

Musikalische Hochbegabtenförderung in Deutschland

Dokumentation der Tagung
Konzertiert fördern.

Kontexte und Strukturen musikalischer
Hochbegabungsförderung

11. - 12. Oktober 2013

Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2017

Diese Publikation dokumentiert die
Tagung „Konzertiert fördern.
Kontexte und Strukturen musikalischer
Hochbegabungsförderung“
im Oktober 2013 in Rostock.

Beiträge zur Hochschulpolitik
1/2017

Herausgegeben von der
Hochschulrektorenkonferenz

Redaktion:
Prof. Ulrike Bals
Prof. Stephan Imorde
Katja Zierleyn
Dorothee Fricke

Ahrstr. 39, 53175 Bonn
Tel.: 0228/887-0
Fax: 0228/887-110
www.hrk.de

Bonn, Mai 2017

Nachdruck und Verwendung in
elektronischen Systemen – auch
auszugsweise – nur mit vorheriger
schriftlicher Genehmigung durch die
Hochschulrektorenkonferenz.

Reprinting and use in electronic systems of
this document or extracts from it are subject
to the prior written approval of the German
Rectors' Conference.

978-3-942600-59-0

Redaktionelle Vorbemerkung:

Der vorliegende Band enthält die komplette Dokumentation der hochschulpolitischen
Tagung „Konzertiert fördern. Kontexte und Strukturen musikalischer
Hochbegabungsförderung“, die von der Hochschule für Musik und Theater Rostock
am 11. - 12. Oktober 2013 durchgeführt wurde. Der Redaktionsprozess hat einige
zwischenzeitlich entstandene Aktualisierungsbedarfe berücksichtigt. Die Zahlen und Fakten
entsprechen dem Stand im Frühjahr 2015.

Ich wünsche gute Lektüre!

Dr. Jens-Peter Gaul

Generalsekretär der Hochschulrektorenkonferenz

Inhaltsverzeichnis

Grußworte

Prof. Dr. Horst Hippler, Hochschulrektorenkonferenz	5
Prof. Dr. Martin Ullrich, Rektorenkonferenz der deutschen Musikhochschulen	6
Prof. Dr. Susanne Winnacker, Hochschule für Musik und Theater Rostock	8
Prof. Stephan Imorde, <i>young academy rostock</i>	10

Tagungsbeiträge

Prof. Ulrich Rademacher Fördern und Fordern bei <i>Jugend musiziert</i>	12
Prof. Dr. Sebastian Nordmann Karriere im Musikmarkt. Chancen und Gefahren	17
Edmund Wächter Hindernisse und Hürden einer musikalischen (Hoch-)Begabtenförderung im musikpädagogischen Alltag	20
Prof. Dr. Wolfgang Lessing „Dienstag hab ich Hauptfach, muss noch viehisch rabotten...“ – Anmerkungen zur Schulkultur an den Spezialschulen für Musik in der DDR	34
Manuel Stangorra Der Vater des Erfolges. Erfahrungen eines Vaters mit seinen hochbegabten Töchtern	62
Ursula Hellert Musikalische Förderung oder schulische Förderung – was hat Priorität?	73
Thomas Finck Warum boomt der deutsche Fußball? Förderstrukturen der Nachwuchsakademie des F.C. Hansa Rostock	79

Frühförderinstitute in Deutschland

Musikalische Frühförderung in der <i>young academy rostock (yaro)</i>	87
Das Julius-Stern-Institut der Universität der Künste Berlin (UdK)	93
Das Institut zur Früh-Förderung musikalisch Hochbegabter (IFF) der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover	97
Die Jugendakademie Münster	103
Das Detmolder Jungstudierenden-Institut (DJI)	106
Schumann junior - Robert Schumann Hochschule Düsseldorf	110
Das Sächsische Landesgymnasium für Musik CARL MARIA VON WEBER Dresden	113
Das Hochbegabtenzentrum der Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar	118
Das Pre-College Cologne	124
Das Pre-College der Hochschule für Musik Würzburg	129
Musikhochschule Mannheim: Netzwerk AMADÉ	132
Die Jugendakademie für Hochbegabtenförderung der Hochschule für Musik und Theater München	138
Die Freiburger Akademie zur Begabtenförderung (FAB) der Hochschule für Musik Freiburg im Breisgau	141

Fazit und Ausblick

Prof. Dr. Ulrich Mahlerl Förderung musikalischer Hochbegabungen in der Diskussion	145
Prof. Dr. Oliver Krämer Musikalische Frühförderung als pädagogische Aufgabe	154

Grußwort

Prof. Dr. Horst Hippler

Präsident der Hochschulrektorenkonferenz

„Begabung hängt halb vom Talent und halb vom Lernen ab“ heißt es in einem chinesischen Sprichwort. Doch Begabung kommt nur dann vollständig zum Erlblühen, wenn das Talent erkannt und das Lernen begleitet wird, spricht: die oder der Begabte bereits in jungen Jahren systematisch gefördert wird. Das gilt sicher auch und in besonderem Maße für die Förderung von musikalischen Spitztalenten: Ob aus dem für das Klavierspiel talentierten Kind eine begnadete Pianistin wird, entscheidet sich in den Jahren vor dem Schulabschluss.

Viele deutsche Musikhochschulen bieten hochbegabten Kindern und Jugendlichen daher die Möglichkeit, schon vor dem eigentlichen Hochschulstudium an der Hochschule unterrichtet zu werden. In den letzten Jahren sind zudem zahlreiche Frühförderinstitute entstanden, in denen mit unterschiedlichen Ansätzen Talente an ein Musikstudium und den Musikerberuf herangeführt werden. Der Frühförderung musikalisch Hochbegabter kommt auch vor dem Hintergrund sinkender einheimischer Studienbewerberzahlen eine zentrale Bedeutung zu.

Die Tagung „Konzertiert fördern. Kontexte und Strukturen musikalischer Hochbegabungsförderung“ am 11. und 12. Oktober 2013 in Rostock bot die Gelegenheit zum Austausch über die Strukturen und Konzepte musikalischer Hochbegabungsförderung. Die hier vorliegende Publikation dokumentiert die Tagung und porträtiert Frühförderinstitute deutscher Musikhochschulen.

Die Beiträge und verschriftlichten Vorträge in diesem Band zeigen unterschiedlichste Perspektiven. Deutlich wird dabei immer wieder Eines: Im Interesse bestmöglicher Förderbedingungen für musikalisch Hochbegabte müssen alle beteiligten Institutionen zusammenwirken - die allgemeinbildenden Schulen, Musikschulen, Musikhochschulen und nicht zuletzt auch die Landesregierungen, die entsprechende Mittel für die Talentförderung bereitstellen sollten.

Grußwort

Prof. Dr. Martin Ullrich

Vorsitzender der Rektorenkonferenz der deutschen Musikhochschulen

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Leserinnen und Leser,

wann beginnt eigentlich ein Musikstudium? Aus Sicht der 24 deutschen Musikhochschulen ist diese Frage nicht so trivial, wie sie auf den ersten Blick erscheinen mag. Die auf der Hand liegende Antwort – mit dem ersten Fachsemester eines Bachelorstudiums – ist nur bei rein formaler Betrachtung zutreffend. Tatsächlich werden die ersten Weichen auf dem möglichen Weg in ein Musikstudium schon viel früher gestellt, in der Regel zehn bis 15 Jahre vor der ersten Eignungsprüfung an einer Musikhochschule.

Den deutschen Musikhochschulen kann und darf daher nicht gleichgültig sein, wie die musikalischen Entwicklungsprozesse von besonders begabten Kindern und Jugendlichen verlaufen. Im Gegenteil, sie sind aufgefordert und herausgefordert, sich – in Abstimmung mit anderen Akteuren im Bereich der musikalischen Bildung – aktiv an einer frühzeitigen und umfassenden Studienvorbereitung zu beteiligen.

Es freut mich ganz außerordentlich, dass der vorliegende Band eine ganze Reihe von guten Praxisbeispielen der Begabtenförderung an den deutschen Musikhochschulen dokumentiert und gleichzeitig wichtige Grundsatzfragen für den „Pre-College“-Bereich teilweise aufwirft und teilweise beantwortet. Alles andere als ein Zufall ist es, dass diese interessante und facettenreiche Publikation ausgerechnet von der Hochschule für Musik und Theater Rostock herausgegeben wird. Die hmt Rostock gehört zu denjenigen Musikhochschulen, die sich besonders frühzeitig und besonders intensiv mit der Systematisierung und der Nachhaltigkeit der musikalischen Exzellenzförderung vor Beginn des Musikstudiums beschäftigt haben. Die in diesem Prozess entwickelte *young academy rostock* gehört zu den herausragenden Fördermodellen in

der deutschen Musikhochschullandschaft und sowohl der erste bundesweite Kongress zum Thema als auch diese daraus hervorgehende Veröffentlichung verstärken den positiven Entwicklungsschub, der von Rostock für die musikalische Begabtenförderung insgesamt ausgeht.

Ihnen, liebe Leserin und lieber Leser, wünsche ich interessante Erkenntnisse und eine kurzweilige Lektüre – möge der vorliegende Band dazu beitragen, die Bedingungen für musikalische Bildung und musikalische Kreativität von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft weiter zu verbessern!

Grußwort

Prof. Dr. Susanne Winnacker

Rektorin der hmt Rostock

Ich persönlich war auf die Tagung mit dem verheißungsvollen Thema des konzertiert Förderns von musikalisch hochbegabtem Nachwuchs aus den unterschiedlichsten Gründen sehr gespannt.

Zum einen sind die Fragen, was eigentlich Hochbegabung ist, wie man sie ausmacht, was sie ausmacht und wie man mit ihr umgeht, brisant und jeder Diskussion wert. Zum anderen ist die Frage der Zusammenarbeit von Hochschule und Musikschulen ein brennendes Thema, nicht nur in Rostock. Es war ein mutiges und auch vorausschauendes Unterfangen, sich zum 5. Geburtstag der *yaro* nicht einfach nur feiern zu lassen, sondern aus der gesamten Republik Fachleute aus den unterschiedlichsten Gebieten einzuladen, sich mit diesen grundsätzlichen Themen auseinanderzusetzen.

Was dabei herausgekommen ist und in dem vorliegenden Band zusammengestellt wurde, hat meine schon hochgespannten Erwartungen bei weitem übertroffen.

Die vielen inspirierenden und auch kontroversen Gespräche am Rande der Tagung, welche leider, weil es dafür einfach keine Form gibt, in diesen Band keinen Eingang finden konnten, werden mir lange in positiver Erinnerung bleiben, genauso wie die Vorträge und Podiumsdiskussionen, die allen Beteiligten die Augen für viele Aspekte der Nachwuchsförderung noch einmal auf sehr pointierte, nachdrückliche und anschauliche Weise geöffnet haben.

Ich bedanke mich in diesem Zusammenhang sehr herzlich bei dem Leiter der *yaro* Herrn Prof. Stephan Imorde für seine Initiative zu dieser Tagung, für seine kluge inhaltliche und organisatorische Vorbereitung und sowieso für die schier unerschöpfliche Energie, mit der er die *yaro* nicht nur aufgebaut hat, sondern sie unermüdlich weiter entwickelt, um sie zu

dieser einmaligen und ungewöhnlichen Einrichtung im deutschen Raum werden zu lassen, die sie jetzt schon ist.

Mein besonderer Dank gilt auch Frau Dörte Hackbusch für ihren organisatorischen Feinsinn und Frau Prof. Ulrike Bals für die organisatorische Unterstützung und das umsichtige Lektorat der hier versammelten Texte.

Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern eine inspirierende Lektüre und hoffe sehr, dass wir uns bald hier an der hmt in Rostock zu einer nächsten Tagung wiedersehen, um diese wichtigen und nötigen Diskussionen weiter zu führen und voran zu treiben.

Grußwort

Prof. Stephan Imorde

Leiter der *young academy rostock*

Anlässlich des 5. Geburtstages der „*young academy rostock*“ fand am 11./12. Oktober 2013 die Tagung „Konzertiert fördern. Kontexte und Strukturen musikalischer Hochbegabungsförderung“ an der Hochschule für Musik und Theater Rostock statt, um sich eingehend mit verschiedenen Aspekten musikalischer Hochbegabungsförderung zu beschäftigen, Kontexte darzustellen, bestehende Konzepte zu vergleichen und Perspektiven zu diskutieren. Insbesondere ging es dabei um Formen des Zusammenwirkens verschiedener Institutionen mit dem Anspruch, musikalisch Hochbegabte angemessen zu fördern.

Seit Jahren stellen wir an den deutschen Musikhochschulen einen besorgniserregenden Rückgang einheimischer Studienbewerber fest und sind uns einig, dass vor diesem Hintergrund frühestmögliche gezielte Förderung von Begabungen eine zentrale Rolle spielen wird. Am Ende wird sie vielleicht sogar über einen Fortbestand der Musikhochschulen entscheiden und letztlich zur Sicherung der Zukunft professioneller Musikausbildung in Deutschland beitragen.

Nahezu alle Musikhochschulen haben inzwischen diese wichtige Aufgabe erkannt, entsprechende Maßnahmen ergriffen und in den letzten Jahren Abteilungen oder Institute gegründet, die in ihrem Ansatz, ihrer Konzeption und Organisationsform jedoch sehr unterschiedlich sind.

Die Musikschulen als Basis der frühen musikalischen Ausbildung werden dabei konzeptionell sehr unterschiedlich eingebunden und sehen sich nicht selten einem ungewollten Konkurrenzkampf um ihre besten Schülerinnen und Schüler gegenüber, in welchem sie sich zumeist unterlegen fühlen. Umso berechtigter ist die häufig formulierte Forderung, zu sinnvollen Kooperationsformen zu finden und sich gemeinsam der Verantwortung und den komplexen Anforderungen der Hochbegabungsförderung zu stellen. Nur so kann es am Ende gelingen,

den Ansprüchen und Bedürfnissen junger, hoffnungsvoll begabter Menschen gerecht zu werden und die Rolle aller daran beteiligten Personen und Institutionen zu würdigen.

Das gemeinsam mit dem Landesverband der Musikschulen entwickelte Konzept der *young academy rostock* legt in besonderer Weise Wert auf eine ausgewogene, alle Interessen wahrende Kooperation und ist zu einem kreativen Aktionsfeld zwischen den Musikschulen des Landes, privaten Musiklehrerinnen und -lehrern und der Hochschule geworden. Durch Workshops für Schülerinnen und Schüler, über Lehrerfortbildungen bis hin zu regelmäßigem Unterricht im Netzwerk der *yaro* überwinden immer mehr Pädagoginnen und Pädagogen ihre Scheu und anfängliche Skepsis und bewerten die Kooperation als bereichernd und wertvoll für ihre Arbeit mit außergewöhnlich Begabten. Auch auf die Gefahr hin, gute Schülerinnen und Schüler früher oder später als Frühstudierende an die Hochschule zu „verlieren“ hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass aus dem frühzeitigen Zusammenwirken bedeutende und kraftvolle Impulse ausgehen, die den Werdegang junger Talente nachhaltig beeinflussen und von größter Wichtigkeit für eine spätere Berufswahl sind. In vielen Fällen verliert die Musikschule dabei auch im Frühstudium nicht an Bedeutung für die Ausbildung, sondern festigt die oft rasant schnell verlaufende Entwicklung junger Talente, die gerne weiter auch im vertrauten Umfeld der Schule bleiben.

Das Ziel der Tagung war es, diese Zusammenarbeit mit all ihren Facetten zu beleuchten, alle relevanten Gruppen zu Wort kommen zu lassen und einen anregenden Diskurs zu initiieren. Mit zwölf bei der Tagung vorgestellten Instituten, die aus den verschiedensten Regionen Deutschlands stammen, wurde die Diversität der gegenwärtigen Konzepte der Hochschulen mehr als deutlich. Darüber hinaus berichtete der Leiter der Nachwuchsförderung des F.C. Hansa Rostock über interessante Analogien zur Hochbegabungsförderung im Fußball, stellte aber auch die grundsätzlich unterschiedlichen Zugänge heraus.

Der vorliegende Band gibt die Ergebnisse der Tagung wieder und macht sie für hoffentlich viele künftige Initiativen auf diesem so wichtigen Gebiet zugänglich und nutzbar.

Tagungsbeiträge

Fördern und Fordern bei *Jugend musiziert*

Prof. Ulrich Rademacher

Bundesvorsitzender des Verbandes deutscher Musikschulen,
Präsidiumsmitglied der Europäischen Musikschul-Union,
Vorsitzender des Bundesfachausschusses Bildung und Mitglied des
Projektbeirates *Jugend musiziert* des Deutschen Musikrates

Nur drei Wochen vor der Tagung „Konzertiert fördern – Kontexte und Strukturen musikalischer Hochbegabungsförderung“ war ich in Rostock: Zur *WESPE*, einem von zwei Wochenenden der Sonderpreise, die nicht nur das Höher, Schneller, Weiter in der Musik fördern sollen, sondern den musikalischen Nachwuchs, der selbständig sucht, findet und überzeugt. Da gab es viele begeisterte und glückliche Jurorinnen und Juroren, denen um die Zukunft des Musiklandes Deutschland nicht bange war.

Als Künstler, Pädagoge und *Jugend musiziert*- Verantwortlicher spüre ich immer noch, welchen nachhaltigen Eindruck mein Lehrer Sándor Végh in mir hinterlassen hat: Auf die Frage „Was ist ihr Beruf“ antwortete er nie „Primarius, Geiger, Dirigent“ oder „Professor“. Er sagte immer: „Musiker!“ Egal, ob er Bachs Solosonaten in Paris spielte, ein Quartett von Schubert, ein Divertimento von Mozart mit der Camerata in Salzburg dirigierte oder als Lehrer mit Studierenden und einem andächtigen Ulrich Rademacher am Klavier in Düsseldorf arbeitete. Nicht das Werkzeug, die Funktion oder der Status, sondern die Interpretation, die das Handwerk beseelt, war ihm wichtig. Daraus folgte für ihn glaubwürdig, selbstverständlich und in der Praxis: Immer erst die Vision, die präzise klangliche Vorstellung, rational und emotional, dann die Technik. Also Technik nie als Selbstzweck, nie auf Halbe produziert, als Pflicht vor der Kür, sondern im Gegenteil: Als die einzige Möglichkeit, die Klangvision Wirklichkeit werden zu lassen. Dann allerdings konsequent, und wenn es sein muss mit Schweiß, Strenge, Geduld und allen Tricks.

Nach 50 Jahren kann man sagen: *Jugend musiziert* war und ist stilbildend. Die Kataloge der Wettbewerbe von *Jugend musiziert* bilden

eine kollektive 50-jährige Erfahrung der Instrumental- und Vokalpädagoginnen und -pädagogen in Deutschland ab. Fragen wie: „Welche Stücke schaffen es regelmäßig bis nach oben, welche sind dankbar, welche zeigen die typischen Stärken des Alters, welche motivieren die Teilnehmer sportlich, ästhetisch, in Sachen Bühnenpräsenz, in intellektueller Hinsicht, welche Werke überzeugen die Jurorinnen und Juroren“: Sie werden hier am besten beantwortet.

Die Kataloge der Regional-, Landes- und Bundeswettbewerbe gelten inzwischen als Trophäen nach dem Prinzip „...ich bin drin!...“ und tragen dazu bei, dass sich nicht nur ein erster Preis, sondern auch die Teilnahme an sich gut anfühlt, dass alle Beteiligten Wertschätzung spüren. Die Kataloge sind aber auch begehrte Ausleihobjekte, um die Lehrende und Lernende sich mehr reißen als um Lehrpläne und Literaturlisten. Was drin steht, ist nicht am Schreibtisch zusammengesucht worden, sondern hat es schon geschafft, den Praxis-, Motivations- und-Begeisterungstest schon bestanden. Sich mit den pädagogischen Erfolgen erfolgreicher Kollegen auseinanderzusetzen, ist eine Art Perma-Fortbildung.

Ich erinnere mich gut, als einmal plötzlich Lutosławski bei den Violinen mit „Subito“ und bei den Klavierduos mit den „Paganini-Variationen“ zum Top-Favorit wurde, wie sich bei den Solo-Pianisten neben Chopin und Liszt plötzlich Prokofiew zum Renner entwickelte oder an die obligatorische Hindemith-Sonate, die sich als Feigenblatt des 20. Jahrhunderts nach dem Wegfall der Verpflichtung, ein Werk der damaligen Kategorie „e“ ins Programm zu nehmen, leise verflüchtigte. Jetzt ist sie mit dem *WESPE*-Anreiz für Klassische Moderne wieder aufstanden.

Zu allen Zeiten gleich geliebt, geachtet und gefürchtet sind für beinahe alle Instrumente die Werke Bachs – sie gibt es in fast allen wettbewerbsrelevanten Schwierigkeitsgraden, sie fordern die Teilnehmenden künstlerisch und technisch heraus, sie sind in fast alle Programme organisch zu integrieren. So ist es kaum verwunderlich, dass etwa im Jahre 2011 in der Solowertung Klavier von 100 Teilnehmenden 75 ein Werk Bachs spielten.

„Musik ist höhere Offenbarung als alle Weisheit und Philosophie. Wem sich meine Musik auftut, der muss frei werden von all dem Elend, womit sich die anderen Menschen schleppen“... Mit diesem Beethoven-Anspruch konfrontiert, haben es viele der beliebtesten *Jugend musiziert*-Beiträge der Epoche „f“ nicht so leicht. Vielleicht ließe sich aber mancher Glaubens- und Werte-Krieg in den Jurys zwischen den Priestern der Avantgarde und der Spaß-Fraktion der Pädagoginnen und Pädagogen entschärfen, würde man sich an die Selbstverständlichkeit erinnern, mit der 200 Jahre lang – vornehmlich die Pianisten – mit Sonatinen ihre Geläufigkeit, ihr Formgefühl, ihre Bühnenpräsenz schliffen. Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie die Großeltern waren garantiert stolz und glücklich, wenn sie hörten und sahen, zu was der süße Nachwuchs schon in der Lage war. Die heute vornehmlich bei den Blockflöten beliebten, die Welt zwar nicht neu deutenden, aber quicklebendigen und effektvollen *Articulators von I bis X* (Agnes Dorwarth), *TUI's* (Winfried Michel) und *The voice of the crocodile* (Benjamin Thorn) erfüllen bestens diese Funktion.

Mit *WESPE* schuf *Jugend musiziert* neue Herausforderungen. Mehr als im Bundeswettbewerb geht es hier darum, das instrumentale Können in den Dienst der Musik zu stellen und sich noch nicht aufgeführten, weniger bekannten oder besonders schwierig zu interpretierenden Werken zu widmen. *Jugend musiziert* will die besten jungen Interpretinnen und Interpreten zur Auseinandersetzung mit Unbekanntem und zum Wagnis des Neuen ermuntern. Produktive Neugierde und Kreativität sollen gefördert werden. Die mittlerweile etablierten *WESPE*-Kategorien gelten der Förderung der Auseinandersetzung mit Werken der Klassischen Moderne, mit Werken von Komponistinnen, Werken der verfemten Musik und zeitgenössischen Kompositionen. Darüber hinaus will *WESPE* für Teilnehmende Anreize schaffen, selbst zu komponieren und Komponistinnen animieren, Werke eigens für den Wettbewerb zu komponieren.

Eine Sonderstellung innerhalb der *WESPE*-Kategorien nimmt der Klassikpreis ein, der vom WDR 3 und der Stadt Münster gestiftet und in diesem Jahr zum 25. Mal vergeben wurde. Dass die Werke der Wiener Klassik überhaupt den zusätzlichen Anreiz eines Sonderpreises benötigen,

mag vielleicht zunächst verwundern. Doch hier geht es nicht um beliebte Klassik-Häppchen. Bei diesem Sonderpreis steht die Auseinandersetzung mit einem ganzen Werk der Wiener Klassik im Vordergrund. Die Anforderungen an stilistische Vielfalt eines normalen *Jugend musiziert*-Programms lassen dafür keinen Raum. In der Tradition der mittlerweile 50-jährigen Perma-Evaluation von *Jugend musiziert* gab es im November 2013 eine Zentralkonferenz aller *Jugend musiziert*-Regionen und aller Landesausschüsse mit dem Projektbeirat, in der es um Fragen der Stellung von Neuer Musik, Popmusik, Weltmusik, um Fragen von Pflicht und Kür, um die Balance von Breiten- und Spitzenförderung ging.

Noch ein nachdenklicher Appendix: Erkenntnisse der Begabtenforschung und empirische Studien zu Biographien von Musikerinnen und Musikern zeigen immer wieder, dass es zwar einerseits wichtig ist, jungen Talenten möglichst früh eine handwerklich optimale Förderung am Instrument zugutekommen zu lassen und sie von einem künstlerisch musikalisch anregenden Umfeld profitieren zu lassen, andererseits aber auch, dass es aufgrund von Frühförderung und Wettbewerbsteilnahmen mittlerweile eine große Zahl von bestausgebildeten jungen Musikerinnen und Musikern gibt, die in ihrer allgemeinen, menschlichen und künstlerischen Entwicklung weit hinter ihren handwerklichen Fähigkeiten zurückgeblieben sind. Diese müssen meist nach Beginn oder während ihres Hochschulstudiums feststellen, dass sie in ihrem Leben außer Disziplin und Konkurrenzstress nichts erlebt haben, was sich lohnen würde, mit den Mitteln von Musik zu erzählen. Sie erleben, dass Familienleben, Spaß und Auseinandersetzung mit Freundinnen und Freunden, schulisches Umfeld, Liebesleben, ein zweites Instrument, Chorsingen, Kammermusik, Orchester und prägende menschliche Begegnungen auf der Strecke geblieben sind. Familien, Musikschulen, Musikhochschulen, Wettbewerbsveranstalter und Förderer müssen darauf achten, dass sie nicht ein handwerklich hochgezüchtetes Mittelmaß produzieren, das weder zum charismatisch interessanten Künstler auf dem Podium taugt, noch ansteckende, erfolgreiche, zufriedene und verantwortungsvolle Musikpädagoginnen und -pädagogen ins Leben entlässt.

Das bedeutet: Wir müssen hochbegabten Kindern die Chance geben, eine optimale musikalische Förderung zu genießen, die in ein „normales“

Leben mit Familie, Freundschaften, Sport, Schule et cetera eingebettet ist, eine Förderung, der eine gesunde, soziale, menschliche Entwicklung nicht geopfert wird. Eine Förderung ohne Entwurzelung, die im Nachhinein auch dann Sinn macht, wenn sich ein junger Mensch irgendwann völlig anders beruflich orientiert. Dieses Ziel ist in Kooperationen zwischen Musikschulen und Musikhochschulen, die vor allem den Nachwuchs der Region im Focus haben, besser zu erreichen, als in Alleingängen von Musikhochschulen, in denen Kinder oft aus ihrem natürlichen Umfeld herausgerissen sind und eher in einer Retortensituation „gezüchtet“ werden.

Um die immensen Synergiechancen zu nutzen und den oben beschriebenen Gefahren zu begegnen, hat der Verband deutscher Musikschulen eine Vision von einer gemeinsamen Förderung hochbegabter Kinder durch Musikschulen und Musikhochschulen entwickelt, die sich in vielen verschiedenen Modellen der Frühförderinstitute wiederfinden.

Karriere im Musikmarkt. Chancen und Gefahren

Prof. Dr. Sebastian Nordmann

Intendant des Konzerthauses Berlin

Bei dem Thema „Karriere im Musikmarkt. Chancen und Gefahren“ schlagen zwei Herzen in meiner Brust. Zum einen bin ich als Intendant des Konzerthauses Berlin Akteur im Musikmarkt. Zum anderen bin ich als Dozent der Hochschule für Musik und Theater Rostock dafür zuständig, den Studierenden möglichst frühzeitig ihre Entwicklungschancen in diesem Markt aufzuzeigen. Karriereplanung heißt hierbei nicht primär, ein großer Star zu werden. Nicht einmal einem Prozent der Absolventinnen und Absolventen eröffnet sich eine solche Solo-Karriere. Es geht vielmehr darum, mit den Studierenden Ziele zu entwickeln, die ihnen selbst am Herzen liegen, zu erfahren, in welche Richtung sie streben und ihnen anschließend die Potentiale, Chancen und Risiken aufzuzeigen.

„Chancen und Risiken im Musikmarkt“: Das kennt man doch so ähnlich aus der Werbung, wenn auf den Beipackzetteln von Medikamenten auf Risiken und Nebenwirkungen hingewiesen wird. So ist es tatsächlich auch auf dem Musikmarkt. Wenn man diesen Zettel nicht liest, kann man innerhalb kürzester Zeit untergehen. Ein falscher Auftritt, ein falsch gewähltes Programm oder das Scheitern bei einem Wettbewerb, bei dem die Lehrkraft in der Jury sitzt, bei der man eigentlich studieren wollte. Es gibt so viele Faktoren, von denen abhängt, ob man die große Karriere macht oder nicht.

Der klassische Karriereweg im Musikmarkt funktioniert meist wie folgt: Man nimmt an *Jugend musiziert* teil, beginnt ein Jungstudium, siegt irgendwann bei den angesagten Wettbewerben und wird anschließend von einem großen Label unter Vertrag genommen, der große Durchbruch ist erst einmal geschafft. An der hmt Rostock war es Baiba Skride, die mit 20 Jahren den „Concours Reine Elisabeth“ in Brüssel gewann. Sie erzählte mir mal bei einem Treffen: „Es ist der Wahnsinn, was nach dem Wettbewerbserfolg auf einen zukommt.“ Es sind nicht nur der Preis und das

Preisgeld. Hinter dem ersten Preis eines solchen Wettbewerbs stehen auch 20 bis 25 Auftritte bei verschiedenen Veranstaltern, die den Preisträgerinnen oder Preisträgern innerhalb kürzester Zeit abverlangt werden. Sie merken meist schon nach dem zwölften Konzert, dass sie dieses Tempo nicht gewöhnt sind und die Leistung auf dem höchsten Niveau nicht halten können. Sie sind jedoch dazu verpflichtet – so steht es auf dem „Beipackzettel“ des Wettbewerbs. Unter diesem Druck und diesen Bedingungen kann natürlich das ein oder andere Konzert auch einmal nicht so gut gelingen. Aber wieder eingeladen werden nur diejenigen, die auch gut spielen.

Eine weitere Gefahr versteckt sich in der Arbeit mit Agenturen. Sie beschneiden die jungen Talente in ihrer Entscheidungsfreiheit. Oft befinden sich die jungen Preisträgerinnen und Preisträger noch mitten im Studium. Das kollidiert dann mit den vertraglich vereinbarten Konzerten. Konzertieren ist zwar schön und das Ziel vieler Musikerinnen und Musiker. Es birgt aber auch die Gefahr des Scheiterns, wenn sich die Spirale zu schnell dreht und alles innerhalb kürzester Zeit geschieht.

Wie kann man aber als Jungtalent diesem Sog entgegenwirken? Als positives Beispiel sei hier Kit Armstrong genannt. Kit Armstrong wurde sehr früh von Alfred Brendel entdeckt und als Schüler aufgenommen. Er hat fast ausschließlich Kammermusik und Recitals vor allem mit Werken von Joseph Haydn, Wolfgang Amadeus Mozart und Ludwig van Beethoven gespielt. Das war seine Domäne. Die großen Labels und Agenturen hatten wiederholt um Armstrong geworben, doch er beziehungsweise seine Familie hatten immer abgelehnt. Seine ersten Orchesterkonzerte spielte er mit regionalen Orchestern und nicht mit den internationalen Top-Orchestern. Die Anzahl der professionellen Auftritte belief sich auf maximal 20 Konzerte im Jahr.

Hinter einer dauerhaft erfolgreichen Karriere stecken meist sehr gute Lehrende und vor allem Mentoren. Sie sollten dafür Verantwortung tragen, dass diese vielversprechenden Talente, so begehrt sie auf dem Musikmarkt auch sind, dem Druck nicht nachgeben und zu früh in das Haifischbecken geworfen werden.

Wie kam das Fach Karriereplanung an der hmt Rostock zu seinem Titel? Viele Professorinnen und Professoren kamen bei seiner Gründung auf mich zu: „Was für ein furchtbares Wort. Ich will doch keine Karriere für meine Studierenden. Ich will, dass sie sich entwickeln.“ Und Recht haben sie! Das Wort „Career development“ kommt aus Amerika und development heißt eigentlich Entwicklung. Im Deutschen wurde daraus Karriereplanung. Trotzdem geht es um den persönlichen Prozess, um Authentizität, um die Frage, wie ich selbst meine Ziele erreichen kann. Stellt man jungen Studierenden die Frage nach ihren Zielen, bekommt man meist die unklare Antwort: „Hauptsache Musiker, am besten Solist.“ Doch was meinen sie damit genau? Ziel muss es sein, die Studierenden auf ihrem Weg durch die Hochschule zu begleiten und ihre Entwicklung nachhaltig zu hinterfragen und zu prägen. Das Fach bietet Einzelgespräche an, aber auch Seminare mit Gästen aus dem Musikmarkt und Fächer wie Veranstaltungsmanagement und Musikvermittlung. Wenn die Studierenden die Hochschule verlassen, sollten sie nicht nur hervorragende Musikerinnen und Musiker sein, sondern gleichzeitig auf das Leben als solches und seine Anforderungen vorbereitet sein.

Oftmals wird der Musikmarkt zu Recht als Haifischbecken bezeichnet, und seine Akteure als Schafe. Einstein hat einmal sehr treffend bemerkt: „Um ein tadelloses Mitglied einer Schafherde zu sein, muss man vor allem ein Schaf sein.“ Das bestätigt sich auch hier. Selbst denken, seinem eigenen Standpunkt vertrauen, sich nicht von den Gesetzen des Marktes dirigieren lassen und mit Bedacht den berühmten Beipackzettel lesen, um Risiken abzuwägen: dann eröffnen sich die vielfältigen Chancen und Potentiale des Musikmarkts.

Hindernisse und Hürden einer musikalischen (Hoch-)Begabtenförderung im musikpädagogischen Alltag

Edmund Wächter

Vorsitzender des Münchner Tonkünstlerverbands e.V.

Der deutsche Tonkünstlerverband als Berufsverband für alle Musikberufe hat zwar nicht unmittelbar die Aufgabe, den hochbegabten musikalischen Nachwuchs zu fördern, ist aber indirekt daran beteiligt, da er seinen pädagogisch tätigen Mitgliedern Möglichkeiten bietet, ihre Schülerinnen und Schüler zu fördern. Das geschieht vorwiegend in den Landes- und Regionalverbänden und reicht von Konzerten über Wettbewerbe, Förder- und Meisterkurse, Fortbildungsveranstaltungen für Lehrende bis hin zur Zusammenarbeit mit Institutionen, die weiter fördern können, wie Hochschulen, Orchester und externe Veranstaltungsorganisationen.

Der Tonkünstlerverband München, der mit über 1000 Mitgliedern der größte Regionalverband im Deutschen Tonkünstlerverband ist, veranstaltet unter anderem den Münchner Regionalwettbewerb *Jugend musiziert* mit jährlich rund 400 Teilnehmenden, dessen hervorragende Preisträgerinnen und Preisträger an prominenten Konzertorten Münchens auftreten und auch solistisch mit professionellen Orchestern konzertieren können. Daneben veranstaltet er circa 50 öffentliche Konzerte für Schülerinnen und Schüler der Verbandsmitglieder im Jahr. So können begabte Jugendliche behutsam in die Welt des professionellen Musizierens hineinschnuppern. Gegebenenfalls wird die Teilnahme an Kursen empfohlen, die Mitwirkung in einem Jugendorchester vermittelt oder der Kontakt zu Lehrenden der Musikhochschule hergestellt, wenn ein Jungstudium in Frage kommt.

Zwar bin ich selbst nicht in eine spezielle Früh- und Hochbegabtenförderung eingebunden, vor allem weil ich als Flötist und Querflötenlehrer kein Instrument unterrichte, das typisch für eine Wunderkindkarriere ist, aber selbstverständlich habe ich nicht selten mit Kindern und Jugendlichen zu tun, die auf musikalischem Gebiet

außergewöhnliche Spezialbegabungen zeigen, deren weitere Entwicklungen allerdings äußerst unterschiedlich und unvorhersehbar verlaufen. Die Gründe hierfür erlebe ich meist in den unterschiedlichen Persönlichkeitsstrukturen, die stark vom jeweiligen Umfeld beeinflusst werden. Und zum klassischen Umfeld mit Eltern, Familie, Lehrerinnen und Lehrern, Schule, Freundeskreis und so weiter kommt zunehmend das anonyme Umfeld der neuen Unterhaltungs- und Kommunikationsmedien hinzu, von dem Kinder immer früher eingefangen werden, und das ist ein ziemlich unberechenbarer Faktor in ihrer Entwicklung.

Auch wenn anfängliche Erfolge und eventuelle Musikalitätstests zu einer positiven Prognose verleiten, versuche ich in jedem Fall eine frühe Festlegung auf eine musikalische Karriere zu vermeiden, was kein Hindernis für eine frühe Förderung ist. Zwischen musikalischer Begabung, die abgetrennt von ihrer Entwicklung ohnehin nicht gültig bewertbar ist, und der herausragenden Leistung ist der Weg mit zu vielen Unwägbarkeiten gepflastert. Motivation und Volition sind hier entscheidend... und Glück, das als wichtiger Faktor hinter jeder großen Karriere steckt: die richtigen Leute und Kontakte, der richtige Zeitpunkt, die passenden Umstände... das kann man nicht erzwingen, aber man kann und muss viel für sein Glück tun. Doch ein Anrecht auf Erfolg gibt es leider nicht und die Welt hat nicht auf uns gewartet...

In der Vorbereitung auf dieses Symposium habe ich etliche Bücher gewälzt und möchte auf eines besonders hinweisen: „Die Durchschnittsfalle“¹. Markus Hengstschläger fasst darin den aktuellen Stand der naturwissenschaftlichen Forschung zum Thema Begabung zusammen und analysiert aus seiner Sicht als medizinischer Genetiker unsere Erziehungs- und Bildungssituation, die sich durchaus mit meiner Wahrnehmung als Pädagoge deckt.

Meine Ausführungen beziehen sich im Wesentlichen auf die Ausbildungssituation im Bereich der klassischen Musik. Und ich bitte um Nachsicht, wenn ich diese ein wenig durch die bayerische Brille sehe.

¹ Markus Hengstschläger: Die Durchschnittsfalle, Salzburg, 2012 (ecowin).

Die üblichen Berichte und Studien über musikalisch Hochbegabte beginnen am Ende: Bei den erfolgreichen Größen der Musikwelt. Deren Werdegang liest sich meist so: Geboren in ein musikalisches Elternhaus – hochqualifizierter Instrumentalunterricht spätestens im Alter von fünf Jahren – bald schon erste Konzerte und Gewinne von Jugendwettbewerben – Jungstudium an einem renommierten Ausbildungsinstitut – nach Meisterklassen bei berühmten Professorinnen und Professoren und als Preisträgerin oder Preisträger internationaler Wettbewerbe Beginn einer weltweiten Solokarriere oder Erhalt einer führenden Stelle in einem renommierten Orchester.

Schön, wenn es so läuft, aber als Strickmuster für den Erfolg funktioniert das in den seltensten Fällen und Johann Sebastian Bachs bekanntes Understatement „Ich habe fleißig seyn müssen; wer eben so fleißig ist, der wird es eben so weit bringen können“², stimmt nur bis zur Hälfte: Fleißig sein ist die Voraussetzung, aber dass man es dann ebenso weit bringen kann, ist sehr unwahrscheinlich und hängt von vielerlei Faktoren ab, nicht nur vom Glück.

Uns Musikpädagoginnen und -pädagogen, die auch an der Basis arbeiten, ob freiberuflich oder an einer Musikschule tätig, interessiert erst einmal etwas anderes: Wie können wir möglichst viele Kinder bestmöglich ausbilden und die Freude am aktiven Musizieren wecken, und wie können wir diejenigen, die sich als besonders talentiert entpuppen, entsprechend ihren Begabungen fördern?

Allein in dem Zeitraum, den ich bewusst miterlebt habe – also etwa in den vergangenen 50 Jahren – sind Veränderungen eingetreten, auf die es dringend gesellschaftliche Antworten in Bezug auf Spitzenförderung bedarf – nicht nur in der Musik. „Mehr Geld für Bildung“ wird regelmäßig gefordert. Das ist sicherlich nötig, aber noch nicht die Antwort auf entstandene Probleme, geschweige denn die Lösung.

Was die Musik betrifft, ist es sehr erfreulich, dass heute deutlich mehr Kinder und Jugendliche Zugang zu Instrumental- und Gesangsunterricht

² Zitiert nach Johann Nikolaus Forkel: Über Johann Sebastian Bachs Leben, Kunst und Kunstwerke, Leipzig 1802 (Kapitel VIII)

haben und dass qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer dafür mittlerweile flächendeckend zur Verfügung stehen. Man möchte meinen, aus dem Reservoir der vielfach gestiegenen Zahl gut ausgebildeter Musikschülerinnen und -schüler würde eine gewachsene hochbegabte Elite herausragen. Das Gegenteil jedoch scheint der Fall zu sein. Wenn es um Eignungsprüfungen zum Musikstudium geht oder um internationale Wettbewerbe und mittlerweile auch um Probespiele, da haben die deutschen Kandidatinnen und Kandidaten oft das Nachsehen. Was also sind hierzulande die Hürden und Hindernisse?

Wunderkinder gibt es erwiesenermaßen nicht. Die Zeit ist ein wesentlicher Faktor bei der Entwicklung des Talents. Wir wissen, dass es nach K. Anders Ericssons substantiell nie widersprochenen 10.000-Stunden-Regel³ mindestens zehn Jahre lang täglich rund drei Stunden intensiven Übens bedarf, damit aus einer genetisch angelegten Begabung auch eine außerordentliche Leistungsfähigkeit wird. Und wir wissen auch, dass das bei dem normalen Alltag der Kinder und Jugendlichen völlig utopisch ist. Ganztagschulen, Nachmittagsbetreuung und so weiter lassen alleine schon keinen Raum mehr. Dazu kommen die drastisch vermehrten Freizeitbeschäftigungen, in die wir uns mit Instrumentalunterricht und der Forderung zu üben dazwischen quetschen. Auch wenn wir im Kielwasser (sport)medizinischer, neurologischer oder psychologischer Forschung funktionale Lehrmethoden entwickelt haben, die dieser aktuellen Situation Rechnung tragen, und kleinste Lernschritte den minimalen Zeitfenstern anpassen, ist es allein schon viel wert, wenn wir wenigstens die Freude am aktiven Musizieren wecken. An Hochbegabtenfindung oder gar -Förderung ist da nicht zu denken.

Diese immer kleiner werdenden Zeitfenster führen auch zu einem erheblichen Konzentrationsmangel. Als ich vor circa 30 Jahren am Lehrstuhl für Musikpädagogik der Münchner Ludwig-Maximilians-Universität zu unterrichten begann, wurde gelehrt, ein Erstklasskind könne sich eine halbe Stunde konzentrieren. Kürzlich erzählte mir eine Studentin, dass der Pädagogikprofessor darauf hinwies, in dieser Jahrgangsstufe dürfe man nur noch mit einer Konzentrationsfähigkeit von

³ K. Anders Ericsson, Ralf T. Krampe, Clemens Tesch-Römer: The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance, in: Psychological Review, Vol 100(3), Jul 1993

drei Minuten rechnen. Da wird es knapp... Natürlich kann man die ganzen Freizeitaktivitäten reduzieren. Aber wie weit darf man im Einzelfall gehen, damit das Kind nicht zur Außenseiterin oder zum Außenseiter wird und sich ausgegrenzt und gemobbt fühlt, da es mit den Gleichaltrigen nicht mithalten kann?

Im Sport ist es leichter, da das Training vielfach in einer Gruppe geschieht. In der Musik hingegen fehlt weitgehend das motivierende Gruppenerlebnis, da man die meiste Zeit im stillen Kämmerlein verbringt. Da hilft es natürlich, sich auch hier unter Gleichgesinnten im gleichen Alter zu bewegen, etwa in Spezialschulen für Musik beziehungsweise musischen Gymnasien, in Förderklassen der Musikschulen, Jugendorchestern oder anderen Ensembles. Auch könnten im Rahmen der Nachmittagsbetreuung Schulen, Musikschulen oder Freizeitheime Räume zum Üben und Musizieren öffnen. Der Tonkünstlerverband Bayern ist hier seit Jahren aktiv, stößt aber bislang im Kultusministerium auf verständnisvolles Schweigen. Der Bayerische Musikrat will sich dieser Problematik nun ebenfalls verstärkt annehmen. Eine konzertierte Aktion von Musik- und Sportverbänden sowie Jugendorganisationen, die ja alle dasselbe Problem haben, wäre eventuell zielführend.

Für die tatsächlich Hochbegabten ist die Herausforderung eines Jungstudiums an einer Musikhochschule sinnvoll. Das sollte jedoch nur in Betracht gezogen werden, wenn eine besondere Leistungsbereitschaft vorhanden ist. Die zu Recht hohen Anforderungen hier können auch die Lust rauben. Eine damit verbundene Vorfestlegung auf eine Karriere als Musikerin oder Musiker halte ich allerdings für gefährlich – zu viele tragisch gescheiterte Lebensträume habe ich da erlebt. Diese tauchen allerdings normalerweise nicht in der Literatur über Hochbegabte auf – eher schon als Sozialfall beim Tonkünstlerverband.

Nochmals zur Zeit: Das Problem sind nicht nur Zeitmangel und winzige Zeitfenster, sondern auch der damit verbundene Verlust der Langeweile als wesentliches Moment der Kreativität. Bevor es langweilig wird, kann man immer irgendeinen Knopf drücken und hat seinen Spaß. Es ist noch nicht lange her, da musste man selber aktiv die Langeweile vertreiben. Ich beispielsweise habe mich als Kind oft ans Klavier gesetzt und

improvisiert, komponiert, arrangiert, nachgespielt und auch manchmal die Stücke geübt, die mir meine Klavierlehrerin aufgegeben hat. So bin ich ganz ungezwungen in die Welt der Musik eingetaucht und war immer interessiert, auch wenn ich sicher nicht zu den Hochbegabten gehöre. Und das ist typisch für meine und frühere Generationen. Heute wäre so ein Werdegang, der auch zahlreiche Umwege beinhaltet, nicht mehr möglich. Und Musik braucht Langeweile – im Wortsinn: lange Weile. Auf die Schnelle geht das nicht. Wir müssen mittel- oder langfristig denken und planen und viel Zeit aufwenden, um ein Ergebnis zu erhalten, für das es sich lohnt zu üben.

Das, was wir unscharf als „Musikalität“ bezeichnen, ist ein komplexes Zusammenwirken unterschiedlicher Leistungsvoraussetzungen. Inwieweit die Primärbegabungen für eine herausragende Leistung ausreichen, kann letztlich erst nach deren Entwicklung beurteilt werden. Und zur Entwicklung braucht es ganz wesentlich Sekundärtugenden, wie Johann Joachim Quantz bereits 1752 vermerkt:

„Wer in der Musik vortrefflich werden will, muss ferner eine unermüdete unaufhörliche Lust, Liebe, und Begierde, weder Fleiß noch Mühe zu ersparen, und alle, bey dieser Lebensart vorkommenden Beschwerlichkeiten, standhaft zu ertragen, bey sich empfinden.“⁴

Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, Durchhaltevermögen, Motivation und Volition, inhaltliches Interesse und Lust an der Sache sind untrennbar mit dem Erfolg verknüpft. Diese Soft Skills sind auch in der Persönlichkeitsstruktur angelegt, aber äußerst abhängig vom gesamten Umfeld. Im Kindesalter können diese zu einem rasanten Entwicklungsschub der musikalischen Begabung verhelfen, der aber abrupt abbrechen kann, wenn die Medien an Einfluss gewinnen, wenn klassische Musik uncool wird, wenn man von den Peergroups ausgegrenzt wird, wenn die Selbstreflexion einsetzt: Bin das wirklich ich? Oder bin ich nur ein Wunschprodukt meiner Eltern, meiner Lehrerin oder meines Lehrers...?

⁴ Johann Joachim Quantz: Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen, Berlin 1752, Einleitung 8. §

Um hier auf höchstem Niveau durchzuhalten, bedarf es einer außerordentlichen Persönlichkeit und einer starken intrinsischen Motivation. Manche reagieren auf den Pubertätsknick mit elitärer Arroganz, andere mit Zurückgezogenheit, Leistungsverweigerung, sozialem Abdriften und schlimmstenfalls mit Depressionen, Magersucht oder anderen Krankheitssymptomen. Ich habe viele solcher Fälle mitbekommen und es wäre sicher hilfreich gewesen, hätten alle Verantwortlichen bei den ersten problematischen Anzeichen mit Fingerspitzengefühl reagiert. Meistens wurde die „Förderung“ durchgezogen, bis es nicht mehr ging.

