

Annatina KULL

# **Sozialisationsinstanzen in der musikalischen Talententwicklung**

**Eine vergleichende Untersuchung über Werdegänge  
von Musikstudierenden in China und der Schweiz**

## **DISSERTATION**

zur Erlangung des akademischen Grades Doctor of Philosophy (PhD)

Studium: Doctor of Philosophy-Doktoratsstudium,  
Erziehungs- und Bildungswissenschaft,  
Institut für musikpädagogische Forschung, Musikdidaktik und Elementares Musizieren

Universität für Musik und darstellende Kunst Wien  
in Kooperation mit der Hochschule Luzern – Musik

1. Betreuer: Prof. Dr. Marc-Antoine Camp (Hochschule Luzern – Musik)
2. Betreuerin: ao.Univ.-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Noraldine Bailer (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien)

Luzern 2022

Die vorliegende Arbeit wurde von der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien am 23.01.2023 als Dissertation angenommen.

Veröffentlichung auf dem Lucerne Open Repository 2023

DOI: 10.5281/zenodo.8355804

Zitationsvorschlag: Kull, A. (2022). *Sozialisationsinstanzen in der musikalischen Talententwicklung. Eine vergleichende Untersuchung über Werdegänge von Musikstudierenden in China und der Schweiz* [Dissertation]. Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Hochschule Luzern.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.8355804>

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell 4.0 International Lizenz:



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

## **Abstract**

In der gegenwärtigen Wissenschaft besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass für die Entfaltung musikalischer Potenziale neben Lernprozessen und intrapersonalen Faktoren diverse Umweltfaktoren ausschlaggebend sind. Es ist jedoch wenig erforscht, inwiefern kultur- und länderspezifische Gegebenheiten die musikalische Talententwicklung prägen. Dieser Frage kommt insofern Relevanz zu, als im Zuge der Globalisierung mit ihrer interkulturellen Mobilität zahlreiche angehende Musikerinnen und Musiker aus Ostasien ihr Studium in Europa absolvieren. Vor diesem Hintergrund untersucht die Dissertation die vorhochschulischen Werdegänge chinesischer und schweizerischer Musikstudierender im Hinblick auf Einflüsse von Sozialisationsinstanzen, Ausbildungs- und Förderstrukturen sowie kulturspezifischer Werthaltungen und Talentkonzeptionen. Das Erkenntnisinteresse liegt darin, das Verständnis für musikbezogene Entwicklungswege in unterschiedlichen kulturellen Kontexten zu erweitern. Überdies zielt die Arbeit darauf ab, durch die Beleuchtung zuträglicher wie auch hinderlicher Umweltfaktoren Orientierungen für eine bestmögliche Unterstützung und Talentförderung junger Instrumentalistinnen und Instrumentalisten zu leisten.

Für die empirische Untersuchung wurden je 18 Instrumentalmusikstudierende in China und der Schweiz interviewt, die im jeweiligen Land aufgewachsen sind und zum Befragungszeitpunkt im Studiengang Konzertfach im Bereich der Kunstmusik europäischer Tradition inskribiert waren. Es wurden problemzentrierte, biografisch angelegte Interviews geführt, die mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Hinsichtlich des methodischen Vorgehens fanden die aus der kulturvergleichenden und multilingualen Anlage der Studie resultierenden Herausforderungen besondere Berücksichtigung.

Die empirischen Ergebnisse dokumentieren im interkulturellen Vergleich Muster von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Des Weiteren belegt die Dissertation interindividuelle Abweichungen und verdeutlicht damit die Einzigartigkeit und Komplexität musikbezogener Biografien. Die Parallelen zwischen der chinesischen und schweizerischen Untersuchungsgruppe untermauern die Relevanz einer ideellen, organisatorischen und finanziellen Unterstützung durch die Eltern, ebenso einer fachlich adäquaten und mental bestärkenden Förderung durch Instrumentallehrende. Darüber hinaus zeigen sich gewichtige Einflüsse von weiteren Personen, auditiven und audiovisuellen Medien sowie diversen Förderangeboten. Die Talentkonzeptionen der meisten

Befragten in beiden Ländern stimmen insofern überein, als dass sie Umweltfaktoren, intrapersonale Faktoren und das Üben gegenüber der Veranlagung priorisieren.

Die zwischen der chinesischen und schweizerischen Untersuchungsgruppe festgestellten Gegensätzlichkeiten sind primär auf die ungleich kompetitiven Schul- und Tertiärsysteme wie auch auf die differierenden musikbezogenen Förderangebote in China und der Schweiz zurückzuführen. Ferner sind kulturbedingte Werte und weitere gesellschaftliche Rahmenbedingungen als Hintergründe für die stärker durch pragmatische Überlegungen und Fremdbestimmung geprägten Werdegänge der chinesischen Befragten zu sehen. In dieser Untersuchungsgruppe stand die Intention eines Instrumentalmusikstudiums oftmals bereits im Kindesalter fest und führte zu einer frühen und intensiven Fokussierung auf die musikalische Talententwicklung. Demgegenüber verliefen die musikbezogenen Entwicklungswege der schweizerischen Interviewten weniger zielgerichtet, und es standen eher im Freizeitbereich verortete Musiziererfahrungen mit Peers im Zentrum. Maßgebliche Unterschiede im Hinblick auf Bezugspersonen betreffen in erster Linie elterliche und geschwisterliche Einflüsse.

Die Studie generiert insbesondere durch den interkulturellen Vergleich aufschlussreiche Erkenntnisse, aus denen theoretische wie auch praktische Implikationen abgeleitet werden.

## **Abstract in englischer Sprache**

There is widespread agreement in current research that the development of musical talent is influenced by learning processes and intrapersonal factors as well as various environmental factors. However, only limited research has been done on how culture- and country-specific conditions affect this development. This issue is particularly relevant in the context of globalisation and intercultural mobility in which many prospective musicians from East Asia are studying in Europe. Against this background, the dissertation examines the pre-university biographies of Chinese and Swiss master's music students with regard to the influences of socialisation agents, education and support structures, culture-specific values and concepts of talent. The study intends to broaden the understanding of music-related pathways in different cultural contexts. By illuminating both favourable and hindering environmental factors, this research aims to provide guidance on how to best support and promote the talents of young instrumentalists.

For the empirical investigation, interviews were conducted with 36 instrumental music students in China and Switzerland, who had grown up in the respective country and were enrolled in master's performance programmes in art music of European tradition at the time of inquiry. The problem-centred, biographically oriented interviews were evaluated using thematic qualitative content analysis. The research procedure carefully took into account the challenges resulting from the cross-cultural and multilingual design of the study.

In the intercultural comparison, the empirical findings document patterns of similarities and differences. The dissertation also shows inter-individual disparities and thus illustrates the uniqueness and complexity of music-related biographies. The parallels between the Chinese and Swiss sample groups underline the relevance of ideational, organisational and financial support from parents, as well as adequate professional guidance and encouragement from instrumental teachers. In addition, the influence of other persons, audio(-visual) media, and various support programmes, is decisive. The concepts of talent of most respondents in both countries correspond in that they prioritise environmental factors, intrapersonal factors, and practice over predisposition.

The differences found between the Chinese and Swiss sample groups mainly relate to differences in music-related support programmes and in the competitiveness of school

and tertiary education systems in China and Switzerland. In addition, culture-specific values and other societal factors can be seen as explanations for the more pragmatic and less self-determined biographies of the Chinese participants. In this sample group, the intention to study instrumental music was often determined in childhood, leading to an early and intensive focus on musical talent development. In contrast, the music-related pathways of the Swiss interviewees were less goal-directed, and music-making with peers in leisure time was more central. Notable differences with regard to influential persons primarily concern parents and siblings.

The study's intercultural aspect generates insightful findings from which theoretical and practical implications are derived.

# INHALT

---

Vorwort.....	4
1 Einleitung.....	6
<b>THEORETISCHE GRUNDLAGEN</b>	
2 <b>Musikalische Bildung und Talentförderung in der Schweiz und in China.....</b>	<b>13</b>
2.1 Bildung und Förderung in der Schweiz.....	13
2.2 Bildung und Förderung in China.....	17
2.3 Exkurs über die Etablierung der Kunstmusik europäischer Tradition in China ..	19
3 <b>Musikalisches Talent.....</b>	<b>22</b>
3.1 Begriffsdefinitionen musikalischen Talents und verwandter Ausdrücke .....	22
3.2 Konzeptionen und Forschungsansätze .....	31
3.3 Modelle.....	40
4 <b>Musikalische Sozialisation.....</b>	<b>60</b>
4.1 Begriffsdefinitionen.....	60
4.2 Instanzen und Variablen .....	62
5 <b>Empirischer Forschungsstand .....</b>	<b>70</b>
5.1 Erkenntnisse über Sozialisationsinstanzen in der musikalischen Talententwicklung aus Studien in westlichen Ländern.....	70
5.1.1 Eltern.....	70
5.1.2 Geschwister.....	77
5.1.3 Peers.....	81
5.1.4 Lehrpersonen.....	85
5.1.5 Weitere Personen .....	91
5.1.6 Medien.....	95
5.1.7 Bildungsinstitutionen und Förderangebote.....	96
5.2 Kulturvergleichende Studien über die musikalische Talententwicklung.....	99

## EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

<b>6</b>	<b>Methodisches Vorgehen</b>	<b>106</b>
6.1	Erhebungsmethode, Fallauswahl und Feldzugang	108
6.2	Interviewdurchführung	113
6.3	Aufbereitung der Interviews	116
6.4	Auswertung der Daten	119
6.5	Beschreibung der Untersuchungsgruppe	122
<b>7</b>	<b>Ergebnisse</b>	<b>125</b>
7.1	Musikausbildung und musikalische Entwicklung bis zum Studium	125
7.1.1	Instrumentalausbildung und instrumentale Aktivitäten	125
7.1.2	Regulärer Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen	138
7.1.3	Musikalische Talentförderung im schulischen Kontext	142
7.1.4	Außerschulischer Musikunterricht	147
7.1.5	Krisen in den musikbezogenen Werdegängen	150
7.1.6	Studienwahl	153
7.2	Einfluss der Eltern	158
7.2.1	Dimensionen der elterlichen Unterstützung	158
7.2.2	Mitbestimmung und Erwartungshaltungen der Eltern	166
7.3	Einfluss der Geschwister	170
7.4	Einfluss von Verwandten	173
7.5	Einfluss von Peers	178
7.6	Einfluss von Instrumentallehrpersonen	186
7.6.1	Fachliche und strategische Förderung	186
7.6.2	Mentale und emotionale Unterstützung sowie soziale Interaktion	194
7.7	Einfluss von weiteren Personen	200
7.8	Einfluss von Medien	203
7.9	Talentkonzeptionen der Interviewten	207



<b>8</b>	<b>Diskussion und theoretische Einordnung der Ergebnisse</b> .....	<b>212</b>
8.1	Musikausbildung und musikalische Entwicklung bis zum Studium.....	214
8.1.1	Vorhochschulische Musikausbildung.....	214
8.1.2	Weitere musikbezogene Aktivitäten.....	217
8.1.3	Krisen und Dilemmata.....	219
8.1.4	Studienwahl.....	221
8.2	Einfluss von Sozialisationsinstanzen.....	225
8.2.1	Eltern.....	225
8.2.2	Geschwister.....	232
8.2.3	Peers.....	233
8.2.4	Lehrpersonen.....	235
8.2.5	Weitere Personen.....	237
8.2.6	Medien.....	237
8.3	Talentkonzeptionen.....	239
<b>9</b>	<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>241</b>
9.1	Interkultureller Vergleich.....	241
9.2	Theoretische Implikationen.....	244
9.3	Empfehlungen für die Talentförderung.....	249
9.4	Ausblick.....	251
<b>10</b>	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>253</b>
<b>11</b>	<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>276</b>
<b>12</b>	<b>Anhang</b> .....	<b>277</b>

## VORWORT

---

Vorliegende Dissertation wurde im Rahmen eines vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Forschungsprojekts mit dem Titel *SwisSino Musical Talent Study* realisiert.<sup>1</sup> Das Gesamtprojekt entsprang einer Zusammenarbeit der Hochschule Luzern – Musik und der Haute école de musique Genève und widmete sich der kulturvergleichenden Untersuchung von Talentkonzeptionen und -förderung im Bereich der Kunstmusik europäischer Tradition in China und der Schweiz. Im Zentrum stand das Ziel, vertiefte Einblicke in die musikalische Talententwicklung zu gewinnen, die der Optimierung von Förderbedingungen dienen können. Während in zwei Teilprojekten musikalische Selbstkonzepte und Förderprogramme analysiert wurden, beleuchtete das dritte musikbezogene Biografien Instrumentalmusikstudierender in China und der Schweiz. Aus dem dritten Teilprojekt ging diese Studie hervor. Sie knüpfte inhaltlich und methodisch an eine Vorstudie von Petersen (2018) an, in der bereits Entwicklungswege von ausgewählten Musikstudierenden untersucht worden waren.

Die vorliegende Dissertation beschäftigt sich mit der Frage nach dem Einfluss von Sozialisationsinstanzen, länderspezifischen Kontextfaktoren, kulturell geprägten Wertvorstellungen und Talentkonzeptionen auf die Entwicklung und Förderung musikalischen Talents. Meine erste Begegnung mit dem Forschungsthema erfolgte anlässlich der genannten Vorstudie von Petersen. Durch meine Teilnahme an einem Testinterview lernte ich zunächst die Perspektive als befragte Person kennen. Im weiteren Verlauf der Voruntersuchung war ich als wissenschaftliche Assistentin bei der Erhebung, Transkription und Codierung von Interviews involviert. Daraus erwuchs mein vertieftes Interesse am Untersuchungsgegenstand und meine Motivation für das Dissertationsvorhaben, welches im Rahmen einer Kooperation der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien und der Hochschule Luzern – Musik umgesetzt werden konnte.

In ideeller und finanzieller Hinsicht wurde die Durchführung der Studie nicht nur durch den Schweizerischen Nationalfonds, sondern auch durch die Hochschule Luzern ermöglicht. Außerdem beteiligte sich das Schweizer Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, vertreten durch swissuniversities, an der Deckung von Reisekosten im Zusammenhang mit dem Doktoratsstudium. Die Realisierung des

---

<sup>1</sup> <https://p3.snf.ch/project-169711>

Forschungsprojekts war überdies nur durch die Unterstützung zahlreicher Personen möglich. An erster Stelle möchte ich Prof. Dr. Marc-Antoine Camp und ao.Univ.-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Noraldine Bailer meinen tiefen Dank für die engagierte Betreuung der Dissertation und die wertvolle Beratung und Begleitung in sämtlichen Projektphasen aussprechen. Sie trugen durch ihre stets konstruktiven und hilfreichen Anregungen wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit bei. Besonderer Dank gilt auch den Mitarbeitenden des Gesamtprojekts *SwisSino Musical Talent Study*, neben Prof. Dr. Marc-Antoine Camp namentlich Dr. Suse Petersen, Prof. Xavier Bouvier und Li Huaqi. Durch ihre Vorarbeiten haben sie den Grundstein für die Konzeption und Umsetzung der Studie gelegt und diese initiiert. Ihre fachlichen Ratschläge, ihr organisatorisches Zutun wie auch die inspirierenden Diskussionen waren für einen erfolgreich verlaufenden Forschungsprozess unentbehrlich. Hervorzuheben sind auch Li Huaqis Übersetzungsleistungen.

Ebenso geht mein großer Dank an Lukas Park für die Übertragung der chinesischsprachigen Transkripte ins Deutsche, für seine aufschlussreichen Anmerkungen und das Einbringen seiner Expertise. Auch bei Dai Le möchte ich mich herzlich bedanken für ihre Mitarbeit bei Übersetzungen, ihren Einsatz als Co-Interviewerin sowie den bereichernden Austausch und die Begleitung während der Forschungsaufenthalte in China. Sie wie auch Lukas Park und weitere Personen übernahmen zudem organisatorische Aufgaben, vermittelten Kontakte und halfen bei der Rekrutierung der Untersuchungsteilnehmenden. Einen wichtigen Beitrag leisteten ferner Diana Haag, Liu Danning, Gao Yuan und Léa Hennet durch ihre Übersetzungsarbeiten oder die Erstellung chinesisch- respektive französischsprachiger Transkripte. Für das aufmerksame Korrektorat und die kritischen Hinweise danke ich meinem Bruder Mario Kull, für die sorgfältige Durchsicht der Arbeit Johanna Seidl und meinen Eltern Elfrieda Gregori und Theo Kull.

Zu großem Dank verpflichtet bin ich den Interviewten für ihre Bereitschaft zur Teilnahme an der Erhebung und die gewährten Einblicke in ihre musikbezogenen Biografien. Gedankt sei weiteren chinesischen Studierenden sowie mehreren Professorinnen, Professoren und Fachpersonen für die fruchtbaren Diskussionen im Rahmen von Workshops, Arbeitstreffen und informellen Gesprächen.

Dankbar bin ich auch für die bedingungslose Unterstützung und Geduld meiner Familie, meines Mannes Lukas Singenberger und meiner Freundinnen insbesondere während arbeitsintensiver Projektphasen.

# 1 EINLEITUNG

---

Den maßgeblichen Anstoß für die vorliegende Arbeit und das übergeordnete Forschungsprojekt *SwisSino Musical Talent Study*<sup>2</sup> gab die Aufnahme eines neuen Artikels zur musikalischen Bildung in der Schweizer Bundesverfassung im Jahr 2012 (Art. 67a BV)<sup>3</sup>. Damit wurden Bund und Kantone verpflichtet, die schulische und außerschulische Musikbildung zu verbessern. Unter anderem zielt der Verfassungsartikel auf Möglichkeiten der musikalischen Talentförderung, die von den zuständigen Institutionen verstärkt evaluiert und weiterentwickelt werden sollen. Auf Bundesebene identifizierte eine Arbeitsgruppe hierzu mögliche Optimierungsmaßnahmen. Diese betreffen insbesondere die Zugänglichkeit von Förderinstrumenten, deren Finanzierung und Qualitätssicherung sowie die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Regionen und die Kooperation der Akteurinnen und Akteure (Bundesamt für Kultur, 2013, S. 4–5, 33–47). Prioritäre Empfehlungen beziehen sich auf PreColleges, welche Vorbereitungslehrgänge für Jugendliche mit Interesse und Potenzial für ein Musikstudium bereitstellen.<sup>4</sup> Die vorgeschlagenen Verbesserungen sollen die Konkurrenzfähigkeit schweizerischer Nachwuchsmusikerinnen und -musiker für die Aufnahme an einer Musikhochschule erhöhen (Bundesamt für Kultur, 2013, S. 39, 46). Des Weiteren erfolgten Vorarbeiten für die Einführung einer „Talentkarte“, die jährlich an eine begrenzte Anzahl von Kindern und Jugendlichen nach Bestehen eines Bewerbungsverfahrens vergeben werden soll (Verband Musikschulen Schweiz VMS, 2021, S. 3). Inhaberinnen und Inhaber einer „Talentkarte“ sollen Anspruch auf „Zugang zu definierten, curricularen und anerkannten Förderangeboten in regionalen, kantonalen und interkantonalen Begabungsförderungsprogrammen [haben]“ (Verband Musikschulen Schweiz VMS, 2021, S. 6). Zentrales Anliegen ist die Ermöglichung einer Chancengerechtigkeit unabhängig von Wohnorten und finanziellen Mitteln der Familien. Denn bisher bestehen von Kanton zu Kanton und teilweise von Gemeinde zu Gemeinde ungleiche Bedingungen hinsichtlich der Musikbildung und Talentförderung sowie deren Subventionierung (Bundesamt für Kultur, 2013, S. 10–18, 29–38; Verband Musikschulen Schweiz VMS, 2018, S. 7–18, 2021, S. 3–5).

---

<sup>2</sup> Siehe Vorwort.

<sup>3</sup> [https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de#art\\_67\\_a](https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de#art_67_a)

<sup>4</sup> Das neu entwickelte Label *Pre-College Music CH* kennzeichnet qualitativ hochstehende und national anerkannte Studienvorbereitungslehrgänge (Verband Musikschulen Schweiz VMS & Konferenz Musikhochschulen Schweiz KMHS, 2019, S. 3).

Noch grundlegender divergieren musikalische Ausbildungsstrukturen zwischen China und der Schweiz (vgl. Petersen, 2018, S. 236–237). Eine vergleichende Betrachtung kann die Unterschiede aufzeigen und ermöglicht es, die Einflussdimensionen von Bildungssystemen und weiteren länderspezifischen Gegebenheiten zu erfassen. Denn diese Rahmenbedingungen sind in ihrer Bedeutung nicht zu unterschätzen: „What the society provides for talent development can be critical for individuals to achieve expertise“ (Park, 2009, S. 150). Anhand einer Erforschung der Konsequenzen verschiedenartiger Fördermöglichkeiten für die Werdegänge junger Instrumentalistinnen und Instrumentalisten können Erkenntnisse gewonnen werden, die der Weiterentwicklung entsprechender Programme und Projekte dienen.

Entscheidend für die Entfaltung musikalischer Potenziale sind neben dem Zugang zu geeigneten Unterrichts- und Förderangeboten auch weitere Faktoren. Dazu zählen personenbezogene Eigenschaften wie Motivation, Engagement und Zielstrebigkeit seitens der Musiklernenden. Wichtige Impulse gehen ferner von Menschen aus ihrem persönlichen und institutionellen Umfeld aus. Denn die Beratung, Mithilfe und Ermutigung durch Sozialisationsinstanzen wie Familienmitglieder und Gleichaltrige tragen wesentlich zum Erreichen hoher Leistungen bei. Sosniak (1987) hält als Schlussfolgerung aus ihrer Studie über talentierte US-amerikanische Pianistinnen und Pianisten fest: „The development of talent involved many people working for the achievement of just one. Parents, teachers, neighbors, and peers contributed in a variety of ways [...] to make the outstanding learning successes possible“ (S. 521). Befunde über die Bedeutung von Sozialisationsinstanzen können für die Ausgestaltung musikbezogener Unterrichtsangebote und Förderprogramme berücksichtigt werden und etwa die Kooperation zwischen Lehrenden und Eltern stärken. Dies kann letztendlich dazu beitragen, junge Menschen in ihrer Talententwicklung optimal zu unterstützen (vgl. Ho & Chong, 2010, S. 57; McPherson, 2009, S. 105).

In einer Vorstudie, an welche die vorliegende Arbeit anknüpft, wurden im interkulturellen Vergleich von Biografien chinesischer und schweizerischer Musikstudierender Gegensätzlichkeiten hinsichtlich des Einflusses diverser Bezugspersonen festgestellt (Petersen, 2018, S. 236–240). Eine umfangreichere Befragung mit vertiefter Behandlung dieser Thematik kann weitere Einblicke in die Hintergründe solcher Differenzen bieten. Es ist zu untersuchen, inwiefern etwa das Verhalten und die Einstellungen von Eltern und Lehrpersonen bezüglich der musikalischen Förderung eines Kindes von

kulturspezifischen Wertvorstellungen und Talentkonzeptionen mitbestimmt sind (Ho & Chong, 2010, S. 55–57).

Interkulturelle Sensibilität ist in der durch Migration und Mobilität geprägten Welt zentral. Beispielsweise absolvieren viele ostasiatische, insbesondere chinesische Musikerinnen und Musiker ihre Bachelor- oder Masterstudien in westlichen Ländern (Esslin-Peard & Shorrocks, 2017, S. 1; Haddon, 2019, S. 32; Hsin-Yi, 2013, S. 123–124; Lin, 2016, S. 133). Zur Gewinnung von Studierenden organisieren einige europäische und US-amerikanische Musikhochschulen Zulassungsprüfungen in chinesischen Großstädten (Huang, 2011, S. 162; Lin, 2016, S. 11). Nach Studienabschluss kehren viele dieser jungen Absolventinnen und Absolventen nach China zurück, einige bleiben aber in den USA und Europa und unterrichten etwa an Musikschulen in diesen Ländern. Für die Integration beziehungsweise Inklusion von Studierenden aus Ostasien in das Hochschulsystem und den musikpädagogischen Arbeitsmarkt ergeben sich jedoch Herausforderungen. Diese beruhen nicht nur auf sprachlichen Hürden, sondern auch auf abweichenden Lehr- und Lernmethoden (vgl. Esslin-Peard & Shorrocks, 2017, S. 7–13; Haddon, 2019, S. 45–53). Zudem sehen sich diese Musikerinnen und Musiker oftmals mit dem Vorurteil konfrontiert, sie hätten keinen emotionalen Zugang zur „westlichen Klassik“ und würden sich durch Fleiß und Imitation primär technische Fertigkeiten aneignen (Hsin-Yi, 2013, S. 124; Wang, 2009, S. 900). Jedoch kommen sie bisweilen von Kindheit an vorwiegend mit Kunstmusik europäischer Tradition in Berührung, identifizieren sich stärker mit dieser als mit traditioneller Musik ihrer Herkunftsregion und definieren Ersteres nicht zwingend als westliches Kulturgut (Hsin-Yi, 2013, S. 126–131; Wang, 2009, S. 883).

Davon abgesehen kann einerseits ein tiefer Bezug zu einer Musikkultur auch in der Jugend oder im Erwachsenenalter entstehen, andererseits weist ein Großteil der Menschen in westlichen Ländern keinen engen Konnex zur Kunstmusik europäischer Tradition auf. „Ironically, it might be the increasing marginality of classical music in the United States that has allowed Asians and Asian Americans greater access to, and visibility within, this field of culture over the past few decades“ (Wang, 2009, S. 899). Obwohl also die sogenannte „klassische Musik“ nicht als europäische Kunstmusik bezeichnet werden kann, sondern vielmehr eine Kunstmusik europäischer Tradition ist, liegen die „authentischen“ Zentren jener Musik für eine Vielzahl ostasiatischer Musikerinnen und Musiker in Europa. Dies ist mitunter ein Grund, weshalb sie sich für eine Tertiärausbildung in europäischen Ländern entscheiden (vgl. Hsin-Yi, 2013, S. 123).

Haddon (2019, S. 53) leitet aus ihrer Untersuchung über die Erfahrungen von Studierenden aus China und Hongkong an einer britischen Musikhochschule Implikationen für Lehrende ab. Sie verweist insbesondere auf die Notwendigkeit eines Verständnisses für die kulturellen Hintergründe der Studierenden sowie für entsprechende Wertvorstellungen und pädagogische Konzepte.

Auch im Hinblick auf die Erforschung musikalischer Potenzialentfaltung wird eine Einbeziehung gesellschaftlich-kultureller Faktoren als Desiderat formuliert (McPherson, 2009, S. 104; Uptis, Abrami, Brook & King, 2017, S. 86). Gemäß Bastian (1993) sind „wichtige Erkenntnisse über die Entwicklungsbedingungen begabter Kinder und Jugendlicher [...] auch von der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung zu erwarten (Frage nach unterschiedlichen kulturellen Einflußgewichten auf individuelle Entwicklungs- und Erziehungsprozesse, nach der Variationsbreite und Vielfalt begabungsförderlicher Anregungen)“ (S. 196). Bislang gibt es jedoch nur wenige komparative Studien in ostasiatischen und westlichen Ländern zur musikalischen Talententwicklung unter Berücksichtigung des Einflusses von Sozialisationsinstanzen (vgl. Park, 2009, S. 304; Petersen, 2018, S. 230). Zudem handelt es sich bei diesen mehrheitlich um quantitative Erhebungen und bei den Teilnehmenden bisweilen um Kinder und Jugendliche, die nicht explizit ein Musikstudium anstrebten (z.B. Comeau, Huta & Liu, 2015; Park, 2009).

Die Analyse vorhochschulischer Musikbiografien ist lohnend, da bereits in der Kindheit und Jugend grundlegende Weichen für eine langfristige musikalische Betätigung gestellt werden. Eine (retrospektive) Beleuchtung der Talententwicklung und -förderung in diesen Lebensphasen ermöglicht Einsichten in Voraussetzungen für die Motivation und die Chancen, ein Instrumental- oder Vokalstudium aufzunehmen und eine entsprechende Berufslaufbahn einzuschlagen (vgl. Stabell, 2018, S. V). Eine Befragung Studierender eignet sich demnach für die Erhebung relevanter Faktoren in musikbezogenen Werdegängen bis zur Aufnahme an einer Musikhochschule. Anhand eines qualitativen Forschungsdesigns kann vertiefend auf individuelle Erfahrungen und Einschätzungen eingegangen werden.

Die vorliegende Dissertation trägt dazu bei, die beschriebenen Forschungslücken zu schließen, indem die Bedeutung von Sozialisationsinstanzen und kulturspezifischen Aspekten für die Entwicklung musikalischen Talents vergleichend, aus der Perspektive Musikstudierender und mit einer qualitativen Forschungsmethode untersucht wird.

Das Erkenntnisinteresse zielt damit auf ein besseres Verständnis von Werdegängen Musikstudierender in verschiedenartigen kulturellen Kontexten. Die Ergebnisse sollen Orientierungsansätze dafür bieten, junge Musikerinnen und Musiker in der Entfaltung ihrer musikalischen Potenziale bestmöglich unterstützen zu können.<sup>5</sup>

Vor dieser Ausgangslage adressiert die Studie folgende Forschungsfragen:

Welchen Einfluss haben Sozialisationsinstanzen auf die vorhochschulischen musikbezogenen Entwicklungswege chinesischer und schweizerischer Instrumentalmusikstudierender?

- a) Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich diesbezüglich interindividuell und im Vergleich zwischen China und der Schweiz feststellen?
- b) Wie prägen landesspezifische Bildungs- und Förderstrukturen in China und der Schweiz die vorhochschulischen Werdegänge Instrumentalmusikstudierender?
- c) Inwiefern beeinflussen kulturspezifische Wertvorstellungen und Talentkonzeptionen die Entwicklung und Förderung musikalischen Talents in China und der Schweiz?

Hinsichtlich der übergeordneten Forschungsfrage und der ersten Unterfrage wird die Bedeutung von Familienmitgliedern, Peers, Lehrpersonen, Vorbildern, Medien und Bildungsinstitutionen analysiert. Für die zweite und dritte Unterfrage werden zudem Förderangebote, Bildungssysteme und gesellschaftliche Werte in den Blick genommen.

Zu betonen ist, dass die Autorin nicht von in sich homogenen Befragungsgruppen innerhalb der beiden Länder China und Schweiz ausgeht. Es werden zwar kulturgeschichtlich und landesspezifisch bedingte Unterschiede bezüglich der Rahmenbedingungen für die musikalische Talententwicklung angenommen. Jedoch liegt der Arbeit ein prozesshafter Kulturbegriff zugrunde (Kull, 2021, S. 74).<sup>6</sup> Dieser impliziert, dass

---

<sup>5</sup> Teilergebnisse und das methodische Vorgehen der Forschungsarbeit wurden bereits in zwei Publikationen veröffentlicht (Kull, 2021; Kull, Petersen & Camp, 2019) und in drei Posterbeiträgen präsentiert (*What Role Does Parental Support Play in Musical Talent Development?*, präsentiert am 25.4.2019 bei der „International Conference for Research in Music Education“, Bath; *Talentkonzeptionen chinesischer und schweizerischer Musikstudierender*, präsentiert am 28.9.2019 bei der Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung, Hannover; *Einflüsse von Sozialisationsinstanzen in der musikalischen Talententwicklung*, präsentiert am 2.12.2021 bei der Onlinetagung „Perspektiven Musikpädagogischer Forschung“).

<sup>6</sup> Zum prozesshaften Kulturbegriff vgl. Hammel (2007, S. 10–14).



Gesellschaften unter anderem aufgrund von Globalisierung, Migration und Digitalisierung einem stetigen Wandel unterworfen sind und zum einen Gemeinsamkeiten aufweisen, zum anderen in sich heterogen sind. Ein solcher Kulturbegriff erfordert es, die Ergebnisse sowohl interkulturell wie auch interindividuell zu vergleichen.

Die Studie bezieht im Hinblick auf den Forschungsstand und die Diskussion der Ergebnisse nicht nur China und die Schweiz, sondern weitere westliche und ostasiatische Länder mit ein. Zu letzteren werden in der vorliegenden Arbeit die Volksrepublik China und deren Sonderverwaltungszone Hongkong und Macau, ferner Taiwan, Japan, Südkorea, Nordkorea und Singapur gezählt. Bei der Verwendung der Bezeichnung China ist indes Festlandchina ohne die Sonderverwaltungszone gemeint. Als westliche Länder werden in erster Linie nordamerikanische und westeuropäische – in Abgrenzung zu osteuropäischen – Staaten verstanden. Aber auch Forschungen aus Australien werden angesichts des ähnlichen Gesellschafts- und Wertesystems dem westlichen Kontext zugeordnet, ebenso eine Untersuchung aus Serbien, das zu Südosteuropa gehört. Betont sei, dass weder die Schweiz den „Westen“ noch China ganz Ostasien repräsentieren.

Zu reflektieren ist ferner das Risiko einer ethnozentrischen Perspektive unter anderem in Anbetracht der Sozialisierung der Autorin in der Schweiz. Zugunsten einer kultursensiblen Erhebung und Auswertung der empirischen Daten fand eine Zusammenarbeit mit mehreren Expertinnen und Experten der chinesischen Kultur statt. Hierfür wurden diverse formelle und informelle Austauschgelegenheiten geschaffen (siehe Kapitel 6). Jedoch war für die Autorin aufgrund ihrer fehlenden Kenntnisse der chinesischen Sprache der Zugang zu Fachliteratur aus China eingeschränkt. Denn wie Yang, Yin und Guan (2021, S. 234) hinsichtlich musikpädagogischer Forschung in China konstatieren, ist ein Großteil entsprechender Studien in Chinesisch verfasst. In einigen (Unter-)Kapiteln des Theorieteils vorliegender Arbeit wird primär oder ausschließlich der Forschungsstand westlicher Länder aufgearbeitet, jedoch wird dieser in der Diskussion in Beziehung zu theoretischen wie auch empirischen Befunden aus ostasiatischen Kontexten gesetzt. Auf diese Weise erfolgt eine kritische Prüfung der interkulturellen Übertragbarkeit von Konzepten und Erkenntnissen.

Die Arbeit ist in zwei übergeordnete Teile gegliedert, von denen der erste die theoretischen Grundlagen darlegt, während der zweite sich der empirischen Untersuchung widmet. Ersterer beginnt mit einer Darstellung der musikalischen Bildung und

Talentförderung in der Schweiz und in China, da die Kenntnis der entsprechenden Strukturen eine wesentliche Basis für die Einordnung der empirischen Befunde bildet. Zudem wird die Etablierung der Kunstmusik europäischer Tradition in China beleuchtet. Im dritten Kapitel werden zunächst Begriffsdefinitionen musikalischen Talents und damit verwandter Ausdrücke der deutschen und chinesischen Sprache behandelt. Darauf folgen Ausführungen über unterschiedliche Talentkonzeptionen und Ansätze zur Erforschung musikalischer Begabung und musikalischen Talents sowohl im westlichen wie auch im chinesischen Kontext, ebenso eine Positionierung im Hinblick auf die vorliegende Studie. Des Weiteren werden mehrere Modelle erörtert, die Erklärungen für die Entwicklung musikalischen Talents liefern. Insbesondere das *Differentiated Model of Musical Giftedness and Talent* von McPherson und Williamon (2016) ist ein wichtiger theoretischer Anknüpfungspunkt für die empirische Studie. Das vierte Kapitel nimmt die musikalische Sozialisation, deren Rahmenbedingungen und entsprechende Definitionen in den Blick. Im nachfolgenden Kapitel wird der empirische Forschungsstand aufbereitet: Es werden Erkenntnisse über Sozialisationsinstanzen in der musikalischen Talententwicklung aus Studien in westlichen Ländern und aus kulturvergleichenden Untersuchungen präsentiert.

Im zweiten Teil der Arbeit wird zunächst Auskunft über das methodische Vorgehen gegeben. Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, werden die Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten, die Fallauswahl sowie die zugrundeliegenden Überlegungen beschrieben. Das siebte Kapitel dokumentiert die Ergebnisse der empirischen Studie: Thematisch geordnet finden sich die Resultate zur Musikausbildung und musikalischen Entwicklung, zum Einfluss von Eltern, Geschwistern, Verwandten, Peers, Lehrpersonen, weiteren Personen und Medien sowie zu Talentkonzeptionen. In den entsprechenden Unterkapiteln werden jeweils die Befunde zur chinesischen und schweizerischen Untersuchungsgruppe einzeln präsentiert und anschließend gegenübergestellt. Im achten Kapitel werden die empirischen Erkenntnisse unter Bezugnahme auf die theoretischen Grundlagen diskutiert. Das darauffolgende Kapitel beginnt mit einer Zusammenfassung der festgestellten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Befragungsgruppen. Weitere Inhalte betreffen eine theoretische Erweiterung hinsichtlich des *Differentiated Model of Musical Giftedness and Talent* und Empfehlungen für die Talentförderung; den Abschluss bildet ein Ausblick auf Desiderate für zukünftige Forschungsarbeiten.

## 2 MUSIKALISCHE BILDUNG UND TALENTFÖRDERUNG IN DER SCHWEIZ UND IN CHINA

---

Dieses Kapitel beginnt mit einem Überblick über die strukturellen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der musikalischen Förderung in der Schweiz und in China. Die Kurzdarstellungen der jeweiligen Bildungssysteme, der schulischen und außerschulischen Musiklernangebote und der Musikausbildung auf Tertiärstufe sollen als Orientierungshilfe für die Einordnung der Ergebnisse dieser Studie dienen. Sie erschließen aber nicht sämtliche Bildungs- und Förderoptionen. Zu berücksichtigen ist auch, dass die erwähnten Angebote und Programme dynamischen Entwicklungen unterliegen und innerhalb der beiden Länder nicht in allen Regionen gleichermaßen zugänglich sind.<sup>7</sup> Im letzten Unterkapitel folgt ein kompakter Exkurs über die Etablierung der Kunstmusik europäischer Tradition in China.

### 2.1 Bildung und Förderung in der Schweiz

In der Schweiz dauert die obligatorische Schulzeit – inklusive des grundsätzlich ebenfalls verpflichtenden Kindergartens – neun Jahre und beginnt in der Regel im siebten Lebensjahr. In den meisten Kantonen erstreckt sich die Grundschule auf sechs und die Sekundarstufe I auf drei Jahre, während die fakultative Sekundarstufe II drei bis vier Ausbildungsjahre umfasst.<sup>8</sup> Ein Übertritt in gymnasiale Maturitätsschulen ist je nach Kanton nach der sechsten, achten oder neunten Klassenstufe möglich und an eine Prüfung oder Zeugnisnoten gebunden (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, 2021; Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF, 2018, S. 32, 57–59, 145). Während der obligatorischen Schulzeit besuchen nur rund fünf Prozent der Kinder und Jugendlichen Unterricht an privaten Bildungsstätten, die nicht oder lediglich partiell öffentlich finanziert sind (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF, 2018, S. 32). Auch auf der Sekundarstufe II werden insbesondere öffentliche Angebote genutzt, die weitgehend oder gänzlich unentgeltlich sind (vgl. Eurydice, 2021a). Auf dieser nachobligatorischen Stufe ist zwischen allgemeinbildenden Institutionen und der beruflichen Grundbildung zu

---

<sup>7</sup> Aufschluss darüber, welche Fördermaßnahmen die Interviewten konkret genutzt haben und wie sie diese beurteilen, gibt das Unterkapitel 7.1.

