Projektleiter im Unterricht

Methodik der pädagogischen Begleitung

- gemeinsames Festlegen (Musiklehrer*innen und Kunstuniversität) der Ziele;
- gemeinsame Literaturlauswahl (Spieltechnik und musikalisches Programm);
- gemeinsames Zusammenstellen des Übungsprogramms;
- Dokumentation des Übeverhaltens;
- 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).



5.1.1. Projektziele

- Förderung des regionalen Nachwuchses durch eine frühe, professionelle und verantwortungsbewusste Betreuung von Hochbegabten.
- Eine individuelle, altersgerechte und auf die jeweilige Entwicklungsphase abgestimmte Förderung junger begabter Musiker*innen.
- Die zusätzliche Begabtenförderung der Kunstuniversität gibt Impulse, Motivation und Orientierung. Durch den Kontakt zum regulären Studienbetrieb erhalten die Musikschüler*innen frühzeitig einen Einblick in Studienbedingungen und Anforderungen an einer Kunstuniversität.
- Für die Begabten ergibt sich aus dem Kooperationsmodell der Vorteil, dass sie in ihrem bisherigen musikalischen und sozialen Umfeld verbleiben können. Einerseits benötigen die Musikschulen für ihre positive Außenwirkung Begabte und andererseits sind diese wichtige Vorbilder für die jüngeren Begabten. In der Musikschule nehmen sich die Begabten als Personen wahr, deren Leistung aus der Klasse herausragt und an der Kunstuniversität entsteht eine positive Konkurrenzsituation. Ältere bzw. fortgeschrittene können dabei eine Vorbildfunktion einnehmen.
- Zusätzliche Unterstützung bei der Vorbereitung auf Wettbewerbsteilnahmen.
- Da Hochbegabungen zumeist als Einzelfälle zu betrachten sind, benötigen sie eine sehr individuelle und differenzierte Betreuung.
- Förderung einer gesamtmusikalischen Entwicklung.
- Sollten die Begabten sich für ein künstlerisches Berufsstudium entscheiden, erfolgt der Übergang von der Musikschule zur Kunstuniversität gleitend. Große Umstellungen hinsichtlich der Spieltechnik können vermieden werden.
- Der frühe Beginn einer Förderung von effizienter und ökonomischer Spieltechnik kann zu einer Verkürzung der ordentlichen Studienzeit führen.
- Zusammenführung der Hochbegabtenpädagogik (Lehrende der Kunstuniversität) mit der pädagogischen Praxis von Musikschulen (Musiklehrer*innen an Musikschulen).
- Schaffung einer Plattform des Austausches gemeinsamer Interessen und zur Weiterorientierung bzgl. neuer Möglichkeiten der Kooperation zwischen Musikschulen und Kunstuniversität.
- Erkenntnisse der Begabungsforschung werden der pädagogischen Praxis an Musikschulen zur Verfügung stellen.
- Erkenntnisgewinn für die Begabungsforschung aus der Musikschulpraxis.
- Überwinden der Kluft zwischen Begabtenförderung und Begabungsforschung.
- Keine Bevormundung der Pädagog*innen von Musikschulen, sondern Bündelung der Kompetenzen.

Bilanz des Begabtenförderprojekts für das Fach Trompete im Zeitraum der Studienjahre 2017/18 bis 2020/21

Einen wesentlichen Schwerpunkt des Begabtenprojekts bildet die Vorbereitung auf Wettbewerbe und Prüfungen (ÖBV-Leistungsabzeichen oder Übertrittsprüfungen an Musikschulen). Konnten Bundesländer in vergleichbarer Größe wie etwa Tirol, Niederösterreich oder Oberösterreich ungefähr 100 Teilnehmer*innen im Fach Trompete verzeichnen, nahmen im Jahr 2019 nur 18 Musikschülerinnen und Musikschüler aus den steirischen Musikschulen am Wettbewerb „*prima la musica*“ teil. Davon 3 in der Altersgruppe A (bis 7 Jahre), 4 in der Altersgruppe B (bis 9 Jahre), 5 in der Altersgruppe I (bis 11 Jahre) und 3 in der Altersgruppe II (bis 13 Jahre). In der für die Kunstuniversität Graz besonders interessanten Wertungsgruppe III (14 bis 16 Jahre) nahmen lediglich drei Kandidat*innen (2. Preise) teil, wobei alle die Musikschule Birkfeld besuchten. Aus den restlichen 49 Musikschulen gab es in der Wertungsgruppe III überhaupt keine Teilnehmer*innen. In der Altersgruppe IV (bis 19 Jahre) gab es ebenso keine Teilnehmer*innen aus den steirischen Musikschulen. Der einzige Teilnehmer am Bundeswettbewerb kommt aus der Musikschule Bad Waltersdorf und wird innerhalb des Begabtenprojektes der Kunstuniversität Graz mitbetreut.