Es würde da schon helfen, wenn das Umfeld, insbesondere die jugendrelevanten Medien, etwas positiver einwirken würden. Ich erinnere mich an eine vierteilige Fernsehserie um 1990 mit einem Mädchen in der Hauptrolle, das in jeder freien Minute Flöte spielte. Sie glauben nicht, was diese Sendung für einen Flötenboom ausgelöst hat. Einen ähnlichen Effekt hatte der Film „Jenseits der Stille“ bei Klarinettenisten, um nur zwei Beispiele zu nennen. Durch ein Mehr in dieser Richtung könnte selber Musizieren, auch auf höchstem Niveau, wieder cool werden, sogar unter Jugendlichen. (Ein anderer Tagungsbeitrag zeigt ja auch, weshalb der Fußball in Deutschland boomt. Das liegt neben der minutiös durchstrukturierten Jugendarbeit sicher auch am Medienhype, den der Fußball auslöst. Aber vielleicht sind wir gar nicht so weit weg.

Giovanni Trapattoni sagte 1996 über seine Mannschaft: „Der FC Bayern soll klingen wie eine Fuge von Johann Sebastian Bach.“ Und auch andere Trainer verglichen den Fußball mit einem Orchester.)

Bei meinen Privatschülerinnen und -schülern beobachte ich ganz deutlich, wie wichtig das Umfeld ist. Bei denjenigen, die aus dem kleinstädtischen und ländlichen Münchner Umland kommen, steckt oft viel mehr Drive dahinter, als bei denen aus der Großstadt. Erstere sind in Blaskapellen und Musikvereinen engagiert, treten bei jeder Gemeinde- und Schulfeier oder im Gottesdienst auf, werden vom Umfeld bewundert und sind Vorbild für den noch jüngeren Nachwuchs, während ich städtische Schülerinnen und Schüler habe, denen es peinlich wäre, wenn es in der Schule bekannt würde, dass sie Flöte spielen. Was das für die Motivation bedeutet, kann man sich denken.

Temperament, Ausdrucksbedürfnis, Ausdrucksfähigkeit, Inspiration, Gestaltungswille, Bühnenpräsenz, Ausstrahlung, Charisma und so weiter sind weitere entscheidende Soft Skills für eine Karriere als Musikerin oder Musiker, doch so ungreifbar, dass es schwierig ist, Kriterien dafür festzulegen und sie zum Gegenstand der Ausbildung zu machen. Sicher kann man ein bisschen nachhelfen und coachen, aber letztlich hat man's oder hat's eben nicht und diese Begabungen treten in verschiedenen Entwicklungsstufen oft sehr unterschiedlich an die Oberfläche. So beobachte ich als Juror einen Flötisten, der als knapp Zehnjähriger fantastisch war und mit jugendlicher Unbefangenheit und Spielfreude die Herzen des Publikums und der Jurymitglieder gewann. Einige Jahre später spielte er immer noch ausgezeichnet, strahlte aber ein gewisses Unbehagen aus, was nicht untypisch für hochaufgeschossene, pubertierende Knaben ist. Im vergangenen Frühjahr erlebte ich ihn wieder, inzwischen Jungstudent und vor dem Schulabschluss stehend. Er lieferte ein anspruchsvolles Programm beneidenswert perfekt ab, jedoch, um mit den Worten Carl Philipp Emanuel Bachs zu sprechen, wie ein „abgerichteter Vogel“⁵: ohne einen hörbaren Eigenanteil an Emotion, Ausdruck, Temperament... Selbstverständlich will er Flöte studieren, selbstverständlich will er ins Orchester. Nur, wie kann man eine vorhersehbar unglückliche Karriere rechtzeitig verhindern und die Weichen anders stellen, wenn die Schülerin oder der Schüler von Kindheit an auf eine Karriere als Musikerin oder Musiker konditioniert ist und auch schon so viel investiert hat, dann aber unüberwindbare Defizite offenbar werden? Man könnte sagen, das liegt nicht mehr in unserer Verantwortung. Ich meine doch und bespreche solche Fälle auch immer mit den Betroffenen und deren Eltern – auch wenn das keiner hören will, und stattdessen lieber die Lehrerin oder der Lehrer gewechselt werden.

Aber es gibt auch die umgekehrten Fälle: Schülerinnen oder Schüler, die in keiner Weise auffällig sind und plötzlich mit Lust und Verve beginnen, sich mit dem Instrument und der Musik zu beschäftigen, und die es auch sehr weit bringen können, obwohl der Schub in einem Alter geschieht, das längst nicht mehr als ideal für die Basis einer musikalischen Karriere gilt.

⁵ Carl Philipp Emanuel Bach: Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen, Berlin 1753, Das dritte Hauptstück, § 7

Die Entwicklung der sozialen Kompetenz und Empathie halte ich für unabdingbar. Diese bleiben oft auf der Strecke, wenn sich die heranwachsenden Musikerinnen und Musiker zu sehr mit sich selber beschäftigen (müssen). Aber für die berufliche Wirklichkeit ist das wichtig: Mit wem will man Kammermusik machen? Mit wem als Kollegin oder Kollegen möchte man bis zur Rente im Orchester spielen, bei wem möchte man Unterricht nehmen und wie ist der Kontakt zum Publikum? Da sollten wir als Pädagoginnen und Pädagogen aufpassen, dass der Bereich gerade bei den Hochbegabten, die bisweilen elitäre und autistische Verhaltensformen annehmen, nicht zu kurz kommt. Wenn die Lehrerin oder der Lehrer einer zukünftigen Stargeigerin oder eines zukünftigen Stargeigers die Mitwirkung im Schulorchester wegen zu niedrigen Niveaus untersagt, oder dass eine Schülerin oder ein Schüler nicht mit ins Schullandheim darf, weil der nächste Wettbewerb ansteht, halte ich das für zu kurz gedacht. Gerade die Einbindung der Musik ins „normale“ Leben sollte man fördern.

Die Eltern sind in der Regel für die Förderung der Kinder von entscheidender Bedeutung. Sie investieren Zeit und Geld und richten das Familienleben nach den Kindern aus. Ohne Eltern geht normalerweise gar nichts. (Allerdings wenn nur die Eltern wollen, geht auch nichts!)

Da gibt es die Eltern, für die der Musikunterricht durchaus dazu gehört – man möchte ja nichts versäumen – der aber doch eher als lästig (noch ein Termin in der Woche!) oder gar als störend empfunden wird. Wenn beispielsweise – wie gar nicht selten – das Üben erledigt sein soll, bevor die Eltern oder die Nachbarn von der Arbeit heimkommen, wird jede Leistungsbereitschaft bereits im Keim erstickt.

Ich unterrichtete eine neunjährige Schülerin, die nach einem Jahr weit überdurchschnittliche Fortschritte gemacht hatte und das trotz höchstens sporadischen Übens. Ich habe der Mutter empfohlen, die Tochter daran zu erinnern, sich möglichst täglich mit der Flöte zu beschäftigen. Tags darauf meldete die Mutter ihre Tochter vom Unterricht ab mit der Begründung, sie wollte eigentlich, dass es nur Spaß machen solle. „Nur

Spaß“ – das höre ich oft von Eltern. Aber „nur Spaß“ macht auch keinen Spaß. „Nur Spaß“ ist die beste Ausrede für nichts wollen.

Erfreulich ist es natürlich, wenn Musik zum Familienleben gehört, wenn in der Familie und im Freundeskreis musiziert wird und wenn der Kreis dann auch auf Schule, Kirchengemeinde, Vereine und so weiter erweitert wird. Wenn Eltern ihren Kindern qualifizierten Instrumental- oder Gesangsunterricht ermöglichen und den Werdegang als wichtigste Bezugspersonen mit Interesse begleiten, dann ist das ein fruchtbarer Boden für die Entwicklung hochbegabter Kinder. Im Einklang mit den Lehrenden wird man dann auch vernünftige Wege der Förderung finden.

Diese Familien werden aber seltener. Eine gewisse Kulturferne hält auch in bürgerlichen und Akademiker-Kreisen Einzug, die ja bis in die ersten Nachkriegsgenerationen die Kulturträger waren. Dass hier gerade der Faden reißt, wurde mir im Gespräch mit einer jungen Schülerin über Beethoven deutlich. Bis ich darauf kam, dass sie einen „Hund namens Beethoven“ aus der Fernsehserie meinte, redeten wir lange aneinander vorbei. Dass Beethoven etwas mit Musik zu tun hat, verwunderte sie. Sie meinte aber, ihre Großeltern hätten noch so CDs und die gingen auch in so Konzerte... Wenn es an musischer Grundbildung, an Hörerlebnissen, am Aufwachsen mit Musik mangelt, sind wir Lehrende auch hilflos bei einer weitergehenden Förderung. Da müsste schon, beginnend in den Kitas, über Grund- und weiterbildende Schulen, etwas Grundsätzliches passieren, um die Defizite auszugleichen.

Schlimm ist es mit Eltern, die überzeugt sind, die neue Anne-Sophie Mutter geboren zu haben. Für sie ist nichts zu teuer, nichts zu weit oder zuviel... Wettbewerbe, Meisterkurse, Vorspiele, Zweitlehrerin oder -lehrer... obwohl wir versuchen sollten, eine Überförderung zu vermeiden, neigen wir Lehrende oft dazu, diese zu unterstützen, denn endlich haben wir jemanden, der übt, Fortschritte macht, präsentationsfähig ist und unseren Ruf mehrt. Dem Wunsch der Eltern folgend kann das beim Kind gut gehen – mindestens bis zum Einbruch der Pubertät, dann oft mit den vorher genannten Folgen und häufig irreparablen Schäden.

Mitte der 80er Jahre sprach ich einmal über Wettbewerbe mit Hans-Peter Schmitz, dem ehemaligen Soloflötisten der Berliner Philharmoniker sowie Flötenprofessor in Detmold und Berlin, der häufig zu Jurys internationaler Wettbewerbe eingeladen wurde. Er sagte damals: „Ich gehe nicht mehr in die Wettbewerbe, weil hier keine Künstler hervorgehen. Ein Künstler muss den Teufel in sich haben und wer den Teufel in sich hat, bei dem kiest es da und dort, ist es mal zu hoch, mal zu tief. Die fliegen alle im zweiten Durchgang raus und übrig bleiben unbefriedigende zweite Preise.“

Das klingt drastisch, aber etwas Wahres ist daran. In der klassischen Musikausbildung wie auch in der kritischen Beurteilung scheinen die Vermeidung von Fehlern und die Perfektion der Ausführung im Vordergrund zu stehen, während originär künstlerische Kategorien wie Spontaneität, Individualität, Kreativität oder Phantasie zu kurz kommen. Unweigerlich führt dies zu der viel beklagten Nivellierung, und die künstlerischen Alleinstellungsmerkmale, die wir an den großen Interpretinnen und Interpreten der Vergangenheit schätzen und die auch ihren Erfolg ausmachten, vermissen wir schmerzlich. Auffallende Frisuren und Kleidung, Covertauglichkeit, darstellerische Extravaganzen und Klatschgeschichten sind kein Ersatz!

Vielleicht sollten wir in allen Ausbildungsstufen, ohne die Perfektion zu vernachlässigen, wieder mehr Risikofreude vermitteln und individuelle Qualitäten herausstellen, so wie wir das beispielsweise in der Alte-Musik-Szene finden oder auch im Jazz, bei dem allerdings seit seiner Akademisierung auch Nivellierungstendenzen zu beobachten sind.

Der Zeitgeist samt Erziehungs- und Bildungssystem unserer Post-68er-Generation neigt zur Uniformität. Zwar wird im Bildungswesen immer individuelle Förderung gepredigt, gemeint ist aber vor allem der Ausgleich persönlicher Defizite, um Anschluss an das allgemeine Niveau zu halten. Das ist natürlich begrüßenswert, nur sollten gleichzeitig auch individuelle und außergewöhnliche Fähigkeiten gewürdigt und gefördert werden, was für die Entwicklung des künstlerischen Nachwuchses zu eigenständigen Persönlichkeiten wichtig wäre.

Ein Beispiel aus dem Musikbereich ist das Klassenmusizieren oder das Projekt „Jedem Kind ein Instrument“ („Jeki“). Super, wenn möglichst viele Kinder ein Instrument erlernen können! Aber der Schuss geht nach hinten los, wenn alle Kinder sozusagen im Gleichschritt auf dem kleinsten gemeinsamen Nenner, oft mit inakzeptablen Methoden und zu wenigen und teils unqualifizierten Lehrenden ans Instrument geführt werden. Wir wissen ja, wie entscheidend gerade der Anfangsunterricht ist. Prinzipiell, mit instrumentengerechten Methoden und genügend qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern (das bedeutet natürlich mehr Geld), wäre das die große Chance, dass eine neue, musizierende Generation heranwächst. Vielleicht wären auch ein paar Hochbegabte dabei. In jedem Fall wäre das eine gute Basis für die übernächste Generation, wenn musizieren in der Breite wieder dazugehört.

Das britische ABRSM (Associated Board of the Royal Schools of Music), das derzeit auch in Deutschland auf Resonanz stößt, mag ein Weg zu erfolgreichem Instrumentalspiel sein. Doch ein Zertifizierungssystem, das eine objektive Beurteilung des vorgegebenen Stoffs suggeriert, scheint ebenfalls auf Vereinheitlichung abzu zielen und wenig Freiraum für eine künstlerische Entfaltung zu lassen.

Klar, auch die Beurteilung künstlerischer Leistung hat ihre Berechtigung, kann Ansporn sein ebenso wie Kriterium für eine weitere Förderung, solange auch Individualität und künstlerische Freiheit ihren Platz haben. In dem Sinn halte ich *Jugend musiziert* für ein Erfolgsmodell.

Wenn es, wie im vergangenen Jahr, an deutschen Musikhochschulen 2.200 Absolventinnen und Absolventen in künstlerischen Fächern gibt, muss die Frage erlaubt sein: Wie viele Musikerinnen und Musiker braucht das Land? Weniger als 200 freie Orchesterstellen jährlich stehen dem gegenüber, Tendenz sinkend. Kammerkonzertreihen, die es vor 30 Jahren in jeder Kleinstadt und auf jedem Schloss gab, sind fast alle eingestellt, Kirchenkonzerte sind sehr und Studio-Muggen fast auf null reduziert. Wenn man eine CD-Produktion nicht selbst finanzieren muss, kann man schon froh sein, Rundfunkanstalten machen sowieso kaum noch eigene Aufnahmen... Sollten wir angesichts der lähmenden Berufsaussichten nicht etwas vorsichtiger ausbilden? Hochschulen und ihre Lehrkräfte,

Musikschulen und ihr Lehrkörper, wie auch selbständige Musikpädagoginnen und -pädagogen leben von ihrem Ruf, und der definiert sich größtenteils durch die Erfolge der Schülerinnen und Schüler, besonders durch Wettbewerbs- und Probespielgewinne oder durch Bestehen einer Eignungsprüfung und so werden wir sicher nicht freiwillig unsere „Hochbegabten“ reduzieren.

Aber ich glaube, wir brauchen sie alle, vor allem auch als Musikpädagoginnen und -pädagogen mit künstlerischem Anspruch in dem Sinn, wie einer meiner Lehrer – Hermann Gschwendtner –, der Schlagzeuger bei den Münchner Philharmonikern war, sagte: „Der Pädagoge ist der Künstler.“ Und tatsächlich vereint eine gute Pädagogin oder ein guter Pädagoge künstlerische Attribute wie Kreativität, Spontaneität, Einfühlungsvermögen, Leidenschaft, Charisma und so weiter in besonderem Maß.

Nur müssten die künstlerischen Pädagoginnen und Pädagogen beziehungsweise die pädagogischen Künstlerinnen und Künstler die entsprechende Anerkennung finden und die Politik sowie die breite Öffentlichkeit nachhaltig auf den Wert der Musik aufmerksam werden. Das geht los bei der angemessenen Bezahlung der Musikschullehrerinnen und -lehrer oder freiberuflicher Musikpädagoginnen und -pädagogen. Da müssen die Hochschulen sich umorientieren und die pädagogische Ausbildung aufwerten. Das könnte schon damit beginnen, dass auf den Websites und in den Jahresberichten nicht nur Wettbewerbserfolge und bestandene Probespiele der Studierenden gefeiert werden, sondern gleichwertig auch der Erhalt einer Musikschulstelle. (Sarkastisch könnte man sagen, es ist heute leichter, einen Preis bei einem der zahlreichen Wettbewerbe als eine feste Musikschulstelle zu erhalten.)

Unterrichten als Notnagel für eine missratene Karriere darf es nicht mehr geben, dafür ist das Potential der Kinder und Jugendlichen zu wertvoll. Und auch eine erträumte Virtuosen-Karriere mit weltweiten Auftritten wird immer Wenigeren vorbehalten bleiben. Offenheit und kreatives Selbstmanagement in jeder Richtung wird mehr und mehr gefragt sein: pädagogisch und vermittelnd – neue Präsentationsformen unter

Einbeziehung neuer Medien – stilistische Flexibilität –
musikwissenschaftliche Auseinandersetzung – erweitertes Repertoire...

Nun habe ich vielleicht ein zu düsteres Bild von Hindernissen und Hürden auf dem Weg zu einer steilen Karriere gemalt. Damit will ich keinesfalls den Elan engagierter Jugendlicher bremsen und Visionen zerstören. Es gibt sie ja Gott sei Dank trotzdem, die Kinder und Jugendlichen, die scheinbar unbeschwert *in der Musik vortrefflich werden und alle bey dieser Lebensart vorkommenden Beschwerlichkeiten standhaft ertragen*. Sie meistern problemlos Schule und Jungstudium nebeneinander, pflegen Kontakte zu ihren Freunden und finden nach ihrem Abschluss wie selbstverständlich ihren Platz im Musikleben. Vielleicht gibt es also doch Wunderkinder!

„Dienstag hab ich Hauptfach, muss noch viehisch rabotten..." – Anmerkungen zur Schulkultur an den Spezialschulen für Musik in der DDR

Prof. Dr. Wolfgang Lessing

Hochschule für Musik „Carl Maria von Weber“ Dresden

Die Förderung des begabten musikalischen Nachwuchses zählt zu jener relativ überschaubaren Gruppe von Errungenschaften, die nach dem Ende der DDR als Exportschlager des untergegangenen Systems gelten konnten. In Westdeutschland gab es nichts Vergleichbares. Für besonders talentierte Instrumentalisten¹ bestand dort zwar die Möglichkeit, den Status eines Jungstudierenden an einer Musikhochschule zu erhalten, für potenzielle spätere Musikstudenten boten die Musikschulen gesonderte Ausbildungsprogramme an. Aber das war etwas völlig anderes als das nach sowjetischem Vorbild konzipierte Modell einer Spezialschule, das Jugendlichen die Möglichkeit gab, neben den allgemeinbildenden Fächern zugleich auch eine professionelle instrumentale Ausbildung unter dem Dach einer Musikhochschule zu erhalten. Zu den Charakteristika der vier Spezialschulen der DDR (Standorte waren Berlin, Dresden, Halle und Weimar) zählte vor allem die Tatsache, dass sie auf der einen Seite organisatorischer Bestandteil einer Musikhochschule waren, gleichzeitig aber den Charakter einer selbstständigen Institution trugen – mit eigenem Gebäude, eigenem Internatsbetrieb und einem Lehrkörper, der zwar einerseits der Hochschule angehörte, andererseits aber (zumindest teilweise) zugleich auf die besonderen Anforderungen einer Arbeit mit Jugendlichen spezialisiert war. Auch der Lehrbetrieb folgte dieser charakteristischen Doppelstruktur: Boten die Spezialschulen im Bereich der instrumentalen Hauptfachausbildung Lernbedingungen, die sich von denen eines späteren Musikstudiums kaum unterschieden, so waren sie doch ebenso auch „normale“ Schulen, die sich am allgemeinen Lehrplan der Polytechnischen Oberschulen orientierten, einen Mittlere-Reife-

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in diesem Beitrag auf die Nennung der männlichen und weiblichen Form verzichtet. Es sind selbstverständlich immer beide Geschlechter gemeint.

Abschluss boten (mit der Möglichkeit eines anschließenden Musikstudiums) und durch organisatorische Strukturen geprägt waren, die sich – mit Ausnahme der kleineren Klassenstärken und eines sich auch auf den Nachmittag erstreckenden Unterrichtsbetriebs – nur wenig von den äußeren Abläufen anderer Schulen unterschieden. Die Internatsstruktur, die sich aus dem Anspruch ableitete, alle Kinder der jeweiligen Region – und nicht nur die vor Ort ansässigen – zu erreichen, verstärkte die institutionelle Eigenständigkeit: Ein Spezialschüler war eingebunden in eine spezifische „Schulkultur“ und nicht lediglich, wie der Jungstudent im Westen, ein externer Besucher (um nicht zu sagen: Fremdkörper), der die hochschulischen Strukturen nutzte, ohne doch wirklich dazu zu gehören.

Dass es im Westen Derartiges nicht gab, hängt wohl vor allem auch mit der Tatsache zusammen, dass die Förderung von Begabung und Hochbegabung dort bis in die späten 1980er Jahre hinein weder ein Thema der Pädagogik noch der Bildungspolitik war. Mit Fragen der musikalischen Begabung beschäftigten sich vor allem die Musikpsychologen – und hier ging es vorwiegend um Grundlagenforschung und so gut wie nie um die ins pädagogische Terrain hinein weisende Frage nach einer bestmöglichen Förderung des Nachwuchses. Dass die Spezialschulen der DDR zu Beginn der 1990er Jahre in das Bewusstsein der nun gesamtdeutschen Öffentlichkeit treten konnten, hat nicht nur etwas mit der Wiedervereinigung zu tun, sondern ist auch Ausdruck einer deutlichen Veränderung der pädagogischen und bildungspolitischen Akzentsetzungen. In Bezug auf die Musik fanden diese Veränderungen in den Forschungen von Hans-Günther Bastian ihren wohl deutlichsten Niederschlag (vgl. Bastian 1991, 1993, 1996, 1997). Erstmals nahm sich hier ein Musikpädagoge des Themas musikalischer Begabungsförderung an – und diskutierte es nicht unter Rückgriff auf ein wie immer geartetes Begabungs-konstrukt, sondern durch eine explorative Untersuchung der Lebens- und Lernbedingungen, in denen Nachwuchstalente aufwuchsen und ihre Leistungen zur Entfaltung brachten. Damit nahm Bastian einen Ansatz vorweg, der dann ab circa 1993 mit der Expertise-Forschung ins Zentrum der musikpädagogischen Diskussion rückte (vgl. Ericsson 1993, 1996): Hier stand jetzt nicht mehr das Begabungspotential im Fokus, das entweder als unveränderlich oder durch Förderung in bestimmtem Maße modellierbar gedacht wurde, sondern die Frage, durch welche

spezifischen Bedingungen das Lernen und Üben eines heranwachsenden „Profis“ gekennzeichnet ist. Während das Problem der Begabungsforschung darin bestand, dass der Begabungsbegriff die **Voraussetzungen** für das Erbringen musikalischer Leistung und Hochleistung beschreiben sollte, diese Voraussetzungen sich aber immer erst **nachträglich** – beim Vorliegen einer Leistung – validieren ließen, beschränkte sich die Expertise-Forschung auf die Aufgabe, unter weitgehender Ausblendung des Begabungsbegriffs die konkreten Bedingungen zu untersuchen, die dem Erbringen besonderer Leistungen vorausgehen. Der damit eröffnete Horizont konnte sich gut mit dem in der Öffentlichkeit erwachten Interesse an Fragen der Begabungs- oder wie es bald hieß: Exzellenz-Förderung verbinden. Das veränderte nicht nur die fachinternen Diskussionen der Musikpsychologie und der Musikpädagogik, sondern führte zu konkreten Veränderungen in den Ausbildungsstrukturen. Innerhalb weniger Jahre wurde eine Reihe von Einrichtungen ins Leben gerufen, die die Förderung talentierten Nachwuchses zu ihrer Sache machten. Stellvertretend genannt seien das „Institut zur Früh-Förderung musikalisch Hochbegabter“ in Hannover (IFF) (2000), das „Pre-College Cologne“ (2005), das „Detmolder Jungstudierenden-Institut“ (DJI) (2007) und die „*young academy rostock*“ (*yar*) (2008).

Es wäre sicher falsch, behaupten zu wollen, diese Neugründungen hätten sich die Spezialschulen der DDR zum direkten Vorbild genommen. Das hieße, das beträchtliche Innovationspotential etwa des Rostocker Modells zu verkennen. Nicht zu leugnen ist allerdings die Tatsache, dass die alten DDR-Schulen durch ihr bloßes Vorhandensein und ihre langjährigen Erfahrungen auch in den heutigen Diskussionen einen natürlichen Bezugspunkt darstellen, dem sich schlechterdings nicht ausweichen lässt. Allerdings ist auffallend, dass eine musikpädagogische Untersuchung der Lebens- und Arbeitsbedingungen, die an diesen Schulen herrschten, zu Beginn der 1990er Jahre unterblieb. Die Selbstdarstellungen der Schulen waren sicherlich kaum geeignet, dieses Desiderat zu beheben, ging es in ihnen doch – wie es für institutionelle Selbstdarstellungen insgesamt charakteristisch ist – vorwiegend um das Aufzeigen von Erfolgsbilanzen. Der von Bastian geäußerte Wunsch nach einer „explorative[n] wie evaluative[n] Studie über ‚Lernen im Musikgymnasium und Leben im

Internat aus der Sicht von Schülern und Lehrern“ (Bastian 1997, S. 159) blieb uneingelöst.

Jetzt, nach über zwanzig Jahren, scheint jedoch der Zeitpunkt gekommen zu sein, die Frage nach dem Lernen und Leben in den alten Spezialschulen neu zu stellen. Diesem Thema widmet sich – mit Blick auf die Dresdner Spezialschule – ein von der Sächsischen Akademie der Wissenschaften für zwei Jahre gefördertes Forschungsprojekt, das derzeit am Institut für Musikalisches Lehren und Lernen an der Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden durchgeführt wird². Die Auswertung und Beschreibung der spezifischen Schulkultur, die an dieser Schule herrschte, erfolgt weniger aus historischem Interesse, sondern versteht sich als eine genuin musikpädagogische Grundlagenforschung. Die Musikpädagogik weiß mittlerweile zwar eine Menge über die Rolle, die die Familie bei der Entwicklung musikalischer Hochleistung spielt (vgl. etwa Manturzewska 1990, 1994, Olbertz 2009). Auch die Bedeutung und der Einfluss des Lehrers sind mehrfach untersucht worden (zuletzt bei Grimmer 2010), ebenso die Frage, wie sich die Quantität und Qualität des Übens bei künftigen „Fachleuten“ im Laufe von Kindheit und Jugend verändern (vgl. den Forschungsüberblick von Gruber und Lehmann 2007). Nicht thematisiert wurde bislang hingegen die Rolle, die den Ausbildungsinstitutionen im Verlauf einer instrumentalen Biografie zukommt. Das ist insofern zunächst einmal verwunderlich, als bereits ein oberflächlicher Blick deutlich macht, in welchem hohem Maße institutionelle Kontexte die vorgenannten Perspektiven beeinflussen können: Anders als im häuslichen Privatunterricht tritt der Lehrer im Rahmen einer Institution dem Schüler nie allein als „Fachgröße“ und „Mensch“ gegenüber, sondern immer zugleich als Teil einer spezifischen „Schulkultur“, deren Zielsetzungen und Ansprüche zumindest latent sein Auftreten, seine Stoffstrukturierung, seine Zeitplanung und seine Rückmeldungsgepflogenheiten bestimmen. Diese unterschwellige „Anwesenheit“ der Institution in der scheinbar abgezielten Dyade des Einzelunterrichts wirkt sich zugleich auf die intraindividuelle Perspektive aus: Die Vermutung liegt nahe, dass die Verkörperung von Schulkultur durch den Lehrenden das Üben, das musikalische Selbstbild und damit unter Umständen auch die gesamte Entwicklung des Schülers nachhaltig prägt

² Neben dem Autor wirken an dieser Studie Maria Berge, Carola Klinkert und Anne-Kathrin Wagler (alle Dresden) mit.

und beeinflusst. Darüber hinaus liegt auf der Hand, dass der ständige Kontakt mit Altersgenossen, die vergleichbare Ziele verfolgen, die Möglichkeit eines ständigen Austauschs und Vergleichs bietet – ein Vergleich, der sowohl positiv-motivierende als auch negativ-hemmende Auswirkungen haben kann, der aber mit großer Sicherheit nicht folgenlos bleibt.

Mit dem Begriff der „Schulkultur“ (vgl. Kramer 2011, S. 163-172), der hier bereits mehrfach anklang, lässt sich unsere Forschungsgruppe von der Überzeugung leiten, dass sich das Leben und Lernen an einer Schule nicht allein als Summe der Einzelbeziehungen, die sich hier entwickeln, beschreiben lässt. Eine Schule ist zunächst geprägt durch staatliche Vorgaben und interne Regularien. Diese normativen Rahmenbedingungen stehen aber nie nur auf dem Papier, sondern müssen von den Akteuren auf eine spezifische Art und Weise verkörpert werden. Man denke an den Instrumentallehrer, der um den nächsten Prüfungstermin weiß und sein Unterrichtstempo daran orientiert oder an den Direktor, der den staatlichen Wunsch nach hochkarätigen Wettbewerbserfolgen im Hause vertreten und zu „seiner“ Sache machen muss.

In diese Verkörperungen fließen aber auch jene ungeschriebenen Regeln ein, die nirgendwo kodifiziert und den Einzelnen möglicherweise gar nicht bewusst sind, die aber dennoch das Handeln aller Beteiligten lenken. In der Soziologie spricht man in diesem Zusammenhang von einem „atheoretischen“ Wissen (vgl. Bohnsack 2003, S. 562), das sich innerhalb eines „konjunktiven [= verbindenden] Erfahrungsraums“ (ebd.) – in diesem Fall eben innerhalb einer Schule – herauskristallisiert.

Vier Beispiele mögen das veranschaulichen:

- 1) Wie wird innerhalb einer Schule mit dem Begabungsbegriff umgegangen? Wird er als feststehende Persönlichkeitseigenschaft begriffen, deren Besitz soziale Anerkennung innerhalb der Schulgemeinschaft verbürgt? Inwieweit prägt dieser Begriff das Selbstbild der Schüler und welche Konsequenzen für das individuelle Lern- und Arbeitsverhalten erwachsen daraus? Es wird also nicht allein gefragt, was Begabung für den einzelnen theoretisch bedeutet, sondern ob

und inwieweit es an einer Schule spezifische Umgangsweisen mit dem Begabungsbegriff gibt, die möglicherweise für die gesamte Schulkultur prägend sind.

- 2) Welche Rolle kommt den Lehrenden innerhalb einer Schule zu? Sind sie eher respekteinflößende Autoritäten oder verständnisvolle Partner? Diese Frage wird sich kaum allein durch den Hinweis auf die unterschiedliche „Persönlichkeit“ des einzelnen Lehrers beantworten lassen, sondern muss immer auch jene Vorstellungen und Bilder berücksichtigen, die innerhalb einer Schule (und dann weiterführend: innerhalb einer Gesellschaft) mit dem Lehrerberuf verknüpft werden. Diese Bilder sind aber weniger im Sinne von immateriellen kollektiven „Ideen“ zu verstehen, sondern haben ihren Ursprung in der Art und Weise, wie innerhalb schulischer Institutionen der Lehrerberuf vorgelebt – und das heißt: verkörpert – wird. Die Institution bringt also ein bestimmtes gesellschaftliches Wissen überhaupt erst hervor. Wie „man“ sich gegenüber einem Lehrer verhält (aber auch umgekehrt: wie „man“ als Lehrer zu agieren hat), ist nie allein das Resultat privater Erfahrungen und Einstellungen, sondern basiert immer auch auf gemeinsam geteilten Wissensbeständen und Praktiken, die den Beteiligten selbst möglicherweise gar nicht bewusst sind.

- 3) Ähnliche konjunktive Wissensbestände gilt es freizulegen, wenn es um das Selbstbild der Spezialschüler und ihre Stellung zur Institution geht. Wurde es als Auszeichnung und Ehre empfunden, der Spezialschule anzugehören? Und wenn ja: Worin verkörperte sich dieses Selbstverständnis? Spornete es zu einem besonderen Arbeitsverhalten an? Mit welcher Einstellung beziehungsweise Haltung wurde Instrumentalisten begegnet, die nicht auf die Spezialschule gingen? Auch diese Frage wird sich nicht allein unter Rückgriff auf das explizite Selbstverständnis der Schulen beantworten lassen, sondern muss aus den Äußerungen und Erzählungen der ehemaligen Schüler und Lehrer rekonstruiert werden.

- 4) Welches Verhältnis bestand an den Spezialschulen zwischen dem allgemeinbildenden und dem künstlerischen Bereich? Folgt man alleine der Dokumentenlage, so müsste man zu dem Schluss kommen, dass den allgemeinbildenden Fächern exakt dieselbe Wichtigkeit zuerkannt wurde wie dem musikalischen Ausbildungsteil. Wie sah das aber in der Praxis aus? Bereits den ersten Befragungen konnten wir entnehmen, dass es hier durchaus Einschätzungen gibt, die von der damaligen Papierlage erheblich abweichen. Diese Einschätzungen lassen sich keineswegs als Einzelmeinungen abtun, sondern scheinen als eine Art „Hintergrundwissen“ zu fungieren („Wichtig war nur das Hauptfach!“), das von den Akteuren geteilt wurde, ohne dass es irgendwo niedergeschrieben worden wäre.

Zum Begriff der Schulkultur gehört ferner das Bild, das sich eine Institution von sich selbst macht (vgl. Helsper 2008, S. 123 ff., Kramer 2011, S. 167). Dieses Bild muss keineswegs genau der Realität entsprechen. So ist es durchaus möglich, dass eine Schule sich zwar als Ort der Exzellenzförderung begreift, in ihrem realen Arbeitsalltag aber immer wieder auch mit eher durchschnittlichen Leistungen umzugehen hat. Es kann also sein, dass eine Schule mit einem Schülertyp rechnet, der sich von den real vorhandenen Schülern graduell unterscheidet. Die französischen Soziologen Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron haben darauf hingewiesen, dass diese „Verkennung“ des eigentlichen Adressaten ein generelles Kriterium für schulische Institutionen ist (Bourdieu/Passeron 1971, S.105). Denn es geht hier niemals nur um eine neutrale Vermittlung von Wissen und Können, sondern stets auch um die Erzeugung eines bestimmten gesellschaftlich erwünschten „Habitus“ (Bourdieu 2012). Mit dem Begriff des Habitus bezeichnete Bourdieu jenes „grundlegende Orientierungsmuster“ (Bohnsack 2003, S. 561), durch das sich Menschen innerhalb einer Gesellschaft hinsichtlich ihrer sozialen Position voneinander abgrenzen. Diese Abgrenzung erfolgt weniger aufgrund äußerer Zwänge, sondern wird durch die handelnden Personen selbst hervorgebracht, indem sie bestimmte Merkmale des Habitus so verinnerlichen, dass ihr Handeln, ob sie wollen oder nicht, als Ausprägung eines bestimmten sozialen Typs erkennbar ist. Schulen haben an der Entwicklung dieses Habitus einen hohen Anteil.

Die Entwicklung der Schüler wird hier nicht sich selbst überlassen³, sondern folgt bestimmten Zielsetzungen, die erreicht oder eben auch verfehlt werden können. Im Falle der Spezialschulen wäre zu rekonstruieren, wie dieser gewünschte Habitus aussah. Welches Künstlerbild wurde hier vorgelebt und verinnerlicht? In welchem Verhältnis stand die Dimension des Künstlerischen zum Bereich spieltechnisch-handwerklicher Fähigkeiten? Welche Rolle spielten konkrete Berufsbilder (Orchestermusiker, Instrumentalpädagoge) im Rahmen der Ausbildung?

Mit dem Begriff des Habitus ist zwingend ein Moment der Differenzsetzung, Bourdieu würde sagen: der Distinktion, verbunden. Indem eine Schule einen Maßstab für einen „erfolgreichen“ Schüler setzt, rechnet sie zugleich auch mit der Existenz von weniger erfolgreichem Nachwuchs (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, S. 107). Ohne die Klientel derer, die dem erwünschten Habitus nicht entsprechen, könnte, so Bourdieu, dieser Maßstab gar nicht aufgestellt werden. Ob ein Schüler das durch die Schule vermittelte „kulturelle Kapital“ erwirbt oder nicht, ist jedoch nicht allein von seinem Willen oder seinen natürlichen Ressourcen abhängig, sondern unterliegt ebenso seiner vorgängigen Prägung durch das Elternhaus.

Eine Rekonstruktion von Schulkultur, bei der auch die kulturellen Herkunftsmilieus der Schüler und Lehrer berücksichtigt werden, ist im Falle der Spezialschulen gezwungen, eine Perspektive einzunehmen, die sich von den institutionellen Selbstbeschreibungen, wie sie etwa von Seiten des Ministeriums für Kultur vermittelt wurden, erheblich unterscheidet: Der Gedanke, dass Kinder aus kirchlichen und bildungsbürgerlichen Kreisen, die herkunftsbedingt eine besondere Affinität zur Musik mitbrachten, möglicherweise bessere Startvoraussetzungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn an der Spezialschule mitbrachten als etwa Kinder aus Arbeitermilieus, lässt sich kaum mit einem gesellschaftlichen Selbstverständnis vereinbaren, das entweder die

³ Niklas Luhmann differenziert in diesem Zusammenhang zwischen Sozialisation und Erziehung. Erziehung als bewusst gesteuerter Sozialisationsprozess umfasst alle Akte, in denen das „Person Werden“ eines Individuums nicht dem Zufall überlassen bleibt, sondern als „absichtsvoller Prozess“ betrieben wird (vgl. Luhmann 2002, S. 54 ff., S. 69, S. 75 ff.)

Existenz derartiger Milieus komplett ignorierte oder zumindest aber mit dem Anspruch auftrat, durch bereits im Vorschulalter wirkende Fördermaßnahmen Kinder aus allen Bevölkerungsschichten ansprechen und für die Musik gewinnen zu können. In den Sozialwissenschaften bestehen an der Existenz derartiger Milieus in der DDR mittlerweile kaum Zweifel. Für den Bildungsbereich insgesamt kann als gesichert gelten, dass ein entscheidender Faktor für den Erfolg im Bildungswesen auch in der DDR die soziale Herkunft war, „die sich vor allem in den differenzierten kulturellen Leistungen und Funktionen der Familie konkretisierte“ (Schreier 1996, S. 238). Speziell für Dresden prägte der Soziologe Karl-Siegbert Rehberg den prägnanten Begriff des „Dresdner Refugiumsbürgertums“ (Rehberg 2008, S. 90 ff.). Bereits in der ersten Phase unseres Forschungsprojekts kristallisierte sich heraus, dass sich die Dresdner Spezialschüler in hohem Maße aus diesem speziellen bildungsbürgerlichen Kulturkreis, den Uwe Tellkamp in seinem Roman „Der Turm“ eindringlich dargestellt hat (und dem auch der Titel dieses Beitrags entnommen ist!), rekrutierten. Es wird im weiteren Projektverlauf zu prüfen sein, inwieweit diese spezielle Klientel über die rein zahlenmäßige Dominanz hinaus die Schulkultur mitprägte und den institutionell gewünschten Habitus mitbestimmte.

Der Begriff der Schulkultur wird also von der Prämisse bestimmt, dass es im Rahmen einer schulischen Institution ein Set an geschriebenen und ungeschriebenen Spielregeln gibt, die das Handeln von Schülern und Lehrern bestimmen, ohne dass dies den Beteiligten notwendigerweise immer bewusst sein müsste. Sollte diese Prämisse zutreffen, so müssten derartige Regeln auch in den scheinbar gegensätzlichsten Einzelfällen anzutreffen sein. Der bewusst verwendete Begriff der „Spielregel“ deutet an, dass sich Schulkultur zu den sie umgreifenden Einzelschicksalen ähnlich verhält wie das Regelsystem etwa des „Mensch-ärgere-dich-nicht“-Spiels zu den Widerfahrnissen, denen die einzelnen Spielfiguren im Rahmen dieses Spiels ausgesetzt sind. Die Spielfigur, die als erste das Ziel erreicht hat, würde – gesetzt, sie könnte – gewiss anders über den Spielverlauf berichten als die Figur, die zum dritten Mal herausgeworfen wurde. Aber beide Figuren wären, ungeachtet ihrer vollständig unterschiedlichen Erlebnisse, Bestandteile desselben Spiels! Ähnlich verhält es sich mit der Schulkultur, die zwar höchst unterschiedlich erlebt

werden kann, aber dennoch gerade in ihrer Unterschiedlichkeit auf einen gemeinsamen Wissens- und Erfahrungsvorrat verweist. Dieser Vorrat ist jedoch, und das ist ein entscheidender Unterschied zum Mensch-ärgere-dich-nicht-Spiel, nicht nur von den Erlebnissen während des Spiels abhängig, sondern ebenso von den Vorerfahrungen und biografischen Hintergründen der Beteiligten.

Da dieses Wissen, wie bereits angedeutet, zum großen Teil impliziter Natur ist, lässt es sich nur sehr begrenzt direkt abfragen. Es ist geradezu dadurch gekennzeichnet, dass die Befragten „selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen“ (Bohnsack 2003, S. 560). Aus diesem Grund hat sich unsere Forschungsgruppe in methodischer Hinsicht für ein qualitatives Verfahren entschieden, das sich insbesondere zur Rekonstruktion gemeinsam geteilter Wissensbestände eignet. Die von Ralf Bohnsack im Anschluss an die Wissenssoziologie Karl Mannheims und die Ethnomethodologie Harold Garfinkels begründete „Dokumentarische Methode“ versucht das implizite „atheoretische“ Wissen der Interviewpartner aus der Art und Weise herzuleiten, wie diese über ihre Erfahrungen berichten. Nicht allein das explizit Gesagte (die Was-Frage), sondern vor allem der Prozess, in dem sich das Gesagte sprachlich realisiert, steht im Fokus der Beobachtung. Ein kleines Beispiel aus einer unserer ersten Interviewanalysen kann diesen Wechsel zur Wie-Frage veranschaulichen. Auf die Bitte der Interviewerin, etwas über seinen Hauptfachunterricht zu erzählen, begann der Befragte folgendermaßen:

„Nun, streng war's, pünktlich musste man sein. (3 Sekunden Pause) Pünktlich musste man sein, man musste alles können (1 Sekunde) und durfte/also ich durfte bei dem guten A. auch nie widersprechen. Das war also kein kommunikativer Unterricht, also kein partnerschaftlicher, sondern es war wirklich ein autoritärer Unterrichtsstil (.) Was ja nicht immer schlecht sein muss, wenn man gute Nerven hat. (2 Sekunden) Hm. (1 Sekunde) Aber (1 Sekunde) es war so (.) sehr (.) unkünstlerisch, im Grunde.“

Wendet man sich diesem Ausschnitt unter dem Aspekt der Wie-Frage zu, so fällt auf, dass die vom Interviewpartner vorgenommene thematische Akzentuierung (Proposition) der „Strenge“ sich aus unterschiedlichen

Beispielen (Exemplifizierungen) zusammensetzt. Als Beispiel für Strenge fungiert hier erstens eine Sekundärtugend wie Pünktlichkeit, deren Bedeutung durch die Wiederholung noch einmal unterstrichen wird. Zweitens wird der Unterrichtsgegenstand („man musste alles können“) genannt. Und als drittes Beispiel erwähnt der Sprecher auch noch die Dimension des Lehrer-Schüler-Verhältnisses („ich durfte [...] nie widersprechen“). Der gegenstandsbezogene Aspekt der Strenge („man musste alles können“) erscheint also eingebettet in einen über den Gegenstand hinausweisenden generellen Erziehungsstil. Der Befragte differenziert nicht zwischen einer Strenge in der Sache und einer Strenge der äußeren Unterrichtsgepflogenheiten. Diese Gepflogenheiten hätten ja durchaus auch anders sein können: Bei aller Strenge und Unerbittlichkeit im Fachlichen kann ein Lehrer ja durchaus Widerspruch zulassen (oder gar herausfordern); auch kann er in Fragen der Pünktlichkeit toleranter sein als der hier geschilderte Lehrer, von dem man durch den Kontext des Interviews erfährt, dass es sich um einen Orchestermusiker handelt, der – gewissermaßen berufsbedingt – den Fragen der äußeren Disziplin die allergrößte Bedeutung beimaß. Dieses Aufgehen der inhaltlich-sachbezogenen Dimension in die Dimension des übergeordneten Erziehungsstils gibt den Ausschlag für die Beurteilung „unkünstlerisch“, die am Ende dieser Sequenz steht. Allerdings wirft die Bezeichnung „der gute A.“ Fragen auf, die im Rahmen dieser Textstelle nicht beantwortet werden können. Will sich der Befragte mit dieser Titulatur ironisch von seinem Lehrer distanzieren (im Sinne von: ja, ja, der gute alte A.) oder schimmert hier eine Zuneigung durch, die durch die inhaltliche Beschreibung an dieser Stelle möglicherweise noch nicht gedeckt ist?

Diese Frage kann erst beantwortet werden, wenn man andere Textstellen im kontrastiven Vergleich hinzunimmt.

Zum Beispiel die folgende:

„Ich sage Ihnen, das Sie könnten das ausstrahlen über den, über den gesamten, (.) äh, über d/über den gesamten Deutschlandfunk. (2 Sekunden) Wenn ich Musiker geblieben wäre, wäre ich genau so ein Knochen geworden, wie das der A. gewesen ist. Weil, mich hat diese Pünktlichkeit, (.) diese Korrektheit (.) hat mich schon beeindruckt. [...] Diese, (1 Sekunde) nachgerade fehlerlose, (.) äh, Präzision, die der Mann hatte. (2 Sekunden) Und insofern war das 'n

Vorbild. (1 Sekunde) Aber 'n Vorbild darf ja auch Seiten haben, die man kritisiert, oder?"

Diese Stelle ist als Kontrastpassage nicht allein deshalb interessant, weil hier gegenüber der ersten Passage eine positive Seite betont wird und wir nun die Berechtigung haben, das Adjektiv „gute“ in der ersten Passage als vielleicht ironische, aber letztlich doch liebevoll gemeinte Kennzeichnung zu interpretieren. Interessant ist vor allem, dass gerade die Verknüpfung von gegenstandsbezogenen und erzieherischen Aspekten, die in der ersten Passage das negative Gesamturteil „unkünstlerisch“ begründet, hier diametral umgewertet wird. Was den Interviewpartner beeindruckt, sind „Pünktlichkeit“, „Korrektheit“ und die „nachgerade fehlerlose Präzision“. Anders als der letzte Satz („'n Vorbild darf ja auch Seiten haben, die man kritisiert, oder?") suggeriert, zeichnet der Sprecher also keineswegs das Bild eines Lehrers, der einige gute und einige weniger gute Seiten hat. Vielmehr bewertet er in der zweiten Passage exakt das als gut, was er vorher als „unkünstlerisch“ zusammengefasst hatte. Kann man aus der ersten Passage den Eindruck gewinnen, dass das Wortfeld „pünktlich/alles können müssen/nicht widersprechen dürfen“ ausschließlich negativ konnotiert ist (also einen so genannten negativen Gegenhorizont darstellt, dessen positive Seite ein lustvolles, entspanntes und um der Sache selbst willen erfolgendes Musizieren wäre⁴), so zeigt die zweite Stelle, dass der negative Horizont des „Unkünstlerischen“ selbst aus zwei Blickwinkeln heraus betrachtet wird. Er steht eben nicht nur im Gegensatz zu einer erfüllenden Musiziersituation, sondern verkörpert zugleich einen positiven Aspekt, den der Sprecher als ungemein prägend für sein späteres Leben bezeichnet. Durch die Einbeziehung weiterer Textstellen lässt sich das in der zweiten Textstelle entworfene Begriffsfeld „Korrektheit/Pünktlichkeit/Präzision“ mit Begriffen wie „Praktiker“ und „Handwerker“ anreichern. Indem der Sprecher exakt dieselben Eigenschaften sowohl positiv wie auch negativ konnotiert, kommt eine Ambivalenz zum Vorschein, die von ihm explizit nicht ausgesprochen wird. Das „Unkünstlerische“ des Unterrichts wird nicht nur durch die Wunschvorstellung eines intrinsischen Musizierens

⁴ Ein derartiger „positiver Gegenhorizont“ wird vom Befragten mit Hinblick auf seinen Unterricht im Nebenfach Klavier im Anschluss an die zitierte Passage skizziert.

kontrapunktiert, sondern scheint selbst ein Moment der Faszination zu enthalten, das man vielleicht mit dem Begriff des „Handwerkerethos“ umschreiben kann. Die Aufgabe des weiteren Interpretationsvorganges besteht nun darin, weitere Textstellen zu finden, die die hier aufblitzende Ambivalenz zwischen unkünstlerischem Drill beziehungsweise stupider Routine und einem von beeindruckender Perfektion (sowohl in der Sache als auch im Auftreten) bestimmten Handwerkerethos möglicherweise bestätigt oder verstärkt. Durch den Vergleich mit anderen Interviews muss sich dann zeigen, ob und inwieweit diese Ambivalenz auch in den Erzählungen anderer Schüler akzentuiert wird, ob hier also eine bestimmte Mentalität zum Tragen kommt, die möglicherweise einen gemeinsamen „konjunktiven“ Erfahrungsraum der ehemaligen Spezialschüler umfasst. In einem weiteren Schritt könnte man dann die Ausbildungsstrukturen anderer künstlerischer Fächer (etwa bildende Kunst, Tanz oder Literatur) mit einbeziehen und fragen, in welchem Verhältnis in der Kunstpädagogik der DDR insgesamt die Dimensionen der „handwerklichen Präzision“ und des „Künstlerischen“ zueinander standen.