<sup>8</sup> In der Schweiz wird die Grundschule vorrangig als Primarschule bezeichnet. Ferner ist meist von einer zehn- oder elfjährigen Schulpflicht inklusive Kindergarten die Rede, die in drei Zyklen unterteilt wird: Der erste Zyklus beinhaltet ein bis zwei Jahre Kindergarten und die ersten beiden Grundschuljahre, der zweite die Grundschulklassen drei bis sechs und der dritte die Sekundarstufe I.

unterscheiden. Zu Ersteren zählen neben gymnasialen Maturitätsschulen auch Fachmittelschulen, die berufsfeldbezogenen Vertiefungsunterricht anbieten und optional mit einer Fachmaturität abgeschlossen werden können. Die berufliche Grundbildung wird vorwiegend in der dualen Kombination von Berufspraxis in einem Lehrbetrieb und schulischem Unterricht absolviert, seltener an berufsbildenden Vollzeitschulen. Parallel dazu oder im Anschluss daran ist die Erlangung einer Berufsmaturität möglich (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF, 2018, S. 123, 164–171; Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung SDBB, 2022).

Auf der Tertiärstufe gibt es zum einen die höhere Berufsbildung mit Diplomabschlüssen, zum anderen Hochschulen mit Bachelor-, Master- und Doktoratsstudiengängen. Innerhalb des Hochschulsystems ist zwischen universitären, pädagogischen und Fachhochschulen zu differenzieren. Der Zugang zu einem Hochschulstudium ist nicht nur mit einer gymnasialen Maturität (allgemeine Hochschulreife), sondern unabhängig vom erzielten Notendurchschnitt auch mit einer Fach- oder Berufsmaturität und einer Ergänzungsprüfung möglich. Zusammengefasst zeichnet sich das schweizerische Bildungssystem durch die Vielfalt an konkurrenzfähigen allgemein- und berufsbildenden Möglichkeiten aus, wie auch durch eine hohe Durchlässigkeit und diverse Optionen für den Zugang zu einer tertiären Ausbildung (Eurydice, 2021b; Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF, 2018, S. 174, 184). Instrumental- und Vokalstudiengänge zählen zu den wenigen Fachrichtungen, für die nur ein begrenztes Kontingent an Studienplätzen zur Verfügung steht und eine fachspezifische Zulassungsprüfung abzulegen ist (vgl. Orelli, 2018, S. 42). Indes ist ein Maturitätsausweis nicht zwingend erforderlich, da auch eine „außerordentliche künstlerische Begabung“ anerkannt werden kann (z.B. Fachhochschulrat der Hochschule Luzern, 2022, S. 31).

Das Schulfach Musik gehört auf allen obligatorischen Klassenstufen zu den Pflichtfächern. Auf Sekundarstufe II kann es an gymnasialen Maturitätsschulen und Fachmittelschulen in der Regel im Wahlpflicht- oder Wahlbereich belegt werden, unter anderem als Schwerpunkt- beziehungsweise Vertiefungsfach. Gymnasien und Fachmittelschulen verfügen meist auch über Möglichkeiten für Instrumental- oder Vokalunterricht, während dies auf anderen Schulstufen selten der Fall ist. Innerhalb der berufsbildenden Sekundarstufe II werden größtenteils keinerlei musikbezogene Fächer angeboten (Bundesamt für Kultur, 2013, Kapitel 2; Ineichen, 2021, S. 10, 26–29). An einigen Primarschulen hat sich das Klassenmusizieren etabliert, im Rahmen dessen sämtliche Schülerinnen und Schüler einer Klasse Grundlagen des Instrumentalspiels

erlernen und gemeinsam Musik machen. Für jüngere Kinder besteht die Möglichkeit der musikalischen Früherziehung beziehungsweise Grundausbildung<sup>9</sup>, die zuweilen in Kinderkrippen, Kindergärten und die Volksschule integriert ist oder fakultativ an einer Musikschule besucht werden kann (Bundesamt für Kultur, 2013, S. 13, 44; Verband Musikschulen Schweiz VMS, 2020, S. 22).

Im Bereich der außerschulischen Musikbildung in der Schweiz ist an erster Stelle das breit ausgebaute Netz an subventionierten Musikschulen mit qualifizierten Lehrenden zu erwähnen. Dank der Mitfinanzierung durch die öffentliche Hand sind die Elternbeiträge für Kinder und Jugendliche – mindestens bis zum Abschluss der obligatorischen Schulzeit – stark ermäßigt.<sup>10</sup> Musikschulen bieten neben Instrumental- und Vokallektionen auch Ensemblesmusizieren, Musiktheorie, Gehörbildung und einzelne weitere Fächer an. Ferner bestehen im außerschulischen Bereich Unterrichtsangebote von privaten Musikschulen, Laienmusikformationen oder freischaffenden Instrumental- und Vokallehrpersonen (Bundesamt für Kultur, 2013, Kapitel 2.3; Camp et al., 2022, Kapitel 3.1, 5.3, 5.4; Verband Musikschulen Schweiz VMS, 2020, Kapitel 3, 5).

Programme zur musikalischen Talentförderung werden primär von Musikschulen und kantonalen Konservatorien bereitgestellt, dies oftmals in Kooperationen mit Volks- und Musikhochschulen. Gemeinhin müssen die Kosten für die Teilnahme nicht vollumfänglich von den Eltern getragen werden, da eine Mitfinanzierung durch die öffentliche Hand oder etwa Stiftungen besteht (Verband Musikschulen Schweiz VMS, 2018, S. 7, 14). Zum Zeitpunkt einer Umfrage des Verbands Musikschulen Schweiz im Jahr 2018 verfügten die meisten, jedoch nicht alle Kantone über mindestens ein Angebot, das über punktuelle Maßnahmen oder „die reine Verlängerung der belegten Unterrichtsstunde hinausgeht“ (Verband Musikschulen Schweiz VMS, 2018, S. 4). Mehrheitlich umfasst das Förderspektrum Lektionen in Musiktheorie und Gehörbildung, Auftrittstraining sowie Ensemblesmusizieren und Chorsingen. Je nach Programm stehen weitere Kurse etwa in den Bereichen Komposition oder Improvisation bereit. Für die Aufnahme in ein Förderprogramm sind die instrumentalen und vokalen Fertigkeiten entscheidend, bisweilen auch Kompetenzen in Musiktheorie und Gehörbildung oder weitere

---

<sup>9</sup> Dabei handelt es sich um Formen des Gruppen- beziehungsweise Klassenunterrichts in Musik und Bewegung.

<sup>10</sup> Gemäß Kulturförderungsgesetz müssten Musikschulen, die von Kantonen und Gemeinden unterstützt werden, spätestens seit 2015 auch für Jugendliche auf Sekundarstufe II deutlich reduzierte Tarife anbieten. Wie eine Umfrage des Bundesamtes für Kultur aufzeigt, wird diese Forderung jedoch nicht überall erfüllt (Petersen & Camp, 2019, S. 15).

Kriterien wie die Leistungsbereitschaft (Verband Musikschulen Schweiz VMS, 2018, S. 11–13). Eine dieser Möglichkeiten der musikalischen Talentförderung besteht an bestimmten allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen I und II „mit spezifisch-strukturierten Angeboten für Hochbegabte“ (Bundesamt für Kultur, 2013, S. 10). Beispielsweise ermöglichen einzelne Sekundarschulen der Stufe I den Besuch zusätzlicher Musikfächer durch individuell angepasste Stundenpläne. Mehrere Gymnasien führen Kunstklassen, die eine Streckung der Schulzeit vorsehen, um den Schülerinnen und Schülern Zeit für musikbezogenen Unterricht, für das individuelle Üben und für Musikaktivitäten zu gewähren. Entlastungen vom allgemeinbildenden Curriculum erfolgen meist nicht oder nur in geringem Umfang (Bundesamt für Kultur, 2013, S. 10; Petersen, 2014, S. 30–35). Als wichtiges Standbein der außerschulischen Talentförderung sind PreColleges zu erwähnen. Diese sind auf die Studienvorbereitung im Musikbereich ausgelegt und werden üblicherweise von – oder in Kooperation mit – Musikhochschulen verwaltet. Ein PreCollege kann je nach Region parallel zur Sekundarstufe oder in einer komprimierten Version nach dem Schulabschluss absolviert werden (Bundesamt für Kultur, 2013, S. 18; Petersen, 2014, S. 37–41; Verband Musikschulen Schweiz VMS & Konferenz Musikhochschulen Schweiz KMHS, 2019, S. 3). Anzuführen ist ferner die militärmusikalische Ausbildung, im Rahmen derer Instrumental- und Musikkompetenzen erweitert und Dirigierkenntnisse erworben werden können (Bundesamt für Kultur, 2005, S. 19).

In der Schweiz gibt es acht Musikhochschulen, die unter anderem Ausbildungsgänge mit instrumentalem oder vokalem Hauptfach anbieten. Anschließend an ein dreijähriges Bachelorstudium wird in der Regel ein zweijähriger, berufsqualifizierender Masterstudiengang absolviert. Auch der Erwerb von zwei und in Ausnahmefällen drei Masterdiplomen etwa in den Bereichen Performance, Instrumental- und Vokalpädagogik oder Schulmusik für die Sekundarstufe II ist möglich. Eine Lehrbefähigung für den Musikunterricht an Grundschulen und auf Sekundarstufe I kann je nach Kanton an Pädagogischen Hochschulen, Universitäten, Musikhochschulen oder im Rahmen einer Kooperation dieser Institutionen erlangt werden. An universitären Hochschulen können zudem die Fachrichtungen Musikwissenschaft und Musikethnologie studiert werden (vgl. Bundesamt für Kultur, 2005, S. 11–17, 2013, S. 12, 17–18; Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung SDBB, 2022).

## 2.2 Bildung und Förderung in China

In China gilt seit 1986 eine neunjährige Schulpflicht.<sup>11</sup> Die Klassenstufen sind im Grundsatz wie in der Schweiz gegliedert: Üblicherweise wird bis zum siebten Lebensjahr der Kindergarten besucht, danach die sechsjährige Grundschule und ab dem Alter von etwa dreizehn die dreijährige Sekundarstufe I. Je nach Region findet der Übergang von der Grund- in die Sekundarstufe ein Jahr früher statt (Jiang, 2015, S. 149–150). Auf der fakultativen dreijährigen Sekundarstufe II gibt es neben einer allgemeinbildenden eine berufsbildende Option, die jedoch von Heger (2018, S. 76) als wenig attraktiv bezeichnet wird. Sowohl innerhalb des staatlichen Bildungssystems als auch bei den Privatschulen finden sich auf allen Ausbildungsstufen unterschiedlich renommierte Institutionen. Schulen mit höherer Reputation sind bekannt dafür, eine bessere Prüfungsvorbereitung zu gewährleisten (Bouvier, 2022; Schulte, 2014, S. 4–5, 9–18). Für die Zulassung zur Sekundarstufe II sind insbesondere an namhaften Bildungsstätten gute Resultate in der Übertrittsprüfung (中考, zhōngkǎo) vorzuweisen. Voraussetzung für den Zugang zur Tertiärstufe ist das Bestehen der landesweit einheitlichen allgemeinen Universitätsaufnahmeprüfung (高考, gāokǎo). Im Vorfeld des Examens können Schülerinnen und Schüler ihre präferierten Institutionen und Studienrichtungen angeben, die je nach Leistung sowie in Abhängigkeit von Angebot und Nachfrage berücksichtigt werden. Für einen Studienplatz an einer hochrangigen Universität, deren Abschluss die besten Chancen auf dem Arbeitsmarkt ermöglicht, sind ausgezeichnete Ergebnisse erforderlich (Bai, 2021, S. 3, 9; Heger, 2018, S. 75–77; Schulte, 2014, S. 9–11). Kandidierende für ein Musikstudium müssen in der Regel zusätzlich zum gāokǎo die Künstlerische Universitätsaufnahmeprüfung (艺考, yìkǎo) ablegen, „an exam testing professional skills, consisting of two parts: the liankao 聯考, which concerns only provincial regions, and the dankao 單考, an exam conducted by each conservatory“ (Borel, 2019, S. 3). Auf der Tertiärstufe gibt es neben Bachelor-, Master- und Doktoratsstudiengängen je nach Fachrichtung die Möglichkeit, nach einer zwei- bis dreijährigen Studiendauer Associate Degrees zu erwerben (Jiang, 2015, S. 150).

Für die Dauer der obligatorischen Schulzeit ist gemäß Lehrplänen das Pflichtfach Musik vorgesehen, auf Sekundarstufe II je nach Provinz ebenfalls (Jiang, 2015, S. 150–152).

---

<sup>11</sup> Schulte (2014, S. 7) hinterfragt jedoch, inwieweit der Schulbesuch in entlegenen Gebieten gewährleistet werden kann. Des Weiteren verweist sie auf die Schwierigkeit des Erhalts einer permanenten Wohnsitzregistrierung (hùkǒu) insbesondere in Großstädten, ohne die zumindest noch zu Beginn des 21. Jahrhunderts der Zugang zu einer öffentlichen städtischen Schule kaum oder nur erschwert möglich war (Schulte, 2014, S. 18–19).

Ferner bestehen im schulischen Bereich zahlreiche weitere Angebote der musikalischen Bildung und Talentförderung. Dazu zählen in erster Linie Spezialschulen, die meist einer Musikhochschule angegliedert und als Internate konzipiert sind. Diese bieten bereits ab Primarstufe neben einem stark komprimierten allgemeinbildenden Unterricht eine intensive Musikausbildung zur Vorbereitung auf ein Studium an einer Musikhochschule (Borel, 2019, S. 28; Xie & Leung, 2011, S. 61–62; Yeh, 2001, S. 33). Die Rekrutierung der Schülerschaft erfolgt anhand selektiver Auswahlverfahren durch Vorspiele oder Vorsingen (Lin, 2016, S. 108). Einige Musikhochschulen scheinen den Absolventinnen und Absolventen ihrer angegliederten Spezialschulen direkten Zugang zum Bachelorstudium zu gewähren (Bai, 2021, S. 3). Neben diesen spezialisierten Institutionen gibt es Sekundarschulen, die an Universitäten mit Studiengängen im Bereich Musik und Kunst angeschlossen sind und eine Vertiefung in diesen Fächern ermöglichen (vgl. Lin, 2016, S. 115–116). Bereits auf Vorschulstufe besteht die Möglichkeit des Besuchs eines Kindergartens mit Musikschwerpunkt (Bouvier, 2022). Zudem führen allgemeinbildende Schulen zuweilen Musikabteilungen, -klassen, -wahlkurse oder Ensembles (vgl. Fang, Zhang, Du & Zhang, 2016, S. 9; Xie & Leung, 2011, S. 61; Yeh, 2001, S. 36).

In manchen Großstädten werden in staatlich geführten Kunstzentren wie sogenannten Kulturpalästen für Kinder und Jugendliche (少年宫, shàoniángōng) an Abenden oder Wochenenden Musikkurse abgehalten (Bouvier, 2022; Xie & Leung, 2011, S. 64; Yeh, 2001, S. 37). Vokaler und instrumentaler Einzelunterricht ist kostenintensiv, da üblicherweise Privatlehrpersonen engagiert werden müssen. Dennoch ist er stark nachgefragt: „Der Privatunterricht und der Unterricht der privaten Musikschulen sind die Hauptformen der außerschulischen Musikerziehung“ (Jiang, 2015, S. 154; vgl. Lin, 2016, S. 72). Die privaten, kommerziellen Musik- oder Kunstschulen offerieren Unterricht bei Lehrenden mit unterschiedlichem Ausbildungsstand und teilen die Einnahmen mit diesen: „Fees may be shared between teacher and school, with 70 percent going to the teacher and 30 percent, to the school“ (Zhang, 2016, S. 111). Jedoch gibt es zahlreiche Lehrende, die ohne Anbindung an eine solche Schule Privatunterricht erteilen (Zhang, 2016, S. 112). Vermittlungsbüros erleichtern die Suche nach solchen freischaffenden Pädagoginnen und Pädagogen. Diverse Anbieter organisieren des Weiteren Stufenprüfungen für instrumentale Leistungen und stellen Zertifikate aus, die Vorteile für den Zugang zu renommierten Schulen wie auch Universitäten bringen: „Students who achieve the high level certificates in music [...] are regarded as ‚special-skill students‘ and are given priority for university admission“ (Xie & Leung, 2011, S. 61; vgl. Zhang, 2016, S. 117). Während solche Bonuspunkte bis 2018 auch für andere Fachbereiche wie



Sport vergeben wurden, besteht die Möglichkeit seither nur noch für musikalische und künstlerische Kompetenzen. Dies verdeutlicht das Prestige einer Musikausbildung und steigert deren Attraktivität (Borel, 2019, S. 3).

Auf Tertiärstufe gibt es in China im Musikbereich unterschiedliche Institutionen. Für die Eliteausbildung bekannt sind insbesondere die elf Musikhochschulen (Conservatories). Zu den drei renommiertesten gehören das Central Conservatory of Music und das China Conservatory of Music, beide in Beijing, sowie das Shanghai Conservatory of Music. Die Konkurrenz um die begehrten Studienplätze an diesen Ausbildungsstätten ist erheblich, auch wenn seit Beginn des 21. Jahrhunderts die jährliche Immatrikulationsrate – im Zuge einer Reform des tertiären Bildungssystems – erhöht wurde (Lin, 2016, S. 42; Yang, 2022; Yeh, 2001, S. 33). Überdies führen zahlreiche Universitäten (wie beispielsweise jene in Suzhou) eine Musikabteilung und bieten unter anderem Instrumental- und Vokalstudiengänge an. Angehende Schulmusiklehrende studieren primär an sogenannten Normal Universities, die für die Lehrerbildung zuständig sind (Bai, 2021, S. 13; Bouvier, 2022; Yang, 2022), aber teilweise auch künstlerischen Studienzielen großes Gewicht beimessen. Ein Bachelorstudiengang an einer Musikhochschule dauert vier Jahre, für einen Masterabschluss sind drei weitere Studienjahre vorgesehen.

### **2.3 Exkurs über die Etablierung der Kunstmusik europäischer Tradition in China**

Bereits im 17. und 18. Jahrhundert machten einige Missionare aus westlichen Ländern Kunstmusik europäischer Tradition an Chinas Kaiserhöfen bekannt. Nach militärischen Niederlagen wurde China gegen Ende des 19. Jahrhunderts durch westliche Nationen gezwungen, Handelshäfen einzurichten. Über diese Häfen gelangten auch vermehrt Musiker und Missionare ins Land, welche die Kunstmusik aus Europa einer breiteren Öffentlichkeit in den Großstädten zugänglich machten (Geiger, 2009, S. 24–45; Huang, 2011, S. 164; Yang, 2017, S. 2). Eine stärkere Etablierung dieser Musik insbesondere in der kulturellen Elite erfolgte im Zuge der sogenannten Bewegung für Neue Kultur der 1910er- und 1920er-Jahre, die eine Modernisierung des Landes in Anlehnung an westliche Werte forderte (Geiger, 2009, S. 32; Yang, 2017, S. 2). Auch der musikalischen Bildung innerhalb allgemeinbildender Schulen wurde eine zunehmend größere Relevanz beigemessen. In diesem Bereich fand vornehmlich eine Orientierung an der japanischen Musikerziehung statt, die ihrerseits „bereits vielfältige westliche Einflüsse aufgenommen hatte“ (Geiger, 2009, S. 29–30). Nach diesem Vorbild wurde im Curriculum

allgemeinbildender Schulen zunächst Gesangsunterricht eingeführt, im Rahmen dessen auch Aspekte westlicher Musiktheorie wie die Fünf-Linien-Notation gelehrt wurden. Inhalt der Lektionen waren Melodien aus Europa, Japan, Nordamerika und China, die zur Förderung einer nationalen Gesinnung mit entsprechenden Liedtexten versehen wurden (Yeh, 2001, S. 29). Nachdem sich in mehreren Provinzhauptstädten bereits vor Ende des 19. Jahrhunderts kleine Orchester und Militärkapellen konstituiert hatten, folgte 1907 die Gründung des Shanghai Symphony Orchestra (damals noch unter anderem Namen). In Beijing wurden ab den 1910er-Jahren mehrere Institutionen eingerichtet, die zur Verbreitung der Kunstmusik europäischer Tradition beitrugen, und in Shanghai eröffnete 1927 die erste Musikhochschule (Geiger, 2009, S. 31–32, 46; Huang, 2011, S. 164). An dieser dominierten westliche Instrumente und Lehrmethoden. Es wurden zwar einige Zusatzkurse im Bereich chinesischer Musik angeboten, jedoch war das Ziel „not so much to propagate Chinese traditional music but to create a *new* repertoire of Chinese national music based on a mixture of Chinese melodies and Western harmony and musical forms“ (Schimmelpenninck & Kouwenhoven, 1993, S. 63). Zunehmend erfolgte eine Übernahme von Spiel- und Kompositionstechniken der Kunstmusik europäischer Tradition (Utz, 2011, S. 155–159).<sup>12</sup> Jedoch gab es auch Bewegungen, die sich für die Erhaltung der traditionellen chinesischen Musik einsetzten (Schimmelpenninck & Kouwenhoven, 1993, S. 71–74).

Nach den Kriegs- und Bürgerkriegsjahren prägten ab der Gründung der Volksrepublik China 1949 zunächst insbesondere sowjetische Einflüsse die Musikbildung. So wurden verstärkt Kompositionen verbreitet und gelehrt, die den Revolutionsbestrebungen dienten (Geiger, 2009, S. 63; Schimmelpenninck & Kouwenhoven, 1993, S. 73; Yeh, 2001, S. 30). „In den späten 60er-Jahren war Musikunterricht fast ausschließlich Propagandazwecken gewidmet und hatte soziale bzw. sozialistische Ziele zu verfolgen“ (Mastnak, 2010, S. 43). Während der Chinesischen Kulturrevolution von 1966 bis 1976 wurden die Vermittlung und Aufführung traditioneller chinesischer Musik und Kunstmusik europäischer Tradition unterbunden. Letztere galt als Ausdruck der verachteten bürgerlichen Kultur und erfuhr deshalb große Ablehnung. Gefördert wurden sogenannte Modellopern, die sich aber auch Elementen und Instrumenten der verbotenen Musikstile

---

<sup>12</sup> Auch westliche Komponisten ließen sich durch die traditionelle chinesische Musik inspirieren. Bereits im 17. und 18. Jahrhundert war in Europa die sogenannte Chinoiserie beliebt und Elemente wie die Pentatonik flossen in diverse Musikwerke ein. „In fact, the use of Chinese elements in Western compositions is scarcely limited to music of the past; it also appears in recent works by Western librettists and composers genuinely interested in Chinese culture“ (Yang, 2017, S. 9).

bedienten. Die Handlungen dieser Opern standen im Zeichen revolutionärer Themen (Geiger, 2009, S. 62–73).

Einhergehend mit der Öffnungspolitik Chinas zum Ende der 1970er-Jahre durfte Kunstmusik europäischer Tradition wieder gespielt werden. Konzerte wurden veranstaltet und im Fernsehen übertragen, auch Orchester aus den USA und Europa wurden zu diesem Zweck eingeladen. Die inländischen Musikbildungsinstitutionen nahmen ihren Betrieb von Neuem auf und bereits 1978 fanden Zulassungsprüfungen für das Musikstudium statt (Geiger, 2009, S. 105–118). Etwas später war Musik auch wieder Pflichtfach allgemeinbildender Schulen und es wurden Lehrmethoden von Kodály, Orff und Dalcroze eingeführt (Yeh, 2001, S. 31). Inhalt des schulischen Musikunterrichts sind seither sowohl chinesische als auch westliche Musik (Mastnak, 2010, S. 45). Zudem nimmt die Zahl der Kinder, die ein Instrument erlernen, stetig zu. Besonders gefragt ist das Klavier, aber auch andere westliche ebenso wie chinesische Instrumente erfreuen sich großer Beliebtheit (Jiang, 2015, S. 153). Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich die (Musik-)Bildung in China seit der Öffnung 1978 dynamisch und rasch entwickelt hat. Richtungsweisend für die Veränderungen waren insbesondere staatliche Richtlinien wie die Fünfjahrespläne (vgl. Bouvier, 2022). Anzumerken ist, dass aufgrund der regionalen Heterogenität innerhalb Chinas kaum für das ganze Land gültige Angaben zur Verbreitung der Kunstmusik europäischer Tradition gemacht werden können. Die Musikszene und -bildungsangebote unterscheiden sich je nach Region deutlich. Die Metropolen Beijing und Shanghai genießen diesbezüglich die höchste Reputation (Geiger, 2009, S. 21–22)

### 3 MUSIKALISCHES TALENT

---

Ziel dieses Kapitels ist es, Grundlagen für den Forschungszugang der Studie aufzuzeigen. Zunächst werden die Bedeutungsfelder des Talentbegriffs und sinnverwandter Ausdrücke der deutschen wie auch der chinesischen<sup>13</sup> Sprache anhand der Darstellung von etymologischen Hintergründen, forschungsbasierten Definitionen und Verwendungszusammenhängen geklärt. Das Unterkapitel 3.2 beleuchtet unter Berücksichtigung geschichtlicher und kultureller Kontexte Talentkonzeptionen und entsprechende Forschungsansätze in westlichen Ländern und in China. Gegenstand des dritten Unterkapitels sind musikspezifische Talentmodelle des 21. Jahrhunderts.

#### 3.1 Begriffsdefinitionen musikalischen Talents und verwandter Ausdrücke

Es gibt keine einheitlichen Definitionen von Talent oder Begabung und folglich keine allgemein anerkannten Begriffsbestimmungen musikalischen Talents oder musikalischer Begabung (McPherson & Williamon, 2016, S. 340–341; Petersen, 2014, S. 1, 13). Erläuterungen der Termini unterscheiden sich je nach Verwendungskontext, gesellschaftlichen Normen oder methodischen Zugängen (Heller, 2012, S. 73).

Die miteinander verwandten Ausdrücke Begabung, Gabe und begabt gehen etymologisch auf das mittelhochdeutsche Wort *gābe* zurück. Dieses benannte ein Geschenk, jedoch auch Eigenschaften, mit denen eine Person ausgestattet ist. Die daraus abgeleiteten Begriffe wurden in vergangenen Jahrhunderten unter anderem „auf die Gnadengaben Gottes“ bezogen, später im alltagssprachlichen Bereich „auf geistige und gute körperliche Anlagen“ (Pfeifer, 1993a). Das Wort Talent lässt sich auf das griechische *tálanon* und das lateinische *talentum* zurückführen und wurde ursprünglich für die Bezeichnung eines Münzgewichts verwendet. Die übertragene Bedeutung im Sinne einer Leistungsfähigkeit „beruht auf allegorischer Auslegung des biblischen Gleichnisses vom zinsbringend anzulegenden Gelde [...], das als von Gott verliehene Gabe des Verstandes bzw. Geistes gedeutet wird“ (Pfeifer, 1993c). In Entsprechung zur Vorstellung, dieses „Startkapital“ möglichst gewinnbringend einzusetzen, schwingt gemäß Hemming (2004, S. 56–57) im Alltagsverständnis des Talentbegriffs die Relevanz von Engagement und gezielter Förderung mit. Begabung wird im informellen Sprachgebrauch

---

<sup>13</sup> Mit der chinesischen Sprache ist in der vorliegenden Arbeit Hochchinesisch – auch Mandarin genannt – gemeint.

aufgrund der begrifflichen Nähe zum Wort Gabe stärker mit einem angeborenen Geschenck in Verbindung gebracht (vgl. Hemming, 2004, S. 53–57). In wissenschaftlichen Kontexten wird der Ausdruck Begabung sowohl im Zusammenhang mit anlagebedingten Potenzialen als auch entwickelten Fertigkeiten verwendet, während Talent sich meist auf Letztere bezieht (vgl. Kristensen, 2018, S. 18). Als neutraler hinsichtlich der Frage nach einer Veranlagung befindet Hemming (2004, S. 56) den Terminus Musikalität, den er jedoch nicht wie Begabung und Talent mit überdurchschnittlichen, sondern lediglich mit „guten“ Leistungen assoziiert.

Die Begriffe musikalisches Talent, musikalische Begabung und Musikalität werden aber oft synonym verwendet. Dasselbe trifft etwa im Englischen auf Bezeichnungen wie *musical talent*, *giftedness*, *ability*, *aptitude* oder *musicality* zu (Gembris, 2014, S. 497; Olbertz, 2009, S. 29–32). Indes ist eine Spezifizierung solcher Termini in wissenschaftlichen Studien essenziell, um Missverständnissen über entsprechende Zuschreibungen vorzubeugen. Wesentlich ist insbesondere eine klare Positionierung zur Verwendung der Ausdrücke in Bezug auf Potenziale und tatsächlich realisierte Leistungen. Gembris schlägt folgende Arbeitsdefinitionen zur Differenzierung vor:

*Definition 1: Musikalität* ist die allgemeine, angeborene und universelle menschliche Disposition zur Kommunikation mit gestalteten Tönen, Rhythmen und Klängen [...].

*Definition 2: Musikalische Begabung* ist das jedem Menschen in unterschiedlichem Maß angeborene Potenzial, Musik emotional zu erleben, geistig zu verstehen und durch vokale, instrumentale oder kompositorische Aktivität produzierend oder reproduzierend schaffen zu können. Es umfasst wahrnehmungsbezogene, kognitive, emotionale und sensomotorisch-physiologische Bereiche. Zur Realisierung, Entfaltung und Ausschöpfung dieses Potenzials ist zielgerichtete Übung notwendig. [...]

*Definition 3: Musikalisches Talent* ist die in musikalische Leistung umgesetzte Begabung (vgl. auch McPherson & Williamon, 2016, S. 342). [...] Ein musikalisches Talent ist demnach immer auch musikalisch begabt, weil sich ohne Begabung kein Talent entfalten lässt. Andererseits muss aus einer musikalischen Begabung nicht zwangsläufig ein musikalisches Talent werden. (Gembris, 2018, S. 236–237)

Gemäß diesen Begriffsbestimmungen gilt Begabung als unerlässliche Voraussetzung für Talent. Gembris (2018, S. 236–237) geht zwar von unterschiedlich stark ausgeprägten Potenzialen aus, schreibt jedoch allen Menschen eine „ausbildungsfähige“ musikalische Begabung zu. Wie er anmerkt, entspricht seine definitorische Unterscheidung zwischen Begabung und Talent weitgehend jener von McPherson und Williamon (2016, S. 342) zwischen *giftedness* und *musical talent*. Deren Differenzierung wiederum bezieht sich auf nicht-musikspezifische Definitionen von Gagné, die in einer aktualisierten Version wie folgt lauten:

The term *giftedness* designates the possession of remarkable aptitudes called gifts in at least one of six ability domains, at a level that places a person among the top 10% of age peers. (Gagné, 2021, S. 57)

The term *talent* designates the outstanding mastery of systematically developed abilities called competencies (knowledge and skills) in at least one occupational field, at a level that places a person among the top 10% of her developmental peers in that field. (Gagné, 2021, S. 48)

Während Gembris (2018, S. 237) jedoch davon ausgeht, dass die Konstrukte Begabung sowie Talent je ein Kontinuum an unterschiedlichen Ausprägungsgraden umfassen, determiniert Gagné eine normative Schwelle von zehn Prozent für die Anzahl Begabter respektive Talentierter *in spezifischen Domänen*. Darüber hinaus schlägt Gagné (2021, S. 45) differenzierte Stufen für hohe („highly“) (1:100), außergewöhnliche („exceptionally“) (1:1000) und extreme („extremely“) (1:10 000) Ausprägungen von Begabung und Talent vor. Er gibt zu bedenken, dass keine präzise und objektive Festlegung von Grenzwerten möglich sei, Spezifizierungen jedoch etwa zugunsten der Vergleichbarkeit von Untersuchungsergebnissen aus Studien zur Talententwicklung wünschenswert wären. Für die Forschung wie auch Förderpraxis regt er dazu an, bei der Identifikation begabter und talentierter Personen Kriterien zu definieren, die für den jeweiligen Kontext angemessen sind. Für die Einschätzung von Begabungen können Gleichaltrige als Referenzgruppe dienen, hinsichtlich des Talents „developmental peers“. Letztere beschreibt Gagné als Personen, die ähnlich viel Zeit in die systematische Entwicklung bestimmter Fachkompetenzen investiert haben; als Beispiel nennt er Klarinettenschülerinnen und -schüler im selben Spieljahr (Gagné, 2021, S. 40–51).

Parallelen in Gembris' und Gagnés Definitionen bestehen in der Gegenüberstellung von Begabung und Talent und der entsprechenden Unterscheidung zwischen Potenzialen und Leistungen, auch wenn letztgenannte Begrifflichkeiten von Gagné nur in weiterführenden Erläuterungen explizit genannt werden: „I [...] associate the label ‚aptitude‘ (potentialities) to naturally developed personal abilities, and the label ‚competence‘ (achievements) to systematically developed occupational abilities“ (Gagné, 2021, S. 20). Im Unterschied zu Gembris setzen Gagné wie auch McPherson und Williamon den Begriff Begabung (giftedness) demnach nicht mit angeborenem Potenzial gleich, sondern mit „natürlich“ entwickelten Fähigkeiten. Sie sprechen dem genetischen Erbgut einen bedeutenden Einfluss zu, erachten Fähigkeiten jedoch nicht als angeboren, da diese weder von Geburt an ausgereift noch unveränderlich sind. Vielmehr werden sie durch informelles Lernen erworben. Dieser Prozess verläuft bei einigen Menschen schneller und müheloser als bei anderen, sodass sich deutliche Unterschiede zwischen Gleichaltrigen abzeichnen. Informell entwickelte Fähigkeiten, in denen sich Potenziale manifestieren, sind primär in der Kindheit vor Beginn der Schulbildung beobachtbar. Aber auch im Jugend- oder Erwachsenenalter können sie in neuen Lernsituationen anhand der Leichtigkeit und Schnelligkeit des Kompetenzerwerbs zum Ausdruck kommen. Dahingegen bezieht sich Talent auf systematisch entwickelte Fachkompetenzen in Form von Wissen oder Fertigkeiten (Gagné, 2021, S. 19–24, 48–59; Gagné & McPherson, 2016, S. 5–7; McPherson & Williamon, 2016, S. 341–343). Der Begriff Fertigkeiten impliziert im Vergleich zu Fähigkeiten denn auch eine vorausgegangene Entwicklung und ein höheres Leistungsniveau (Hemming, 2004, S. 63).

Hinsichtlich der Bestimmung musikalischer Begabung bestehen mehrere methodische Probleme. Zu nennen ist zum einen die Kritik an der Validität und Reliabilität entsprechender Messungen und zum anderen die Schwierigkeit einer Prognose, welche Fähigkeiten in welchen Leistungen resultieren (McPherson & Williamon, 2016, S. 352). Zudem erheben die meisten Begabungstests lediglich oder vorrangig auditive Fähigkeiten (Gembris, 2018, S. 239). Ferner existieren unterschiedliche Auffassungen darüber, ob musikalische Begabung als „g-Faktor“ zu definieren ist („Generalfaktor-Modell“) oder ob von einer Kombination weitgehend unabhängiger spezifischer Fähigkeiten auszugehen ist („multifaktorielle Theorie“). Nach zweitgenannter Sichtweise sollten Einzel Fähigkeiten wie die Wahrnehmung von Tondauern oder Klangfarben isoliert gemessen und ausgewertet werden. „Demgegenüber betrachtet das Generalfaktor-Modell Musikalität als eine ganzheitliche, geschlossene Fähigkeit, die sich letztlich nicht in voneinander isolierte Teilfähigkeiten auseinanderdividieren lässt“ (Gembris, 2002, S. 100).

Beide Vorstellungen gelten jedoch als überholt, seit Edwin Gordon die Ansicht postulierte, dass Einzeldimensionen musikalischer Begabung unterschiedlich ausgeprägt sein können, jedoch in Wechselwirkung stehen. In Gordons Begabungstests werden demnach sowohl Einzelwerte für spezifische Fähigkeiten als auch ein Gesamtergebnis ermittelt (Gembris, 2002, S. 100–101). So werden anhand seiner Testbatterie *Musical Aptitude Profile* individuelle musikalische Stärken und Schwächen identifiziert (Gordon, 1965, S. 13–16).

Inwiefern jedoch Begabungstests Aufschluss über mögliche spätere Leistungsmanifestationen in bestimmten musikbezogenen Disziplinen geben können, bleibt ungeklärt. Zu unterscheiden sind mindestens rezeptive, produktive und reproduktive Talentdomänen. Rezeptive Leistungen können das Wahrnehmen und Analysieren von Musik betreffen, produktive das Komponieren oder Improvisieren, reproduktive insbesondere das vokale und instrumentale Interpretieren bestehender Werke (vgl. Gembris, 2018, S. 236; Lorek, 2000, S. 42). McPherson und Williamon (2016, S. 352) benennen weitere mit Musikberufen in Zusammenhang stehende Talente etwa in den Bereichen Dirigieren oder Arrangieren. Es muss festgehalten werden, dass nicht nur in jeder Leistungsdomäne, sondern auch je nach (Musik-)Kultur und Stilrichtung unterschiedliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Eigenschaften bedeutend sind. So werden Musikerinnen und Musiker im Bereich der Kunstmusik europäischer Tradition nach anderen Kriterien bewertet als jene in der Popmusik (Gembris, 2010, S. 50, 2014, S. 498–499; McPherson & Williamon, 2016, S. 352; Olbertz, 2014, S. 70). Olbertz (2014, S. 70) verweist hinsichtlich der Popmusikbranche etwa auf die stärkere Gewichtung der Originalität, Gesamterscheinung und Publikumswirkung einer Person sowie auf die Relevanz tänzerischer Fertigkeiten. Um ein Talent im Sinne systematisch erarbeiteter Kompetenzen einzuschätzen, können Lehrpersonen oder Prüfungskommissionen etwa Vorspiele Instrumentallernender ähnlichen Alters und mit komparabler Ausbildung vergleichen. Jedoch lassen sich auch innerhalb eines bestimmten Musikstils zahlreiche Leistungsaspekte nicht nach objektiven Kriterien bewerten, weshalb die Aussagekraft entsprechender Gutachten begrenzt ist (vgl. Gembris, 2010, S. 57; McPherson & Williamon, 2016, S. 354). Kompetenzen, die sich nicht auf Fertigkeiten, sondern auf musiktheoretisches und -geschichtliches Wissen beziehen, werden mittels sogenannter Leistungstests evaluiert (Lorek, 2000, S. 39).

Neben den Ausdrücken Musikalität, musikalische Begabung und musikalisches Talent bedürfen weitere einschlägige Begrifflichkeiten einer Klärung. So findet der Terminus



Hochbegabung häufig Erwähnung in wissenschaftlichen Publikationen. Dessen Abgrenzung zu Begabung wird primär in einer stärkeren Ausprägung und damit einhergehenden Rarität gesehen: „Musikalische Hochbegabungen kann man als Sonderfälle musikalischer Begabung betrachten, die eine weit überdurchschnittliche Begabung aufweisen und selten vorkommen“ (Gembris, 2014, S. 503; vgl. Oerter & Lehmann, 2008, S. 98). In Entsprechung zu dieser Definition kann Hochbegabung als Gegenpol zu Minderbegabung in einem normalverteilten Kontinuum von Begabung mit fließenden Übergängen verortet werden (Gembris, 2014, S. 504; Lorek, 2000, S. 24). Die Annahme einer Normalverteilung ist zwar hypothetisch, da keine standardisierte Messung sämtlicher Aspekte musikalischer Begabung möglich ist (Olbertz, 2009, S. 16–17). Gemäß Lorek – und in Entsprechung zu Gembris (2018, S. 236–237) – sollte dennoch anstelle einer dichotomen Gegenüberstellung von begabt und unbegabt „der Begabungsbegriff eigentlich nur in Bezug auf die ganze Breite der Ausprägungsgrade verwendet werden und im Sinne eines hohen Ausprägungsgrades von Hochbegabung gesprochen werden“ (Lorek, 2000, S. 24). Insgesamt kann konstatiert werden, dass in Fachkreisen kein Konsens über die Unterscheidung zwischen musikalischer Begabung und Hochbegabung besteht (Olbertz, 2010a, S. 229).

