

Silke Lehmann

Was heißt hier „begabt“? Ein Phänomen auf dem Prüfstand

Viele Kinder oder Jugendliche sind nur schwer dazu zu überreden, sich ihrem Instrument zuzuwenden und machen nur kleine Fortschritte. Andere wiederum können nur schwer dazu bewegt werden, mit dem Üben wieder aufzuhören und gelangen so sehr schnell zu erstaunlichen Leistungen. Hier ist die Rede dann von Begabung oder sogar Hochbegabung. Was dieses Erscheinungsbild ausmacht, soll am Beispiel der Begabtenförderung am Hamburger Konservatorium dargestellt werden.

Vor vier Jahren wurden dem Hamburger Konservatorium Stiftungsgelder zur Verfügung gestellt, um besondere Talente gezielt zu fördern. Seitdem findet in der Institution, die unter ihrem Dach eine berufsausbildende Akademie und eine Musikschule vereint, eine sehr lebendige Arbeit statt. Die beiden Abteilungen des Hauses ermöglichen die Anbindung sowohl an eine künstlerisch-pädagogische Ausbildung als auch eine ausgedehnte Breitenförderung: u.a. werden im Rahmen des JeKi-Projektes rund 4000 Schülerinnen und Schüler an Grundschulen unterrichtet. Bemerkenswert ist, dass es am Hamburger Konservatorium einige Lehrkräfte gibt, die sowohl in den JeKi-Grundschulen als auch in der Begabtenförderung unterrichten. In der Berufsausbildung wiederum lehren Musikerinnen und Musiker, die durch ihre Zugehörigkeit zu den großen Orchestern, der Staatsoper oder verschiedenen umliegenden Musikhochschulen in das kulturelle Leben der Region eingebunden sind. Dadurch können sie nicht nur fachlich fundierte Arbeit leisten sondern auch helfen, Kontakte herzustellen und Perspektiven zu öffnen. Diese Vielfalt im musikpädagogischen Tun soll Anlass sein, den Begriff der Begabung näher zu beleuchten.

Die Problematik des Begabungsbegriffes

Fragen wie „Ist unser Kind eigentlich musikalisch?“ oder auch „Ist das Kind denn überhaupt begabt?“ stellen im musikpädagogischen Alltag eine wiederkehrende Herausforderung dar. Denn hier gilt es, den Eltern eine komplexe Angelegenheit möglichst verständlich zu übermitteln: Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass jeder Mensch Musikalität als natürliche Anlage besitzt, wenn auch die individuellen Fertigkeiten unterschiedlich ausgeprägt sind. Gleichzeitig spielt die Begeisterungsfähigkeit eine Rolle und nicht zuletzt muss diese Begeisterung in eine angemessene häusliche Betätigung mit dem Instrument (mit anderen Worten: regelmäßiges Üben) münden, damit Erfolge spürbar werden und die Motivation erhalten bleibt. Es stellt sich also nicht nur die Frage nach der Begabung, sondern auch nach dem individuellen Einsatz.

Dieses komplexe Geflecht wird auch in der Begabungsforschung gesehen¹. So wird eine Begabung erst durch eine überdurchschnittliche *Leistung* auf einem Gebiet deutlich. Ob aber die zutage tretenden Hochleistungen nun auf besondere Anlagen zurückzuführen sind, wie es die Begriffe Begabung oder Talent implizieren² oder auf den geleisteten Überaufwand³, auf ein begünstigendes Umfeld, auf Motivationsstrukturen, auf besondere Persönlichkeitsmerkmale oder noch andere Faktoren ist nicht abschließend geklärt. Heiner Gembris bringt die genannten Aspekte in Zusammenhang und definiert: „*Musikalische Begabung* ist das jedem Menschen in unterschiedlichem Maße angeborne, durch die *Umwelt* beeinflusste und durch *Übung* zu entwickelnde Potential, Musik emotional zu erleben, geistig zu verstehen und durch Singen, Spielen, Komponieren, Improvisieren schaffen zu können. *Musikalische Begabung* zeigt sich in universellen und kulturspezifischen musikalischen Fähigkeiten (z.B. Hörfähigkeiten, Singen, Ausdrucksfähigkeiten auf einem Instrument etc.) und in co-musikalischen Eigenschaften (z.B. Bedürfnis nach Musik, intrinsischer Motivation, Gestaltungswillen.“⁴