Die Basis derartiger Kontrastbildungen liefern in unserem Fall narrative Interviews mit Schülern, Lehrern und Leitungspersonal der Dresdner Spezialschule. Zu den Kennzeichen dieser Interviewform zählt die Differenzierung zwischen unterschiedlichen „Textsorten“ (vgl. Küsters 2009, S. 25 ff.). Es ist ein Unterschied, ob ein Interviewpartner in einem Interview auf der Basis von nachträglich gebildeten Urteilen und Wertungen „argumentiert“, ob er einen typischen Vorgang (etwa den Tagesablauf an der Spezialschule) „beschreibt“ oder eine bestimmte Begebenheit „erzählt“. Fritz Schütze, der Begründer dieses Interviewverfahrens, ging davon aus, dass im Modus des Erzählens eine besondere Nähe zu den eigenen Erfahrungen gegeben ist. Wer ins Erzählen kommt, „verstrickt“ sich, sofern die Erzählung spontan erfolgt und nicht etwa innerlich vorformuliert wurde, in die „Zugzwänge der Sachverhaltsdarstellung“ (Kallmeyer/Schütze 1977, S. 162, Küsters 2009, S. 27). Diese Zugzwänge können mitunter Erfahrungsdimensionen freilegen, die sich durchaus von dem unterscheiden, was der Befragte für „seine Meinung“ hält. So kann es etwa passieren, dass ein Interviewpartner die Atmosphäre an der Spezialschule als „glücklich“ und „behütet“ schildert.

In der Terminologie der Narrationsanalyse hätten derartige Kennzeichnungen den Status von „Argumentationen“ (hier im Sinne von nachträglichen Bewertungen). In den spontanen Erzählpartien des Gesprächs ist der Erzählende jedoch mitunter gezwungen, einzugestehen, dass dies nur für die leistungsstarken Schüler zutrifft (zu denen er sich selbst rechnet). Fast am Rande wird von ihm angedeutet, dass Probleme im musikalischen Bereich bei Schülern durchaus zu ernsthaften psychischen Konflikten führen konnten, für die er dann jedoch die Beteiligten selbst verantwortlich macht („Niemand wurde gezwungen, auf die Spezialschule zu gehen“). Hier blitzt im Erzählfluss plötzlich eine Facette von Wirklichkeit auf, die nicht unbedingt deckungsgleich zur „Meinung“ des Befragten sein muss. Ob und inwieweit dieser Facette Relevanz zukommt, ergibt sich dann ebenfalls erst durch den kontrastiven Vergleich mit anderen Interviews.

Es kann an dieser Stelle jedoch noch nicht darum gehen, vorauseilend schon Ergebnisse oder auch nur Vermutungen zu präsentieren! Das wird frühestens mit Ablauf der Projektphase Anfang 2015 möglich sein. Hier soll jedoch noch ein weiterer Arbeitsbereich unseres Projektes vorgestellt werden. Ein wesentlicher Akteur innerhalb des Konstrukts ‚Schulkultur‘ ist bislang nämlich noch gar nicht erwähnt worden: Ich meine das Selbstverständnis und die Zielsetzungen, die auf staatlicher Seite mit den Spezialschulen verbunden wurden. Diese Zielsetzungen sind nicht unbedingt immer deckungsgleich mit den Verkörperungen der Akteure vor Ort: Dass ein erfolgreicher Besuch der Spezialschule eine gute Ausgangsposition bot, um eine Orchesterstelle zu erhalten, durch die sich die Möglichkeit von Westreisen eröffnete, ist vielleicht ein Motiv gewesen, das den einzelnen Schüler zu erhöhter Leistungsbereitschaft anspornte, das von staatlicher Seite aber gewiss nicht intendiert war! Für unser Thema der Schulkultur ist es besonders wichtig, der Frage nachzugehen, inwieweit die staatlichen Zielsetzungen das Verhalten der Akteure implizit beeinflussten – die Untersuchung soll also nicht auf eine Nachzeichnung expliziter Rahmensetzungen (zum Beispiel in Gestalt von Schulordnungen, ministeriellen Verfügungen et cetera) begrenzt bleiben, sondern sich der Frage öffnen, ob es auch hier zu unterschwelligem Einflüssen kam, die das Handeln der Beteiligten in spezifischer Form prägten. Ich will dies anhand eines Aspekts erläutern, der gerade für die

Thematik unserer Tagung wesentlich sein dürfte: der Umgang mit dem Begabungsbegriff an den Spezialschulen.

Um diese Frage zu beantworten, müssen wir zunächst (1) den speziellen Kontext der Spezialschulen verlassen und fragen, ob und inwieweit es charakteristische Umgangsformen mit dem Begabungsbegriff gibt, die insgesamt – also auch außerhalb der DDR – als typisch für musikalische Ausbildungsinstitutionen gelten können. Dann (2) wäre zu klären, welches Verständnis von Begabungsförderung innerhalb des sozialistischen Bildungssystems der DDR vorherrschte. Und schließlich müsste erörtert werden, in welchem Verhältnis diese beiden Dimensionen zueinander stehen. Während der letzte Aspekt ohne die Einbeziehung qualitativer Interviewäußerungen der Beteiligten nicht zu leisten ist (die hier, wie gesagt, noch nicht einbezogen werden können), lassen sich die beiden vorangegangenen Arbeitsschritte recht gut auf Literatur- und Dokumentenbasis erörtern.

Zumindest umrisshaft soll dies im Folgenden angedeutet werden:

1)

Folgt man der qualitativen Studie von Henry Kingsbury zum Ausbildungsalltag an einem amerikanischen Konservatorium, so ist die Zu- oder Aberkennung von Begabung ein konstitutives Element der Schulkultur an musikalischen Ausbildungsstätten (Kingsbury 1988, S. 59-83). Begabung wird, so Kingsbury, von den Akteuren einer musikalischen Ausbildungsinstitution in aller Regel als eine feststehende Persönlichkeitseigenschaft betrachtet: Man hat sie oder hat sie nicht. Grundlage der Beurteilung ist die jeweils gezeigte Leistung, die zwar, wie oben bereits angedeutet, ja eigentlich durch die Hypothese einer ihr vorangehenden und sie ermöglichenden Begabung erklärt werden soll, die aber, obgleich ein nachträgliches Folgephänomen, hier als Voraussetzung für das jeweilige Urteil fungiert (Kingsbury spricht in diesem Zusammenhang von einem „post ex facto“-Urteil). Die Beurteilung erfolgt dabei weniger auf einer objektiv messbaren Grundlage, sondern wird in, wie Kingsbury es nennt, einem „performativen Akt“ (performative utterance, vgl. Kingsbury S. 71, 75), den Schülern zu- oder aberkannt. Die ‚Verleihung‘ des Begabungsbegriffs regelt damit Machtbeziehungen. Sie schafft nicht nur eine Unterscheidung zwischen „Begabten“, „weniger Begabten“ und

„Unbegabten“, sondern führt zugleich zu einer Differenzierung zwischen Personen, die befugt sind, derartige Urteile auszusprechen, und solchen, die es nicht sind. Die Urteilenden setzen sich ihrerseits dem risikoreichen Spiel von Machtbeziehungen aus, indem sich ihr Befund anhand der weiteren Vorspiele und Konzerte des Schülers bewähren muss.

Der Begabungsbegriff wird, so Kingsbury, an musikalischen Ausbildungsinstitutionen mithin als eine Eigenschaft begriffen, die durch die Situation, in der sie sich äußert, kaum beeinflusst werden kann. Insofern sich das Begabungsurteil auf Leistungen bezieht (die ihrem Wesen nach ja immer einmalige Ereignisse sind), gilt es Vorgängen, die in der Zeit liegen und mithin unwiederholbar sind. Die sprachliche Form des Urteils beansprucht dagegen zeitenthobene Gültigkeit. Begabung wird einem Menschen generell – und nicht nur für einen bestimmten Tag! – zu- oder abgesprochen. Kingsbury zitiert in diesem Zusammenhang eine Formulierung des Ethnologen Clifford Geertz, der von einer „immobilization of time through the iteration of form“ spricht (Kingsbury 1988, S. 71). Die Zeit wird ruhig gestellt durch ein Urteil, das sich aufgrund seines zeitenthobenen Gültigkeitsanspruchs beliebig oft wiederholen lässt. Für den einzelnen Schüler kann diese Ruhigstellung der Zeit große Probleme mit sich bringen, denn er wird durch die Ausbildungsstrukturen dazu gezwungen, das scheinbar dauerhaft gültige Begabungsurteil stets aufs Neue wieder auf den Prüfstand zu stellen. Dabei kann es durchaus passieren, dass er in einem Fall als begabt bezeichnet wird, in einem anderen hingegen als unbegabt. Die psychischen Folgen dieser widersprechenden Bewertungen dokumentiert Kingsbury anhand einer Gesangsstudentin, die in zwei aufeinanderfolgenden Jahresprüfungen jeweils diametral entgegengesetzt beurteilt wurde (Kingsbury 1988, S. 64-67).

Kingsburys Befund trifft sich mit der bildungssoziologischen Theorie Bourdieus, die eine derartig situationsenthobene Verwendung des Begabungsbegriffs als generelles Kennzeichen schulischer Institutionen begreift (Bourdieu/Passeron 1973, S. 9; Bourdieu 1989, S. 398 ff.). Die Zu- oder Aberkennung von Begabung dient, so Bourdieu, der „Verschleierung“. Indem der Begabungsbegriff von den Akteuren als ein gleichsam naturwüchsiges Phänomen verstanden wird, verdunkelt er die

Tatsache, dass er vor allem die Funktion besitzt, zwischen jenen Schülern zu unterscheiden, die dem „idealen“ Schüler (im Sinne des institutionellen Selbstbildes) eher nahekommen und jenen, die ihm fernerstehen. Er dient also als Selektionsinstrument, in dem sich die symbolische Gewalt der Institution äußert. Die Institution legitimiert ihr Selbstverständnis und ihr Handeln durch die Rückbindung an eine als „natürlich“ ausgewiesene Begabungsdisposition. „Verschleiert“ nennt Bourdieu diese Form symbolischer Gewalt, weil sie scheinbar ohne direkte Repressionsmaßnahmen auskommt und auch noch von jenen geteilt wird, die nicht in den Genuss kommen, mit dem Persönlichkeitsmerkmal ‚begabt‘ tituiert zu werden.

2)

Stellt man die Frage nach dem Selbstverständnis der Begabungsförderung in der DDR, so muss man einerseits die konkreten Umsetzungsweisen betrachten, in denen diese Förderung politisch realisiert wurde. Zum anderen wäre nach der wissenschaftlichen Basis zu fragen, die diesen Umsetzungsweisen zugrunde lag. Die Einbeziehung des wissenschaftlichen Kontextes ist vor allem deshalb wichtig, weil in den sozialistischen Ländern der von Marx entlehnte Grundsatz einer Einheit von Theorie und Praxis galt. Dass bildungspolitische Strukturmaßnahmen eine wissenschaftliche Unterfütterung erhielten, war ebenso selbstverständlich wie die Forderung, dass wissenschaftliche Erkenntnisse in den Dienst des Aufbaus einer sozialistischen Gesellschaft zu stellen seien.

Wir haben im Rahmen unseres Forschungsprojektes insgesamt zwölf erziehungswissenschaftliche Definitionen des Begabungsbegriffes aus der Zeit zwischen 1961 und 1983 untersucht und dabei folgende Beobachtungen gemacht:

1. Begabung wurde in der Erziehungswissenschaft der DDR nicht im Sinne eines vorgängigen Konstrukts (also unabhängig von der aus diesem Konstrukt resultierenden Leistung) verstanden,

- sondern war eng mit dem Leistungsbegriff verbunden: Eine gute Leistung war ein Indikator für Begabung.⁵
2. Prädispositionen (etwa genetischer Art) wurden nicht geleugnet, aber insgesamt eher zurückhaltend beurteilt⁶.
 3. In das Konstrukt „Begabung“ flossen auch Sekundärtugenden (Fleiß, Ausdauer et cetera) ein, ohne die sich Leistungen nicht realisieren lassen⁷.
 4. Die hauptsächliche Aufmerksamkeit galt der Entwickelbarkeit der Anlagen (in Gestalt möglichst optimaler Förderungsbedingungen), die als entscheidende Voraussetzung für das Zustandekommen von Leistung gewertet wurde⁸.

Dieser Begabungsbegriff weist mit der Betonung der Entwickelbarkeit von Anlagen durchaus Übereinstimmungen mit etwa zeitgleich im Westen entstandenen Konzeptionen – etwa der musikalischen Begabungstheorie von Edwin E. Gordon – auf (Gordon 1986). In seiner Konzentration auf das Resultat – die Leistung – und der Einbeziehung auch flankierender Fähigkeiten (Sekundärtugenden) unterscheidet er sich allerdings deutlich von Gordons Konzeption, die strikt zwischen Begabung (aptitude) und Leistung (achievement) unterscheidet und die

⁵ „Ein Mensch wird als begabt bezeichnet, wenn er eine Tätigkeit relativ schnell ausführt, sie ihm leicht fällt, er dabei Ausdauer und Beharrlichkeit entwickelt, eine hohe Qualität erreicht und auch kompliziertere Aufgaben bewältigt.“ (Elternhaus und Schule, 7/82) Begabung „umfaßt die Fähigkeitsstrukturen der Persönlichkeit in ihrer individuellen Ausprägung, **die sie beim Vollzug bestimmter Tätigkeiten besonders erfolgreich werden läßt**“ (Klimpel, P., in: Pädagogik, 7/8, 1983, S. 599). [alle Hervorhebungen im Folgenden von mir (W. L.)]

⁶ „Unter Begabung sei jenes System der **auf den angeborenen Anlagen fußenden, im Leben entwickelten inneren Dispositionen** verstanden, dem zufolge ein Mensch bestimmte Leistungen auszuführen in der Lage ist, sofern ihn keine anderen Persönlichkeitseigenschaften daran hindern. (Hiebsch, H., 1961, S. 9)

⁷ „Begabung ist eine komplexe Persönlichkeitseigenschaft, ein System von Leistungsvoraussetzungen mit individuellem Zuschnitt. Begabung ist eine individuelle Struktur von Fähigkeiten, **verbunden mit Leistungseinstellungen, Kenntnissen, Interessen, Willensqualitäten und anderen leistungsfördernden Persönlichkeitseigenschaften.**“ (Drewelow, H., in: Pädagogik, 3/82, S. 339)

⁸ „Begabung beruht auf einer individuellen Struktur von Persönlichkeitsmerkmalen **und ist immer als Ergebnis eines vorangegangenen Entwicklungsprozesses anzusehen.** [...] Zweifellos besitzen die angeborenen Anlagen für die Entwicklung von Fähigkeiten, Talenten und Begabungen eine bestimmte Bedeutung, **ohne daß diese jedoch die Entwicklung der Persönlichkeit hinsichtlich Inhalt, Verlauf und Resultat von Anfang an genau festlegen.**“ (Gerlinde und Hans-Georg Mehlhorn, in: Deutsche Lehrerzeitung, 8/82, S. 9)

Möglichkeit einer Ermittlung von Begabung auf der Grundlage einer dargebotenen Leistung vehement bestreitet.

Mit der Fokussierung auf das sich in der Zeit ereignende Resultat war in der Bildungspolitik der DDR zugleich auch die Vorstellung einer weitgehend objektiven Messbarkeit von Leistung verbunden: Wenn die Leistung der genaue Indikator für Begabung ist, dann – so der naheliegende Gedanke – muss sie sich auch in irgendeiner Form quantifizieren lassen, denn sonst könnte sie über die sie ermöglichende Begabung keine gültige Auskunft erteilen. Daraus folgen dann sowohl die Forderung nach einer unablässigen Benotung von Leistungen wie auch das Vertrauen in die Objektivität dieses Verfahrens. Bezogen auf die musikalische Begabtenförderung sei aus einem Grundsatzreferat des ehemaligen Rektors der Berliner Hochschule für Musik „Hanns Eisler“, Erhard Ragwitz, aus dem Jahre 1975 zitiert:

„Sind die Fragen der Beurteilung der Talente bereits bei der Durchführung der Eignungs- und Aufnahmeprüfung von großer Bedeutung, so spielen sie im Prozeß der Ausbildung und Erziehung an der Spezialschule für Musik im Verlauf von maximal 6 Ausbildungsjahren eine noch größere Rolle. [...] Seit Juni 1974 ist es uns gelungen, diese Fragen anhand der Jahres- bzw. Halbjahreszeugnisse in der Schulleitung, in den Fachrichtungsleitungen sowie im Pädagogischen Rat regelmäßig und mit größerer Gründlichkeit zu stellen [...]“
(Ragwitz 1975, S. 37)

Dem Vertrauen in die Messbarkeit und Objektivität der Leistungsbeurteilung korrespondiert der Glaube an die Planbarkeit von Leistungen. Die von uns diskutierten Begabungsdefinitionen betonen nahezu durchgängig die Entwickelbarkeit der angeborenen Anlage. Obwohl dieser Aspekt auch von der heutigen Forschung – sofern sie noch mit dem Begabungsbegriff arbeitet – geteilt wird, gibt es jedoch einen bezeichnenden Unterschied: Aus dem Blickwinkel heutiger Entwicklungsbeziehungsweise Begabungspsychologie stellen die äußeren Faktoren, die die Entwicklung von Begabung beeinflussen, eine ungemein komplexe Größe dar, in die die vielfältigsten Bereiche hineinspielen. Familiäre Milieus, Mutter-Kind-Bindung, pränatale Einflüsse und früheste

musikalische Erfahrungen werden bei der Entwicklung eines angehenden Musikers ebenso berücksichtigt wie der Einfluss von Peergroups, die Beziehung zu Lehrern, der Verlauf der instrumentalen Übebiografie, das Interesse für andere Fachgebiete oder schlicht und einfach dem Zufall unterworfenen musikalischen Schlüsselerlebnisse. Jeder dieser Aspekte lässt eine Vielzahl an unterschiedlichen Prägungen zu. Die Vielzahl der Einflüsse lässt sich mit dem Gedanken einer direkten Steuerbarkeit oder gar Planbarkeit von Leistungen schlechterdings nicht vereinbaren. Zu den Besonderheiten sozialistischer Bildungssysteme, auf die sich die hier zitierten erziehungswissenschaftlichen Begabungsdefinitionen ja bezogen, gehörte jedoch die Überzeugung, dass sich die Lernbedingungen durch direktive zentralistische Eingriffe in hohem Maße modellieren lassen. Betrachtet man die offiziellen Verfügungen zu den Spezialschulen, so ist man überrascht, auf welcher detaillierten Ebene sich die Verlautbarungen der höchsten Instanzen (Ministerium für Kultur) mitunter begaben. Dahinter steht ein großes Vertrauen in die Planbarkeit und Herstellbarkeit idealer Bildungswelten. Als Beispiel diene hier eine Verfügung aus dem Jahre 1975, in der besondere Fördermaßnahmen für besonders vielversprechende Schüler festgelegt wurden.

(1) Für die Entwicklung der förderungswürdigsten Studenten und Spezialschüler einschließlich externer Schüler der Hochschulen zu Spitzenkräften sind unter den Verantwortung der Rektoren individuelle Entwicklungspläne auszuarbeiten, die besondere Förderungsmaßnahmen zur größtmöglichen Entfaltung der künstlerischen Fähigkeiten und zur allseitigen Persönlichkeitsentwicklung enthalten.

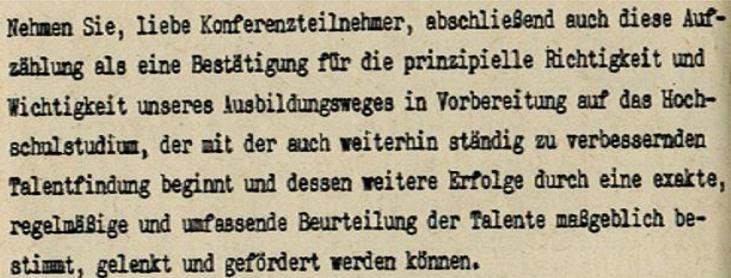
(2) Diese Förderungsmaßnahmen können u.a. sein:

- Aufnahme in einer Meisterklasse, Gewährung eines Zusatzstudiums;
- Delegation zum Auslandsstudium;
- Delegation zu speziellen Kursen und Seminaren, Hospitation bei bedeutenden Künstlern und Pädagogen;
- Verstärkte Ausbildung im künstlerischen Hauptfach;
- Individuelle Förderungsmaßnahmen in wissenschaftlichen Disziplinen sowie Maßnahmen zur allseitigen Persönlichkeitsentwicklung;
- Systematische Einführung in das Konzertleben einschließlich Rundfunk-, Schallplattenaufnahmen usw.;
- Vermittlung von Kompositionsaufträgen mit entsprechenden Aufführungsmöglichkeiten an junge Komponisten;
- Delegation zu internationalen Wettbewerben;
- Bereitstellung wertvoller Musikinstrumente;
- Gewährung von Sonder- und Förderungsstipendien sowie Festlegung weiterer Maßnahmen zur Verbesserung der Studienbedingungen.

Quelle: Ministerium für Kultur 1975: Anweisung zur Ausbildung und weiteren Förderung von Spitzenkräften auf dem Gebiet der Musik. Bundesarchiv

Die Idee einer zentralistisch gesteuerten Planbarkeit von Lernumgebungen äußert sich auch in dem Tatbestand, dass der Aspekt des Elternhauses und der dort angesiedelten frühesten musikalischen Prägungen in der Musikpädagogik der DDR kaum thematisiert wurde. Denn eben hier hätte man höchst unterschiedliche und der Planbarkeit entzogene familiäre Kontexte berücksichtigen müssen. Man wäre gezwungen gewesen, eine Vielfalt von Milieus zu akzeptieren, die es offiziell ja gerade nicht gab. Das musikalische Bildungssystem strebte zwar eine möglichst frühe und flächendeckende Förderung der Gesamtbevölkerung an, dass diese Förderung aber von manchen Familien, die über das entsprechende „kulturelle Kapital“ (Bourdieu) verfügten, besser genutzt werden konnte als andere, wurde nicht offen thematisiert. Die Nichtbeachtung der vielfältigen Herkunftsdifferenzen reduzierte die Komplexität der auf die Begabung einwirkenden Einflussfaktoren. Da die Umwelt eines angehenden Musikers als weitgehend planbar angesehen

wurde, waren die Institutionen, die aus diesen Plänen hervorgingen, in gewisser Weise dazu „verurteilt“, ihr eigenes Tun als erfolgreich zu begreifen. Eine selbstkritische Evaluation der eigenen Praxis hätte nicht nur die bestehenden Planungen, sondern die Idee von Planbarkeit selbst in Frage gestellt. Die Selbstreflexion folgte, pointiert formuliert, dem Motto: Es ist schon alles gut, muss aber noch besser werden. Als Beispiel sei die Schlusspassage des oben bereits erwähnten Referats von Erhard Ragwitz:



Nehmen Sie, liebe Konferenzteilnehmer, abschließend auch diese Aufzählung als eine Bestätigung für die prinzipielle Richtigkeit und Wichtigkeit unseres Ausbildungsweges in Vorbereitung auf das Hochschulstudium, der mit der auch weiterhin ständig zu verbessernden Talentfindung beginnt und dessen weitere Erfolge durch eine exakte, regelmäßige und umfassende Beurteilung der Talente maßgeblich bestimmt, gelenkt und gefördert werden können.

Quelle: (Ragwitz 1975, S. 40)

Wenn die Institutionen aus staatlicher Sicht (und womöglich auch aus der Perspektive der dort lehrenden Personen) aber eine weitgehend ideale und nur im Detail verbesserungsfähige ‚Umwelt‘ darstellten, erhebt sich die Frage, welchen Aspekten es dann zuzuschreiben ist, wenn ein Schüler möglicherweise die geforderten und erwarteten Leistungen nicht erbrachte. Da es an der Umwelt nicht liegen konnte (sie wurde ja, gewissermaßen per definitionem, als die beste aller denkbaren Welten begriffen), dann bleibt eigentlich nur noch der Anlagefaktor übrig.

Damit wird paradoxerweise eben das der staatlichen Lenk- und Planbarkeit entzogene stabile und überdauernde Persönlichkeitsmerkmal „begabt“ (oder eben „unbegabt“) zu einem entscheidenden Selektionsmerkmal. Eine verschlungene Situation: Die Fokussierung auf den Umweltaspekt begünstigt zunächst die Vorstellung einer weitgehenden Modellierbarkeit der jeweiligen Lernumgebung und damit die Idee einer zumindest tendenziellen Veränderbarkeit der individuellen Dispositionen. Das setzt die staatliche Bildungspolitik und die aus ihr hervorgehenden Institutionen jedoch unter einen beträchtlichen Erfolgsdruck: Es wäre ein

Eingeständnis in das Versagen des Systems, wenn die Idee einer zentralistisch gesteuerten Modellierbarkeit von Lernumgebungen nicht in optimalen Strukturen ihren Niederschlag fände. Der daraus resultierende Zwang, die eigenen Strukturen als weitgehend erfolgreich begreifen zu müssen, bürdet die ‚Schuld‘ für Versagen oder Erfolg damit durchaus folgerichtig dem einzelnen Schüler – oder besser: seiner Anlage – auf. Der Anlagefaktor erhält damit eine Bedeutung, die ihm ideologisch eigentlich gar nicht zukommen sollte. Vor diesem Hintergrund wäre der Schluss naheliegend, dass die von Kingsbury und Bourdieu beschriebene Tendenz von schulischen Institutionen, Begabung im Sinne einer naturwüchsigen und weitgehend unveränderbaren Eigenschaft zu verstehen, auch für die Spezialschulen Gültigkeit besaß – möglicherweise sogar in weit stärkerem Maße als dies in Systemen der Fall ist, in denen die Institutionen bis zu einem gewissen Grade in der Lage sind, sich selbst in Frage zu stellen und ihre eigene Praxis kritisch zu überdenken. Es muss nochmals betont werden, dass diese Schlussfolgerung an dieser Stelle noch nicht empirisch bearbeitet wurde. Welche konkreten Umgangsweisen mit dem Begabungsbegriff die Schulkultur der Spezialschulen prägte, wird sich erst aus der Auswertung unserer Interviews ergeben. Hier soll lediglich angedeutet werden, dass aufgrund der theoretischen Voraussetzungen des Begabungsbegriffes und der Idee einer zentralistisch geplanten Modellierbarkeit von Lernumgebungen innerhalb der Schulkultur der Spezialschulen die Möglichkeit bestand, Begabung im Sinne eines situationsenthebenden, durch Strukturen nicht zu verändernden individuellen Persönlichkeitsmerkmals zu deuten – ja, dass diese Möglichkeit durch den systemimmanent hervorgebrachten institutionellen Erfolgsdruck sogar eine rigorose Differenzierung zwischen „begabten“ und „weniger begabten“ Schülern begünstigte.

Die Idee einer weitgehenden Planbarkeit von Leistungen birgt noch eine weitere Facette, die für eine Rekonstruktion des Selbstverständnisses der Spezialschulen von großer Wichtigkeit ist. Diese Facette steht durchaus in einem gewissen Gegensatz zum Bestreben nach internationaler Wettbewerbsfähigkeit. Betrachten wir dazu zunächst folgende Passage aus einem Grundsatzpapier des Ministeriums für Kultur aus dem Jahre 1975:

(2) Die zur Vorbereitung auf das Hochschulstudium erforderliche musikalische Spezialbildung dieser Schüler ist, unter Beachtung eines der sozialen Struktur der DDR-Bevölkerung entsprechend hohen Anteils an Arbeiter- und Bauernkindern von einem möglichst frühen Zeitpunkt an durch die Hochschulen, gegebenenfalls in Kooperation mit den Musikschulen wie folgt zu vermitteln:

- a) durch Aufnahme von Instrumentalschülern unter besonderer Berücksichtigung von Schülern für Streichinstrumente sowie von kompositorisch begabten Schülern in eine der den Hochschulen zugehörigen Spezialschulen für Musik;

Quelle: Bundesarchiv 1975

Augenscheinlich wurde es nicht als primäre Aufgabe der Spezialschulen angesehen, den künstlerischen Ambitionen des Einzelnen durch entsprechend vielfältige Angebote entgegenzukommen. Vielmehr gab es staatlicherseits relativ genaue Vorstellungen darüber, in Hinblick auf welche Betätigungsfelder sich diese Neigungen zu orientieren hatten. Die Forderung nach einer verstärkten Förderung von Streichern ist wohl nur vor dem Hintergrund erklärlich, dass die DDR mit ihren insgesamt 87 Profiorchestern ein Nachwuchsproblem hatte, dem die Spezialschulen Abhilfe leisten mussten. Hier tritt ein Aspekt in den Vordergrund, der sich von der Zielsetzung einer „weiteren Erhöhung der Internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Musikernachwuchses der Deutschen Demokratischen Republik“ (Ministerium für Kultur 1975) deutlich unterscheidet. Anscheinend ging es immer auch um den künftigen Arbeitsmarkt, dessen personelle Absicherung als Aufgabe der Spezialschulen angesehen wurde. Dahinter steckt eine Eigenschaft sozialistischer Bildungspolitik, die sich deutlich von einem westlichen Verständnis unterscheidet. „Während in marktwirtschaftlich verfassten Systemen die Bildungsbeteiligung [...] von gesellschaftlichen Aspirationen und Bedürfnissen in einem sehr weiten Sinne geprägt ist, beanspruchte die Planung in der DDR, den langfristigen Qualifikationsbedarf zu definieren und von da aus zu einer relativ störungsfreien kapazitären Detailplanung zu kommen“ (Schreier 1996, S. 230). Neben die Aufgabe einer Förderung der Internationalen Wettbewerbsfähigkeit trat für die

Spezialschulen damit ein Anforderungsprofil, das man heute vielleicht eher mit dem einer Berufsfachschule in Verbindung bringen würde. Für unser Forschungsprojekt stellt sich die Frage, inwieweit diese beiden Ideen (Exzellenzförderung versus Berufsfachschule), die sich wohl kaum reibungsfrei zusammendenken lassen, innerhalb der Schulkultur ausbalanciert wurden.

Bei der Beantwortung dieser Frage ist ein Befund von Interesse, den wir einer Diplomarbeit entnehmen konnten, die an der Dresdner Musikhochschule im Jahre 1986 verfasst wurde. In dieser Studie, die erstaunlich freimütig und offen das Selbstverständnis der Dresdner Spezialschule kritisch reflektiert, stellt der Autor, Stefan Goerlich, aufgrund der Punktzahlen, die bei Leistungsvergleichen der Spezialschulen nach Abschluss der Klasse 10/I vergeben wurden, die These auf, dass längst nicht alle Schüler der Spezialschule dem offiziellen Selbstbild einer Talenteschmiede für Hochbegabte entsprachen. Ein bemerkenswert hoher Prozentsatz scheint eher im mittleren Leistungsbereich angesiedelt gewesen zu sein. Die untenstehende Tabelle, die Auskunft über das Abschneiden der Dresdner Schüler bei den Leistungsvergleichen zwischen 1979 und 1985 gibt, folgt dem auch heute noch teilweise üblichen 25-Punkte-Schema, das Schüler, die unter 16 beziehungsweise 14 Punkte erzielten, im 3er beziehungsweise 4er Bereich ansiedelt:

Jahr	Dresdner Beteiligung	Schüler unter 16 Pkt.	Schüler unter 14 Pkt.	Schüler ab 19 Pkt.
1979	28	12	7	8
1980	35	13	9	9
1981	31	14	10	1
1982	32	13	5	5
1983	29	14	10	4
1984	22	11	6	2
1985	29	9	6	5
%		41,7 %	29,7 %	16,5 %

Quelle: Goerlich 1986

Hinzu kommt die Beobachtung, dass auch Schüler, die nicht auf die Spezialschule gingen, später ein äußerst erfolgreiches Studium absolvieren konnten. Die Anzahl der Hochschulabschlüsse der Spezialschüler lag nach Goerlich in den Jahren von 1983 und 1985 nur geringfügig über den Werten der Nicht-Spezialschüler. Der Autor knüpft daran die Frage, ob angesichts dieser Befunde eine Festlegung auf den Beruf eines Musikers bereits im Alter von circa zwölf bis 13 Jahren überhaupt vertretbar sei.

1983	Anzahl	Orchestereinstufung				Punktdurchschnitt
		S	A	B	C	
Stud. mit Spez.-ausb.	11	3	3	4	1	Ø 19,4
Stud. ohne Spez.-ausb.	10	4	3	0	3	Ø 18,6
1984						
Stud. mit Spez.-ausb.	23	4	6	5	8	Ø 18,2
Stud. ohne Spez.-ausb.	16	1	4	7	4	Ø 17,4
1985						
Stud. mit Spez.-ausb.	23	2	5	9	7	Ø 17,8
Stud. ohne Spez.-ausb.	11	0	2	5	4	Ø 17,3

(Jahrgang 1983 : Angaben ohne Holz- und Blechbläser)

Quelle: Goerlich 1986

Für unser Projekt stellt sich die Frage, inwieweit sich diese Befunde auf das Selbstverständnis der Spezialschüler auswirkten. Führt sie zur Ausbildung einer impliziten Zwei-Klassenstruktur, die einen Teil der Schülerschaft nach dem Prinzip der Begabtenauslese umfassend förderte, einen anderen Teil im Sinne einer Berufsfachschule auf eine berufspraktische Tätigkeit auch in weniger guten Orchestern ausbildete? Und wenn ja: Wie verhielt sich diese Zweiteilung zu dem gleichzeitig

erhobenen Anspruch, mit den Spezialschulen von vornherein nur die Besten fördern zu wollen? Welche Konsequenzen erwachsen daraus für das Selbstbild des Einzelnen und wie beeinflusste dieses Selbstbild die weitere Biografie? Fragen über Fragen.

Literatur:

- Bastian, Hans-Günther (Hg.) 1991: Musikalische Hochbegabung: Findung und Förderung, Mainz: Schott
- Ders. (Hg.) 1993: Begabungsforschung und Begabtenförderung in der Musik, Mainz: Schott
- Ders. (Hg.) 1996: Interdisziplinäre Aspekte und praktische Probleme der Begabungsforschung und Begabtenförderung, Mainz: Schott
- Ders. (Hg.) 1997: Schulmusik und Musikschule in der Verantwortung. Begabungsforschung, Begabtenfindung und Begabtenförderung „von unten“. Mainz: Schott
- Bohnsack, Ralf (2003): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrg., Heft 4, S. 550-570
- Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. (Titel der Originalausgabe: Teil I in Les Héritiers. Les Etudiants et la Culture. Paris 1964 und Teil 2 in den folgenden Aufsätzen in französischen Fachzeitschriften: Les adversaires complices, Les partenaires désaccordés, L'examen d'une illusion sowie La comparabilité des systèmes d'enseignement 1971) – Stuttgart
- Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. – Frankfurt a. M.
- Bourdieu, Pierre (1989): Antworten auf einige Einwände. In: Eder, K. (Hrsg.): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie. – Frankfurt a. M., S. 395-410
- Bourdieu, Pierre (2012): Die feinen Unterschiede. Frankfurt22
- Ericsson, K. Anders / Krampe, Ralf T. / Tesch-Römer, Clemens (1993): The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance, in: Psychological Review, vol. 100, no. 3, S. 363-406
- Ericsson, K. Anders (Hg.) (1996): The road to excellence. The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games. Mahwah, New Jersey: Erlbaum
- Goerlich, Stefan (1986): Entwicklungspsychologische Aussagen zur zielgerichteten Förderung musikalischer Begabungen durch die Spezialschule.

Unveröffentlichte Diplomarbeit. Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden

- Gordon, Edwin E. (1986): *Musikalische Begabung. Beschaffenheit. Beschreibung. Messung und Bewertung.* Mainz: Schott
- Gruber, Hans / Lehmann, Andreas C. (2007): *Entwicklung von Expertise und Hochleistung in Musik und Sport.* Forschungsbericht Nr. 26. Regensburg: Universität Regensburg, Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung
- Helsper, Werner (2008): *Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität.* In: Helsper, W. / Busse, S. / Hummrich, M. / Kramer, R.-T. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. – Studien zur Schul- und Bildungsforschung.* Bd. 23 – Wiesbaden, S. 115-145
- Kallmeyer, Werner; Schütze, Fritz (1977): *Zur Konstitution von Kommunikationsschema der Sachverhaltsdarstellung,* in: Wegner, D. (Hg.): *Gesprächsanalysen,* Hamburg: Buske, S.159-274
- Kramer, Rolf-Thorsten (2011): *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kingsbury, Henry (1988): *Music, Talent, and Performance. A Conservatory Cultural System.* Philadelphia: Temple University Press
- Küsters, Ivonne (2009): *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Luhmann, Niklas; Lenzen, Dieter (Hg.) (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Manturzevska, Maria (1990): *A Biographical Study of the Life-Span Development of Professional Musicians,* in: *Psychology of Music;* 18, S. 112; DOI: 10.1177/0305735690182002
- Dies. (1995): *Das elterliche Umfeld herausragender Musiker.* In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg: *Musikpädagogische Forschungsberichte 1994,* Augsburg: Wißner, S. 11-22
- Ministerium für Kultur 1975: *Anweisung zur Ausbildung und weiteren Förderung von Spitzenkräften auf dem Gebiet der Musik.* Bundesarchiv
- Olbertz, Franziska (2009): *Musikalische Hochbegabung. Frühe Erscheinungsformen und Einflussfaktoren anhand von drei Fallstudien* Berlin, Münster: Lit-Verl (Schriften des Instituts für Begabungsforschung in der Musik (IBFM), 1)
- Ragwitz, Erhard (1975): *Begabungsfindung und -förderung auf musikalischem Gebiet in der DDR*
- Rehberg, Karl-Siegbert (2008): *Metamorphosen des Bürgertums. Reflexionen zur Dresdner Entwicklung vom Residenzbürgertum zum Refugiumsbürgertum,* in: *Dresdner Hefte,* 26. Jahrgang, Heft 93 1, S. 90-97
- Schreier, Gerhard (1996): *Förderung und Auslese im Einheitsschulsystem: Debatten und Weichenstellungen in der SBZ DDR 1946 bis 1989* Köln: Böhlau

Der Vater des Erfolges. Erfahrungen eines Vaters mit seinen hochbegabten Töchtern

Manuel Stangorra

Als Vater von vier musikorientierten Kindern wurde ich gebeten, im Rahmen der Tagung „Konzertiert fördern. Kontexte und Strukturen musikalischer Hochbegabungsförderung“ am 11./12.10.2013 an der hmt Rostock einen Vortrag zum Thema „Musikalische Hochbegabtenförderung und die Rolle der Eltern dabei“ zu halten.

Unsere 18-jährige Tochter Christa-Maria ist nun nach Jahren des Frühstudiums Vollstudentin im Fach Violine an der Musikhochschule Hamburg, die zwölfjährige Clara-Hélène ist Jungstudentin im Fach Violine am Pre-College an der Musikhochschule Würzburg, der vierzehnjährige Raffael spielt Marimbafon an der städtischen Musikschule „Johann Sebastian Bach“ in Leipzig sowie Schlagzeug an einer privaten Musikschule. Benedetto, unser jüngster Sohn ist sieben Jahre alt. Er singt derzeit als Anwärter beim Thomanerchor in Leipzig und spielt ebenfalls Violine, jetzt auch im Privatunterricht bei Dan Talpan an der Musikhochschule Würzburg sowie Klavier bei Gabriele Pohl im Rahmen der Unterrichtsausbildung der Thomaneranwärter.

Erziehung für Hochbegabte vor 200 Jahren:

Giuseppe Verdi

Schauen wir zu Beginn einmal auf Giuseppe Verdi. Wie funktionierte vor 200 Jahren Musikerziehung für Hochbegabte? Verdis Vater besaß einen Kolonialwarenladen mit Schänke im Dorf Le Roncole. Er kaufte seinem musikbegeisterten Sohn ein uraltes Spinett mit einem Tonumfang von lediglich vier Oktaven. Ein befreundeter Handwerker richtete es kostenlos für den Hochbegabten her. Darauf lernte der achtjährige Verdi Klavier spielen und zwar beim Dorfschulmeister und Organisten, der ihm auch Lesen und Schreiben beibrachte. Auch Außenstehende verstanden es damals als ihre Pflicht, den Hochbegabten zu unterstützen. Als er ausgelernt hatte, schickte ihn die Familie ins fünf Kilometer entfernte Gymnasium nach Busseto, wo er bei einer Gastfamilie wohnte. Sonntags wanderte er zurück nach Hause, um seinen just verstorbenen Lehrer an

der Orgel zu ersetzen. Mit dem Geld trug er zu seinem Lebensunterhalt bei.

Folgende vier Punkte des Erzählten sind für mich bis heute entscheidend für den Erfolg eines jungen Talents:

1. Begabung und Interesse an der Musik.
2. Unterricht mit steigender Qualitätsanforderung an unterschiedlichen Orten auf einem Instrument, und sei es auch noch so bescheiden.
3. Eine lokale Öffentlichkeit, die an der Erziehung eines Hochbegabten Anteil nimmt und bereit ist, Institutionen finanziell auszustatten, die die Ausbildung des Kindes leisten.

Alle diese Faktoren spielen bis heute ineinander, wenn da noch ein Vater im Hintergrund alles Mögliche richtet, arrangiert und bezahlt, was nötig ist. Später kam bei Verdi noch ein vierter Punkt hinzu:

4. Mit Antonio Barezzi, dem Kolonialwarengroßhändler seines Vaters, kümmerte sich um ihn ein Mäzen, der Verdis professionelle Musikausbildung finanzierte. So war der Studiosus unabhängig von seinem Elternhaus. Es gab aber auch herbe Rückschläge in seinem Leben: Beispielsweise lehnte ihn das Konservatorium in Mailand im Jahre 1832 als Musikstudent ab.

Ich will nun versuchen, meine Vaterrolle anhand der schon bei Verdis Karriere aufgelisteten Punkte durchzugehen.

1. Musikalische Begabung im Kindesalter

Vornehmliche Aufgabe der Eltern oder Bezugspersonen eines Kindes ist es, dessen musikalische Begabung zu erkennen. Gewisse genetische Faktoren spielen dabei sicher eine Rolle. Christa wünschte sich bereits im Alter von zwei Jahren, Geige zu lernen. Woher ihr Wunsch kam, kann ich nicht beantworten, aber meine Frau stammt aus einer Musikerdynastie aus Riga. Sie genoss noch zu Sowjetzeiten eine strenge Ausbildung als Pianistin und übte damals für den Chopin-Wettbewerb in Warschau, sowie für einen Duoabend Violine-Klavier, als Christa sich noch als Ungeborene im Mutterleib befand. Ich glaube nicht nur bei ihr fest an eine **pränatale Prägephase**. Als Christa 1995 geboren wurde, begann mit ihr eine Zeit der **häuslichen Musikpflege**, der intensiven

Beschäftigung, auch des gemeinsamen **Reisens und des Mitnehmens in Konzerte**. Meine Frau und ich sangen mit ihr Lieder und ich erinnere mich, dass Christa im Ballett tanzte und wie selbstverständlich Musik hörte, die wir Eltern spielten. Ich muss dazu sagen, dass auch ich – dank meiner musikliebenden Eltern – eine vorzügliche musikalische Ausbildung bis zum Abitur genossen habe und das Klavier- und Violoncellospiel nahezu im professionellen Modus erlernte. Das alles war der Grundstein, quasi aus der Tradition heraus, für Christas musische Ausbildung. Ich spreche hier von einem harmonischen häuslichen Klima und einem behüteten Umfeld, welches das Kind in seiner Entwicklung prägt und welches zum Erlernen eines Instruments von entscheidendem Vorteil ist.

2. Unterricht

a) Anfänge:

Im Herbst 1999 zog unsere Familie von Minden/Westf. nach Kempten im Allgäu. In der Sing- und Musikschule Kempten gab es einen geschätzten älteren Herrn, der Violine unterrichtete: Rolf Riedinger (1935-2009). Er nahm Christa in seine Obhut und gab ihr vormittags zweimal pro Woche zunächst jeweils 30 Minuten Violinunterricht, was ich so arrangiert hatte. Deswegen gab es schon den ersten Konflikt mit dem Kindergarten, der das nicht so gerne während seiner Kernzeit sah. Daran störte ich mich aber nicht. In der Folgezeit musste ich mir diesbezüglich ein ziemlich „dickes Fell“ aneignen, doch die meiner Überzeugung nach besten Ausbildungsbedingungen hatten für mich stets Vorrang. Zu sehr hatte ich im Hinterkopf, wie eine Generation sensationeller Talente wie Vadim Repin oder Maxim Vengerov von Zachar Bron oder auch Latica Honda von Tibor Varga ausgebildet worden waren. Ich denke, mehrmals wöchentlich vormittags zwischen neun und zwölf Uhr wird ein noch nicht schulpflichtiges Kind am vorteilhaftesten unterrichtet. Die Aufmerksamkeit ist da am größten. Rolf Riedinger arbeitete anhand seiner eigenen Violinschule, die mit vielen Volksliedern und kindlich abgestimmten Weisen für zwei Violinen angereichert ist. So weit so gut. Verschweigen möchte ich hier nicht, dass im Laufe der Entwicklung auch bei anderen Lehrern meiner Kinder manchmal Missstimmungen in der Lehrer-Eltern-Beziehung auftauchten, die manches Mal zum Bruch mit dem Lehrer oder der Lehrerin führten. So missbehagte mir beispielsweise Riedingers romantische Auffassung bei etlichen barocken Werken, so dass ich mich

nach einem anderen, besseren Lehrer umsaß, was ich eigentlich immer tat, da ich jederzeit ein gesundes Misstrauen allen Lehrern meiner Kinder gegenüber an den Tag legte. Ich persönlich halte nichts von einem kumpelhaften Lehrer-Schüler-Verhältnis, aus dem eine Befreiung nur noch mit Tränen erfolgen kann.

Bei der Auswahl der im Unterricht gespielten Literatur erbat ich mir immer ein Vorschlagsrecht. In der Regel habe ich oft im Unterricht zugehört, so dass ich beim Üben zu Hause dem Kind kompetent helfen konnte. Das Üben mit einem Erwachsenen sehe ich als maßgeblichen Motor der Technik-Entwicklung eines Kindes, das überdurchschnittliche Erfolge erzielen möchte. Der Erwachsene abstrahiert einfach universaler, lokalisiert Schwachpunkte in einem Musikstück und merzt diese gezielter aus. Prof. Jens Ellermann pflegte immer zu sagen: „Ein Werk ist immer nur so gut gespielt, wie seine schwächste Stelle.“ In diesem Sinne gelang es, hörbare Vorteile herauszuarbeiten. Kleine Tricks dabei waren: Gelegentliches Mitspielen der Violinstimme auf dem Klavier und das Kind schwierige Passagen einmal singen zu lassen. Eine Magnettafel mit Noten und den nötigen Vorzeichen half beim Erlernen der Noten. Die Stimmen mussten manches Mal kopiert, geklebt und auch mit Strichen eingerichtet werden, insbesondere, wenn ein Orchester besucht wird. Alles kleine Dienste für den Papa.

b) Unterricht im Fortgeschrittenen-Alter: Logistik

Das hochbegabte Kind im Alter von etwa sechs bis zwölf Jahren stellt an die Bezugsperson erweiterte Anforderungen. Christa hatte mit sechs Jahren beim Oberstdorfer Musiksommer 2001 ihren ersten Meisterkurs absolviert. Der Horizont muss sich in dieser Altersklasse weiten. Erste Kontakte zu Hochschullehrern wurden geknüpft, das funktionierte zum Beispiel auch bei so einer Einrichtung wie dem „Meisterkurs für junge Talente“ an der Hochschule für Musik Freiburg. Leider stellt sich im Laufe der Ausbildung oft heraus, dass es am Wohnort des Kindes keine adäquaten Lehrer gibt. Das heißt, das leistungsmäßig fortgeschrittene Kind muss oftmals zum Unterricht gefahren werden, auch zum Orchester, zur Kammermusikprobe und so weiter. Die logistischen Anforderungen unserer Familie stiegen. Da fühlte ich mich als Vater manches Mal als Taxifahrer. Auch ist zu bedenken, dass ein durchschnittlicher Arbeit-

nehmer kaum Zeit finden wird, vormittags, nachmittags oder ganztags zu den Violinlehrern in München, Freiburg, Hamburg oder Würzburg zu fahren. All das habe ich über lange Jahre getan und konnte das nur wegen meiner freiberuflichen journalistischen Tätigkeit.