Gleichwohl wird in der Forschungs- wie auch in der Förderpraxis eine Differenzierung zwischen Begabung und Hochbegabung auf der Basis variabler und kaum objektiv messbarer Kriterien vorgenommen. Grundlage bilden meist weitgehend subjektive Beurteilungen durch Lehrpersonen oder Fachgremien. Instrumentalschülerinnen und -schüler werden etwa aufgrund von Wettbewerbserfolgen oder ihrer Entwicklungsfortschritte im Vergleich zu musikalisch qualifizierten Peers ähnlichen Alters als hochbegabt eingestuft (vgl. Gembris, 2010, S. 53). Auch das Bestehen einer Eignungsprüfung für die Aufnahme in selektive Förderstrukturen kann die Zuschreibung einer Hochbegabung nach sich ziehen (z.B. Lorek, 2000, S. 77). Heye (2019, S. 38–39) wählt in einer Untersuchung über Jungstudierende indes die Umschreibung „musikalisch besonders begabt“, da sich die Befragungsgruppe vom Hochbegabungsbegriff distanzierte beziehungsweise diesen nicht auf die gesamte Schülerschaft des Frühstudiums anwandte. Indem Hochbegabung häufig über Leistungseinschätzungen bestimmt wird, bezieht sich der Begriff nicht nur auf Fähigkeiten, sondern auch auf systematisch entwickelte Fertigkeiten. Generell ist jedoch zu konstatieren, dass eine hohe oder besondere Begabung oftmals jüngeren Personen bescheinigt wird und seltener von hochbegabten Erwachsenen die Rede ist. Im späteren Kindes- und Jugendalter wird eine musikalische Hochbegabung leistungsgebundener attestiert, während im

Vorschulalter Potenziale wie die Empfänglichkeit für Musik ausschlaggebend sind. Ebenso scheinen ein starkes Interesse sowie auffallende Umgangsweisen mit Musik dazu beizutragen, dass jüngere Kinder von ihrem Umfeld als hochbegabt eingeschätzt und entsprechend gefördert werden. Als vielversprechende Verhaltensweisen werden beispielsweise eine selbstständige, intrinsisch motivierte und ausdauernde Beschäftigung mit Instrumenten oder Tonträgern interpretiert, aber auch ein früher analytischer Zugang zu Musikwerken (Olbertz, 2009, S. 17–18, 336–337, 2014, S. 70).

Im Zusammenhang mit Hochbegabung im Kindesalter ist auch auf den Ausdruck Wunderkind einzugehen, obwohl dieser in wissenschaftlichen Kontexten selten Verwendung findet. Das Phänomen der musikalischen Wunderkinder (musical prodigies) wird vorrangig mit dem Erreichen musikbezogener Leistungen auf Expertenniveau vor der Pubertät in Verbindung gebracht (Gagné & McPherson, 2016, S. 3). Olbertz (2010b, S. 528–529) verweist auf die „Verwunderung“, die durch altersuntypische Fertigkeiten hervorgerufen wird. Wunderkinder erlangen ihren Status und in vielen Fällen eine damit einhergehende Berühmtheit etwa anhand früher Konzertauftritte oder Kompositionstätigkeiten. Demnach stehen bei Wunderkindern im Vergleich zu hochbegabten Kindern Leistungen stärker im Vordergrund als Potenziale (Olbertz, 2014, S. 76–77).

Kinder und Jugendliche, denen eine musikalische Hochbegabung attestiert wird, entwickeln sich nicht zwingend zu hochleistenden Erwachsenen. Damit ist das Phänomen des *Underachievements* oder zu Deutsch der *Minderleistung* angesprochen. Als *Underachiever* werden Personen bezeichnet, deren gezeigte Leistungen nicht den Erwartungen entsprechen, die aufgrund ihrer messbaren oder beobachtbaren Fähigkeiten bestehen. Bei hochbegabten *Underachievern* fallen die Leistungen demnach trotz außergewöhnlicher Potenziale durchschnittlich oder unterdurchschnittlich aus. Als Ursache für die suboptimale Potenzialentfaltung ist eine Kombination multipler hemmender Faktoren anzunehmen. Beispiele seitens des Individuums sind eine niedrige Leistungsmotivation oder ein geringes Durchhaltevermögen. Als ungünstige Umweltbedingungen erweisen sich etwa Unterforderung im Unterricht und eine nicht auf die Person abgestimmte Unterstützung (Sparfeldt & Buch, 2010, S. 147–154). Eine Schwierigkeit ist darin zu sehen, instrumental hochbegabte Kinder zugleich alters- und niveaugerecht zu unterweisen (Olbertz, 2014, S. 71–72). Die Definition von *Underachievement* kann überdies auf Personen ausgeweitet werden, deren Potenziale unerkant bleiben, folglich nicht gefördert werden und sich nicht entfalten (Petersen, 2014, S. 25). In diesen Fällen besteht eine verdeckte Diskrepanz zwischen Möglichkeiten und Leistungen. Als

*Overachiever* oder *Überleistende* gelten demgegenüber Personen, denen (unter)schnittliche Fähigkeiten zugesprochen wurden und die mit ihren Erfolgen die Erwartungen übertreffen. Gründe dafür können wiederum in einem Zusammenwirken mehrerer Faktoren, wie ausgeprägtem Ehrgeiz und förderlichen Lern- und Lehrstrategien, liegen. *Minder-* und *Überleistungen* können sowohl kurz- als auch langfristig auftreten (Sparfeldt & Buch, 2010, S. 147–154). In der Annahme einer dynamischen und lebenslangen musikalischen Talententwicklung ist zudem davon auszugehen, dass Potenziale auch erst im Erwachsenenalter aktiviert werden können. Dies trifft etwa dann zu, wenn bestimmte Gene erst spät durch Umweltimpulse „angeschaltet“ werden (Epigenese) (Gembris, 2014, S. 505–509). Schlummernde Potenziale für musikbezogene Leistungen werden meist erst bei domänenspezifischen Aktivitäten erkannt, was die Tragweite einer Breitenförderung in der Musik unterstreicht. Die geschilderten Phänomene verdeutlichen ferner, dass zum einen ausbleibende Erfolge nicht zwingend auf fehlende Begabung zurückzuführen sind, zum anderen keine genaue Prognose der Potenzialentfaltung möglich ist.

Im Zusammenhang mit (musikalischer) Begabung wird aus einer historischen Perspektive auf den Ausdruck *Genie* hingewiesen. Hemming (2004, S. 58–60) sieht den Begriff als mögliches deutschsprachiges Synonym für Musikalität, Hochbegabung und Talent, ordnet ihn aber auf einer Leistungsskala oberhalb dieser Bezeichnungen ein. In der wissenschaftlichen Forschung des 21. Jahrhunderts findet der Ausdruck *Genie* allerdings kaum Verwendung, was an dessen geschichtlichen Bedeutungszuschreibungen liegen mag. Die schöpferische Begabung, die dem *Genie* zugesprochen wurde (Pfeifer, 1993b), stand zunehmend in Verbindung mit spezifischen kreativen Schaffensprozessen wie dem Komponieren (vgl. Bullerjahn, 2004, S. 125–132). Die Verehrung entsprechender Kunstfertigkeiten erlebte zunächst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in der Literaturszene, dann im Zuge romantischer Verklärung im 19. Jahrhundert auch in der Kunstmusik europäischer Tradition einen Höhepunkt. Mit dem Geniekult ging eine starke Betonung von Inspiration und Eingebung gegenüber erlernbaren „handwerklichen“ Fertigkeiten einher. Die Idealisierung von Personen anstelle der Wertschätzung ihrer Leistungen erfuhr im 20. Jahrhundert Kritik und der Geniemythos wurde entkräftet (Oh, 2013, S. 79–88).

Auch das Fachwort *Expertise* sei erwähnt: Es ist geprägt durch die Expertiseforschung (siehe Unterkapitel 3.2), wird jedoch auch unabhängig von diesem Forschungsansatz verwendet, um Kompetenzen auf hohem und insbesondere professionellem Niveau zu

beschreiben. Im Sinne der Expertiseforschung ist der Begriff als domänenspezifische Leistungsexzellenz zu verstehen (Heller, 2004, S. 9). Als Experte beziehungsweise Expertin gilt demnach, wer „auf einem bestimmten Gebiet dauerhaft (also nicht zufällig und singulär) herausragende Leistung erbringt“ (Gruber & Lehmann, 2008, S. 500).

Wie in der deutschen und englischen Sprache existieren auch im Chinesischen (Mandarin) mannigfaltige Bezeichnungen für Phänomene wie Begabung und Talent. Auch die chinesischen Ausdrücke werden einerseits synonym verwendet, andererseits definitorisch zu unterscheiden versucht. Viele dieser Begriffe enthalten den Charakter 天 (tiān, zu Deutsch Himmel oder Natur), so etwa 天赋 (tiānfù) oder 天资 (tiānzī) (Chan, 2007, S. 38). Des Weiteren ist der Charakter 才 (cái) häufiger Bestandteil entsprechender Ausdrücke:

Tracing the Chinese linguistic context [...], 才 (Cai, also written as 材) originally meant the wood for building houses. [...] In the historical development of 才 (Cai), it came to be widely used to differentiate different kinds of persons. For example, a talented person could be described as ‚the wood that can be further developed‘ (可造之才). Thus, the Chinese term meaning *talented*, or person with talent (有才华的), has a basic meaning very similar to its Western linguistic counterpart, meaning a person who has a special ability to do something. (Zhang, 2017, S. 2)

Dazu ist anzumerken, dass Zhang (2017, S. 4) den englischsprachigen Ausdruck talent als Leistungsvermögen definiert, das auf eine Interaktion von Anstrengung, Ausbildung und weiteren Umwelteinflüssen zurückzuführen ist. Hinsichtlich des Begriffs giftedness verweist die Autorin hingegen auf eine stärkere Betonung angeborener Fähigkeiten. Entsprechend kann die Kombination 天才 (tiāncái) als Pendant für (angeborene) Begabung aufgefasst werden (vgl. Wu, 2005, S. 235):

Originally, the Chinese term corresponding to *giftedness* (Tiancai 天才) means the ‚superior talent (Cai 才) given by heaven (Tian 天)‘ [...] [and] refers to individuals born with some superior ability (commonly understood as ‚genius‘). (Zhang, 2017, S. 4)

Ende der 1970er-Jahre wurde von Begabungsforschenden in China der Ausdruck „supernormal“ (超常, *chāocháng*) eingeführt. Dieser wird heute gegenüber dem Begabungsbegriff bevorzugt, um die mit Letzterem einhergehende starke Betonung der angeborenen Komponente zu umgehen (Shi & Zha, 2002, S. 758):

[The term supernormal] avoids differentiating between nature and nurture, in-born and environmental factors, and instead evaluates children according to their performance by statistical measures. (Zhang, 2017, S. 4)

Diese statistisch um mindestens zwei Standardabweichungen über dem Durchschnitt liegende Performanz kann sich auf Leistungen in akademischen oder anderen Talentdomänen beziehen. Gemäß Zhang (2017, S. 4) sind in der psychologischen Literatur jedoch breiter gefasste Definitionen der Bezeichnung „supernormal“ gängig, die neben Leistungen auch Potenziale und Persönlichkeitseigenschaften miteinschließen.

Resümierend kann festgehalten werden, dass Problematiken des Terminus (musikalisches) Talent und sinnverwandter Begriffe auf uneinheitlichen Definitionen und Verwendungen beruhen. Weitere Schwierigkeiten bestehen aufgrund der eingeschränkten Messbarkeit der Phänomene, der subjektiven und kulturell variablen Zuschreibung sowie der Vielfalt an möglichen Erscheinungsformen angesichts der Diversität an Musikstilen und musikbezogenen Leistungsdomänen (vgl. Gembris, 2010, S. 50–53). Die Positionierung zu den Ausdrücken und deren Verwendung in der vorliegenden Studie werden am Ende des folgenden Unterkapitels dargelegt.

### **3.2 Konzeptionen und Forschungsansätze**

Wie bereits im Hinblick auf Begriffsdefinitionen zu erkennen ist, differieren Konzeptionen musikalischen Talents insbesondere in der Gewichtung von angeborenen (oder natürlichen) Fähigkeiten (*nature*) und Entwicklungsprozessen, die von äußeren Faktoren beeinflusst werden (*nurture*). Je nach Auffassung steht entweder das Identifizieren und Fördern von Kindern mit vielversprechenden Potenzialen oder die rückblickende Erklärung der Herausbildung außergewöhnlicher Leistungen im Vordergrund. Entsprechende Forschungsansätze bedienen sich demnach unterschiedlicher Methoden, widmen sich anderen Fragestellungen und Untersuchungsgruppen. Im Zentrum des Forschungsinteresses können genetische Dispositionen, Fähigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften, Umwelteinflüsse, das Üben oder Entwicklungsprozesse stehen.

Hinsichtlich der geschichtlichen Entwicklung von Talentkonzeptionen nehmen Ziegler und Heller (2002) aus metatheoretischer Perspektive eine Unterteilung in drei Phasen vor. In Bezugnahme auf den Philosophen Auguste Comte unterscheiden sie zwischen einem theologischen, einem metaphysisch-abstrakten und einem positiven respektive wissenschaftlichen Stadium. Die erste Phase bezieht sich auf die europäische Antike und das chinesische Altertum, in denen Talent durch theologische Konstrukte erklärt wurde: „Plato in Greece and Confucius in China have already addressed the topic of ‚heavenly‘ children“ (Ziegler & Heller, 2002, S. 5). Im zweiten Stadium, in das auch der Geniekult einzuordnen ist, wurden Leistungen als Resultat individueller übersinnlicher Fähigkeiten gesehen. Erst in der dritten Phase ab dem Ende des 19. Jahrhunderts entwickelten sich empirische Zugänge zum Phänomen außergewöhnlicher Leistungen, die anhand nachvollziehbarer Beobachtungen beschrieben wurden (Ziegler & Heller, 2002, S. 5, 19). Es ist jedoch anzumerken, dass sich die Stadien nicht gänzlich trennen lassen und deren Abfolge nicht als ein simples Fortschrittsmodell zu lesen ist, da antike Denkweisen bereits Ansätze erfahrungsbasierter Wissensgenerierung genutzt und die Talentverständnisse der nachfolgenden Stadien geprägt haben.

Nach Wu (2005, S. 231, 233) trug die platonische Prämisse angeborener Begabungsunterschiede und entsprechender individueller Eignungen für bestimmte Tätigkeiten dazu bei, dass die starke Gewichtung genetischer Dispositionen in westlichen Ländern lange prominent war. So dominierte im deutschsprachigen Raum bis zu den 1960er-Jahren die traditionelle Begabungsforschung, die angeborenen Komponenten eine zentrale Bedeutung zuschrieb (Weigand, 2011, S. 50–52). Im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts standen zunächst phänomenologische Beschreibungen im Zentrum der Erforschung musikalischer Begabung. Es wurden Fähigkeiten definiert, die Aufschluss über die Musikalität einer Person geben sollten. Dabei wurden bereits verschiedene Erscheinungsformen differenziert und entsprechende Typologien gebildet (Gembris, 2014, S. 497, 2018, S. 235; Olbertz, 2009, S. 13–14). Die Ansätze zur Untersuchung musikalischer Begabung und musikalischen Talents in westlichen Ländern richteten sich in weiterer Folge nach Forschungskonventionen in anderen Leistungsdomänen aus. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden entsprechend der psychometrischen Verfahren zur Messung allgemeiner Intelligenz erste standardisierte Tests zur quantitativen Erfassung musikalischer Begabung entwickelt, allen voran Carl Emil Seashores *Measures of Musical Talent*. Anhand dieser Tests wurden in erster Linie akustisch-musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten wie das Vermögen zur Unterscheidung von Rhythmen, Tonhöhen oder Klangfarben beurteilt. Sie zielten darauf ab, die

Ausprägung entsprechender Fähigkeiten bei Kindern oder Jugendlichen zu erfassen und musikalische Begabungen frühzeitig zu erkennen (Gembris, 2014, S. 497, 2018, S. 235–239).

In der allgemeinen Begabungsforschung fand im Laufe des 20. Jahrhunderts eine Entwicklung von eindimensionalen zu mehrdimensionalen respektive multifaktoriellen Talentkonzeptionen statt. Neben Intelligenz und individuellen Fähigkeiten wurden anhand empirischer Untersuchungen weitere für die Leistungsentwicklung maßgebliche Aspekte identifiziert. Demgemäß folgte ab den 1970er-Jahren eine Berücksichtigung zusätzlicher personen- und umweltbezogener Variablen in Begabungs- beziehungsweise Talentmodellen. Es etablierte sich ein dynamisches Talentverständnis unter Annahme von Wechselwirkungen zwischen der Individual- und Umweltebene. Ferner erfolgte eine Differenzierung zwischen unterschiedlichen Leistungsdomänen (vgl. Fischer, 2008, S. 63–69; Petersen, 2014, S. 1–12; Weigand, 2011, S. 51–52). Ab dem Ende des 20. Jahrhunderts wurden vermehrt musikspezifische Talentmodelle entwickelt, auf die im Unterkapitel 3.2 näher eingegangen wird.

Seit den 1990er-Jahren gewann die Expertiseforschung an Bedeutung. Sie beschäftigt sich nicht mit Begabungsunterschieden, sondern primär mit der Erklärung domänenspezifischer Leistungen. Im Zentrum der Untersuchungen stehen Lern- und Übungsprozesse. So wird etwa verglichen, wie Expertinnen und Experten gegenüber Neulingen (Novizinnen und Novizen) in Domänen wie Musik oder Sport Aufgaben lösen. Eine wichtige Theorie innerhalb der Expertiseforschung ist jene der *deliberate practice* (zielgerichtete Übung). Nach diesem Ansatz, dessen Grundstein ein 1993 erschienener Artikel von Ericsson, Krampe und Tesch-Römer bildete, ist zielgerichtete Übung über mindestens zehn Jahre oder 10 000 Stunden eine essenzielle Basis für außergewöhnliche Leistungen (Gruber & Lehmann, 2008, S. 497; Lehmann & Gruber, 2014, S. 87–89; Ziegler, 2009, S. 12). Zur *deliberate practice* zählen Aktivitäten, mit denen bewusst, planvoll und strukturiert das Ziel einer Leistungssteigerung verfolgt wird. Die Tätigkeiten verlangen Konzentration, Anstrengungsbereitschaft wie auch Volition und lassen sich von einem nicht auf Fortschritte ausgerichteten Spielen unterscheiden (Lehmann & Gruber, 2014, S. 88, 94). Zielgerichtete Übung gilt zwar als „notwendige, nicht aber [...] hinreichende Bedingung für die Expertiseentwicklung“ (Gruber & Lehmann, 2008, S. 513). So gehen Expertiseforschende nicht davon aus, dass jeder Mensch nach ungefähr 10 000 qualitätvollen Übestunden eine Berufslaufbahn als Musiker oder Musikerin einschlagen kann, da weitere Voraussetzungen und auch eine entsprechende Absicht

erfüllt sein müssen (Lehmann & Gruber, 2014, S. 101–102). Insbesondere neuere Publikationen thematisieren kognitive, motivationale und interpersonale Aspekte des Expertiseerwerbs. Hinsichtlich des sozialen Umfelds wird der Einfluss von „persons in the shadow“ wie Lehrpersonen oder Mentorinnen und Mentoren betont. Folglich wird auch dem Unterricht und der fachlichen Beratung eine hohe Relevanz beigemessen. Für ein effektives Üben insbesondere bei jüngeren Lernenden werden Anleitungen und Leistungsrückmeldungen durch Fachpersonen oder musikalisch versierte Eltern als wesentlich erachtet (Lehmann & Gruber, 2014, S. 94–99; Lehmann & Kristensen, 2014, S. 58–59; Platz & Lehmann, 2018, S. 64, 77–80). Eine methodische Schwierigkeit der Expertiseforschung besteht jedoch darin, qualitätsvolle und weniger optimale Anteile von Übesequenzen zu unterscheiden (Lehmann & Gruber, 2014, S. 91). Auch abgesehen von dieser Differenzierung mögen retrospektive Schätzungen von Befragungsteilnehmenden über die eigene Übedauer in vergangenen Jahren ungenau sein. Zudem erweist sich der Ansatz, Expertise durch wiederholte präzise Messungen zu bestimmen, im Musikbereich (anders als etwa bei Laufsportarten) als problematisch (vgl. Gruber & Lehmann, 2008, S. 500–501). So bemängelt Gembris (2010, S. 56–57) denn auch die einseitige Fokussierung auf reproduzier- und messbare (instrumental-)technische Aspekte.

Dem Einfluss individuell unterschiedlicher genetischer Anlagen schreiben Vertreterinnen und Vertreter der Expertiseforschung deutlich weniger Bedeutung zu als langjährigem zielorientiertem Üben in Kombination mit günstigen Förderbedingungen und Motivation: „Die Tatsache, dass die Voraussetzungen von Höchstleistungen so komplex und in der Interaktion von Individuum und Umwelt eingebettet sind, lässt den Beitrag angeborener Dispositionen für hohe Leistungen eher gering erscheinen“ (Lehmann & Gruber, 2014, S. 99–100). Das Phänomen der Wunderkinder wird mit einem frühen Beginn der Akkumulation intensiver zielgerichteter Übung unter elterlicher Betreuung und Anleitung durch ausgezeichnete Lehrende erklärt. Des Weiteren wird auf die große Neuroplastizität in der Kindheit verwiesen: Domänenspezifische Aktivitäten können insbesondere in jungen Jahren Veränderungen des Gehirns bewirken, die wiederum effektives Lernen ermöglichen (Lehmann & Gruber, 2014, S. 96–98). Vonseiten der Expertiseforschung wird an der traditionellen Begabungsforschung insbesondere kritisiert, dass Versuche einer frühen Identifizierung von Begabungen zu einer Unterscheidung zwischen mehr oder weniger förderungswürdigen Kindern führen können. Eine pessimistische Sichtweise auf das Entwicklungspotenzial infolge der



Zuschreibung einer geringen Begabung wird als pädagogisch verwerflich beurteilt (vgl. Gruber & Lehmann, 2008, S. 513).<sup>14</sup>

Heller (2004, S. 9–12) konstatiert, die traditionelle und prospektiv ausgerichtete Begabungsforschung habe mit ihrem Fokus auf unterschiedlich ausgeprägte Begabungen den Einfluss weiterer Bedingungsvariablen ungenügend berücksichtigt, während in der retrospektiv angelegten Expertiseforschung die interindividuellen Begabungsunterschiede unterschätzt würden. „Erst in der neueren Talentforschung wird eine Kombination beider Paradigmen angestrebt“ (Heller, 2004, S. 9). Anzumerken ist, dass die Bezeichnung Talentforschung selten Verwendung findet. Vielmehr werden auch retrospektive Untersuchungen musikalischer Talententwicklung unter dem Begriff Begabungsforschung subsumiert. Entsprechende Studien beschäftigen sich oftmals mit Personen, die aufgrund gezeigter Leistungen als talentiert eingeschätzt werden:

Die Konzentration auf bereits entwickelte Leistungen hat zu einer grundsätzlichen Wende in der Begabungsforschung geführt. Nachdem sich immer deutlichere Grenzen im Hinblick auf die Aussagekraft der verschiedenen Musiktests abzeichneten, wird heute kaum noch die Idee verfolgt, aus einigen wenigen früh zu bestimmenden Anzeichen Prognosen zur musikalischen Begabung und zu den dazugehörigen Entwicklungsverläufen abzuleiten. Stattdessen wird der umgekehrte Weg bevorzugt: Ausgehend vom status quo werden die Biographieverläufe erfolgreicher Musiker zurückverfolgt oder begleitende Langzeitstudien durchgeführt. (Hemming, 2004, S. 63–64)

Forschungen über die Herausbildung von Leistungen zielen unter anderem darauf ab, Optimierungsmöglichkeiten für Förderbedingungen zu ermitteln. In biografischen Untersuchungen wird beispielsweise die Bedeutung des sozialen Umfelds in der musikalischen Talententwicklung erhoben. Zahlreiche empirische Befragungen widmen sich ferner dem Einfluss von Ausbildungsstrukturen oder Persönlichkeitseigenschaften. Neuere psychometrische Tests wurden um Aspekte wie Kreativität oder produktive Tätigkeiten erweitert, jedoch kommen solche Messungen in der Begabungsforschung rückläufig zur Anwendung (Gruhn & Seither-Preisler, 2014, S. 19). Gembris (2014, S.

---

<sup>14</sup> Eine Unterscheidung zwischen Begabten und Unbegabten wurde bereits in den 1920er-Jahren vom Musik- und Reformpädagogen Heinrich Jacoby abgelehnt. Jacoby forderte eine Abwendung von einem statischen Begabungsbegriff und eine Hinwendung zu einem bei allen Personen gegebenen förderungswürdigen Potenzial (Gruhn & Seither-Preisler, 2014, S. 14, 18).

508) verweist als Alternative zu klassischen Tests auf Checklisten für Lehrpersonen im schulmusikalischen Kontext. Anhand solcher Listen werden neben auditiven Fähigkeiten musikbezogene Verhaltensweisen und Musizierkompetenzen erfasst.

Auch die genetische und neurowissenschaftliche Forschung bemüht sich um die Erklärung musikalischer Begabung und damit in Verbindung stehender Aspekte. In genetischen Studien des 21. Jahrhunderts wird etwa untersucht, inwiefern Gene rhythmische und kreative Fähigkeiten beeinflussen. In Anbetracht methodischer Herausforderungen ist die Aussagekraft der Erkenntnisse jedoch begrenzt. Neurowissenschaftliche Arbeiten belegen in erster Linie anatomische Veränderungen des Gehirns infolge langjähriger musikbezogener Aktivitäten, widmen sich jedoch auch der Frage nach neuroanatomischen Dispositionen musikalischer Begabung (Gembris, 2018, S. 240–244). Das Zusammenwirken von *nature* und *nurture* wird auch in solchen Studien betont: Genetisch angelegte Potenziale bedürfen nach neurobiologischen Erkenntnissen „günstiger Umweltbedingungen, damit sich entsprechende neuronale Netzwerke etablieren können“ (Gruhn & Seither-Preisler, 2014, S. 13).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die aktuellen Zugänge zur Erforschung musikalischen Talents in westlichen Ländern von einem Zusammenwirken multipler Faktoren ausgehen. So besteht zunehmend ein Konsens darüber, dass sowohl individuelle Dispositionen, (dynamische) Persönlichkeitseigenschaften und Motivation als auch zielgerichtete Übung und weitere Umwelteinflüsse entscheidend zur Talententwicklung beitragen (vgl. Gembris, 2010, S. 56, 62; Oerter & Lehmann, 2008, S. 89). Die Faktoren werden jedoch unterschiedlich gewichtet, und in Fachpublikationen führen Verfechterinnen und Verfechter differierender Positionen nach wie vor Debatten. Kontroversen zeigen sich insbesondere zwischen Vertreterinnen beziehungsweise Vertretern des Expertiseansatzes und Forschenden, die den Erklärungswert der *deliberate practice* relativieren sowie die Bedeutsamkeit genetischer Grundlagen betonen (vgl. Detterman, 2014, S. 1–3; Gagné, 2009, S. 155–156, 182–194). Diese Diskussionen sind auch in Bezug auf Talentförderpolitiken zu reflektieren, da wissenschaftliche Positionen normative Wirkungen entfalten und verhaltenslenkende Konsequenzen für die Förderpraxis haben können. Gemäß einer Perspektive, die äußere Faktoren priorisiert, ist eine Breitenförderung als Grundlage der Talentförderung anzustreben. Eine veranlagungs-betonende Sichtweise spricht hingegen für eine frühe Begabungserkennung und Spitzenförderung. Zudem ist der Diskurs seinerseits durch soziale Normen und Wertvorstellungen beeinflusst.

In der chinesischen Literatur zeigen sich sowohl Parallelen zu Ansätzen der Begabungsforschung in westlichen Ländern als auch kulturhistorisch bedingte Eigenheiten. Im antiken China wurde Begabung zwar als Geschenk des Himmels bezeichnet, aber auch betont, dass sich spezifische Fertigkeiten erst durch Ausbildung und Training entwickeln. Die konfuzianische Lehre<sup>15</sup> prägte die Ansicht, dass exzeptionelle Leistungen stärker auf persönlicher Anstrengung als auf angeborener Begabung beruhen. Demzufolge wurde davon ausgegangen, dass durch ausdauerndes Lernen sowie Gehorsam gegenüber Eltern und Lehrpersonen die größtmögliche Entfaltung des individuellen Potenzials erreicht werden kann. Das lebenslange eifrige Streben nach Selbstvervollkommnung unabhängig von Begabungsunterschieden galt als zentrales Ziel (Chan, 2007, S. 42–46; Wu, 2005, S. 234–236, 2006, S. 182–188). Solche konfuzianisch orientierten Denkweisen wurden unter anderem im „Drei-Zeichen-Klassiker“ (三字经, Sānzì Jīng) aus dem 13. Jahrhundert weitervermittelt. Dieser war bis in die 1950er-Jahre ein offizielles Lehrmittel in Chinas Grundschulen und ist nach wie vor populär (vgl. Wu, 2006, S. 184). In der modernen chinesischen Gesellschaft werden Fleiß sowie Unterstützung durch die Familie und Lehrpersonen nach wie vor als ausschlaggebend für ausgezeichnete Leistungen betrachtet. Entsprechende Sichtweisen spiegeln sich auch in der aktuellen chinesischen Fachliteratur, indem entwicklungsbezogene Erklärungen von Leistungen im Vordergrund stehen und angeborener Begabung weniger Bedeutung beigemessen wird (Wu, 2005, S. 231). Zhang (2017) formuliert mit Verweis auf eine

---

<sup>15</sup> Die bewusste oder unbewusste Orientierung an konfuzianischen Werten ist in der chinesischen Gesellschaft bis in die Gegenwart stark verbreitet (Bresciani, 2001, S. 491; Chan, 2007, S. 47; Wu, 2006, S. 184–188). Die Lehren nach dem Philosophen Konfuzius (551 bis 479 v. Chr.) haben sich allerdings über die Jahrhunderte dynamisch entwickelt und diverse Strömungen hervorgebracht, dies auch in Auseinandersetzung mit dem Daoismus und Buddhismus sowie westlichen Weltanschauungen (vgl. Cha, 2003, S. 482). Der deutschsprachige Begriff Konfuzianismus deckt sich nur bedingt mit den chinesischsprachigen Ausdrücken für die Schule des Gelehrten (vgl. Billioud & Thoraval, 2007, S. 4). Im 11. und 12. Jahrhundert bildete sich der sogenannte Neokonfuzianismus heran, der sich seinerseits in unterschiedliche Zweige unterteilen lässt (Bresciani, 2001, S. 502; Cha, 2003, S. 481–482). Von diesem zu differenzieren ist der ebenfalls vielgestaltige Moderne Neokonfuzianismus, der seine Wurzeln in den 1920er-Jahren hat, sich während der sozialistischen Ära ab 1949 außerhalb des chinesischen Festlands weiterentwickelte und seit den 1980er-Jahren innerhalb Chinas von Intellektuellen wieder etabliert wurde (Bresciani, 2001, S. III–IV; Cha, 2003, S. 482; Lee, 1998, S. 236). Intendiert wird eine Modernisierung des Landes in Neuinterpretation traditioneller konfuzianischer Konzepte und ohne weitere „Verwestlichung“ (Cha, 2003, S. 484). Im 21. Jahrhundert ist eine politische Unterstützung dieser Bewegung sowie generell einer Rückbesinnung auf kulturelle Tradition zu konstatieren (Cha, 2003, S. 482). Billioud und Thoraval (2007) halten darüber hinaus fest: „There is a deliberate affirmation of movements based on ‚popular‘ Confucianism (minjian rujia) outside the sphere of intellectuals and official authorities“ (S. 6). Die Bewegungen äußern sich unter anderem in einer Vielzahl an Lehrangeboten für Kinder, in deren Zentrum die Lektüre literarischer Klassiker des Konfuzianismus stehen (Billioud & Thoraval, 2007, S. 14–15).

chinesischsprachige Publikation: „Chinese psychologists and educators tend to regard giftedness more like a ‚dynamic and developing‘ process rather than ‚a static and permanent quality‘“ (S. 10). Konstatiert wird jedoch eine zunehmende Etablierung des Standpunkts, dass neben Umweltbedingungen auch Begabungsunterschiede entscheidend für die Talententwicklung sind (Wu, 2005, S. 232; Zhang, 2017, S. 4–10).

In Auseinandersetzung mit Forschungsliteratur aus westlichen Ländern hat Wu (2005) ein auf chinesischen Konzeptionen beruhendes Talentmodell entwickelt. Ein solches Modell sei ein Desiderat, wie er festhält: „While theories [...] of TP [talented performance] in the Western tradition have been well represented in the literature, existing research in China has not been able to explain or define clearly the nature of TP from a Chinese perspective“ (Wu, 2005, S. 236). Bei Wus Entwurf handelt sich um ein allgemeines, nicht-musikspezifisches Modell<sup>16</sup>, das zentrale Aspekte für die Entwicklung von Potenzial zu Performanz darstellt. Es differenziert fünf Einflussgrößen: (1) Familie, (2) Schule und Lehrpersonen, (3) Zufälle, (4) eigene Bemühung, Motivation und Ausdauer, (5) spezifisches Training und Üben. Eine zusätzliche Modellkomponente steht für weitere, jedoch nach Wu weniger wichtige und daher nicht namentlich erwähnte Faktoren wie Peers, Medien und nationale Richtlinien. Wus Modell veranschaulicht anhand einer komplexen Pfeilstruktur, dass einerseits Kinder mit großem Potenzial nicht immer Hochleistungen zeigen, andererseits solche mit zunächst schwach ausgeprägten Fähigkeiten unter optimalen Bedingungen ein hohes Leistungsniveau erreichen können. Den bedeutendsten Unterschied zu westlichen Talentmodellen sieht Wu in dieser Hervorhebung der Möglichkeit des *Under-* und insbesondere *Overachievements* (Wu, 2005, S. 240–241).

Eine ausgedehnte, systematische Begabungsforschung auf dem chinesischen Festland konstituierte sich gemäß Shi und Zha (2002) erst seit 1978. In jenem Jahr wurde eine *Cooperative Research Group of Supernormal Children of China* gegründet und ein Langzeitforschungsprojekt initiiert. Veranlasst wurde dies durch einen Bedarf an Nachwuchstalenten, der im Zuge von Modernisierungsbestrebungen des Landes in Bereichen wie Technologie und Industrie bestand. Die Langzeitstudie verfolgte das Ziel, intellektuell außergewöhnlich begabte Kinder zu identifizieren und durch die Aufnahme in Spezialklassen zu fördern. Des Weiteren wurden Faktoren eruiert, welche die

---

<sup>16</sup> Da es sich nicht um ein musikbezogenes Talentmodell handelt, wird es an dieser Stelle und nicht im Unterkapitel 3.3 erläutert.

Leistungsentwicklung begünstigen und beschleunigen (Shi & Zha, 2002, S. 757). Bis heute scheint sich Begabungsforschung in Festlandchina in besonderem Maße der Entwicklung von Identifikationsverfahren sowie empirischen Vergleichen zwischen „supernormalen“ (超常, chāocháng) und „normalen“ Kindern etwa hinsichtlich kognitiver Fähigkeiten zu widmen. Als weitere Untersuchungsschwerpunkte werden Zusammenhänge zwischen Intelligenz, Kreativität und Persönlichkeitseigenschaften oder der Einfluss von Curricula auf die Motivation benannt (vgl. Zhang & Shi, 2006, S. 294–295; Zhang, 2017, S. 8–10). Zhang und Shi (2006, S. 295) betonen die Relevanz eines Ausbaus der Begabungsforschung in China und benennen insbesondere ein Defizit an entsprechenden Untersuchungen in den Bereichen Kunst, Musik und Sport. Auch Zhang (2017, S. 10) beurteilt die Quantität der Forschung über talentierte respektive „supernormale“ Kinder in China als stark limitiert im Vergleich zu anderen asiatischen und insbesondere westlichen Ländern.

Zusammenfassend lässt sich in der Forschungsliteratur in China ein Trend von einer Vernachlässigung zu einer stärkeren Einbeziehung genetisch bedingter Begabungsunterschiede beobachten, während in westlichen Ländern ein Paradigmenwechsel von der Fokussierung auf angeborene Begabung hin zu einer vermehrten Beachtung weiterer Aspekte stattgefunden hat. Demnach kann festgehalten werden, dass sich wissenschaftlich fundierte Talentkonzeptionen in westlichen Ländern und China aus entgegengesetzten Richtungen allmählich einem Verständnis annähern, nach dem sowohl *nature* als auch *nurture* ausschlaggebend für die Talententwicklung sind (Wu, 2005, S. 232).

Die vorliegende Dissertation basiert auf einer prozessorientierten Auffassung über die Entwicklung musikbezogener Talente unter Berücksichtigung einer Interaktion von Potenzialen, Lernaktivitäten, intrapersonalen Faktoren und Umwelteinflüssen (vgl. McPherson & Williamon, 2016, S. 340–342, 354). Der Fokus der Studie auf Umwelteinflüsse impliziert nicht, dass anderen Faktoren ein geringeres Gewicht beigemessen wird. Zudem sei darauf hingewiesen, dass die Transformation von Potenzialen in Leistungen als lebenslanger und dynamischer Prozess erachtet wird. Der Ausdruck Potenziale wird gegenüber dem Wort Begabungen präferiert, da er in der Forschungsdiskussion deutlicher von Leistungen respektive Talenten abgegrenzt wird (bei der Darstellung theoretischer Konzeptionen und Modelle anderer Forschenden werden jedoch deren Termini verwendet). Der fortwährende Entwicklungsprozess von Potenzialen zu Talenten wird hier als Talententwicklung benannt; folglich wird der Ausdruck

Talentförderung gegenüber jenem der Begabtenförderung bevorzugt. Es wird von mannigfaltigen Potenzialen ausgegangen, die in unterschiedlicher Weise an der Herausbildung diverser musikbezogener Kompetenzen beteiligt sind. Die Untersuchung bezieht sich jedoch auf das Instrumentalspiel im Bereich der Kunstmusik europäischer Tradition. Talent in dieser Leistungsdomäne wird den Befragten aufgrund ihrer Aufnahme in den Masterstudiengang Konzertfach attestiert. Als talentierte Instrumentalistinnen und Instrumentalisten werden in der vorliegenden Dissertation grundsätzlich Musiklernende benannt, die sich durch außerordentliche instrumentale Leistungen ausgezeichnet haben.

### **3.3 Modelle**

Mit Talentmodellen wird versucht, das Phänomen und Zustandekommen herausragender Leistungen zu erfassen. Einschlägige Modelle des 21. Jahrhunderts sind zumeist mehrdimensional und berücksichtigen die Komplexität des Zusammenwirkens unterschiedlicher Faktoren (Davidson, 2009, S. 82; Petersen, 2014, S. 2). Dennoch handelt es sich um vereinfachende Darstellungen, die nicht sämtliche potenzielle Einflussgrößen abbilden können. Für eine Übersicht über bedeutende Modelle, die sich nicht ausschließlich auf die Leistungsdomäne Musik beziehen, sei auf Petersen (2014, S. 1–12) und Fischer (2008, S. 66–71) verwiesen. Gegenstand dieses Kapitels sind Schemata, die explizit auf den Musikbereich zugeschnitten sind. Die in der Reihenfolge ihrer Veröffentlichung präsentierten Modelle wurden in westlichen Ländern<sup>17</sup> und vorwiegend im Rahmen von Studien im Bereich der Kunstmusik europäischer Tradition entworfen. Einige dieser Konzeptionen fokussieren spezifische Dimensionen und Phasen der musikalischen Talententwicklung.