Studienjahr 2017/18

Initiierung des Projekts und Auswahlvorspiele an der Kunstuniversität Graz und Start der Unterrichtseinheiten mit 14 Teilnehmer*innen. 7 Teilnehmer*innen aus dem J.J.Fux-Konservatorium und 6 Teilnehmer*innen aus den steirischen Musikschulen sowie 1 Teilnehmer aus dem Kärntner Musikschulwerk.

- 3 Teilnehmer*innen absolvierten erfolgreich die Zulassungsprüfung an der Kunstuniversität Graz.
- Wettbewerb *prima la musica*: Landeswettbewerb - drei 1. Preise und ein 2. Preis. Bundeswettbewerb ein 1. und ein 2. Preis.

Studienjahr 2018/19

Weiterführung des Projekts mit 1 Teilnehmer aus dem J.J.Fux-Konservatorium und 6 Teilnehmer*innen aus den steirischen Musikschulen.

- 1 Teilnehmer aus der Musikschule absolvierte erfolgreich die Zulassungsprüfung für den Vorbereitungslehrgang im Institut Oberschützen der KUG.
- Wettbewerb *prima la musica*: Landeswettbewerb – drei 1. Preise und zwei 2. Preise. Bundeswettbewerb ein 2. Preis.

Studienjahr 2019/20

2 Teilnehmer aus dem J.J.Fux-Konservatorium und 2 Teilnehmer aus den steirischen Musikschulen, sowie eine Teilnehmerin aus dem Burgenland.

- 2 Teilnehmer absolvierten erfolgreich die Zulassungsprüfung an der KUG.
- Auf Grund der Corona-Pandemie fand kein Wettbewerb statt.

Beginn der theoretischen Auseinandersetzung mit den Themen Begabtenpädagogik und Begabungsförderung auf Grundlage der aktuellen wissenschaftlichen Literatur. Aufnahme der Thematik in die Lehrveranstaltung *Didaktik und Methodik der Blechblasinstrumente*.

Studienjahr 2020/21

3 Teilnehmer*innen aus den steirischen Musikschulen wurden betreut.

- Beim Solowettbewerb *prima la musica* konnten drei Teilnehmer*innen einen ersten Preis erringen.
- Ein Teilnehmer absolvierte erfolgreich die Zulassungsprüfung an der KUG.

Innerhalb dieses Studienjahres wurde am Institut für Musikpädagogik ein Gastvortrag zum Thema Begabungsförderung gehalten sowie die vorliegende Broschüre zum Thema *Rahmenbedingungen der Begabtenförderung* verfasst. Am 12. Juni 2021 fand ein Pick-up Kurs am Institut für Musikpädagogik mit dem Titel *Ohne Breite keine Spitze* zum Thema Begabten- und Begabungsförderung statt. Das Verfassen und die Anwendung von Lehrwerken für Trompete haben das Begabtenprojekt ergänzt.