Lehrersuche

Eine wichtige Erfahrung war der Kontakt zu Frau Prof. Latica Honda-Rosenberg. Ihr ganzheitlicher Zugang zur Musik, ihr Auftreten als reine Künstlerin mit Absolutheitsanspruch, ihre höchsten technischen Anforderungen beflügeln Christa-Maria bis heute. Immer wieder hat sie an unterschiedlichen Meisterklassen von ihr teilgenommen. Christas Sprung zu einer international agierenden Künstlerin war damals aus heutiger Sicht sicher zu früh, vielleicht eine Überforderung. In diesem Punkt müssen Eltern lernen: Wann ist für mein Kind der richtige Zeitpunkt gekommen, um dem Unterricht eines Hochschullehrers folgen zu können? Wann besitzt der Jugendliche die dafür nötige geistige Reife? Überhaupt gehört die Lehrersuche für das Kind zum Schwierigsten, was Eltern zu betreuen haben. Christa sollte einmal einen Platz als Jungstudentin an einer Musikhochschule bekommen, auch aus finanziellen Aspekten. Das vor allen Dingen auch deshalb, weil die Institution Musikhochschule so viel mehr Entfaltungsraum bietet. Doch sollten Eltern bedenken: Manchmal muss bei einem Lehrerwechsel die Technik komplett umgestellt werden. Das Kind weiß bisweilen nicht mehr, was es tun soll. Leider habe ich erlebt, dass gegensätzliche Anweisungen, zum Beispiel in puncto Bogenhaltung, Stützenmodell und Spielanweisung verwirren. Das Kind verzweifelt, heult. Auch das gab es. Eltern müssen da durchhalten, aufbauen, wenn das Kind mutlos wird und aus irgendeinem Grund alles hinschmeißen will. Väter müssen Kinder dann trösten und neu motivieren.

Was macht für mich eine gute Lehrerin, einen guten Lehrer aus? Erst einmal gibt es viele positive Eigenschaften, die nicht alle in einer einzigen Lehrperson gebündelt sein können: Eine vitale Bühnenerfahrung gehört sicher dazu. Wenn eine Lehrerin oder ein Lehrer nicht mehr selbst öffentlich spielt, kann es Probleme geben. Unsere zweite Tochter Clara (geb. 2001) begann beispielsweise das Violinspiel bei Mirijam Contzen in München, wo Christa auch zeitweilig Unterricht hatte. Clara war am

Anfang dreieinhalb Jahre alt und sie lernte einfach so das Geigenspiel mit. Ihr Weg ist auch deshalb ganz anders verlaufen, weil sie eine andere Persönlichkeit ist, die eine andere Herangehensweise erforderte. Clara hat sich dank eines heute für sie idealen Lehrers ebenso gut entwickelt. Da ich 2011 den sehr erfahrenen Pädagogen Prof. Herwig Zack kennenlernte, war der Weg von der Musikschule Bensheim zum Jungstudium im Pre-College an der Musikhochschule Würzburg für Clara einfacher, als der Weg sich damals für Christa gestaltete. Clara hatte zuvor immer im Schatten ihrer fünfeinhalb Jahre älteren Schwester Christa-Maria gestanden. Doch Benedetto, der jüngste Spross, profitiert nun derzeit musikalisch von seinen drei älteren Geschwistern am meisten, sowohl vom Zuhören, als auch deshalb, weil andere, erfahrenere Spieler als er selbst da sind, die mit ihm üben oder zumindest Hilfestellung geben können.

Bensheim

Viele unterschiedliche Instrumentallehrkräfte und Professorinnen und Professoren – schätzungsweise so um die zehn in 15 Jahren – bei Christa-Maria bedeuteten allerdings einen Kosmos für ihr musikalisches Reifen. Jede einzelne Lehrerin, jeder einzelne Lehrer hat entscheidend dazu beigetragen, um aus ihr jene Persönlichkeit werden zu lassen, die sie heute ist, so auch zum Beispiel der Primarius des Mandelring Quartetts, Prof. Sebastian Schmidt. Seine straff organisierten Lektionen bedeuteten für die damals Elfjährige einen Quantensprung. Schmidt ordnete ihre Technik neu, kontrollierte Strich und Koordination und baute seine Schülerin musikalisch wie technisch versiert auf. Er erweiterte ihren kammermusikalischen Horizont laufend. Bei ihm arbeitete sie auch mit dem für *Jugend-musiziert*-Zwecke gegründeten Bensheimer Streichquartett. Die Formation errang den dritten Bundespreis nach etlichen Quartettproben in Neustadt an der Weinstraße. Christa kultivierte in dieser Zeit auch intensiv die Zusammenarbeit mit ihrer Mutter, der Pianistin Carina Stangorra und bildete mit ihr ein Duo, das bis heute Bestand hat. Das ist auch ein Glücksfall, wenn es so eine Konstellation in der Familie gibt. Prominentes Beispiel dafür unter Profis ist die lettische Violinistin Baiba Skride, die mit ihrer Mutter Liga Skride sehr oft aufgetreten ist. Christas Versuche, mit gleichaltrigen Pianistinnen oder Pianisten zu spielen, lohnten nämlich kaum. Das Finden von adäquaten

gleichaltrigen Jugendlichen als Klavierpartnerin oder -partner möchte ich als nahezu aussichtsloses Unterfangen bezeichnen. Ich habe oft alles Mögliche versucht, habe erfolglos Kapazitäten wie seinerzeit Prof. Karl-Heinz Kämmerling angerufen, weil *Jugend musiziert* das Spielen mit Gleichaltrigen gern besonders honoriert, manchmal direkt fordert, wie zum Beispiel beim *WESPE*-Klassikpreis der Stadt Münster. Hier ist aus meiner Sicht ein Nachjustieren des Wettbewerbsreglements unumgänglich, um nicht viele hochbegabte Streicher zu benachteiligen, die einfach keine adäquaten Musizierpartnerinnen oder -partner finden.

3. Öffentlicher Vortrag und öffentliche Förderung

Der Vortragsabend ist auch eine wichtige Förderkomponente bei heranwachsenden Instrumentalistinnen und Instrumentalisten. Ein Werk auswendig konzertreif vorzutragen, gehört zu den ganz wichtigen Schritten auf dem Weg zu höchster Spielsicherheit auf der Bühne. Leider schwindet der bürgerliche Haushalt, der Hauskonzerte veranstaltet, mehr und mehr. Es gibt heutzutage einfach zu wenige Häuser mit ausgeprägt bürgerlicher Kultur in Deutschland, die bereit sind, junge Musikerinnen und Musiker auftreten zu lassen. Deswegen ist die Musikschule, auf höher qualifiziertem Gebiet die Musikhochschule mit ihren institutionellen Vortragsabenden, ein äußerst geeigneter Ort der Ausbildung, weil diese Ausbildungszentren in geeignetem Maße ein öffentliches Podium zum Sich-Ausprobieren bieten. Wettbewerbe und Meisterkurse mit ihren Abschlusskonzerten zählen freilich auch dazu.

Einem Violinkurs im polnischen Łancut bei Prof. Petru Munteanu, Leiter des Internationalen Violinwettbewerbs Kloster Schöntal und ehemals einer Violinklasse an der hmt Rostock, verdankt Christa den nächsten Schritt in ihrer musikalischen Entwicklung. Prof. Munteanu war es, der ihr 2008 mit finanzieller Unterstützung durch die Oskar und Vera Ritter-Stiftung in Hamburg den Weg zum Jungstudium an einer deutschen Musikhochschule ebnete. Seine meist 90-minütigen Lektionen waren in struktureller Hinsicht, als auch durch die Auswahl der Werke zielgerichtet und so professionell, wie ich es selten erlebt habe, zumal Prof. Munteanu aus reichstem Erfahrungsschatz schöpft. Er regte bei ihr häufige Selbstreflexion an. Im Jahr 2009 folgte dann völlig reibungslos Christas Aufnahme als Jungstudentin an die hmt Rostock im Jugendförder-

programm der *young academy rostock (yaro)*. Dadurch profitierte unsere Tochter noch einmal nachhaltig durch das dortige ausgewogene Angebot von Konzerten, Auftritten bei Festivals und der Fortbildung bei den renommierten „Sommercampus“-Meisterkursen, übrigens bis heute nimmt sie daran teil, weil ihre jetzige Ausbildungsstätte, die HfMT Hamburg auch ein Mitglied der Association of Baltic Academies of Music (ABAM) ist, dem Verbund von 16 führenden Hochschulen im Ostsee-Raum. Der Preis für den Eintritt in die Rostocker Musikhochschule war die weite Entfernung zum damaligen Heimatort Bensheim: Über 700 Kilometer. Eigentlich unzumutbar und doch haben wir diese Last getragen als Eltern.

4. Meisterkurse und Wettbewerbe

Christa hat bisher bis zu ihrem 18. Lebensjahr an rund 20 Meisterkursen teilgenommen, darunter viele im europäischen Ausland. Das ist natürlich mit Kosten und Mühen verbunden. Ob Montpellier, Montepulciano oder Sion, manches Jahr wurde der Ort des Meisterkurses der Ort des Familienurlaubs. Ebenso wichtig wie Kurse sind internationale Wettbewerbe. Hier können sich jugendliche Instrumentalistinnen und Instrumentalisten der Konkurrenz stellen und Vergleiche ziehen. Stellvertretend möchte ich hier ein paar kritische Worte zu *Jugend musiziert* sagen, der vor nunmehr 50 Jahren gegründeten Mutter aller deutschen Nachwuchswettbewerbe. Das Konzept ist ein bisschen in die Jahre gekommen. Meine Schwester Angela und ich haben dort schon als Kinder teilgenommen. Deswegen habe ich meine Kinder dort auch angemeldet. Tradition verbindet eben immer noch: Jedoch auf Hochbegabte ist *Jugend musiziert* kaum zugeschnitten: Die Repertoireanforderungen sind zu allgemein gehalten und für eine Breitenförderung konzipiert. Die drei Etappen vom Regional- bis zum Bundeswettbewerb und den sich anschließenden *WESPE*-Entscheiden ziehen sich über einen zu langen Zeitraum hin, der ermüdet, schließlich will das Programm ja warmgehalten werden. Dreimal nahezu dasselbe zu spielen ist sowieso nicht besonders kreativ. Die föderale Struktur des Wettbewerbs lässt einen objektiven bundesweiten Vergleich manchmal nicht zu. Es gibt auch keine bundeseinheitlichen Standards bezüglich der Bewertung oder der Behandlung von Preisträgerinnen und Preisträger. In manchen Bundesländern werden stolz sehr viele erste Preise vergeben, um die

Gewinn-Quoten des eigenen Bundeslandes zu steigern. So traten beim Bundeswettbewerb in Fürth 2013 in einer Gruppe 140 Teilnehmer an und kaum jemand hörte mehr zu, weil niemand eine Woche Zeit hat. Sind wir ehrlich, spiegelt *Jugend musiziert* nicht das absolute Können der Teilnehmenden wieder. Es bevorzugt gedrillte Figuren, die sich lange auf ein Programm vorbereitet haben und erstickt in gewissem Maße Spontaneität. Später in der Berufspraxis gibt es niemals so ausgedehnte Vorbereitungszeiten für einen Auftritt. Leider hängt von einem ersten Bundespreis bei *Jugend musiziert* viel Anschlussförderung in Deutschland ab. Wer nicht mitmacht, verliert Chancen. Da müssen mehr und differenziertere Fördermöglichkeiten geschaffen werden.

Kommen wir noch zu einem Thema, das wirklich vollkommen verkrustet ist: Die allgemeinbildenden weiterführenden Schulen in der Fläche in Deutschland unterstützen eine Hochbegabtenausbildung für Musikerinnen und Musiker entweder gar nicht oder nur unzureichend. Alle Schulen müssten idealerweise staatlicherseits eingebunden werden, was nur wenigen Spezialschulen gelingt und oft auch an den finanziellen Möglichkeiten scheitert. Für Christa wurde es mit steigenden Anforderungen und gelegentlichen Auswärtsterminen immer schwieriger, Schule und Geige optimal miteinander zu verbinden. Schulleiterinnen oder -leiter hatten und haben oft nur wenig Verständnis für ein Kind mit musischer Hochbegabung und dessen Bedürfnisse. Da muss eine bundeseinheitliche Richtlinie her, die Freiräume für diese Kinder schafft. Leider liegen sowohl Meisterkurse als auch internationale Wettbewerbe nicht nur in den Schulferien. Die restriktive Haltung mancher Schulleitung war für uns immer ärgerlich. Fehlzeiten wegen aus Sicht der Schule "nichtiger Gründe" werden in Deutschland nicht geduldet. Warum genießt Eliteausbildung da keinen besseren gesellschaftlichen Ruf? Hinzu kommt noch etwas: Warum finden Musikwettbewerbe in Deutschland in den wichtigen Medien kaum statt? Sport beansprucht dagegen jede Stunde in den Inforadios der Republik und im Fernsehen breiten Raum, am Montag quellen ganze Zeitungsbücher davon über. Kulturseiten gibt es aber meist nur eine. Da muss etwas passieren. Das Klima für klassische Musikerinnen und Musiker in Deutschland verschlechtert sich zusehends. Orchester schließen. Es gibt keine Lobby für hochbegabte Musikerinnen und Musiker. Ein weiteres Ärgernis ist der Sportunterricht in der Schule.

Sportlehrerinnen und -lehrer insbesondere haben kein Verständnis dafür, dass Virtuosität und Volleyballspiel nicht zueinander passen. Eine Befreiungsmöglichkeit vom Sportunterricht für hochbegabte Instrumentalistinnen und Instrumentalisten halte ich für längst überfällig.

Zum Glück lernte Christa 2010 Prof. Berent Korfker aus Amsterdam kennen, der sie einige Male erfolgreich für internationale Wettbewerbe gecoacht hatte und ihr neben ganzheitlicher Verwendung der virtuoson Violintechnik auch Kenntnisse des Geigenbaus und deren klangliche Einflüsse vermittelte. Er beriet sie beim Kauf eines wertvollen Bogens und stellte ihr eine von ihm selbst neu entwickelte Stütze zur Verfügung und vermittelte auch ein sehr wertvolles Stipendium durch die Firma Pirastro in Offenbach, die Christa seitdem mit Violinsaiten unterstützt. Korfker unterrichtete an der Purcell School in London, wohin sie 2011 wechselte und wofür sie dankenswerter Weise vom britischen Staat ein Stipendium erhielt. Dieses Musikinternat hat sich auf eine Exzellenz-Instrumentalisten-Ausbildung spezialisiert. Alle musischen Fächer inklusive Gehörbildung, Klavier-Nebenfach, Komposition, Chor und Orchesterspiel sind hier verpflichtend im Kanon. Dazu gibt es Konzerte wie zum Beispiel in der Londoner Wigmore Hall. Darüber hinaus wird mit internationalen Kapazitäten kooperiert. Prof. Zachar Bron unterrichtete dort als Gastdozent, wovon Christa ebenfalls profitierte.

5. Medien & Finanzen

Abschließend noch ein Wort zum Geld. Anschaffung, Instandsetzung, Unterhaltung guter Instrumente und Reisekosten sind überaus kostspielig. Die Deutsche Bahn oder den Staat sehe ich hier mehr in der Pflicht. Es müsste eine Transportmöglichkeit für Eltern und deren hochbegabte Kinder auf dem Weg zum wöchentlichen Unterricht in die Hochschulen der Republik und zu Wettbewerben geschaffen werden, mit einer Art bundesweitem Musikhochschul-Semester-Ticket vielleicht. Warum müssen allein reisende Bahnkunden schon ab 15 Jahren den vollen Preis bezahlen? Claras Fahrt in Begleitung eines Elternteils mit BahnCard von Leipzig nach Würzburg kostet uns beispielsweise derzeit jede Woche rund 80 €. Hinzu kommen Spesen und Studiengebühren am Pre-College. Das summiert sich auf rund 500 € pro Monat nur für Clara. Die Internatskosten in England waren trotz Stipendium noch höher. Der

deutsche Fiskus hält sich da leider sehr bedeckt. Die steuerrechtliche Situation von nicht volljährigen Jungstudierenden ist weiter unklar. Ich wiederhole mich: Es gibt keine Lobby für diese wirklich leistungsstarken jungen Menschen unserer Gesellschaft. Eltern können beispielsweise Fahrten zum Unterricht, Schulgebühren, und so weiter steuerlich nicht geltend machen. Da bedarf es meines Erachtens dringend einer Korrektur, zumindest für Bedürftige. Und noch etwas: Noten finde ich bis heute unangemessen teuer. Der für ein Heft manchmal verlangte Preis hat bisweilen das gute Maß des Anstands verlassen, wenn 60, 80 oder mehr Euro fällig werden.

Medien

Präsenz in den Medien wird für junge Künstlerinnen und Künstler heute immer wichtiger und Väter können da auch unterstützen. Die Formen wandeln sich allerdings, da das Internet mehr und mehr das Printmedium verdrängt. Als Journalist hatte ich stets einen unkomplizierten Zugang zur Presse. Immer wieder lancierte ich kleine Berichte über Konzert- und Wettbewerbserfolge meiner Kinder in den Lokalzeitungen. Die Karriere eines Kindes wächst heute nur mit dementsprechender medialer Darstellung nach dem Motto, was die Öffentlichkeit nicht weiß, findet auch nicht statt. Das Publikum auf der anderen Seite möchte über einen „Raising Star“ immer wieder informiert werden, um ihn nicht aus den Augen zu verlieren. Heute gehört eine eigene Homepage im Internet samt Fotoshooting sicher zum Standard jeder jungen Künstlerin und jedes jungen Künstlers. Auch die Präsenz in Kanälen wie Youtube und Facebook, wo Künstlerinnen und Künstler ihre Erfolge und Konzerttermine posten, sind üblich. Klassisch-modische Konzertkleidung und ein wertvolles Instrument sind ebenso ein Prestigefaktor, ohne den kaum noch etwas geht. Wenn Prof. Igor Ozim sagt, er habe einst den ARD-Wettbewerb mit einer namenlosen Geige gewonnen, so ist das heute kaum mehr möglich.

Fazit: Ein Vater ist viel mehr als ein Trainer, ein Taxifahrer, ein Talententwickler, er muss auch beraten, mit Konzertveranstaltern kommunizieren und ist der schärfste Kritiker seines Kindes. Er ist der Vater des Erfolgs.

Musikalische Förderung oder schulische Förderung – was hat Priorität?

Ursula Hellert

Gesamtleitung CJD Braunschweig

Wissen Sie, wie diese Frage entschieden werden kann? Oder ist es für Sie einfach klar, dass die musikalische Förderung von hoher musikalischer Begabung das Wichtigste ist, sofern Sie Vertreterinnen und Vertreter der Musikhochschulen und Ihrer Frühförderinstitute sind? Nun ja, dann könnten die Schulleiterinnen und Schulleiter ihre Selbstverständlichkeit der Bedeutung einer allgemeinen höheren Bildung dagegen setzen. Und wir wären sozusagen wieder bei null.

In diesem ersten Versuch hängt die Schwierigkeit an den Zusätzen „mit Priorität“ oder „wichtiger“. Denn der Begriff „wichtig“ evoziert im selben Augenblick die Frage „wofür“ oder „für wen“. Und da tun sich sehr, sehr viele Perspektiven auf, unter denen man diese Fragen beantworten kann und wir kommen für eine allgemeine Antwort, die aber individuell wirken soll, nicht weiter.

Also lassen wir zunächst den Begriff „wichtig“ und schauen einmal, ob er später noch nützlich oder zumindest auflösbar ist.

Wollen wir Schulleute Schülerinnen und Schüler, die sich wegen ihrer hohen Spezialbegabung auf eine professionelle musikalische Laufbahn vorbereiten? Ja, das wollen wir. Und um den Einsprüchen, die zwar nicht hier, aber an vielen anderen Orten laut werden, von vornherein zu begegnen: Wir wollen sie alle, die sich auf künstlerische oder sportliche Laufbahnen vorbereiten. Nennen wir sie alle „die Frühspezialisierten“. Ein solches Wollen zeigt sich an der täglichen Bereitschaft, Schule für Schülerinnen und Schüler zu gestalten. Und damit sind wir bei der ersten These angekommen.

These 1:

Jede Schule soll alles möglich machen wollen, was ihre Schülerinnen und Schüler auf ihrem individuellen Weg zur Professionalisierung unterstützt. Das heißt, dass jede Schule so flexibel wie möglich in den gegebenen Rahmenbedingungen handeln muss.

Das hört sich nach wenig an, ist aber eine wirkliche Anstrengung. Im Regelfall wollen die Frühspezialisierten gleichzeitig die schulische Förderung auf einem Gymnasium mit dem Abitur als Abschluss. Spätestens in der gymnasialen Oberstufe wird die Organisation, beidem gerecht zu werden, hoch kompliziert. Es ist im Regelfall auch mit bestem Willen nicht machbar, Stundenpläne nach einzelnen Schülerinnen oder Schülern auszurichten. Aber wie mit Unterrichtsbefreiungen umgegangen wird, ob Nachschreibetermine für Klausuren ermöglicht werden und wie mit den Frühspezialisierten Wege zur Nacharbeit verabredet werden, da ist viel mehr möglich, als im Alltag getan wird. Allerdings bedeutet das Einräumen einer besonderen Flexibilität gleichzeitig die Übernahme von Verantwortung, und zwar auf beiden Seiten. Die Schule ist kein Zulieferbetrieb für Einzelne. Aber jede Schule muss bereit sein, partnerschaftlich mit Einzelnen besonders flexible Wege zu verabreden und durchzuhalten. Das Stichwort war Flexibilität. Wenn wir dabei über die einzelne Schule hinaus denken, könnte auch auf Länderebene ein Beitrag zur Flexibilität geleistet werden. Es wäre zu prüfen, ob zentral für alle Frühspezialisierten an einem Frühförderinstitut der Musikhochschule jahrgangsübergreifend einige schulische Belegverpflichtungen angeboten werden können. Und zwar in den Fächern, die alle Schülerinnen und Schüler als Belegnachweis erbringen müssen, ohne dass diese in einem der zu wählenden Profile zu schriftlichen oder mündlichen Prüfungen führen müssen, wie zum Beispiel das Fach Politik.

Dennoch: Es bleiben erhebliche Verpflichtungen zu erfüllen. Und die Fachleute der Hochschulen mögen vielleicht fragen: Muss das denn sein? Kann man die Verpflichtungen für diese Frühspezialisierten nicht verkleinern? Sie tun doch wirklich genug; die Stundenanzahl ihrer Arbeit überschreitet vermutlich die Stundenzahl der durchschnittlichen Schülerinnen und Schüler um ein Vielfaches. Das wird tatsächlich so sein. Und trotzdem muss die Frage auch genau aus der anderen Perspektive

gestellt werden: Warum muss es denn das Abitur sein? Wenn es nur um den Zugang zur Musikhochschule geht, so ist dieser doch anders geregelt. Und noch deutlicher: Wenn es denn das Abitur sein soll, so zielt man damit auf einen standardisierten Abschluss, dessen Standards nicht außer Kraft zu setzen sind. Berechtigungen müssen zu vergleichbaren Bedingungen vergeben werden. Der Nachweis erheblicher Tätigkeit auf einem anderen Gebiet kann nicht als Ersatz für Standards gelten. Die Gründe, warum die meisten neben der musikalischen Früh-spezialisierung auch das Abitur ablegen wollen, sind leicht zu benennen. Zum einen bringen sie neben ihrer besonderen musikalischen Begabung auch eine mindestens gymnasiale und oft überdurchschnittliche intellektuelle Begabung mit. Zum anderen geht es aber auch um Zukunftsfragen. Viele Faktoren können die musikalische Laufbahn regelrecht zerstören. Aber selbst bei geplantem Fortschreiten in der musikalischen Förderung wird – wie zum Beispiel auch im Fußball – nur der geringste Bruchteil der Frühspezialisierten über ein sehr gutes Level hinaus den Schritt in die Spitze schaffen oder schaffen können. Und was steht dann an? Nicht jede beziehungsweise jeder Frühspezialisierte muss am Ende einen Weg als Lehrkraft in die städtischen oder Kreismusik-schulen einschlagen wollen. Dann doch vielleicht lieber noch ein ganz anderes Studium, für das aber ein bestandenes Abitur die Voraussetzung ist. Also geht es sehr wohl darum, sich viele Optionen offen zu halten. Das aber ist genau das, was alle Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit dem Abitur tun wollen. Es kann also auch aus diesem Gesichtspunkt kein Sonderabitur für Frühspezialisierte geben.

These 2:

Schüler und Schülerinnen, die das Abitur ablegen wollen, müssen die dafür definierten Standards erfüllen.

Jede Schule sollte alle Möglichkeiten zur Flexibilität ausschöpfen, um ihren Schülerinnen und Schülern eine Frühspezialisierung zu ermöglichen. Aber eine Frühspezialisierung ergibt kein Recht auf Sonderkonditionen. Also muss als nächstes über die Standards gesprochen werden. Wenn wir über Standards für das Abitur sprechen und das zudem in einer Zeit, in der wir alle auf das Zentralabitur in Deutschland warten, ist die staatliche Ebene im Spiel, die solche Standards setzt: die Kultusbehörde. Die

Kultusbehörde definiert die Belegungsverpflichtungen und die Prüfungsordnung. Aus beiden ergibt sich die tatsächliche Belastung aller Schülerinnen und Schüler. Bei der Betrachtung dieser Standards fallen unmittelbar Faktoren ins Auge, die bedenkenswert sind. Solche Faktoren gibt es in jedem Bundesland, auch wenn sie sich leicht unterscheiden mögen. Am Rande sei angemerkt, dass der Weg zurück zum Abitur nach 13 Jahren das Problem nicht löst, sondern nur verlängert. Was könnte an den Standards geändert werden? Zunächst stellt sich die Frage nach der Belegungsverpflichtung, die zu einer bestimmten Wochenpflichtstundenzahl führt. In Niedersachsen liegt sie bei 32, beziehungsweise 34 Wochenstunden zum Beispiel in den Jahrgängen elf und zwölf. Durchaus ist zu fragen, ob diese Belegungsverpflichtungen zwangsläufig zum Beispiel durch Sportkurse erfüllt werden müssen oder durch Musikkurse – aus der Perspektive von Sportlerinnen und Sportlern gesprochen. Als Beispiel für andere Gestaltung oder auch Schwerpunkte von Bildung sei ein Blick auf das International Baccalaureate geworfen. Dort gibt es neben den zu wertenden Kursleistungen ein Fach CAS (Creativity, Activity, Service). In diesem Fach sind in zwei Jahren 150 Stunden für Projektarbeit aufzuwenden. Ohne diese erbrachte Arbeit wird das Diplom unabhängig von der Notenlage nicht erteilt. Im Fach CAS sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, wie man Projekte plant, durchführt und evaluiert. Und sie sollen ihr kommunales, regionales und auch internationales Umfeld unter der Perspektive eines gemeinnützigen Einsatzes kennenlernen und ihre eigene Kraft dafür einzusetzen lernen. In einem solchen Konzept könnten Frühspezialisierte ihr hohes Können vielfältig einbringen und für sich selbst noch einen guten Anteil gesellschaftlicher und organisatorischer Bildung einfahren. Und zwar Bildung, die auch dann sinnvoll ist, wenn ihr professioneller Weg gelingen sollte.

Selbstverständlich könnten die Kultusbehörden zunächst auch vorsichtigere Wege gehen. Zum Beispiel könnten Zeiten aus der Frühspezialisierung zumindest in den entsprechenden Kursfeldern als Zeiten angerechnet werden. Das gilt auch für die sogenannten Facharbeiten. Das ist nicht der große Wurf, aber jede Stunde hilft, die aus der Präsenzverpflichtung genommen wird. Die Leistungen in den prüfungsrelevanten Kursen müssen allerdings exakt gemäß Standard erbracht werden.

These 3:

Um Frühspezialisierungen zu ermöglichen und zu fördern, sind die Kultusbehörden gefordert, Standards für den Abschluss Abitur in der Weise neu zu definieren, dass eine Art „Hardware“ und „Software“ unterschieden werden können. In der „Hardware“ gibt es keinerlei Spielräume. In der „Software“ gilt das Prinzip Gleichwertigkeit und nicht Gleichartigkeit.

Die Wirklichkeit ist aber nicht so weit. Und in einer föderalen Welt wird sie noch lange nicht so weit sein. Aber auf keinen Fall darf irgendjemand davon ausgehen, dass sich am System etwas in der beschriebenen Weise ändert, wenn nicht konsequente Lobbyarbeit geleistet wird. Ein eher böses Wort, aber an dieser Stelle mit Absicht gewählt. Die geforderte Lobbyarbeit ist selbstverständlich Interessenvertretung. Nämlich die Vertretung der Interessen von Schülerinnen und Schülern. Das Gymnasium wird sich weiter verändern müssen. Das ist zunächst den Veränderungen in der Gesellschaft und der Zeit geschuldet und daraus resultierend auch der steigenden Zahl der Gymnasiasten. Tatsächlich machen alte akademische Vorstellungen in der Verbindung mit dem Gymnasium keinen Sinn mehr. Sie müssen mir als Geisteswissenschaftlerin nachsehen, dass ich an dieser Stelle deutlich darauf hinweise, dass gründliches Denken sehr wohl Sinn macht. Allerdings ist eine automatische Koppelung mit der gymnasialen Schulform nicht mehr sinnvoll. Wie existent sie in der Vergangenheit war oder wie sehr diese gern genannte Verbindung mehr gesellschaftlicher Mantel denn wirkliche Denkarbeit war, sei dahin gestellt. Zurück in die Argumentation: Lobbyarbeit für die Interessen der Schülerinnen und Schüler ist gefragt. Das Abitur soll Grundlagenbildung auf hohem Niveau leisten und einen Übergang in akademische Ausbildungsgänge ermöglichen. Die Zahl der Bachelor- und Masterstudiengänge ist inzwischen unübersehbar groß. In der globalisierten Welt wird diese Entwicklung der Diversifikation schnell weiter fortschreiten. Umso wichtiger wird eine Klärung von Standards, das heißt der Hardware auf der einen Seite, die im zweiten Schritt angereichert werden in einer Variabilität, die den zukünftigen Studierenden Entwicklung ermöglicht. Mit einem solchen System, das aus einer Kombination aus zentral überprüfter Leistung und dezentral begleiteten Lerneinsätzen besteht, wäre nicht nur musikalisch

Hochbegabten, sondern allen Schülerinnen und Schülern ein guter Weg eröffnet. Aber wir konzentrieren uns noch einmal auf die Frage, wie schon heute die Wege für die Frühspezialisierten begehbarer werden können.

These 4:

Verbindlichkeit und Flexibilität sollen in systematischer schulischer Förderplanarbeit für Frühspezialisierte konkretisiert werden. Das schöpft die Möglichkeiten im gegenwärtigen Schulsystem am besten aus.

Die pragmatische Hilfestellung liegt in einem Coaching zwischen Schule und Frühfördereinrichtung. Eigentlich geht es um klassische Förderplanarbeit, um die Stärken zu stärken und die möglichen Schwächen zu schwächen. Förderplanarbeit ist ein pädagogisches Verfahren, in dem Wege beschrieben, Verantwortlichkeiten festgelegt und Hilfestellungen geplant werden. Das Neue ist hier, dass damit die Schule die Förderung ihrer Frühspezialisierten ausdrücklich zum eigenen Ziel erklärte und das vor allem auch in der gymnasialen Oberstufe. In der Spitze müsste dieses Coachingverfahren durch je eine Referentin oder einen Referenten aus dem Fachbereich Gymnasium und aus der Musikhochschule geleitet werden. Vor Ort besteht die Förderplangruppe aus dem oder der Frühspezialisierten (und altersabhängig den Erziehungsberechtigten) und der zuständigen Begleitung an der Musikhochschule, der Klassenlehrkraft und der zuständigen Koordinatorin beziehungsweise dem zuständigen Koordinator für Mittel- oder Oberstufe. Die entstehenden Förderpläne mit Gültigkeit für ein Schulhalbjahr können bei Bedarf jeweils mit den beiden Referentinnen und Referenten überprüft werden und werden dann verbindlich verabschiedet. Ihr Ziel ist es, einerseits die Flexibilität so zu ordnen, dass sie tatsächlich für jede einzelne unterrichtende Lehrkraft verbindlich und rechtlich abgesichert ist und andererseits die Verpflichtungen für die Frühspezialisierten eindeutig zu klären und gegebenenfalls Hilfestellungen zu ihrer Erfüllung zu geben. Mit dieser Förderplanarbeit begleitet die Schule ihre besonders Begabten und Frühspezialisierten so intensiv wie möglich. Ein Verfahren, das sozusagen im Zeitalter von Inklusion gut vermittelbar sein sollte. Hochbegabtenförderung bedeutet

immer fachliche Differenzierung bei empathischer Haltung der pädagogisch Begleitenden.

Nachhaltig durchgeführt bewirkt solche Förderarbeit nicht nur individuelle Hilfen für den Einzelnen, sondern implementiert nach und nach ein weiteres Verständnis von vielfältigen Bildungswegen in der ganzen Schule. Und das ist wiederum eine Veränderung zum Besseren für alle.

Im CJD Braunschweig hat uns die Arbeit mit Hochbegabten seit 1981 sehr schnell zu folgender Einsicht geführt: Eine Schule, in der Hochbegabte gut lernen und leben können, ist eine gute Schule für alle. Und damit ist die Anfangsfrage beantwortet: Priorität hat oder wichtig ist, was die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler unterstützt und gleichzeitig die Schule als ganze verbessert. Es gibt viel zu tun!

Warum boomt der deutsche Fußball? Förderstrukturen der Nachwuchsakademie des F.C. Hansa Rostock

Thomas Finck

Sportlicher Leiter Nachwuchs F.C. Hansa Rostock (2013/14)

Angesichts der derzeitigen Erfolge des deutschen Fußballs dürfte auch jemandem, der sich gar nicht im Fußball auskennt, bewusst sein, dass im deutschen Fußball sehr gute Arbeit geleistet wird und dabei irgendetwas besonders gut funktionieren muss. Schließlich wird auf der ganzen Welt Fußball gespielt und es gibt überall Talente. Betrachtet man die Strukturen des Deutschen Fußballbundes (DFB), erkennt man, dass verschiedene Dinge anders als in anderen Nationen gemacht werden und definitiv wird der Nachwuchs anders gefördert.

Die Ausgangssituation der zuletzt positiven Entwicklung war folgende:

In der Nationalmannschaft, die bei der Europameisterschaft 2000 in der Vorrunde ausgeschieden ist, war Sebastian Deisler der einzige Spieler unter 21 Jahren. Nach diesem frühen Ausscheiden musste etwas passieren. Im Kader der Weltmeisterschaft 2010 gab es sechs Spieler, die 21 und jünger waren, und mit Manuel Neuer (jetzt FC Bayern München) und Sami Khedira (jetzt Juventus Turin) nochmal zwei Spieler, die knapp über dieser Altersgrenze lagen.

Was genau hat sich im deutschen Fußball in diesen 10 Jahren verändert?

Im Jahr 2001 wurde seitens des DFB vorgeschrieben, dass jeder Verein der ersten Bundesliga ein Leistungszentrum mit Internat haben muss, das eine vorgeschriebene Anzahl von Plätzen und eine gewisse sozialpädagogische Betreuung vorweisen und bestimmten infrastrukturellen Erfordernissen gerecht werden kann. Ohne dieses Leistungszentrum erhält ein Verein keine Lizenz. Im Jahr 2002 wurde diese Forderung auf die zweite Bundesliga ausgeweitet. Somit müssen also alle 36 Mannschaften der ersten und zweiten Liga ein Leistungszentrum nach vorgegebenem Standard vorweisen können.

Im Jahr 2006 wurden Eliteschulen des Fußballs eingeführt. Das CJD-Gymnasium und eine Realschule in Rostock sind die Partnerschulen des Leistungszentrums des F.C. Hansa Rostock. Sie zeichnen sich durch eine hohe Flexibilität und Begleitung der individuellen Sportlerin beziehungsweise des individuellen Sportlers aus, und der Verein ist sehr froh, diese beiden Schulen als Partner gewonnen zu haben. Vom DFB wurden sie als Eliteschule des Fußballs ausgezeichnet, womit auch finanzielle Zuwendungen verbunden sind.

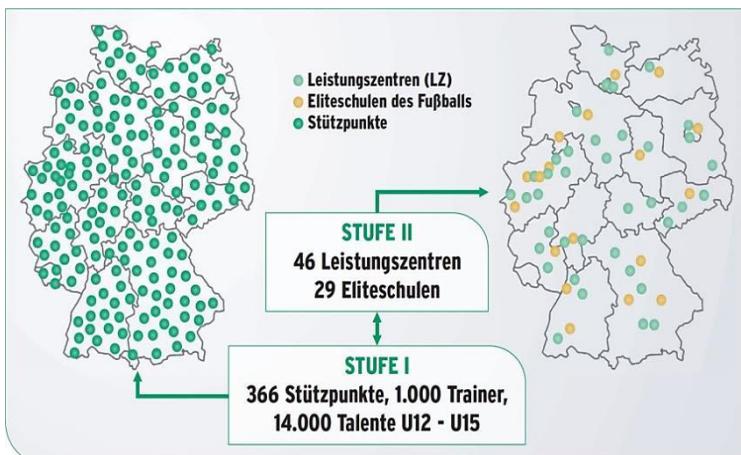
2008 wurde das Talentförderprogramm weiter optimiert und die Leistungszentren der ersten und zweiten Bundesliga wie auch des F.C. Hansa, derzeit als Drittligist, werden seitdem durch den DFB mit Hilfe eines Fragenkatalogs mit circa 500 Fragen bewertet und zertifiziert. Es geht nicht nur darum, ein Internat zu haben, sondern um die genaue Arbeitsweise der Leistungszentren und wie die verschiedenen Kooperationen aussehen: Wie viele Plätze stehen zur Verfügung, gibt es Kooperationen mit Universitäten, wie viele hauptamtliche Trainerinnen und Trainer stehen zur Verfügung, wie sieht die physiotherapeutische und ärztliche beziehungsweise psychologische Betreuung aus et cetera? Nach Auswertung dieses Fragenkatalogs können bis zu drei Sterne für die besten Leistungszentren vergeben werden, wobei jeder Stern eine finanzielle Zuwendung seitens des DFB in Höhe von circa 100.000 Euro bedeutet. Daneben prüft jeder Verein intern, wie das Leistungszentrum verbessert und weiterentwickelt werden kann.

Bis zu einem Alter von zehn Jahren geht es im Fußball hauptsächlich darum, im Kindergarten, in der Schule, im Verein einfach zu spielen. Ab der D-Jugend werden dann talentierte Jugendliche zentral in Leistungszentren gefördert. Der F.C. Hansa hat natürlich auch in diesem Alter Mannschaften und holt für diese aus Rostock und Umgebung durch eigenes Sichten Talente an das Leistungszentrum. Dieses Talentförderprogramm findet in ganz Mecklenburg-Vorpommern statt. Im Alter von 15 bis 18 Jahren wird deutschlandweit selektiert:

Jugendnationalmannschaften werden zusammengestellt und es finden erste Länderspiele statt. Die Jugendlichen kommen an die Eliteschulen und die Auslese wird immer größer.

SPITZEN-SPIELER	AB 30 JAHRE	A-Nationalmannschaft			
	21-29 JAHRE	Internationale Vereinswettbewerbe Bundesliga, 2./3. Liga			
PERSPEKTIV-SPIELER	19/20 17/18 JAHRE	Lizenzvereine	Nationalmannschaften U19 U20 U21	Höchster Amateurbereich	
	A-JUNIOREN U18/U19 B-JUNIOREN U16/U17	Leistungscentren/ Eliteschulen des Fußballs	Juniorennational- mannschaften U15 U16 U17 U18	Talentförderung der LV und Vereine	
C-JUNIOREN U14/U15 D-JUNIOREN U12/U13	11-14 JAHRE	Leistungscentren	DFB- Talentförderprogramm	Vereins- Jugendfußball	
E-JUNIOREN U10/U11 F-JUNIOREN U8/U9	7-10 JAHRE	Vielseitige Sportaktivitäten und Fußballspielen in Verein und Schule			
BAMBINI UND JÜNGER U7	3-6 JAHRE	Bewegen und vielseitiges Spielen in Verein, Kindergarten und Schule			

Der DFB ist der größte und mitgliederstärkste Sportverband der Welt und sicher einer der reichsten, womit ihm die finanziellen Möglichkeiten gegeben sind, in den Nachwuchs zu investieren. So gibt es in Deutschland 366 Stützpunkte, die vom DFB bezahlt werden, an denen 14.000 Talente zusätzlich einmal die Woche trainiert werden, und 46 Leistungszentren und 29 Eliteschulen, die meist auch identisch sind mit den Standorten, an denen sich die Leistungszentren befinden.



Dieses DFB-Stützpunktesystem bedeutet für Mecklenburg-Vorpommern als Flächenland mit vielen kleinen Vereinen (es ist der viertgrößte Landesverband in der Fläche beim DFB, aber der zweitkleinste bei den Mitgliedern), dass 14 Stützpunkte auf das ganze Land verteilt sind, wo

ausgewählte Talente zusätzlich zu ihrem Vereinstraining, das zweimal wöchentlich stattfindet, einmal die Woche 90 Minuten gemeinsam mit qualitativ besseren Jugendlichen im nächstgelegenen Stützpunkt von einer Stützpunkttrainerin oder einem Stützpunkttrainer, die durch den DFB bezahlt werden, trainiert werden. Zusätzlich finanziert der Landesfußballverband Mecklenburg-Vorpommern auf Grund der Größe des Landes selbst noch fünf eigene Nebenstützpunkte, um auch Bereiche abzudecken, die abgelegener von den Hauptstützpunkten liegen.



An diesen 14 Stützpunkten sind insgesamt 30 Trainerinnen und Trainer, die dort in den Altersklassen U 10 bis U 14, also dem besten motorischen Lernalter, trainieren. An sechs Standorten erfolgt seit 2013 zusätzlich eine konzentrierte weibliche Talentförderung.

Was ist das Ziel dieses DFB-Stützpunktesystems?

An erster Stelle stehen ganz klar die intensive Talentfindung durch ein flächendeckendes Sichtungssystem und das flächendeckende und individuelle Fördern von diesen Talenten als Ergänzung zum Vereinstraining. Die Vorgehensweise dieser vor allem technischen und taktischen Ausbildung ist den Stützpunkttrainerinnen und -trainern ganz klar vorgegeben und folgt einer einheitlichen Ausbildungsphilosophie des

DFB. Zweimal im Jahr werden Tests seitens des DFB durchgeführt, um zu kontrollieren, ob das Training auch wirklich durchgeführt wurde und wie die Talente sich entwickelt haben.

Im nächsten Schritt werden aus diesen Stützpunkten die talentiertesten Jugendlichen an die Eliteschule des Fußballs, für Mecklenburg-Vorpommern also an das CJD in Rostock oder an die sportbetonte Schule in Schwerin oder Neubrandenburg, gebracht, wo deren Werdegang durch dort stationierte Stützpunkttrainerinnen oder -trainer begleitet wird.

Voraussetzungen für solch eine Trainerin beziehungsweise solch einen Trainer ist der Besitz einer gültigen B-Lizenz des DFB. Diese B-Lizenz ist eine spezielle Juniorentrainerausbildung, die besonders Inhalte des Nachwuchstrainings und Jugendfußballs vermittelt. Die Aufgaben dieser Trainerin, dieses Trainers bestehen in der Durchführung von je einem Fördertraining im Umfang von 90 Minuten pro Woche für die Gruppe der Zehn- bis Elfjährigen und für die Gruppe der Zwölf- bis Dreizehnjährigen. Zusätzlich zu diesem Training vor Ort sind sie in ihrem Stützpunktgebiet unterwegs und sichten dort in den Vereinen sowohl im Training als auch bei Turnieren immer wieder interessante fußballerische Begabungen. Sie schicken ausgewählte Jugendliche zu Testmaßnahmen, die an sportbetonten Schulen stattfinden, und bereiten sie entsprechend darauf vor. Darüber hinaus führt eine Stützpunkttrainerin beziehungsweise ein Stützpunkttrainer zwei Mal im Jahr Infoabende für die Vereinstrainerinnen und -trainer durch. Sie sind damit auch Multiplikator für das, was vor Ort in den kleinen Vereinen stattfindet. Alle aus dieser Arbeit gewonnenen Ergebnisse werden in einer vom DFB bereitgestellten zentralen Datenbank gesammelt, in der alle Stützpunkttrainerinnen und -trainer in Deutschland erfasst sind, und sie bleiben in ständigem Kontakt mit den Vereinen ihrer Region.

Als Ergebnis dieses Förderprogramms werden in Mecklenburg-Vorpommern jährlich 475 Talente zusätzlich gefördert. Jedes Jahr gehen fünf bis sieben Jugendliche eines Stützpunkts in der fünften Klasse an die sportbetonten Schulen nach Neubrandenburg, Schwerin oder an das Landesleistungszentrum des F.C. Hansa Rostock. Auch in der siebten Klasse vollziehen nochmal fünf bis sieben Jugendliche diesen Schulwechsel.

Das Landesleistungszentrum des F.C. Hansa Rostock:

Mit dem Landesleistungszentrum soll ein optimales Umfeld für die Förderung der Jugendlichen geschaffen werden. Dem Landesleistungszentrum stehen 26 Internatsplätze am CJD zur Verfügung, wo die Jugendlichen durch einen Internatsleiter und zusätzlich durch einen Sozialpädagogen begleitet werden. Neben mehreren hauptamtlichen Fußballtrainerinnen und -trainern kümmern sich ein Sportarzt, sowie ein Sportpsychologe und mehrere Physiotherapeuten, die im Nachwuchsbereich des F.C. Hansa arbeiten, um eine intensive sportmedizinische Begleitung. Durch die Kooperation mit dem CJD und der Realschule in Rostock werden zusätzliche Trainingseinheiten zum Nachmittagstraining ermöglicht und in den schulischen Alltag eingebaut.



DFB-Schulprojekt Saison 13/14

7 Trainer + Torwarttrainer / 99 Nachwuchsspieler

Wochentage	Dienstag / Donnerstag		Montag, Mittwoch, Freitag		Montag, Mittwoch, Freitag		Montag, Mittwoch, Donnerstag		
	07:45 - 09:00 Uhr		07:45 - 09:00 Uhr		07:45 - 09:00 Uhr		07:45 - 09:00 Uhr		
Tageszeit					10:00 - 11:00 Uhr				
Klasse	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Gymnasium	6	5	11	13	10	11	9	7	4
Realschule	4	3	-	4	9	3			

Zusätzliche Trainingszeiten für die einzelnen Klassenstufen mit der Anzahl der Jugendlichen des Fußball-Leistungszentrums im jeweiligen Jahrgang



Wochentrainingsplan am Beispiel der B-Junioren

Trainingsvorbereitung

Woche vom bis

Mannschaft: B-Junioren

Ausbildungsleiter/in:
FC Hansa Rostock
Nachwuchsbereich

Wochentrainingsplan

Trainer:

	MONTAG	DINNSTAG	MITTWOCH	DONNERSTAG	FRIDAY	SONNABEND	SONNTAG
VORMITTAG	7:45 – 9:00 TECHNIK Ball an- und Mitnahme Passgenauigkeit	7:45 – 14:45 SCHULE	7:45 – 9:00 TECHNIK Ball an- und Mitnahme Passfolgen	7:45 – 16:30 SCHULE	7:45 – 9:00 TECHNIK Passfolgen Torschuss	10:00 – 11:00 TECHNIK Üben von Standardsituationen	11:00 PUNKTSPIEL
	9:50 – 14:00 SCHULE		9:50 – 16:30 SCHULE		9:50 – 16:30 SCHULE		
NACHMITTAG	17:30 – 19:00 LEICHT-ATHLETIK-TRAINER 40' Kraft 20' Koordination 10' Schnelligkeit	FREI	17:30 – 19:00 GRUPPEN-TAKTIK Unterzahlspiel Spielformen	17:30 – 19:00 GRUPPEN-TAKTISCHE UND MANN SCHAFTL. ABWEHR-VERHALTEN Spielformen	18:00 – 17:30 Stabilisationsübungen mit Reha-Trainer 30' Spielformen 16' Dehnungsübungen	FREI	FREI
Bemerkungen zum Wochenablauf: Probespieler, DFB Lehrgang / Landesauswahl							

Es gibt viele Jugendliche, die die Rostocker Akademie durchlaufen haben und heute in der Bundesliga oder auch ausländischen Ligen spielen. Als ein Beispiel hierfür sei der Nationalspieler Toni Kroos genannt, der über das System aus Greifswald zu Hansa Rostock gekommen ist, dann mit 16 Jahren zu Bayern München gewechselt ist, der deutschen Nationalmannschaft angehört und jetzt bei Real Madrid verpflichtet ist.