#### **Bedingungsgefüge musikalischer Leistungen (Lorek, 2000)**

Loreks Modell gründet auf dem *Bedingungsgefüge außergewöhnlicher Leistungen* von Stapf und Stapf (vgl. Lorek, 2000, S. 34–35) sowie auf Erkenntnissen musikpsychologischer Forschung. Im Modell wird zwischen einer Dispositionsebene, auf der die musikalische Begabung verortet ist, und einer Verhaltensebene mit musikbezogenen Fähigkeiten und Leistungsformen in Bezug auf Kunstmusik europäischer Tradition

---

<sup>17</sup> Westliche Länder werden hier breit definiert; konkret wurden die musikbezogenen Modellversionen in Deutschland, Serbien, England und Australien entwickelt. Musikspezifische Talentmodelle aus China sind der Autorin bei der Aufarbeitung der deutsch- und englischsprachigen Forschungsliteratur nicht begegnet.

unterschieden. Abgebildet sind zudem Faktoren, die vermittelnd zwischen diesen beiden Polen wirken.

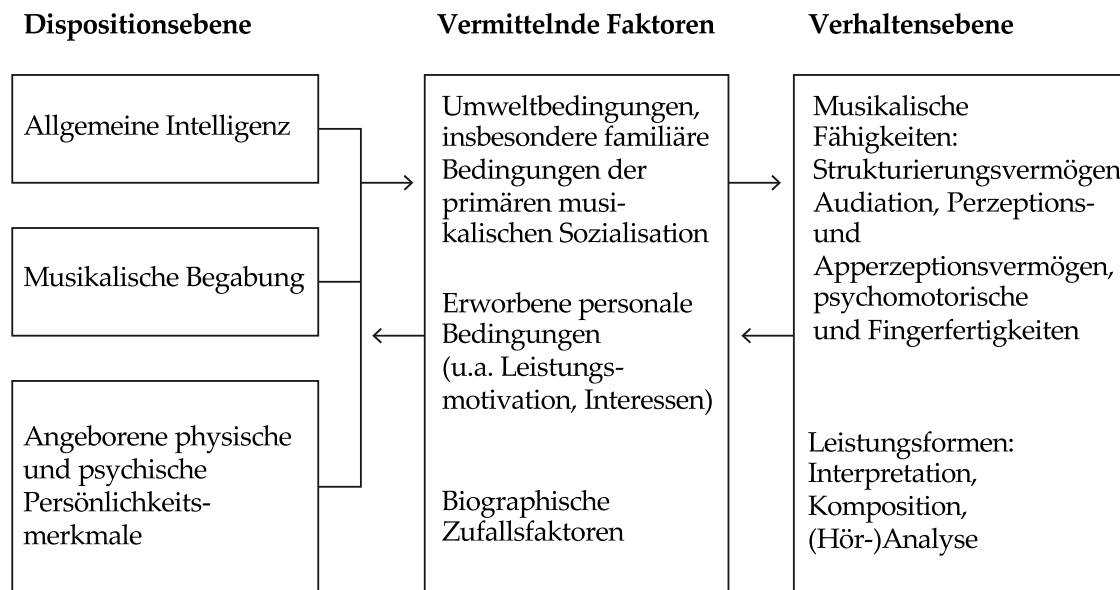


Abbildung 1: Bedingungsgefüge musikalischer Leistungen nach Lorek (2000, S. 56)

Zur Ebene der Dispositionen zählen neben musikalischer Begabung, die mangels forschungsbasierter Belege nicht näher aufgeschlüsselt ist, die allgemeine Intelligenz und psychische sowie physische Merkmale. Als Konkretisierung für letztere nennt Lorek unter anderem die Fingerlänge, als wichtige Persönlichkeitseigenschaft „Feinfühligkeit“. Nach Lorek manifestieren sich Dispositionen auf der Verhaltensebene in spezifischen Fähigkeiten wie Rhythmusgefühl, Fingerfertigkeit oder Tonhöhenempfinden. Solche Fähigkeiten wiederum sieht sie als Fundament für Leistungen in den drei Bereichen Interpretation, Komposition und (Hör-)Analyse (Lorek, 2000, S. 56–57, 61–64).

Auf der Ebene der vermittelnden Faktoren werden drei übergeordnete Komponenten unterschieden: Umweltbedingungen, erworbene personale Bedingungen und biographische Zufälle. Das Modell und die zugehörigen Ausführungen enthalten wenige, aber explizit erweiterbare Beispiele für diese Komponenten. Inwieweit und zu welchem Zeitpunkt innerhalb des Entwicklungsverlaufs die untereinander verknüpften vermittelnden Faktoren eine positive oder negative Wirkung entfalten, sei von Fall zu Fall unterschiedlich (Lorek, 2000, S. 61). Indes legt Lorek besonderes Gewicht auf die primäre Sozialisation in der Familie, da sie dieser einen Einfluss auf alle weiteren Faktoren zuschreibt. Sie erwähnt die Bedeutung elterlicher Wertvorstellungen und

Musikpräferenzen, welche nicht nur die musikbezogene Förderung eines Kindes beeinflussen, sondern auch seine Leistungsmotivation und Interessen. Letztgenannte Aspekte sind in der Modellabbildung als Beispiele für erworbene personale Bedingungen angeführt; in den Erläuterungen werden zudem Fleiß und Volition hinsichtlich des Übens akzentuiert (Lorek, 2000, S. 57–61). Biografische Zufälle sind als „unabhängig von der davon betroffenen Person auftreten[d]“ (Lorek, 2000, S. 61) definiert. Dazu zählen etwa regionale Ausbildungs- und Förderbedingungen, die Qualität der Instrumente und des Unterrichts. Lorek erachtet die vermittelnden Faktoren als ausschlaggebend, während die Bedingungen auf der Dispositionsebene lediglich einen weiten Möglichkeitsrahmen für die Herausbildung von Leistungen vorgeben. Das Modell bildet mit seiner Pfeilstruktur einen perpetuierenden Prozess ab: Leistungen wie Wettbewerbserfolge können etwa die Motivation oder die Förderung beeinflussen und diese wiederum können eine Weiterentwicklung in den Leistungsbereichen begünstigen. Der Pfeil von den vermittelnden Faktoren zur Dispositionsebene illustriert die Prämisse, dass mangelnde Förderung oder fehlendes Interesse den Zugang zu den Potenzialen negativ beeinflussen können (Lorek, 2000, S. 65).

Lorek gelangte im Rahmen einer Studie über mehr als hundert talentierte Instrumentalistinnen und Instrumentalisten eines Musikgymnasiums zum Schluss, sämtliche im Modell genannten Variablen würden die Leistungsherausbildung beeinflussen, jedoch seien „nicht alle Konstrukte an der Entstehung von Leistungsdifferenzen im oberen Bereich [beteiligt]“ (Lorek, 2000, S. 162). Daher bezog sie lediglich eine Auswahl an Variablen in eine Regressionsanalyse ein. Aus dieser ging in absteigender Reihenfolge die Bedeutung der theoretischen Konstrukte Unterricht, Intelligenz, Interessen, Motivation und Fleiß beziehungsweise Übezeit für Leistungsunterschiede zwischen den Musikgymnasiastinnen und -gymnasiasten hervor (Lorek, 2000, S. 164). Lorek (2000, S. 165) konstatiert, dass ihr theoretisches Modell Einflussgrößen und Zusammenhänge der musikalischen Talentförderung darzustellen vermag.

Die übersichtliche Gliederung des *Bedingungsgefüges musikalischer Leistungen* und insbesondere die durch die Pfeilstruktur veranschaulichten Wechselwirkungen sind bei Loreks Modell denn auch positiv hervorzuheben. Ebenso erscheint die Aufgliederung in beobachtbare Fähigkeiten und Leistungen innerhalb der Verhaltensebene plausibel. Denkbar wäre die Ergänzung zusätzlicher Leistungsformen wie Dirigieren oder Arrangieren (vgl. McPherson & Williamon, 2016, S. 352). Erwägenswert wäre zudem eine Anführung weiterer Beispiele für Umweltbedingungen und erworbene personale



Bedingungen; dies insbesondere angesichts der aus der Regressionsanalyse als wichtig hervorgegangenen Faktoren Unterricht und Fleiß. Auf der Ebene der vermittelnden Faktoren wäre ferner eine klarere Abgrenzung zwischen Umwelt- und Zufallsbedingungen hilfreich, denn sämtliche von Lorek genannte Beispiele für biografische Zufälle lassen sich den Umweltgegebenheiten zuordnen. Aiga Stapf (2010) begründet die Einbeziehung der Zufallsfaktoren im allgemeinen *Bedingungsgefüge außergewöhnlicher Leistungen* damit, dass „niemals, selbst bei Kenntnis aller auf Person oder Umwelt bezogenen Bedingungen, eine vollständige Vorhersage der Leistungsentwicklung über einen größeren Zeitraum hinweg möglich ist“ (S. 27). In dem Zusammenhang sei auf das weiter unten beschriebene *Differentiated Model of Musical Giftedness and Talent* (McPherson & Williamon, 2016, S. 342) verwiesen, in welchem dieser Faktor als übergeordneter Rahmen der Potenzialentfaltung verstanden wird.

### **Tripartite Model of Professional Music Performer Success (Davidson und Burland, 2006)**

Das von Davidson und Burland entworfene *Tripartite Model of Professional Music Performer Success* nimmt spezifisch die Phase der Studien- und Berufswahl musikalisch talentierter Jugendlicher in den Blick. Das Modell basiert auf Ergebnissen einer Interviewstudie mit 20 jungen Erwachsenen, die eine Spezialschule für Musik in England absolviert hatten. Die beiden Forscherinnen eruierten Gründe, weshalb einige Teilnehmende eine Karriere als Konzertmusikerinnen und -musiker anstrebten, während andere sich im Laufe der Jugend oder des jungen Erwachsenenalters dagegen entschieden hatten. Aus den Resultaten leiteten sie drei Voraussetzungen für den erfolgreichen Übertritt talentierter Instrumentalistinnen und Instrumentalisten in eine berufliche Musikerlaufbahn ab: erstens Bewältigungsstrategien im Umgang mit negativen Erfahrungen und Druck (etwa in Konkurrenzsituationen oder bei instrumentaltechnischen Schwierigkeiten); zweitens positive Erfahrungen mit anderen Personen und innerhalb von Bildungsinstitutionen (beispielsweise für das Individuum adäquate Anforderungen innerhalb einer Spezialschule oder Bestärkung durch Eltern und Lehrpersonen hinsichtlich eines Instrumentalstudiums); drittens Musik als wichtiger Bestandteil des Selbstkonzepts (insbesondere Musikhören oder Musizieren als Mittel der Emotionsregulierung und des Selbstaudrucks).



Abbildung 2: Tripartite Model of Professional Music Performer Success nach Davidson und Burland (2006, S. 480), von der Autorin ins Deutsche übersetzt

Die verschachtelte Darstellung der drei Elemente veranschaulicht, dass sie miteinander verknüpft sind. Die persönliche Bedeutung der Musik gilt als Schlüsselfaktor für die Entwicklung einer „Musikeridentität“ und für die intrinsische Motivation, eine Berufslaufbahn als Interpretin beziehungsweise Interpret einzuschlagen (Burland & Davidson, 2002, S. 134–137; Davidson & Burland, 2006, S. 479–480, 487–488). Die Autorinnen des Modells weisen darauf hin, dass sich die Relevanz der Musik für das Selbstkonzept in späteren Phasen der Instrumentalausbildung zu entwickeln scheine und wesentlich durch die Begeisterung der Jugendlichen für Musik beeinflusst sei. „And to further enhance their enjoyment, it seems paramount that [they] have freedom, independence and a balanced lifestyle, including non-musical as well as musical activities“ (Burland & Davidson, 2002, S. 135).

Festzuhalten ist, dass die drei Elemente des *Tripartite Model of Professional Music Performer Success* als übergeordnete Bedingungen zu verstehen sind, die Unteraspekte implizieren und somit eine Vielzahl an Umwelt- und personenbezogenen Faktoren abdecken. Die Autorinnen intendierten nicht eine Darstellung sämtlicher möglicher Einflüsse, sondern die Abbildung zwingender Bedingungen für den „erfolgreichen“ Übertritt in eine professionelle Musikausbildung beziehungsweise -laufbahn (Burland & Davidson, 2002, S. 134–135). Das übersichtliche Modell bietet demnach nicht in erster Linie einen Erklärungsansatz für Erfolge im Sinne von Leistungen, sondern bezieht sich im

Wesentlichen auf die Entscheidung für oder gegen den (Ausbildungs-)Weg als Konzertmusikerin respektive Konzertmusiker. Zu bedenken ist ferner, dass es in Bezug auf ein hochspezifisches Sample entworfen wurde, innerhalb dessen ähnliche Förderbedingungen im Rahmen der absolvierten Ausbildung in einer bestimmten Institution angenommen werden können.

### **Differentiated Model of the Development of Musical Talent (Bogunović, 2008)**

Bogunovićs *Differentiated Model of the Development of Musical Talent* gründet auf Resultaten einer Studie über talentierte serbische Musiklernende und ist an Mönks' *Triadischem Interdependenzmodell*<sup>18</sup> orientiert. Ziel von Bogunovićs Modell ist es, grundlegende Rahmenbedingungen für die Potenzialentfaltung zu illustrieren:

The findings resulting out of our research make it possible to establish a model of turning potentials into performance, that is to say, the actualization and realisation of musical giftedness that develops through the interaction of influences of heritage, environment, natural development and the activities of a gifted student, and is reflected on qualitatively different levels of musical successfulness. (Bogunović, 2008, S. 351)

Im Zentrum des Modells steht das musikalische Talent innerhalb der Schnittfläche von vier überlappenden Kreisen, die personenbezogene Faktoren repräsentieren. Neben den drei im zugrundeliegenden *Triadischen Interdependenzmodell* enthaltenen Komponenten Kreativität, überdurchschnittliche Fähigkeiten und Motivation betrifft ein viertes Element die Persönlichkeit. Die personenbezogenen Eigenschaften und Fähigkeiten werden durch das unmittelbare soziale Umfeld umrahmt dargestellt. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Interaktionen zwischen dem Individuum und den ihm nahestehenden Personen sowie Institutionen die Potenzialentfaltung prägen. Als soziale Kontexte sind die Familie, Peers, Schule und Musikschule abgebildet – Letztere insbesondere wegen der Schlüsselfunktion der Instrumentallehrenden. Im Vergleich zum Ursprungsmodell von Mönks ist das nahe Umfeld durch zwei weitere Systemebenen ergänzt, beginnend mit dem fachlichen Kontext, der seinerseits in den soziokulturellen Kontext eingebettet ist. Diese Erweiterungen gründen darauf, dass musikbezogene Leistungen nach fachlichen Standards und gesellschaftlichen Normen bewertet werden

---

<sup>18</sup> Mönks' *Triadisches Interdependenzmodell* stellt seinerseits eine Erweiterung von Renzullis *Drei-Ringe-Modell* dar (vgl. Petersen, 2014, S. 5–6).

(Bogunović, 2008, S. 351–353). Der soziokulturelle Kontext wird mit weiteren indirekten Einflüssen auf die Entwicklung und Förderung talentierter Musiklernender in Verbindung gebracht:

The process of developing competence and expertise, and of their recognition, does not unfold in a vacuum but within a broader social milieu, which certainly exerts a broad influence on the life and progress of a gifted student and those who support his/her development. [...] The cultural context, marked by tradition, is particularly sensitively reflected on family relations, the determination of the role of the family, educational goals, and also on the attitude towards gifted children. (Bogunović, 2008, S. 353)

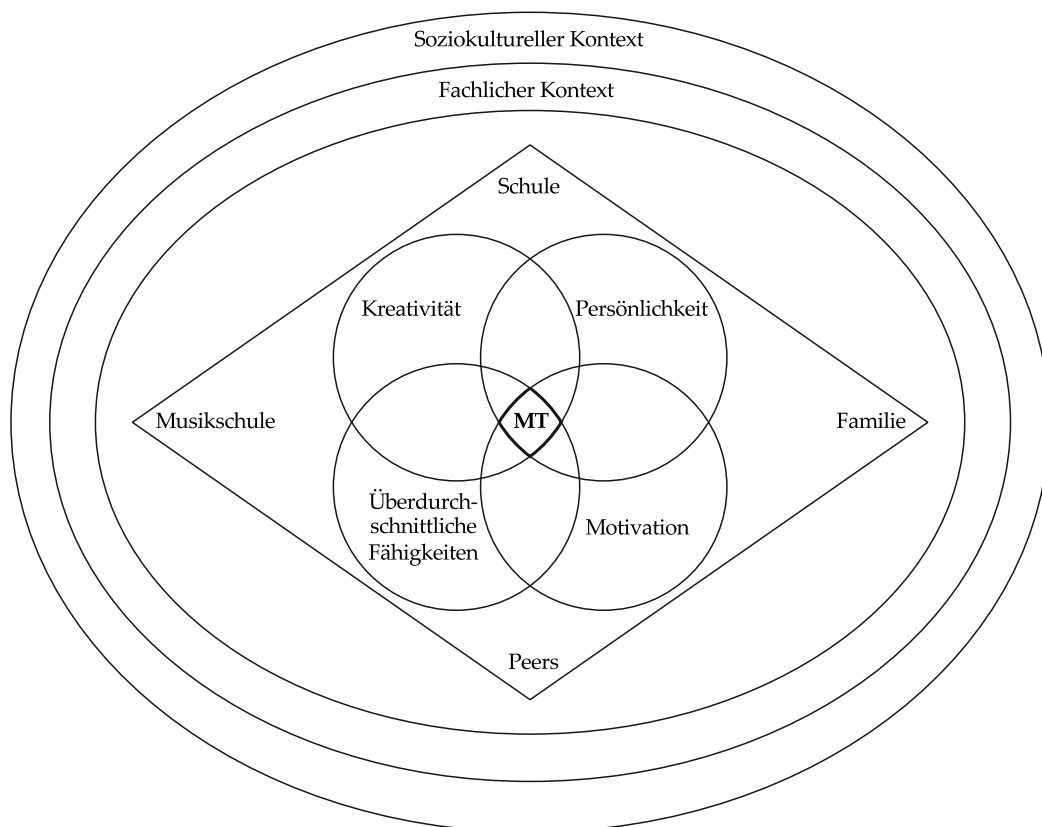


Abbildung 3: Differentiated Model of the Development of Musical Talent nach Bogunović (2008, S. 352), von der Autorin ins Deutsche übersetzt

Das *Differentiated Model of the Development of Musical Talent* weist aufgrund seiner Gliederung mit unmittelbaren und entfernteren Systemebenen große Parallelen mit sozialökologisch orientierten Sozialisationsmodellen wie jenem von Siedenburg (siehe Unterkapitel 4.2) auf. Vorteil dieser Struktur ist, dass die Verflechtungen und insofern

auch die Interaktionen zwischen den unterschiedlichen Ebenen erkennbar sind. Wie in Mönks *Triadischem Interdependenzmodell* ist in Bogunovićs Erweiterung keine Differenzierung zwischen Potenzialen und Leistungen erkennbar, obwohl die Autorin in Bezug auf ihre Forschungsergebnisse grundsätzlich eine Unterscheidung vornimmt und auch auf das Phänomen der *Underachiever* verweist (Bogunović, 2008, S. 337–338). Sie scheint das im Zentrum des Modells stehende musikalische Talent (MT) mit Begabung (giftedness) respektive großem Potenzial gleichzusetzen. Der Prozess der Talententwicklung und die Ebene manifestierter Leistungen werden demnach grafisch nicht sichtbar gemacht. Die Modellabbildung lässt ferner keine Rückschlüsse zu, inwieweit die personenbezogenen Faktoren als angeboren oder erworben erachtet werden.<sup>19</sup> Hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale hält Bogunović (2008, S. 341) indes fest, dass diese einerseits die Leistungsentwicklung mitbestimmen, sich andererseits durch Rückkopplungseffekte und den Einfluss von Umweltfaktoren dynamisch weiterentwickeln. Als Ergänzung für das Modell wären die Einbeziehung von Aktivitäten wie dem Üben und ein höherer Detaillierungsgrad der einzelnen Modellkomponenten zu erwägen. Im Hinblick auf Persönlichkeitseigenschaften musikalisch talentierter Jugendlicher stellt Bogunović in einer separaten Abbildung bereits eine Aufschlüsselung zur Verfügung: Erwähnt sind unter anderem Sensibilität, Gewissenhaftigkeit und emotionale Stabilität (Bogunović, 2008, S. 339–341).

### **Stages for Musical Development (McPherson und Lehmann, 2012)**

McPherson und Lehmann adaptierten zwei in der Sportpsychologie entworfene Konzepte, um die Entwicklung musikalischen Talents im Instrumentalbereich von der Schulzeit bis in das frühe Erwachsenenalter zu veranschaulichen. Ihr Modell *Stages for Musical Development* unterteilt diese Zeitspanne der musikbezogenen Expertisierung in vier Makro-Phasen mit entsprechenden Übergängen.<sup>20</sup> Eine ergänzende Abbildung illustriert, dass je nach Entwicklungsstadium unterschiedliche Ziele, Lernaktivitäten und Formen der Unterstützung prioritär sind (McPherson & Lehmann, 2012, S. 40–41). Detaillierte Erläuterungen zum Modell stellt McPherson in einer gemeinsamen Publikation mit Davidson und Faulkner (2012, S. 111–115) bereit. Diese Ausführungen und die

---

<sup>19</sup> Zu erwähnen ist, dass die Informationen zum Modell einer englischsprachigen Zusammenfassung entnommen sind, die Teil eines in serbischer Sprache verfassten Buchs ist.

<sup>20</sup> Eine um zusätzliche Entwicklungsstufen ergänzte Darstellung, die sowohl auf die hier präsentierte Grafik *Stages for Musical Development* als auch auf andere Phasenmodelle der musikalischen Entwicklung Bezug nimmt, ist in Lehmann und Gruber (2014, S. 93) zu finden.

Inhalte des Modells sowie der zugehörigen Grafik werden im Folgenden zusammengefasst:

- In der ersten Phase der spielerischen Exploration im Kindesalter sind das Vergnügen und die Motivationssteigerung zentral.
- Das Stadium der Spezialisierung folgt meist im Jugendalter im Zuge der musikbezogenen Identitätsbildung. Auf dieser Stufe gewinnen der Fertigkeitserwerb und die *deliberate practice* an Bedeutung; spielerischen Aktivitäten kommt aber nach wie vor eine wichtige Funktion zu.
- Mit zunehmender Priorisierung des Musizierens beginnt die Investitionsphase, in der entsprechende Zielsetzungen, ein intentionales Üben und eine qualitativ hochwertige Ausbildung im Vordergrund stehen.
- Im letzten Stadium ist nach Erreichen professioneller Expertise die Aufrechterhaltung des Leistungsniveaus bedeutsam.

Ausschlaggebend für erfolgreiche Entwicklungswege hin zur Expertise ist, dass das Umfeld der jungen Musiklernenden durch eine adäquate Förderung die Vorbereitung auf die jeweils nächste Makro-Phase ermöglicht. Eltern, Lehrpersonen, Peers und weitere Schlüsselpersonen sollen ihre Unterstützungsleistungen demnach den individuellen und sich (auch in Mikro-Phasen) verändernden Kompetenzen, Bedürfnissen, Interessen und Ambitionen der Lernenden anpassen. Die dem Modell *Stages for Musical Development* zugehörige – hier nicht abgebildete – Grafik veranschaulicht, dass insbesondere zu Beginn der Instrumentalausbildung eine aktive Involvierung der Eltern gefragt ist. Hinsichtlich der Lehrpersonen wird in den frühen Makro-Phasen eine freundschaftliche Unterstützung betont; im Laufe der Entwicklung nimmt die Relevanz ihrer Fachkompetenz zu. Peers sind in den ersten Stadien primär in einer Funktion als motivierende Mitmusizierende wichtig, später bieten sie idealerweise emotionale Bestärkung (McPherson et al., 2012, S. 111–115).

McPherson, Davidson und Faulkner (2012, S. 115) erachten es ebenso als wichtig, wie die Musiklernenden mit ihrem Umfeld interagieren und auf die ihnen zur Verfügung gestellten Unterstützungs- und Förderangebote reagieren. Für die Interpretation solcher Interaktionen schlagen sie neben dem oben beschriebenen Stufenmodell und dessen Rahmenbedingungen weitere theoretische Konzepte vor. Unter Bezugnahme auf Sameroffs *Transaktionales Entwicklungsmodell*, Deci und Ryans *Selbstbestimmungstheorie* und Resultate ihrer eigenen Längsschnittstudie über australische Musiklernende

entworfen sie unter anderem Flussdiagramme. Diese sollen anhand von Leitfragen die Planung und Bewertung förderlicher *Transaktionen* ermöglichen (McPherson et al., 2012, S. 191–208). Als *Transaktionen* werden in Orientierung an Sameroffs Modell die wechselseitigen Beeinflussungen eines Kindes und seiner Umwelt verstanden, bei denen das Zusammenspiel von Selbst- und Fremdregulierung zentral ist. Zu Beginn des Entwicklungsprozesses ist eine stärkere Fremdregulierung erforderlich, während mit zunehmender Erfahrung mehr Selbstregulierung möglich wird. So sind Kinder etwa auf methodische Anleitungen und Hilfe bei der zeitlichen Strukturierung des Übens angewiesen. Jugendliche hingegen können ihre Übesequenzen eigenständiger planen, zielgerichtet gestalten und evaluieren. In Anlehnung an Deci und Ryans *Selbstbestimmungstheorie* halten McPherson und Team daher fest, dass bei *Transaktionen* die sich verändernden psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit beachtet werden sollten. Als ideal bestimmen sie ferner eine kontinuierliche, aufeinander abgestimmte Unterstützung vonseiten diverser Schlüsselpersonen (McPherson et al., 2012, S. 14–24, 42, 72–73, 82–83, 183–188). Solche förderlichen Konstellationen nennen sie *Syzygies*: „Syzygistic alignments create consistently positive and supportive conditions which exclude the negative factors that represent risk to development“ (McPherson et al., 2012, S. 82). Die Forschenden erwähnen zwar auch den Einfluss von Zufällen auf die musikalische Talententwicklung und verweisen insbesondere auf das familiäre und gesellschaftliche Umfeld, in das ein Kind geboren wird. Ihrer Ansicht nach wären jedoch zahlreiche scheinbar zufällige Negativeinflüsse vermeidbar beziehungsweise günstige Rahmenbedingungen durch eine adäquate Unterstützung erreichbar: „The task for us as researchers and educators may be to more clearly define how we can leave less to chance“ (McPherson et al., 2012, S. 107).

McPhersons und Lehmanns (2012) Modell *Stages for Musical Development* mit der zugehörigen Grafik sowie die Ansätze von McPherson, Davidson und Faulkner (2012) können eine hilfreiche Grundlage für die Beurteilung und Optimierung von Interaktionen im Verlauf der musikalischen Talententwicklung darstellen. Da ihre Konzepte die Erklärung der wechselseitigen Einflüsse zwischen dem Individuum und seinem unmittelbaren Umfeld fokussieren, sind Begabungsfaktoren sowie entferntere Umwelteinflüsse nicht berücksichtigt. Erkenntnisse aus der Expertiseforschung haben indes Eingang in das Modell *Stages for Musical Development* und die ergänzende Abbildung gefunden, indem die Bedeutung zielgerichteter Übung hervorgehoben wird.

## **Nuremberg Music-Ecological Approach (Ziegler, Straßer, Pfeiffer und Wormald, 2014)**

Der musikbezogene systemisch-ökologische Ansatz eines Nürnberger Forschungsteams um Albert Ziegler steht in Verbindung mit dem *Aktiotope-Modell*, das im Folgenden zunächst in seinen wesentlichen Punkten dargelegt wird. Mit dem *Aktiotope-Modell* wird der Anspruch verfolgt, Hochleistungen zu erklären und Förderbedingungen zu analysieren. Anstatt Einzelkomponenten des Phänomens Leistungsexzellenz in den Blick zu nehmen, soll die Vernetzung aller Teilbereiche erfasst werden. Das *Aktiotope* wird als System definiert, innerhalb dessen ein Individuum mit seiner Umwelt interagiert (Ziegler & Stöger, 2009, S. 10–12). Kernelemente des *Aktiotope*s sind das Handlungsrepertoire, die Ziele und der subjektive Handlungsraum einer Person, während das Umfeld den Rahmen bildet. Es wird angenommen, dass die stetige Erweiterung des Handlungsrepertoires durch sukzessiv höhere Lernziele zu komplexeren und effektiveren Handlungen und dadurch zu Hochleistungen führen kann. Dies bedingt, dass alle Komponenten des *Aktiotope*s aufeinander abgestimmt sind und sich das System als Ganzes dynamisch weiterentwickelt (Ziegler, 2009, S. 15–22; Ziegler & Stöger, 2009, S. 12–14). Durch den systemisch-ökologischen Ansatz wird betont, dass sich das Individuum und sein Umfeld wechselseitig beeinflussen und die Expertisierung einer Kooperation und Ko-Adaption bedarf: „[Talent development in music] is regarded as an active process of self-organization during which individuals gradually adapt to specific environments and the environments are gradually adapted to the growing skill levels of the individuals“ (Ziegler, Straßer, Pfeiffer & Wormald, 2014, S. 3).

Ziegler plädiert daher für eine kontextbezogene Perspektive in der Begabungsforschung anstelle einer isolierten Betrachtung des Individuums. Im Sinne einer ganzheitlichen Talentförderung soll die Lebenswelt einer Person möglichst umfassend berücksichtigt, miteinbezogen und optimiert werden. Um zu analysieren, inwieweit das Umfeld günstige oder hemmende Bedingungen für die Leistungsentwicklung aufweist, wird eine Typologie der Lernumwelten vorgeschlagen. Letztere werden als *Soziotope* bezeichnet und dahingehend beurteilt, ob in ihnen spezifische Lernaktivitäten grundsätzlich möglich und erwünscht sind (objektiver und normativer Handlungsraum). So kann beispielsweise in der Talentdomäne Musik eine Peergemeinschaft, die das ambitionierte Instrumentalspiel normativ unterstützt, als *thematisches Soziotope* mit günstigem Einflusspotenzial klassifiziert werden. Wenn die Peergruppe dem Musizieren ablehnend gegenübersteht, wird sie hingegen als *antagonistisches Soziotope* mit negativer Wirkung eingestuft. Der Zugang zu *Soziotopen*, die entsprechend den Zielen sowie dem



Leistungs- und Entwicklungsstand des Individuums ein förderliches Potenzial für dessen Expertisierung aufweisen, wird als essenziell befunden (Ziegler, 2009, S. 22–27, 31, 2012, S. 373–380, 385).

Die Qualität eines *Soziotops* steht auch mit der Verfügbarkeit von Bildungskapital in Zusammenhang. Dieses bildet zusammen mit dem Lernkapital einen weiteren wichtigen Aspekt des systemisch-ökologischen Ansatzes zur Erklärung musikalischer Leistungsexzellenz. So werden je fünf Formen exogenen Bildungs- und endogenen Lernkapitals unterschieden, die als wesentliche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Expertisierung erachtet werden (Ziegler et al., 2014, S. 3–5).<sup>21</sup> Das Bildungskapital kann der Optimierung von Bildungs- und Lernprozessen dienen und durch das Individuum wie auch durch andere Systeme (von der Familie über die Schule bis zum Bildungswesen eines Landes) beeinflusst werden. Das Lernkapital kann nur durch das Individuum *direkt* reguliert werden und umfasst die ihm zur Verfügung stehenden endogenen Ressourcen für Lernprozesse (Ziegler & Stöger, 2011, S. 10–13). Ziegler, Straßer, Pfeiffer und Wormald (2014, S. 4) formulieren für die zehn Erscheinungsformen des Bildungs- und Lernkapitals Beispiele aus dem Bereich der Kunstmusik europäischer Tradition. In Anlehnung an diese englischsprachigen Beispiele sowie an deutschsprachige Definitionen von Ziegler und Stöger (2011, S. 10–13) werden die zehn Kapitalarten in der folgenden Tabelle stichwortartig erläutert:

---

<sup>21</sup> Unter Anwendung des musikbezogenen systemisch-ökologischen Ansatzes sind Ziegler, Straßer, Pfeiffer und Wormald (2014, S. 8) im Zuge einer Befragung von 80 Berufsmusikerinnen und -musikern in Deutschland zum Ergebnis gelangt, dass die international erfolgreichen mehr Bildungs- und Lernkapital besaßen als die weniger erfolgreichen.

<b>Kapitalart</b>	<b>Kurzdefinition</b>	<b>Musikbezogene Beispiele</b>
Ökonomisches Bildungskapital	Zur Verfügung stehendes Vermögen oder Wertgegenstände	Nationale Investitionen in die musikalische Talentförderung; Musikinstrumente im Familienbesitz
Kulturelles Bildungskapital	Werthaltungen oder Denkmuster mit förderlichem oder hinderlichem Einfluss auf die Zielverfolgung und -erreichung	Wertschätzung oder Abwertung klassischer Musik im Umfeld
Soziales Bildungskapital	Personen oder soziale Institutionen mit direktem oder indirektem Einfluss auf Lernprozesse	Engagement der Instrumentallehrperson; motivationale Unterstützung durch die Eltern
Infrastrukturelles Bildungskapital	Infrastrukturen, die das Interesse an einer Aktivität wecken oder Lerngelegenheiten ermöglichen können	Nahegelegene Konzertsäle oder Musikschulen
Didaktisches Bildungskapital	Wissen, das der Gestaltung von Bildungs- und Lernprozessen dienen kann	Didaktische Kompetenzen der Instrumentallehrperson; Lehrpläne des Schulmusikunterrichts
Organismisches Lernkapital	Physiologische und konstitutive Ressourcen	Fingerfertigkeit; körperliche Gesundheit
Aktionales Lernkapital	Handlungsrepertoire, das durch Langzeitwissen geprägt ist	Repertoire an effektiven Übestrategien
Telisches Lernkapital	Angestrebte funktionale Lernziele	Ambitionierte Lernziele hinsichtlich des Instrumentalspiels
Episodisches Lernkapital	Ziel- und situationsbezogene Handlungsmuster	Automatisierte Handlungen während des Übens
Attentatives Lernkapital	Qualitative und quantitative Aufmerksamkeitsressourcen	Konzentration und Ausdauer für die Deliberate Practice

*Tabelle 1: Beispiele für Formen des Bildungs- und Lernkapitals im Bereich der Kunstmusik europäischer Tradition nach Ziegler, Straßer, Pfeiffer und Wormald (2014, S. 4) sowie Ziegler und Stöger (2011, S. 10-13)*

Das hier nicht abgebildete *Aktiotope-Modell* und der zugehörige musikbezogene systemisch-ökologische Ansatz bilden somit einen möglichen Ausgangspunkt für die Analyse der Wechselwirkungen von personen- und umweltbezogenen Faktoren hinsichtlich musikalischer Leistungsentwicklung. Anerkennung verdient vor allem das mit dem Ansatz verknüpfte Anliegen einer Analyse und Optimierung von Rahmenbedingungen beziehungsweise einer die Umwelt einbeziehenden Förderung. Das dem Modell zugrundeliegende Ziel, das Gesamtsystem aus Individuum und Umwelt sowie alle Interaktionen zu erfassen, scheint in empirischen Untersuchungen allerdings insbesondere aus forschungsökonomischen Gründen kaum oder nur in Einzelfallstudien erfüllbar. Ziegler und Stöger (2009, S. 2) kritisieren bestehende Talentmodelle und deren Anwendung in der Förderpraxis dahingehend, dass aufgrund der Ausprägung einzelner Faktoren Vorhersagen über die Leistungsentwicklung getroffen würden. Sie werfen bisherigen Ansätzen nicht nur ein „mechanistisches“, sondern auch ein auf personenbezogene Variablen fokussierendes Talentverständnis vor. Dem kann entgegengehalten werden, dass auch frühere – wie die weiter oben beschriebenen – Modelle kontextuelle und transaktionale Aspekte berücksichtigen und ferner nicht (nur) in prospektiven, sondern (auch) in retrospektiven Studien zur Anwendung kommen. Eine Erweiterung des Verständnisses über Kontextbedingungen sowie dynamische und individuell unterschiedliche Entwicklungsverläufe ist indes zu begrüßen.

### **Differentiated Model of Musical Giftedness and Talent (DMMGT, McPherson und Williamon, 2016)**

McPherson und Williamon adaptierten Gagnés *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (DMGT) in dessen Version aus dem Jahr 2000 für den Musikbereich. Diese ihrem musikbezogenen Modell zugrundeliegende Fassung des DMGT wurde von Gagné inzwischen weiterentwickelt und als *Version 2020* publiziert. Zu beachten ist die Umbenennung von *Differentiated* in *Differentiating Model of Giftedness and Talent*, die Gagnés zentrales Anliegen der Unterscheidung zwischen Begabung und Talent verdeutlichen soll. Neben weiteren terminologischen Anpassungen betreffen die Änderungen vornehmlich Ergänzungen auf Detailebenen (Gagné, 2021, S. 17, 126). In der Abbildung 4 ist eine vereinfachte<sup>22</sup> Version des musikbezogenen Modells (*Differentiated Model of Musical Giftedness and Talent*, fortan DMMGT genannt) unter Berücksichtigung der Neuerungen zu sehen.

---

<sup>22</sup> Die Vereinfachung betrifft insbesondere Reduzierungen innerhalb der im Originalmodell detailreichen Komponente „Fähigkeiten“, da diese nicht im Fokus der vorliegenden Dissertation steht.