Das Problem der Leistungsbewertung

Immer dann, wenn es darum geht, Stipendien zu vergeben (oder zu verlängern), müssen musikalische Leistungen abgewogen werden. Anders als im Sport, wo mit Stoppuhr oder Maßband objektivierbare Daten erhoben werden können, bewegen sich musikalische Urteile im Subjektiven. Gerhard Mantel spricht sehr treffend von einer „Unschärferelation“ bzw. von „Geschmacksstatistiken“ in Bezug auf Jury-Entscheidungen⁵. Auch Gembris betont die Besonderheit und schwere Fassbarkeit musikalisch-ästhetischer Gestaltung: „Originalität, Kreativität, Einzigartigkeit, Emotionalität, Kommunikation, kulturelle Flexibilität etc. (die zum Wesentlichen in der Musik gehören) [...] entziehen sich der exakten Messbarkeit.“⁶ Andererseits weist

¹ vgl. Kurt A. Heller: Musikalisches Talent im Lichte der Hochbegabungs- und Expertiseforschung. Theoretische Modelle, Identifikations- und Förderansätze, in: Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen, Helga de la Motte-Haber (Hg.): Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Band 17 Musikalische Begabung und Expertise, Göttingen u.a.: Hogrefe 2008, S. 9.

² Auf die noch größere Verworrenheit der englischsprachigen Begriffe („gifts“ wird im Sinne von Anlagen verstanden, „talent“ mit erworbenen Fertigkeiten in Verbindung gebracht) soll hier nicht weiter eingegangen werden, vgl. Heller.

³ wie es der Ansatz der *Expertise* darstellt, auf den hier ebenfalls nicht näher eingegangen werden soll, vgl. Andreas C. Lehmann & Rolf Oerter: Lernen, Übung und Expertisierung, in: in: Herbert Bruhn/Reinhard Kopiez/Andreas C. Lehmann (Hg.): Musikpsychologie. Das neue Handbuch, Reinbek: Rowohlt 2008, S. 105 – 127.

⁴ Heiner Gembris: Zur Situation der Begabungsforschung in der Musik: Standort, aktuelle Fragen und Forschungsbedarf, in: Heiner Gembris (Hg.): Begabungsförderung und Begabungsforschung in der Musik, Schriften des Instituts für Begabungsforschung in der Musik Band 2, Münster: Lit 2010, S. 51, Hervorhebungen im Original.

⁵ Gerhard Mantel: Kunst und Pädagogik – ein Widerspruch? Auf der Suche nach künstlerischen Kriterien, in: Frauke Grimmer/Wolfgang Lessing (Hg.): Künstler als Pädagogen. Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen InstrumentalDidaktik, Mainz: Schott 2008, S. 32 f.

⁶ Gembris 2010, S. 57.

Mantel darauf hin, dass es wiederum auch auffallende Übereinstimmungen in der Bewertung künstlerischen Tuns gibt, dass der „Konsens verschiedener Menschen bei ästhetischen Vergleichen [...] immer viel größer ist als der Geschmacksunterschied“⁷. Ohne diese Übereinstimmung wären Auswahlvorspiele oder auch Wettbewerbe wie „Jugend musiziert“ gar nicht denkbar, selbst wenn die Entscheidungsfindung nicht immer ohne kontroverse Diskussionen verläuft.