Auch als relativ kleinem Verein, im Vergleich zum VFL Wolfsburg, zu Schalke 04, zu Bayern München oder Borussia Dortmund, ist es dem F.C. Hansa Rostock in den letzten Jahren immer wieder gelungen, mannschaftlich große Erfolge zu erreichen, wie zuletzt im Sommer 2013 das Endspiel der deutschen A-Junioren Meisterschaft gegen Wolfsburg, nachdem sich die Mannschaft im Halbfinale gegen Bayern München durchsetzen konnte. Auch wenn dieses Endspiel verloren wurde, war es dennoch ein sehr großer Erfolg für die Akademie und den Verein Hansa Rostock.

Frühförderinstitute in Deutschland

Musikalische Frühförderung in der *young academy rostock (yaro)*

ein Institut der Hochschule für Musik und Theater Rostock
Leitung: Prof. Stephan Imorde

Die *young academy rostock*, im Folgenden *yaro* genannt, wurde im Oktober 2008 als Internationales Zentrum für musikalisch Hochbegabte an der Hochschule für Musik und Theater Rostock (hmt Rostock) gegründet. Unter der Schirmherrschaft von Daniel Barenboim werden junge Talente in enger Zusammenarbeit mit den Musikschulen der Umgebung in einem mehrstufigen System gefördert und auf ein späteres Musikstudium vorbereitet. Damit wurde eine lange Tradition einer guten Zusammenarbeit mit den studienvorbereitenden Abteilungen der Musikschulen aufgegriffen und weiterentwickelt.



1. Stufe: Die Workshops

Wir bieten:

- Workshops und Konsultationen
- Beratung durch Lehrende der hmt Rostock
- gesonderte Lehrergespräche
- Empfehlung für das yaro-Netzwerk durch hmt-Dozentinnen und -Dozenten



Enge Zusammenarbeit mit dem Landesverband der Musikschulen Mecklenburg-Vorpommern e.V. und privaten Instrumental- und Gesangspädagoginnen und -pädagogen

Workshops

Einmal jährlich finden **Workshops** in der hmt Rostock statt, die für alle musikalischen Talente des Landes und deren Musikschullehrerinnen und -lehrer offen sind. Das Angebot wird zur Vorbereitung auf den Wettbewerb *Jugend musiziert* sehr gern angenommen und fördert zudem den Erfahrungsaustausch unter den Lehrenden. Herausragende Talente werden von den Dozentinnen und Dozenten der hmt für die Eignungsprüfung zur Aufnahme in das *yaro*-Netzwerk empfohlen.



2. Stufe: Das yaro-Netzwerk



Das **Netzwerk** ist der große „Begabtenpool“ der *yaro* mit derzeit 70 Musikschülerinnen und -schülern aus dem gesamten Bundesland und über die Grenzen hinaus. Die jungen Talente im Alter von sieben bis 18 Jahren haben viermal im Semester Instrumental- beziehungsweise Gesangsunterricht bei Lehrenden der Hochschule. Zudem wird an vier Standorten des Landes in regelmäßigen Abständen der Unterricht für Musiktheorie und Gehörbildung angeboten.

In drei Konzerten pro Semester, in denen vorrangig Schülerinnen und Schüler aus diesem Netzwerk Podiumserfahrungen sammeln sollen, haben die jungen Talente die Möglichkeit, ihr Können zu präsentieren. Darüber hinaus werden sie zu allen anderen Veranstaltungen und Konzerten der *yaro* eingeladen.

2. Stufe: Das yaro-Netzwerk

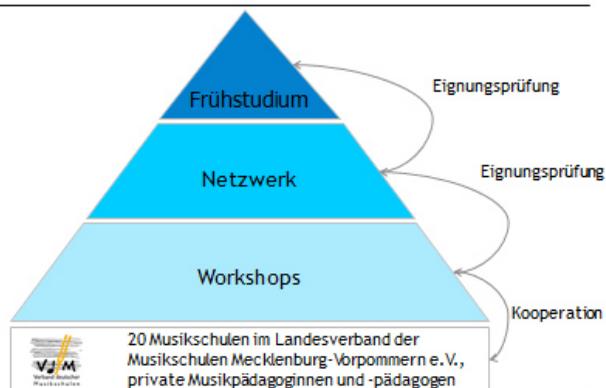
Wir bieten:

- 4x pro Semester Unterricht bei einem Lehrenden der Hochschule
- Musiktheorieunterricht an 4 Standorten in Mecklenburg-Vorpommern
- Teilnahme an Konzerten und Exkursionen, Projekten und Kammermusikkursen
- Fortbildungsveranstaltungen für Lehrende der Musikschulen



Mit dem **Frühstudium** beginnt für 25 Schülerinnen und Schüler eine intensivere Förderung an der Hochschule. Die jungen Talente im Alter von zwölf bis 19 Jahren werden gezielt auf ein anschließendes Musikstudium und die entsprechende Eignungsprüfung vorbereitet. Sie werden schrittweise an den Studienalltag herangeführt und treten später gleitend in ein Vollstudium ein.

3. Stufe: Das Frühstudium



Neben dem Besuch der allgemeinbildenden Schule erhalten die Schülerinnen und Schüler einmal wöchentlich Instrumental- beziehungsweise Gesangsunterricht wie auch Musiktheorie und Gehörbildung an der hmt Rostock. Sie werden in die Klasse der Hochschuldozentin beziehungsweise des Hochschuldozenten wie Vollstudierende aufgenommen und nehmen regelmäßig an Klassenabenden, Kursen und Konzerten teil. So haben Frühstudierende frühzeitig Kontakt zu Studierenden höherer Semester und profitierten von deren Erfahrungen. Es entstehen Partnerschaften.

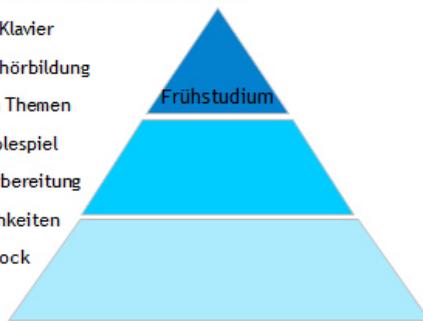
Für Frühstudierende bietet die *yaro* über das Jahr verteilt zahlreiche Veranstaltungen wie Konzerte, Aktionstage, Seminare zu ausgewählten Themen, Meisterkurse und Studienfahrten.



3. Stufe: Das Frühstudium

Wir bieten:

- 90min/Woche Hauptfachunterricht an der hmt-Rostock
- 45min/Woche Nebenfach Klavier
- 90min/Woche Tonsatz/Gehörbildung
- Seminare zu wechselnden Themen
- Kammermusik und Ensemblespiel
- optimale Wettbewerbsvorbereitung
- vielfältige Auftrittsmöglichkeiten
- Spezialklasse am CJD Rostock

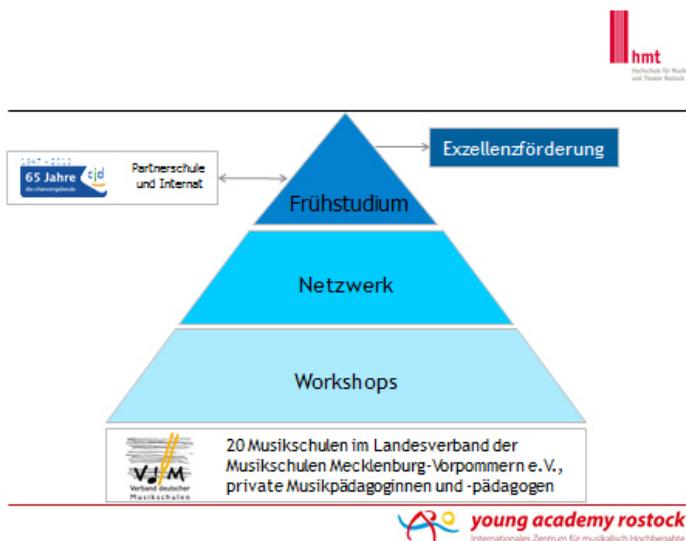


Um nachhaltig und konkurrenzfähig musikalische Hochbegabungen aus dem In- und Ausland an der Hochschule für Musik und Theater Rostock fördern zu können, entstand die Kooperation mit der CJD Christophorusschule Rostock und dem angegliederten Internat. Hochschule und Schule haben gemeinsam einen Weg gefunden, um junge Frühstudierende zum Abitur zu führen und gleichzeitig optimal auf ein anschließendes Musikstudium vorzubereiten. Die jungen Musikerinnen und Musiker werden in Klassen mit Leistungssportlerinnen

und -sportlern untergebracht und erhalten die Möglichkeit, die Schulzeit in der Sekundarstufe II um ein Jahr zu strecken. Sie erreichen dadurch mehr zeitliche Flexibilität im schulischen Alltag und können schon vormittags, parallel zu den Sporteinheiten ihrer Mitschülerinnen und -schüler, Zeiten zum Musizieren und Üben planen. Die erbrachten Leistungen im Hauptfachunterricht an der Hochschule werden benotet und fließen in die Musiknote an der Schule ein.

Einmal im Jahr findet ein viertägiger Kammermusikkurs statt, zu dem alle Frühstudierende sowie interessierte Netzwerk-Schülerinnen und -schüler eingeladen werden. In der Regel findet diese intensive Arbeitsphase außerhalb der Hochschule statt. Das gemeinsame Musizieren bringt den jungen Talenten, die vorwiegend als Solistinnen und Solisten auf dem Podium stehen, ganz neue persönliche Erfahrungen. Zudem fördert der Kurs das Gemeinschaftsgefühl innerhalb der *yaro*.

Im Rahmen der Exzellenzförderung werden besonders musikalische Begabungen innerhalb verschiedener Projekte und Konzerte gefördert. 2012 entstand in Kooperation mit dem Grand Hotel Heiligendamm das Projekt „young artists in residence“. In fünf intensiven Tagen erarbeiten drei junge Musikerinnen und Musiker mit ihren Dozentinnen und Dozenten solistisches und kammermusikalisches Repertoire und präsentieren dieses in unterschiedlichen Konzertformaten.



Zur Förderung besonderer Talente zählen auch außergewöhnliche Konzerte wie das Lunchkonzert in der Berliner Philharmonie, Konzerte der Festspiele Mecklenburg-Vorpommern und Orchesterkonzerte mit der Neubrandenburger Philharmonie oder dem Hochschulorchester. Im Herbst 2015 hatten *yaro*-Talente erstmals die Möglichkeit, sich im Espresso-Konzert im Berliner Konzerthaus zu präsentieren.

Ohne die Unterstützung vieler Freunde, Förderer und Sponsoren wäre die Arbeit der *yaro* in diesem Umfang nicht möglich. Eine besondere Partnerschaft ist mit der Stadtwerke Rostock AG – dem Hauptsponsor der *yaro* – entstanden. Das Unternehmen bietet nicht nur besondere finanzielle Unterstützung, sondern auch außergewöhnliche Auftrittsmöglichkeiten. Jedes Jahr im Frühsommer spielt die *yaro* in der Dampfkesselhalle des Kraftwerks „Klassik im Kraftwerk“. Seit 2015 organisieren die Stadtwerke zudem kleine Konzerte in Schulen und Altenpflegeeinrichtungen für die *yaro*.

Nach fast sieben Jahren ist die *yaro* aus der Hochschule für Musik und Theater Rostock nicht mehr wegzudenken. Sie nimmt einen besonderen Stellenwert ein. 156 Musikschülerinnen und -schüler wurden bisher in der *yaro* gefördert, 50 von ihnen haben die Ausbildung bis zum Schulabschluss genossen. Von 41 Absolventinnen und Absolventen wissen wir, dass sie ein musikbezogenes Studium im Anschluss aufgenommen haben.

Die Erfolge der *yaro* resultieren nicht zuletzt aus der kooperativen Zusammenarbeit von Dozierenden der Hochschule mit den Lehrenden der Musikschulen des Landes.

Text: Dörte Hackbusch, Koordinatorin der *yaro*

Das Julius-Stern-Institut

der Universität der Künste Berlin (UdK)

Leitung: Anita Rennert

Das Julius-Stern-Institut der Universität der Künste, im Folgenden UdK genannt, ist eines der größten und erfolgreichsten Institute zur musikalischen Nachwuchsförderung in Deutschland und Europa. Es geht auf das Engagement des jüdischen Dirigenten und Musikpädagogen Julius Stern zurück, der im Jahre 1850 in Berlin das nach ihm benannte Konservatorium gegründet hat. Am ehemaligen Stern'schen Konservatorium wirkten als Lehrer unter anderem Hans von Bülow, Hans Pfitzner und Arnold Schönberg. Unter den Absolventinnen und Absolventen finden sich so ruhmreiche Namen wie Bruno Walter, Otto Klemperer und Claudio Arrau. Nach einer wechselvollen Geschichte wurde das Konservatorium 1966 an die Universität der Künste Berlin angeschlossen. Julius Sterns ehrenvoller Name wurde dem damals sich im Aufbau befindenden Institut zur Förderung des hochbegabten musikalischen Nachwuchses gegeben.

Am Julius-Stern-Institut der Fakultät Musik der Universität der Künste Berlin wird das Talent musikbegeisterter und musikalisch besonders begabter Kinder und Jugendlicher qualifiziert betreut und gezielt gefördert. Bis zur Aufnahme eines regulären Musikstudiums können Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen nach einer Aufnahmeprüfung als Jungstudierende an die Universität der Künste aufgenommen werden. Zur Zulassung ist der Nachweis des Schulbesuchs an einer deutschen Schule erforderlich. Zurzeit studieren 65 Nachwuchsmusikerinnen und -musiker im Alter von neun bis 18 Jahren in den Fächern Violine, Viola, Violoncello, Kontrabass, Gesang, Gitarre, Klavier, diverse Blasinstrumente, Schlagzeug und Komposition am Julius-Stern-Institut. Die Aufnahmeprüfungen finden einmal pro Semester statt.

Der Unterricht am Julius-Stern-Institut wird von Professorinnen und Professoren sowie Lehrbeauftragten der UdK erteilt, die sich durch besondere Erfolge und Erfahrung im Umgang mit jungen hochbegabten Kindern und Jugendlichen auszeichnen. Die Jungstudierenden erhalten

während des laufenden Semesters wöchentlich 90 Minuten Einzelunterricht in ihrem instrumentalen Hauptfach beziehungsweise Gesang. Das Pflichtfach Musiktheorie und Gehörbildung wird als Gruppenunterricht angeboten, umfasst 60 Minuten in der Woche und läuft über vier Semester. Unterricht in Korrepetition und Kammermusik sowie projektbezogene Arbeitsphasen mit dem institutseigenen Kammerorchester bereichern das Studienangebot. Regelmäßige öffentliche Konzerte innerhalb und außerhalb der Universität bieten den Jungstudierenden die Möglichkeit, Erfahrung und Sicherheit im Auftreten zu gewinnen.

Während des Semesters finden jeweils einmal im Monat Sonntag vormittags Matinéen im Joseph-Joachim-Konzertsaal der UdK statt, die „Sternstunden“, bei der sich Musikbegeisterte einen Eindruck von der erstklassigen Arbeit der jungen Talente des Instituts verschaffen und ein abwechslungsreiches Programm erleben können. Ebenso finden einmal im Monat interne Konzerte für Familien, Freunde und Lehrende statt.

Eine besondere Herausforderung sind die Auftritte bei den Vortragsabenden der jeweiligen Professorinnen und Professoren sowie Dozentinnen und Dozenten, bei denen sich die Jungstudierenden gemeinsam mit den Hauptfachstudierenden präsentieren. Darüber hinaus bieten sich den jungen Musikerinnen und Musikern durch die traditionell sehr gute Kooperation mit Partnern aus der Politik, Wirtschaft und dem öffentlichen Leben vielfältige Gelegenheiten, ihr solistisches und kammermusikalisches Können unter Beweis zu stellen und sich praxisorientiert auf ihre musikalische Laufbahn vorzubereiten. Die Kontakte zu internationalen Partnern und Städtepartnerschaften ermöglichen den Jungstudierenden des Julius-Stern-Instituts unter anderem Reisen nach Moskau, Brüssel, in die Schweiz, nach Israel und Spanien und sogar Konzerte im Opernhaus des Sultanats Oman.

Darüber hinaus ist das Julius-Stern-Institut auch bei nationalen Musikfestwochen regelmäßig vertreten. So konzertierten die Studierenden im Rahmen der Festspiele Mecklenburg-Vorpommern, beim Kissinger Musiksommer und bei den Brandenburgischen Sommerkonzerten. Jährlich findet auch ein Benefizkonzert für die

Deutsche Rheumaliga statt, in dem sich die jungen Künstlerinnen und Künstler des Julius-Stern-Instituts vor einem Publikum von mehr als 1.400 Personen präsentieren.

Hervorstechend sind zudem die ausgezeichneten Ergebnisse beim Wettbewerb *Jugend musiziert*, bei dem die Studierenden des Julius-Stern-Instituts immer hervorragend abschneiden. Diese und andere Wettbewerbserfolge wie auch alle weiteren Veranstaltungen werden regelmäßig auf der Homepage des Instituts veröffentlicht. Durch dieses intensive und breitgefächerte Vorstudium sind die Studierenden auf einen späteren Beruf als Musikerin oder Musiker bestens vorbereitet. Im Durchschnitt entscheiden sich circa 80 Prozent für ein Musikstudium. Zahlreiche Absolventinnen und Absolventen des Julius-Stern-Instituts sind Preisträgerinnen und Preisträger hochkarätiger nationaler wie internationaler Musikwettbewerbe und konzertieren heute weltweit als führende Solistinnen und Solisten. Beispiele dafür sind unter anderem Viviane Hagner, Alban Gerhardt oder Severin von Eckardstein.

Im Januar 2005 wurde der Freundeskreis des Julius-Stern-Instituts gegründet. Seitdem unterstützt er in Zusammenarbeit mit der Universität die Arbeit des Julius-Stern-Instituts. Er fördert die Entwicklung hochbegabter Jungtalente durch Übernahme und Vermittlung von Patenschaften, Stipendien und Reisekosten, Gewinnung von Sponsoren, Mithilfe bei der Finanzierung von Instrumenten, Organisation und Vermittlung von Auftrittsmöglichkeiten, Engagement für internationalen Jugendaustausch und Partnerschaftsprojekte, Öffentlichkeitsarbeit sowie die Pflege der besonderen Tradition des Instituts.

Aufgrund der besonderen politischen Geschichte Berlins und der langen Zeit sehr unterschiedlicher Traditionen der Musikausbildung in der Stadt gibt es keine gewachsene Zusammenarbeit mit den Berliner Musikschulen. Jedoch bemühen sich das Julius-Stern-Institut und die Universität stets um neue Möglichkeiten und Perspektiven für ihre Studierenden und auch um eine mögliche Zusammenarbeit mit den Musikschulen. So wurde eine Kooperation mit zwei Berliner Musikschulen geschlossen, die es Studierenden des Julius-Stern-Instituts ermöglicht, zusätzlich zu ihrem Hauptfach am Institut Klavier als Nebenfach an

diesen Musikschulen zu belegen. Mit finanzieller Unterstützung des Europäischen Freundeskreises existiert dieses Modell seit einiger Zeit erfolgreich. In Zusammenarbeit mit *Jugend musiziert* wurde 2013 der „Kammermusikförderpreis des Julius-Stern-Instituts“ ins Leben gerufen. Dieser Preis wird im Rahmen des Berliner Landeswettbewerbes an ein besonders erfolgreiches Kammermusikensemble aus Berliner Musikschulen vergeben. Der Preis beinhaltet einen Geldpreis, einen Workshop bei namhaften Lehrenden des Instituts und einen Gastauftritt bei einem repräsentativen Konzert.

Einmal im Jahr gibt es die Möglichkeit für Musikschülerinnen und -schüler sich im Rahmen eines „Schnuppertages“ allgemein beraten zu lassen und sich über die Studienmöglichkeiten am Institut zu informieren. Dieser Schnupperunterricht wird von Lehrenden des Instituts erteilt und findet traditionell im Rahmen der „crescendo“ Musikfestwochen der UdK statt. Jene Möglichkeit wird inzwischen von vielen interessierten Kindern und Jugendlichen genutzt, auch wenn sie kein Studium am Julius-Stern-Institut anstreben. Einzelberatungen und Konsultationen sind nach Vereinbarung das ganze Jahr über möglich.

Julius Stern, der Namenspatron des Institutes für musikalische Nachwuchsförderung an der Universität der Künste, zählte zu den großen Persönlichkeiten des Berliner Musiklebens im 19. Jahrhundert und war mit dem von ihm gegründeten Konservatorium von herausragender Bedeutung für die nationale und internationale Musikgeschichte. Julius Stern war selbst ein hochbegabtes Geigenkind und Zeit seines Lebens ein begeisterter Musiker und Pädagoge. In seiner Tradition ist das heutige Julius-Stern-Institut unablässig bemüht, die Potentiale junger Musikerinnen und Musiker zu entdecken und gezielt zu fördern. Diesen jungen Künstlerinnen und Künstlern alle Möglichkeiten für eine musikalische Zukunft zu ebnet, sieht das Julius-Stern-Institut der Universität der Künste Berlin als seine große Aufgabe und Verantwortung.

Text: Renate Rennert

Das Institut zur Früh-Förderung musikalisch Hochbegabter (IFF)

der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Leitung: Prof. Martin Brauß

Die Anforderungen eines Musizierens auf höchstem Niveau setzen eine gezielte, vielseitige und vor allem frühzeitige Förderung voraus. Der Idealismus und das Wissen der beteiligten ausübenden und lehrenden Musikerinnen und Musiker alleine reichen dafür jedoch nicht aus. Dafür bedarf es einer konzertierten Aktion verschiedener gesellschaftlicher und musikalischer Kräfte. Und zu diesem buchstäblich synergetischen und bis dahin kaum für möglich gehaltenen Prozess kam es tatsächlich:

Als Ergebnis eines bis dahin deutschlandweit einmaligen Teamworks zwischen den zuständigen Ministerien, den allgemein bildenden Schulen, der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, der Stiftung Niedersachsen, den beteiligten Eltern und – last but not least – den begabten jungen Musikerinnen und Musikern selbst wurde im Jahre 2000 das Institut zur Früh-Förderung musikalisch Hochbegabter (IFF) gegründet und als offizieller Studiengang – ein bis dato singulärer Vorgang in der deutschen Bildungslandschaft – der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover eingegliedert. Das dreijährige Studium ist vor allem auf Jugendliche im Alter zwischen 13 und 16 Jahren zugeschnitten.

Auf dem Stundenplan stehen drei Hauptfächer (A. Instrument / Gesang / Komposition, B. Musiktheorie und C. Rhythmische Erziehung / Dirigieren) sowie mehrere Begleitfächer (unter anderem Kammermusik, Stilkunde, Musikgeschichte, Interpretationslehre). Der Unterricht wird regelmäßig am Wochenende erteilt: Im Hauptfach A haben die IFF-Studierenden Anspruch auf 90 Minuten Einzelunterricht pro Woche. Dieser Unterricht kann in Ausnahmefällen auch extern erteilt werden. Der Unterricht in den Hauptfächern B (90 Minuten) und C (60 Minuten, ab dem dritten Studienjahr 90 Minuten) ist – auch hier analog zum späteren

Hauptstudium – in Kleingruppen organisiert. Workshops, Blockseminare und Akademien komplettieren das Unterrichtsangebot. Während des gesamten Studiums gibt es zahlreiche Gelegenheiten, solistisch, in Kammermusikensembles oder mit Orchester im Rahmen der jährlichen Sommerakademie aufzutreten.

Das formal Besondere und, wie sich inzwischen gezeigt hat, modellhaft Zukunftsweisende an der Grundkonzeption des Instituts besteht in der buchstäblich synergetischen Tatsache, dass das IFF sowohl ein Studiengang („Frühstudium“) als auch ein eigenes Institut der Hochschule ist. Die Organe des Instituts sind Direktor, Vorstand und Mitgliederversammlung und das Organisationsteam besteht aus Büroleitung, Projektleitung und Konzertorganisation, der pädagogischen Koordination sowie einer fest angestellten künstlerischen Assistenz.

Pro Jahrgang werden nach dem offiziellen Feststellungsverfahren im Juni circa zehn Frühstudierende aufgenommen. Die Bewerberinnen und Bewerber kommen nicht nur aus Niedersachsen und so gab es im Wintersemester 2013/2014 Frühstudierende aus sechs Bundesländern sowie aus der Schweiz. In diesem Zeitraum unterrichteten im IFF 25 interne Lehrkräfte (Professorinnen und Professoren sowie Lehrbeauftragte) und eingeschrieben waren 29 Frühstudierende. Da es keinen Internatsbetrieb gibt, bleibt der normale soziale und familiäre Kontext für die Kinder und Jugendlichen außerhalb des IFF bestehen.

Im Jahre 2004 hat das IFF Zuwachs bekommen, der sich seitdem über die Hochschule hinaus quicklebendig und mit einigem Können deutlich bemerkbar gemacht hat:

Das VIFF, die Vorschule des IFF, nimmt nach einem Aufnahmetest im Februar begabte Kinder in der Regel ab neun Jahren als Gaststudenten auf und bietet Gruppenunterricht in den Fächern Musiktheorie und Rhythmische Erziehung an. Im Wintersemester 2013/2014 haben 26 Kinder im VIFF studiert.

Wegen der programmatisch angestrebten pädagogischen Kontinuität vom Kindergarten bis zum Studium wird im Institut auf einer Grundstufe

(GrIFF) inzwischen auch Unterricht für sechs- bis achtjährige Kinder angeboten. Die Nachfrage ist stark und ungebrochen.

Das zentral in Hannover an der Hochschule für Musik, Theater und Medien angesiedelte VIFF-Förderprogramm wurde in enger Kooperation mit dem IFF, unterstützt vom Niedersächsischen Kultusministerium, in mehreren Regionen Niedersachsens auf Partner-VdM-Musikschulen übertragen. Dieser Kooperationsverbund „**VIFF regional**“ hat sich seit 2007 hervorragend bewährt. Ein wichtiger Bestandteil der Ausbildungskonzeption ist in den institutionell verankerten Kontakten zu den allgemeinbildenden Schulen zu sehen. Gemeinsamer Auftrag ist es, Hochbegabten bestmögliche Entwicklungschancen zu geben, sie in ihrer individuellen Lernentwicklung pädagogisch entsprechend zu beachten und zu betreuen und Frühstudierenden eine individuell abgestimmte und flexible Förderung zu garantieren.

Die Familien, die Hochschule und die Schulen als die drei wichtigsten Erziehungsinstanzen sind die entscheidenden Partner. Die Einrichtung der Stelle am IFF für pädagogische Koordination ist Ausdruck dieses Bemühens und Anspruches.

Zwischen IFF/VIFF und der CJD Christophorusschule Elze besteht eine enge pädagogische Zusammenarbeit, die einer begrenzten Zahl von Frühstudierenden des IFF eine besondere Form der schulischen Betreuung ermöglicht, da es sich um ein Gymnasium mit integriertem Internat handelt, wodurch eine intensive Betreuung gewährleistet wird. In enger Absprache mit dem IFF werden hier gemeinsam neue pädagogische Modelle bei der Ausbildung der musikalisch hochbegabten Kinder und Jugendlichen entwickelt. Als Beispiele sind zu nennen: Einzelbetreuung, günstige Übemöglichkeiten am Instrument und eine flexible individuelle Stundenplangestaltung, in die Übezeiten integriert sind. Für V/IFF Frühstudierende steht eine begrenzte Zahl leistungsbezogener Stipendien im CJD Elze zur Verfügung.

Das besondere Förderkonzept des IFF stieß auf das Interesse von Bruno Frey (1920-2005), einem erfolgreichen Unternehmer, Kunstförderer und

Musikmäzen aus Biberach an der Riß. Im Jahre 2004 gründete er die „Bruno-Frey-Stiftung für musikalisch Früh- und Hochbegabte Hannover“. Das Stiftungsvermögen ist inzwischen auf über eine Million Euro angewachsen. Die Stiftung will in gleichsam komplementärer Funktion dem von der Hochschule getragenen Frühstudium wichtige zusätzliche Projekte ermöglichen, die aus eigener Kraft nicht bewältigt werden können.

So fördert die Stiftung unter anderem die jährliche Sommer- und Orchesterakademie des Instituts, bei der die jungen Studierenden des IFF und des VIFF mit international renommierten Gastdozentinnen und -dozenten eine Woche lang auf Schloss Landestrost in Neustadt am Rübenberge intensiv auf verschiedenen musikalischen Feldern wie Kammermusik, Improvisation, Komposition, Tanz/Rhythmik und Solospiel mit Orchester zusammenarbeiten.

Pädagogisches Postskriptum und Perpetuum

Die ausdrücklich gewünschte, „innige“ Liaison von Bildung und Ausbildung, von Geist und Technik, ist das integrale Fundament des IFF-Förderkonzepts.

„Kopf – Herz – Hand“, die einst berühmte, durch die zunehmend und inzwischen extrem arbeitsteilig organisierte Gesellschaft jedoch in Vergessenheit geratene Bildungstrias des großen Pädagogen und Sozialreformers Pestalozzi, ist, wenn man den ethisch-religiösen Akzent säkularisiert und aufs Ästhetische verschiebt, Ausgangs- und Zielpunkt aller pädagogischen und künstlerischen Bemühungen des Instituts und kann als methodologische Abkürzung der IFF-Pädagogik in seiner Bedeutung für die Bildung und Ausbildung hochbegabter junger Musikerinnen und Musiker nicht hoch genug eingeschätzt werden. Angesichts der zu Recht beklagten Defizite in der vorhochschulischen Musikausbildung von Spitzenbegabungen in Deutschland ist die gezielte Korrelation aus praktischer Instrumental- und theoretischer Unterweisung von elementarer Bedeutung für die künstlerische und pädagogische Konzeption des IFF.

Die allenthalben und leider auch in den Hochschulen selbst vorzufindende Isolation der Einzelfächer muss gerade in der Ausbildung musikalisch hochbegabter Jugendlicher durch die gezielte Integration von theoretischer Reflexion und künstlerischer Praxis überwunden werden:

„Es gibt eine zarte Empirie, die sich mit dem Gegenstand innigst identisch macht und dadurch zur eigentlichen Theorie wird.“

(Johann Wolfgang von Goethe)

Von entscheidender didaktischer Bedeutung sind dabei die Prinzipien Individualität und Komplementarität. Hochbegabungen sind – in nicht selten dramatischer Weise – Einzelfälle. Und am Einzelfall sich auszurichten, ist das A und O aller Ausbildungs- und Bildungsanstrengungen des IFF.

Vor dem Hintergrund eines formalen curricularen Ordnungsrahmens geht es um die konkrete individuelle Begegnung von Lehrer/in und Schüler/in.

„Eigenthümlichkeit ruft Eigenthümlichkeit hervor.“

(Johann Wolfgang von Goethe)

Einzig eine „Pädagogik der ersten Person“ (Peter Becker) ist legitim und lässt gerade in der unabgelenkten Konzentration auf die klassischen Gegenstände musiktheoretischer Ausbildung – Werkanalyse, Stilkunde, Satzübungen, Raum-Zeitwahrnehmung, Gehörbildung, Schulung von Vorstellungskraft und Tonphantasie – ein Bewusstsein für Kunst und ihre verletzte und bedrohte und gleichwohl unabkäufliche Besonderheit entstehen.

„Werke der Kunst werden zerstört, wenn der Kunstsinn verschwindet.“

(Johann Wolfgang von Goethe)

Zugleich wird durch diese Form der theoretischen und ästhetischen Konzentration Rücksicht entstehen, Rücksicht auf die wesentlichen Belange der praktisch-künstlerischen Instrumentalbildung. Eine solche Pädagogik der Nähe und Unmittelbarkeit lebt von der wechselseitigen komplementären Einmischung.

Dieses Konzept gegenseitiger rücksichtsvoller Einflussnahme hat Aussicht, den von Christoph Richter formulierten dreifachen Bildungsauftrag einer Kunst- und Musikhochschule gleichsam antizipatorisch zu verwirklichen: „Musik verstehen zu lernen, künstlerische Persönlichkeit entwickeln zu helfen und zu (nicht nur musikalisch) verantwortlichem Handeln in der Welt zu befähigen.“

Text: Prof. Martin Brauß

Die Jugendakademie Münster

der Musikhochschule Münster in der Westfälischen Wilhelms-Universität
und der Westfälischen Schule für Musik der Stadt Münster

Leitung:

Prof. Stephan Froleys (Prodekan der Musikhochschule Münster),
Renate Vornhusen (Studiendekanin der Musikhochschule Münster),
Prof. Ulrich Rademacher (Direktor der Westfälischen Schule für Musik),
Gudula Rosa (Jugendakademie-Beauftragte der Westfälischen Schule für
Musik)

Unter gemeinsamer Federführung der Musikhochschule Münster und der Westfälischen Schule für Musik wurde 2011 in Münster die Jugendakademie gegründet. Sie bietet besonders begabten Kindern und Jugendlichen aus der Region die Gelegenheit, eine umfassende und fachlich optimale musikalische Ausbildung zu erhalten, die die Qualitäten zweier Institute vereint, die in der jüngsten Vergangenheit immer wieder ihre herausragende Kompetenz in der Förderung von Hochbegabungen unter Beweis gestellt haben. Die Karriere der in Münster aufgewachsenen jungen Geigerin Suyeon Kim (Gewinnerin des Internationalen Violinwettbewerbs in Hannover 2008) etwa, die in beiden Häusern ausgebildet wurde, viele weitere internationale Wettbewerbserfolge sowie regelmäßige Auszeichnungen von Ensembles und Solistinnen und Solisten bei den Bundeswettbewerben *Jugend musiziert* belegen dies eindrucksvoll. So war die Jugendakademie Münster beim Bundeswettbewerb *Jugend musiziert* 2013 mit 34 Teilnehmerinnen und Teilnehmern vertreten, die sich 14 erste Preise, vier zweite Preise und sechs dritte Preise erspielt haben. Darüber hinaus gewann der in der Jugendakademie ausgebildete Blockflötist Max Volbers (18 Jahre) den mit einer Portrait-CD sowie 4.000 Euro Preisgeld verbundenen Förderpreis der Gesellschaft zur Förderung der westfälischen Kulturarbeit.

Mit der Gründung der Jugendakademie wurde den größten musikalischen Talenten der Region eine optimale Unterstützung in ihrer musikalischen Ausbildung vor Ort ermöglicht. Die hochbegabten Kinder und Jugendlichen können durch diese Akademie ihren Lebensmittelpunkt in Westfalen behalten sowie in ihrer gewohnten familiären und schulischen

Umgebung aufwachsen und dabei in der Akademie eine optimale instrumentale und musikalische Förderung erhalten. Damit wurde eine bis dahin bestehende Lücke in der Hochbegabtenförderung Westfalens geschlossen. Neben der Förderung des Nachwuchses aus der Region soll den national und international anerkannten Professorinnen und Professoren der Musikhochschule mit der Jugendakademie aber auch die Möglichkeit geboten werden, musikalische Exzellenz aus der ganzen Welt bereits in jungen Lebensjahren für Nordrhein-Westfalen, Westfalen und Münster zu begeistern.

Die Aufnahme in die Jugendakademie erfolgt für Kinder und Jugendliche aus ganz Westfalen jeweils am Ende des Sommersemesters nach einem strengen Auswahlverfahren und die künstlerischen Fortschritte werden am Ende eines jeden Akademiejahres durch die Teilnahme an Konzerten überprüft. Im Wintersemester 2013/2014 waren in der Akademie 25 Jugendliche mit den künstlerischen Schwerpunkten in den Fächern Flöte, Gesang, Gitarre, Klavier, Posaune, Trompete, Schlagzeug, Violine und Violoncello eingeschrieben.

Die Akademie stellt bis zu dreißig Ausbildungsplätze zur Verfügung. Während ihrer Ausbildung an der Jugendakademie erhalten die Jugendlichen bei hochkarätigen und bewährten Dozentinnen und Dozenten zwei Semesterwochenstunden (SWS) Einzelunterricht in ihrem künstlerischen Hauptfach, der durch Korrepetition ergänzt wird. Neben diesem Hauptfachunterricht haben sie die Möglichkeit, Unterricht in einem Zweitfach im Umfang von einer SWS zu belegen beziehungsweise die Ausbildung auf ihrem Instrument durch Kammermusik und Orchester zu intensivieren. Unterricht in den Fächern Musiktheorie, Gehörbildung, Gesang (bei einem instrumentalen Hauptfach) und Körperdisposition vervollständigen die musikalische Ausbildung. In den Nebenfächern werden die Akademiemitglieder je nach ihrem Ausbildungsstand in die verschiedenen Kurse und Seminare der Westfälischen Schule oder der Musikhochschule integriert. Eine solche Teilnahme an Veranstaltungen der Musikhochschule kann als Studienleistung in einem späteren Musikstudium übernommen werden und dort somit für eine Entlastung sorgen.

Neben diesen Unterrichtsfächern runden die Organisation von gemeinsamen Konzert- und Opernbesuchen und Begegnungen mit prominenten Künstlerinnen und Künstlern beziehungsweise die Vermittlung und Begleitung von Wettbewerbs- und Meisterkursteilnahmen das Gesamtangebot an der Jugendakademie Münster ab.

Einzigartig an der Jugendakademie ist, dass eine gemeinsame Kommission aus Musikhochschule und Westfälischer Schule für Musik darüber entscheidet, welches ganz persönliche Unterrichtspaket für die jeweilige Akademieteilnehmerin oder den jeweiligen Akademieteilnehmer in ihrer/seiner schulischen, persönlichen und künstlerischen Entwicklung adäquat ist. Diese Entscheidungen werden auch in enger Abstimmung mit Eltern und allgemeinbildenden Schulen getroffen. Dabei finden vermehrt Lehrmethoden wie Team- oder Tandem-Teaching institutsübergreifend Anwendung. Die Jugendakademie pflegt auch einen engen Kontakt zu den Musikschulen der Region und integriert diese in ihre Arbeit, indem der dortige regelmäßige Instrumentalunterricht zum Beispiel durch schwerpunktmäßige Unterrichtsphasen in Münster ergänzt wird.

Die Kosten für die Akademieteilnahme sind die gleichen wie für eine Unterrichtseinheit an der Musikschule (derzeit 90 Euro monatlich für 45 Minuten Einzelunterricht in 39 Unterrichtswochen pro Jahr). Der zusätzlich erteilte Unterricht und die ergänzenden Maßnahmen werden von der Westfälischen Schule für Musik und der Musikhochschule sowie Sponsoren (bisher: Gesellschaft zur Förderung der westfälischen Kulturarbeit, NRW-Bank) und Akademie-Paten finanziert. Bis 2016 soll ein Stipendienprogramm entwickelt werden, das große Teile des Förderbedarfs deckt.

Text: Prof. Stephan Froleys

Das Detmolder Jungstudierenden-Institut (DJI)

eine Einrichtung der Hochschule für Musik Detmold (HfM)

Leitung: Prof. Piotr Oczkowski

Mit dem Detmolder Jungstudierenden-Institut ist im Jahr 2007 eine wichtige Einrichtung der Hochschule für Musik Detmold gegründet worden, in welchem musikalisch hochbegabte Kinder und Jugendliche eine frühzeitige, hoch qualifizierte und umfassende Förderung erfahren, um auf ein Musikstudium vorbereitet zu werden.

Dabei legt das DJI besonderen Wert auf eine Gesamtpersönlichkeitsentwicklung der Jungstudierenden. Das Prinzip „noch schneller und noch höher“ im Hauptfach allein kann keine erfolgreiche Karriere als Musikerin oder Musiker garantieren. Dafür sind viele andere Komponenten wie ein grundlegendes Wissen über die Musik an sich, aber auch eine gesetzte und stabile Persönlichkeit sowie Eigeninitiative, Kreativität und Multifunktionalität von enormer Bedeutung.

Aus dem ganzheitlichen Ansatz des Instituts ergibt sich, dass am DJI durch Lehrende der HfM Detmold und in einzelnen Fällen durch externe Lehrkräfte eine sehr große Fächervielfalt angeboten wird. Nach bestandener Aufnahmeprüfung erhalten die Jungstudierenden während einer Regelstudienzeit von drei Jahren, die zwischen dem 15. und 18. Lebensjahr absolviert wird, wöchentlich 90 Minuten Unterricht in ihrem Hauptfach – möglich für alle Orchesterinstrumente, Klavier, Gesang und Komposition. Dieser Hauptfachunterricht wird durch 14-tägige Wochenendkurse ergänzt. Diese Wochenendkurse umfassen Unterricht von je 60 Minuten im Nebenfach Klavier, in Tonsatz und Gehörbildung, Improvisationstraining sowie Kammermusik, wobei im Verlauf des ganzen Studiums zwei kammermusikalische Werke in verschiedenen Besetzungen erarbeitet werden sollen. Darüber hinaus stehen Chorarbeit (90 Minuten), altersgemäß konzipierte Seminare und Workshops aus den Bereichen Musikwissenschaft und Musikergesundheit (wahlweise Alexandertechnik und/oder Feldenkrais) sowie wechselnde Sonderseminare (zum Beispiel Barocktanz) auf dem Programm.

Eine individuelle Betreuung durch den Leiter Prof. Piotr Oczkowski ist durch dessen Klaviernebenfach- oder Kammermusikunterricht gewährleistet. Weitere Organe des DJI wie zum Beispiel der Elternbeirat oder die pädagogische Betreuerin sorgen für eine angemessene Betreuung bei schwierigen Fällen oder vorübergehenden Problemen der Jungstudierenden, aber auch deren Familien. Ein ganz besonderes Interesse gilt der Bildung einer starken Gemeinschaft und dem Zusammenhalt der Gruppe. Dies wird mit jährlichen Bildungsreisen zu europäischen Musikzentren (zum Beispiel 2012 nach Verona), auf denen sich die Studierenden intensiv der Kammermusik widmen, sich aber auch mit Kunst, Kultur, Architektur et cetera des Landes auseinandersetzen, sowie Sonderprojekten verwirklicht. Finanzielle Unterstützung hierfür und weitere Förderung erfahren die Jungstudierenden über verschiedene Fördersysteme wie die Hochschulstiftung, die Sozialfonds des Rektors, den Förderverein der Hochschule und den Verein zur Förderung Detmolder Jungstudierender des DJI e.V..

Die Jungstudierenden des DJI lernen, das Wissen aus Fächern wie Gehörbildung, Musikwissenschaft, Chorsingen oder Improvisation praktisch umzusetzen. Bei einer Jahresprüfung werden verschiedene Parameter dieser Fächer in einer „Vernetzungsprüfung“ getestet und bewertet. Zu den Aufgaben gehören zum einen ein Hörbeispiel mit Fragen zu Instrumentierung, Tonart, Takt, Melodie, Epoche, Komponisten und Form und zum anderen ein Notenbeispiel, aus welchem Melodien vorgesungen werden sowie Fragen zur Form, Gattung, Tonart, Harmonieverlauf, Epoche und Komponisten zu bestimmen sind.

Ab 16 Jahren können die Jungstudierenden eine Wahlabschlussprüfung am DJI ablegen. Das Erreichen der Note „sehr gut“ gilt dann als bestandene Eignungsprüfung für ein Hauptstudium an der HfM Detmold. Teilweise können auch am DJI erbrachte Leistungen im Nebenfach Klavier, Musikergesundheit, Gehörbildung und Musikwissenschaft auf das Hauptstudium angerechnet werden, um dort so eine kleine Entlastung zu schaffen und Studienabschlüsse früher zu erreichen.

Im Rahmen einer eigenen Konzertreihe, den sogenannten „Sprungbrett-Konzerten“, findet während des Semesters an jedem ersten Sonntag des

Monats ein MatinéeKonzert im Brahmssaal statt, in welchem die Studierenden in geeignetem Rahmen wichtige Auftrittserfahrung sammeln können. Abgesehen davon treten die Studierenden regelmäßig in Haus-, Sonder- und Galakonzerten der Region auf.

Nachdem in den ersten Jahren die Strukturen des Institutes innerhalb der HfM gefestigt und die Lehrpläne ausgearbeitet wurden, galt in den letzten zwei Jahren die Aufmerksamkeit der Doppelbelastung von Vorstudium und Schule. Hier konnte das DJI nennenswerte Fortschritte erzielen. Im November 2012 hat in der HfM Detmold ein Gespräch mit Vertretern des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, des Bildungsministeriums, der Bezirksregierung Detmold und der HfM Detmold stattgefunden. Dabei wurde festgelegt, dass Studierende des DJI im Rahmen eines Detmolder Modells vom schulischen Alltag entlastet werden sollen, um sich verstärkt der Musik widmen zu können. Dazu setzen sich die Eltern der betreffenden Schülerin beziehungsweise des betreffenden Schülers, die Schulleitung, die Fachlehrerin oder der Fachlehrer, der Leiter des DJI und eine Vertretung der Bezirksregierung an einem sogenannten „runden Tisch“ zusammen, um gemeinsam individuelle Lösungen zur Entlastung von schulischen Pflichten zugunsten der Musik zu entwickeln. So ist zum Beispiel eine Freistellung am Vormittag, speziell auch zur Vorbereitung von Konzerten und Wettbewerben, möglich, da in dieser Zeit eine bessere Konzentration zum Üben vorhanden ist.

Der erste runde Tisch fand im April 2013 statt. Seit diesem Zeitpunkt ist dieses Modell an verschiedenen Schulen durchgeführt worden und soll in naher Zukunft evaluiert werden.

Das DJI ist auf 20 bis 25 Jungstudierende ausgelegt, die aus der gesamten Region Nordrhein-Westfalen und angrenzenden Bundesländern wie Hessen oder Niedersachsen kommen. Durch diese geringe Anzahl an Jungstudierenden und die geographische Lage Detmolds ist eine natürliche Abgrenzung zu den Musikschulen des Landes gegeben und es gibt nur sehr wenige Berührungspunkte. In Detmold selbst gibt es mit der Johannes-Brahms-Schule nur eine einzige Musikschule, alle anderen liegen in der Region verstreut in Städten wie Bielefeld, Paderborn oder Minden.