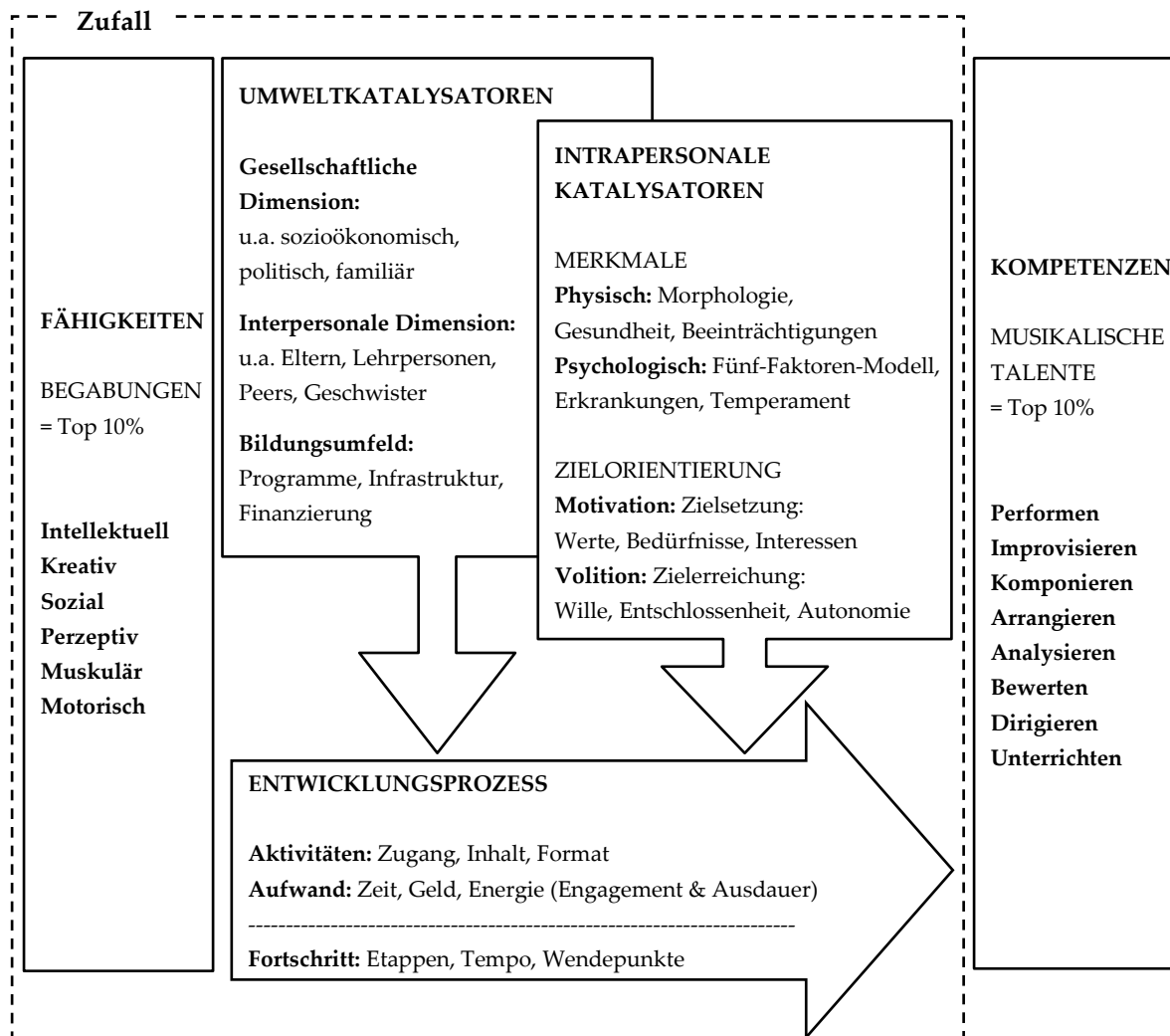


Abbildung 4: Differentiated Model of Musical Giftedness and Talent (McPherson & Williamon, 2016, S. 342) in einer von der Autorin reduzierten, ins Deutsche übersetzten und auf Basis des DMGT 2020 aktualisierten Version (vgl. Gagné, 2010, S. 15, 2021, S. 12)

Das DMMGT basiert auf einer klaren Differenzierung zwischen Begabungen und Talenten (siehe Gagnés Definitionen im Unterkapitel 3.1). Grundannahme ist, dass erste beobachtbare Fähigkeiten durch informelles Lernen erworben werden und Bausteine für systematisch entwickelte Kompetenzen bilden. Das DMMGT veranschaulicht diesen Entwicklungsprozess von Begabungen zu Talenten, aber auch die Wirkung förderlicher beziehungsweise hinderlicher intrapersonaler Katalysatoren und Umwelteinflüsse (McPherson & Williamon, 2016, S. 341–342). Bereits die informelle Aneignung von Fähigkeiten ist Gagné zufolge durch umweltbezogene und intrapersonale Faktoren geprägt, was in seinem umfangreicheren *Integrative Model of Talent Development* (IMTD) dargestellt ist. Letzteres illustriert auch die biologische Basis der natürlichen Fähigkeiten, weist jedoch einen geringeren Detaillierungsgrad auf und eignet sich weniger für

die Untersuchung musikalischer Talententwicklung (Gagné & McPherson, 2016, S. 12–19).

Für das DMMGT fächern McPherson und Williamon (2016, S. 352) acht Typen systematisch entwickelter Kompetenzen auf, denen je nach Musikstil und Tätigkeit unterschiedliche Relevanz zukommt: Performen, Improvisieren, Komponieren, Arrangieren, Analysieren, Bewerten, Dirigieren und Unterrichten. Die weiteren vier Elemente des allgemeinen DMGT (Fähigkeiten, Entwicklungsprozess, Umwelt- und intrapersonale Katalysatoren) wurden von McPherson und Williamon ohne Anpassungen in ihr Modell übernommen. Sie gehen in ihren Erläuterungen jedoch auf musikspezifische Beispiele ein. In einer weiteren Publikation besprechen Gagné und McPherson (2016) das allgemeine DMGT im Zusammenhang mit dem Phänomen musikalischer Wunderkinder und erläutern die Komponenten und Subkomponenten unter diesem Aspekt. Den sechs Fähigkeitsdomänen links im Modell wird unterschiedliches Einflusspotenzial im Hinblick auf die Herausbildung spezifischer musikbezogener Kompetenzen zugeschrieben. Kreative Fähigkeiten werden etwa als bedeutsamer für das Komponieren, Improvisieren und Arrangieren als für das instrumentale Interpretieren von Kunstmusik europäischer Tradition erachtet. Motorische Begabungen hingegen werden in Bezug auf das praktische Musizieren als wichtig beurteilt und weniger hinsichtlich des Komponierens oder der Analyse von Musikwerken (Gagné & McPherson, 2016, S. 34; McPherson & Williamon, 2016, S. 342–346).

Teil des Entwicklungsprozesses von ersten beobachtbaren Fähigkeiten zu systematisch entwickelten Kompetenzen sind die drei Subkomponenten Aktivitäten, geleisteter Aufwand und Fortschritte. Die Aktivitäten betreffend ist beispielsweise auf den Zugang zu Instrumentalunterricht sowie auf dessen Format und Inhalt zu verweisen. Der geleistete Aufwand bezieht sich etwa auf finanzielle Auslagen sowie in die *deliberate practice* investierte Zeit und Energie. Unter Fortschritten sind die Geschwindigkeit, Etappen und Wendepunkte der Entwicklung subsumiert. Diese kann etwa durch Ereignisse wie Wettbewerbserfolge geprägt sein (vgl. Gagné & McPherson, 2016, S. 46–58; McPherson & Williamon, 2016, S. 349–350). Berücksichtigt werden auch die Phänomene *Underachievement* und *Overachievement*: Gagné (2021, S. 185) vertritt die Auffassung, dass Begabungen zum einen nicht immer in herausragenden Leistungen resultieren, zum anderen keine zwingende Voraussetzung für Letztere darstellen. Auf Grundlage des DMMGT können *Minder-* und *Überleistungen* anhand hemmender beziehungsweise günstiger Katalysatoren erklärt werden. Nach Gagné (2021) ist die Ausprägung der

natürlich entwickelten Fähigkeiten indes nicht unwesentlich: „The further the aptitude level moves below the giftedness threshold, the lower the probability of talent; talent even becomes unlikely if aptitudes do not exceed to some extent an average level“ (S. 167).

Die Umweltkatalysatoren sind in der *Version 2020* des DMGT in eine gesellschaftliche Dimension, eine interpersonale Dimension und das Bildungsumfeld unterteilt. Die gesellschaftliche Subkomponente umfasst gemäß Gagné acht „Facetten“, die in seinem Modell jedoch nicht alle dargestellt sind und daher auch in der Abbildung 4 nicht erscheinen:

- Vier Facetten sind auf einer entfernten Ebene anzusiedeln. Es sind dies geschichtliche, geografische, politische und wirtschaftliche Einflüsse sowie deren komplexe Verflechtungen. Als Beispiel zu erwähnen ist das Bruttoinlandsprodukt eines Landes in einer bestimmten Zeitspanne, das indirekt die für die musikalische Bildung zur Verfügung gestellten Mittel beeinflussen kann.
- Facetten mit mittelbarer Wirkung sind einerseits kulturelle Einflüsse – etwa die Popularität bestimmter Musikrichtungen –, andererseits ideologische Debatten beispielsweise über Breiten- oder Spitzenförderung.
- Zu den nahen Facetten zählen erstens strukturelle Bedingungen wie übergeordnete Richtlinien zur Talentförderung, zweitens Merkmale der Familie wie deren Größe oder sozioökonomischer Status.

Die beiden weiteren Subkomponenten der Umweltkatalysatoren sind ihrerseits in das gesellschaftliche Umfeld eingebettet. So sind in der interpersonalen Dimension Personen mit potenzieller Bedeutung vertreten: Neben den im Modell aufgeführten Eltern, Lehrpersonen, Peers und Geschwistern werden auch Vorbilder oder Mentorinnen und Mentoren dazugezählt. Die Benennung „interpersonal“ verdeutlicht, dass der Einfluss dieser Personen durch Interaktionen untereinander und mit dem Individuum geprägt ist. So wirkt sich beispielsweise das Interesse eines Kindes an musikbezogenen Aktivitäten auf das Unterstützungsverhalten von Eltern und Lehrpersonen sowie auf deren Zusammenarbeit aus. Die Reaktionen der Bezugspersonen auf Lernfortschritte und Erfolge beeinflussen wiederum die Motivation des Kindes. Die dritte Subkomponente Bildungsumfeld bezieht sich primär auf spezifische Förderprogramme, infrastrukturelle Gegebenheiten und die außerfamiliäre finanzielle Unterstützung der Talentförderung (Gagné, 2021, S. 139–154). So kann die musikalische Entwicklung etwa durch

Musikwettbewerbe und subventionierte Förderangebote im näheren örtlichen Umkreis begünstigt werden. In McPhersons und Williamons DMMGT von 2016 entsprechen die Bezeichnungen der Umwelt-Subkomponenten der damaligen DMGT-Version: Milieu (geografisch, kulturell, sozial, familiär), Personen und Fördermaßnahmen.

Die intrapersonalen Katalysatoren sind in zwei Bereiche unterteilt. Der erste beinhaltet physische Merkmale – wie beispielsweise die Fingerspannweite – und psychologische Eigenschaften. Hinsichtlich Letzterer verweist Gagné unter anderem auf das *Fünf-Faktoren-Modell*. Dieses erfasst die Ausprägung der grundlegendsten Persönlichkeitseigenschaften, genannt „Big Five“: Emotionale Stabilität (beziehungsweise Neurotizismus als Gegenpol), Extraversion, Offenheit für neue Erfahrungen, Verträglichkeit (in Bezug auf zwischenmenschliche Interaktionen) und Gewissenhaftigkeit. Wie Gagné (2021, S. 118) festhält, können sich diese Eigenschaften je nach Ausprägung und Situation als Stärken oder Schwächen erweisen. Der zweite Bereich der intrapersonalen Katalysatoren wird Zielorientierung genannt und umfasst in der Modellversion von 2020 die beiden Subkomponenten Motivation und Volition. Motivation bezieht sich auf Zielsetzungen, die etwa mit einem Interesse oder einer Leidenschaft für Musik, aber auch mit Werthaltungen und Bedürfnissen in Verbindung stehen können. Volition betrifft die Zielerreichung und manifestiert sich etwa in der Willenskraft, ein anspruchsvolles Musikstück zu erarbeiten (Gagné, 2021, S. 112–130; vgl. Gagné & McPherson, 2016, S. 63–71). Frühere Versionen des DMGT und demgemäß auch McPhersons und Williamons musikbezogene Variante von 2016 enthalten innerhalb des Bereichs Zielorientierung als dritte Subkomponente das „Bewusstsein“ für eigene Stärken und Schwächen. Dieses wird von Gagné (2021, S. 126) nicht mehr auf der Ebene der Subkomponenten verortet, sondern als eine von zahlreichen Unterfacetten psychologischer Eigenschaften aufgefasst.

Die überlappende Darstellung der Umwelt- und intrapersonalen Katalysatoren im Modell soll verdeutlichen, dass die meisten Einflüsse aus der Umwelt nicht direkt auf den Entwicklungsprozess einwirken, sondern durch intrapersonale Faktoren gefiltert werden. Ein Kind kann beispielsweise entscheiden, welche Inputs von Lehrpersonen oder Eltern es annehmen und umsetzen möchte (Gagné, 2012, S. 4). Dass dem Individuum somit Wahlmöglichkeiten im Umgang mit Anregungen aus der Umwelt zuerkannt werden, entspricht neueren Sozialisationstheorien (siehe Kapitel 4).

Schließlich ist der Faktor Zufall zu erwähnen, der im DMMGT nicht als eigenständiger Katalysator abgebildet wird, sondern als Rahmen der vier Modellkomponenten Fähigkeiten, Entwicklungsprozess, intrapersonale und Umweltkatalysatoren. Grund dafür ist, dass Glück sowie Pech Gagné zufolge Auswirkungen auf sämtliche dieser Komponenten ausüben können. Als zufällig gelten Umstände, die außerhalb der Kontrolle einer Person liegen. So kann ein Individuum keinen Einfluss darauf nehmen, mit welcher genetischen Ausstattung es geboren wird oder in welcher Familie und welchem Land es aufwächst. Zufällige Ereignisse können des Weiteren etwa dazu führen, dass eine Person an ein bestimmtes Instrument herangeführt wird (Gagné, 2021, S. 154–159; McPherson & Williamon, 2016, S. 351). Im DMMGT wird dem Zufall demnach eine ähnlich weitreichende Bedeutung wie in Loreks (2000, S. 56) *Bedingungsgefüge musikalischer Leistungen* beigemessen.

Gagnés Versuch, in ausführlichen Erläuterungen zu seinem Modell die Komponenten und Subkomponenten in kausalen Rangfolgen anzuordnen, wird von der Autorin als wenig zielführend beurteilt. In seiner übergeordneten Hierarchie positioniert er Zufälle an erster Stelle, gefolgt von Fähigkeiten, intrapersonalen Katalysatoren, Umweltkatalysatoren und dem Entwicklungsprozess. In früheren Publikationen waren die Umweltkatalysatoren an letzter Stelle eingereiht. Die Skala basiert einerseits auf empirischen Befunden, andererseits explizit auf subjektivem Ermessen. Je nach Domäne, Leistungsstand oder kulturellen Gegebenheiten sind Gagné zufolge unterschiedliche Hierarchien denkbar (Gagné, 2004, S. 135–140, 2021, S. 177–186).

Gagné misst nicht nur informell entwickelten Fähigkeiten, sondern auch deren genetischen Wurzeln großes Gewicht bei. In der Rezeption werden indes seine Distanzierung vom Begriff *angeboren* sowie seine differenzierten Erläuterungen zu diversen Faktoren für die Herausbildung *natürlicher* Fähigkeiten ungenügend zur Kenntnis genommen (Gagné, 2009, S. 162, 194, 2021, S. 75–90). Oerter und Lehmann (2008, S. 99–100) gehen in ihrer Interpretation des DMGT etwa davon aus, dass von gezeigten Leistungen auf angeborene Begabungen geschlossen wird. Diese Lesart mag früheren Beiträgen von Gagné geschuldet sein, in denen er weit überdurchschnittliche Fähigkeiten als unerlässliche Voraussetzung für Talent beschrieben hatte (vgl. Gagné, 2004, S. 133). In aktuelleren Publikationen relativiert er diese Position jedoch (vgl. Gagné, 2021, S. 167). Aber auch die dem Modell zugrundeliegende Unterscheidung zwischen informell entwickelten Fähigkeiten und systematisch erlernten Fertigkeiten kann in der Praxis ein schwieriges Unterfangen darstellen (Porath, 2004, S. 153). Weitere Kritik an Gagnés



Ansatz betrifft die willkürlich festgelegten Schwellenwerte (siehe Unterkapitel 3.1) für die Anzahl begabter und talentierter Personen pro Domäne (Feldhusen, 2004, S. 151; Porath, 2004, S. 153–154). Es wird befürchtet, dass diese in elitären Fördermodalitäten resultieren könnten. Berechtigterweise wird überdies die im DMGT vereinfacht dargestellte Beziehung zwischen Umwelt- und intrapersonalen Katalysatoren bemängelt: „The idea of intrapersonal catalysts filtering environmental catalysts like a sieve is not unattractive, but there is a sense in which it may fail to capture the much more dynamic interactive processes that are involved in human development“ (McPherson et al., 2012, S. 106). Hierzu ist anzumerken, dass Gagné die wechselseitigen Beeinflussungen zwischen und innerhalb aller Komponenten des DMGT zwar nicht abbildet, diese jedoch in Erläuterungen zu seinem Modell explizit berücksichtigt: „Interactions can be very complex. Indeed, it is my conviction that empirical evidence exists to support causal interactions between any pairing of the five components, and in both directions in each case“ (Gagné, 2004, S. 133).

Das DMGT beziehungsweise das daraus abgeleitete *Differentiated Model of Musical Giftedness and Talent* von McPherson und Williamon (2016) bildet trotz der genannten Kritikpunkte aus mehreren Gründen eine adäquate theoretische Grundlage für die vorliegende Dissertation. In erster Linie entspricht es dem Verständnis einer dynamischen Talententwicklung, indem es zwischen Potenzialen und tatsächlich realisierten Leistungen unterscheidet, den Entwicklungsprozess inklusive entsprechender Aktivitäten abbildet, diverse personen- sowie umweltbezogene Faktoren berücksichtigt und einen hohen Detaillierungsgrad aufweist. Für die Untersuchung von Umwelteinflüssen unterschiedlicher Ebenen (Sozialisationsinstanzen und kultur- sowie länderspezifische Bedingungen) stellt Gagné's Differenzierung zwischen unmittelbaren und entfernteren Umweltkatalysatoren einen geeigneten Bezugsrahmen bereit. Diese Aufgliederung weist zudem Parallelen mit Meso-, Exo- und Makrosystemen in sozialökologisch basierten Entwicklungsmodellen auf (siehe Unterkapitel 4.2). Ferner erwies sich das DMGT in einer interkulturellen Untersuchung von Park (2009) zur musikalischen Talententwicklung als praktikables analytisches Konzept und wird auch von Gagné als tauglich für die Anwendung in kulturvergleichenden Studien erachtet (Stöger, 2004, S. 171).

## 4 MUSIKALISCHE SOZIALISATION

---

Nach einer Begriffserklärung allgemeiner und musikalischer Sozialisation wird in diesem Kapitel spezifiziert, welche Teilbereiche der musikalischen Sozialisation die vorliegende Studie in den Blick nimmt. Das zweite Unterkapitel widmet sich den an Sozialisationsprozessen beteiligten Instanzen und Variablen. Deren Funktion wird anhand zweier musikbezogener Sozialisationsmodelle verdeutlicht.

### 4.1 Begriffsdefinitionen

Bevor auf die musikalische Sozialisation im Speziellen eingegangen wird, soll einleitend der übergeordnete Sozialisationsbegriff thematisiert werden. Dieser wurde in früheren Theorien primär als Prozess der Eingliederung einer Person in eine Gesellschaft unter Anpassung an deren Normen, Wertvorstellungen und Erwartungen definiert. In diesen als sozial-deterministisch kritisierten Betrachtungsweisen lag der Fokus einseitig auf dem Einfluss der Umwelt auf das Individuum, ohne dessen eigenen Beitrag zu berücksichtigen. Das Individuum galt demnach als von der Umwelt geformtes Objekt. Im Gegensatz dazu beschränkten sich biologistische Theorien auf die monokausale Erklärung der Persönlichkeitsentwicklung durch Anlagefaktoren (Pape, 2002, S. 177–178; Siedenburg, 2009, S. 33, 37–46). In aktuelleren Positionen werden sowohl vergesellschaftende als auch individualisierende Elemente der Sozialisation beleuchtet und der Person als Subjekt eine gewisse Selbstbestimmung zugeschrieben. Demnach wird Sozialisation meist als Persönlichkeitsentwicklung in gegenseitiger Beeinflussung von Individuum und sozialem Umfeld definiert (Kleinen, 2009, S. 42; Pape, 2002, S. 177; Siedenburg, 2009, S. 33–34; Steinbach, 2018, S. 228).

Mit dem Begriff der Sozialisation wird der lebenslange Prozess des aktiv-passiven Hineinwachsens in Gesellschaft und Kultur beschrieben. Dabei finden Anpassungs- und Aneignungsleistungen statt, welche die Übernahme gesellschaftlicher Werte und Normen und die Eingliederung in das soziale Umfeld, aber auch die Entwicklung von persönlicher Handlungsfähigkeit und Identität [...] betreffen. (Steinbach, 2018, S. 228)

Ein wichtiger Grundstein für die Betonung einer aktiven Beteiligung der Person sowie der wechselseitigen Prägung zwischen Person und Umfeld war das in den 1980er-Jahren von Hurrelmann entworfene *Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*

(Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 19). Dieses versteht die Persönlichkeitsentwicklung als Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Realität sowie deren produktive Verarbeitung. Mit der inneren Realität sind physische und psychische Eigenschaften einer Person gemeint, mit der äußeren die materielle und soziale Umwelt (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 15; Steinbach, 2018, S. 229). Die Persönlichkeit und Identität des Individuums bilden sich einerseits durch Sozialisationsprozesse heraus, prägen diese aber zugleich mit. Anzumerken ist, dass Sozialisation über das Kindes- und Jugendalter hinaus stattfindet (Olbertz, 2018, S. 124; Pape, 2002, S. 178; Siedenburger, 2009, S. 33–34).

Gemäß Pape (2002) existieren kaum fundierte theoretische Grundlagen zur musikalischen Sozialisation und in entsprechenden Begriffserläuterungen fehlen oft „genauere Bestimmungen und Eingrenzungen des Gegenstandsbereichs“ (S. 178-179). Auch in aktuelleren Publikationen wird konstatiert, dass „keine anerkannte und umfassende Theorie musikalischer Sozialisation [existiert]“ (Heyer, Wachs & Palentien, 2013, S. 6). Siedenburger (2009, S. 34–36) weist darauf hin, dass die musikalische Sozialisation ein zentrales Element der allgemeinen Sozialisation darstelle, jedoch nicht nur als deren Teilbereich betrachtet werden sollte, sondern auch spezifisch hinsichtlich der musikalischen Entwicklung. In Anlehnung an eine Begriffsbestimmung von Gembris (2002, S. 185) schlägt sie folgende Definition vor:

Musikalische Sozialisation ist ein Prozess, in dem sich das Individuum innerhalb seines musikalischen Umfelds orientiert und dabei seine musikalischen Fähigkeiten und Verhaltensweisen entwickelt. Dies geschieht in wechselseitiger Abhängigkeit von der sozialen, kulturellen und materiellen Umwelt und zieht sich über die gesamte Lebensspanne. (Siedenburger, 2009, S. 35)

Musikalische Fähigkeiten beziehen sich gemäß Siedenburgs Erläuterung auf instrumentale und vokale Fertigkeiten sowie auf das Wahrnehmen und Erleben von Musik. Unter Verhaltensweisen subsumiert sie sowohl musikbezogenes Handeln wie auch Einstellungen (Siedenburger, 2009, S. 35). Demgegenüber differenziert Badur (1999) in einer ausführlicheren Arbeitsdefinition musikalischer Sozialisation drei übergeordnete Teilbereiche:

- musikalische Fähigkeiten (Fähigkeiten, Fertigkeiten und Leistungen im praktischen und auditiven Bereich)

- musikbezogene Verhaltensweisen (musikalische Praxis, Teilnahme am kulturellen Leben, Rezeptions-, Hör- und Wahrnehmungsweisen, Umgehensweisen mit Musikmedien usw.) und
- musikbezogene Einstellungen (musikalische Vorlieben und Abneigungen, musikalische Konzepte, Alltagstheorien über Musikalität, Einstellungen zum Musiklernen usw.). (S. 132)

Neuhoff und de la Motte-Haber benennen in ihrer Definition musikalischer Sozialisation inhaltlich ähnliche Aspekte. Sie beschreiben, dass „aus dem Zusammenwirken dieser Elemente [...] die Bedeutung von Musik für die Identität einer Person“ erwachse (Neuhoff & de la Motte-Haber, 2007, S. 390). Hinsichtlich der musikalischen Talententwicklung soll hier ergänzend festgehalten werden, dass für diese ebenfalls eine Interaktion sämtlicher genannter Teilaspekte musikalischer Sozialisation bedeutsam ist. Empirische Untersuchungen beschränken sich indes aus forschungsökonomischen Überlegungen meist auf einen bestimmten Bereich musikalischer Sozialisation: „Der methodische Aufwand ist enorm, wenn man sowohl die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten als auch die Entstehung musikalischen Verhaltens (Musikpraxis und musikalische Einstellungen) innerhalb der jeweiligen sozialen Bedingungen untersuchen will“ (Siedenburg, 2009, S. 59). So beschäftigt sich denn auch die vorliegende Dissertation primär mit dem Bereich des Fertigkeitserwerbs, wenngleich sie einzelne Aspekte der Verhaltensweisen (etwa die Musikrezeption) und Einstellungen (wie Talentkonzeptionen) ebenfalls thematisiert.

## **4.2 Instanzen und Variablen**

Musikalische Sozialisationsprozesse ereignen sich sowohl in informellen wie auch formellen Kontexten, die diverse Möglichkeiten für Lernvorgänge und die Auseinandersetzung mit Verhaltensweisen und Ansichten anderer bieten (Olbertz, 2018, S. 124). Personen(gruppen) und Institutionen, die dem Individuum Wertvorstellungen vermitteln, ihm mit bestimmten Erwartungshaltungen begegnen und Entwicklungsprozesse anregen, werden als Sozialisationsinstanzen bezeichnet. Im Musikbereich bezieht sich diese Benennung in der Regel auf die Familie, Bildungsinstitutionen wie Schule und Musikschule, Peers, Medien und bisweilen die Kirche (Badur, 1999, S. 132; vgl. Kleinen, 2009, S. 44–45; Neuhoff & de la Motte-Haber, 2007, S. 398). Weitere Organisationen mit vergleichbaren Funktionen sind etwa Kindertagesstätten, in denen gemeinsam gesungen wird, öffentliche Musikensembles und privat initiierte „Musiziercommunities“

(Olbertz, 2018, S. 127–128). Je nach untersuchtem Teilaspekt der musikalischen Sozialisation (Leistungen, Verhaltensweisen oder Einstellungen) kommen den spezifischen Instanzen differierende Funktionen und Bedeutsamkeiten zu (Badur, 1999, S. 135–136). Zudem gestaltet sich in jedem individuellen Fall und je nach Phase des Sozialisationsverlaufs der Einfluss einzelner Instanzen unterschiedlich. Festzuhalten ist ferner, dass das Individuum durch seine Interessenbekundungen das Verhalten seines Umfelds prägt. So können etwa positive Reaktionen eines Kleinkindes auf elterliches Singen dazu führen, dass Vater und Mutter ihm verstärkt musikalische Anregungen bieten (Olbertz, 2018, S. 125–126).

Der Beitrag der Familie ist besonders in der Kindheit zentral, da die Eltern und gegebenenfalls Geschwister, Großeltern und weitere Verwandte meist primäre „Bezugs- und Erziehungspersonen“ sind (Neuhoff & de la Motte-Haber, 2007, S. 398). Sie leben Umgangsweisen mit Musik vor, geben musikbezogene Einstellungen weiter, ermöglichen oder initiieren (gemeinsame) musikbezogene Erfahrungen und Musikaktivitäten (Badur, 1999, S. 151). Aus den Ergebnissen einer Metastudie über den Einfluss der Familie auf die musikalische Entwicklung schließt Badur (1999, S. 150–153) unter anderem, dass eine positive Haltung der Eltern gegenüber dem Musikhören Voraussetzung für musikbezogene Familienaktivitäten ist, die wiederum den Kern der familialen Musiksozialisation bilden. Aber nicht nur Anregungen und Interaktionen in unmittelbarem Zusammenhang mit Musik, sondern auch die Vermittlung übergeordneter Wertvorstellungen sowie der Erziehungsstil prägen die familiäre musikalische Sozialisation indirekt (Neuhoff & de la Motte-Haber, 2007, S. 399–400). Bereits im Kindesalter sind zudem Impulse seitens weiterer Instanzen bedeutsam. Diese können auch kompensierend wirken, wenn die Familie wenig Inspiration und Möglichkeiten für die musikalische Entwicklung bietet (Badur, 1999, S. 136). So nehmen innerhalb der Institutionen Schule und Musikschule oder auch im Rahmen von Privatunterricht Instrumental- und Musiklehrpersonen eine wichtige Funktion ein. Neben den Inhalten und der Qualität des Unterrichts prägen sie das affektive Lernklima; außerdem orientieren sich Schülerinnen und Schüler an ihnen (Gembris, 2002, S. 196–197; Kirn, 2016, S. 92–94; Olbertz, 2018, S. 124, 128).

Neuhoff und de la Motte-Haber geben zu bedenken, dass die Persönlichkeit und Qualifikation von Musiklehrenden relevant sein mögen, darüber hinaus dem schulischen Musikunterricht hinsichtlich der Sozialisation aber kein wichtiger Stellenwert mehr zukomme. Elektronische Medien hätten den „Status [der Schule] als musikalische

Sozialisationsinstanz stark herabgesetzt“ (Neuhoff & de la Motte-Haber, 2007, S. 401). Im Jugendalter trägt eine zunehmende Orientierung an Medien und Peergruppen zur Ablösung von den Autoritäten Eltern und Schule bei (Kleinen, 2009, S. 44–46; Olbertz, 2018, S. 124–125, 128–129; Rösing, 2000, S. 360). Die in Massenmedien wie Fernsehen, Radio und Onlinediensten vermittelten Trends können das Interesse an spezifischen Musikstilen wecken und den emotionalen Zugang zu diesen langfristig prägen (vgl. Neuhoff & de la Motte-Haber, 2007, S. 403–404). Kirn hat in ihrer Dissertation aufgezeigt, dass Jugendliche mit einem Interesse für „klassische Musik“ sich zwar teilweise mit den Peers im schulischen Umfeld nicht über ihre Leidenschaft austauschen können, jedoch Gleichgesinnte im Rahmen ihrer musikbezogenen Freizeitaktivitäten oder in Leistungskursen für Musik finden (Kirn, 2016, S. 182–185).

Spätestens ab dem Jugendalter können Individuen ihre musikalische Umgebung ihren Präferenzen entsprechend selbstbestimmter gestalten, was auch als „musikalische Selbstsozialisation“ bezeichnet wird. Dieser Terminus bezieht sich in erster Linie auf die durch das Individuum im Rahmen der Identitätskonstruktion selbst intendierte Zugehörigkeit zu und Abgrenzung von bestimmten Musikszenen. Die entsprechenden Entscheidungsmöglichkeiten sind in individualisierten Gesellschaften und in Anbetracht der unter anderem durch Globalisierung und Medialisierung entstandenen kulturellen Pluralität beachtlich (Rhein & Müller, 2006, S. 552–554). Es gilt jedoch zu bedenken, „dass diese eigenen musikalischen Entscheidungen immer auch Ergebnis komplexer Sozialisationsprozesse sind, in denen natürlich andere Sozialisationsakteur\_innen verschiedene Rollen spielen“ (Olbertz, 2018, S. 125). Vor diesem Hintergrund werden die Grenzen der Autonomie betont und der Begriff Selbstsozialisation kritisch bewertet (Siedenburg, 2009, S. 47–48; Steinbach, 2018, S. 232–233).

Neben diversen Instanzen sind ferner personenbezogene und soziokulturelle Bedingungsvariablen zentrale Komponenten der musikalischen Sozialisation. Die personenbezogenen Variablen beziehen sich insbesondere auf psychologische und physische Eigenschaften sowie das Alter und Geschlecht des Individuums, aber auch auf den sozioökonomischen Status des Elternhauses, der sich etwa auf die kulturelle Teilhabe auswirken kann. Soziokulturelle Variablen betreffen den geografischen, gesellschafts-, kultur-, zeit- und generationenspezifischen Kontext (vgl. Neuhoff & de la Motte-Haber, 2007, S. 398–400; Rösing, 2000, S. 349–363; Steinbach, 2018, S. 230). Beispielsweise wird der Zugang zu musikalischer Bildung oder bestimmten Instrumenten durch zeitgeschichtlich bedingte und kulturell zugeschriebene Rollenbilder beeinflusst (vgl.

Siedenburg, 2009, S. 3–4, 12–17). Auch die durch Bezugspersonen vermittelten Wertvorstellungen sind im Zusammenhang mit Bedingungsvariablen zu sehen. Diese sind bei Untersuchungen zum Einfluss von Sozialisationsinstanzen in der musikalischen Entwicklung zu berücksichtigen.

In Modellen musikalischer Sozialisation werden Instanzen und Variablen oft unterschiedlichen Systemebenen zugeordnet. Ein Beispiel dafür ist das *Schema zur musikalischen Sozialisation*, das von Pickert und Pape entworfen und von Letzterem weiterentwickelt wurde. Das Schema orientiert sich an Geulens und Hurrelmanns nicht-musikspezifischem *Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen* (Pape, 2002, S. 180). Papes Modell bildet vier Ebenen ab, die in Wechselwirkung und „in einem hierarchischen Verhältnis zueinander [stehen], d.h. die jeweils höhere Ebene schafft den strukturellen Rahmen für die nächst niedrige Ebene“ (Pape, 2002, S. 181). Auf der untersten Ebene sind personenbezogene Variablen und individuelle Entwicklungen verortet. In Bezug auf Zweitgenannte wird zwischen musikalischen Erfahrungen, Fähigkeiten, Verhaltensweisen und dem zielgerichteten musikbezogenen Handeln differenziert. Übergeordnete soziokulturelle Variablen sind auf der obersten Ebene lokalisiert. Zu diesen zählen sowohl allgemeine wie auch musikspezifische Strukturen der Gesellschaft. Die beiden mittleren Modellebenen umfassen Instanzen, die in drei Kategorien untergliedert sind: erstens Kleingruppen und soziale Netzwerke, zweitens organisierte Sozialisationsinstanzen und drittens soziale Organisationen. Die erste Kategorie bezieht sich auf nichtinstitutionalisierte Musikgruppen und Unterrichtssettings sowie musikalisches Handeln und ebensolche Verhaltensweisen von Bezugspersonen. Unter den organisierten Sozialisationsinstanzen sind (Musik-)Bildungsinstitutionen respektive deren musikbezogene Angebote subsumiert. Den sozialen Organisationen sind öffentliche musikalische Einrichtungen, Vereine, Verbände, Medien sowie erneut das musikbezogene Handeln von Peers und Familie zugeordnet. Letzteres erscheint somit in der Grafik zweifach, da es in informellen wie auch formellen Kontexten (beispielsweise Musikvereinen) anzusiedeln ist (Pape, 2002, S. 182–183). Auch wenn die Aufschlüsselung der drei Kategorien nachvollziehbar ist, erschwert sie die inhaltliche Zuordnung der einzelnen Sozialisationsinstanzen zu den beiden mittleren Modellebenen.

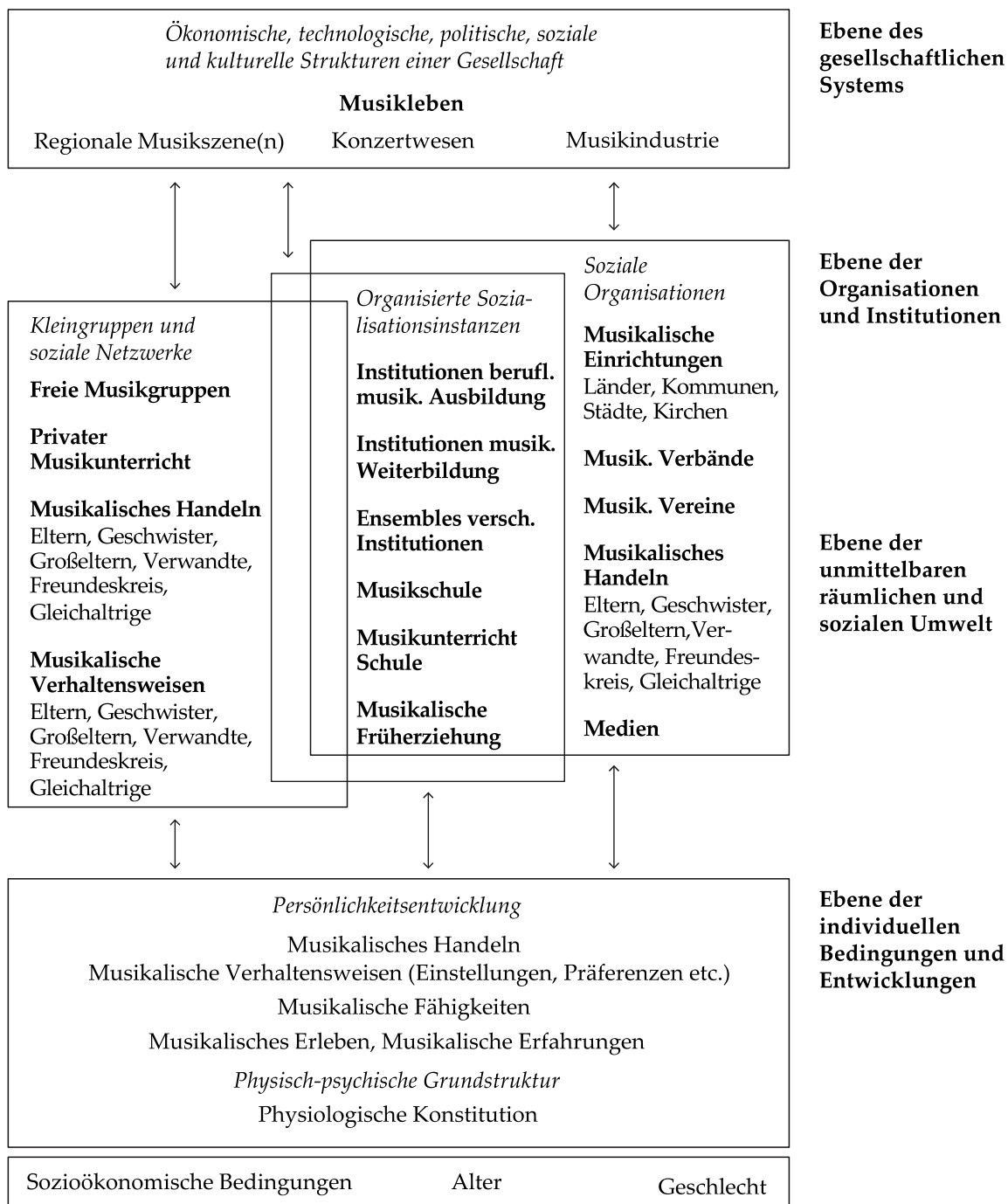


Abbildung 5: Schema zur musikalischen Sozialisation nach Pape (2002, S. 181)

In Anknüpfung an Papes Modell, jedoch in der Grundidee und Darstellung stärker an Bronfenbrenners *Ökosystemischem Entwicklungsmodell* orientiert, entwarf Siedenburger ein *Orientierungsmodell zur musikalischen Sozialisation auf sozialökologischer Basis*. In Anlehnung an Bronfenbrenner unterscheidet Siedenburger (2009, S. 49–56) zwischen Mikrosystemen und übergeordneten Meso-, Exo- und Makrosystemen mit abnehmendem Handlungsspielraum des Individuums. Nicht berücksichtigt ist bei ihr die zeitliche



Dimension der Entwicklung (das sogenannte Chronosystem). Siedenburg möchte mit ihrer Grafik Orientierung für die Konzeption einer empirischen Untersuchung und die Kontextualisierung von Ergebnissen bieten. Dem Modell geht die Prämisse voraus, Wechselwirkungen zwischen den Systemen sowie die aktive Beteiligung des Individuums zu veranschaulichen und die als zentral erachteten Instanzen Familie, musikalische Bildungsinstitutionen, Peergruppen und Medien abzubilden (Siedenburg, 2009, S. 54). „Das Individuum mit seinen psychischen und physischen Voraussetzungen orientiert sich in erster Linie innerhalb der [...] als Mikrosysteme dargestellten Sozialisationsinstanzen und entwickelt dabei seine musikalischen Verhaltensweisen und Fähigkeiten“ (Siedenburg, 2009, S. 55). Siedenburg beschränkt sich in ihrem Modell bewusst auf übergeordnete Kategorien, die für spezifische Untersuchungen ausdifferenziert werden können. Demgemäß ist in der Abbildung die Formulierung „Musikalische Orientierung und Entwicklung“ allgemein gehalten und kann je nach Fragestellung das musikalische Handeln, musikalische Verhaltensweisen oder musikalische Fähigkeiten betreffen (Siedenburg, 2009, S. 55).