„Wütende Wissbegierde“

Am Hamburger Konservatorium sind in der Regel die Instrumental- bzw. VokaldozentInnen diejenigen, die auf eine besondere Leistungsfähigkeit aufmerksam werden und eine Bewerbung für ein Stipendium vorschlagen. Sie geben im Rahmen der Bewerbung eine schriftliche Stellungnahme ab, aus der die Besonderheit des Bewerbers bzw. der Bewerberin hervorgeht. Bei aller Individualität wiederholen sich in den Stellungnahmen doch einige typische Merkmale. So ist für diese jungen Menschen ein sehr hoher Eigenantrieb charakteristisch, die Auseinandersetzung mit dem Instrument bzw. der Musik ist tiefes inneres Bedürfnis. Dieses hochgradig selbstgesteuerte Aneignungsverhalten hat die Begabungsforscherin Ellen Winner mit dem Begriff der „wütenden Wissbegierde“⁸ beschrieben. Eltern und Lehrkräfte hochbegabter Kinder sehen sich damit konfrontiert, dass diese hartnäckig ihren eigenen Vorstellungen folgen und in eigener Regie lernen, sie zeichnen sich aus durch ein geradezu „obsessives Interesse“⁹ Hier den Wünschen und Bedürfnissen zu folgen, genügend ‚Input‘ zu geben und dennoch einen systematischen Unterrichtsaufbau beizubehalten, ist für Eltern und Lehrkräfte eine Herausforderung. Die Einzelunterweisung bietet größtmögliche Chancen, die individuelle Dynamik aufzugreifen und zu lenken. Die Förderung ermöglicht in diesem Zusammenhang, den Zeitrahmen für den Unterricht zu verlängern und Zusatzfächer anzubieten. Nicht verschwiegen werden darf, dass auch im Umfeld von hoher Leistung nicht immer alles leicht von der Hand geht: so erleben auch junge Menschen, die überdurchschnittliche Leistungen erbringen, Phasen (oder Teilbereiche musikalischen Tuns), in denen Frustrationen überwunden oder Misserfolge ausgehalten werden müssen.

Frühreife

Ein weiterer Aspekt der sich sowohl im Alltag als auch in der Literatur wiederfindet ist der der Frühreife, bzw. der Entwicklungsbeschleunigung¹⁰. Viele Lehrkräfte bescheinigen in ihrer Empfehlung, dass das Leistungsvermögen über das hinausgeht, was Gleichaltrige zeigen: sie erreichen früher als andere Kinder einen hohen Leistungsstand bzw. zeichnen sich durch raschere Fortschritte aus. Auch diese Tatsache birgt gewisse Probleme, denn die musikalische Frühreife kann durchaus der sonstigen Entwicklung vorausziehen. „Musikalische Hochbegabung geht nicht automatisch mit hohen sozialen Kompetenzen einher. Wegen der u.U. altersuntypischen Interessen im frühen Kindesalter kann sie sich sogar nachteilig auf

⁷ Gerhard Mantel, ebd.

⁸ Ellen Winner: Kinder voller Leidenschaft. Hochbegabungen verstehen, Berlin: LIT 2007, S. 6.

⁹ ebd.

¹⁰ ebd., S. 5; Franziska Olbertz: Musikalische Hochbegabung. Frühe Erscheinungsformen und Einflussfaktoren anhand von drei Fallbeispielen, Münster: LIT 2009, S. 355.

soziale Erfahrungsmöglichkeiten auswirken.“¹¹. Tatsächlich bedeutet intensive musikalische Betätigung, viel Zeit mit sich allein und dem Instrument (bzw. der Stimme) zu verbringen. Dies ist Zeit, die nicht in frei verabredetes Spiel oder Gruppenaktivitäten wie beispielsweise in Sportvereinen oder Jugendgruppen einfließen kann. Gleichzeitig mag auch die intensive Zuneigung zu klassischer Musik auf andere Kinder oder Jugendliche befremdend wirken.