Die bislang wenigen Berührungspunkte zu Musikschulen haben jedoch verdeutlicht, dass es bei den Musikschulen und Privatlehrkräften Ängste

und Vorbehalte gegenüber dem DJI gibt, die häufig aus der Unkenntnis über Ziele, Ausbildungsverlauf und Strukturen dieser Institution entstehen. Erstens wird befürchtet, dass das DJI den Instrumentalunterricht finanziell unterbietet. Dabei müssen die Jungstudierenden anders als die Vollstudierenden 500 Euro Semesterbeitrag zahlen. Zweitens wird befürchtet, dass den Musikschulen die Kundschaft abgeworben wird. Die Anzahl von 25 Jungstudierenden am DJI verteilt auf die circa 15 Musikschulen der gesamten Region ergibt aber, dass höchstens zwei Schülerinnen oder Schüler pro Musikschule an das DJI gewechselt haben könnten – rein mathematisch eine marginale Zahl. Die einzig wahre Befürchtung kann höchstens der Verlust der besten Talente an das DJI sein. Es ist eine Tatsache, dass am DJI die möglichen „Stars“ einer jeden Musikschule studieren könnten. Aber müsste es nicht das Ziel einer Musikschule sein, die besten Schülerinnen und Schüler für ein künftiges Studium an einer Musikhochschule vorzubereiten? Und müsste nicht der Erfolg hierbei für eine Musikschule die beste Werbung nach außen sein, um neue Schülerinnen und Schüler anzuwerben? Wenn der Wechsel an eine Musikhochschule schon etwas früher geschieht, wie im Falle eines Vorstudiums am DJI, ist dies ein ebenso großer Erfolg wie das Bestehen einer Aufnahmeprüfung für ein reguläres Musikstudium. Für den Übergang der Jungstudierenden von der bisherigen Musiklehrerin beziehungsweise dem bisherigen Musiklehrer zur Hochschule gibt es im Konzept des Institutes folgende Klausel: Sie dürfen nach erfolgreich bestandener Eignungsprüfung noch ein ganzes Jahr lang den Hauptfachunterricht bei der ehemaligen Lehrerin oder dem ehemaligen Lehrer besuchen. In dieser Zeit sollte jedoch ein reger Austausch zwischen der Lehrkraft der Musikschule und der Professorin oder dem Professor der Hochschule stattfinden und die Schülerinnen und Schüler sollten im Unterricht an der HfM hospitieren beziehungsweise Klassenvorspiele besuchen. Dabei verringert sich der Semesterbeitrag um die Hälfte. Erst nach diesem Jahr ist der Wechsel zu einer Professorin oder einem Professor der HfM Detmold Voraussetzung für das Studium am DJI. Diese Regelung soll einen „sanften“ Übergang der Jugendlichen ermöglichen, wurde bislang jedoch nur dreimal genutzt.

Schumann junior

Ausbildungszentrum für musikalisch Hochbegabte
an der Robert Schumann Hochschule Düsseldorf
Leitung: Prof. Barbara Szczepanska

Die Robert Schumann Hochschule Düsseldorf hat schon immer einzelnen hochbegabten Jugendlichen die Möglichkeit zum Unterricht in einem Instrumentalfach als Jungstudierende geboten. Seit dem Jahr 2000 hat die Hochschule ihr Engagement in der Ausbildung von hochbegabten Jugendlichen im Alter von zwölf bis 18 Jahren weiter verstärkt. Als Ergebnis dieses Bestrebens der gezielten Nachwuchsförderung wurde im Juni 2008 diese Ausbildung dann institutionalisiert und ein Ausbildungszentrum für musikalisch Hochbegabte unter dem Namen „Schumann junior“ gegründet. Auf Grund des Kunsthochschulgesetzes hat die Hochschule für dieses Ausbildungszentrum auch eine rechtsverbindliche Studienordnung erlassen.

Als wesentliche Aufgabe von „Schumann junior“ sehen die Verantwortlichen die Förderung musikalischer Hochbegabungen schon im Kindes- und Jugendalter. Die Ausbildung berücksichtigt dabei nicht nur die intensive Förderung in einem Hauptfach, sondern zielt von Anfang an auf eine professionelle, ganzheitliche Ausbildung als Musikerin oder Musiker.

Für die Aufnahme in das Ausbildungszentrum können sich Kinder und Jugendliche im Alter von in der Regel zehn bis 18 Jahren bewerben, sofern sie eine allgemeinbildende Schule besuchen. Über eine Eignungsprüfung von etwa 30 Minuten, die aus einem Vortrag im Hauptfach und einem Gespräch besteht, wird festgestellt, ob sie über eine besondere musikalische Begabung verfügen und in der Folge somit ihre musikalische Ausbildung in „Schumann junior“ aufnehmen können. Diese Eignungsprüfungen finden zweimal im Jahr statt und über das Jahr gesehen werden meist vier bis fünf Jungstudierende in diesem Institut aufgenommen. Das Einzugsgebiet dieser Ausbildungsstätte umfasst ganz Nordrhein-Westfalen mit einem natürlichen Schwerpunkt in Düsseldorf,

aber auch Jugendliche aus anderen Ländern absolvieren hier ein Jungstudium.

Der Fortschritt in der Entwicklung der Jungstudierenden wird nach jeweils zwei Semestern kontrolliert. Dies erfolgt normalerweise durch Mitwirkung bei offiziellen Hochschulkonzerten und in Ausnahmefällen durch ein internes Vorspiel. Sollte sich in diesen Präsentationen zeigen, dass sich die erhoffte Entwicklung nicht eingestellt hat, muss die Ausbildung an „Schumann junior“ in diesem Fall leider abgebrochen werden. Normalerweise endet das Studium im Ausbildungszentrum aber erst mit dem Schulabschluss an einer allgemeinbildenden Schule im Rahmen einer Abschlussprüfung mit einem Zertifikat. Das Ziel von „Schumann junior“ ist, dass sich möglichst ein ordentliches Studium an der Hochschule anschließt, worauf jedoch kein Rechtsanspruch besteht. Das heißt, dass sich auch erfolgreiche Jungstudierende wie alle anderen einer normalen Aufnahmeprüfung unterziehen müssen, um ihr Studium aufnehmen zu können.

Der Schwerpunkt der musikalischen Ausbildung ist der Unterricht von 1,5 Semesterwochenstunden im jeweiligen Hauptfach, der größtenteils durch hauptamtliche Professorinnen und Professoren und ergänzend von Lehrbeauftragten der Hochschule erteilt wird.

Die Ausbildung im Hauptfach wird durch Unterricht in den Fächern allgemeine Gehörbildung/Musiklehre, Ensemblespiel Kammermusik, Musikgeschichte und Rhythmik/Körpertraining ergänzt. Dieser Unterricht findet regelmäßig an den schulfreien Samstagvormittagen statt.

In der Regel studieren circa 40 Jugendliche im Ausbildungszentrum „Schumann junior“ in praktisch allen Orchesterinstrumenten plus Klavier, Gesang und Gitarre. In der Mehrzahl sind jedoch die Fächer Klavier und Violine vertreten.

Die Leitung des Ausbildungszentrums obliegt grundsätzlich einer hauptamtlichen Professorin oder einem hauptamtlichen Professor. Seit 2008 liegt diese Aufgabe in den Händen von Frau Prof. Barbara Sczepanska. Diese Tätigkeit soll einem Drittel der Lehrverpflichtung entsprechen und wird durch eine Mitarbeiterin der Hochschulverwaltung in angemessenem Umfang unterstützt.

Ein besonderes Merkmal und auch eine besondere Qualität der Ausbildung an „Schumann junior“ ist die frühe Konzerttätigkeit aller Jungstudierenden. Der frühe Auftritt vor Publikum ist ein wichtiges Moment für alle angehenden Musikerinnen und Musiker, die später solistisch oder im Orchester spielen wollen.

Die Jungstudierenden sind vollständig in den Konzertbetrieb der Hochschule integriert. Sie treten entsprechend ihres Ausbildungsfortschritts und ihrer Begabung bei vielen Hochschulveranstaltungen auf. Ferner veranstaltet „Schumann junior“ regelmäßige Konzerte, in denen alle Jungstudierenden auftreten und Eltern, Freunden und der allgemeinen Öffentlichkeit ihr Können präsentieren.

Schumann Junior wird bei besonderen Veranstaltungen von Sponsoren aus dem Düsseldorfer Raum unterstützt. Diese Unterstützung ermöglicht den jungen Musikerinnen und Musikern eine Zusammenarbeit mit professionellen Orchestern in öffentlichen Auftritten, die regelmäßig im Robert Schumann Saal erfolgen, vielleicht dem schönsten Konzertsaal der Stadt Düsseldorf.

Text: Simona Gjorceva, Koordinatorin von „Schumann junior“

Das Sächsische Landesgymnasium für Musik CARL MARIA VON WEBER Dresden

Künstlerische Direktorin: Prof. Marlies Jacob

Als Weiterführung einer über 450 Jahre währenden Tradition der Ausbildung musikalischen Nachwuchses durch die ansässigen Orchester wurde in Dresden am 1. September 1965 in einem ebenso traditionsreichen Gebäude – der Villa Rothermundt – die Spezialschule für Musik als Institut der Hochschule für Musik CARL MARIA VON WEBER gegründet. Die Villa hatte sich der Leiter des St. Petersburger Handelshauses A. W. Rothermundt nach seiner Übersiedlung 1895 aus Russland errichten lassen. In ihr legte er eine bedeutende Kunstsammlung an und veranstaltete als Bewunderer der hohen Dresdner Musikkultur Kammerkonzerte. Der große Musiksalon und heutige Festsaal der Schule diente schon ab dem Sommer 1945 im kriegszerstörten Dresden der von optimistischen Künstlern und Pädagogen wieder belebten Akademie für Musik und Theater als Raum für Chorproben, Prüfungen und Konzerte.

Mit der Gründung der Spezialschule und der Eröffnung des Internats unter einem Dach begann in nahezu familiärer Atmosphäre des engen Zusammenwirkens von Lehrerinnen und Lehrern, Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen sowie Internatserzieherinnen und -erzieher die Ausbildung musikalisch begabter Jugendlicher wie an anderen polytechnischen Oberschulen zunächst mit einer achten Klasse. Ein Jahr später wurden Schülerinnen und Schüler ab der siebten und seit 1975 ab der sechsten Klasse aufgenommen und zu einem Mittelschulabschluss geführt. In Folge der Expansion der Schule musste in den 1970er Jahren ein Teil des Internats ausgelagert und der Schulbereich ausgegliedert und in anderen Schulgebäuden untergebracht werden. Damit gehörte nun die Koordination der allgemeinen und der musikalischen Ausbildung neben der Etablierung des 1968 gegründeten Jungen Sinfonieorchesters als einem qualitativ führenden Jugendensemble zu den Hauptaufgaben der Schulleitung.

Nachdem die Spezialschule als Resultat langer, unermüdlicher Bestrebungen im Jahr 1991 den Status eines Gymnasiums erlangt hatte, ging sie 1995 mit viel Hilfe und Unterstützung aus Politik und Kunst in die Landesträgerschaft des Freistaates Sachsen über. Sie wurde zunächst als „Carl-Maria-von-Weber-Gymnasium, Sächsische Spezialschule für Musik Dresden“ weitergeführt, ehe sie seit 2004 den Namen „Sächsisches Landesgymnasium für Musik CARL MARIA VON WEBER Dresden“ trägt.

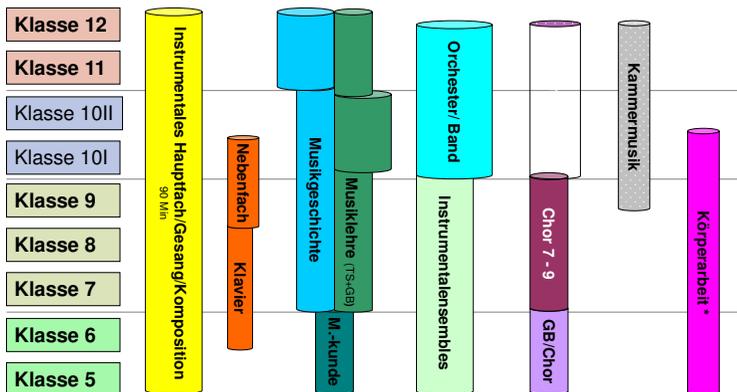
Große Anerkennung erfuhr die Schule durch Sir Yehudi Menuhin, der die Schule ein erstes Mal im Februar 1989 besucht hat. Bewogen durch seine Verbindung zu Dresden und das hohe Leistungsniveau insbesondere der Streicherklassen begleitete er die Institution als Schirmherr von 1997 bis zu seinem Tode 1999. Im Jahr 2000 übernahm dann Sir Colin Davis die Schirmherrschaft.

Ziel der Institution ist neben dem Erwerb des Abiturs nach den Vorgaben des Freistaats Sachsen eine professionelle Musikausbildung, mit der die besten Voraussetzungen geschaffen werden, um den hohen Anforderungen bereits in den Aufnahmeprüfungen und im weiteren Verlauf eines Musikstudiums gerecht werden zu können. Durch das angegliederte Internat ist es Schülerinnen und Schülern aus ganz Deutschland und vereinzelt auch aus anderen Ländern weltweit möglich, dieses Schulangebot ab der fünften Klasse (seit dem Jahr 2004) – ein späterer Einstieg ist bis in der elften Klasse möglich – zu nutzen. Nach bestandener Eignungsprüfung erhalten sie hier neben ihrer allgemeinen gymnasialen Schulbildung in Klassen mit circa zwölf Kindern in der fünften Klasse bis zu maximal 25 Schülerinnen und Schülern in der Oberstufe ihre künstlerische Ausbildung in den Räumen des Landesgymnasiums von Lehrkräften der Musikhochschule Dresden, unter denen sich viele Musikerinnen und Musiker der Sächsischen Staatskapelle Dresden und der Dresdner Philharmonie befinden.

Das Unterrichtsangebot im musikalischen Hauptfach umfasst alle Orchesterinstrumente, Blockflöte, Gitarre, Klavier und in begrenztem Umfang auch Jazz und Gesang. Um den besonderen Erfordernissen einer intensiven, breitgefächerten Musikausbildung gerecht werden zu können, wird die Schulzeit um ein Jahr gedehnt (die Klasse zehn erstreckt sich

über zwei Jahre und ist untergliedert in zehn/I und zehn/II) und die Schülerinnen und Schüler erlangen nach 13 Jahren ihr Abitur. Hierfür wird die Zahl der gymnasialen Wochenstunden in den Klassen sieben bis zehn/I verringert. Damit werden im Stundenplan für die Jüngeren vormittags Zeitfenster von 120 Minuten und für die Älteren ganze Vormittage ohne gymnasialen Unterricht für musikalisches Lernen oder Hauptfachunterricht ermöglicht beziehungsweise Freiräume für musikalische Praktika, wie zum Beispiel die Mitwirkung in Orchester und Chor oder die Teilnahme an Jazzworkshops und Klavierkursen, die an die Stelle des Schulunterrichts treten, geschaffen. Der schulische Ausgleich erfolgt dann in Klasse zehn/II.

Das Unterrichtsangebot der künstlerischen Ausbildung sieht für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend folgende Fächer vor:



* „Musikergesundheit“ (verschiedene Module wie Rhythmik, Feldenkrais, Yoga, Lampenfiebertraining, Alexandertechnik, Tanz)

Jeweils zum Winterhalbjahr müssen sich die Schülerinnen und Schüler einer Technikprüfung im Hauptfach und zum Sommerhalbjahr einer Repertoireprüfung im Hauptfach sowie einer Zwischenprüfung im Nebenfach Klavier stellen. In den allgemeinen Musikfächern wie Musiktheorie und Musikgeschichte werden verschiedene

Leistungsnachweise in Klausurform oder praktischer Art zu einem Leistungsportfolio zusammengestellt.

Wie in der Grafik zu sehen ist, belegen alle Schülerinnen und Schüler von der siebten bis zur zwölften Klasse das Fach Musiklehre (Tonsatz und Gehörbildung). Ab Klasse zehn/II (in Einzelfällen auch früher) kann nach einer Eignungsprüfung in Musiktheorie ein Frühstudium absolviert werden. Die Schülerinnen und Schüler erhalten dann über drei Jahre hinweg 90 Minuten pro Woche in einer gesonderten Gruppe Unterricht im Fach Musiktheorie inklusive Gehörbildung. Damit werden einzelne Module aus dem ersten Studienjahr im Fach Musiktheorie abgelegt und können auf das Bachelorstudium an der Hochschule für Musik Dresden (HfMDD) angerechnet werden. Bei besonderer Begabung ist auch eine Exzellenzförderung für das Modul Musiktheorie des Bachelorstudiums möglich. Zukünftig soll das komplette Modul „Theorie und Historie“ der HfMDD im Frühstudium erworben werden können. Im Nebenfach Klavier kann schon im Frühstudium, in der Regel nach vierjähriger Ausbildung, ein hochschulrelevanter Abschluss erreicht werden.

Um den musikalischen Nachwuchs aus dem eigenen Bundesland zu gewinnen, wirkt das Landesgymnasium an der Gestaltung von Schulkonzerten mit allen zweiten und fünften Klassen der Stadt Dresden sowie Familienkonzerten mit. Darüber hinaus werden Dresdner Grundschulklassen zu speziell für diese Altersgruppe konzipierten szenisch-musikalischen Aufführungen in die Aula des Landesgymnasiums eingeladen. Einmal im Jahr gibt mit solch einem Programm die jeweilige elfte Klasse ein Auswärtsgastspiel in einer Region des Landes wie in der Lausitz, der Sächsischen Schweiz, dem Erzgebirge oder in Leipzig mit bis zu sechs Aufführungen an verschiedenen Orten. Neben diesen Schulkonzerten werden jährlich circa 60 Musizierstunden veranstaltet und die Schülerinnen und Schüler haben durch die Kooperation mit dem Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst, der Landesärztekammer, dem Elbhangfest und verschiedenen Festivals und vielem mehr in über 20 größeren Konzerten verschiedener Formate die Möglichkeit, sich in der Öffentlichkeit zu präsentieren und wichtige Konzerterfahrungen zu sammeln. Im Herbst 2011 ist auf Initiative des Freundeskreises eine

Konzertreihe unter dem Titel „Musikalische Brücken vom Gestern zum Heute“ entstanden, bei der ehemalige und jetzige Schülerinnen und Schüler in der Aula der Schule gemeinsam musizieren. Abgesehen von einem Kooperationsvertrag mit dem Heinrich-Schütz-Konservatorium Dresden über eine gemeinsame Bigband, basiert die Zusammenarbeit mit Musikschulen auf der Initiative einzelner Hochschullehrkräfte. Das funktioniert immer dann, wenn der Weg direkt zum Studium oder über das Landesmusikgymnasium offen gehalten und die Förderung nicht als Konkurrenz empfunden wird. Verbindungen ergeben sich auch im Anschluss an Weiterbildungsveranstaltungen, Vorträge und Kurse, die Lehrkräfte der HfM direkt in Musikschulen halten. Die Formen sind dabei vielfältig: Einzelkonsultationen, Privatunterricht oder der Übergang an das Musikgymnasium. Wenn sich Eltern und Kinder im frühen Alter für so eine Schule entscheiden, kann es kaum konkrete Berufsvorstellungen geben. Wichtig ist der Leitung und den Lehrenden des Sächsischen Landesgymnasiums für Musik CARL MARIA VON WEBER Dresden der Wunsch der Kinder, den größten Anteil der Freizeit der Musik zu widmen und zunehmend mit dem Alter auch der Wille, das eigene Leistungspotential mit Fleiß voll auszuschöpfen.

Text: Prof. Marlies Jacob und Prof. Ulrike Bals

Das Hochbegabtenzentrum der Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar

Musikgymnasium Schloss Belvedere und Vorklasse der Musikhochschule
Leiter: Prof. Christian Wilm Müller

Die musikalische Nachwuchsförderung in Weimar hat eine jahrzehntelange Tradition. Bereits 1877, nur fünf Jahre nach der von Franz Liszt entscheidend initiierten und unterstützten Gründung der Weimarer Orchesterschule, sind Vorbereitungskurse für Kinder aufgeführt. Die Idee der frühzeitigen Nachwuchsförderung wurde unter verschiedenen Namen und Prägungen – Vorbereitungskurse, Vorklassen, Singklassen et cetera – über alle Jahre gepflegt. 1953 zog der Vorschulbereich der Weimarer Musikhochschule in die noch heute genutzten Kavaliershäuser des fünf Kilometer südlich der Stadt gelegenen Rokoko-Schlusses Belvedere ein. Im Rahmen einer Bildungsreform wurde 1962 der Name „Spezialschule für Musik der Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar“ eingeführt. Diese Spezialschule war eine Abteilung der Hochschule selbst, deren Abschluss mit der Klasse 10 II die Zugangsberechtigung für ein Musikstudium brachte. Nach der politischen Wende in der DDR wurde die Spezialschule dem Thüringer Kultusministerium unterstellt und 1992 schließlich das „Musikgymnasium Schloss Belvedere Weimar“ als eigenständiges Staatliches Spezialgymnasium gegründet. Es wurde festgeschrieben, dass die künstlerische Ausbildung weiterhin in den professionellen Händen der Musikhochschule liegt.

Da die Entwicklung von jungen Menschen so individuell ist, sollte auch die Ausbildung so vielfältig wie möglich zugeschnitten sein. Die Weimarer Musikhochschule versucht in ihrem Hochbegabtenzentrum eine Vielfalt an Förderungen. Sie werden über den Besuch des Musikgymnasiums Schloss Belvedere oder den Weg der Vorklasse realisiert. Insgesamt stehen 130 Plätze zur Verfügung. Die Frühstudierenden beider Ausbildungsvarianten kommen aus ganz Deutschland und circa 15 Prozent aus dem Ausland wie zum Beispiel Polen, der Schweiz, Spanien, Österreich, Südkorea, Japan, Kanada. Im

Gegensatz zu Belvedere, wo die künstlerische Ausbildung, die Schulbildung bis zum allgemeingültigen Abitur und das Internat eine Einheit bilden und im Campus-Charakter der Anlage hervorragende Bedingungen vorzufinden sind, werden in der Vorklasse seitens der Hochschule ausschließlich das instrumentale Hauptfach sowie musikalische Nebenfächer wie Korrepetition angeboten. Die Frühstudierenden der Vorklasse leben zu Hause, manche außerhalb Deutschlands. Sie gehen ihren eigenen schulischen Weg. Ihr Instrumentalunterricht wird individuell geplant. Gerade im Hinblick auf ein Musikstudium in Weimar oder einen späteren Besuch des Musikgymnasiums ist die Vorklasse bewährt.

Mit jährlich über 100 Konzerten im In- und Ausland sowie Umrahmungen in Politik und Wirtschaft haben die jungen Musikerinnen und Musiker speziell in Belvedere vielfältige Möglichkeiten, ihre Erfahrungen auf den Bühnen zu sammeln – beginnend mit regelmäßigen, internen Hauptfachklassenvorspielen über monatlich stattfindende, öffentliche Schulkonzerte bis hin zu Solo-, Kammermusik- und Orchesterauftritten auf internationalen Podien und oft in großen Musikzentren. Jährlich werden ein bis zwei Belvederer Chor- und Orchesterkonzerte vom mdr FIGARO gesendet.

Hervorzuheben ist die durch die Deutsche Bank unterstützte und sich entwickelnde Kooperation mit den Berliner Philharmonikern, zu der mittlerweile regelmäßige Lunchkonzerte in der Berliner Philharmonie gehören, denen wiederum Vorbereitungskurse mit Musikern der Berliner Philharmoniker in Belvedere vorausgehen. Genannt werden sollte hier ebenso die gute Zusammenarbeit mit der Staatskapelle Weimar und der Jenaer Philharmonie. Gemeinsame Konzerte und auch solistische Verpflichtungen von Schülerinnen und Schülern des Musikgymnasiums prägen diese. Chor- und Orchesterprobenlager der Schule und zahlreiche Hauptfachklassenfahrten sind weitere Mittel des intensiven Lernens. Belvedere ist zugleich Konzertpodium für junge Preisträgerinnen und Preisträger großer Wettbewerbe wie zum Beispiel „Concours Reine Elisabeth“ Brüssel, Busoni Bozen, ARD München, Genf, Beethoven Bonn und hochrangige internationale Künstlerinnen und Künstler und Ensembles wie András Schiff, Tabea Zimmermann, Alfred Brendel,

Yo Yo Ma, Daniel Barenboim, Giora Feidman, das Artemis Quartett, die Akademie für Alte Musik Berlin und so weiter. Die Schülerinnen und Schüler profitieren hörend.

Neben diesen professionellen Präsentationsangeboten für die Schülerinnen und Schüler ist das Besondere am Musikgymnasium zweifelsohne die enge Zusammenarbeit zwischen der allgemeinbildenden und der künstlerischen Ausbildung. Sie ermöglicht individuelle Absprachen/Förderpläne für einzelne Schülerinnen und Schüler in Vorbereitung wichtiger Konzerte und internationaler Wettbewerbe. Große Schulkonzerte, Gastspiele, Wettbewerbe et cetera werden in die Vorausplanungen der Schuljahre aufgenommen. Die kurzen Wege innerhalb des Campus Musikgymnasium Schloss Belvedere sind ein nicht zu unterschätzender Zeit- und Standortvorteil. Neben der starken Förderung der solistischen Instrumentalausbildung und vielfältiger Kammermusik haben der Chor und das Orchester als reguläre Unterrichtsfächer ein starkes Gewicht. Zweimal wöchentlich proben beide Ensembles und spielen insbesondere vor den Weihnachts-, den Oster- und den Sommerferien mehrere Konzerte. Diese sind oft mit Gastspielen außerhalb der Schule, auch im Ausland, verbunden. Durch den engen Kontakt in Internat und Schule bildet sich eine tragfähige Gemeinschaft Gleichgesinnter. Sie führt zu einem engen Wir-Gefühl und fördert somit auch die gegenseitige Hilfe und positiven Ansporn.

Die Klassen fünf und sechs werden meist jahrgangsübergreifend unterrichtet. Die zwischen Klasse zehn und Klasse elf eingeschobene Klasse 11Sp dient der Entlastung der Oberstufe. So kann der gymnasiale Lehrstoff von zwei Jahren auf drei Jahre verteilt werden und gleichzeitig der hohe musikalische Leistungsanspruch erhalten bleiben. Zur effektiven Verteilung der zu bewältigenden Lernaufgaben ist jeder zweite Samstag Unterrichtstag. Neben der ersten Fremdsprache Englisch wird die Sprache der Musik, Italienisch, gelehrt. In der Sekundarstufe II wird Musik als ein Fach mit erhöhtem Anforderungsniveau mit erhöhter Stundenzahl unterrichtet.

Neben den allgemeinbildenden Schulfächern verstärken Musikkunde im Klassenunterricht sowie Musiktheorie, Gehörbildung und Rhythmik in

Gruppenunterricht die musikalische Ausbildung. Darüber hinaus erhalten alle zusätzlich zum Hauptfachunterricht je nach Instrument Nebenfach-, Korrepetitions-, Vom-Blatt-Spiel-, Improvisations- und bei Interesse auch Kompositionsunterricht.

1996 erhielt der Freistaat Thüringen unter dem Motto „Altes erhalten – Neues gestalten“ den preisgekrönten Musikgymnasiums-Neubau der Kölner Architekten Thomas van den Valentyn und Seyed Mohammad Oreyzi von der Deutschen Bank anlässlich ihres 125-jährigen Gründungsjubiläums geschenkt. Das von Tageslicht durchflutete „Haus im Park“ mit seinen Unterrichtsräumen und einem an antike Stadien erinnernden Konzertsaal versteht sich als Hommage an die Weiße Moderne des 1919 in Weimar gegründeten Bauhauses, insbesondere an die Ideen und Ideale Le Corbusiers. Die gesamte Schlossanlage Belvedere, zu der auch das als Übe- und Unterrichtsgebäude genutzte, im Jahr 2004 vom Freistaat Thüringen sanierte „Mozarthaus“ gehört, wurde 1998 als Teil des Ensembles „Klassisches Weimar“ von der UNESKO zum Weltkulturerbe erklärt.

Für die Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar ist Nachwuchsförderung von zentraler Wichtigkeit. Seitens der Hochschulleitung erfährt die Arbeit eine große Unterstützung. So wird auch die Anerkennung von während der Frühförderung Gelerntem innerhalb eines dann regulären Studiums in Weimar weiter verfeinert. Die meisten der Belvedere-Absolventinnen und Absolventen sind heute als Musikerinnen und Musiker tätig. Sie spielen in vielen, oft führenden Orchestern Deutschlands und Europas beziehungsweise sind lehrend an Musikschulen und an Musikhochschulen tätig.

Die Weimarer Nachwuchsförderung sieht eine zentrale Aufgabe in ihrer Verbindung zu den Musikschulen in Thüringen und darüber hinaus. Besonders die persönlichen Verbindungen von Lehrenden der Hochschule zum Lehrkörper der Musikschulen bilden die Grundlage für den gemeinsamen Aufbau junger Talente.

Im Jahr 2009 wurde dieser schon lange tradierten, gemeinsamen Förderung seitens des damaligen Thüringer Ministeriums für

Wissenschaft, Bildung und Kultur ein offizieller Rahmen und damit eine Zukunft gegeben. Durch Unterstützung in Form von Begabtenförderung wuchs die Zusammenarbeit der Musikschulen mit der Hochschule beziehungsweise auch anderen führenden Persönlichkeiten des Thüringer Musiklebens. Im ersten Halbjahr 2013 wurden beispielsweise 157 Schülerinnen und Schüler aus 20 Musikschulen von 54 Lehrenden unterrichtet (Statistik des VdM Thüringen). Im Detail kann jede Musikschule ihre Besten für diese Begabtenförderung an den Thüringer Verband der Musikschulen melden. Je nach Kapazität werden pro Schülerin oder Schüler Zusagen über halbjährlich zusätzlich dreimal 60 Minuten Unterricht bei einer externen Lehrkraft zuerkannt. Die Musikschulen beziehungsweise deren Lehrkräfte suchen den Kontakt zu einer Dozentin oder einem Dozenten. Die Stunden können am Heimatort der Musikschule oder am Hochschulstandort in Weimar gegeben werden. Die Betreffenden bleiben aber Schülerinnen und Schüler ihrer Musikschule!

Laut Sachbericht Begabtenförderung Thüringen 2012 „war die Resonanz von allen Beteiligten, sowohl von den Schülern und Fachlehrern als auch von den Dozenten, wieder sehr positiv. Es haben sich seit Beginn des Projektes im Jahre 2009 Kontakte aufgebaut und vertieft, die man auch in 2013 für die Schüler gewinnbringend fortführen und erweitern möchte.“

Unterstützend für die Arbeit des Hochbegabtenzentrums der Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar sowie aller Thüringer Musikschulen steht darüber hinaus das Hochbegabtenstipendium des Landes Thüringen. Es zeichnet jährlich bis zu zehn junge Thüringer Musikerinnen oder Musiker für ihre besonderen Leistungen und Erfolge mit einem Jahresstipendium von jeweils 1.800 Euro aus.

Die Kontakte zu den Talenten werden aber auch über besondere Kurse des Hochbegabtenzentrums der Weimarer Hochschule aufgebaut. So werden zweimal jährlich Solo- und Kammermusikurse in der Landesmusikakademie Sondershausen durchgeführt. Im Herbst finden alljährlich die traditionsreichen Meininger Studientage und im Spätsommer der Rotarische Sommerkurs statt. Bei Letzterem finanzieren

Rotarische Clubs aller deutschen Distrikte den von unseren Lehrkräften anhand eingereicherter DVDs ausgewählten jungen Musizierenden eine Musikintensivwoche – Hauptfach, Kammermusik, Chor, Orchester, Tanz, Auftrittstraining, Solistenkonzerte mit Preisgeldern sowie ein Abschlusskonzert.

Text: Prof. Christian Wilm Müller

Das Pre-College Cologne

Ausbildungszentrum für musikalisch Hochbegabte der Hochschule für Musik und Tanz Köln

Leitung: Prof. Ute Hasenauer

Das Pre-College Cologne mit seinen Ausbildungsstandorten Köln, Aachen und Wuppertal etablierte sich seit seiner Gründung im Januar 2005 zu einem Treffpunkt Jugendlicher aus Nordrhein-Westfalen, anderer Bundesländer und internationaler Herkunft, die dieser Institution ihre weitere musikalische Ausbildung anvertrauen.

Die Statistiken zeigen, dass fast alle Absolventinnen und Absolventen später ein Musikstudium aufnehmen, und inzwischen geht häufig ein Sog von ihnen an andere Gleichaltrige und Jüngere aus, die dann auch ihre Eltern bewegen, sie so zu fördern, dass sie eines Tages die Eignungsprüfung für ein Jungstudium bestehen, um bei ihren „Freundinnen und Freunden“ sein zu können. Auch auf das Publikum nehmen sie Einfluss als Vorbilder mit zum Teil schon fast eigenen „Fanclubs“.

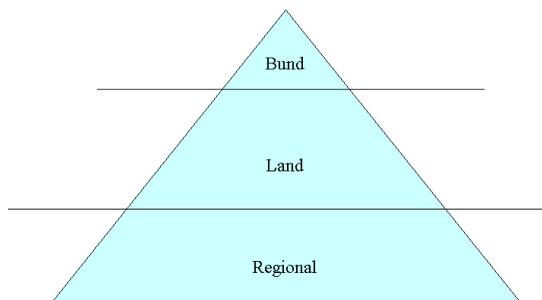
Bei den Jugendlichen und ihren Familien lässt sich eine hohe Motivation und Leistungsbereitschaft feststellen, gepaart mit viel Freude und Stolz über die eröffneten Möglichkeiten, auf die sie sich mit Offenheit und Neugierde gerne einlassen.

Umgekehrt betrachten erfreuen sich an dieser besonderen Gruppe der Jungstudierenden jedes Semester circa 20 bis 25 Lehrkräfte der Hochschule für Musik und Tanz Köln, die sich unermüdlich für das Pre-College Cologne einsetzen und ein professionelles und didaktisch an die Altersgruppe angepasstes Lehrangebot anbieten.

Im Wintersemester 2013/2014 waren 23 Jugendliche im Pre-College Cologne eingeschrieben, von denen 20 die deutsche Staatsangehörigkeit haben: drei wohnen in Köln, 17 kommen aus Nordrhein-Westfalen und drei weitere aus dem übrigen Bundesgebiet. Von den zehn Jungen und 13 Mädchen spielen sechs Violine, zwei Viola, drei Violoncello, acht Klavier und die Fächer Kontrabass, Trompete, Schlagzeug und Oboe sind jeweils einmal vertreten (ein Jungstudierender belegt zwei Hauptfächer).

Vielleicht liegt das Interesse am Ausbildungsangebot nicht nur am hohen Engagement der Lehrenden, die einen exzellenten Unterricht in den Hauptfächern anbieten, und am breiten Fächerangebot der Hochschule für Musik und Tanz Köln im Allgemeinen, sondern auch daran, dass die Jugendlichen seit den Anpassungen über die Rahmengesetze Hochschulgesetz Nordrhein-Westfalen 2005 und der Einführung des neuen Kunsthochschulgesetzes Nordrhein-Westfalen 2008 ein Prüfungsrecht erhalten haben. Dieses ermöglicht ihnen, entweder eine Vorbereitung auf ein Vollstudium mit einer Berufsorientierung zu erhalten oder auch bereits Fächer im Niveau des Vollstudiums absolvieren zu können, die ihnen in einem späteren Studium auf Antrag anerkannt werden. Derzeit nutzen circa drei Viertel aller Jungstudierenden letztgenannte Möglichkeit. Der hohe Einsatz der Familien ist daher aus vielen Gesichtspunkten heraus eine echte und bereichernde Investition in die Zukunft ihrer Kinder, unabhängig davon, ob sie den Beruf einer Musikerin oder eines Musikers später ergreifen werden oder nicht.

Für Jungstudierende gilt es, sie aus der regionalen Ebene abzuholen und in die Landes-, Bundes- oder sogar internationale Ebene hinzuführen. Dass dieses gelingen kann, belegen zahlreiche erfolgreiche Teilnahmen an entsprechenden Wettbewerben.



Anders ausgesprochen könnte man sagen: Die Jugendlichen, die eine Aufnahmeprüfung zum Jungstudium mit der Feststellung der „besonderen künstlerischen Begabung“ an einer deutschen Musikhochschule bestehen, befinden sich in einem „Förderprogramm“ des Landes und damit automatisch auf Landesebene.

Dieses „Förderprogramm“ sowie die Vernetzung der Frühförderinstitutionen in dieser Ebene wurden jedoch noch nicht hinreichend öffentlich thematisiert und ausgestaltet. Es ist daher sehr zu begrüßen, dass die Leiterinnen und Leiter der Frühförderinstitutionen seit dem ersten Treffen im Mai 2007 in Köln beim ersten Symposium zur musikalischen Spitzenförderung „Ingenium Musicum“ und in der Weiterführung durch die Vorstellung der Idee zur Vernetzung mit seinen Fördermöglichkeiten bei der Rektorenkonferenz der Musikhochschulen in Berlin im Januar 2010 und in Folge bei Arbeitsgesprächen, aber auch verschiedenen Veranstaltungen in den Folgejahren in Paderborn und Hannover nun auch das Interesse übergeordneter Gremien und von Berufs- und Fachverbänden gefunden haben. Unbedingt sollte hier für die Jungstudierenden eine Stärkung ihrer persönlichen Ausbildungssituation erfolgen.

Dabei gilt es, sie nicht nur in die Regionalebene hinein verpflichten zu wollen, sondern ihnen weitere Wege in der Orientierung nach oben zu ermöglichen, sie zu schützen und bedarfsorientiert weiter zu fördern, ebenso wie die Kinder und Jugendlichen in der Regionalebene. Beide Richtungen sollten durchlässig sein und sich gegenseitig respektieren können.

Eine Herausforderung und Erweiterung des Spagats zwischen den verschiedenen Förderebenen kommt hinzu, wenn Regional-, Landes- und Bundesebene miteinander kooperieren möchten: Soll die angestrebte Kooperation partiell für einzelne Projekte erfolgen oder eine gleiche Ausbildung an Hochschule und Musikschule im Rahmen der studienvorbereitenden Ausbildung (SVA) beinhalten, um einer Abwanderung von hoffnungsvollen Talenten vorzubeugen? Oder sollen die Institutionen und Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler für die Musikhochschulen vorbereiten, um einen nahtlosen Übergang zu schaffen?

Seitens des Pre-College Cologne gab es in den vergangenen Jahren einige Ansätze zur Präzisierung und Lösungsfindung dieser Fragen. So fand ein intensiver Austausch mit Musikschulleitungen, ihren Lehrkräften und auch privaten Instrumentallehrerinnen und -lehrern statt. Es gab unter anderem Vorträge an Musikschulen, Fortbildungen für Lehrende oder gegenseitige Einladungen zu Veranstaltungen.

Gemeinsam wurden Jugendliche auf Konzerte oder Wettbewerbe vorbereitet und Kammermusikprojekte für breitere Besetzungen geöffnet. Zudem wurde eine Bereitschaftserklärung verabschiedet, Fächercurricula für Gehörbildung und elementare Musiklehre gemeinsam zu entwickeln, um auf das geforderte Niveau für das Bestehen einer musiktheoretischen Eignungsprüfung an einer Musikhochschule im gemeinsamen Interesse abgestimmter vorzubereiten.

Seitens des Pre-College Cologne wurde auf regionaler Ebene eine vertraglich fixierte Kooperation mit einer einzigen Musikschule aus den verschiedensten Gründen, sowie den Ergebnissen des Erfahrungsaustausches zu den oben genannten Themen bisher nicht vorgenommen. In der Dichte der Metropolregion Köln wird der vielfältige Kontakt zu Institutionen, Instrumentallehrkräften jeder Art und „betroffenen“ Kindern mit ihren Familien als besonders wichtig erachtet. Gleichzeitig sollte die Größe des Einzugsgebietes der Jungstudierenden Berücksichtigung finden.

Der Gesprächsaustausch und die Zusammenarbeit mit zahlreichen Lehrenden und Musikschulleitungen finden jedoch durchweg positiv statt. Auch das Interesse, Entwicklungen in der Breitenförderung wahrzunehmen und gegebenenfalls darauf zu reagieren, ist vorhanden. Die Hochschule für Musik und Tanz Köln pflegt ihrerseits über die pädagogischen Studiengänge verbindliche Kooperationen mit regionalen Musikschulen.

Aus der Sicht des Pre-College Cologne wäre ein gezieltes Lehrangebot für das Erkennen hochbegabter Kinder, deren Ausbildungs- und Fördermöglichkeiten in der Regionalebene als weitere Kooperationsmöglichkeit wünschenswert. Ebenso berufsbegleitende Fortbildungsveranstaltungen für Instrumentallehrkräfte mit diesen Themenschwerpunkten.

Tendenziell bestätigte sich in den vergangenen Jahren, dass das Erkennen einer Hochbegabung besondere Fähigkeiten der Lehrenden erfordert, die in deren Ausbildung bereits angelegt werden sollten, und dass die Hochbegabtenförderung individuelle Förderungsmöglichkeiten bedingt, die in den vertraglichen Rahmenbedingungen der Lehrenden berücksichtigt werden sollten.

Die überwiegende Anzahl der Jungstudierenden in Köln wurde durch unterschiedliche Initiatoren zeitlich weit vor einer Eignungsprüfung an die für diese Altersgruppen engagierten Hochschullehrkräfte herangeführt und musikalisch auf den Einstieg in eine professionell orientierte Musikausbildung vorbereitet. Letztendlich entscheiden die Kinder und ihre Familien, welche Fördermöglichkeit sie für sich in Anspruch nehmen möchten. In diesem Sinne kann die Vielschichtigkeit des musikalischen Ausbildungsangebots in Deutschland und die Kenntnis darüber sehr positiv gewertet werden.

Um den häufigen Anfragen nach Hospitationsmöglichkeiten, die in den Instrumentalfächern und Konzertveranstaltungen im Gegensatz zu Gruppenunterricht problemlos möglich sind, Rechnung zu tragen, veranstaltet das Pre-College Cologne im jährlichen Wechsel im Herbst einen „Tag der offenen Türe“ oder in der letzten Woche der Sommerferien von Nordrhein-Westfalen eine „Pre-College Cologne Sommerakademie“ in den Räumen der Hochschule für Musik und Tanz Köln. Damit öffnet sich die Institution nahezu ohne Zugangsvoraussetzungen allen interessierten Kindern, Eltern und Lehrenden mit einem Fächerangebot aus dem Ausbildungsangebot, welches frei zusammenstellbar ist.

Dies wurde in der Vergangenheit sehr gut überwiegend von Jugendlichen aus der Region angenommen und es kommen viele Kinder und Lehrende zum Zuhören; die Atmosphäre und Konzeption lassen viele Gesprächs- und Austauschmöglichkeiten zu. Besonderer Dank gilt an dieser Stelle dem Rektorat und allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Hochschule für Musik und Tanz Köln für die großartige Unterstützung!

Es sei noch berichtet, dass im Rahmen des genannten Spagats zwischen den Förderebenen auch ein internationaler Wettbewerb für Streicher in drei verschiedenen Altersstufen seitens des Pre-College Cologne initiiert worden ist, der hoffentlich bald wieder stattfinden kann. Die Austragung des ersten Internationalen Max Bruch Musikwettbewerbs für Kinder und Jugendliche in Köln erfolgte im September 2011 für Violine und Viola. In Planung befindet sich dessen Vervollständigung durch die Integration der tiefen Streicher. Sponsoren sind hierfür herzlich willkommen!

Text: Prof. Ute Hasenauer

Das Pre-College der Hochschule für Musik Würzburg

Leitung: Prof. Dr. Bernd Clausen

Die frühe Förderung musikalischer Hochbegabungen hat an der Musikhochschule Würzburg eine lange und erfolgreiche Tradition. Der Begründer dieser Hochbegabtenförderung Prof. Conrad von der Goltz begann 1990 zunächst mit einer Modellklasse im Fach Violine die Frühförderung, die vom Freistaat Bayern finanziell unterstützt wurde. Der Zustrom an jungen Talenten bewog die Hochschule, bald weitere Geigenlehrerinnen und -lehrer für die Frühförderung zu engagieren und eine Ausweitung auf andere Instrumente zu ermöglichen. Damit war der Grundstein für die Gründung des „Pre-College“ an der Hochschule für Musik in Würzburg gelegt. Im Zuge der Studienreform (Bologna-Prozess) entwickelte Prof. Dr. Bernd Clausen zusammen mit einem Team von Frühförderlehrkräften eine neue, verbesserte Struktur für das Frühstudium und im Jahr 2011 erfolgte dann der Startschuss für das Pre-College Würzburg, welches seit diesem Zeitpunkt außergewöhnlich musikalisch begabte Kinder und Jugendliche während ihrer allgemein bildenden Schulzeit auf höchstem Niveau auf ein Musikstudium vorbereitet. Heute besuchen rund 55 Jugendliche das Würzburger Pre-College, in welchem alle Instrumente, Gesang, Jazz sowie Musiktheorie/Komposition vertreten sind.

Das Frühstudium ist mit Eignungs- und Übertrittsprüfungen in drei Stufen gegliedert: Stufe C (zehn bis 13 Jahre) – Stufe B (14 bis 16 Jahre) – Stufe A (16 Jahre bis zum Schulabschluss). Eine Ausnahme bilden die Sängerinnen und Sänger, die noch bis maximal zwei Jahre länger im Pre-College studieren dürfen als andere Frühstudierende, um genügend Zeit für ihren stimmlichen Reifungsprozess zu haben. Neben dem instrumentalen Hauptfachunterricht im Umfang von wöchentlich 90 Minuten werden den Kollegiatinnen und Kollegiaten Unterricht in allgemeiner Musiklehre/Gehörbildung (14-tägig im Umfang von 90 Minuten optional im Pre-College oder am Heimatort), Korrepetition sowie Unterricht im Nebenfach Klavier (je 30 Minuten) und die Teilnahme an

Kammermusikprojekten angeboten. Auf Antrag können auch Frühstudierende der Stufen B und C Unterricht im Pflichtfach Klavier erhalten. Eine wichtige Ergänzung stellen der Kammermusikurs im Sommer, spezielle Workshops (zum Beispiel Improvisation, Musik und Gesundheit) sowie die Möglichkeit zu regelmäßigem Vorspieltraining in den monatlichen Samstags-Matinéen, Klassenabenden und sonstigen Hochschulveranstaltungen dar. Mit dem breitangelegten Fächerangebot soll den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben werden, ihren Horizont über ihr Instrument hinaus zu erweitern und die verschiedenen möglichen Betätigungsfelder einer Berufsmusikerin oder eines Berufsmusikers zu erforschen. Außer dem Hauptfachunterricht bleiben jedoch alle Fächerangebote fakultativ und die Kollegiatinnen und Kollegiaten können selbst entscheiden, wie sehr sie sich neben dem Schulalltag und ihren Übezeiten zusätzlich belasten wollen und können. Da die Frühstudierenden der Stufe A den Status eines Vollstudierenden einnehmen, können sie auf Antrag alle Fächer belegen und sich ihre Leistungen für ein anschließendes Vollstudium anrechnen lassen.

Die Teilnahme am Pre-College auf den Stufen C und B kostet pro Semester eine Collegegebühr in Höhe von 300 Euro, gegebenenfalls zuzüglich 50 Euro für Unterricht im Pflichtfach Klavier. Eltern allerdings, die mehr als ein Kind im Kolleg in der Stufe B oder C haben, erhalten auf Antrag für jedes weitere Kind ein Geschwisterstipendium in Höhe von jeweils 150 Euro pro Semester. Da die A-Kollegiatinnen und Kollegiaten den Status eines Vollstudierenden innehaben, sind sie von den Studiengebühren befreit. Für herausragende künstlerische Leistungen vergibt das Pre-College auf jeder Kollegstufe pro Schuljahr das Von-der-Goltz-Stipendium.

Nach Würzburg kommen hauptsächlich Jugendliche aus Bayern, Baden-Württemberg und Hessen, Einzelne aus noch größerer Entfernung. Sie besuchen die verschiedensten Schulen und Schultypen, ein Grund, weshalb Würzburg bisher keine bevorzugten Kooperationen angestrebt hat. Die Informationstage und Angebote des Pre-Colleges zu Beratungsvorspielen werden breit beworben und stehen jedem offen. Bei den Kammermusikursen des Pre-Colleges sind Gäste auf vergleichbarem Niveau willkommen.

Die Lehrkräfte im instrumentalen Hauptfach erleben eine überwiegend gute Zusammenarbeit mit professionellen (oder semiprofessionellen) Elternteilen der Kinder, die das heimische Üben vor allem bei den Jüngsten unterstützen. Auch die Zusammenarbeit mit einer „Zweitlehrkraft“ daheim funktioniert in vielen Fällen gut, wenn die Rollen geklärt sind und offene Absprachen stattfinden.

Den Jungstudierenden und ihren Eltern stehen auch die hochschuleigene Beratungsstelle für Musikergesundheit und die psychologische Beratungsstelle für Hochbegabte der Universität Würzburg offen.

Zusammen mit dem Tonkünstlerverband Würzburg und dem Studienzweig Musik des hiesigen Matthias-Grünwald-Gymnasiums, einem musischen Gymnasium mit Internat, veranstaltet das Pre-College seit vielen Jahren gemeinsame Konzerte junger Talente, die oft themenbezogen sind wie zum Beispiel „Neue Musik“ oder „Kammermusik“.

Um die Ausbildung am Pre-College weiter zu optimieren, denkt die Institutsleitung aktuell darüber nach, wie individuelle und allgemeine schulische Entlastungsmöglichkeiten für die Jungstudierenden geschaffen werden können und welche Unterrichtsangebote während der Semesterferien stattfinden können. Darüber hinaus wird eine bessere Stellenausstattung des Pre-College in Verwaltung und Lehre angestrebt und nach Möglichkeiten im Bereich Fundraising/Sponsorenkonzepte gesucht.