Die Mikrosysteme bieten dem Individuum musikbezogene Anregungen und stellen Erwartungen etwa an seine Rolle als Tochter oder Sohn, Schülerin oder Schüler. Innerhalb des Mesosystems interagieren die Mikrosysteme miteinander, beispielsweise in Form von Absprachen zwischen Eltern und Instrumentallehrenden. Zum Exosystem zählt Siedenburg strukturelle und materielle Voraussetzungen wie die finanziellen Ressourcen einer Familie oder Musikschule. Während die Beeinflussung zwischen dem Individuum und den Mikrosystemen wechselseitig und unmittelbar stattfindet, hat das Exosystem nur indirekte Auswirkungen auf die Sozialisation. Der Handlungsspielraum des Individuums ist auf dieser Ebene geringer und insbesondere ein Kind kann kaum Einfluss auf das Exosystem nehmen. Das Makrosystem steht für die den untergeordneten Systemen gemeinsamen zeitgeschichtlichen kulturellen Traditionen und musikalischen Normen. Im heterogenen Makrosystem können unterschiedliche kulturelle Strömungen vertreten sein. Ein Zusammenhang zwischen dem Exo- und Makrosystem kann beispielsweise darin gesehen werden, dass die Blasmusiktradition in städtischen und ländlichen Regionen unterschiedlich stark vertreten ist. Es wird nicht von linearen Kausalitäten, sondern von dynamischen und wechselseitigen Einflüssen zwischen den Systemen ausgegangen. Eine empirische Erfassung sämtlicher Faktoren und Veränderungsprozesse scheint jedoch kaum möglich (Siedenburg, 2009, S. 55–56).

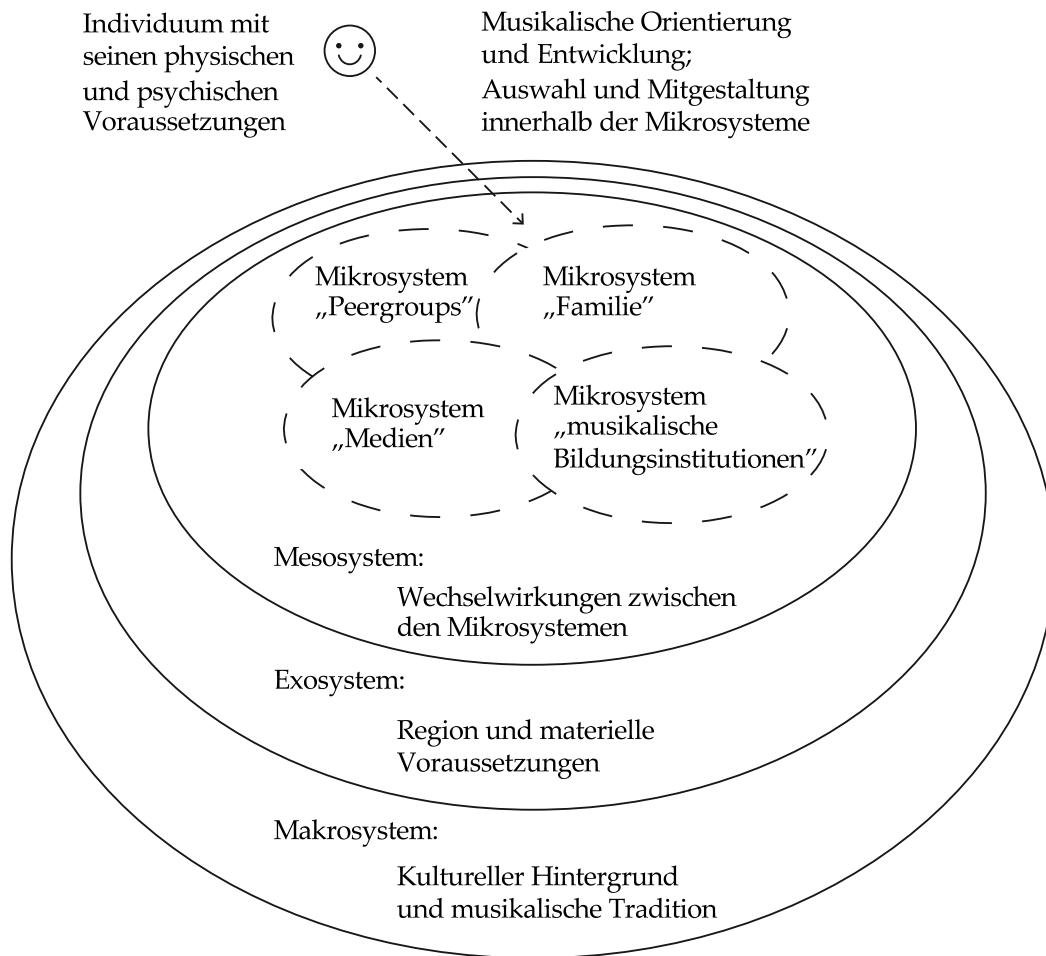


Abbildung 6: Orientierungsmodell zur musikalischen Sozialisation auf sozialökologischer Basis nach Siedenburg (2009, S. 56)

In Bezug auf ihre Studie zum geschlechtstypischen Musikkernen von Musiklehramtsstudierenden schlägt Siedenburg auf Grundlage von Literaturrecherchen und eigenen empirischen Resultaten zwei modifizierte Varianten des Orientierungsmodells vor. Diese bilden unterschiedliche Bedeutsamkeiten einzelner Mikrosysteme sowie schriftorientierter und auraler Lerntraditionen für Mädchen und Jungen ab (Siedenburg, 2009, S. 90–91, 215–217).

Es kann festgehalten werden, dass Modelle musikalischer Sozialisation im Unterschied zu Modellen musikalischer Talententwicklung neben musikbezogenen Fertigkeiten stärker auch Verhaltensweisen wie Hörgewohnheiten oder Musikpräferenzen berücksichtigen. Des Weiteren differenzieren Sozialisationsmodelle anschaulicher zwischen unmittelbaren und übergeordneten Ebenen der Umweltbedingungen und bilden Zusammenhänge sowie wechselseitige Interaktionen zwischen dem Individuum und

Umweltebenen deutlicher ab. Seitens des Individuums thematisieren sie explizit Variablen wie Alter und Geschlecht, jedoch ist der Detaillierungsgrad hinsichtlich weiterer personenbezogener Faktoren eher gering. Festzustellen sind indes Übereinstimmungen in der Gliederung von Bogunovičs *Differentiated Model of the Development of Musical Talent* und Siedenburgs *Orientierungsmodell zur musikalischen Sozialisation auf sozialökologischer Basis*. Diese betreffen in erster Linie die – auch grafisch dargestellte – Unterteilung in einen unmittelbaren und zwei weiter entfernte Kontexte musikalischer Entwicklung.

Mit Blick auf Schemata der Musiksozialisation wäre für die Weiterentwicklung von Talentmodellen eine klarere Abbildung von Verflechtungen und eine Ergänzung der Instanz Medien sowie (weiterer) Bildungsinstitutionen und Organisationen in Betracht zu ziehen. Im Rahmen der vorliegenden Dissertation ist vor allem der Begriff der Sozialisationsinstanzen bedeutsam, mit dem die in Modellen musikalischen Talents genannten Personen und Institutionen erfasst werden können.

## 5 EMPIRISCHER FORSCHUNGSSTAND

---

Im Unterkapitel 5.1 werden empirische Erkenntnisse aus westlichen Ländern über den Einfluss von Sozialisationsinstanzen in den Werdegängen musikalisch Talentierter dargestellt, während sich das Unterkapitel 5.2 entsprechenden Befunden vergleichender Erhebungen zwischen ostasiatischen und westlichen Ländern widmet.

### 5.1 Erkenntnisse über Sozialisationsinstanzen in der musikalischen Talententwicklung aus Studien in westlichen Ländern

#### 5.1.1 Eltern

Aus diversen Studien wird ersichtlich, dass talentierte Instrumentalistinnen und Instrumentalisten häufig in musikaffinen Elternhäusern aufwuchsen und dadurch früh an Musik herangeführt wurden. In der initialen Phase der musikalischen Entwicklung bis zum Alter von sechs Jahren scheint denn auch eine musikinteressierte Bezugsperson wichtig zu sein, die dem Kind eine große Wertschätzung von Musik vermittelt und ihm entsprechende Erfahrungen ermöglicht (Manturzevska, 1990, S. 132). So belegen etliche Untersuchungen über leistungsstarke Instrumentalistinnen und Instrumentalisten eine Anregung zu frühen musikbezogenen Aktivitäten durch elterliche Umgangsweisen mit Musik. Als Inspirationsquellen sind insbesondere die häusliche Musikrezeption, Konzertbesuche, regelmäßiges Singen mit den Eltern sowie deren Instrumentalpraxis zu nennen. Darüber hinaus scheinen die Väter und Mütter nicht nur Berührungspunkte mit Musik ermöglicht, sondern in vielen Fällen auch das Erlernen eines Instruments veranlasst zu haben (Bork, 2010, S. 36–40, 48–51; Gembris & Bullerjahn, 2019, S. 48–50; Manturzevska, 1990, S. 132–133; Sosniak, 1990, S. 280). Gembris und Bullerjahn halten in Verbindung mit ihrer Befragung von über tausend Teilnehmenden der höchsten Ebene des deutschen Wettbewerbs *Jugend musiziert* fest, dass eine Musikbegeisterung der Eltern und deren Interesse an der musikalischen Entwicklung des Kindes ein bereicherndes Lernumfeld (*Soziotop*) gewährleisten, in welchem das musikbezogene Lernen befürwortet und dadurch begünstigt wird (Gembris & Bullerjahn, 2019, S. 51–52).

Des Weiteren scheinen die Eltern talentierter Musiklerner häufig selbst über Instrumentalkenntnisse zu verfügen. So dokumentiert eine Studie von Gembris und Bullerjahn (2019, S. 43, 48), dass 64 Prozent der Mütter und 51 Prozent der Väter aktiv dem Instrumentalspiel nachgingen (oder in einem Chor sangen), ferner 19 Prozent der

Mütter sowie 15 Prozent der Väter beruflich im Musikbereich tätig waren. In einer Fragebogenerhebung mit über hundert musikalisch talentierten Instrumentalschülerinnen und -schülern an einem deutschen Musikgymnasium hatten 83 Prozent der Eltern ein Instrument erlernt und übte in knapp 30 Prozent der Fälle mindestens ein Elternteil einen Musikberuf aus (Lorek, 2000, S. 89). Noch stärker ausgeprägt war der familiäre Bezug zur Musikbranche in einer qualitativen Studie von Manturzewska (1990, S. 119), in der 165 polnische Musikerinnen und Musiker im Alter von 21 bis 89 Jahren befragt wurden: Bei fast 50 Prozent ging der Vater einem Musikberuf nach, bei über 25 Prozent die Mutter. Demgegenüber geht aus Interviews von Sosniak (1990, S. 280) mit 21 talentierten US-amerikanischen Pianistinnen und Pianisten hervor, dass deren Väter und Mütter selten selbst ein Instrument erlernt hatten und nur in Ausnahmefällen Profimusiker beziehungsweise -musikerinnen waren.

Zum Einfluss elterlicher Fachkompetenzen liegen denn auch unterschiedliche Ergebnisse vor. Bogunović (2008, S. 343) stellte in ihrer Längsschnittstudie über rund tausend Musiklernende an serbischen Spezialschulen ein höheres Maß an Anregung und Unterstützung für musikbezogene Aktivitäten in jenen Familien fest, in denen mindestens ein Elternteil als Berufsmusiker oder Berufsmusikerin tätig war. Die Befunde anderer empirischer Erhebungen zeigen zwar die Bedeutsamkeit der Wertschätzung von Musik seitens der Eltern auf, relativieren jedoch die Relevanz von deren Sachkenntnissen. Auch wenn viele herausragende Instrumentalistinnen und Instrumentalisten aus musikalisch bewanderten Familien stammen, ist ein solcher Hintergrund keinesfalls als zwingend zu erachten (Davidson, Sloboda & Howe, 1995, S. 44; Kristensen, 2018, S. 228–230, 243–245; Manturzewska, 1990, S. 119; Sloboda & Howe, 1991, S. 18). Auch auf mögliche negative Effekte herausragender elterlicher Musikkompetenzen wird verwiesen: „Indeed, it is arguable that the parent who is a highly skilled musician might present a role model which the child would perceive as unattainable. In such cases, the child may feel disempowered“ (Davidson, Howe, Moore & Sloboda, 1996, S. 401). In dem Zusammenhang sind die Resultate einer Studie von Sloboda und Howe (1991) mit 42 Kindern und Jugendlichen einer Spezialschule für Musik in England zu erwähnen. Die Forscher verglichen innerhalb dieser Institution mittelmäßig („average [...] by school standards“) und außergewöhnlich („exceptional“) talentierte Instrumentalschülerinnen und -schüler (Sloboda & Howe, 1991, S. 6). Die Väter und Mütter beider Untersuchungsgruppen hörten oft Musik, in zwei Drittel der Fälle verfügten sie auch über Instrumentalkenntnisse. Jedoch waren aktive Hobbymusikisierende sowie Profimusikerinnen und -musiker unter den Eltern der als mittelmäßig eingestuften Befragten

häufiger vertreten als bei den außergewöhnlich Talentierten. Die Autoren sehen eine mögliche Erklärung für dieses Ergebnis darin, dass Kinder aus Familien mit weniger Erfahrungen und Kontakten im Musikbereich eine ausgeprägtere Eigeninitiative hinsichtlich ihrer musikalischen Förderung aufweisen müssen. Der gebotene persönliche Antrieb könnte zuträglich für ihre weitere Talententwicklung sein. Zudem wird vermutet, dass ihre Erfolge eher als beachtenswerte Leistungen gewürdigt werden und sich dies wiederum positiv auf ihre Motivation auswirken kann (Sloboda & Howe, 1991, S. 6–9).

Auch Sosniak (1990, S. 286–287) streicht als Vorteil hervor, dass die meist nicht sachkundigen Eltern der von ihr interviewten Pianistinnen und Pianisten erstaunt über deren Fertigkeiten waren und diese mit Lob bedachten. Im Verlauf des musikalischen Werdegangs der Kinder eigneten sich die Väter und Mütter bei Bedarf Fachwissen an, um eine optimale Unterstützung zu gewährleisten. Die später international erfolgreichen Pianistinnen und Pianisten hatten zu Beginn ihrer Musikausbildung keine außergewöhnlichen Fähigkeiten demonstriert und vonseiten der Eltern hatten keine besonderen Erwartungen an ihre Entwicklung bestanden. Erst als den Kindern nach einigen Jahren Instrumentalunterricht großes Potenzial zuerkannt wurde, entschlossen sich die Eltern für eine gezielte Talentförderung. Die Väter und Mütter verfolgten die Fortschritte ihres Kindes aufmerksam und nahmen laufend Anpassungen der Unterstützungsmaßnahmen vor. So intensivierten sie die Förderbemühungen erst allmählich und in Entsprechung zum Entwicklungsstand der Heranwachsenden:

I would argue now that if the pianists and parents had striven for huge successes from the start, they probably would have been less successful than they were. [...] Because aspirations and expectations of concert soloist status grew with the development of skills and understandings, rather than the far off goal serving as a stimulus for their development, there was never so much to be done that the task would seem overwhelming. Musical experiences and expectations were integrated gradually into the pianists' (and parents') lives. The pianists learned to work toward more difficult and distant goals as they learned to care about achieving those goals. [...] Parents learned to make an increasing commitment to their child's musical development as that development unfolded. (Sosniak, 1990, S. 286–287)

Diese Befunde erhärten die von McPherson, Davidson und Faulkner (2012, S. 107–115, 201–205, 286–287) konstatierte zentrale Bedeutung einer achtsamen Begleitung des Entwicklungsweges, damit Bedürfnisse, aber auch Hindernisse, Krisen und entsprechender Handlungsbedarf erkannt werden. Mehrere Studien verweisen in dem Zusammenhang auf die Relevanz emotionaler und mentaler Bestärkung. So ist festzuhalten, dass neben Lob für Erfolge auch Ermutigung nach Enttäuschungen oder in Phasen nachlassenden Interesses an der Musikausübung wesentlich ist (Bastian, 1989, S. 105–107, 149; Sosniak, 1997, S. 214; Witte, Kiewra, Kasson & Perry, 2015, S. 92–93). Aus Heyes (2019) Untersuchung über die Mehrfachbelastung 22 Jungstudierender an deutschen Musikhochschulen geht hervor, dass diese von ihren Eltern in strapaziösen Situationen verständnisvoll unterstützt wurden, „was einer stresspuffernden Funktion gleichkommt“ (S. 379). In Bezug auf ihre musikalische Entwicklung nahmen die Jungstudierenden vonseiten der Eltern in der Regel weder überhöhte Leistungsansprüche noch Druck zur Fortsetzung der intensiven Musikausbildung wahr. In der Kindheit waren sie bisweilen von den Eltern zum Üben gedrängt worden, jedoch erlebten sie in der Jugend ein dem Alter angemessenes „hohes Maß an Autonomie im Sinne von Eigenverantwortlichkeit und Entscheidungsfreiheit und selten Anzeichen von Autorität im Sinne strenger, fordernder und befehlerischer Verhaltensweisen der Eltern“ (Heye, 2019, S. 378). Auch in den Interviews mit den Eltern bestätigte sich, dass diesen die Autonomieförderung ein Anliegen war (Heye, 2019, S. 482–483).

Mehrere Studien untermauern die Wichtigkeit einer anfänglichen elterlichen Anregung zum Üben (Davidson et al., 1996, S. 406; Gembris & Bullerjahn, 2019, S. 49; Sloboda & Howe, 1991, S. 18–19). So belegt die Untersuchung von Sloboda und Howe (1991) über Erfahrungen Musiklernender vor ihrem Eintritt in eine Spezialschule, dass sie im Kindesalter meist keine Eigenmotivation für tägliches Üben aufwiesen und einer Ermutigung oder insistierenden Aufforderung vonseiten der Väter und Mütter bedurften. „Some of them would not have practised at all had their parents not cajoled them and insisted on the necessity for it“ (Sloboda & Howe, 1991, S. 18–19). Die Väter und Mütter in jener Studie zeigten mehrheitlich auch inhaltliches Interesse an den Übeeinheiten und boten Hilfestellungen (Sloboda & Howe, 1991, S. 11). Auch Gembris und Bullerjahn (2019, S. 49) stellten fest, dass knapp die Hälfte der an ihrer Fragebogenerhebung teilnehmenden Wettbewerbsfinalistinnen und -finalisten von den Vätern und Müttern zum Üben aufgefordert wurde. Bei einem Drittel der Befragten kontrollierten die Eltern darüber hinaus, ob sie regelmäßig übten; 44 Prozent erhielten bei Bedarf auch Hilfe von den Eltern. Die drei genannten Formen elterlicher Involvierung waren bei den jüngeren

Wettbewerbspreisträgerinnen und -preisträgern stärker ausgeprägt als bei den älteren. Dies ist insofern plausibel, als dass jüngere Kinder noch über wenig ausgereifte Reflexionsfähigkeiten und Übestrategien verfügen und daher von einer strukturierenden Anleitung sowie der Vermittlung effizienter Methoden profitieren können (vgl. Lehmann & Gruber, 2014, S. 94–96; McPherson et al., 2012, S. 27–28, 42).

Burlands vergleichende Befragung von 32 Musikstudierenden eines Konservatoriums (college) und einer Universität in England dokumentiert nicht nur motivationssteigernde Effekte der elterlichen Anteilnahme am Üben, sondern auch an weiteren musikbezogenen Aktivitäten. Die Studierenden des Konservatoriums – die im Gegensatz zu jenen der Universität mehrheitlich Ambitionen hinsichtlich einer Konzertkarriere hegten – berichteten über größeres Interesse und aktivere Involvierung der Eltern hinsichtlich ihrer musikalischen Entwicklung und Förderung, ihres Übens und ihrer Auftritte (Burland, 2005, S. 84–86, 109). Ferner konstatiert Burland (2005): „Generally, the music college students perceived their parents to go to great lengths to support their music-making, whilst the university students' parents were often perceived as not providing enough support“ (S. 84). Auch Bogunović (2008, S. 342–344) und Kristensen (2018, S. 247–248) stellten in ihren Untersuchungen fest, dass leistungsstärkere beziehungsweise leistungsorientiertere Musiklernende mehr elterliche Anregung und Förderung erhalten hatten als die jeweiligen Vergleichsgruppen:

The results point to the key predictive value of family stimulation and support for high-level results in the domain of performative successfulness – public performances and competitions. They confirm the importance of joint activity on the part of both parents, differing in the degree and the manner of their engagement, and complementing each other. (Bogunović, 2008, S. 342)

Bogunović (2008, S. 347–348) und weitere Forschende verweisen zudem auf die Relevanz einer Kooperation von Eltern und Instrumentallehrenden. In einer Studie von Davidson und Kollegen zählte die elterliche Involvierung in den Unterricht zu den ausschlaggebendsten Faktoren für die musikbezogenen Entwicklungswege der interviewten 257 Kinder und Jugendlichen. Diese hatten Instrumentalunterricht erhalten oder besuchten ihn zum Zeitpunkt der Befragung nach wie vor: 58 hatten den Unterricht aufgegeben, von den übrigen 199 absolvierten 119 eine elitäre Spezialschule für Musik.



Die Mehrheit der Eltern der „erfolgreichsten“<sup>23</sup> Untersuchungsgruppe wohnte über Jahre hinweg regelmäßig den Instrumentallektionen bei oder tauschte sich zumindest mit den Lehrpersonen aus. Deren Rückmeldungen und Empfehlungen nutzten sie für die Unterstützung des häuslichen Übens. Im Gegensatz dazu waren die Väter und Mütter jener Musiklernenden, die das Instrumentalspiel im Jugendalter nicht fortführten, nicht in deren Unterricht eingebunden gewesen und hatten sich nicht mit den Pädagoginnen und Pädagogen beratschlagt (Davidson et al., 1996, S. 405–409; Davidson, Howe & Sloboda, 1997, S. 198). Die Triade Eltern, Instrumentallehrende und -lernende wird von Creech und Hallam als System mit mannigfaltigen wechselseitigen Einflüssen charakterisiert. So scheint etwa das Unterstützungsverhalten der Väter und Mütter unter anderem durch ihre Beziehung zur Lehrperson geprägt zu sein (Creech & Hallam, 2003, S. 39–41, 2009, S. 98–102). Gemäß Bogunović (2008, S. 347) führt ein positives Verhältnis der Eltern zu den Lehrpersonen auch zu einer besseren Zusammenarbeit von Letzteren mit den Instrumentalschülerinnen und -schülern.

Neben den bereits thematisierten Aspekten lassen sich weitere Formen elterlichen Engagements unter der Kategorie organisatorische Unterstützung subsumieren. Von mehreren Forschenden wird hervorgehoben, dass Väter und Mütter zeitintensive Aufgaben im Zusammenhang mit der musikalischen Förderung ihrer instrumental talentierten Kinder übernehmen. Zu nennen sind etwa Fahrdienste oder die Suche nach qualifizierten Lehrpersonen (Heye, 2019, S. 458–464; Kristensen, 2018, S. 107, 247–248; Sloboda & Howe, 1991, S. 11; Sosniak, 1990, S. 283; Witte et al., 2015, S. 88–92). Heye (2019, S. 475–477, 529) beschreibt ferner, dass die Eltern der von ihm befragten Jungstudierenden diesen bei der Koordination von Terminen halfen. Des Weiteren wird auf monetäre Aufwendungen der Eltern, etwa für den Kauf von Instrumenten, die Ermöglichung von Privatunterricht oder Reisen im Zusammenhang mit der Musikausübung verwiesen (Bastian, 1989, S. 82, 114–117; Heye, 2019, S. 530–531, 564; Sosniak, 1990, S. 283). In mehreren Untersuchungen über talentierte Instrumentalistinnen und

---

<sup>23</sup> In der Studie werden fünf Untersuchungsgruppen differenziert. Als „erfolgreichste“ („most successful“) Befragte gelten jene, die in eine Spezialschule für Musik aufgenommen wurden und im Vergleich zu den anderen Gruppen zudem die höchsten Resultate in musikbezogenen Prüfungen (Associated Board oder Guildhall School of Music Grades) erzielt hatten. Die zweite Untersuchungsgruppe umfasste Musiklernende, welche die Zulassungsprüfung für die Musikspezialschule nicht bestanden hatten. Die jungen Instrumentalistinnen und Instrumentalisten der dritten Gruppe hatten sich über die Spezialschule informiert, sich jedoch nicht beworben; jene der vierten interessierten sich nicht für eine intensive Musikausbildung. Die fünfte Befragungsgruppe bestand aus Kindern und Jugendlichen, die das Instrumentalspiel aufgegeben hatten (Davidson, Howe, Moore & Sloboda, 1996, S. 402, 409; Davidson, Sloboda & Howe, 1995, S. 42).

Instrumentalisten stellte sich heraus, dass diese überproportional häufig aus Elternhäusern mit hohem sozioökonomischem Status stammen (Bastian, 1989, S. 108–114; Gembris & Bullerjahn, 2019, S. 44–46; Lorek, 2000, S. 88). Gembris und Bullerjahn (2019, S. 51–52) schreiben sowohl den finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten als auch dem elterlichen Bildungsstand einen wesentlichen Einfluss auf die musikalische Förderung der Kinder zu. Sie verweisen auf das ökonomische und kulturelle Bildungskapital, das nach Ziegler und Stöger (2011, S. 10–11) die Qualität der Lernumgebung (in diesem Falle des familiären *Soziotops*) prägt. Die Bedeutung jener Kapitalarten wird auch durch die Studien von Bogunović (2008) an serbischen Musikspezialschulen untermauert: „It was shown that a significantly higher social-economic level provides the conditions for a rich cultural-pedagogical and stimulative atmosphere in the family, and also for a high degree of musical stimulation“ (S. 343). Während bei jüngeren Instrumentalschülerinnen und -schülern ein entsprechendes elterliches Engagement und konkrete Förderbemühungen ausschlaggebend für Erfolge waren, wurden bei Teenagern eher indirekte Einflüsse des sozioökonomischen Hintergrunds und einer damit in Zusammenhang stehenden Familienatmosphäre festgestellt. So verinnerlichten die jugendlichen Musiklernenden familiär vermittelte Einstellungen wie ein Leistungsstreben oder eine Wertschätzung von Gewissenhaftigkeit und Individualität (Bogunović, 2008, S. 341–344).

In dem Zusammenhang ist das Modell *Parent-Child Interactions in Children's Musical Learning* von McPherson (2009) zu erwähnen. Dieses illustriert, dass Werthaltungen und Ziele der Eltern via deren Erziehungsstil und -praktiken die musikalische (Leistungs-)Entwicklung des Kindes beeinflussen. Darüber hinaus bildet es Wechselwirkungen zwischen Eltern, Kind und soziokulturellem Kontext ab. So ist ersichtlich, dass kindbezogene Faktoren wie die Motivation für das Musiklernen elterliche Erwartungen, Einstellungen und Verhaltensweisen prägen und dass die Interaktionen zwischen Kind und Eltern im Zusammenhang mit kulturspezifischen Werten zu interpretieren sind (McPherson, 2009, S. 93–104). Einflüsse der Interessens- und Leistungsmanifestationen von Kindern auf das Unterstützungsverhalten der Eltern lassen sich auch aus empirischen Befunden ableiten (Bogunović, 2008, S. 342; Sosniak, 1990, S. 286–287).

Angesichts der beschriebenen empirischen Befunde kann konstatiert werden, dass ein musikinteressiertes Elternhaus und damit einhergehende Impulse oftmals den Grundstein für frühe musikbezogene Aktivitäten der Kinder und deren Aufnahme des Instrumentalspiels bilden. Als wichtige elterliche Einflüsse auf die Talententwicklung sind

eine altersgerechte Anregung regelmäßigen Übens, fachliche Hilfestellungen und Involvement in den Instrumentalunterricht beziehungsweise ein Austausch mit der Lehrperson hervorzuheben. Die Väter und Mütter leistungsstarker Instrumentalistinnen und Instrumentalisten scheinen viel Zeit, Mühe und Geld für deren Unterstützung aufzuwenden, außergewöhnlich großes Interesse an deren musikalischen Entwicklung zu zeigen, Fortschritte zu würdigen sowie in kritischen Phasen Bestärkung zu bieten. Des Weiteren kommt den von ihnen vermittelten Werthaltungen eine zentrale Bedeutung zu.

### **5.1.2 Geschwister**

Der Einfluss von Geschwistern findet in der Forschung zu musikalischer Talententwicklung weniger Beachtung als jener der Eltern. Es liegen zwar Erkenntnisse zu musikbezogenen Interaktionen zwischen Geschwistern insbesondere in der frühen Kindheit vor (z.B. Dosaiguas, Pérez-Moreno, Gluschkof & Costa-Giomi, 2021), jedoch stehen diese nicht in Zusammenhang mit Leistungsaspekten. Indes legen Studien über musikalisch talentierte Jugendliche nahe, dass diese überproportional häufig aus kinderreichen Familien stammen und ihre Geschwister meist ebenfalls Instrumente spielen (Bastian, 1989, S. 401; Gembris & Bullerjahn, 2019, S. 46–49; Lorek, 2000, S. 90). So wuchsen 86 Prozent der über tausend von Gembris und Bullerjahn (2019, S. 46–49) befragten Wettbewerbsfinalistinnen und -finalisten in Elternhäusern mit mehreren Kindern auf. Bei 85 Prozent jener Jugendlichen war mindestens ein Geschwister ebenfalls musikalisch aktiv.

Bastians Studie über die musikbezogenen Biografien von 62 jugendlichen Preisträgerinnen und Preisträgern desselben Wettbewerbs belegt die Bedeutung von Brüdern und Schwestern. So nannten die Teenager in Bezug auf wichtige Einflüsse in der Kindheit an zweiter Stelle (nach den Müttern und vor den Vätern) die Geschwister (Bastian, 1989, S. 73). Bastian (1989) hält fest, dass in den Familien meist sämtliche Kinder „auf einem recht hohen Niveau“ (S. 118) musizierten. Primär von älteren Brüdern und Schwestern gingen eine Vorbildwirkung und der Ansporn dafür aus, ein Instrument zu erlernen oder in einem Ensemble zu spielen. Hinderliche Aspekte wie Geschwister rivalität und Neid manifestierten sich in seiner Studie kaum. Konfliktpotenzial bestand einzig dann, wenn sich jüngere Kinder aufgrund musikalisch leistungsstarker Brüder oder Schwestern mit hohen Erwartungshaltungen konfrontiert sahen. Jedoch übertrafen die Befragten nicht selten ihre älteren Geschwister, denen sie wegen ihrer

Kompetenzen zunächst nachgeeeifert hatten (Bastian, 1989, S. 81–82, 118–123). Die Relevanz der Vorbildwirkung musizierender Geschwister wird durch weitere Untersuchungen bestätigt (Bork, 2010, S. 40; Davidson et al., 1997, S. 199; Howe & Sloboda, 1991, S. 44–45; Olbertz, 2012, S. 261–265). So dokumentieren auch Howes und Slobodas Interviews mit 42 musikalisch talentierten Instrumentalistinnen und Instrumentalisten einer Spezialschule in England, dass der Wunsch, ein Instrument zu erlernen oder in einer Gruppe zu musizieren, oftmals durch Musikaktivitäten älterer Brüder oder Schwestern beeinflusst war. Diese lebten ferner einen von regelmäßigem Üben geprägten Alltag vor. Mehr als ein Drittel der Interviewten kam bei der Frage nach potenziell maßgeblichen Erfahrungen in ihrer instrumentalen Entwicklung denn auch auf förderliche Einflüsse durch ältere Brüder oder Schwestern zu sprechen (Howe & Sloboda, 1991, S. 44–45; Sloboda & Howe, 1991, S. 12). Es ist jedoch nicht ersichtlich, wie viele von ihnen in einer entsprechenden Geschwisterkonstellation aufwuchsen.

Zwei Studien, die sich im Speziellen mit geschwisterlichen Einflüssen in der musikalischen Entwicklung beschäftigen, liegen von Olbertz (2012, 2015) vor. Die erste Erhebung mit einem offenen Fragebogen wurde an zwei Musikhochschulen in Deutschland durchgeführt. Es nahmen 63 Studierende daran teil, die mehrheitlich in den Fachrichtungen Instrumentalpädagogik oder Lehramt Gymnasium immatrikuliert waren und mindestens ein jüngerer oder älteres Geschwister hatten. Die Befragten gaben Auskunft über die Bedeutung ihrer Brüder und Schwestern für die musikalische Entwicklung während der Kindheit und Jugend. Identifiziert wurden in dieser Untersuchung (Olbertz, 2012) einerseits gemeinsame Musikaktivitäten der Geschwister mit gegenseitiger Beeinflussung, andererseits einseitige Orientierungen sowie Abgrenzungen:

- Gemeinschaftliche Aktivitäten betrafen meist das inner- wie auch außerfamiliäre Musizieren mit Geschwistern, des Weiteren das gemeinsame Üben oder Musikhören. Es zeigten sich diesbezüglich sowohl Rivalitäten als auch motivierende Aspekte.
- Eine einseitige Vorbildfunktion nahmen Brüder und Schwestern insbesondere hinsichtlich der Aufnahme des Instrumental- und Ensemblespiels ein. Zudem wurden sie von den Befragten bewundert und unterstützten diese etwa in fachlicher Hinsicht. Im Jugendalter bezog sich die Ausrichtung an den Geschwistern vorrangig auf deren Musikpräferenzen und Hörgewohnheiten.
- Eine Orientierung von Brüdern und Schwestern an den Befragten wurde weniger häufig erwähnt und beschränkte sich in der Kindheit primär auf das Erlernen eines Instruments. In der Jugend unterstützten die späteren Musikstudierenden ihre

Geschwister auch fachlich. Letztere konnten aber oftmals nicht mit den musikbezogenen Leistungen der Untersuchungsteilnehmenden mithalten.

- Ebenfalls dokumentiert ist eine Abgrenzung, die sich in unterschiedlichen Musikinteressen und Musikaktivitäten äußerte.

Erwartungsgemäß orientierten sich jüngere Kinder häufiger an älteren als umgekehrt, zudem fanden Beeinflussungen vermehrt unter Geschwistern mit geringem Altersabstand statt. Zwischen gleich- und verschiedengeschlechtlichen Geschwisterkonstellationen kamen indes kaum Unterschiede zutage (Olbertz, 2012, S. 261–270). In einer zweiten Befragung von rund hundert Musikstudierenden in Deutschland untersuchte Olbertz, inwiefern deren Erfahrungen sich mit den Ergebnissen der ersten Erhebung decken und wie sie die Relevanz der einzelnen Aspekte für ihre musikalische Entwicklung einschätzen. Gemeinsamen Musikaktivitäten wurde die größte Bedeutung beigegeben. Aber auch Aussagen, die sich auf eine Abgrenzung zwischen Geschwistern beziehen, wurden häufig bestätigt. Die meisten Befragten gaben denn auch an, im Teenageralter ihre Geschwister hinsichtlich musikalischer Leistungen übertroffen zu haben (Olbertz, 2015, S. 13–15).

Davidson, Howe und Sloboda untersuchten in ihrer Interviewstudie mit unterschiedlich erfolgreichen<sup>24</sup> Instrumentalschülerinnen und -schülern in England explizit positive, neutrale wie auch negative geschwisterliche Einflüsse. Diese wurden anhand von vier Kategorien spezifiziert: (1) Inspiration durch das Geschwister, (2) Nachahmung des Geschwisters, (3) Sticheleien durch das Geschwister und (4) Eifersucht auf das Geschwister. Die Auswertung bezieht sich auf das jeweils älteste oder einzige Geschwister der Musiklernenden (n=209). In 180 dieser Fälle musizierte der betreffende Bruder oder die Schwester ebenfalls. Es zeigten sich keine signifikanten Unterschiede der Einflüsse bei Berücksichtigung des Alters oder Geschlechts der Geschwister, jedoch hinsichtlich der Untersuchungsgruppen. So manifestierten sich in den beiden musikalisch ambitioniertesten Gruppen vorrangig positive, in den anderen mehrheitlich neutrale respektive keine Einflüsse. Als Erklärung für dieses Resultat ziehen Davidson, Howe und Sloboda die Familiendynamik in Betracht: Die Geschwister spiegelten möglicherweise das elterliche Unterstützungsverhalten, das in den beiden ehrgeizigsten Gruppen am stärksten ausgeprägt war. Über negative Einflüsse in Form von Sticheleien berichteten nur zwei Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler; Eifersucht auf den Bruder

---

<sup>24</sup> Eine Beschreibung der fünf Untersuchungsgruppen ist in Fußnote 23 zu finden.

oder die Schwester fand keine Erwähnung (Davidson, Howe, Moore & Sloboda, n.d., S. 12, 20–22, 25–26; Davidson et al., 1997, S. 199). Einzelne ambitionierte Musiklernerinnen schrieben Hänseleien positive Wirkungen zu, da sie diese als Neid interpretierten und sie darin zusätzlichen Ansporn fanden, ihren persönlichen Musikinteressen nachzugehen (Davidson et al., n.d., S. 21, 1997, S. 199; McPherson et al., 2012, S. 6).

Hinsichtlich unterschiedlicher musikbezogener Ambitionen und Musikpräferenzen unter Geschwistern liefert die Untersuchung von Heye (2019) über 22 Jungstudierende in Deutschland aufschlussreiche Erkenntnisse. Heye beleuchtete unter anderem Auswirkungen des Frühstudiums auf das Familienleben und die Geschwister. Die Jungstudierenden grenzten sich zwar von den Brüdern und Schwestern ab, indem sie auf deren weniger ehrgeizig betriebenes Instrumentalspiel verwiesen. Sie gaben jedoch zu bedenken, dass die starke elterliche Unterstützung ihrer eigenen Talententwicklung und die Leistungsgegenüberstellungen vonseiten des Umfelds problematisch für die Geschwister seien. In einigen Interviews mit Brüdern und Schwestern bestätigten diese eine Benachteiligung aufgrund der großen Aufmerksamkeit und des beträchtlichen Zeitengagements der Eltern für die Förderung der Jungstudierenden. Außerdem erlebten die Geschwister das ausgiebige Üben wegen der akustischen Beschallung als erhebliche Störung beim Lernen oder bei ihren eigenen Freizeitbeschäftigungen. Das Missfallen am intensiven häuslichen Instrumentalspiel scheint bisweilen auch in einer ablehnenden Haltung der Brüder und Schwestern gegenüber „klassischer Musik“ begründet zu sein (Heye, 2019, S. 375–377, 441–442, 499–501).

Aus den empirischen Befunden lässt sich folgern, dass talentierte Instrumentalistinnen und Instrumentalisten oft in Familien mit mehreren musikalisch aktiven Kindern aufwachsen. In diesen Fällen scheinen von den Geschwistern gewichtige Einflüsse für die Potenzialentfaltung auszugehen. Älteren musizierenden Brüdern und Schwestern lässt sich eine Vorbildfunktion zuschreiben, da sie eine Inspirationsquelle für die Aufnahme des Instrumental- oder Ensemblespiels sein können und bisweilen auch nacheiferenswerte musikalische Kompetenzen demonstrieren. Die in den erwähnten Untersuchungen befragten Musiklernenden thematisieren selten negative Einflüsse durch Geschwister, und allfällige Rivalitäten werden als Ansporn wahrgenommen.