Umso erfreulicher ist darum die Existenz einer Gruppe von neun- bis elfjährigen Kindern, die sich neben ihrem Instrumentalunterricht wöchentlich zu einer Stunde mit Musiktheorie und Gehörbildung treffen. Hier wird gespielt, experimentiert und auch komponiert. In sehr lustvoller Weise – und gleichzeitig mit theoretisch-analytischem Hintergrund – findet hier eine Auseinandersetzung sowohl mit Musik als auch mit anderen Kindern statt. In diesem Umfeld entstand beispielsweise die Freundschaft zweier Neunjähriger (Violine, Blockflöte, Gitarre, Komposition die eine, Posaune und Klavier der andere). Ihre ansonsten absolut altersgemäßen Spiele untermalen die beiden seitdem gerne mit dem Hören der neuesten CD-Produktionen ihrer Dozenten. Auch im Chor der Musikschule am Hamburger Konservatorium pflegen sie die Gemeinsamkeit und leben gleichzeitig ihre besondere Begabung in kleinen Solo-Rollen aus.

Intelligenz

Übereinstimmung herrscht auch darin, dass den StipendiatInnen bzw. BewerberInnen durchweg eine schnelle Auffassungsgabe bescheinigt wird. Dies beinhaltet, dass das schulische Lernen leicht fällt (abgesehen von der zeitlichen Beanspruchung, die gerade von den älteren Geförderten als sehr belastend empfunden wird), dieses spiegelt sich beispielsweise in guten Zeugnisnoten. Manche StipendiatInnen wurden auch vorzeitig eingeschult oder haben Klassen übersprungen, manche nehmen an weiteren Programmen (beispielsweise mathematischer Art) teil. Auch außerhalb von Begabungsförderung sehen viele Instrumentallehrkräfte Zusammenhänge zwischen allgemeinen und musikalischen Fertigkeiten. In der musikpsychologischen Forschung hat sich dieses Interesse in Untersuchungen zu den Zusammenhängen von Intelligenz und Musikalität niedergeschlagen¹². Während Franziska Olbertz von einer Vernetzung musikalischer und kognitiver Fähigkeiten ausgeht, die bewirkt, dass das Erscheinungsbild der Musikalität von den „individuellen geistigen Fähigkeiten und Herangehensweisen entschieden mitgeprägt“¹³ wird, stellt Ellen Winner den Zusammenhang von Intelligenz und Musikalität als nicht zwingend dar: „Ein hoher IQ ist irrelevant für außergewöhnliche Begabungen in Musik oder bildender Kunst.“¹⁴

Letztlich liegen im musikpädagogischen Umfeld in der Regel weder Werte aus Intelligenz- noch aus Musikalitätstests vor. Intelligenztests sind immer wieder dafür

¹¹ Olbertz 2009, S. 340.

¹² einen Überblick gibt Olbertz 2009, S. 36 ff.

¹³ ebd., S. 338.

¹⁴ Winner 2007, S. 17. Diese Aussage ist allerdings auch im Zusammenhang mit dem Auftreten von so genannten Savants zu sehen: hiermit sind Menschen gemeint, die in ihrer Domäne (also beispielsweise der Musik) Hochleistungen erbringen und dabei gleichzeitig eine psychische Beeinträchtigung (häufig autistische Züge) aufweisen (vgl. ebd., S. 12).

kritisiert worden, dass sie nur einen schmalen Bereich sprachlicher und logischer Fähigkeiten erfassen. Und aktuell stellt selbst die Musikpsychologie, in deren Umfeld immer wieder Musikalitätstests durchgeführt werden, selbige in Frage: „Leider sind musikalische Tests oft nicht ausreichend zuverlässig und valide; die Testergebnisse korrelieren nämlich gewöhnlich nur niedrig mit musikalischen Leistungen im realen Leben“.¹⁵ In die gleiche Richtung weist der Befund, dass Erfolge in Musikalitätstests eher anhand von guten Ergebnissen in Intelligenztests vorhergesagt werden können, weniger durch die Einschätzung der MusiklehrerInnen¹⁶. Musikalische Performanz lässt sich offensichtlich kaum in Testkategorien abbilden.