Zieht man nun eine Bilanz über den Zeitraum von 8 Semestern, so wurden insgesamt 27 Teilnehmer*innen in diesem Kooperationsprojekt betreut. 7 Teilnehmer aus dem Bundesland Steiermark haben die Zulassungsprüfung für ein Studium im Fach Trompete an der Kunstuniversität Graz und eine Teilnehmerin am Konservatorium Eisenstadt erfolgreich absolviert. 2 weitere Teilnehmer*innen wurden nach erfolgreicher Zulassungsprüfung in den Hochbegabtenlehrgang bzw. in eine Vorbereitungsklasse der Kunstuniversität Graz aufgenommen. Zwei der IGP-Studierenden, die aus dem Kooperationsprojekt hervorgegangen sind, absolvierten nach drei Semestern erfolgreich auch die Zulassungsprüfung für das Konzertfachstudium-Trompete. Beim Instrumentalwettbewerb „*prima la musica 2019*“ konnten 2 Teilnehmer*innen einen ersten Preis und 3 Teilnehmer*innen einen zweiten Preis erringen. Im Jahre 2021 nahmen 3 Teilnehmer*innen aus dem Begabtenprojekt beim Wettbewerb „*prima la musica*“ teil und erzielten in der II. Wertungsgruppe (12-14 Jahre) zwei erste Preise und in der III. Wertungsgruppe (14-16 Jahre) einen ersten Preis mit Auszeichnung. Trotz dieser sehr erfreulichen Ergebnisse darf man innerhalb eines derartigen Projekts nicht immer mit sich gleichsam automatisch einstellenden Erfolgen rechnen.

An erster Stelle steht die Begleitung eines individuell ausgerichteten Lernweges für junge Musiker*innen mit Potential. Ausgenommen jene Begabten, die sich entweder im Hochbegabten- oder Vorbereitungslehrgang der Kunstuniversität Graz befinden, verbleibt die Hauptarbeit der Betreuung bei den Lehrerenden des J.J.-Fux-Konservatorium oder der Musikschulen. Das zusätzliche Unterrichtsangebot der Kunstuniversität Graz erweist sich aus Sicht der Projektleitung nach 8 Semestern als sehr effektive Ergänzung innerhalb der Begabtenförderung und könnte auch auf andere Instrumentalfächer übertragen werden.

5.1.2. 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 Freisinger 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 docendi*) für das Habilitationsfach „Trompete“ verliehen. Er ist regelmäßig Juror bei Wettbewerben, Dozent bei Kursen für Blechbläser*innen und Mitautor von Lehrwerken für Trompete.

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

Besonders begabte und motivierte Kinder und Jugendliche können nach der erfolgreichen 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 besteht die Möglichkeit für Klavierunterricht. 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, die in regelmäßigen Abständen am Johann-Joseph-Fux-Konservatorium abgehalten bzw. vom Konservatorium organisiert werden, teilzunehmen. Die Möglichkeiten reichen dabei 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*.

Den begabten Musikschüler*innen der *steirischen Musikschulen* standen bis zum Schuljahr 2020/2021 im Vergleich zu den übrigen Bundesländern keine zusätzlichen Fördermaßnahmen zur Verfügung. Immer wieder wurde von Vertreter*innen der Musikschulen oder der Arbeitsgemeinschaft der Musikerzieher Österreichs AGMÖ (siehe Symposium 2010 „*Chancen für Talente*“) auf diesen Umstand hingewiesen. 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 Schüler*innen der Musikschulen kaum bis gar nicht den Weg in ein Berufsstudium an die Kunstuniversität Graz einschlagen können. Hier geht es also um die Beantwortung der Fragen: Wie können musikalisch begabte junge Menschen, die nicht dem Mittelmaß entsprechen und für die das derzeitige Förderangebot nicht ausreicht, entsprechend unterstützt werden und wie ein Fördersystem gestaltet werden kann, in dem nicht bloß standardisierte Niveauforderungen, also „Mittelmaß“ als Richtlinie dient? Ein intelligentes Fördersystem ermöglicht individuelle Maßnahmen, bei denen finanzielle und pädagogische Konzepte differenziert zur Anwendung kommen. Das erfordert ein Umdenken zum Wohle der förderungswürdigen jungen Menschen. Wie dies gelingen kann zeigen die vielen Beispiele aus den anderen Bundesländern. Seit dem Schuljahr 2021/2022 gibt es für musikalisch hochtalentiertere Kinder und Jugendliche 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 intensiverer Austausch zwischen den Lehrenden der Musikschulen, des J.J.-Fux-Konservatorium und der Kunstuniversität Graz wäre eine weitere wichtige Maßnahme.