### 5.1.3 Peers

Soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen sind insbesondere ab dem Jugendalter zentral für die Identitäts- und Wertebildung und die Freizeitgestaltung. Mehrere Studien über junge Instrumentalistinnen und Instrumentalisten belegen denn auch, dass der Kontakt mit musikbegeisterten Peers in der Jugend einen wichtigen Faktor für die musikalische Talententwicklung darstellt. Von Bedeutung ist hierbei die Suche nach Akzeptanz und Anerkennung durch andere Jugendliche. Die Aufrechterhaltung des Interesses am Instrumentalspiel wird wesentlich durch ein hohes Ansehen dieser Aktivität im Freundeskreis geprägt. McPherson, Davidson und Faulkner (2012) untersuchten in einer Längsschnittstudie die musikbezogenen Entwicklungswege von über 150 jungen Australierinnen und Australiern von deren Anfängen mit dem Instrumentalspiel in der Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Sie halten fest, dass vor allem geringfügig ältere Peers Wertvorstellungen über Musik und die Haltung gegenüber Ensembleteilnahmen beeinflussen können (McPherson et al., 2012, S. 119).

Eine Bezugsgruppe mit Gleichaltrigen, die das Musizieren honorieren oder selbst musikbezogene Freizeitaktivitäten ausüben, kann somit als förderliches Umfeld erachtet werden. So steigert etwa der Kontakt mit anderen Jugendlichen innerhalb von Musikensembles die Freude am Instrumentalspiel, wie Patrick, Ryan, Alfeld-Liro, Fredricks, Hruda und Eccles (1999) im Rahmen einer Interviewstudie in den USA in Erfahrung gebracht haben. Für ihre Untersuchung über den Einfluss von Peers auf die Talententwicklung befragten sie unter anderem zwölf qualifizierte junge Instrumentalisten und Instrumentalistinnen und deren Eltern. Sie konstatierten, dass die Jugendlichen sich verstärkt für ihre musikalische Weiterentwicklung engagierten, wenn sie durch ihre musikbezogenen Freizeitbeschäftigungen engen Kontakt mit Gleichgesinnten pflegen, neue Freundschaften schließen und ihr soziales Netzwerk erweitern konnten. Demgegenüber wurde die Motivation beeinträchtigt, wenn die Aktivitäten zu wenig Raum für Interaktionen mit Peers boten. Das Interesse und der Einsatz nahmen insbesondere dann ab, wenn die musikalischen Betätigungen zu Terminkonflikten führten und mit dem Bedürfnis interferierten, Zeit mit Freundinnen und Freunden zu verbringen. Als negativer Einfluss durch Peers geht aus der Studie ferner eine Ausgrenzung infolge der ambitioniert betriebenen Freizeitbeschäftigung hervor. Für die betreffenden Jugendlichen war es wichtig, durch die Teilnahme in einem leistungsstarken Ensemble Beziehungen zu Peers aufzubauen, die ihre Leidenschaft teilten und ein ähnliches Engagement aufwiesen (Patrick et al., 1999, S. 750–760). Auch Chin und Harrington (2007, S. 43) stellten im Rahmen einer Fragebogenerhebung mit über 350

musikalisch talentierten US-amerikanischen Highschool-Schülerinnen und -Schülern fest, dass diese innerhalb von musikbegeisterten Peergruppen wie Jugendmusikformationen den Zuspruch fanden, der ihnen von anderen Gleichaltrigen nicht entgegengebracht wurde.

Wie wichtig ein Zugang zu einer Gruppe Gleichgesinnter ist, kommt auch in der Studie von Heye (2019) über die Mehrfachbelastung Jungstudierender deutlich zum Ausdruck. Er differenziert zwischen Mitschülerinnen und -schülern, Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie engen Freundschaftsbeziehungen. Seine Befunde dokumentieren, dass durch die duale Ausbildung ein ernstzunehmendes soziales Stresspotenzial hinsichtlich der Integration in der Schule besteht. Von Mitschülerinnen und Mitschülern erfahren die interviewten Jugendlichen nur vereinzelt Bewunderung und Akzeptanz für das enthusiastisch betriebene Instrumentalspiel. Mehr Verständnis innerhalb der Schulklasse fanden einzig jene, die neben dem Studium ein Gymnasium mit musikalischem Schwerpunkt besuchten. Die meisten Jungstudierenden stießen jedoch im schulischen Umfeld mit ihrem Frühstudium und den damit einhergehenden zeitintensiven Verpflichtungen auf Unverständnis und Ablehnung. Bisweilen erlebten sie wegen ihrer Präferenz für „klassische Musik“ und ihres Leistungsstrebens Ausgrenzung und Mobbing. Sie äußerten Bedauern darüber, dass ihre Mitschülerinnen und Mitschüler kein Interesse für ihre musikbezogenen Aktivitäten zeigten (Heye, 2019, S. 320–323, 328–329). Die Befragten unterhielten demgemäß vor allem freundschaftliche Beziehungen mit Peers, für die das Instrumentalspiel ebenfalls ein zentraler Lebensinhalt war. Die intensiven Musikaktivitäten erschwerten jedoch aufgrund chronischer Zeitkonflikte grundsätzlich die Pflege und Aufrechterhaltung von Freundschaften (Heye, 2019, S. 388–394). So wurden die Jungstudierenden von den Geschwistern als Einzelgänger und Einzelgängerinnen mit nur wenigen engen Beziehungen zu Gleichaltrigen beschrieben (Heye, 2019, S. 497). Die Kommilitoninnen und Kommilitonen gehen dennoch als relevante soziale, emotionale und fachliche Unterstützungsinstanz aus der Untersuchung hervor. Negative Einflüsse oder Rivalitäten vonseiten der Mitstudierenden schien es nicht zu geben (Heye, 2019, S. 363–369). „Vielmehr gelten diese als wichtige Bezugsgruppe für die Jungstudierenden, da sie in diesen Gleichgesinnte und Leidensgenossen sehen, die dieselben Interessen und Ziele verfolgen“ (Heye, 2019, S. 364). Mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen erlebten sie durch die genannten Gemeinsamkeiten ein Gefühl der Verbundenheit (Heye, 2019, S. 364).



Die Zugehörigkeit ist insofern als bedeutungsvoll zu erachten, als dass die Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit eine maßgebliche Grundlage für selbstbestimmte Motivationsformen darstellt. Demnach sind musikbegeisterte und ehrgeizige Peergruppen, in denen sich die Jugendlichen mit ihren Ambitionen und ihrer Leidenschaft verstanden und aufgehoben fühlen, zuträglich für die musikalische Talententwicklung (vgl. Chin & Harrington, 2007, S. 44–46; Heye, 2019, S. 470–471; McPherson et al., 2012, S. 207–208). In solchen Peergemeinschaften wird das ausgeprägte Leistungsstreben gutgeheißen und darüber hinaus das Ansehen oftmals über musikalische Erfolge definiert. Die Bewunderung und Anerkennung wirken sich wiederum positiv auf die Motivation und Anstrengungsbereitschaft aus (Burland & Davidson, 2002, S. 127, 137; Patrick et al., 1999, S. 752–753; Sosniak, 1997, S. 212–215). Wichtig sind in dem Zusammenhang auch Leistungsvergleiche mit qualifizierten Instrumentalistinnen und Instrumentalisten gleichen Alters. Einerseits kann es als Bestätigung erlebt werden, diese Peers beispielsweise im Rahmen von Wettbewerben zu übertreffen. Andererseits kann, wie in mehreren Untersuchungen in Erfahrung gebracht, von kompetenten Gleichaltrigen eine stimulierende Vorbildwirkung ausgehen (McPherson et al., 2012, S. 199–200; Sosniak, 1997, S. 214; Stabell, 2018, S. 129–130, 221–224). So konstatierte Sosniak in ihrer biografischen Interviewstudie über international erfolgreiche US-amerikanische Pianistinnen und Pianisten, dass diese sich in der Jugend insbesondere an Leitfiguren ähnlichen Alters orientiert hatten:

Role models who were closer in age and expertise tended to have more influence [than adult role models] on the specific activities our students were engaged with. The slightly older students of the field were used to set an agenda of skills to be mastered and goals to be achieved. They provided a challenge and offered support and guidance. They served as a regular reminder that the individual was not really alone, despite the hours spent in solo pursuit of one sort of mastery or another. (Sosniak, 1997, S. 214)

Als mögliche Kontexte für den Austausch mit Nahvorbildern gleichen oder etwas höheren Alters heben Patrick und Team (1999, S. 751) jahrgangsübergreifende Jugendensembles hervor. Auch weitere extracurriculare musikbezogene Talentförderangebote bieten Kontakt- und Vergleichsmöglichkeiten mit qualifizierten Peers. Diesbezüglich generierte etwa eine Studie von Stabell (2018) über Lernkulturen in Junior

Conservatoires<sup>25</sup> in Norwegen und England Erkenntnisse. Datenbasis ihrer Untersuchung bilden unter anderem Interviews mit sechs Lehrpersonen und sechzehn jugendlichen Streichinstrumentalistinnen und -instrumentalisten. Als bedeutsame Lernressourcen innerhalb der Schülerinnen- und Schülerschaft der Junior Conservatoires erwiesen sich gegenseitige Beobachtungen, Vergleiche und fachliche Hilfestellungen. Die Peers fungierten untereinander sowohl als Freundinnen und Freunde wie auch als Konkurrenz. Die Gegenüberstellung der eigenen Kompetenzen mit jenen der Mitschülerinnen und Mitschüler manifestierte sich als wichtige Grundlage für die Einschätzung der Karrieremöglichkeiten. Die Positionierung innerhalb der Junior Conservatoires hatte einen großen Einfluss darauf, ob die Jugendlichen ein Instrumentalstudium anstrebten und welche Laufbahn sie als realistisch erachteten. Die befragten Lehrpersonen gingen davon aus, dass das leistungsstarke Umfeld eine motivierende und anspornende Wirkung auf alle Schülerinnen und Schüler ausübe. Die meisten interviewten Jugendlichen bestätigten diese Annahme und brachten zum Ausdruck, dass sie das Konkurrieren mit Gleichaltrigen als stimulierend empfanden. Andere hingegen nahmen die Wettbewerbsatmosphäre primär als Stressquelle wahr. Das Streben, mit dem hohen Leistungs-niveau mithalten zu können, setzte sie unter Druck, und der Vergleich mit Peers führte zu Selbstzweifeln (Stabell, 2018, S. 221–224). Dass der Wettstreit unter Gleichaltrigen hinderliche Effekte mit sich bringen kann, stellten auch Burland und Davidson (2002) fest. Sie untersuchten die musikbezogenen Biografien von Spezialschulabsolventinnen und -absolventen, von denen einige eine Laufbahn als Berufsinstrumentalistinnen und -instrumentalisten eingeschlagen hatten, während sich andere gegen ein Instrumentalstudium entschieden hatten. Bei Ersteren fungierten gleichaltrige Vorbilder als Inspirationsquelle, wohingegen sich bei Letzteren Vergleiche mit Peers negativ auf die Einschätzung der eigenen Kompetenzen auswirkten. Zudem erlebte diese Untergruppe Kritik oder Ablehnung von Gleichaltrigen gegenüber der Leidenschaft für das Musizieren als belastend. Dahingegen verfügte die erste Untersuchungsgruppe über geeignete Bewältigungsstrategien und ließ sich von Sticheleien nicht beirren (Burland & Davidson, 2002, S. 126–130).

Zusammenfassend können bezüglich des Einflusses durch Peers eine Bestärkung und Anerkennung für musikbezogene Aktivitäten und ein Austausch mit Gleichgesinnten als vorteilhaft hervorgehoben werden. Teil einer Bezugsgruppe zu sein, in der das

---

<sup>25</sup> Die drei von Stabell untersuchten Junior Conservatoires ermöglichen Jugendlichen nach erfolgreicher Eignungsprüfung eine extracurriculare vorhochschulische Spitzenförderung.

Musikinteresse geteilt werden kann und als verbindendes Element erlebt wird, wirkt sich motivationssteigernd aus. Äußerst förderlich für die musikalische Talententwicklung ist es, wenn Zugang zu einer Peergruppe besteht, in der musikbezogene Ambitionen vorgelebt werden. Ehrgeizige Peers können sowohl unterstützende Wegbegleiter, inspirierende Vorbilder wie auch anspornende Konkurrentinnen und Konkurrenten sein. Es ist jedoch festzuhalten, dass der Vergleich mit leistungsstarken Gleichaltrigen auch entmutigend wirken kann.

#### **5.1.4 Lehrpersonen**

Zahlreiche empirische Untersuchungen zeigen auf, wie Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen die musikalische Talententwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Die Instrumentallehrpersonen agieren als Schlüsselfiguren, indem sie ein Kind bei der Entfaltung seiner Potenziale unterstützen, es fördern sowie seine Begeisterung für die instrumentale Ausbildung wecken und aufrechterhalten. Sie prägen die Leistungsbereitschaft ihrer Schülerinnen und Schüler und unterstützten diese bei der Überwindung von Krisen (vgl. Bastian, 1989, S. 128, 134–135, 150). Aufgrund der Einzelunterrichtssituation und des zumeist wöchentlichen und über Jahre andauernden Unterrichtsbesuchs bei bestimmten Instrumentallehrenden werden diese zu wichtigen Bezugspersonen. Aus Studien mit talentierten Instrumentalistinnen und Instrumentalisten geht hervor, dass neben fachlichen und pädagogischen Qualifikationen der Instrumentallehrpersonen auch die soziale Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern von großer Bedeutung ist (Bastian, 1989, S. 127–136; Bork, 2010, S. 64–65; Davidson, Moore, Sloboda & Howe, 1998, S. 165–166; Lorek, 2000, S. 93–96; Manturzevska, 1990, S. 134–135; Sloboda & Howe, 1991, S. 13–14; Sosniak, 1990, S. 280–283).

Bisherige Forschungen belegen ferner, dass je nach Lernstadium eine andere Unterrichts- und Beziehungsgestaltung sowie unterschiedliche Kompetenzen der Lehrpersonen besonders förderlich sind. Sosniak (1990) hat auf der Basis ihrer Interviewstudie mit talentierten US-amerikanischen Pianistinnen und Pianisten drei aufeinanderfolgende Phasen in deren instrumentaler Ausbildung mit den jeweiligen Qualitäten des Unterrichts und der Lehrenden beschrieben:

- Der Unterricht im ersten Lernstadium weckte die Freude am Musizieren und Experimentieren und wurde als spielerisch („playful“) und ermutigend („encouraging“) charakterisiert (Sosniak, 1990, S. 280). Die Instrumentallehrpersonen wurden nicht

als hervorragende Musikerinnen und Musiker, jedoch als äußerst freundliche Pädagoginnen und Pädagogen beschrieben. Sie zeigten viel Geduld und stellten keine hohen Leistungsanforderungen. Unmittelbar vor oder während der nächsten Phase der instrumentalen Entwicklung etwa ab dem Alter von zehn Jahren wechselten die Pianistinnen und Pianisten im Regelfall zu versierteren Lehrpersonen.

- Der Unterricht in diesem zweiten Lernstadium unterschied sich deutlich vom Anfangsunterricht, indem er durch Sachlichkeit, Arbeit an der Instrumentaltechnik und dem Streben nach Präzision geprägt war. Die Lehrerinnen und Lehrer engagierten sich über den Unterricht hinaus für die musikbezogene Förderung der Jugendlichen. Sie begleiteten die Schülerinnen und Schüler etwa zu Wettbewerben oder brachten sie durch eigens organisierte Konzerte in Kontakt mit einflussreichen Persönlichkeiten der Musikbranche.
- In der dritten Phase, etwa ab sechzehn Jahren, besuchten die Interviewten meist Unterricht bei Konzertmusikerinnen oder Professoren, die äußerst kritisch und fordernd waren. Der Unterrichtsschwerpunkt in dieser Lebensspanne lag auf der Entwicklung individueller künstlerischer Ausdrucksweisen. Sosniak gelangt zum Ergebnis, dass eine enge persönliche Bindung zur Lehrerin oder zum Lehrer im dritten Lernstadium an Bedeutung verliert (Sosniak, 1990, S. 279–286).

Die von Sosniak ermittelten Stadien der instrumentalen Ausbildung weisen Ähnlichkeiten mit der zweiten und dritten von insgesamt sechs musikbezogenen Entwicklungsphasen auf, die aus einer Erhebung von Manturzewska (1990, S. 130–137) hervorgehen. Auf Basis ihrer Untersuchung der Biografien polnischer Berufsmusikerinnen und -musiker von den ersten Lebensmonaten bis zum Rentenalter definiert sie die Zeitspanne von der Aufnahme des Instrumentalunterrichts bis zum vierzehnten Lebensjahr als zweite Entwicklungsstufe. Aufgrund der empirischen Resultate erachtet sie eine adäquate musikalische Instruktion in diesem Lernstadium als entscheidend für die Ausbildung instrumentaltechnischer Fertigkeiten. Eine mangelhafte Unterweisung durch Instrumentallehrpersonen in diesem Lebensabschnitt wirke sich langfristig negativ auf die musikalische Leistungsfähigkeit aus. In der nachfolgenden Phase ab dem Alter von vierzehn Jahren bis zum Studienabschluss entwickelt sich gemäß Manturzewska die musikalische Persönlichkeit, wobei dieser Prozess wesentlich durch die Unterrichtenden geprägt wird: „An important factor in the optimal artistic and professional development of musicians in this stage of life is the personality, musical competence, and personal culture of the teacher“ (Manturzewska, 1990, S. 134). Im Idealfall agiert die Lehrperson als inspirierendes Vorbild, vermittelt Werthaltungen, gibt Rat bei

wichtigen Entscheidungen und fördert die Karriere. In dieser Phase ist nach Manturzewska (1990, S. 134–135) das Verhältnis zur Lehrerin oder zum Lehrer von wegweisender Bedeutung für die künstlerische Entwicklung und die berufliche Karriere.

Die Modelle von Sosniak und Manturzewska stimmen insofern überein, als dass sie zwischen einem Stadium, in dem der Fokus auf der Instrumentaltechnik liegt, und einer nachfolgenden Phase, in der die Heranwachsenden mit Unterstützung der Lehrperson ihre künstlerische Individualität entwickeln, unterscheiden. Die beiden Modelle differieren jedoch unter anderem hinsichtlich der Relevanz der zwischenmenschlichen Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden im Verlauf der instrumentalen Ausbildung. Dass wie von Sosniak beschrieben eine von Freundlichkeit geprägte Beziehung insbesondere in den Anfangsstadien des Instrumentalunterrichts, später eine fordernde Haltung und die Fachkompetenz der Lehrperson wichtig sind, untermauern mehrere Studien mit talentierten Instrumentalistinnen und Instrumentalisten (Bastian, 1989, S. 127–137; Bork, 2010, S. 64–68; Davidson et al., 1998, S. 146–156). Aufschlussreiche Resultate liegen diesbezüglich aus einer quantitativen Untersuchung in Großbritannien von Davidson, Moore, Sloboda und Howe (1998) vor. Die von ihnen befragten unterschiedlich „erfolgreichen“ Instrumentallernenden (beziehungsweise ehemaligen Instrumentallernenden) charakterisierten ihre erste und ihre aktuelle (beziehungsweise letzte) Lehrperson. Dabei wurden die Bewertungen der pädagogischen und instrumentalen Kompetenzen der Unterrichtenden sowie ihre Anspruchshaltung als professionelle Qualitäten gruppiert. Die beurteilten Aspekte Freundlichkeit, Gesprächigkeit und Lockerheit wurden als persönliche Qualitäten zusammengefasst. Bezüglich professioneller Qualitäten der ersten Lehrperson wurden keine Unterschiede zwischen den fünf unterschiedlich erfolgreichen Vergleichsgruppen<sup>26</sup> festgestellt, aber die Evaluationen differierten in folgenden Punkten: Die leistungsstärksten Lernenden beurteilten im Vergleich zu den anderen Untersuchungsgruppen die erste Lehrerin oder den ersten Lehrer hinsichtlich persönlicher Eigenschaften höher und bewerteten ihre aktuelle Lehrperson im Bereich der professionellen Dimension besser. Das Autorenteam kommt zum Fazit, dass primär zu Beginn der Instrumentalbildung die persönlichen Qualitäten der Unterrichtenden wichtig sind, während in späteren Phasen die Freundlichkeit der Lehrenden nach wie vor förderlich ist, jedoch ihre Fachkompetenzen und Vorbildwirkung ausschlaggebender für die instrumentalen Fortschritte der Schülerinnen und Schüler sind (Davidson et al., 1998, S. 146–156).

---

<sup>26</sup> Eine Beschreibung der fünf Untersuchungsgruppen ist in Fußnote 23 zu finden.

Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt auch Lorek (2000) in ihrer quantitativen Erhebung mit über hundert musikalisch talentierten Instrumentalschülerinnen und -schülern an einem deutschen Musikgymnasium. Diese sollten in einem Fragebogen unter anderem angeben, ob sie bestimmte Fähigkeiten oder Eigenschaften an ihrer Instrumentallehrperson besonders schätzen oder bewundern und wie gut sie mit ihr „zurechtkommen“. Die Mehrheit der befragten Jugendlichen hob in erster Linie die menschlich-sozialen Eigenschaften und in viel geringerem Maße die fachlichen oder pädagogischen Kompetenzen der Lehrerin oder des Lehrers positiv hervor. Dabei gewannen für die etwas älteren Schülerinnen und Schüler ab sechzehn Jahren die fachlichen und pädagogischen Kompetenzen an Wichtigkeit. Als Charaktereigenschaften wurden vor allem Ruhe und Geduld geschätzt, am zwischenmenschlichen Kontakt Einfühlungsvermögen, angenehme Umgangsformen und Verständnis. Jene Jugendlichen, die vor allem fachliche Qualifikationen ihrer Lehrperson bewunderten, wiesen längere Übezeiten und bessere Leistungen bei Vorspielen auf. Aber auch ein gutes Verhältnis zur Lehrerin oder zum Lehrer spiegelte sich in höheren Vorspielresultaten. So waren Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die „sehr gut“ mit ihrer Instrumentallehrperson zurechtkamen, erfolgreicher als solche, die das Verhältnis als „weniger gut“ bewerteten, wobei festzuhalten ist, dass achtzig Prozent der Befragten die Beziehung als „gut“ oder „sehr gut“ einstufen. Folglich legen Loreks Befunde nahe, dass sowohl das Verhältnis zu den Unterrichtenden als auch deren (wahrgenommenes) fachliches Können ausschlaggebend für den musikalischen Erfolg der Instrumentalschülerinnen und -schüler sind (Lorek, 2000, S. 93–96). Anzumerken ist jedoch, dass von diversen Wechselwirkungen auszugehen ist. So ziehen Musiklernende möglicherweise Rückschlüsse aus ihren Leistungen auf die Fachkompetenzen der Lehrperson. Ebenso mögen Erfolge und Misserfolge die Beziehung zwischen den Lernenden und Lehrenden sowie die Bemühungen Letzterer beeinflussen.

Wie mehrere empirische Erhebungen belegen, wechseln talentierte Instrumentalistinnen und Instrumentalisten ab dem Jugendalter in der Regel zu fachlich qualifizierteren Pädagoginnen und Pädagogen (Bastian, 1989, S. 127–135; Bork, 2010, S. 64–68; Davidson et al., 1998, S. 149–157; Sosniak, 1990, S. 282–284). Bork (2010, S. 66–68) konstatierte in einer Interviewstudie mit vierzig jungen Berufsmusikerinnen und -musikern – von denen drei Viertel im Jugendalter einen Vorbereitungslehrgang an einer österreichischen Musikuniversität absolviert hatten –, dass die Fachkompetenz und der berufliche Erfolg der Hochschullehrpersonen ein entscheidendes Kriterium für den frühen Eintritt in die universitäre Ausbildungsinstitution darstellten. Auch in der Studie von

Davidson und Kollegen (1998) manifestierte sich das Anliegen, von einer Instrumentalpädagogin oder einem Instrumentalpädagogen mit größerer musikalischer Expertise unterrichtet zu werden, als einer der Hauptgründe für den Wechsel von einer Lehrperson zu einer anderen. Zudem wiesen die ambitioniertesten Instrumentalschülerinnen und -schüler im Durchschnitt die meisten Lehrerwechsel auf. Das Autorenteam schlussfolgert, dass ein Kind nicht zu lange von ein und derselben Lehrperson unterrichtet werden sollte (Davidson et al., 1998, S. 152–157). Auch aus anderen Erhebungen geht hervor, dass ein Wechsel zu einer fachlich kompetenteren Lehrperson zu den Schlüsselereignissen zählt, die einen positiven Effekt auf die musikalische Weiterentwicklung talentierter Instrumentalschülerinnen und -schüler haben (Bastian, 1989, S. 141–143; Sosniak, 1990, S. 282–285). In Heyes Untersuchung über Jungstudierende begründeten diese und deren Eltern Lehrerwechsel häufig damit, dass die vorherigen Pädagoginnen und Pädagogen „früher oder später an einen Punkt kamen, an dem sie den Jungstudierenden nichts Neues beibringen konnten“ (Heye, 2019, S. 465). Die Instrumentallehrpersonen empfahlen den Wechsel oft von sich aus oder er wurde von den Eltern angeregt (Heye, 2019, S. 465).

Heye (2019) weist darauf hin, dass Lehrerwechsel auch Herausforderungen für die Heranwachsenden darstellen und dass insbesondere der Eintritt in ein Frühstudium ein Belastungspotenzial birgt:

Der Wechsel von Musikschul- oder Privatlehrenden zu einer Hochschulprofessorin bzw. einem Hochschulprofessor bedeutet für alle Jungstudierenden eine einschneidende Veränderung auf verschiedenen Ebenen, die wiederum unterschiedliche Anpassungsleistungen erfordern. Allgemein ist ein solcher Wechsel eine Übergangsphase der Neuorientierung, die durch die Ablösung von einer bislang wichtigen, vertrauten Bezugsperson sowie dem Beziehungsaufbau zu einer neuen, noch fremden Person gekennzeichnet ist. (S. 357–358)

Die Professorinnen und Professoren stellten meist höhere Leistungsanforderungen und erwarteten ein größeres Übensum sowie eine selbstständigere Arbeitsweise (Heye, 2019, S. 357–360, 465–466). Die Eltern einiger Frühstudierender äußerten Zweifel daran, ob die Hochschullehrenden den Jugendlichen in pädagogischer und didaktischer Hinsicht einen altersgerechten Unterricht boten. Die musikalische Expertise und Vorbildwirkung dieser Lehrenden sowie ihre karrierebezogene Beratung und Förderung schätzten sie indes als wichtigen Einfluss für die musikalische Entwicklung ihrer

Kinder ein. Vor allem Eltern, die selbst keinen Bezug zur professionellen Musikbranche hatten, legten Wert auf die Empfehlungen der Instrumentallehrenden (Heye, 2019, S. 464–469). Die Jungstudierenden selbst erachteten es als Privileg und Bereicherung, von hoch qualifizierten Musikerinnen und Musikern unterrichtet zu werden. Dies begünstigte ihre Motivation und ihr Engagement (Heye, 2019, S. 357–358).

Auch die von Stabell (2018) befragten jugendlichen Streichinstrumentalistinnen und -instrumentalisten, die eine vorhochschulische Spitzenförderung in England oder Norwegen absolvierten, schätzten die Strenge und die fordernde Haltung der Instrumentallehrpersonen in den Junior Conservatoires, da sie der Meinung waren, dass kritisches Feedback und nicht etwa Lob ihre Weiterentwicklung begünstigen würden. Für die von Stabell interviewten Jugendlichen war es wichtig, sich auf ehrliche Rückmeldungen bezüglich ihrer Defizite verlassen zu können und Vertrauen in die Methoden und Fachkompetenzen ihrer Lehrpersonen zu haben. Wenn die Schülerinnen und Schüler infolge mangelnden Vertrauens die Vorschläge der Lehrenden nicht annahmen, führte dies zu Spannungen in der Beziehung und zu verpassten Lernchancen. Wenn sie die instrumentalen und interpretatorischen Kompetenzen ihrer Pädagoginnen und Pädagogen hingegen hochachteten, kam deren Vorbildwirkung zum Tragen (Stabell, 2018, S. 121–126).

Des Weiteren nahmen die Unterrichtenden in den Untersuchungsgruppen von Stabell Funktionen als Gatekeeper ein, die den Zugang zu wichtigen Netzwerken der Musikbranche ermöglichten. Demnach kann die Beziehung zu den Instrumentalpädagoginnen und Instrumentalpädagogen gemäß Stabell ausschlaggebend für die zukünftigen Karrieremöglichkeiten jugendlicher Instrumentalistinnen und Instrumentalisten sein, da die Lehrenden eine gewisse Machtposition innehaben. Die Lehrpersonen in ihrer Studie agierten als fördernde Gatekeeper, indem sie den Jugendlichen etwa die Teilnahme an schulexternen Kursen empfahlen oder ihnen die Partizipation an Angeboten ermöglichten, die sich primär an Studierende richteten. In diesen Kontexten konnten die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen erweitern, Auftrittserfahrungen sammeln und in Kontakt mit fortgeschritteneren Peers oder Profimusikerinnen und -musikern kommen. Lehrende mit hohem Ansehen und großem beruflichen Netzwerk vermochten prestigeträchtigere Möglichkeiten zu offerieren. Zudem konnte bereits die Tatsache, bei einer renommierten Lehrperson Unterricht nehmen zu dürfen und daher von anderen als talentiert eingeschätzt zu werden, vorteilhaft für die Karrierechancen der jungen Instrumentalistinnen und Instrumentalisten sein. Die Unterrichtenden



agierten auch als kontrollierende Instanzen, indem sie sicherstellten, dass ihre Schülerinnen und Schüler sich erst dann in öffentlichen Konzerten oder bei Wettbewerben präsentierten, wenn sie adäquat vorbereitet waren und eine hohe Wahrscheinlichkeit für eine positive Lernerfahrung bestand (Stabell, 2018, S. 226–229).

Bezüglich des Einflusses durch Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen in der musikalischen Talententwicklung scheint resümierend besonders wichtig, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler fachlich und strategisch fördern und sie als Vorbilder inspirieren. Die Vorbildwirkung scheint vornehmlich dann gegeben, wenn Lehrpersonen über hohe instrumentale und musikalische Kompetenzen verfügen und von den Schülerinnen und Schülern aufgrund ihres Ansehens bewundert werden. Bezüglich organisatorischer Unterstützung sind etwa die Beratung im Hinblick auf musikalische Förderangebote und die Vermittlung von Auftrittsmöglichkeiten und Kontakten zuträglich für die Laufbahn der jungen Instrumentalistinnen und Instrumentalisten. Da sich die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer instrumentalen Ausbildung wandeln, verändern sich auch die Anforderungen an eine optimale Förderung durch die Instrumentallehrpersonen. Im Laufe der musikalischen Talententwicklung steigt die Relevanz der Fachkompetenzen der Lehrenden und wird ihre Funktion als Gatekeeper zunehmend bedeutsamer. Eine von Freundlichkeit geprägte Beziehung zwischen den Lernenden und ihren Lehrenden, wie sie im Rahmen mehrerer Untersuchungen als wesentlicher Aspekt identifiziert wurde, ist über die ganze Ausbildung vorteilhaft, im Besonderen aber zu Beginn.

### **5.1.5 Weitere Personen**

In Studien zur Sozialisation talentierter Instrumentalistinnen und Instrumentalisten liegt der Fokus oft auf dem Einfluss von Eltern, Instrumentallehrenden und Peers, während andere Personen kaum beleuchtet werden. Immer wieder finden sich in den Ergebnisdarstellungen jedoch Hinweise auf wichtige Impulse durch weitere Sozialisationsinstanzen aus dem privaten oder institutionellen Umfeld oder auf eine Inspiration durch nicht persönlich bekannte Idole.

Auf solche Sozialisationsinstanzen verweist die von McPherson, Davidson und Faulkner (2012) durchgeführte Längsschnittstudie über rund 160 australische Instrumental-schülerinnen und -schüler. Das Autorenteam spricht auf Grundlage seiner Untersuchungsergebnisse neben Lehrpersonen, Peers und der Familie weiteren Personen sowie

unterschiedlichen Gemeinschaften und Gruppierungen ein Regulierungspotenzial hinsichtlich der musikalischen Entwicklung zu. Als Schlüsselpersonen, von denen anregende oder hemmende Einflüsse ausgehen können, werden etwa Ensembleleitende angegeben. Die Forschenden erwähnen auch das schulische Umfeld und lokale Gemeinschaften wie Musikvereine, innerhalb derer musikbezogene Wertvorstellungen und Musikpräferenzen vermittelt werden (McPherson et al., 2012, S. 191–201). Anhand der Fallbeispiele zweier talentierter Musiklerner zeigen sie etwa auf, dass in deren allgemeinbildender Schule die Instrumentalausbildung und das Musikensemble ein hohes Ansehen genossen. Die Kooperation der Bildungsstätte mit einer leistungsstarken außerschulischen Musikformation ermöglichte ferner Begegnungen mit Vorbildern oder die Teilnahme an einem bereichernden Workshop mit einem renommierten Kursleiter (McPherson et al., 2012, S. 94–115).

Die Bedeutung weiterer Sozialisationsinstanzen hebt auch Sosniak (1997) mit Bezug auf ihre Biografiestudie über talentierte US-amerikanische Pianistinnen und Pianisten (sowie Personen, die in anderen Domänen erfolgreich waren) hervor:

The development of talent was, quite clearly, a tribute to the support of many people and communities that valued the activities at which the individuals would eventually excel and valued the individuals' efforts in pursuit of excellence. Without considerable interpersonal support (from family, teachers, peers, and others), and without the less personal but no less social support of organized segments of society engaged in work in the different fields, it is unlikely that the individuals we studied would ever have been identified for their exceptional accomplishments. (S. 213)

So trugen in der jeweiligen Talentdomäne tätige Erwachsene unter anderem zur Förderung und Aufrechterhaltung der Motivation bei. Sie ermöglichten Aktivitäten oder Auftritte, im Rahmen derer die Jugendlichen ihre Kompetenzen ausbauen konnten und Bestätigung für ihre Leistungen erfuhren. Innerhalb lokaler und nationaler Fachgemeinschaften erlebten die jungen Lernenden eine Honorierung des Instrumentalspiels und trafen auf erwachsene Vorbilder, die als Musikerinnen und Musiker berufliche Erfolge erzielt hatten. Dies verstärkte ihr Engagement für die eigene Weiterentwicklung (Sosniak, 1997, S. 213–214).

Bastians (1989) Biografiestudie über Preisträgerinnen und Preisträger des deutschen Wettbewerbs *Jugend musiziert* dokumentiert die bisweilen zentrale Funktion von Verwandten. Zu nennen sind Großeltern und entferntere Familienmitglieder, die eine Faszination für Musik oder ein bestimmtes Instrument weitergeben oder die „familiale Tradition“ der Mitwirkung in einem Musikverein vorleben (Bastian, 1989, S. 121–123). Aus Gembris' und Bullerjahn's (2019, S. 48) Befragung von über tausend Teilnehmenden desselben Wettbewerbs liegen statistische Daten zu Musikaktivitäten von Verwandten vor: Bei 40 Prozent der Jugendlichen spielten die Großeltern ein Instrument oder sangen in einem Chor, bei 38 Prozent auch Tanten oder Onkel.

Als weitere Personengruppe mit Einfluss auf die musikalische Entwicklung können Schulmusiklehrpersonen angeführt werden. Die von Bastian (1989) interviewten Jugendlichen bezeichneten Unterrichtende der Sekundarstufe II und insbesondere solche in Leistungskursen als kompetente und inspirierende Lehrerpersönlichkeiten. Pädagoginnen und Pädagogen der Sekundarstufe I wurden jedoch überwiegend negativ beurteilt und etwa wegen einer einseitigen stilistischen Ausrichtung kritisiert (Bastian, 1989, S. 329, 335–348). Darüber hinaus finden sich in Bastians Studie Hinweise auf Wettbewerbsjuroren und -jurorinnen oder Kursleitende, die wertvolle Ratschläge und Anregungen boten. Berühmte Solistinnen und Solisten des eigenen Instrumentalfachs gehen aus der Untersuchung als weniger relevante Einflussgrößen hervor. Die Jugendlichen bewunderten diese zwar bisweilen für ihre außergewöhnlichen Leistungen, bezeichneten sie jedoch nicht als Vorbilder und eiferten ihnen nicht nach (Bastian, 1989, S. 128, 142, 231–234).

In eine andere Richtung verweisen Befunde zur Vorbildwirkung berühmter Musikerinnen und Musiker aus Burlands (2005) Befragung von Musikstudierenden eines Konservatoriums und einer Universität in England. Nur Teilnehmende aus dem Konservatorium – die im Gegensatz zu jenen aus der Universität mehrheitlich eine Konzertkarriere anstrebten – thematisierten in den Interviews eine Inspiration durch Spitzenmusikerinnen und -musiker („the greats“). Deren Vorbildwirkung scheint für die Studierenden aus dem Konservatorium bereits in der Kindheit von Bedeutung für eigene musikbezogene Ambitionen gewesen zu sein. Ihr Leistungsstreben wurde etwa durch Konzerte berühmter Berufsinstrumentalistinnen und -instrumentalisten animiert (Burland, 2005, S. 92–93).

Weitere Ergebnisse zu Vorbildern liegen aus einer Fragebogenerhebung mit instrumental leistungsstarken Jugendlichen in England vor. An der Befragung nahmen rund hundert Schülerinnen und Schüler teil, die aufgrund ihrer Aufnahme in ein Junior Conservatoire oder in Bezirksensembles als musikalisch engagiert und bewandert charakterisiert werden. In der Gesamtstichprobe wurden Vorbilder als einer der wichtigsten Faktoren für die eigene Talententwicklung benannt (Ivaldi, 2011, S. 218–219). Dies mag allerdings darin begründet sein, dass sich unter den im Fragebogen zur Auswahl stehenden Einflussgrößen neben Vorbildern ausschließlich Musikaktivitäten und -kurse fanden. In einer weiteren Untersuchung beleuchtete Ivaldi dann die Bedeutung der musikalischen Vorbilder von Jugendlichen des Junior Conservatoires und der oben genannten Bezirksensembles detaillierter. Es manifestierte sich, dass die Teenager in der Gesamtstichprobe überwiegend prominente Persönlichkeiten bewunderten: Knapp 55 Prozent nannten berühmte Musikerinnen und Musiker (meist aus dem Instrumentalbereich, aber auch aus den Bereichen Gesang und Komposition), 24,5 Prozent Lehrpersonen, 12 Prozent Peers und 8,5 Prozent Familienmitglieder. Die Schülerinnen und Schüler aus dem Junior Conservatoire gaben gegenüber der Vergleichsgruppe häufiger Personen aus dem unmittelbaren Umfeld als Vorbilder an. Eine mögliche Erklärung sieht Ivaldi darin, dass diese Jugendlichen durch die Ausbildung in einer spezialisierten Institution eher mit imponierenden Lehrenden und Peers in Berührung kamen. In den beiden Untersuchungsgruppen zeigten sich auch unterschiedliche Aspirations- und Erreichbarkeitsüberzeugungen hinsichtlich der Leistungen der Vorbilder: Die Lernenden aus dem Junior Conservatoire erachteten es im Vergleich zu jenen aus Bezirksensembles als wichtiger und wahrscheinlicher, so erfolgreich und qualifiziert wie die von ihnen bewunderte Person zu werden (Ivaldi, 2013, S. 183–192).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass neben Eltern, Instrumentallehrenden, Peers und Geschwistern weitere Individuen und Personengruppen unterstützend zur Entfaltung musikbezogener Potenziale beitragen. Sie bieten Inspiration und Anregung, nehmen fördernde oder beratende Funktionen ein oder sind, im Falle berühmter Musikerinnen und Musiker, zuweilen bedeutsam für künstlerische oder berufliche Bestrebungen von musikalisch Talentierten. Indes ist ihr Einfluss oftmals eher punktuell, während die Kernfamilie, Lehrende und Freundinnen sowie Freunde die Talententwicklung über längere Zeit aktiv begleiten. Dies mag ein Grund dafür sein, dass Personen aus dem entfernteren Umfeld in Studien zur Entwicklung musikalischen Talents häufig nur am Rande erwähnt werden.