Text: Ulrike Goldbeck; Mitglied im Leitungsteam des Pre-College

Musikhochschule Mannheim: Netzwerk AMADÉ

Geschäftsführung: Martin Grabow

AMADÉ ist ein Netzwerk zur Förderung musikalisch besonders talentierter Jugendlicher und wurde gegründet als Kooperation zwischen der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim mit derzeit 25 Musikschulen aus der umliegenden Region. Gegenwärtig profitieren circa 70 Schülerinnen und Schüler von der Förderung im Netzwerk.

Im Jahr 2004 setzte sich die Musikhochschulleitung zunächst mit acht interessierten Musikschulen an einen Tisch und entwickelte das Modell „AMADÉ“. Darin sind zwei Bereiche integriert: Zum einen das reguläre Vorstudium, das per Aufnahmeprüfung begonnen werden kann, zum anderen das eigentliche Fördernetzwerk, in das Musikschülerinnen und -schüler aufgenommen werden.

Wie sieht im „zweiten Bereich“ die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen konkret aus? Der Hochschule war wichtig, dass dieser Dialog auf Augenhöhe stattfindet, also nicht, auf der einen Seite die elitäre Musikhochschule, die einen hohen künstlerischen Anspruch vertritt und auf der anderen Seite die Musikschulen mit ihrer „Basisarbeit“, sondern Institutionen, die ein gemeinsames Interesse an der bestmöglichen Förderung des Nachwuchses haben und sich gegenseitig vertrauen. Deshalb gibt es für AMADÉ keine Aufnahmeprüfung, sondern die jeweilige Musikschulleitung meldet ihre Leistungsträger eigenverantwortlich und eigenständig an. Die Lehrenden vor Ort können das Potential einer Schülerin oder eines Schülers sicherlich am besten einschätzen. Einzige Richtlinien sind, dass die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer pro Musikschule nicht höher als zehn sein soll und das Niveau in etwa dem einer guten Teilnahme am Landeswettbewerb *Jugend musiziert* entspricht. Auch wenn jemand nicht bei Wettbewerben mitmachen will, liegt es im Ermessen der Musikschulleitung, „Eigengewächse“ anzumelden. Pro Jahr gibt es etwa zehn

Neuanmeldungen. Eine Altersbeschränkung gibt es dabei nicht, die AMADÉ-Mitgliedschaft endet jedoch zwangsläufig mit der Aufnahme eines Studiums oder einer Ausbildung. Weiterhin sind die Musikschulen eingebunden, indem sie Räumlichkeiten für Veranstaltungen zur Verfügung stellen und organisatorische und logistische Unterstützung leisten.

Das Programm des Netzwerks lässt sich in sieben Punkte gliedern:

1. *Auftrittsmöglichkeiten*

Die Jugendlichen entwickeln sich auf ihrem Instrument oder mit ihrer Stimme vor allem dann, wenn sie sich öffentlich präsentieren können und vorspielen. Mit diesem Ziel vor Augen erhöht sich die Motivation zu üben, die wiederkehrende Situation auf der Bühne lässt eine gewisse Routine entstehen und mindert nach und nach das Lampenfieber. Seit Sommersemester 2013 werden jährlich sechs Konzerte in der Region organisiert; einmal im Semester wird dazu ein renommierter Saal im Mannheimer Schloss oder in Heidelberg angemietet.

2. *Kooperationen*

Als besonderen Mehrwert versucht AMADÉ, Solo-Projekte mit lokal ansässigen Orchestern zu vermitteln. So konnte das Orchester der Universität Mannheim gewonnen werden, Instrumentalkonzerte mit AMADÉ-Solistinnen oder Solisten aufzuführen. Hierfür wird regelmäßig ein interner Wettbewerb durchgeführt, bei dem sich 2014 zum Beispiel ein hervorragender Nachwuchsakkordeonist durchgesetzt hat. Sowohl für das Orchester als auch für das Publikum war dieses Projekt mit einem etwas „exotischeren“ Instrument ein absoluter Gewinn.

3. *Meisterkurse*

Die AMADÉ-Schülerinnen und Schüler von den Musikschulen verbleiben grundsätzlich für ihren eigenen Unterricht an ihrer Heimatmusikschule. Damit sie trotzdem die

Hochschulprofessorinnen und -professoren kennen lernen, werden Meisterkurse durchgeführt. Die Professorinnen und Professoren können somit den Nachwuchs „sichten“ und die jungen Musikerinnen und Musiker erhalten einen weiteren Input. Die Meisterkurse sind – wie alle anderen Angebote – kostenfrei.

4. *Theorieunterricht*

Alle AMADÉ-Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, Kurse in Musiktheorie und Gehörbildung zu besuchen, die entweder elementare Kenntnisse in diesen Bereichen vermitteln oder konkret auf die Aufnahmeprüfung vorbereiten. Die Kurse dauern jeweils 90 Minuten, finden während des Semesters wöchentlich an der Hochschule statt und werden von Hochschuldozentinnen und -dozenten angeboten. Je nach Zusammensetzung und Altersverteilung der Kurse kann gezielt auf die Bedürfnisse und Wünsche der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eingegangen werden.

5. *Workshops*

Weitere Workshops in Dirigieren oder ein „Anti-Lampenfieber-Kurs“ erweitern den musikalischen Horizont der Nachwuchsmusikerinnen und -musiker.

6. *Pflege sozialer Kontakte*

Durch das Netzwerk entwickeln sich die Schülerinnen und Schüler nicht nur schneller, sondern fühlen sich im neuen Umfeld eventuell nochmals stärker herausgefordert als das an der heimatlichen Musikschule geschieht, wo sie vielleicht schon „lokale Stars“ sind. Dazu lernen sie im Netzwerk Gleichaltrige kennen, die genauso positiv verrückt sind wie sie selbst, die sie aber ansonsten nur auf Wettbewerben bestenfalls zwischen Tür und Angel und schlechtestenfalls als Konkurrenz kennen lernen würden. Die „Bewertungs-Un-Kultur“ in Schule und bei Wettbewerben soll hier weniger im Vordergrund stehen. Durch das Netzwerk AMADÉ sollen sie durch Musik eine produktive Gemeinschaft erleben, in der man interessante neue Leute

kennen lernen kann. Oft sind musikalische Talente in ihrer Peergroup Außenseiter, weil sie sehr viel Zeit in ihr Instrument investieren. Umso wichtiger ist es, hier das soziale Netzwerk zu stärken. Nach den Konzerten gibt es immer die Möglichkeit, gemeinsam zu essen und Zeit miteinander zu verbringen. Regelmäßig werden Sommerfeste veranstaltet, bei denen die Jugendlichen ihre Instrumente mitbringen und Musik aus der Mannheimer Hochschulbibliothek gemeinsam vom Blatt spielen oder improvisieren. Des Öfteren haben sich aus dem Netzwerk heraus kleine kammermusikalische Gruppen gefunden und es sind Freundschaften entstanden.

7. *Vermittlung eines „realistischen Berufsbilds“*

Trotz allen Talents und aller Freude am Musizieren ist der Beruf einer Musikerin oder eines Musikers ein schwieriger. Nicht alle erlangen Weltruhm als Solistin oder Solist oder schaffen es ins Orchester. Gerade Jugendlichen, die manchmal dieses Berufsfeld mit einer gewissen Naivität betrachten, muss man schon frühzeitig klarmachen, worauf sie sich einlassen. Dies hat nichts damit zu tun, ihnen den „Spaß“ rauben zu wollen, sondern sollte vor allem bei älteren Jugendlichen, die vor der Entscheidung stehen, ein Studium aufzunehmen, selbstverständlich sein.

Neben dem Netzwerk AMADÉ gibt es auch das ganz normale „Vorstudium“ an der Mannheimer Hochschule, „Pre-College“ genannt, für das eine Aufnahmeprüfung bestanden werden muss. Die Ausbildung im Pre-College ist kostenlos, und pro Jahr werden drei bis vier Kinder und Jugendliche aufgenommen. Altersgrenzen gibt es nicht, aber die Vorstudierenden müssen eine allgemeinbildende Schule besuchen. Sie erhalten während des Semesters einmal wöchentlich 60 Minuten Hauptfachunterricht bei einer Hochschuldozentin oder einem Hochschuldozenten und können darüber hinaus Nebenfächer belegen, die auf Antrag bei einem späteren Musikstudium angerechnet werden können. Die Lehrkraft des Hauptfachs nimmt am Ende jeden Semesters eine studienbegleitende Prüfung ab. Studierende im „Pre-College“ sind auch „AMADÉ-Schülerinnen und Schüler“ und automatisch bei den

AMADÉ-Veranstaltungen zugelassen. Es gibt auch Fälle, in denen Jugendliche beiden Bereichen angehören, also Studierende des „Pre-College“ sind und gleichzeitig Unterricht an der Musikschule erhalten. All die genannten Punkte und Maßnahmen unterstützt die Hochschule in Mannheim durch die Einrichtung einer halben Mittelbaustelle im Fachbereich Musiktheorie/Gehörbildung, zu deren Aufgaben die Geschäftsführung des Netzwerks gehört. So gibt es nun auch einen offiziellen Ansprechpartner für die Belange von AMADÉ.

Bei allen Diskussionen um die Kürzungen der Mittel und Umstrukturierungen an den Hochschulen in Baden-Württemberg bleibt zu hoffen, dass das Modell AMADÉ, das nun richtig zu blühen beginnt, nicht dem „politischen Rasenmäher“ zum Opfer fallen wird.

Für die Zukunft ist eine Erweiterung des Angebots an Meisterkursen und Workshops geplant sowie der Ausbau des Netzwerks an sich mit dem Ziel, noch mehr musikalisch begabte Kinder und Jugendliche zu fördern als bisher. Dafür gilt es, weitere Musikschulen für das Netzwerk zu gewinnen und vielleicht auch zu überlegen, wie strikt an der bisherigen Regelung, dass die teilnehmenden Institutionen notwendig dem Verband deutscher Musikschulen angehören müssen, festgehalten werden muss, denn es gibt natürlich Anfragen von qualifizierten Privatmusikschulen und Privatlehrerinnen oder -lehrern. Inzwischen ist mit dem Kinder- und Jugendchor des Nationaltheaters eine Institution dem Netzwerk beigetreten, die nicht dem Verband der Musikschulen angehört, deren überregionales Renommee aber für sich spricht, und die hervorragende Arbeit in der musikalischen Ausbildung ihrer Sängerinnen und Sänger leistet.

Gerade vor dem Hintergrund des im Jahr 2014 erfolgreich abgewendeten Rückbaus der Mannheimer Musikhochschule zeigt sich, dass eine enge Kooperation mit Musikschulen und anderen regionalen Institutionen neben der zentralen Idee der Nachwuchsförderung einen weiteren entscheidenden Vorteil bieten kann: Die Solidarität mit der Musikhochschule und der Unmut über die Pläne der Landesregierung Baden-Württembergs wäre wohl nicht halb so groß, wenn diese Institution nicht fester Bestandteil des öffentlichen Lebens wäre und ihr Verlust viele empfindlich treffen würde. Das Netzwerk AMADÉ ist

wesentlich mitverantwortlich für diese positive Wahrnehmung – sein Ausbau kann die Position der Mannheimer Musikhochschule nur stärken.

Text: Markus Sotirianos, ehemaliger Geschäftsführer / Martin Grabow

Die Jugendakademie für Hochbegabtenförderung der Hochschule für Musik und Theater München

Leitung: Prof. Martina und Kristina Bauer

Bereits seit Gründung der Hochschule für Musik und Theater München nimmt das Jungstudium zur Hochbegabtenförderung einen wichtigen Platz im Studienangebot ein und kann demzufolge auf eine lange Tradition zurückblicken. So gingen zum Beispiel aus der Violinklasse von Prof. Ana Chumachenco Geigerinnen wie Julia Fischer, Arabella Steinbacher, Lisa Batiashvili und viele mehr hervor, die teilweise bereits mit neun Jahren als Jungstudierende in ihre Klasse kamen.

Zum Wintersemester 2008/2009 wurden nach langen Vorplanungen und vielen Vorgesprächen die Instrumental- und Gesangjungstudierenden in der Jugendakademie für Hochbegabtenförderung zusammengefasst, deren Leitung in den Händen von Prof. Martina Bauer und Kristina Bauer liegt. Derzeit studieren circa 70 Instrumental- und Gesangjungstudierende aus dem In- und Ausland innerhalb der Jugendakademie. Das Jungstudium in der Ballettakademie der Hochschule läuft getrennt.

Die Eignungsprüfungen für das Jungstudium finden einmal im Jahr jeweils zum Wintersemester statt und entsprechen seit jeher der Prüfung zum ersten Semester eines Vollstudiums in einem künstlerischen Hauptfach. Dies bedeutet, dass das Niveau schon im Voraus sehr hoch sein muss. Möglich ist die Aufnahme für jedes instrumentale Hauptfach (ab zehn Jahren) und im Fach Gesang (ab 15 Jahren), solange die Jugendlichen eine allgemeinbildende Schule besuchen. Für das Jungstudium werden Gebühren in Höhe von 100 bis 300 Euro pro Semester erhoben, wobei sich die Gebühren nach der in Anspruch genommenen Anzahl der Unterrichtsstunden richten.

Nach einer bestandenen Aufnahmeprüfung haben die Jugendlichen in ihrem Hauptfach Anspruch auf 60 Minuten Einzelunterricht pro Woche, und ab einem Alter von 16 Jahren wird dieser Unterricht auf 90 Minuten ausgedehnt. Im Laufe des Studiums an der Jugendakademie werden keine obligatorischen Zwischenprüfungen durchgeführt, allerdings kann von Seiten der Hochschule eine Feststellungsprüfung zum Unterrichtserfolg angefordert werden. Zusätzlich zum Hauptfachunterricht findet im Rahmen der Jugendakademie in den Räumen der Hochschule alle 14 Tage jeweils samstags ein Zusatzangebot in den verschiedensten Fächern statt. Neben Musiktheorie- und Gehörbildungskursen, die in verschiedenen, dem Wissensstand der Jugendlichen entsprechenden Gruppen stattfinden, werden in „Jugendvorlesungen“ Themengebiete wie Musikgeschichte, Interpretation, Analyse, Musikverständnis sowie Übemuster, Auftrittshilfen, Umgang mit Lampenfieber, Qigong, Alexandertechnik et cetera angesprochen. Zusätzlich werden Kompositionsworkshops und Opernbesuche organisiert. Das Jugendakademiekammerorchester, Kammermusik und das Wahlfach Klavier erweitern den praktischen Bereich.

Wichtige Auftrittserfahrung können die Jugendlichen in zahlreichen Konzerten innerhalb der Hauptfachklassen an der Hochschule für Musik und Theater München sammeln. Darüber hinaus ergeben sich viele Konzertmöglichkeiten unter dem Dach der Jugendakademie auch außerhalb der Hochschule. In dem Gesamtangebot der Jugendakademie nehmen zusätzlich die psychologische Betreuung und Studienberatung einen wichtigen Platz ein. Neu geplant ist eine Reihe mit Hörstunden, die der Gehörbildungsprofessor der Jungstudierenden mit großem Erfolg bisher in der Jugendakademie hält. Auf verschiedenste Anfragen von Musikschulen und Schulen soll dieses Projekt in Zukunft auch vor Ort in den Musikschulen selbst stattfinden.

Neben der Betreuung und Förderung der eigenen Jungstudierenden findet ein reger Austausch mit Musikschulen und Privatlehrerinnen und -lehrern statt. Über die jahrelange Arbeit in den Jurys auf allen Ebenen des Wettbewerbes *Jugend musiziert* hat sich ein sehr gutes Netz an

Kontakten mit den verschiedenen Musikschulleiterinnen und -leitern aufgebaut, in welchem die Jugendakademie eine Zentralstelle für Fragen der musikalischen Hochbegabtenförderung und eine Kontaktstelle nach außen für Jugendliche, Eltern und Instrumentallehrkräfte einnimmt. Diese Kontakte werden in verschiedener Weise gepflegt. Zum einen werden die Professorinnen und Professoren der Jugendakademie oft zum Leiten von Wochenendkursen an Musikschulen eingeladen, denen sich immer intensive Gesprächen anschließen. Andersherum bietet der Münchner Tonkünstlerverband in der Hochschule für Musik und Theater München regelmäßig Kurse für Schülerinnen und Schüler mit Hauptfachprofessorinnen und -professoren an, so dass sie dort auch im privaten Bereich eine fachliche Einschätzung erhalten können. Und zum anderen bietet wiederum der Münchner Tonkünstlerverband in den Räumen der Hochschule Kurse mit vielen Professorinnen und Professoren an, die als Fortbildungsveranstaltung von zahlreichen Musikschullehrerinnen und -lehrern und privaten Lehrkräften besucht werden. Auch der Kontakt zu Privatmusiklehrerinnen und -lehrern ist meistens sehr eng zur Hochschule, da viele an der Münchner Musikhochschule studiert haben, oft selbst schon als Jungstudierende.

Neben diesen Kursen und Workshops bietet das jährlich stattfindende Sommerkonzert der Jugendakademie der Öffentlichkeit die Möglichkeit, sich einerseits von dem Niveau der in diversen Wettbewerben ausgezeichneten Jugendlichen zu überzeugen und andererseits gleichzeitig Fragen zu stellen, was wiederum von vielen Lehrkräften gern genutzt wird. Durch die Pflege dieser Kontakte und einen engen Austausch mit Musikschulen und Privatmusiklehrkräften, gekoppelt mit einer insgesamt sehr breitangelegten Studieninformation, wird interessierten begabten Jugendlichen eine Kontaktaufnahme zu den Hauptfachprofessorinnen und -professoren der Hochschule erleichtert.

Text: Prof. Ulrike Bals

Die Freiburger Akademie zur Begabtenförderung (FAB)

der Hochschule für Musik Freiburg im Breisgau

Leiter: Prof. Christoph Sischka

Im Oktober 2007 wurde die ehemalige Vorklasse der Musikhochschule zur Freiburger Akademie zur Begabtenförderung (FAB) erweitert. Ziel ist es, neben der Exzellenz im Hauptfach durch einen breit angelegten Kanon an ergänzenden Grundlagenfächern eine umfassende musikalische Bildung zu vermitteln, die die Voraussetzung für eine künstlerisch selbständige Persönlichkeit ist. Das Vorstudium richtet sich an musikalisch hochbegabte Jugendliche ab zwölf Jahren.

In der FAB können alle instrumentalen Hauptfächer sowie Gesang studiert werden; als mögliches zweites Hauptfach werden Musiktheorie und Komposition angeboten. Voraussetzung zur Aufnahme in die FAB ist das Bestehen einer Eignungsprüfung vor einem entsprechenden Fachgremium der Hochschule.

Neben den Hauptfächern steht den jungen Vorstudierenden ein breit angelegter Kanon an Grundlagenfächern zur Verfügung:

Im Zentrum der Gehörbildung stehen *Solfège*, das sich als Methode mit langer Tradition im romanischen Kulturkreis (insbesondere in Frankreich) an der Hochschule für Musik Freiburg über Jahre hinweg bewährt hat, und *Partimento*. Diese vor allem in Italien seit Beginn des 18.

Jahrhunderts entwickelte Methode zur Ausbildung improvisatorischer Spieltechniken gewinnt zunehmend an Bedeutung und fördert von Beginn an den Praxisbezug im Fach Musiktheorie.

Der Unterricht in den Grundlagenfächern erfolgt in drei Leistungsstufen. Ein bestandener Test ist Voraussetzung für die zweite Stufe, die dritte Stufe erreicht man nach bestandener Eignungsprüfung für den Bachelorstudiengang. Entsprechend werden die jungen Schülerinnen und Schüler nach ihrem Alter und ihren individuellen Möglichkeiten

bestmöglich gefördert. In der FAB erworbene Leistungsnachweise werden bei der Aufnahmeprüfung und im Studium an der Hochschule für Musik Freiburg anerkannt.

Im Bereich Körperbildung wird zusätzlich Unterricht in Rhythmik und Stimmbildung angeboten, der die Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit der jungen Musikerinnen und Musiker unterstützt und zur Persönlichkeitsbildung beiträgt. Instrumentenspezifische Ergänzungsfächer wie Liturgisches Orgelspiel oder Klavier als Nebeninstrument runden die Ausbildung ab.

Durch die Anerkennung von Studienleistungen (Leistungspunkte nach ECTS) bei 23 oder 24 Punkten in der FAB-Zwischenprüfung im Hauptfach, in Musiktheorie, Gehörbildung und Klavier als Nebenfach kann das spätere Bachelorstudium um bis zu zwei Semester verkürzt werden. Dass die Verbindung von Theorie und Gehörbildung kreativ genutzt werden kann, zeigt sich regelmäßig bei Wochenendfreizeiten auf dem Feldberg, bei denen intensiv analysiert, arrangiert, komponiert und musiziert wird. Weitere fachübergreifende Projekte fanden in dem von Jörg Widmann initiierten Schumann-Konzertzyklus anlässlich dessen Jubiläumsjahrs statt, in dem Schumanns *Fantasie* sowie *Nachtstücke* mehreren Kompositionen von FAB-Vorstudierenden gegenübergestellt wurden oder zuletzt, indem man sich Bachs *Weihnachtsoratorium* kreativ vielschichtig mit Komponieren, Dirigieren, Singen, Höranalysen sowie musikwissenschaftlich näherte.

Die rund 20 Akademieschülerinnen und -schüler kommen momentan mehrheitlich aus der Umgebung von Freiburg, der gesamte Einzugsbereich erstreckt sich im Dreiländereck zwischen den Städten Strasbourg, Zürich und Stuttgart. Um auch weiter entfernten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, in der FAB zu studieren, existiert eine Kooperation mit dem in unmittelbarer Nachbarschaft liegenden Deutsch-Französischen Gymnasium, das auch ein angegliedertes Internat betreibt.

In einer eigenen Konzertreihe der FAB kann die Auftrittsroutine verbessert werden und Auswahlvorspiele simulieren

Probespielsituationen im Konzertsaal der Musikhochschule. Daneben konzertieren FAB-Studierende weit über Deutschland hinaus und brillieren bei den bundesweiten Wettbewerben *Jugend musiziert* oder *WESPE* und internationalen Wettbewerben (Moskau, Wien, Enschede). Darüber hinaus gewinnen ehemalige Vorstudierende immer wieder hochschulinterne Auswahlverfahren und sind international erfolgreich (ARD-Musikwettbewerb München, Brixen). Auftritte im Fernsehen, bei Bundespräsident Joachim Gauck in Schloss Bellevue oder zur Verabschiedung des ehemaligen Stuttgarter Oberbürgermeisters Wolfgang Schuster sind allein aus der Saison 2012/2013 zu berichten. Weitere Kooperationskonzerte mit der Musikschule Freiburg kommen hinzu.

Dieses in sich geschlossene und in die Hochschule integrierte System der FAB wird durch zwei flexible, modulartige Kreise ergänzt, um im Umfeld Netzwerke zu schaffen.

In einer Kontaktgruppe treffen sich die Leiterinnen und Leiter der 14 umliegenden Musikschulen (Regio 5) mit dem Rektorat und Vertretern der Musikhochschule Freiburg, um sich informell auszutauschen. Es handelt sich um die Musikschulen Freiburg, Lahr, Oberkirch, Achern, Waldkirch, Ortenau, Westlicher Kaiserstuhl, Markgräflerland, Hochschwarzwald, Dreisamtal, Müllheim, Nördlicher-, Mittlerer- und Südlicher Breisgau.

Schon seit 2004 werden an der Musikhochschule Freiburg jährlich die Meisterkurse für junge Talente angeboten. Interessierte Jugendliche erhalten so die Möglichkeit, Unterricht bei Professorinnen und Professoren zu erhalten, Kontakt mit der Hochschule zu knüpfen und sich zu orientieren. Dies geschieht bewusst kooperativ mit der Lehrkraft beziehungsweise der Ausbildungsstätte. Bisher haben rund 400 Jugendliche an den Meisterkursen teilgenommen. Ziel ist nicht das „Anwerben“ von Jungstudierenden, sondern die langfristige Netzwerkbildung mit Musikschulen und Privatmusikerzieherinnen und -erziehern. Diese werden auch im Abschlusskonzert namentlich mit einbezogen.

In Veröffentlichungen wird das Konzept der FAB insgesamt positiv hervorgehoben.

Zu nennen wären hier:

- Ya-Wan Chen: Begabtenförderung – eine Mozartfabrik?
Masterarbeit an der Pädagogische Hochschule der
Fachhochschule Nordwestschweiz
- Eva Dietzfelbinger: Konzeptionelle Grundgedanken zu
Programmen für musikalische Begabungsförderung an
deutschen Musikhochschulen, Wissenschaftliche Arbeit im
Rahmen der Künstlerischen Prüfung für das Lehramt an
Gymnasien, Musikhochschule Freiburg

Text: Prof. Christoph Sischka

Fazit und Ausblick

Prof. Dr. Ulrich Mahlert

Förderung musikalischer Hochbegabungen in der Diskussion

Die Tagung „Konzertiert fördern. Kontexte und Strukturen musikalischer Hochbegabungsförderung“ bot zusätzlich zu den zahlreichen Vorträgen zwei Diskussionsrunden, in denen die Referentinnen und Referenten die zuvor dargelegten Gedanken aufeinander beziehen und reflektieren sollten. An der ersten Diskussionsrunde, die an die Vorträge des ersten Veranstaltungstages anschloss, nahmen teil: Prof. Stephan Imorde, Prof. Dr. Wolfgang Lessing, Prof. Dr. Sebastian Nordmann, Prof. Dr. Christoph Perleth, Prof. Ulrich Rademacher, Edgar Sheridan-Braun, Manuel Stangorra, Edmund Wächter, Prof. Dr. Martin Ullrich. Die zweite Diskussion am Ende der Tagung versammelte Leiterinnen und Leiter von Frühförderinstituten verschiedener Musikhochschulen in Deutschland: Prof. Martin Brauß (Institut zur Früh-Förderung musikalisch Hochbegabter – IFF – an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover), Prof. Stephan Froleys (Jugendakademie der Musikhochschule Münster und der Westfälischen Schule für Musik Münster), Ulrike Goldbeck (Pre-College Würzburg an der Hochschule für Musik Würzburg), Prof. Ute Hasenauer (Pre-College Cologne an der Hochschule für Musik und Tanz Köln), Prof. Stephan Imorde (*young academy – yaro* - an der Hochschule für Musik und Theater Rostock), Prof. Marlies Jacob (Sächsisches Landesgymnasium „Carl Maria von Weber“ Dresden), Prof. Christian Wilm Müller (Belvedere Weimar, Hochbegabtenzentrum der Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar), Prof. Piotr Oczkowski (Detmolder Jungstudierenden Institut an der Hochschule für Musik Detmold), Anita Rennert (Julius-Stern-Institut der Universität der Künste Berlin), Prof. Ulrich Rademacher (Westfälische Schule für Musik Münster), Prof. Christoph Sischa (Freiburger Akademie zur Begabtenförderung – FAB – an der Hochschule für Musik Freiburg), Markus Sotirianos und Martin Grabow (Netzwerk AMADÉ, Pre-College der Musikhochschule Mannheim). Die meisten Mitwirkenden dieser Runde hatten zuvor in knapper Form über die spezifische Konzeption ihres Instituts referiert.

Als Leiter der beiden Diskussionen war ich bemüht, die Überlegungen auf Fragen zu richten, die in den vorangegangenen Vorträgen als übergreifende Grundprobleme hervorgetreten waren und die mir besonders diskussionsbedürftig schienen.

Im Vordergrund standen die folgenden Fragen:

- Was brauchen hochbegabte Kinder und Jugendliche? Was benötigen sie von ihren Eltern und von ihren Lehrerinnen und Lehrern? Wie ist eine förderliche Lernkultur beschaffen?
- Was brauchen hochbegabte Kinder und Jugendliche nicht?
- Wie finden wir Kinder und Jugendliche mit ausgeprägter musikalischer Begabung?
- Wer trifft wie aufgrund welcher Befunde die Entscheidungen über das Vorhandensein einer Hochbegabung und über deren Förderung?
- Wie erkennt man „Hochbegabung“? Ist der Schluss von einer besonderen Leistung (anhand derer üblicherweise „Begabung“ ermittelt wird) auf ein vorhandenes Begabungspotential in jedem Fall richtig? (Bei Lichte besehen liegt ja ein Zirkelschluss vor, wenn „das zu erklärende Phänomen, die besondere Leistung, zugleich als Beweis für die Erklärung, also für die Begabungstheorie herhalten muss“.¹) Welche anderen Indikatoren gibt es neben dem Leistungsstand?
- Ist die Diagnose „Hochbegabung“ nicht immer (auch) eine sehr subjektive Interpretation? (Was dem einen Kommissionsmitglied als hochbegabt erscheint, ist es für andere nicht ohne weiteres.) Wie wird eine Diagnose in einer Kommission mit unterschiedlichen Einschätzungen gebildet? Wie wird die Entscheidung nach außen hin begründet und vermittelt?
- Auffassungen von musikalischen (Hoch-)Begabungen sind immer auch kulturell geprägt. Es gibt die unterschiedlichsten Arten und Formen von musikalischen Betätigungen. Sie erwachsen aus verschiedensten (Teil-)Kulturen und kulturellen „Biotopen“. Haben wir möglicherweise eine relativ enge Auffassung von musikalischer Begabung, die ausgerichtet ist

¹ Freerk Hüsken in: Begabt, hochbegabt, Superstar. Im Gespräch mit Marianne Steffen-Wittek kritisiert der Erziehungswissenschaftler Freerk Hüsken die Intelligenz- und Begabungsforschung, in: Üben & Musizieren 1/2011, S. 44.

auf eine bestimmte etablierte Form musikalischer Hochkultur – begrenzt auf das, was an Hochschulen studiert werden kann?

- Was sind die Intentionen der Förderung von musikalischen Hochbegabungen? Ist Eliteförderung ein Mittel zum Zweck? Tun wir gut daran, unsere Förderung von besonders begabten Kindern und Jugendlichen (auch) kulturpolitisch darauf auszurichten, „dem alarmierenden Rückgang einheimischer Studienbewerber zu begegnen“²? Oder sollten wir Hochbegabte um der vorhandenen Potentiale selbst willen fördern – ohne Ausrichtung auf einen bestimmten gesellschaftlichen Nutzen?
- Welche Relevanz hat die Hochbegabtenförderung für die Musikschulen? Reinhart von Gutzeit, Ehrenvorsitzender des Verbands deutscher Musikschulen, bemerkte unlängst: „In der musikpädagogischen Alltagsarbeit an den Musikschulen ist das Begabungsthema selbstverständlich relevant, aber sicher kein entscheidendes Kriterium.“³ Wie sehen dies andere Musikschulvertreterinnen und -vertreter?
- Viele Kinder mit Hochbegabungen haben Eltern, die die Selbständigkeit ihrer Kinder fördern, sie nicht überfordern, sondern sie mit konstruktiver Unterstützung der vorhandenen Potentiale, mit Teilnahme, Resonanz, Engagement und Warmherzigkeit begleiten. Was bedeutet dies für die künstlerische und pädagogische Arbeit an Musikschulen und -hochschulen? Ist „Elternarbeit“ ein Teil der Hochbegabtenförderung? Was können und sollten musikalische Frühförderereinrichtungen tun, um ein gutes Zusammenwirken mit den Eltern von Hochbegabten zu erreichen?

In beiden Podiumsrunden wurde lebhaft diskutiert. Als Leiter war ich bemüht, die Gespräche auf die genannten Fragen zu fokussieren. Ich hielt alle an, als Spielerin oder Spieler wie in einem guten Fußballmatch zu agieren: den Ball flach zu halten (statt himmelstürmend ungenaue und schwer aufzunehmende Hochschüsse zu präsentieren), nach einem bündigen Statement zu der betreffenden Frage bald und gezielt an jemanden aus der Runde abzugeben, so dass ein diskursiver Spielfluss

² So im Tagungsexposé.

³ Editorial von Üben & Musizieren 2/2013.

entstehen kann und zielführende gemeinsame Aktionen möglich werden. Natürlich kam es in den Diskussionen trotz guter Absichten hin und wieder – um im Bild zu bleiben – zu ungezielten Aktionen, Fehlpassen und Ballverlusten. Erschöpfende Antworten auf grundlegende Fragen eines so komplexen Themas wie musikalische Hochbegabung sind von Diskussionsrunden ohnehin nicht zu erwarten. Gerade wenn diese fruchtbar sind, leben sie nicht zuletzt von Zufälligkeiten, von Spontaneität, freier Assoziation und Improvisation. Immerhin erbrachten die Podiumsgespräche und die durch sie angeregten Äußerungen aus dem Plenum eine zum Weiterdenken anregende Fülle von Sichtweisen und Auffassungen sowie mögliche Teilantworten auf einige der zuvor formulierten Fragen.

Im Folgenden sei versucht, die mir am wichtigsten erscheinenden Gedanken der beiden Gesprächsrunden ohne Anspruch auf Vollständigkeit in einer Reihe von Punkten zusammenzustellen. Da etliche Punkte aus Statements mehrerer Diskutantinnen und Diskutanten gebildet wurden, verzichte ich auf den Versuch, die gebündelten Aussagen einzelnen zuzuordnen.

1. Auffassungen über musikalische (Hoch-)Begabung fungieren als Brillen, die den Blick schärfen, aber auch verengen: Man nimmt an Menschen als „Begabung“ wahr, was nach Maßgabe des persönlich favorisierten Konzepts an besonderen Potentialen sichtbar wird. Anderes, was nicht im Blickfeld liegt, bleibt leicht unberücksichtigt. Musikalische Begabungspotentiale bestehen in der Regel aus diversen Teilfähigkeiten, die individuell unterschiedlich ausgeprägt und miteinander verbunden sind. Wer etwa musikalische Ausdrucksfähigkeit im Blick auf die Reproduktion von Musikwerken als für musikalische Begabung maßgebliche Qualität betrachtet, wird möglicherweise weniger auf Fähigkeiten des Erfindens (der Improvisation und der Komposition) achten oder diese gar unberücksichtigt lassen. Die künstlerische Ausbildung an Musikhochschulen ist weithin „konservatorial“ geprägt. Die hauptsächliche Ausrichtung auf den „klassischen“ Sektor des Musiklebens bedingt in der Lehre eine starke Dominanz der musikalischen Reproduktion von Werken der traditionellen abendländischen Kunstmusik. Noch

mehr als Musikschulen, an denen vor allem in Großstädten oft eine breite Vielfalt diverser Musizierpraxen aus verschiedenen Kulturen und Teilkulturen zu finden ist, sollten Musikhochschulen sich um eine Ausweitung des traditionellen Spektrums musikalischer Ausbildung bemühen. Nur so kann das Blickfeld beim Finden besonderer musikalischer Begabungen breiter und freier werden.

2. Musikalische (Hoch-)Begabung ist nicht eindeutig erfassbar. Sie lässt sich nicht objektiv bestimmen und messen. Naheliegende Indikatoren für instrumentale Begabungen im Einzelfall sind vor allem bemerkenswerte musikbezogene Auffassungs-, Darstellungs- und Ausdrucksfähigkeiten wie auch spieltechnisches Geschick. Aber auch besondere Empfänglichkeit für Musik, ausgeprägte musikalische Interessen und das Bedürfnis nach intensiver Beschäftigung mit Musik können Begabungspotentiale signalisieren. Mehrere erfahrene Lehrende der Diskussionsrunden waren sich einig in der Auffassung, dass die Zuschreibung einer besonderen musikalischen Begabung nicht zuletzt auf diagnostischer Intuition beruht („man spürt es, auch wenn man es nicht genau benennen kann“). Lehrende, die erfolgreich mit besonders begabten Schülerinnen und Schülern arbeiten wollen, benötigen diese Intuition. (Scherzhaft wurde formuliert, dass hochbegabte Kinder und Jugendliche zur Entfaltung ihrer Potentiale „hochbegabter Lehrender“ bedürfen.)
3. Es scheint angemessen, musikalische (Hoch-)Begabung nicht statisch, sondern dynamisch aufzufassen. Begabung ist demnach nicht einfach ein vorhandenes Bündel von Fähigkeiten, sondern ein Prozess des Begabens und des Begabt Werdens: Lehrende, Eltern und andere Personen der näheren und fernerer Umwelt wirken mit ihrem Einfluss als „Begabende“ auf Lernende ein. Im Wechselspiel vorhandener Fähigkeiten, Lernbedürfnisse und -möglichkeiten einerseits und „begabendem“ Fördern dieser Potentiale andererseits bilden sich Begabungen. Zu erinnern ist an das Begabungsverständnis des Pädagogen Heinrich Roth: „Eine Anlage gibt es nur im

Hinblick auf eine Umwelt und eine Umwelt nur im Hinblick auf eine Anlage.“⁴

4. Aufgabe einer verantwortungsvollen und wirksamen Hochbegabtenförderung ist ein individuell fördernder und fordernder Unterricht im Hauptfach. Menschen mit hohen Begabungspotentialen unterscheiden sich sehr in ihren Persönlichkeitsstrukturen und Bedürfnissen.⁵ Zusammen mit individueller Förderung benötigen sie eine musikalisch vielfältig anregende, diverse Erfahrungen und Aktivitäten ermöglichende Lernumgebung. Als ideal erweisen sich dafür enge Verbindungen von Musikschulen und Musikhochschulen. Schülerinnen und Schüler, die ihr musikalisches Talent im Rahmen des Unterrichts an Musikschulen und der dortigen Angebote (Ensembles, Ergänzungsfächer, Konzerte, Projekte und so weiter) entwickeln konnten, sollten bei weiterer Förderung durch Unterricht an Pre-Colleges von Musikhochschulen weiterhin ihrem musikalischen Soziotop Musikschule verbunden bleiben können. Die Synergien aus musikschulischen Aktivitäten und Hochschulunterricht erweitern die Lernkultur und erhöhen die Motivation zu intensiver und vielfältiger musikalischer Tätigkeit.
5. Damit Musikschulen und Frühförderinstitute an Hochschulen ihre Angebote zum Nutzen begabter Schülerinnen und Schüler sinnvoll aufeinander abstimmen können, müssen die Lehrenden dieser Institutionen in vertrauensvollem Verhältnis zusammenarbeiten. Gefragt sind also Teamfähigkeit, nicht Konkurrenz⁶, nicht Abtretung der Begabtenförderung von der Musikschule an die Hochschule, sondern deren Verbund zu bestmöglicher Förderung von qualifiziertem Nachwuchs. In Projekten oder Workshops können zum Beispiel beide Einrichtungen ergänzend zusammenwirken. Solche

⁴ Heinrich Roth: Pädagogische Anthropologie, Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung, Hannover 1966, S. 166.

⁵ Vgl. Markus Hengstschläger/Peter Rübke: Wir brauchen die Verschiedenheit. Wie können wir verhindern, dass sich Begabungen in der „Durchschnittsfalle“ verfangen? in: *Üben & Musizieren* 2/2013, S. 12-16.

⁶ Vgl. Hanns Christian Stekel: Special Classes. Eine Kooperation von Musikschule und Universität für begabte junge BläserInnen in Wien, in: *Üben & Musizieren* 2/1913, S. 19.

Kooperationen dienen nicht nur den Schülerinnen und Schülern, sondern sie entwickeln auch den pädagogischen Horizont der Lehrenden. Die Zusammenarbeit von Musikschul- und Hochschullehrenden bedarf sorgfältiger Pflege. Nur so kann sie wachsen und ein produktives Gefüge abgestimmter Förderung in beiden Einrichtungen hervorbringen. Wenn die Lehrkräfte der Musikschulen sich in ihrer Arbeit vom Kollegium an Hochschulen wahrgenommen und gewürdigt fühlen, werden sie bereit sein, ihre Schülerinnen und Schüler über gleichzeitige Unterrichtsmöglichkeiten an Hochschulen zu informieren und sie auf ihrem Weg dorthin zu unterstützen.

6. Das Grundmuster lernfördernder Beziehungen ist die elterliche Zuwendung zu ihren Kindern, die Anteilnahme und Freude an ihrem Lernen. Kinder und Jugendliche brauchen Resonanz, Ermutigung und Unterstützung von ihren Eltern. Schädlich dagegen wirken in der Regel Desinteresse, Überbehütung, überforderndes ehrgeiziges Antreiben und forcierte Karriereplanung. „Elternarbeit“,⁷ die von Lehrenden an Musikschulen und an hochschulischen Frühfördereinrichtungen zu leisten ist, bedeutet, Kontakt zu halten zu den Eltern der Schülerinnen und Schüler, sie zu beraten bei ihren musikbezogenen Erziehungsaufgaben und gemeinsam mit ihnen Sorge zu tragen für ein gutes Lernklima zu Hause und andernorts.
7. Musikalische Hochbegabtenförderung muss Rücksicht nehmen auf die zumeist vorhandene Doppelbelastung von künstlerischer Ausbildung und den Anforderungen des Unterrichts an allgemeinbildenden Schulen. Musikalisch besonders begabte Kinder und Jugendliche sind häufig – entgegen landläufigen Meinungen – vielseitig interessiert.⁸ Viele von ihnen zeigen

⁷ Zum Arbeitsfeld der Elternpädagogik siehe meinen Beitrag Elternpädagogik im Bereich des Instrumentalunterrichts, in: Ulrich Mahlert (Hg.): Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik, Mainz 1997, S. 304-334.

⁸ Hans-Günter Bastian kam in seinem 1989 erschienen Buch über „musikalische (Hoch-)begabungen“ zu dem Ergebnis: „Unsere Jugendlichen, und diesen Eindruck können wir aus vielen Einzelgesprächen bestätigen, erweisen sich als wiß- und lernbegierig in den unterschiedlichsten Lebensbereichen, als interessiert an einer umfassenden (humanistischen) Persönlichkeitsbildung.“ (Hans-Günter Bastian: Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)begabungen, Mainz 1989, S. 357) Des

auch in schulischen Fächern gute Leistungen. Sie fassen schnell auf und eignen sich Stoffe schnell an. Vielleicht ist dies eine Nebenwirkung eines im Musikunterricht erlernten rationalen und effizienten Übens auf dem Instrument. Auch künstlerischen Lehrkräften in der Hochbegabtenförderung sollte daran gelegen sein, dass ihre Schülerinnen und Schüler eine profunde Allgemeinbildung erhalten. Ein guter schulischer Abschluss ist nicht nur dann wichtig, wenn der Betreffende sich für eine andere Berufsausbildung als eine musikalische entscheidet. Auch für eine Karriere als Musikerin oder Musiker ist eine gute Allgemeinbildung höchst wünschenswert. Sie bereichert und vertieft die musikalische Tätigkeit. Musikalische Spezialausbildung und schulisches Lernen in verschiedenen Fächern müssen und sollten keine Gegensätze bilden.

8. Die Lernwege und die Entwicklungsrichtungen von Kindern und Jugendlichen, die vielfältigen Unterricht erhalten, sind offen. Auch bei einem hohen musikalischen Begabungspotential und dessen intensiver Förderung entscheiden viele Jugendliche sich schließlich nicht für ein Musikstudium, sondern wählen ein anderes Gebiet für ihre Berufsausbildung. Sie haben das Recht dazu. Kein Förderprogramm darf sie in eine ihrer Spezialbegabung entsprechende Karriere zwingen. Rückwege aus der Begabtenförderung an hochschulischen Frühförderinstituten müssen für die Schülerinnen und Schüler jederzeit und ohne ein Gefühl des Misserfolgs und der Niederlage möglich sein.
9. Die Förderung musikalisch besonders leistungsstarker Kinder und Jugendlicher darf nicht zu einer Vernachlässigung musikalischer Breitenarbeit führen. Diese ist und bleibt die Basis für die Entwicklung musikalischer Talente. Die seit Jahren vorgenommenen Kürzungen kommunaler Zuwendungen an Musikschulen wirken sich über die Vernachlässigung der Breitenarbeit auch negativ auf die Möglichkeit der Entfaltung musikalischer Hochbegabungen aus.

10. Die Präsentationen der musikalischen Pre-College-Einrichtungen an deutschen Musikhochschulen haben eine enorme Vielfalt von Förderkonzeptionen und institutionellen Strukturen sichtbar gemacht. Die unterschiedlichen Modalitäten der Institute hängen vor allem mit den spezifischen Traditionen der Hochschulen sowie mit deren jeweiligem kommunalem und landesspezifischem Umfeld zusammen. Gerade im Blick auf die heterogenen Gegebenheiten vor Ort erscheint eine strukturelle Vereinheitlichung von musikalischen Frühförderinstituten weder möglich noch sinnvoll. Zu wünschen bleibt jedoch, dass die bestehenden Institute eine engere Zusammenarbeit als bisher pflegen. Regelmäßiger Austausch über Realitäten und Pläne, wechselseitige Einblicke in die Besonderheiten der jeweiligen Einrichtungen regen zu neuen Überlegungen im Hinblick auf mögliche Verbesserungen an. Die Tagung „Konzertiert fördern. Kontexte und Strukturen musikalischer Hochbegabungsförderung“ wurde mit Nachdruck als ein verdienstvoller erster Schritt zu einem wünschenswerten Verbund der musikalischen Frühfördereinrichtungen an Musikhochschulen begrüßt.

Prof. Dr. Oliver Krämer

Musikalische Frühförderung als pädagogische Aufgabe

Einleitung

Meine Rolle bei der Rostocker Tagung „Konzertiert fördern. Kontexte und Strukturen musikalischer Hochbegabungsförderung“ war es, zwei Tage lang vor allem aufmerksamer Zuhörer zu sein, um am Ende die zentralen Gedanken noch einmal in einem Fazit bündeln zu können. Naturgemäß ist ein solches Fazit immer subjektiv gefärbter Ausdruck einer eigenen Sichtweise – in meinem Falle allein schon bedingt durch die berufliche Herkunft als Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen.

Auf dieser Grundlage also ist der vorliegende Text entstanden. Er versteht sich als dreiteiliges Denk- und Diskussionsangebot. Der erste Abschnitt ist eine schlaglichtartige Analyse des sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungsfeldes, in dem Musikpädagogik im Allgemeinen und die Förderung musikalischer Begabungen im Besonderen heute stattfindet. Der zweite Abschnitt widmet sich der kritischen Hinterfragung des Begabungsbegriffs, der sich auf dieser Tagung einmal mehr als reichlich unscharf erwies. Im dritten Teil wird schließlich der Versuch unternommen, ein Einflussfaktoren-Modell für die musikalische Frühförderung zu entwickeln.

Musikalische Frühförderung in gewandeltem gesellschaftlichem Kontext

Mein Gedankengang soll mit der Formulierung von fünf axiomatischen Setzungen beginnen. Diese beziehen sich auf den gesamtgesellschaftlichen Rahmen, in dem wir als Musikpädagoginnen und -pädagogen agieren. Wenn wir vor diesen Prämissen die Augen verschließen, so meine feste Überzeugung, droht unser Bemühen von vornherein in Schiefelage zu geraten.

1. Wir leben in einer pluralistischen Gesellschaft und mit einer Vielfalt an unterschiedlichen Musiken.

Es war während der Tagung erwartungsgemäß viel von Musik und Musikalität die Rede. Zwar wurde dabei dem Wortlaut nach von Musik im Allgemeinen gesprochen, damit aber unhinterfragt auf ein stark eingeschränktes Repertoire Bezug genommen, das in einem Zeitraum von etwa zweihundert Jahren zwischen 1700-1900 entstanden und eng mit einem bürgerlichen Konzertritual verbunden ist. Diese eingeschränkte Sichtweise auf Musik (im Sinne von „klassischer Musik“) und auf musikalisches Verhalten (im Sinne von virtuosem Instrumentalspiel und konzertanter Darbietung) gilt es in unseren Köpfen dringend zu erweitern.

Wir leben mittlerweile in einer pluralistischen Gesellschaft und sollten diesen Umstand nicht als Verlust oder Bedrohung empfinden, sondern als Chance und Bereicherung begreifen. Klassische Musik ist in unserer Gesellschaft heute eine Farbe unter vielen – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Die Musikhochschulen und mit ihnen die angegliederten Frühförderinstitute sollten sich dieser Tatsache stellen und überlegen, für welche Arten von Musik sie sich in ihrer Arbeit künftig öffnen wollen.