Das familiäre Umfeld

Ungefähr die Hälfte der Stipendiatinnen und Stipendiaten am Hamburger Konservatorium stammt aus Familien in denen mindestens ein Familienmitglied Musiker bzw. Musikerin ist. Die andere Hälfte kommt aus Elternhäusern, in denen gerne musiziert wird oder Musik zumindest eine hohe Wertschätzung genießt. Auch dieses ist ein Charakteristikum der Begabtenförderung. Denn anders als es der Begriff der Begabung oder des Talentes suggeriert, besteht nur ein Teil der Leistungsfähigkeit aus angeborenen Fähigkeiten. Der andere, mindestens ebenso wichtige Teil, besteht in der Reaktion des Umfeldes auf Wünsche, Bedürfnisse und Vermögen des Kindes. Ellen Winner formuliert sehr treffend: „Es stimmt, daß Eltern von hochbegabten Kindern sich aktiv um die Förderung ihrer Kinder bemühen. Aber dieses ungewöhnliche Maß an Anteilnahme und Engagement wirkt nicht destruktiv. Es ist notwendig, damit sich eine Begabung entfalten kann.“¹⁷ Und dabei reicht es nicht, auf die Anfangs-Begeisterung zu setzen und die Kinder dann sich selbst zu überlassen: Erfolge auf dem Gebiet der Musik sind immer langfristig erarbeitete Erfolge. Wenn Familienmitglieder mit einer gewissen Selbstverständlichkeit vorleben, dass Instrumentalspiel von der Regelmäßigkeit profitiert bzw. die Kinder helfend zu begleiten wissen, sich womöglich selbst auch als Musizierpartner zur Verfügung stellen, werden die Weichen positiv gestellt.

Natürlich ist auch die negative Übersteigerung denkbar, in der Kinder stellvertretend die Ambitionen ihrer Eltern verwirklichen sollen. Das Geflecht von Eigen- und Fremdmotivationen ist in pädagogischen Situationen (die ja keineswegs diagnostisch bzw. therapeutisch angelegt sind) allerdings schwer entwirrbar. Hier kann nur ein entsprechendes Fingerspitzengefühl der Beteiligten dazu beitragen, Leistung zu fördern und gleichzeitig Überforderung zu vermeiden. Den Verantwortlichen am Hamburger Konservatorium ist es darum wichtig, die Perspektive offen zu halten: natürlich wird es als ideal empfunden, wenn die Förderung in eine berufliche musikalische Karriere mündet. Es gilt jedoch genauso die Sichtweise, dass die erworbenen Kompetenzen und auch die Wertschätzung von Musik andere Domänen

¹⁵ Rolf Oerter & Andreas C. Lehmann: Musikalische Begabung, in: Herbert Bruhn/Reinhard Kopiez/Andreas C. Lehmann (Hg.): Musikpsychologie. Das neue Handbuch, Reinbek: Rowohlt 2008, S. 90.

¹⁶ Olbertz 2009, S. 38.

¹⁷ Winner 2007, S. 13.

bereichern und so auf die Gesellschaft zurückwirken können¹⁸. Im Auge behalten werden muss ebenso die Tatsache, dass früh auftretende Hochleistungen nicht zwangsläufig in exponierte Positionen im Erwachsenenleben führen „Außer dem Grad an Begabung spielen zum Beispiel Persönlichkeit, Motivation, familiäre Umwelt, Gelegenheit und Glück eine große Rolle.“¹⁹

Soziale und persönlichkeitsbildende Aspekte

Die Unterstützung Heranwachsender in der musikalischen Entwicklung muss immer auch persönlichkeitsbildende Aspekte beinhalten: Selbstvertrauen, Optimismus, Kreativität²⁰. Diese und ähnliche Eigenschaften versetzen Menschen in die Lage, ihr Leben langfristig zu meistern – auch wenn Situationen eintreten sollten, die zur Korrektur der Lebenspläne nötigen. Die Konkurrenz am Markt ist groß, das Auftreten von (Musiker)Erkrankungen ist nie auszuschließen. Pädagogische Arbeit ist immer auch ein Stück Beziehungsarbeit. Im Instrumental- bzw. Vokalunterricht (nicht nur in der Begabtenförderung) besteht in der Regel eine enge Bindung zwischen Lernenden und Lehrenden, die durch die Situation der Einzelzuwendung begünstigt und durch die emotionale Aufladung, die im Umgang mit Musik entsteht, noch verstärkt wird. Die Domäne der Musik bildet im Umfeld von Hochleistenden oft den wichtigsten Lebensschwerpunkt (u.U. für die ganze Familie). Das ihnen eigene Perfektionsstreben geht in der Regel mit einem hohen (selbst gewählten) Arbeitspensum einher. Hier muss die Umgebung helfen, einen achtsamen Umgang mit den eigenen Ressourcen einzuüben.