5.3. Begabtenförderprojekt des Landes Niederösterreich

Das Talentförderprogramm des Landes Niederösterreich wurde im Schuljahr 2014/2015 gestartet. Im Rahmen dieses Projekts werden junge begabte Musiker*innen durch verschiedene Angebote wie Zusatzunterricht und exklusiven 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.¹⁹⁷

¹⁹⁷ JAHRESBERICHT 2019/20, Musik & Kunst Schulen Management

5.4. 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. Ziel ist es, besondere Bedingungen für eine kontinuierliche musikalisch-künstlerische und persönliche Entwicklung hochbegabter Kinder und Jugendlicher zu schaffen. 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 Jugendlicher geeignet und effektiv sind. Im Rahmen des *Pre-College-Lehrganges* wird das Ziel verfolgt, 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, sodass der Besuch für alle im Lehrgang möglich ist. Die Lehrveranstaltungen gliedern sich in künstlerischen Einzel- und Gruppenunterricht, Übungen, Internet-Kurse und Projekte.¹⁹⁸ 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.

¹⁹⁸ CURRICULUM Universitätslehrgang Pre-College Salzburg / Universität Mozarteum Salzburg

5.5. Talentförderung am Tiroler Landeskonservatorium

Das Land Tirol bietet gemeinsam mit weiteren Institutionen jenen Schüler*innen, die Beseonderes in der Musik leisten möchten und sich (zeit-) intensiv mit Musik auseinandersetzen wollen spezielle Förderprogramme. Diese gliedern 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, erhalten jedoch regelmäßig zusätzlich Unterricht am Tiroler Landeskonservatorium (vernetzter Einzelunterricht). Am Tiroler Landeskonservatorium werden ergänzend Fächer angeboten wie beispielsweise Ensemblemusizieren, 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.

5.6. Talentförderung an den Vorarlberger Musikschulen

Die Vorarlberger Talentförderung besteht aus zwei 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. An Wochenend-Workshops wird Auftrittstraining, Rhythustraining, Körperarbeit am Instrument und Improvisation angeboten. Ältere Musikschüler*innen können am Landeskonservatorium folgende Lehrveranstaltungen besuchen: vorbereitende Musiktheorie, Grundlagen der Improvisation, Psychohygiene für Musiker, Bewegung, Haltung und Atmung am Instrument.

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

Die Akademie für Begabtenförderung ist ein Kooperationsprojekt der Oberösterreichischen Ausbildungsstätten für Musik und wird als Vorbereitungslehrgang geführt. Kooperationspartner sind die Anton Bruckner Privatuniversität, das Oberösterreichische Landesmusikschulwerk, die 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.

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

Das Förderprogramm wird als Kooperation zwischen der Gustav Mahler Privatuniversität für Musik und den Musikschulen des Landes Kärnten organisiert. Die Kooperationspartner verfolgen das Prinzip der Nutzung von Synergien, um ein erstklassiges Förderangebot bei vernünftigen Ressourceneinsatz gewährleisten zu können. 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 Begabungsfindung und -förderung 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 Berufslaufbahn 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.

5.9. Ohne Breite keine Spitze – Workshop

Der größere Teil der Menschen verfügt über eine durchschnittliche musikalische Begabung. Dann gibt es noch jene, bei denen sich musikalische Fähigkeiten schwerer entwickeln lassen und eine weitere Gruppe, die deutlich überdurchschnittliche Leistungen zeigen. Beide Extreme sind sowohl für die Pädagogik wie auch für die Wissenschaft von besonderem Interesse. Der hier beschriebene Workshop setzte sich mit den Aspekten der Begabtenförderung auseinander, wobei viele Inhalte auch in Bezug auf normal begabte von Interesse sind. Der erste Teil des Workshops widmete sich dem theoretischen Stand der Forschung anhand der aktuellen Literatur in Verbindung zur Unterrichtspraxis mit (Hoch)Begabten. Wesentliche Fragen zur Entdeckung, Förderung und Entwicklung musikalisch begabter junger Menschen und den dafür notwendigen Rahmenbedingungen wurden im zweiten Teil mit den Teilnehmer*innen erörtert. Ebenso wurden die Verantwortlichkeit der Kultur- und Bildungspolitik, Probleme der instrumentalpädagogischen Ausbildung, die Möglichkeiten der (Hoch)Begabtenförderung, erzieherische Fragen und die Rolle der Eltern, die Lebens- und Berufsperspektiven junger Musiker*innen und der aktuellen Forschungsstand thematisiert. Und nicht zuletzt fand ein fruchtbarer Wissens- und Erfahrungsaustausch statt.