2. Kultur hat sich demokratisiert und neuen Karrierewegen die Tür geöffnet.

Mit dem medialen Wandel der letzten Jahrzehnte hat sich auch der Kulturbereich deutlich demokratisiert. Neben der traditionellen Ausbildung im instrumentalen Einzelunterricht an Musikschulen, Konservatorien und Hochschulen haben sich noch ganz andere Wege zum musikalischen Erfolg aufgetan. Es gibt sie inzwischen, die autodidaktischen Lernbiografien und YouTube-Karrieren (vor allem in der Popmusik), die von Tutorials, Produktions- und Distributionsmöglichkeiten des Internets profitieren. Die Hochschulen werden sich darauf einstellen müssen, dass sie nicht länger das Monopol musikalischer Berufsausbildung haben, sondern dass es künftig eine ganze Bandbreite bislang unbekannter musikalischer Bildungs- und

Karrierewege geben wird, die die traditionellen Institutionen und die mit ihnen verbundenen Hierarchien einfach umgehen.

3. Es gibt unterschiedlichste Antriebe zu künstlerischer Produktion, und manchmal sind es gerade die Krisen und das Unglück.

Einzelne Tagungsbeiträge transportierten implizit das schöngefärbte Bild, dass nur harmonische Umfeldler geglückte künstlerische Karrieren hervorbringen könnten. Hier sei daran erinnert, dass zuweilen auch das Gegenteil mindestens ebenso zutreffend ist. Oft fungieren gerade Situationen des Scheiterns, große soziale oder innere Konflikte als Momente besonderen künstlerischen Antriebs. Man denke nur an Kafka und dessen Konflikt mit dem dominanten Vater, der zentral seine Kindheit und später auch seine Werke prägte.

4. Gras wächst auch nicht schneller, wenn der Mensch dran zieht.

Wir leben in einer Gesellschaft, die uns vielerorts vorgaukelt, nichts sei unmöglich. Umso schwerer fällt es anzuerkennen, dass es nach wie vor Lebensbereiche gibt, die sich unserem Effizienzstreben verweigern. Das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen ist trotz aller pädagogischer Forschung und Praxis ein solcher Bereich. Um beim herbeizitierten Bild zu bleiben: Das Wachstum des Grases lässt sich nicht direkt herbeiführen durch Ziehen oder gar Zerren, sondern nur indirekt mitbewirken durch eine Vielzahl begünstigender Aktivitäten: dadurch etwa, dass wir es wässern und nicht drauf herumtrampeln. Darüber hinaus gibt es Faktoren, die sich ganz unserem Einfluss entziehen: So muss zum Beispiel die Sonne scheinen, sonst hilft alles nichts. Die Analogie zwischen pflanzlichem Wachstum und menschlichem Lernen will hier vor allem eines verdeutlichen, nämlich dass wir als Pädagoginnen und Pädagogen Respekt brauchen – oder mehr noch: Demut vor jenem, was sich im Prozess des Lehrens und Lernens eben nicht erzwingen lässt.

5. Muße ist dringend vonnöten, lässt sich aber nicht verordnen.

Im deutlichen Widerspruch zum möglichst früh gewollten musikalischen Lernerfolg zeigte sich in den Diskussionen interessanterweise ein gewisses Unbehagen an der Schnelligkeit unserer Zeit, an der Durchorganisiertheit der Tagesabläufe von Kindern und Jugendlichen heute, insbesondere dann, wenn zu den Anforderungen von Schule und Medienwelten auch noch das mehrstündige Üben am Instrument hinzukommt. In diesem Zusammenhang kam der Wunsch nach pädagogisch verordneter Langeweile auf. Paradox ist dieser Wunsch deshalb, weil sich Langeweile eben nicht von außen vorschreiben und nicht für andere organisieren lässt. Als innerer Gemütszustand ist sie etwas anderes als die eingeplante Pause. Sie ergibt sich ungeplant und ermöglicht, wo sie sich einstellt, die künstlerisch durchaus bedeutsame Erfahrung der Muße. Dorthin führt meines Erachtens aber nur ein einziger wirklicher Weg: Wir müssten solche Phasen des Auslassens, des Ungeplanten, des Ungefüllten als alternatives Verhaltensangebot für den Umgang mit Zeit selbst vorleben, wenn wir wollen, dass sich Kinder und Jugendliche daran orientieren.

Begabung – ein schillernder Begriff

Während der Tagung wurde deutlich, wie wenig trennscharf und in wissenschaftlicher Hinsicht tragfähig der Begabungsbegriff noch immer ist. Zwar scheint der zentrale ursächliche Disput zwischen genetischem Erklärungsansatz und Sozialisations- beziehungsweise Expertisetheorie mittlerweile im Sinne eines Sowohl-als-auch entschieden worden zu sein. Begabung bleibt letzten Endes aber ein wie auch immer geartetes gedankliches Konstrukt, um beobachtete außergewöhnliche Leistungen zu erklären. Als Konventionsbegriff beruht der Begriff der Begabung auf gesellschaftlicher Akzeptanz, das heißt, er ist in hohem Maße abhängig davon, was Menschen unter Begabung verstehen wollen und welche Wertvorstellungen sie mit diesem Verständnis verbinden.¹ Als

¹ Ein gutes Beispiel für konventionelle Festlegungen im Bereich der Begabungsattribution ist die terminologische Trennung zwischen Begabung und Hochbegabung. Als Distinktionskriterium wird hier ein IQ-Wert von 130 und höher festgelegt. Die Zuschreibung basiert also zum einen auf der Einigung auf ein standardisierbares

bildungspolitisch relevanter Begriff unterliegt er außerdem gesellschaftlichen Veränderungsprozessen.

Dennoch ergab sich in den Gesprächen so etwas wie eine gemeinsame Lesart, eine zeitgemäße Auffassung weg von statischen Begabungsvorstellungen hin zu einem dynamisch-prozessualen Verständnis des Phänomens. Begabung wäre demnach die überdurchschnittliche Ausprägung eines spezifischen Könnens bezogen auf das eigentlich zu erwartende, altersgemäß durchschnittliche Entwicklungsstadium eines Individuums. Die Zuschreibung von Begabung bemisst sich damit am vorzeitigen Eintreten bestimmter Fähigkeiten und bleibt bezogen auf einen bestimmten Zeitpunkt zunächst bloße Momentaufnahme. In einem solchermaßen punktuellen Begabungsverständnis eingeschlossen wären damit zwei prinzipielle Möglichkeiten der Fortentwicklung: zum einen die Verstetigung der Vorzeitigkeit bestimmter Fähigkeiten über einen längeren Lebensabschnitt hinweg, zum anderen die Einsicht, dass man Begabung durchaus auch wieder verlieren kann. Pädagogische Verantwortung hieße vor diesem Hintergrund konsequenterweise, den Ausstieg mitzudenken – oder einfacher gesagt: das Beste zu hoffen und dennoch vorbereitet zu sein für den Fall, dass sich die punktuelle Attestierung von Begabung eben nicht verstetigt.

In diesem Zusammenhang wurde deutlich, wie wenig wir generell über die Folgen von Begabungszuschreibungen in positiver wie in negativer Hinsicht wissen. Hier eröffnet sich mit dem Blick auf musikalische Frühförderung und die Institutionenkultur von Hochbegabteinerichtungen ein wichtiges Forschungsfeld für die Zukunft.

Testverfahren. Zum anderen stellt der Trennwert sicher, dass sich statistisch nur ein geringer Prozentteil der Bevölkerung zur Gruppe der Hochbegabten zählen kann.

Musikalität als umfassende anthropologische Disposition

Begabung wird in der einschlägigen kognitionspsychologischen Fachliteratur meist als domänenspezifische Ausprägung besonderer Fähigkeiten verstanden. Entsprechend bezog sich Christoph Perleth in seinem Vortrag auf den US-amerikanischen Psychologen und Intelligenzforscher Howard Gardner. Dieser entwickelte in den 1980er-Jahren, basierend auf älteren Forschungen von Louis Leon Thurstone (1938), seine Theorie der multiplen Intelligenzen und ging dabei von einem Nebeneinander verschiedener Dimensionen aus.²

Zunächst unterschied Gardner sieben Bereiche:

- sprachliche Intelligenz,
- mathematische Intelligenz,
- musikalische Intelligenz,
- räumliche Intelligenz,
- psychomotorische Intelligenz,
- soziale Intelligenz und
- emotionale Intelligenz.³

Später fügte er seinem Modell mit der naturalistischen und der existenziellen Intelligenz noch zwei weitere Dimensionen hinzu.⁴ Zu den Verdiensten dieses Modells gehört unzweifelhaft die Ausweitung des diagnostischen Blicks über den Bereich der intellektuellen Intelligenz und Begabung hinaus.

² Vgl. Howard Gardner (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

³ Gardner spricht in Bezug auf ein stark ausgeprägtes soziales Bewusstsein auch von „interpersonaler Intelligenz“ und im Hinblick auf stark ausgeprägte emotionale Selbstwahrnehmung auch von „intrapersonaler Intelligenz“.

⁴ Unter naturalistischer Intelligenz versteht Gardner die Fähigkeit zu detailgenauer Auffassung der Wirklichkeit und eine im naturwissenschaftlichen Sinne ausgeprägte und ausdifferenzierte Beobachtungsgabe. Mit existenzieller Intelligenz umschreibt er eine besondere Affinität gegenüber philosophischen und spirituellen Aspekten.

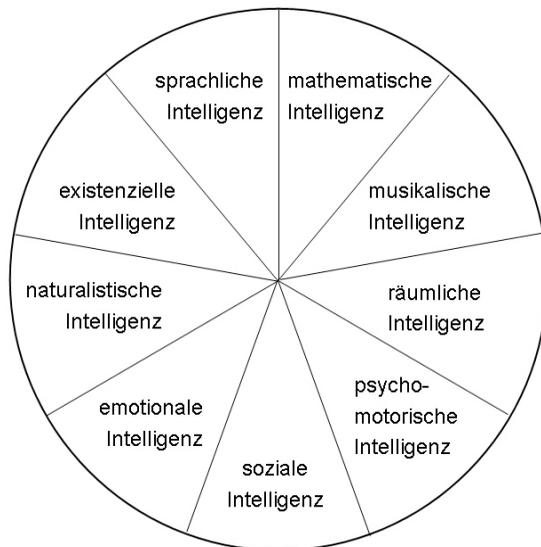


Abb. 1: Intelligenzmodell nach Gardner ausgehend von einem domänenspezifischen Nebeneinander verschiedener Intelligenzbereiche

Unbefriedigend bleibt das Modell aber, sobald man eine Dimension im Detail untersucht: Musik, um bei unserem Gegenstand zu bleiben, ist an sich schon ein so hoch komplexer, vielschichtiger Zuwendungsbereich, dass sich die von Gardner vorgenommene domänenspezifische Distinktion als kaum haltbar erweist. Musikalisches Hören und Handeln umschließt vielfältige Komponenten wie

- das strukturelle Erfassen der musikalischen Eigenlogik,
- das Erleben und den Ausdruck von Emotionen,
- nonverbale Kommunikationsprozesse zwischen den Musikerinnen und Musikern sowie zwischen Aufführenden und Zuhörenden,
- die körperlich konkrete Umsetzung realer Spielbeziehungsweise Stimmbewegungen ebenso wie den sublimierten Nachvollzug der innermusikalischen Klangbewegungen, den kompositorisch gestalteten Wechsel von Spannungs- und Auflösungsprozessen,
- die existenziell bedeutsame Entschlüsselung klanglich inkarnierter Sinnangebote,

- die künstlerisch vermittelte Erfahrung und Aneignung anderer Lebenswelten usw.

Anhand dieses Facettenreichtums wird deutlich, dass der Umgang mit Musik nicht nur domänenspezifische, sondern gleichermaßen eine Fülle übergreifender Fähigkeiten erfordert und damit, um bei Gardners Zuschreibungen zu bleiben, alle anderen Intelligenzbereiche zumindest in Teilen mitberührt, so wie es die folgende Abbildung verdeutlicht:

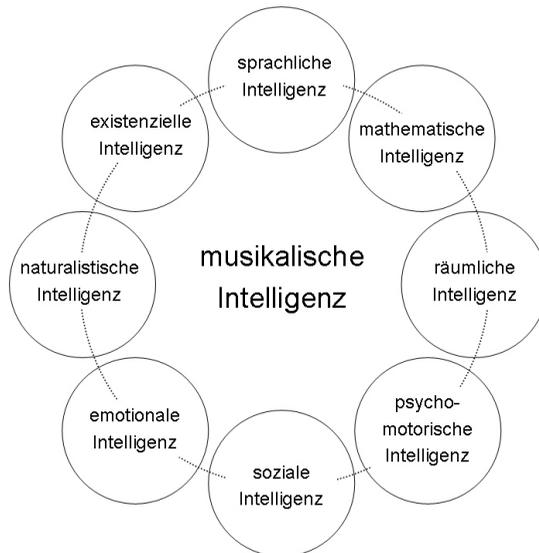


Abb. 2: modifiziertes Intelligenzmodell mit Musikalität als multidimensionaler domänenübergreifender Disposition im Zentrum

Dennoch gehen aktuelle Theorien wie das Münchner Hochbegabungsmodell⁵ weiterhin von domänenspezifischen Begabungsfaktoren (so genannten Prädikatoren) aus: Intellektualität steht hier neben Kreativität, sozialer Kompetenz und praktischer Intelligenz, neben Psychomotorik, künstlerischen Fähigkeiten und Musikalität. Allerdings kommen zu der entsprechenden Persönlichkeitsdisposition vermittelnde Umstände (so genannte

⁵ Vgl. Heller/Hany (2000).

Moderatoren beziehungsweise Katalysatoren) hinzu. Hierzu zählen „nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale“ (Stressresistenz, Leistungsmotivation, Arbeitsethos und das Verfügen über adäquate Lernstrategien) ebenso wie eine Reihe von Umweltfaktoren (Familienleben, Freundeskreis, Schulklima, die Instruktionsqualität des Unterrichts, kritische Lebensereignisse und viele mehr).⁶ Gemeinsam ist gegenwärtigen Modellen zur Hochbegabung darüber hinaus die Differenzierung von Potential und Leistung (oder um mit Begriffen der aktuellen Bildungsdiskussion zu operieren: die Unterscheidung von Kompetenz und Performanz).⁷ Verkürzt gesagt: Begabung führt erst über den Weg der Entfaltung zur überdurchschnittlichen Leistung. Sie entfaltet sich, indem sie im Umgang mit anderen genutzt wird.

Verfolgt man die wissenschaftliche Begabungsdiskussion, so muss man allerdings feststellen, dass die gängigen Theoriemodelle flächendeckend noch immer auf einem ausgrenzenden Begabungsbegriff beruhen: Die einen sind es, die anderen leider nicht. Eine andere Wendung bekam die Diskussion durch den Hinweis Ulrich Mahlerts, der, unter Bezugnahme auf den Pädagogen Heinrich Roth, Begabung nicht so sehr als exklusives Merkmal herausragender Individuen, sondern vielmehr als Ergebnis eines pädagogischen Vorgangs des Begabens verstanden wissen wollte. Führt man diesen Gedanken weiter und geht von einer grundsätzlichen Sicht auf den Menschen als biologisches Mängelwesen⁸ aus, das mit der

⁶ Vgl. hierzu das „Drei-Ringe-Modell“ von Joseph Renzulli (1978). Er erklärt begabtes Verhalten (gifted behaviour) als Mix aus überdurchschnittlicher Fähigkeit (above average ability), Kreativität (creativity) und persönlicher Motivation (task commitment). Überdurchschnittliche Fähigkeiten zeigen sich nach Renzulli in intellektueller, künstlerischer, psychomotorischer oder sozialer Hinsicht. Zur Kreativität rechnet er Aspekte wie Originalität, Fantasie, Flexibilität und Einfallsfülle. Und persönliche Motivation macht er an Fleiß, Ausdauer, Ehrgeiz, emotionaler Stabilität sowie dem Wunsch nach Anerkennung fest. Aufbauend auf den Gedanken von Renzulli entwickelt der niederländische Begabungsforscher Franz Josef Mönks sein „triadisches Interdependenzmodell“ (1992), in dem er zusätzlich das soziale Umfeld (in Form von Familie, Schule und Freundeskreis) mit seinen fördernden oder hemmenden Einflussmöglichkeiten als mitentscheidenden Faktor einführt.

⁷ Als einer der ersten wies der US-amerikanische Psychologe Robert Gagné in den 1980er-Jahren auf den kategorialen Unterschied zwischen (vermutetem) Potential und (beobachtbarer) Leistung hin.

⁸ Zum Konzept des Menschen als Mängelwesen, der durch seine biologische Unterlegenheit gewissermaßen zur Kultur gezwungen wird, vgl. Arnold Gehlen (1940) bzw. Johann Gottfried Herder (1772).

Geburt allein noch nicht überlebensfähig ist, dann wird Begabung zum allgemeinen anthropologischen Phänomen: Der evolutionäre Vorteil des Menschen, dass sich seine Wahrnehmungsorgane und das Gehirn erst nachgeburtlich vollends anpassen, wird letztlich nur dann eingelöst, wenn er durch andere begabt wird. In der Konsequenz heißt das: Alle Menschen bringen Anlagen (Begabungen) mit, die sich im Kontakt mit der Umwelt (durch das Begaben von außen) erst entfalten müssen. Diese Sichtweise führt weg von einem ausgrenzenden kompetitiven Begabungsbegriff, hin zu einem einschließenden Verständnis von musikalischer Begabung und zur bildungspolitischen Forderung nach möglichst großen Entfaltungsmöglichkeiten für alle. Spitzen- und Breitenförderung wären diesem Verständnis nach nicht länger widerstreitende Prinzipien, sondern würden schlicht zwei verschiedene Seiten derselben Medaille bezeichnen.

Insofern tut die Suche nach einer anderen Begrifflichkeit dringend Not – nach einer Benennung, die genauer beschreibt, um was es eigentlich geht: Die Kinder und Jugendlichen, mit denen wir es hier zu tun haben, ähneln sich in ihrer Lernbiografie im Hinblick auf die früh herbeigeführte Spezialisierung – eine Entscheidung, die durch das Individuum selbst, durch Eltern, Lehrerinnen oder Lehrer getroffen worden sein kann. Anstelle des sozial exklusiven, inhaltlich nebulösen Begriffs der musikalischen Hochbegabtenförderung ließe sich demnach viel passgenauer und zugleich werturteilsfrei von einer Pädagogik der musikalischen Frühförderung beziehungsweise Frühspezialisierung sprechen.

Die pädagogische Unverfügbarkeit des Künstlerischen

Während der Tagung zeigte sich außerdem ein wirkliches Kernproblem musikalischer Frühförderung: Es erwächst aus der pädagogischen Unverfügbarkeit des Künstlerischen. Die entscheidenden Fragen, über die in diesem Zusammenhang diskutiert wurde, waren:

- Wie kommt jemand in jungen Jahren zu einer vollgültigen künstlerischen Aussage von existentieller Tiefe? Wie vollzieht sich dieser Schritt, selbst künstlerisch sprachfähig zu werden?
- Ist eine „lebensgesättigte“ musikalische Interpretation in diesem Stadium überhaupt möglich? Und wenn ja, wie erreichen wir als

Pädagoginnen und Pädagogen, dass die Kinder und Jugendlichen etwas haben, wovon es sich, metaphorisch gesprochen, „zu erzählen lohnt“?

Am Ende blieb die Einsicht, dass sich Charisma, Authentizität und Inspiration nicht beibringen lassen. Das alles Entscheidende entzieht sich der noch so minutiösen Planung. Pädagogisch lässt sich das Heraustreten aus der Imitation und die damit verbundene musikalische Selbstwerdung allenfalls anbahnen, begünstigen. Letztendlich aber bleibt sie so unverfügbar wie das Gelingen von Kunst überhaupt: Dass mich Musik als Kunstform berührt, ist von ganz anderen Faktoren abhängig als von handwerklichem Können am Instrument. Eine Musikerin oder ein Musiker kann in handwerklicher Hinsicht alles richtig machen und dabei doch das Entscheidende verfehlen, wie umgekehrt ein fehlerhaftes Spiel in existenzieller Hinsicht durchaus überzeugen kann. Die mit dem Künstlerischen zusammenhängenden besonderen Berührungsmomente bleiben am Ende unplanbar.

Diese Erkenntnis enthebt uns dennoch nicht der Pflicht, uns im Rahmen der Frühförderung in bester Weise um musikalisches Handwerk zu bemühen:

- um die Kenntnis und traditionskonforme Anwendung von Gestaltungsregeln,
- um instrumental- beziehungsweise gesangstechnische Geschicklichkeit bis hin zur Virtuosität,
- um die Kenntnis historischer Aufführungspraxen und ästhetischer Wertvorstellungen sowie
- um detailgenaue Analyse und sachkundige Interpretation von Musikwerken.

All das lässt sich durch gekonnte Belehrung und fleißiges Üben auch in jungen Jahren schon perfektionieren. Nur darf man dabei eben nicht der Illusion aufsitzen, damit dem Künstlerischen habhaft zu werden. Die künstlerische Dimension der Musik und des Musizierens offenbart sich erst darüber hinaus:

- in individuellen Gestaltungsansätzen bis hin zu Ausformung eines signifikanten Personalstils,

- im so schwer fassbaren Moment der Inspiration (zu deutsch: Beseelung) – also immer dann, wenn die musikalische Geste, der Moment des Erklingsens in besonderer Weise mit Leben gefüllt wird,
- in der Transzendierung des Beherrschbaren, im riskanten Hinausgehen über den gesicherten Bereich des alltäglichen Lebens, im Fortgetragenwerden, im Ergriffenwerden.

Musikalische Aufführungen werden also immer dann zu Kunst:

- wenn Interpreten technisch über den Dingen stehen,
- wenn sich der Ausdruck aus dem Fühlen im Moment ergibt,
- wenn die Unwiederbringlichkeit des Augenblicks als atmosphärische Dichte und Präsenz⁹ für Interpreten und Zuhörer zu spüren ist und
- wenn das Klangergebnis paradoxerweise dennoch als zeitlos und überindividuell erlebt wird.¹⁰

Entfaltung ermöglichen, Erfolg anders denken, den Ausstieg begleiten

„Begabung ist erst der Anfang“, hieß es an einer Stelle. Konsequenterweitergedacht, bedeutet das: Begabung braucht Entfaltung! Die erste pädagogische Aufgabe ist es sicherlich, Talente zu finden, sie aufzuspüren – vielleicht auch dort, wo man es zunächst nicht für möglich hält. Die zweite Aufgabe von ungleich größerer Tragweite ist es, entsprechende Entfaltungsmöglichkeiten bereitzustellen – nicht nur in musikalischer, sondern auch in persönlicher Hinsicht – und den Entwicklungsprozess behutsam-empathisch zu begleiten.

Die Diskussionen zeigten, wie sehr unser pädagogisches Denken im Bereich der musikalischen Frühförderung nach wie vor von binärer Logik geprägt ist. Vielfach wurde in den Redebeiträgen zunächst die helle Seite betont: die Wettbewerbserfolge, die internationale Konkurrenzfähigkeit,

⁹ Zur Präsenzbegriff und der Erfahrung des Phänomens vgl. Hans Ulrich Gumbrecht (2004): Diesseits der Hermeneutik. Über die Produktion von Präsenz. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

¹⁰ Zur Differenzierung von Künstlerischem und Handwerklichem in der Musik vgl. Oliver Krämer (2014): Musikunterricht zwischen handwerklicher und künstlerischer Orientierung. In: Diskussion Musikpädagogik, Heft 62/14, S. 37-45.

das hohe Leistungsvermögen der Kinder und Jugendlichen, die dabei oft zu Aushängeschildern werden, mit denen sich für das pädagogische Renommee der eigenen Institution gut werben lässt. Aber fast alle Redner erwähnten ehrlicher Weise auch die dunkle Seite des Geschäfts: die persönlichen Krisen, das mögliche Misslingen, den Absturz und das Scheitern.

Wir sollten in diesem Zusammenhang dringend darauf Acht geben, dass wir nicht ungewollt in kulturdarwinistische Denkmuster hineinrutschen. Kunst ist keine Selektion im Sinne des „survival of the fittest“. Ihrem Wesen nach ist sie ursprünglich sogar dessen genaues Gegenteil, nämlich ideelle Gegenwelt zum nackten Überlebenskampf, zur rohen Wirklichkeit, in der sich der Mensch als vernunftbegabtes Wesen mit all seiner Sinnlichkeit und Fantasie hineingeboren findet. Wir müssen darauf achten, dass Musik im besten Sinne Spiel bleibt, und dass es bei Wettbewerben, sofern man nicht ganz auf sie verzichten möchte, um individuelle Herausforderung und nicht ums Siegen geht.

Ein anderes Verständnis von Erfolg und Leistung tut in diesem Zusammenhang also dringend Not. Erfolg, das kann sehr vieles und für den Einzelnen sehr verschiedenes sein. Eine musikalische Frühförderpädagogik, die an den Menschen selbst und nicht nur an deren Leistungen interessiert ist, müsste andere, eben nicht intersubjektive, sondern individuelle Maßstäbe für Erfolg finden. Erfolgreich sein könnte dann etwa bedeuten, eigenen, selbst gesteckten Zielen zu genügen, Selbstverantwortung zu übernehmen und aktiv zu wählen, was zu einem passt.

Vielleicht müssen wir in diesem Zusammenhang endlich auch wegkommen von der ausschließlichen Zielorientierung hin zu einer stärkeren Wertschätzung des Prozesses. Musikalische Frühförderung wäre dann nicht länger Vorratslernen im Hinblick auf die entfernt am Horizont aufschimmernde, spätere Karriere, sondern gelebtes Musikmachen im Hier und Jetzt. Die Lernzeit würde damit zu dem, was sie in bestem Falle sein kann: nämlich sinnerfüllte Lebenszeit, in der bereits etwas geleistet wird, auf das es sich mit Recht lohnt, stolz zu sein – auch wenn zum Ende der Schulzeit die Berufsentscheidung dann doch in ganz anderer Richtung erfolgt.

Pädagogik ist und bleibt immer Beziehungsarbeit. Das gilt auch für ein fachlich so hoch spezialisiertes Bildungssegment wie die musikalische

Frühförderung. Von zentraler Bedeutung ist dabei, dass die eingegangenen Beziehungen belastbar sind, dass die Kinder und Jugendlichen darauf vertrauen können, dass die einmal eingegangene Lernpartnerschaft hält, auch wenn sie selbst Umwege gehen, dass man sich um sie kümmert auch im Misserfolgsfall, dass sie nicht fallengelassen werden, wenn sie im Laufe des Erwachsenwerdens mitunter andere Prioritäten setzen.

Die Humanität einer Gesellschaft, so heißt es, zeigt sich besonders im Umgang mit den Schwächsten. Übertragen hieße das: Die Humanität eines pädagogischen Konzeptes zur musikalischen Frühförderung zeigt sich daran, wie es mit denen umgeht, die durchs Raster fallen und die in sie gesetzten Leistungserwartungen ungewollt enttäuschen. Hier ist eine differenzierte, am Einzelfall orientierte Beratung von großer Bedeutung, die mit entsprechendem Weitblick neben dem Konzertpodium noch andere musikalische Berufsfelder in Betracht zieht – eine Beratung, die für den Fall, dass die Berufsentscheidung in eine andere Richtung fällt, Sorge trägt, dass ein solcher Schritt nicht als biografischer Bruch erlebt wird, sondern dass Musik nach Möglichkeit auch weiterhin integrativer Lebensbestandteil bleiben kann.

Gelingensfaktoren musikalischer Frühförderung

Aus den verschiedenen Tagungsbeiträgen ließ sich in der Rückschau tatsächlich ein Einflussfaktoren-Modell für den pädagogischen Bereich der musikalischen Frühförderung entwickeln. Als Konstituenten sind hier die wichtigsten personalen und institutionellen Einflussfaktoren zusammengefügt, die in den Vorträgen und Diskussionsbeiträgen genannt und erörtert wurden.

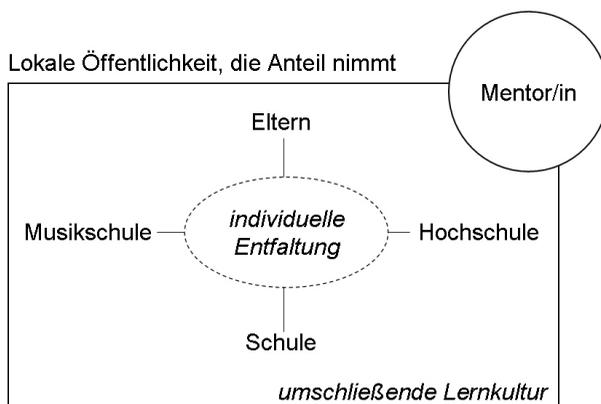


Abb. 3: Einflussfaktoren-Modell musikalischer Frühförderung

Eltern

Die Eltern sind sicher ein entscheidender Gelingensfaktor. Die Rolle, die sie spielen, ist vielfältig. Zunächst sind sie Initiatoren, die den musikalischen Bildungsprozess meist in sehr frühem Alter der Kinder überhaupt erst anstoßen. Sie initiieren zum einen indirekt, indem sie zu Hause einen erfüllten Umgang mit Musik selbst vorleben. Sie initiieren zum anderen direkt durch die Auswahl und Inanspruchnahme musikalischer Frühförderangebote für ihre Kinder. Sie nehmen Einfluss auf die Instrumenten- und die Lehrerwahl. Hinzu kommen Finanzierung und die Logistik: die Anschaffungskosten des Instruments, die Bezahlung des Unterrichts und die Fahrten zu den Instrumentalstunden. Dies verlangt eine nicht gerade geringe wirtschaftliche und zeitliche Opferbereitschaft. Dies ist in einer Gesellschaft, in der die Selbstverwirklichung inzwischen in allen Lebensaltern und eben auch für viele Eltern ganz oben auf der Werteskala steht, keine Selbstverständlichkeit mehr.

Ist die Förderung erst einmal angelaufen, verändert sich die Rolle der Eltern. Die jeweilige Instrumentallehrerin beziehungsweise der jeweilige Lehrer übernimmt die Rolle des inhaltlichen Initiators. Die Eltern sind zunehmend nur noch Begleiter des Prozesses, insbesondere ab dem Zeitpunkt, ab dem die musikalischen Fähigkeiten des Kindes die entsprechenden Fähigkeiten der Eltern übersteigen. Zur Aufgabe der

Eltern wird nun, mit etwas altertümlichem Begriff, die Fürsorge: das emotionale Auffangen eventueller Misserfolge und der konstruktive Umgang mit Rückschlägen, der Trost bei Enttäuschung, das Vermitteln von existentieller Sicherheit – ganz unabhängig vom musikalischen Erfolg.

An zwei Stellen kann die Rolle der Eltern zum Problem und ihr Wirken konfliktträchtig werden: Der erste mögliche Konfliktpunkt wurde bereits genannt. Er droht, wenn das Kind besser wird als die Eltern. Natürlich wird dieses Besserwerden mit der ursprünglich von den Eltern ausgehenden Bildungsinitiative angestrebt. Ganz einfach hinzunehmen ist es dennoch nicht, wenn es eintritt.

Ein vielleicht noch stärkerer Störfaktor ist jedoch die nicht hinterfragte, unterbewusst mitschwingende, ungeklärte Motivationslage der Eltern: Inwiefern sind deren eigene Absichten mit im Spiel? Unerfüllte Sehnsüchte etwa, die auf die Kinder übertragen werden? Oder ein starker elterlicher Bindungswunsch, der sich zunächst in großer Opferbereitschaft zeigt, im Gegenzug aber mit der Erwartung an eine ebenso große Dankbarkeit des Kindes einhergeht? Oder vielleicht auch der Wunsch nach Aufwertung des eigenen Sozialprestiges über musikalische Erfolge des Kindes?

Problematisch ist der damit einhergehende Druck, der das musikalische Lernen überlagert: Wo eigentlich die Eltern für die Kinder da sein und ihnen Rückhalt geben sollten, sind auf einmal die Kinder für die Eltern da, werden, ohne es zu merken, zu Erfüllungsgehilfen elterlicher Wünsche und Sehnsüchte. Sie verstricken sich in einem psychischen Abhängigkeitskonstrukt. Das „Drama des begabten Kindes“ nimmt seinen Lauf.¹¹

Musikalische Frühspezialisierung kommt also um „Elternarbeit“ nicht herum. Dabei ist der Begriff hier durchaus in zweifacher Hinsicht zu verstehen:

- als elterliche Mitarbeit, als Bereitschaft, sich finanziell und organisatorisch zu engagieren, und
- als wünschenswerte supervisorische Gesprächsarbeit mit den Eltern über deren Motivation, über ungelebte eigene Wünsche

¹¹ Vgl. Alice Miller (1979): Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

und Hoffnungen, über auftretende organisatorische und familiäre Probleme, über die sich wandelnde Elternrolle und die sich verändernde Eltern-Kind-Beziehung.

Musikschule

Besonderes Augenmerk galt bei der Tagung dem Verhältnis zwischen Musikschule und Hochschule. In vielen Fällen, wenn nicht die Eltern selbst das Talent ihrer Kinder entdecken, ist es der Instrumentalunterricht an den Musikschulen, in dem sich besondere musikalische Leistungen zeigen und von den Lehrerinnen und Lehrern erstmalig bemerkt werden. Was eigentlich allseits Freude auslösen sollte, wird allerdings dann zum Problem, wenn Lehrerinnen und Lehrer über die besonders talentierten Schülerinnen und Schüler in ihren Instrumentalklassen den eigenen musikpädagogischen Ruf definieren wollen. Die Gefahr besteht, aus verkapptem Eigeninteresse an solchen Schülerinnen und Schülern festzuhalten, auch wenn sie möglicherweise längst schon einen Lehrerwechsel und andere Anregungen bräuchten. Hinzu kommt eine während der Tagung artikulierte Angst vor „Talentpiraterie“ der Hochschulen, die ihrerseits versuchen, talentierte Kinder und Jugendliche möglichst früh von den Musikschulen abzuwerben und in den eigenen Frühförderinstituten auszubilden. Hier gab es in den Gesprächen mehrfach die Bekundung zur Kooperation als einzig gangbarem Weg. Beide Seiten, Musikschule und Hochschule, müssten lernen, den Erfolg zu teilen (und gemeinsam Freude darüber zu empfinden). Die Musikschulen brauchen die Leistungsspitze in ihren Ensembles auch als Motivationsanreiz für all die anderen, und die Hochschulen wiederum sehen sich zunehmend in der Verantwortung für den musikalischen Nachwuchs auch vor dem Hintergrund des internationalen Wettbewerbs.

Hochschule

Jungstudierende an Musikhochschulen sind Kinder in einer Erwachsenenwelt. Sie werden verfrüht Teil eines professionellen Ausbildungssystems, das auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zunächst nicht eingestellt ist. Institutionalisierte Frühförderung kann und muss dieses Defizit auffangen. Neben dem

künstlerisch und pädagogisch möglichst hochwertigen Instrumentalunterricht, der nach wie vor im Zentrum stehen soll, gilt es, Situationen der Unbeschwertheit zu schaffen: Momente des Wunderns, des Staunens, der Offenheit zu ermöglichen und die unweigerlich einsetzende fachliche Verengung durch übergreifende, fächerverbindende Angebote wie Tanz, Theater und ähnlichem zu kompensieren. Musik- und Kunsthochschulen sind in dieser Hinsicht mit ihrer Vielfalt an ungewöhnlichen Angeboten eigentlich ideale Orte. Den Kindern und Jugendlichen als Frühstudierende diese zusätzlichen Erfahrungswelten zu eröffnen, ist letztlich also bloß eine Frage der Organisation. Zu den flankierenden Aufgaben einer institutionalisierten Frühförderung an der Hochschule gehört es auch, Gesellschaft zu ermöglichen, einen Rahmen und soziale Angebote zu schaffen, in denen die sonst zuweilen gespürte Andersartigkeit verblasst, in denen die Kinder und Jugendlichen untereinander eher Gleichartigkeit spüren. Sie lernen andere ihres Alters kennen, denen es ähnlich geht. Möglichkeiten dazu bieten sich zum einen durch die Musik selbst (etwa durch Angebote von Kammermusik und Ensemblespiel). Zum anderen sind gemeinsame Reisen und Sommerkurse an einigen Frühförderinstituten bereits ein erprobtes Mittel, um der Vereinzelung am Instrument und dem Konkurrenzdenken untereinander entgegenzuwirken.

Schule

Schule muss sich öffnen. Das ist bei dieser Tagung ebenfalls deutlich geworden. Sie muss ein zeitgemäßes Verständnis von Diversität entwickeln, das über die Akzeptanz ethnischer Vielfalt hinausgeht und unter Inklusion nicht nur die Integration von Schülerinnen und Schülern mit mentalen oder körperlichen Beeinträchtigungen versteht. Inklusion zu leben, bedeutet vielmehr, einen konstruktiven Umgang mit dem gesamten Spektrum an unterschiedlichen Lernausgangslagen anzustreben und Schule in inhaltlicher und organisatorischer Hinsicht als differenzierenden Lernort eben auch für Menschen mit besonderen Leistungsfähigkeiten zu gestalten.

Schulpflicht, daran sei hier erinnert, ist eine große gesellschaftliche Errungenschaft. Mit ihrer Einführung wurde Schule zum verbindlichen Lernort, zum sozialen Gegenpol elitärer Partikularinteressen, zum

kleinsten gemeinsamen Nenner, von dem man sich erhofft, den inneren Zusammenhalt einer Gesellschaft stiften zu können.

Gemeinsames Lernen heißt deshalb aber noch lange nicht, dass alle auch zwingend in gleicher Weise das Gleiche lernen müssen. Die inhärente Tendenz zur Normierung ist eine der Kehrseiten staatlich institutionalisierter Bildung. Das falsch verstandene Gleichheitsprimat prägte vor allem die Bildungsreformen in der Nachfolge der 68er-Bewegung. Begabung bekam einen bourgeoisen Beigeschmack. Inzwischen hat ein Umdenken stattgefunden: Zum Prüfstein einer Gesellschaft (und auch ihrer Schule) wird, wie es ihr gelingt, mit Heterogenität umzugehen, Andersartigkeit auszuhalten und zuzulassen. Richtungsweisend sind hier in schulischer Hinsicht reformpädagogische Ansätze: die Initiierung von Lernpartnerschaften zwischen Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem Leistungsvermögen, die Dezentralisierung des Lernens mit Hilfe von Wochenplänen und Phasen der Freiarbeit, die Individualisierung von Lernzielen in spezifischen Förderplänen und vieles mehr. Ein derart ausgerichteter Unterricht bietet den nötigen Freiraum, um musikalische Spezialisierung zu integrieren (zum Beispiel durch Integration von Übezeiten in den schulischen Stundenplan oder durch die Freistellung für Hochschulunterrichte und Konzerte).

Doch Schule ist nicht nur im Hinblick auf organisatorische Offenheit gefragt. Als verbindliche Einrichtung, die wirklich von allen Kindern und Jugendlichen besucht werden muss, könnte sie eine zentrale Rolle auch beim Auffinden musikalischer Talente spielen. Denn ein zusätzliches Problem, das bei der Tagung genannt wurde, ist das so genannte Underachievement: das sowohl von den betroffenen Kindern und Jugendlichen selbst als auch von den von den Musiklehrerinnen und -lehrern vielfach nicht erkannte musikalische Potential, das in der Folge unentfaltet verkümmert. Denn noch immer ist in der Regel ein gehobener materieller und bildungsmäßiger Hintergrund der Eltern ausschlaggebend dafür, dass Kinder überhaupt erst einen Weg zum Instrument finden und die Musikschullehrerinnen und -lehrer auf entsprechend ausgeprägte Fähigkeiten aufmerksam werden.

Stattdessen müssten wir, wenn wir es wirklich ernst meinen mit musikalischer Talentförderung, musikpädagogische Diagnostik in das Lehramtsstudium aufnehmen. Insbesondere in der Grundschule müssten

Lehrerinnen und Lehrer befähigt sein, bei Schülerinnen und Schülern eine besondere musikalische Affinität zu erkennen. Wie aber zeigt sich eine solche Disposition für Musik, wenn kein Instrumentalunterricht vorausgegangen ist? Wohl eher in sekundären Wirkungen. Lehrerinnen und Lehrer müssten auf ausgeprägte Erlebnisfähigkeit von Schülerinnen und Schülern achten. Sie müssten ihren Blick auf Wahrnehmungsbegabungen richten, auf Anzeichen besonderer Intensität beim Bewegtwerden durch Musik: auf den konkret sich zeigenden körperlichen Mitvollzug ebenso wie auf dessen Gegenteil, das gebannte Zuhören, Sich-Versenken. Sie müssten Begabung suchen auch in Bereichen, in denen wir sie zunächst nicht vermuten würden: beim Musikmachen mit dem Computer und ähnlichem. Hier öffnet sich ein weites Feld mit großem Handlungsbedarf. Valide Kriterien für eine solche flächendeckende musikalische Diagnostik sind ein dringend notwendiges Forschungsdesiderat.

Der Mentor

Zunächst noch eher beiläufig tauchte in den Diskussionsbeiträgen die Figur des Mentors auf, gewann dann aber im Verlauf der Tagung immer mehr an Kontur.¹² Der Mentor scheint mir eine interessante, in der Diskussion um musikalische Frühförderung bislang eher unterbelichtete Figur mit einigem Entwicklungspotential zu sein. Als neutrale dritte Instanz (neben Eltern und der Instrumentallehrerin beziehungsweise dem Instrumentallehrer) und nicht gleichermaßen eng involviert, wäre es Aufgabe des Mentors, den pädagogischen Prozess aus der Distanz und dennoch empathisch zu begleiten. Er könnte als unparteiischer Anwalt des Kindeswohls, als eine Art Ombudsmann fungieren. Er könnte als Moderator in Konfliktsituationen auftreten und vermitteln, (unterschiedliche) Erwartungshaltungen der Beteiligten klären und ausbalancieren, auf Nachhaltigkeit und Behutsamkeit der Karriereplanung achten und gegebenenfalls bremsen, wenn die unmittelbar involvierten Akteure zu schnell zu viel wollen.

¹² Aus Gründen der Lesbarkeit wird in diesem Textabschnitt auf die Nennung der weiblichen Form verzichtet. Es versteht sich von selbst, dass die Figur des Mentors im konkreten pädagogischen Kontext sowohl von einer Frau als auch von einem Mann repräsentiert werden kann.

Der Mentor hätte über die musikalische Ausbildung am Instrument hinaus auch noch andere Entwicklungsdimensionen im Sinne eines ganzheitlichen Curriculums im Blick und könnte im Einzelfall kompensatorisch wirksame Lernangebote wie etwa mentales Training oder prophylaktische Körper- und Entspannungstechniken vermitteln. Als jemand, der den individuellen Entwicklungsprozess seines Schützlings über die Jahre hinweg mitverfolgt, ist er schließlich auch ein wichtiger Gesprächspartner, wenn es zum Ende der Schulzeit hin um die Frage der beruflichen Zukunft geht.

Die lokale Öffentlichkeit, die Anteil nimmt

Neben dem Mentor wurden auch die lokale Öffentlichkeit und ihr Einfluss als bislang unterbelichteter Faktor für gelingende musikalische Frühförderung thematisiert. Die lokale Öffentlichkeit, die Anteil nimmt, ist der Ort erster Selbstwirksamkeitserfahrung. Musikalisches Lernen, das hermetisch abgeschirmt nur auf Wettbewerbsteilnahmen abzielt, bleibt letzten Endes defizitär gegenüber dem wirklichen Auftritt vor Menschen, denen die Musik etwas bedeutet, vor einem echten Publikum, das vom Spiel berührt wird – ganz unabhängig davon, wie groß oder klein der Rahmen ist, in dem sich diese Art der musikalischen Kommunikation, das reale künstlerische Leben vollzieht.

Doch nicht nur als erster Ort eigener künstlerischer Wirksamkeit ist die lokale Öffentlichkeit von Interesse. Das erste öffentliche Sichtbarwerden des musikalischen Könnens im Konzert ruft im besten Falle auch Mäzene auf den Plan: Außenstehende, die so begeistert sind, dass sie mehr tun wollen und sich finanziell engagieren bei der Finanzierung des Instrumentalunterrichts, bei der Anschaffung eines höherwertigen Instruments oder bei den Produktionskosten erster Tonaufnahmen.

Die umschließende Lernkultur

Der letzte Einflussfaktor auf die musikalische Frühförderung ist weniger manifest, sondern eher atmosphärischer Natur. Die zuvor identifizierten Akteure bewegen sich nicht im luftleeren Raum, sondern in einem kulturellen Umfeld, das gleichermaßen als Vorbedingung den Rahmen ihres Handelns absteckt. Alle Bildungsbemühungen sind eingebettet in

eine alles umschließende Lernkultur. Diese Lernkultur ist eine komplexe Gemengelage. Sie wird bestimmt von den bildungsbiografischen Vorerfahrungen der Eltern sowie der Instrumentallehrerinnen und -lehrer, aber auch durch die gesamtgesellschaftliche Haltung gegenüber Kunst und Musik, gegenüber Schule und Instrumentalunterricht, gegenüber Erfolg und Scheitern. Pädagogisch wünschenswert und zu entwickeln wäre eine Lernkultur, in der das Miteinander vor der Konkurrenz kommt, in der die Selbstbestimmung des lernenden Subjekts vor vermeintlichen Sachzwängen rangiert – eine Lernkultur, die auf Partizipation anstatt auf hierarchische Unterordnung setzt. Gerade in einem Bereich hochgradiger Spezialisierung mit meist an traditioneller Meisterlehre ausgerichteten Unterrichtsvorstellungen ist das leider noch immer keine Selbstverständlichkeit. Denn zu einer solchen veränderten Lernkultur gehört entscheidend auch ein anderes Verhältnis zu Fehlern. Nicht deren Vermeidung im Hinblick auf Sicherheit und schnellen Erfolg, sondern gerade das Zulassen von Fehlern, das Gehen von Umwegen und Ausschreiten von Sackgassen führt zu nachhaltigen Lernerfahrungen aus erster Hand. Dies aber erfordert Geduld von allen Beteiligten – Geduld, die umso schwerer aufzubringen ist, je mehr auf dem Spiel steht.

Abschließende Wünsche

Stephan Imorde hat die *young academy rostock* in seiner bilanzierenden Rückschau als selbstlernendes System beschrieben und in diesem Zusammenhang die Gründungsphase der *yaro* in Erinnerung gerufen, in der es noch kaum übertragbare Vorerfahrungen anderer Hochschulstandorte mit musikalischer Frühspezialisierung gab. Entsprechend blieb, so das Fazit, den Beteiligten damals gar nichts anderes übrig, als eigene Strategien der Förderung zu entwickeln. Im Nachhinein hat es sich bezahlt gemacht, eigene Wege zu gehen – in musikpädagogischer Hinsicht unter anderem auch deshalb, weil die vorfindlichen Ausgangssituationen in den Bundesländern und Regionen vielfach so verschieden sind und nach spezifischen Antworten verlangen: Die Besonderheiten der *yaro* nach nunmehr fünfjähriger Wegstrecke sind sowohl organisatorischer als auch inhaltlicher Natur. So setzte man von Beginn an auf eine Netzwerkstruktur und die Kooperation mit Musikschulen und Internaten, anstatt auf die institutionelle Insellösung

und Abschottung des eigenen Begabtenzentrums. Außerdem erstreckt sich die Förderung der *yaro* mit großer Selbstverständlichkeit auch auf das Genre der Popmusik.

Christoph Perleth hat in seinem kognitionspsychologischen Vortrag während der Tagung zwei Grundformen der Intelligenz unterschieden: die kristalline und die flüssige Intelligenz. Diese Metapher möchte hier gern aufgreifen und auf den Bereich der Pädagogik übertragen: Ich wünsche der *yaro* zu ihrem Jubiläum weiterhin viel flüssige Pädagogik und möglichst wenig Erstarrung.

Man dürfe, so hieß es an anderer Stelle, in einem derart hochgradig individualisierten musikalischen Ausbildungssegment den Kindern und Jugendlichen „nichts Fertiges überstülpen“. Dem kann ich nur zustimmen: Immer dann, wenn Pädagogik mechanisch wird, wenn man glaubt, man habe das Strickmuster für den schnellen Erfolg gefunden und könne nun zur Routine übergehen, wird es gefährlich. Ich möchte deshalb die Haltung des Suchens bestärken, auch wenn sie unserem Sicherheitsdenken zunächst widerstrebt. Dennoch glaube ich fest: Solange man als Lehrende(r) selbst auf der Suche bleibt, wird alles gut.

Der Komponist Arnold Schönberg schrieb 1911 im Vorwort seiner Harmonielehre: „Dieses Buch habe ich von meinen Schülern gelernt.“ Im Sinne dieses Mottos wünsche ich der *yaro*, die Förderung musikalischer Talente als offenen Prozess leben und wertschätzen zu können – als einen Prozess, in dem sich alle Beteiligten gleichermaßen als Lernende verstehen und voneinander profitieren: Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer – und eben auch die *yaro* selbst als Institution.