Noch einige weitere Besonderheiten wirken auf der Beziehungsebene: die Förderung am Hamburger Konservatorium legt einen deutlichen Schwerpunkt auf Kammermusik. Auch wenn dies den Beteiligten zeitliche, terminliche und nicht zuletzt inhaltliche Zugeständnisse abverlangt, wird diese Arbeit immer als bereichernd empfunden. In der Zusammenarbeit mit anderen überdurchschnittlich Fähigen wachsen alle gemeinsam über sich hinaus, die geteilte Lust am Ergebnis potenziert sich. Ähnlich verhält es sich in den Theorie-/Gehörbildungs-/Kompositions-Gruppen. Auch hier können die Inhalte variabler und kommunikativer bearbeitet werden. Eine besondere Rolle spielt auch immer wieder die Begegnung mit der Familie des 2006 verstorbenen Stiftungsgebers Hans Kauffmann: dessen drei Töchter stehen in den Planungsprozessen für einen lebendigen Dialog zur Verfügung und nehmen in Konzerten und Gesprächen Anteil an der Entwicklung ‚ihrer‘ Stipendiatinnen und Stipendiaten. Dabei wird immer wieder der Geist ihres philanthropischen und kunstbegeisterten Vaters spürbar.

Rückblick und Ausblick

Die Förderung geht nun in das vierte Jahr und betreut aktuell 13 junge Menschen im Alter zwischen acht und 18 Jahren sowie ein Ensemble. Zwei Geigerinnen, zwei Cellistinnen und ein Sänger absolvierten im Anschluss an die Förderung erfolgreiche Aufnahmeprüfungen an deutschen Musikhochschulen. Daneben gab es besondere Konzertabende sowie zahlreiche Jugend-musiziert-Preise auf Landes- und

¹⁸ vgl. Leitbild der Begabtenförderung am Hamburger Konservatorium, <http://www.hamburger-konservatorium.de/index.php?ws=224>, Stand: Januar 2012

¹⁹ Winner 2007, S. 16.

²⁰ vgl. Gembris 2010, S. 69.

Bundesebene. Da das Fördermodell den Anspruch hat, helfende Orientierung zu sein, wird auch als Erfolg gewertet, weitere junge Menschen dabei unterstützt zu haben, sich letztlich für andere Professionen als die Musik zu entscheiden. Richtungsweisend war in der Vergangenheit immer die Berücksichtigung der jeweiligen Bedürfnisse und Möglichkeiten, dieses Vorgehen befindet sich in Einklang mit Forschungserkenntnissen: „Identifikations- und Förderstrategien müssen sich auch im Bereich der Musikerziehung primär an den individuellen Bedürfnissen des Kindes und Jugendlichen orientieren. Insofern ist jede Begabtenförderung zuallererst individuelle Entwicklungsförderung.“²¹ In diesem Sinne wird das Hamburger Konservatorium seine Arbeit auch in Zukunft fortsetzen – in der Begabtenförderung, in der Akademie und in der Musikschule.

Dr. Silke Lehmann koordiniert die Begabtenförderung am Hamburger Konservatorium. Sie ist Lehrbeauftragte für Musikpädagogik und –didaktik am Institut für Musik der Hochschule Osnabrück. Als Lehrerin für Blockflöte und Elementare Musikpädagogik arbeitet sie mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

²¹ Heller 2008, S. 25.