Wie können begabungsfördernde Lernwelten entwickelt werden?

- Mehr Unterrichtszeit für begabte Musikschüler*innen an den steirischen Musikschulen.
- Schaffung dezentraler Leistungszentren an Musikschulen (7 Regionen), vergleichbar mit jenen im Sport. Derartige Strukturen im erreichbaren Umfeld unterstützen die jungen Menschen in den Regionen, um ihre Potentiale bestmöglich zu entwickeln und können ebenso ein Beitrag zur Regionalentwicklung leisten.
- Korrepetitionsstunden für Wettbewerbsteilnehmer*innen an Musikschulen.
- Weiterbildungsangebote für Pädagog*innen zum Thema Begabungsentwicklung und Begabtenförderung (Beratungsnetzwerk).
- Schaffung einer Plattform zum Wissensaustausch aller musikbezogenen Bildungseinrichtungen. Austausch über Best-Practice-Modelle in der Begabungs- und Begabtenförderung.
- Vernetzung von Musikschulen, J.J.-Fux-Konservatorium und Kunstuniversität durch organisierte Veranstaltungen (Tag der offenen Tür, Workshops an Musikschulen, Weiterbildungen, Fachtagungen).
- Anerkennung der Relevanz des Themas Begabtenförderung durch die Verantwortlichen aus Politik und Verwaltung und konsequente Unterstützung der jungen begabten Musiker*innen.
- Begabungsforschung an der Kunstuniversität Graz und deren Transfer in die Unterrichtspraxis. Entwicklung von Unterrichtsstrategien und Unterrichtsmethoden für Hochbegabte.

- Kooperationsprojekte hinsichtlich der Begabtenförderung zwischen Musikschulen, J.J.-Fux-Konservatorium und Kunstuniversität Graz. Die Entwicklung begabungsfördernder Lernwelten darf nicht an Aktivitäten von Einzelpersonen oder einzelnen Institutionen festgemacht werden. Leistungsexzellenz entsteht nicht aufgrund von isolierten Einzelaktionen, sondern ist immer das Ergebnis eines Zusammenwirkens innerhalb des Gesamtsystems.

Im Rahmen des Workshops wurden beispielhaft zwei Fördermodelle vorgestellt. Direktor Mag. Eduard Lanner erläuterte die Inhalte und Bedingungen des Förderstatuts (siehe Anhang) des Johann-Joseph-Fux-Konservatoriums des Landes Steiermark in Graz. Die Ausführungen von Frau Judith McGregor, MA vom Musik & Kunst Schulen Management Niederösterreich zeigten in beeindruckender Weise die umfangreichen Bemühungen des Landes Niederösterreich hinsichtlich der Förderung musikalischer Begabungen. Ihre Präsentation wurde ebenfalls im Anhang beigefügt.

Begabtenförderung am Johann-Joseph-Fux-Konservatorium Graz

Besonders begabte Kinder und Jugendliche am J.-J.-Fux-Konservatorium in Graz erhalten eine zweite, vom Schulkostenbeitrag befreite Wochenunterrichtsstunde.

Diese Maßnahme wird dem überdurchschnittlich begabten Nachwuchs deutlich bessere Chancen für einen möglichen späteren Einstieg in die Laufbahn als Berufsmusikerin/Berufsmusiker oder Musiklehrerin/Musiklehrer eröffnen.

1. Wer hat Anspruch:

- a) Überdurchschnittlich begabte Kinder und Jugendliche, die seit mindestens zwei Semestern mit hervorragendem Erfolg ihre Musikausbildung am J.-J.-Fux-Konservatorium erhalten und noch nicht in einer musikalischen Berufsausbildung stehen.

Musikalisch überdurchschnittlich begabt sind Kinder und Jugendliche, deren Anlagen und Ausbildungsstand eine spätere Laufbahn als Berufsmusikerin/Berufsmusiker und Kulturträgerin/Kulturträger möglich und wahrscheinlich erscheinen lassen.

- b) Kinder und Jugendliche die ihren ordentlichen Wohnsitz in der Steiermark haben.
- c) Kinder und Jugendliche, die große Erfolge bei Wettbewerben („Prima la musica“, etc.) aufweisen können.

2. Dauer der Förderung:

- a) Die Gewährung der Begabtenförderung ist auf ein Schuljahr begrenzt.
- b) Für eine weitere Gewährung ist das Durchlaufen eines neuerlichen Auswahlverfahrens nötig.
- c) Die Antragstellung bzw. Zuerkennung ist im Rahmen der Förderrichtlinien bis zum vollendeten 19. Lebensjahr möglich. Bei Gesang bis zum vollendeten 22. Lebensjahr.

3. Ausschreibung:

- a) Die Ausschreibung erfolgt durch Aushang am J.-J.-Fux-Konservatorium Graz.

4. Anmeldung:

- a) Die Anmeldung erfolgt mit einem Antragsformular, das im Sekretariat des J.-J.-Fux-Konservatoriums erhältlich ist.

5. Auswahlverfahren:

a) Instrumentales Vorspiel:

Jede Kandidatin/jeder Kandidat hat ein Programm freier Wahl von mind. fünf Minuten vorzubereiten, das das Spektrum seiner musikalischen Anlagen zeigen soll. Das Programm ist auswendig vorzutragen.

b) Schüler/innen, die beim Landeswettbewerb „Prima la musica“, im Jahr des Auswahlspiels, in der Solowertung einen 1. Preis mit Berechtigung erhalten haben, bekommen eine Begabtenstunde zugesprochen und brauchen kein Auswahlspiel absolvieren. Dies gilt ab dem Schuljahr 2016/17 auch für die Altersgruppen A und B mit einem „ausgezeichneten Erfolg“. Über die Zuteilung einer ganzen oder halben Begabtenstunde entscheidet die Kommission. Ab den Altersgruppen III gilt diese Regelung nur für die Stufe IIIPLUS und IVPLUS: Schüler/innen, die in den Gruppen III und IV (ohne der Option des Bundeswettbewerbes) teilnehmen und einen 1. Preis erlangen, müssen dennoch am Auswahlspiel teilnehmen.

c) Nachweis des musikalischen Werdegangs:

Ein Lebenslauf (nur bei der erstmaligen Anmeldung) der Bewerberin/des Bewerbers und eine Stellungnahme der Hauptfachlehrerin/des Hauptfachlehrers sind beizulegen.

d) Jury:

- Direktor/Studienleitung
- 5 Fachvertreterinnen/Fachvertreter vom JJFK
- 1 Fachvertreterin/Fachvertreter der KUG
- den Vorsitz des Auswahlspiels hat der/die Koordinator/Koordinatorin der Begabtenförderung.
- Der Direktor nominiert in Absprache mit den Fachbereichsleiter/innen die Kommission.

e) Die Auswahlkommission erstellt eine Reihungsliste.

6. Zusatzangebot:

- a) Die überdurchschnittlich begabten Kinder und Jugendlichen werden nicht nur am Instrument, sondern auch im musiktheoretischen Bereich gefördert.
Aus einem Angebot von Ergänzungsfächern muss eine bestimmte Anzahl an Stunden gewählt werden. (Beim Besuch des Musikgymnasiums Dreihackengasse können diese Fächer allenfalls angerechnet werden.)
- b) Ab dem 2. Förderungsjahr besteht je nach Verfügbarkeit der Plätze ein Anspruch auf das Ergänzungsfach Klavier.
- c) Mindestens ein Auftritt pro Jahr bei einem Konzert aller Begabten Schülerinnen/Begabten Schüler ist verpflichtend.
- d) Zusätzliche Konzerte als Solistin/Solist mit einem Orchester sind empfehlenswert.
- e) Während der Vorbereitung auf ein Konzert oder einen Wettbewerb stehen der Schülerin/dem Schüler vermehrt Korrepetitionsstunden zur Verfügung.
- f) Schülerinnen/Schüler vom Musikgymnasium Dreihackengasse können das zusätzliche Begabtenförderungsangebot des Musikgymnasiums in Anspruch nehmen.

7. Stundenkontingent:

- a) Dem J.-J.-Fux-Konservatorium Graz stehen in der ersten Ausbaustufe insgesamt 40 Unterrichtsstunden für überdurchschnittlich begabte Kinder und Jugendliche zur Verfügung.

Talentförderprogramm

des Landes Niederösterreich

Judith McGregor

12. Juni 2021

MKM Musik & Kunst Schulen Management Niederösterreich GMBH
Ein Betrieb der KULTUR.REGION.NIEDERÖSTERREICH

KULTUR
NIEDERÖSTERREICH 

Aufgabe

Das Talentförderprogramm des Landes Niederösterreich möchte:

- **jedes Kind / jeden Jugendlichen individuell unterstützen**
und
- **bestmöglich auf seinem musikalischen Bildungsweg begleiten**

Der Weg ins Talentförderprogramm

- Prima la musica
 1. Preis mit Auszeichnung bzw. Weiterleitung zum BWB
- podium.jazz.pop.rock...
 1. Preis mit Auszeichnung bzw. Weiterleitung zum BWB
- NÖ Volksmusikwettbewerb
 1. Preis mit Auszeichnung

3

Der Weg ins Talentförderprogramm

- Weitere Voraussetzungen
- ganze Unterrichtseinheit
 - Unterricht an einer NÖ Musikschule
 - Hauptwohnsitz in NÖ

Der **Nachweis (Wettbewerbsergebnis) berechtigt zur Teilnahme** am Talentförderprogramm **für zwei aufeinanderfolgende Schuljahre.**

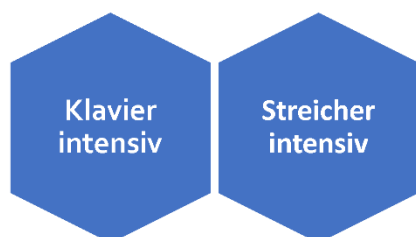
Gleichwertige Leistungsnachweise aus vergleichbaren Wettbewerbsteilnahmen sind zulässig.

4

Talentförderung SOLO

- Plm und NÖVM ab AG A, podium ab AG I
- Zusätzliche 25 Minuten in dem Unterrichtshauptfach, in dem der Wettbewerbsantritt erfolgt ist
- ab AG II (Gesang III) optional zusätzliche 25 Minuten für das zweite Unterrichtsfach Klavier

Talentförderung SOLO



.) ab AG I

.) zusätzliche 50 Minuten im Unterrichtsfach Klavier im Rahmen des Projekts „Klavier Intensiv“

.) zusätzliche 50 Minuten plus zusätzlich 25 Minuten Korrepetitionsunterricht in einem der Unterrichtshauptfächer Violine, Viola, Violoncello oder Kontrabass im Rahmen des Projekts „Streicher Intensiv“

Talentförderung
Kammermusik
Band
Ensemble

Zugelassen sind folgende klassische Kammermusikformationen ab AG I:

- Streichquartett (Violine I und II, Viola, Violoncello)
- Klaviertrio (Klavier, Violine, Violoncello)
- Holzbläserquintett (Flöte, Oboe, Klarinette, Horn, Fagott)
- Blechbläserquintett (Trompete I und II, Horn, Posaune, Tuba)
- Hornquartett
- Blockflötenquartett (mindestens drei verschiedene Stimmlagen)
- Saxophonquartett (mindestens drei verschiedene Stimmlagen)

7

Talentförderung
Kammermusik
Band
Ensemble

Zusätzlich Ensembles bestehend aus mindestens drei TeilnehmerInnen:

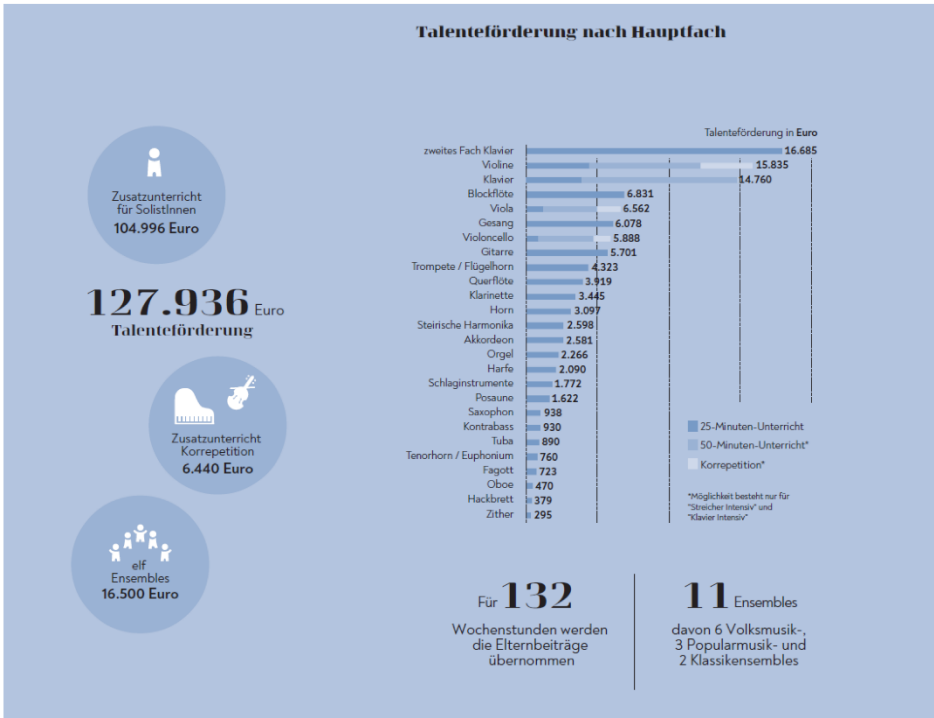
- Schlagwerkensemble (verpflichtendes Stabspiel)
- Vokalensemble (mindestens drei Stimmlagen)
- Ensembles, die aus mindestens zwei Instrumentengattungen bestehen
- Ensemble Kreativ

8



Zusatzangebote

- Workshops
- Masterclasses
- Konzerte, Auftrittsmöglichkeiten...
- Stipendien für Sommerkurse
- Individuelle Beratung und Betreuung durch das MKM NÖ



TeilnehmerInnen Talentförderung



TeilnehmerInnen nach Altersgruppe (SolistInnen)



Höchster Anteil an Fachbelegungen (SolistInnen)



Meiste TeilnehmerInnen nach Fach (SolistInnen)

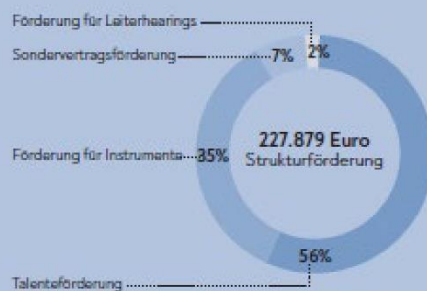


36%
aller Musikschulen haben
TeilnehmerInnen an der
Talentförderung

Im Schuljahr 2019/20 erhalten die niederösterreichischen Musikschulen insgesamt 227.879 Euro Strukturförderung. Davon entfallen 91 Prozent auf die Talentförderung und die Förderung für Sicherung der Instrumentenausstattung.

85%
aller berechtigten
TeilnehmerInnen nehmen
die Talentförderung
in Anspruch

Strukturförderung



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

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

Grafik: Tobias Reisenauer, BA

Textkorrektur: Ralph Schwarzenbacher, BA