### 5.1.6 Medien

Neben Personen prägen auch Medien als Sozialisationsinstanz Musikpräferenzen, musikbezogene Normen und Lernvorgänge. Das Interesse an spezifischen Musikstilen und die Orientierung an Einspielungen bestimmter Interpretinnen und Interpreten können zum einen durch die Medienrezeption von Bezugspersonen beeinflusst werden, zum anderen durch die eigenständige Auseinandersetzung mit dem vielfältigen medialen Angebot (Neuhoff & de la Motte-Haber, 2007, S. 403–405; Olbertz, 2018, S. 126–127, 129–131; Steinbach, 2018, S. 232–235). Musik wird über Websites und Onlinedienste, Radio- und Fernsehsender sowie Tonträger konsumiert (vgl. Kirn, 2016, S. 165–168). Das Internet bietet einerseits Zugang zu einem immensen Musikangebot und ermöglicht andererseits die Präsentation eigener künstlerischer Tätigkeiten sowie Diskussionen in Musikforen oder informelles Lernen anhand webbasierter Anleitungen (Steinbach, 2018, S. 232–235). In einer Studie über „klassische Musik“ in den Lebenswelten Jugendlicher zeigte sich, dass Musikstudierende insbesondere die Onlineplattform YouTube auch für fachbezogene Recherchen und als Inspirationsquelle nutzten (Kirn, 2016, S. 167–168).

Es ist davon auszugehen, dass talentierte Instrumentalistinnen und Instrumentalisten sich für Lernzwecke selektiv mit auditiven und audiovisuellen Aufzeichnungen befassen, aber auch etwa zu Erholungszwecken Musik abspielen. Wenn sie das Musikhören als emotionsregulierend erleben, kann dies nach Davidson und Burland (2006, S. 486–487) zur persönlichen Musikbedeutung beitragen, die als zentraler Faktor der Identitätskonstruktion und der Entscheidung für eine Laufbahn als Interpretin beziehungsweise Interpret gilt. Darüber hinaus liegen zum Einfluss der Mediennutzung auf die musikalische Talententwicklung bisher wenig umfassende Erkenntnisse vor. Einige Befunde stehen in Zusammenhang mit der familialen Musiksozialisation leistungsstarker Instrumentalistinnen und Instrumentalisten (siehe Abschnitt 5.1.1). Es lässt sich konstatieren, dass diese oftmals durch die Medienrezeption der Eltern oder Geschwister mit Kunstmusik europäischer Tradition in Berührung kamen (Bork, 2010, S. 39–40; Gembris & Bullerjahn, 2019, S. 48; Olbertz, 2012, S. 264–265; Sosniak, 1990, S. 280). Wie Sosniak (1990) in Bezug auf ihre Untersuchung über talentierte Pianistinnen und Pianisten unterstreicht, gehörte das Musikhören in deren Elternhäusern in der Regel zum Alltag: „The youngsters were encouraged to [...] listen to the radio and records. [...] Music was something ‚good,‘ ‚nice,‘ an amusement for the parents and child, an interest for them to share“ (S. 280).

Aus der ebenfalls älteren Studie von Howe und Sloboda (1991, S. 47–49) über junge Instrumentalistinnen und Instrumentalisten einer Spezialschule lässt sich folgern, dass auditiven und audiovisuellen Medien bisweilen eine Schlüsselfunktion für das Interesse an einem bestimmten Instrument oder dem Musizieren zukommt. Auch aus Bastians Studie von 1989 über jugendliche Wettbewerbspreisträgerinnen und -preisträger geht hervor, dass diese das Abspielen von Tonträgern in der Kindheit mit positiven Erinnerungen verbinden und dass in späteren Phasen spezifische Aufzeichnungen zu einer Musikbegeisterung sowie Übemotivation führten (Bastian, 1989, S. 76, 124). Des Weiteren zeigen Bastians Befunde eine kritische Auseinandersetzung mit Aufnahmen von Repertoirestücken. Die Jugendlichen ließen sich von Einspielungen diverser renommierter Musikerinnen und Musiker anregen, grenzten sich jedoch deutlich von einer Imitation ab. Zudem versuchten sie bewusst, jene Aspekte, die ihnen nicht zusagten, in ihren Interpretationen und ihrem eigenen Spiel zu vermeiden (Bastian, 1989, S. 231–235).

Medien können demnach als Inspirationsquelle sowie Vermittlungsinstanz musikbezogener Trends und Qualitätsstandards benannt werden. Sie unterstützen die Erarbeitung von Musikwerken und ermöglichen die Orientierung an diversen Interpretinnen und Interpreten.

### **5.1.7 Bildungsinstitutionen und Förderangebote**

Die Spezifika unterschiedlicher Förderprogramme und -einrichtungen beeinflussen die Entwicklungswege junger Instrumentalistinnen und Instrumentalisten wesentlich. So dokumentiert Stabells (2018) Studie in drei Junior Conservatoires<sup>27</sup> in England und Norwegen, dass je nach Institution und Curriculum unterschiedliche Werdegänge begünstigt werden. Zwar zeigte sich in allen Einrichtungen eine durch Spezialisierung, Engagement und Hierarchiedenken geprägte Lernkultur und solistische sowie Orchesterkarrieren galten als besonders attraktiv. Aber in der Institution mit dem vielseitigsten Angebot wiesen die Schülerinnen und Schüler verschiedenartigere Berufsambitionen auf. Stabell stellt daher einen Bezug zwischen den inhaltlichen Unterrichts- und Prüfungsschwerpunkten der Programme sowie den angestrebten Laufbahnen her. Insgesamt konstatiert sie, dass die befragten Schülerinnen und Schüler die durch Junior

---

<sup>27</sup> Die drei Junior Conservatoires sind Musikhochschulen angeschlossen und offerieren eine extracurriculare vorhochschulische Spitzenförderung für Jugendliche, die eine entsprechende Zulassungsprüfung erfolgreich absolviert haben. Zu den angebotenen Kursen zählen unter anderem Instrumentalunterricht, Ensemblespiel und Musiktheorieunterricht (Stabell, 2018, S. 7–8, 91–107).

Conservatoires gewährleistete Spitzenförderung als äußerst wertvoll erachteten. Die Einbindung in diese Programme und die dort entstandenen Freundschaften wie auch Schlüsselerlebnisse in den institutsinternen Ensembles steigerten ihre Motivation für das Instrumentalspiel. Das leistungsstarke Lernumfeld war für die meisten Befragten anregend, während manche es als Belastung empfanden (Stabell, 2018, S. 210–212, 220–224, 241–242).

In Heyes Untersuchung über Jungstudierende in Deutschland erwiesen sich nicht die fachlichen Anforderungen des Frühstudiums, sondern zeitliche und soziale Stressoren der dualen Ausbildungssituation als Hauptursachen einer hohen Gesamtbelastung. Jedoch ist positiv hervorzuheben, dass die Anbindung an eine Musikhochschule eine hochstehende Förderung und Kontakte zu Vorbildern ermöglichte (Heye, 2019, S. 563–604). Zu ähnlichen Resultaten gelangt Bork (2017, S. 108) in einem Forschungsprojekt über ein Förderprogramm im Vorstudienbereich einer österreichischen Musikuniversität. Aus ihrer Befragung ging ebenfalls eine Mehrfachbelastung durch die schulische und musikalische Ausbildung hervor. Anders stellt sich die Situation in Bezug auf Musikspezialschulen und insbesondere solche mit Internatsunterbringung dar. Lorek (2000) hält im bildungspolitischen Resümee im Rahmen ihrer Studie über Schülerinnen und Schüler eines Musikgymnasiums in Deutschland fest:

Zum einen bietet eine Internatsschule nicht zu leugnende Vorteile hinsichtlich der Organisation von Arbeits- und Übabläufen, der Abgeschildertheit von der Alltagswelt, die zu hoher Konzentration führen kann und ein Klima, in dem Gruppen Gleichgesinnter einen starken Zusammenhalt bilden und sich dadurch gegenseitig in ihrer emotionalen und motivationalen Stabilität stärken können. [...] Zum anderen sollte nicht darüber hinweggesehen werden, daß sich auf bestimmte junge Hochbegabte die frühe Trennung vom Elternhaus emotional durchaus auch negativ auswirken kann. (S. 195–196)

Als mögliche Alternative zu den nur an wenigen Orten bestehenden Spezialschulen und der damit einhergehenden Internatsunterbringung sieht Lorek Spezialklassen innerhalb allgemeinbildender Institutionen (Lorek, 2000, S. 196).

Ferner kommt weiteren Förderangeboten wie Wettbewerben, Meisterkursen und Ensembles eine wichtige Bedeutung für die musikalische Talententwicklung zu. Diese ermöglichen neben der Kompetenzsteigerung – wie bereits in vorhergehenden

Abschnitten beschrieben – Begegnungen mit ambitionierten Peers, Vorbildern und weiteren prägenden Personen sowie damit einhergehend eine Steigerung der Motivation und des Ehrgeizes. Sloboda und Howe (1991, S. 13) ermittelten, dass sämtliche der von ihnen befragten Musiklernenden bereits vor dem Absolvieren einer Spezialschule in Musikaktivitäten wie Ensembles, Orchester, Wettbewerbe, Festivals oder Konzerte involviert waren. Befunde einer anderen Interviewerhebung mit ehemaligen Spezialschulabsolventinnen und -absolventen belegen zudem, dass jene, die eine berufliche Musiklaufbahn einschlugen, in der späten Kindheit an mehr Konzert- und Ensembleaktivitäten teilgenommen hatten. Die sich daraus ergebenden Auftrittserfahrungen und Kontakte mit Peers werden vom Forschungsteam als wesentliche Faktoren für die späteren musikalischen Erfolge in Betracht gezogen (Moore, Burland & Davidson, 2003, S. 545–547). Auch Ivaldi stellte in ihrer Fragebogenstudie über qualifizierte Musiklernende in England fest, dass die leistungstärkere Untersuchungsgruppe (die Schülerschaft eines Junior Conservatoire) mehr Erfahrungen mit Wettbewerben, Sommerkursen oder Kammermusikensembles aufwies und darüber hinaus deren Wert höher einschätzte (Ivaldi, 2011, S. 218–221).

Im Hinblick auf Ensembleteilnahmen scheinen in besonderem Maße leistungsstarke Formationen vorteilhaft zu sein, da sie Kontakte mit ambitionierten Peers ermöglichen (Patrick et al., 1999, S. 751–752). In einer quantitativen Erhebung mit ehemaligen Mitgliedern eines renommierten Jugendorchesters in Deutschland wurde etwa konstatiert, dass Letzteres „substanzielle Impulse für die musikalisch-künstlerische, persönliche und soziale Entwicklung vermittelt“ (Gembris, Menze & Herbst, 2020, S. 91). Schlüsselerfahrungen bezogen sich unter anderem auf die fachlich hochstehende Orchesterarbeit, das gemeinsame Musizieren und Begegnungen mit Gleichgesinnten. Wie sich zeigte, übte der Großteil der bereits arbeitstätigen Befragten eine musikbezogene Profession aus. Das Jugendorchester hatte ihre Musikbegeisterung und Berufswahl bisweilen inspiriert oder gefestigt (Gembris, Menze & Herbst, 2020, S. 13, 84–88).

In Stabells Studie rangierten Kammermusikerfahrungen unter den Angeboten der Junior Conservatoires als wichtigste Lernkontexte, unter anderem aufgrund der kollaborativen Erarbeitung von Werken und der Entwicklung von Hörfertigkeiten. Die Relevanz von Wettbewerbsteilnahmen wurde durch die befragten Schülerinnen und Schüler indes unterschiedlich eingeschätzt und manche verwiesen auf Negativerfahrungen (Stabell, 2018, S. 137–140, 169–170). Dahingegen wurde in einer Befragung von ehemaligen, überwiegend sehr erfolgreichen Teilnehmenden des Wettbewerbs *Jugend*



*musiziert* nur in Einzelfällen über negative Einflüsse berichtet. Drei Viertel der Stichprobe konnotierte die Partizipation durchweg positiv und erachtete sie als bedeutsam für die musikalische Entwicklung. Hervorgehoben wurden etwa der Erwerb von „Soft Skills“ wie Vorspielerfahrung oder Disziplin, fachliche Fortschritte und aus den Teilnahmen resultierende Engagements (Gembris, Menze, Heye & Herbst, 2020, S. 54–62). Auch die meisten von Sosniak (1990, S. 277–278, 282–283) interviewten talentierten Pianistinnen und Pianisten hatten im Jugendalter an Wertungsspielen teilgenommen. Obwohl sie zunächst häufig nicht unter den Bestplatzierten waren, erwies sich das Juryfeedback als wertvoll für die weitere Gestaltung des Unterrichts.

Es wird deutlich, dass die Spitzenförderung neben diversen fachlichen Vorteilen und inspirierenden Kontakten zu Peers auch Herausforderungen mit sich bringt. Das Absolvieren eines Intensivprogramms parallel zum Besuch einer allgemeinbildenden Schule kann in einer hohen zeitlichen Belastung resultieren. Demgegenüber mögen schul- und musikbezogene Anforderungen innerhalb von Spezialschulen besser abgestimmt sein. Jedoch sind für den Zugang zu solchen Institutionen je nach Wohnort eine Unterbringung in einem Internat und eine frühe räumliche Trennung vom vertrauten Umfeld erforderlich. Neben umfassenden Fördermodellen ist auch die Relevanz weiterer Angebote der Breiten- und Spitzenförderung nicht zu unterschätzen, darunter insbesondere Ensembles und Wettbewerbe.

## **5.2 Kulturvergleichende Studien über die musikalische Talententwicklung**

Im Folgenden werden komparative Erhebungen in westlichen und ostasiatischen Ländern thematisiert, welche die musikalische Talententwicklung und damit in Zusammenhang stehende Aspekte untersuchten.

Zu erwähnen ist in erster Linie eine Vorstudie des Projekts, in die die vorliegende Dissertation eingebunden ist. Im Rahmen dieser Vorabuntersuchung befragte Petersen (2018) neun chinesische und zehn schweizerische Musikstudierende im jeweiligen Land über Einflussfaktoren in ihrem musikbezogenen Werdegang. Bei den Interviewten handelte es sich um Instrumentalistinnen und Instrumentalisten sowie Sängerinnen, die einen Studiengang im Bereich der Kunstmusik europäischer Tradition absolvierten. Es manifestierten sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen der chinesischen und schweizerischen Untersuchungsgruppe. Studierende in beiden

Ländern maßen Lehrpersonen eine hohe Bedeutung hinsichtlich der musikbezogenen wie auch persönlichen Entwicklung bei: „The students mentioned their teacher being more than a teacher, influencing and inspiring them on a personal level. Some experienced their teacher as a friend or someone very close“ (Petersen, 2018, S. 235). Mehrere schweizerische Befragte charakterisierten die Lehrenden darüber hinaus als Vorbilder oder Mentoren beziehungsweise Mentorinnen. Auch der Familie schrieben Studierende in beiden Ländern erwartungsgemäß eine wichtige Funktion hinsichtlich ihrer musikalischen Entwicklung in der Kindheit und Jugend zu. Die schweizerischen Interviewten stammten indes häufiger aus Musikerfamilien und berichteten damit einhergehend eher über gemeinsames Musizieren. Bei den chinesischen fiel hingegen auf, dass sie sich auch während des Musikstudiums noch regelmäßig mit den Eltern über ihre musikalische Ausbildung austauschten. Ferner verwiesen sie im Vergleich zu den schweizerischen häufiger auf eine Unterstützung durch Großeltern (Petersen, 2018, S. 235–238).

Schweizerische Studierende berichteten häufiger über Möglichkeiten für gemeinsames Musizieren mit Peers in Klein- und Großformationen vor dem Eintritt ins Musikstudium. Petersen sieht einen möglichen Grund für die seltenen Ensembleaktivitäten der chinesischen Interviewten darin, dass diese Klavier spielten oder Sängerinnen waren, während in der schweizerischen Untersuchungsgruppe primär Blas- und Streichinstrumente vertreten waren. Unterschiedliche Ergebnisse zeigten sich darüber hinaus hinsichtlich der Organisation der vorhochschulischen Talentförderung. So berichteten die schweizerischen Befragten über mehr Schwierigkeiten beim Zugang zu Förderangeboten sowie über mangelnde Sonderregelungen etwa hinsichtlich der Anwesenheitspflicht in der allgemeinbildenden Schule. Petersen (2018, S. 236–237) betont den diesbezüglichen Optimierungsbedarf im schweizerischen Bildungssystem. Sie erhob in ihrer Untersuchung auch Talentkonzeptionen und hält fest, dass sowohl die chinesischen als auch die schweizerischen Studierenden Umweltfaktoren und in der Regel auch Anlagen als relevant für die musikalische Talententwicklung erachteten (Petersen, 2018, S. 235–236). Zur Gewichtung von intrapersonalen Faktoren und dem Üben liegen aus dieser Studie jedoch keine Ergebnisse vor.

Auch Comeau, Huta und Liu (2015) berücksichtigten in einer vergleichenden Befragung von Klavierlernenden in China und Nordamerika die elterliche Unterstützung sowie Talentkonzeptionen. Das Interesse der Forschenden zielte auf die Eruierung von Faktoren, die zum vergleichsweise großen Erfolg chinesischer Musikerinnen und

Musiker beitragen (Comeau et al., 2015, S. 182). An der Fragebogenstudie nahmen 50 chinesische und 100 nordamerikanische Klavierschülerinnen und -schüler im Alter von 6 bis 17 Jahren und deren Eltern teil. Die Ergebnisse untermauern die Relevanz elterlichen Engagements für die musikalische Ausbildung der Kinder. Das Autorenteam stellte den eigenen Erwartungen entsprechend fest, dass chinesische Eltern besonders häufig im Instrumentalunterricht des Kindes anwesend waren. Jedoch manifestierte sich kein signifikanter Unterschied bezüglich elterlicher Hilfestellungen beim Üben, die in beiden Untersuchungsgruppen gelegentlich geboten wurden (Comeau et al., 2015, S. 190–191). Deutliche Differenzen sind indes hinsichtlich der Talentkonzeptionen dokumentiert: Zwar führten beide Untersuchungsgruppen musikalische Fertigkeiten eher auf Fleiß als auf angeborene Fähigkeiten zurück, jedoch mit einer stärkeren Ausprägung dieser Gewichtung bei den chinesischen Befragten. Diese Lernenden verfügten auch über eine entsprechende Arbeitsethik in Bezug auf das Klavierspiel und übten den Eltern zufolge fast doppelt so viel wie die nordamerikanischen. Comeau, Huta und Liu schließen aus diesem Befund, dass die kulturell geprägte stärkere Priorisierung der Anstrengungsbereitschaft das Übeverhalten und die musikbezogenen Leistungen asiatischer Klavierschülerinnen und -schüler positiv beeinflusst (Comeau et al., 2015, S. 188–190).

Die Forschenden eruierten des Weiteren die Motivation der Kinder und Jugendlichen für das Klavierlernen und differenzierten gemäß Deci und Ryans *Selbstbestimmungstheorie* zwischen Amotivation (dem Fehlen jeglicher Motivation) sowie fremd- und selbstbestimmten Motivationsformen. Zu den fremdbestimmten Formen zählen die externe und introjizierte Regulation (Handeln aufgrund äußeren Drucks beziehungsweise zur Erlangung von Ansehen oder Vermeidung von Schuldgefühlen). Zu den selbstbestimmten Formen der Regulation gehören die integrierte (das Handeln stimmt mit persönlichen Werten und Zielen überein) und die intrinsische (der Sache innewohnender Anreiz). Es zeigte sich, dass die intrinsische Regulation in beiden Untersuchungsgruppen dominierte. Im Vergleich der Gruppen waren die Werte der chinesischen sowohl bei dieser als auch bei der Amotivation höher. Aber auch die externe Regulation im Sinne eines Bemühens, die Eltern und Lehrpersonen nicht zu enttäuschen, war in der chinesischen Befragungsgruppe stärker ausgeprägt. Dies wird auf kollektivistische Werte und damit einhergehende Verpflichtungsgefühle zurückgeführt. Ebenfalls höher waren die Werte der chinesischen Lernenden bei der integrierten Regulation, da sie sich selbst eher als zukünftige Pianistinnen und Pianisten sahen. Das Autorenteam bringt dies mit dem Ansehen von Konzertmusikerinnen und -musikern in China in

Verbindung. Die Hypothese, dass die Motivation für das Klavierlernen in ostasiatischen Kulturen zudem eher mit introjizierter Regulation wie etwa Schuldgefühlen verbunden ist, bestätigte sich jedoch nicht. Als Erklärung dafür werden die hohen Ausprägungen der anderen Motivationsformen in der chinesischen Untersuchungsgruppe gesehen (Comeau et al., 2015, S. 183–185, 188–190).

In einer vergleichenden Fragebogenerhebung zwischen Südkorea und Australien mit über hundert Kindern und Jugendlichen sowie deren Eltern wurden von Park (2009) diverse Einflussgrößen der Talententwicklung im Bereich der Kunstmusik europäischer Tradition untersucht. Die leistungsstarken Instrumentalistinnen und Instrumentalisten (sowie einzelne mit Hauptfach Gesang oder Komposition) in Südkorea absolvierten ein selektives, der nationalen Kunstuniversität angeschlossenes Wochenend-Förderprogramm. Jene in Australien wurden aus Privatschulen mit Angeboten für talentierte Musiklernende rekrutiert. Als für die Talententwicklung förderlichen Umweltfaktor in beiden Ländern betont Park das aktive Engagement der Eltern. Meist initiierten diese die Instrumentalausbildung, regten das häusliche Üben an und boten fachliche Unterstützung. Darüber hinaus waren sie – etwas häufiger in der südkoreanischen Befragungsgruppe – anfangs mehrheitlich im Unterricht und beim Üben anwesend (Park, 2009, S. 240–251, 293). Die Daten zu Musikaktivitäten der Väter und Mütter sind weniger aufschlussreich, da sie nur jenen Elternteil betreffen, der den Fragebogen ausfüllte. Mindestens die Hälfte dieser Elternteile in beiden Ländern war instrumental aktiv; ein Drittel der südkoreanischen ging einem Musikberuf nach, bei den australischen waren es nur einzelne (Park, 2009, S. 228–231).

Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen zeigten sich insbesondere hinsichtlich der Musikaktivitäten der Kinder und Jugendlichen: So übten die südkoreanischen ihren Auskünften zufolge täglich mehr als doppelt so lange und nahmen früher an Wettbewerben teil, gingen jedoch seltener dem Ensemblespiel nach, obwohl sie gerne mit Peers musiziert hätten (Park, 2009, S. 297–299). Sämtliche der befragten südkoreanischen Schülerinnen und Schüler wollten Berufsmusikerinnen und -musiker werden und teilten mit einer Ausnahme dieses Ziel mit ihren Eltern. Im Vergleich dazu hatten nur knapp 60 Prozent der australischen Musiklernenden und deren Eltern dieses Berufsfeld vor Augen. Die Ergebnisse deuten gemäß Park (2009, S. 299–300) auf einen Zusammenhang zwischen elterlichen Erwartungen und den Karrierezielen ihrer Kinder sowie der Übezeit hin. So führt sie das zeitintensive Üben und die frühen Wettbewerbsteilnahmen der südkoreanischen Schülerinnen und Schüler auf eine durch die

konfuzianische Tradition geprägte hohe elterliche Erwartung an die Arbeitsethik und Leistungsbereitschaft zurück. Das kulturelle Milieu erwies sich in ihrer Studie daher als wichtiger Umweltfaktor für die Entwicklung musikalischen Talents (Park, 2009, S. 303). Hervorzuheben ist indes, dass die Eltern der südkoreanischen Musiklernenden stärker an eine musikalische Begabung des Kindes glaubten und bereits vor der Aufnahme des Instrumentalunterrichts auf mögliche Anzeichen einer solchen achteten (Park, 2009, S. 284–285). Sowohl die unterschiedlichen Zeitpunkte der Berufswahl als auch die differierenden Musikaktivitäten sind im Kontext länderspezifischer Förderstrukturen zu betrachten. So wird Park (2009, S. 257) zufolge bereits mit dem Eintritt in das selektive Talentprogramm in Seoul die Entscheidung für eine Musikkarriere getroffen. Zudem stellt dieses Programm kaum Ensembleangebote bereit. Im Gegensatz dazu erwogen australische Schülerinnen und Schüler erst im Zuge der Teilnahme an diversen durch ihre Schulen ermöglichten Musiziererfahrungen eine spätere Musiklaufbahn (Park, 2009, S. 297–299). Park (2009) konstatiert: „The road to becoming a musician seems quite different in the two countries if the results from related data are compared“ (S. 298).

Aufschlussreich sind ferner Ergebnisse von Wu (2012) aus einer vergleichenden Untersuchung zum Einfluss unterschiedlicher Lernumgebungen auf die Lern- und Studienwahlmotivation von 210 österreichischen und 775 taiwanischen Musikstudierenden. Die Befragten waren in Studiengängen mit instrumentalem oder vokalem Hauptfach immatrikuliert und auf Kunstmusik europäischer Tradition oder chinesische Musik spezialisiert. Wie Wu nachweist, trafen die österreichischen Untersuchungsteilnehmenden ihre Studienwahl selbstbestimmter und auf Grundlage persönlichen Interesses sowie subjektiver Eignung. Dementsprechend wiesen sie in Bezug auf das Studium einen höheren Grad an intrinsischer Lernmotivation und tiefere Werte hinsichtlich fremdbestimmter Regulation auf. Kaum Relevanz kam etwa der Suche nach Anerkennung oder der Vermeidung von Schuldgefühlen zu. Demgegenüber waren innerhalb der taiwanischen Untersuchungsgruppe selbst- und fremdbestimmte Motivationsformen etwa gleichbedeutend. Im Vergleich zu den österreichischen Befragten waren die taiwanischen während ihrer tertiären Ausbildung stärker durch äußeren Druck angetrieben (Wu, 2012, S. 129–141, 171–175). Auch die Entscheidung für das Studium basierte vermehrt auf externalen Gründen: dazu gehörten elterliche Wünsche, die Reputation der Universität, das soziale Prestige des Berufs und der Umstand, dass der Studiengang „das geringste Übel“ (Wu, 2012, S. 131) unter den Auswahlmöglichkeiten darstellte. Letzteres wird auf begrenzte Optionen aufgrund einer frühen Spezialisierung zurückgeführt. So hatten rund 80 Prozent der taiwanischen Untersuchungsteilnehmenden vor

dem Hochschuleintritt zumindest zeitweise eine Musikklasse besucht (Wu, 2012, S. 173). Diese innerhalb allgemeinbildender Schulen ab der dritten Jahrgangsstufe geführten Klassenzüge sind als Vorbereitung auf ein Musikstudium konzipiert. Neben dem regulären Lehrplan werden diverse musikbezogene Fächer angeboten, die entsprechenden Kompetenzen regelmäßig geprüft und innerhalb der Schülerschaft verglichen. Die Exams- und Wettbewerbsorientierung dieser Ausbildung erachtet Wu des Weiteren als Grund dafür, dass sich bei den taiwanischen Befragten Leistungsüberlegenheit als wichtiger Aspekt der Zielorientierung manifestierte und fremdbestimmte Regulation einen hohen Stellenwert einnahm. Die dominierenden selbstbestimmten Motivationsformen der österreichischen Probandinnen und Probanden werden dagegen mit deren außerhalb der obligatorischen Schule angesiedelten Instrumentalausbildung in Verbindung gebracht, die eher als freiwillige Freizeitbeschäftigung ohne Prüfungsdruck erlebt werden kann (Wu, 2012, S. 70–72, 90–106, 175). Aus den Resultaten schließt Wu (2012, S. 173) auf einen kausalen Zusammenhang zwischen dem vorhochschulischen Bildungsumfeld und der Lern- sowie Studienwahlmotivation. Darüber hinaus hält er fest, dass „den Merkmalen der beiden Lernumwelten ihre jeweilige Kultur zugrunde liegt, welche die darin enthaltenen Wertvorstellungen sowie das Verständnis für Musik und Ausbildung widerspiegelt“ (Wu, 2012, S. 175–176). Er gibt etwa zu bedenken, dass zahlreiche österreichische Kinder das Instrumentalspiel bei schwindender intrinsischer Motivation vernachlässigen oder aufgeben, da sie nicht auf fremdbestimmte Regulationsstile zurückgreifen können. „Da die österreichische Gesellschaft großen Wert auf Individualität legt, gibt es vergleichsweise viel weniger Eltern oder andere Bezugspersonen, die sich um das regelmäßige Lernen oder Weitermachen der Kinder bemühen“ (Wu, 2012, S. 178). In ostasiatischen Kulturen werden Motivationskrisen gemäß Wu durch introjizierte Regulation und stärkeres elterliches Engagement abgefedert. Ideal wäre daher nach seiner Auffassung eine Kombination aus selbst- und fremdbestimmten Motivationsformen (Wu, 2012, S. 178–179).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in vergleichenden Studien zwischen ostasiatischen und westlichen Ländern sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede hinsichtlich des Einflusses von Sozialisationsinstanzen in der musikalischen Talententwicklung ermittelt wurden. Die erwähnten Untersuchungen liefern diesbezüglich insbesondere Erkenntnisse zur Bedeutung der Eltern und zeigen in den interkulturellen Gegenüberstellungen einige differierende Aspekte betreffend deren Erwartungen und Unterstützungsverhalten. Des Weiteren sind den Studien – bisweilen abweichende – Befunde über Talentkonzeptionen, Motivationsformen sowie Gründe und

Zeitpunkte der Studienwahl zu entnehmen. Von den Forschenden festgestellte Gegensätzlichkeiten können zum einen auf kulturell geprägte Werte, zum anderen auf länderspezifische Musikbildungsstrukturen und Fördermöglichkeiten zurückgeführt werden.

## 6 METHODISCHES VORGEHEN

---

Empirische Untersuchungen musikalischer Talententwicklung sind im Forschungsfeld der empirischen Musikpädagogik wie auch in Begabungs-, Expertise-, Sozialisations- und Biografieforschungen etabliert. Entsprechende kulturübergreifende Studien können zudem in der Komparativen Musikpädagogik (vgl. Clausen, 2011, 2016) und ansatzweise auch in der Musikethnologie angesiedelt werden. Die vorliegende Arbeit ist in der Schnittfläche dieser disziplinären und interdisziplinären Zugänge verortet. Hinsichtlich des methodischen Vorgehens ist die Einbettung im Projekt *SwisSino Musical Talent Study*<sup>28</sup> zu berücksichtigen. Denn das Gesamtprojekt ist so konzipiert, dass musikalische Talentkonzeptionen und -förderung aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet werden. So beschäftigte sich eine von drei Teilstudien mit Talentförderprogrammen in China. Zu diesem Zweck wurden Dokumentenanalysen und Experteninterviews durchgeführt. In einer quantitativen Teilstudie wurden des Weiteren mittels eines schriftlichen Fragebogens das musikalische Selbstkonzept und die Talentverständnisse chinesischer und schweizerischer Musikstudierender analysiert. Das Forschungsprojekt komplementierend widmet sich die vorliegende Arbeit den musikbezogenen Werdegängen Musikstudierender in der Schweiz und China und nutzt ein qualitatives Forschungsdesign.

Qualitative Studien ermöglichen „den Erhalt von Komplexität der zu untersuchenden Forschungsgegenstände“ (Mey & Ruppel, 2018, S. 206) und eignen sich daher für die Ergründung eines solch vielschichtigen Phänomens wie der musikalischen Talententwicklung. Aufgrund ihres geringen Stichprobenumfangs liefern qualitative Erhebungen keine repräsentativen Ergebnisse. Stattdessen erlauben sie eine differenzierte, in die Tiefe gehende Analyse und zeichnen sich durch das Prinzip der Offenheit aus (vgl. Flick, von Kardorff & Steinke, 2015, S. 17; Kardorff, 1995, S. 4, 8). Letzteres bezieht sich sowohl auf die Gestaltung des Forschungsprozesses, die Formulierung von Fragestellungen wie auch auf eine möglichst unvoreingenommene Haltung seitens der Forschenden (vgl. Helfferich, 2011, S. 21–24; Mey & Ruppel, 2018, S. 209). Mit dieser Herangehensweise können die Perspektiven der Beforschten beziehungsweise die „subjektiven und sozialen Konstruktionen [...] ihrer Welt“ (Flick et al., 2015, S. 17) erfasst werden. „Die Befragten sollen ihren ‚Sinn‘ – der ein anderer sein kann als der der Forschenden – entfalten können. Dazu brauchen sie einen offenen Äußerungsraum, der

---

<sup>28</sup> Siehe Vorwort.



gefüllt werden kann mit dem, was für sie selbst wichtig ist, und in der Art und Weise, wie sie selbst sich ausdrücken möchten“ (Helfferich, 2011, S. 24). Angesichts des individuellen Verlaufs musikbezogener Werdegänge und des subjektiven Erlebens der Einflüsse von Sozialisationsinstanzen bieten sich qualitative Forschungsmethoden im Hinblick auf die Fragestellungen vorliegender Studie an.

Es besteht kein Konsens über Gütekriterien qualitativer Forschung, jedoch wurden von diversen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern Vorschläge formuliert (z.B. Mey & Ruppel, 2018, S. 236–237; Steinke, 2007, S. 180–187). Die Transparenz und intersubjektive Nachvollziehbarkeit, die als wichtige Kriterien benannt werden können, sollen durch die Beschreibung, Begründung und Reflexion des methodischen Vorgehens in den folgenden Unterkapiteln gewährleistet sein (vgl. Mey & Ruppel, 2018, S. 236; Niesen, 2018, S. 429–430; Steinke, 2007, S. 186). Auch die Gegenstandsangemessenheit der gewählten Methoden kann dadurch aufgezeigt werden (Steinke, 2007, S. 181–183) und es wird ersichtlich, inwiefern in sämtlichen Forschungsphasen die Zusammenarbeit mit Expertinnen und Experten zur Qualitätssicherung beitrug (Mey & Ruppel, 2018, S. 234–236).

Innerhalb der qualitativen Forschung besteht eine große Diversität an methodischen Vorgehensweisen. Da für die vorliegende Studie hinsichtlich der Entscheidung für eine Erhebungsmethode Ansätze aus der Biografieforschung richtungsweisend waren, soll an dieser Stelle der wissenschaftliche Biografiebegriff geklärt werden. Dieser ist aus dem Griechischen abgeleitet und kann mit „Lebensbeschreibung“ übersetzt werden (Lutz, Schiebel & Tuidier, 2018, S. 3). Im Gegensatz zum Lebenslauf, der chronologische Daten und Fakten festhält, setzt sich eine Biografie aus der subjektiven Deskription und Interpretation von Erfahrungen zusammen (Miethe, 2017, S. 12–13). Demgemäß steht in der Lebenslaufforschung die „objektive Darstellungsweise des Lebens“ im Vordergrund, in der Biografieforschung die selbstreflexive Deutung von Lebensereignissen durch die befragten Individuen (Niederberger & Dreuße, 2009, S. 13).<sup>29</sup> Biografische Narrationen können beispielsweise retrospektive Beurteilungen der eigenen Schulbildung oder Gründe für die Studien- und Berufswahl offenlegen (Bailer, 2002, S. 61–66; Miethe, 2017, S. 12). Biografien sind indes konstruiert und selektiv: An welche Begebenheiten sich eine Person bewusst erinnert und welche sie kundtut, hängt wesentlich

---

<sup>29</sup> Da sich die vorliegende Arbeit mit den subjektiv rekonstruierten musikbezogenen Entwicklungswegen Musikstudierender beschäftigt, findet nicht der Lebenslauf-, sondern der Biografiebegriff Verwendung.

von deren individueller Bedeutsamkeit ab. Diese wiederum ist durch vorhergehende und nachfolgende Erfahrungen sowie durch die Gegenwartsperspektive geprägt. Biografische Erhebungen erfassen demnach ausschließlich die vom Individuum in der Befragungssituation dargelegten und rückschauend interpretierten Wahrnehmungen (Miethe, 2017, S. 13–18). So entsprechen etwa die in Interviews oder Fragebögen geschilderten Einflüsse durch Sozialisationsinstanzen einer persönlichen und nachträglichen Einschätzung (vgl. Olbertz, 2012, S. 271–272).

Eine Biografie gibt jedoch nicht nur Auskunft über das subjektiv konstruierte Leben einer Einzelperson, sondern auch über gesellschaftliche Rahmenbedingungen (Lutz et al., 2018, S. 3–5; Miethe, 2017, S. 19; Rosenthal, 2016, Abs. 15). Anhand sozialisationstheoretisch fundierter Ansätze der Biografieforschung kann etwa „die Wirkmächtigkeit [institutioneller und pädagogischer] Einflüsse sowie der ‚eigenwillige‘ Umgang mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten aus *individuumbezogener Perspektive* identifiziert werden“ (Wiezorek, 2017, S. 29). In musikpädagogischen, kulturvergleichenden Biografie-studien wie der vorliegenden sind unter anderem individuelle Interpretationen von Sozialisationserfahrungen und -bedingungen sowie damit verbundene kulturspezifische Werthaltungen von Interesse (vgl. Kraemer, 1997, S. 11–12).

## **6.1 Erhebungsmethode, Fallauswahl und Feldzugang**

In diesem Unterkapitel werden die Wahl der Erhebungsmethode, die Entwicklung des Erhebungsinstruments, die Fallauswahl und der Zugang zum Feld beschrieben. Manche Fragestellungen der vorliegenden Studie – etwa in Bezug auf Talentverständnisse – könnten mittels Gruppendiskussionen erörtert werden. Indes wäre diese Befragungsförm für die Erforschung individueller Entwicklungswege und Erfahrungen weniger tauglich (vgl. Mey & Ruppel, 2018, S. 208, 214–219). In der empirischen Biografieforschung finden zwar unterschiedliche Erhebungsmethoden Verwendung, jedoch bilden oftmals (narrativ-biografische) Interviews die Datenbasis (Ecarius, 2018, S. 168; Lutz et al., 2018, S. 2–3; Mey & Ruppel, 2018, S. 214). „Durch Interviews wird es möglich, Erzählungen, Beschreibungen, Erklärungen, Argumentationen, Begründungen, Rechtfertigungen, Überzeugungen sowie Nennungen von Fakten oder hypothetischen Annahmen zu erfassen“ (Mey & Ruppel, 2018, S. 214). Daher kamen in der vorliegenden Dissertation *problemzentrierte*, biografisch angelegte Interviews und ein entsprechender Interviewleitfaden zum Einsatz. Die *Problemzentrierung* und die damit einhergehende Teilstandardisierung der Befragung dienen der thematischen Fokussierung auf den

Einfluss von Sozialisationsinstanzen in der musikalischen Talententwicklung. Zugleich wurden die Interviews in Entsprechung zu biografischen respektive narrativen Ansätzen mit einer erzählgenerierenden Frage hinsichtlich der musikbezogenen Lebensgeschichte und einer Aufforderung zu ausführlichen Schilderungen eröffnet (vgl. Bailer, 2002, S. 63–65). In *problemzentrierten* Interviews wird der Erzählfluss der Untersuchungsteilnehmenden so weit als möglich aufrechterhalten. Demgemäß findet zunächst eine Vertiefung bereits angesprochener Inhalte statt, indem immanente Nachfragen gestellt und Unklarheiten mittels Verständnisfragen ausgeräumt werden. Erst danach erfolgt ein Übergang zu weiteren relevanten Themenbereichen (Nohl, 2013, S. 13–17; Witzel, 2000, Abs. 10–16). Hierbei wird das jeweilige Gesprächsverhalten der Interviewten berücksichtigt: „Den Erfordernissen des Aufbaus einer befragtenzentrierten Kommunikationssituation folgend kann der Interviewer je nach der unterschiedlich ausgeprägten Reflexivität und Eloquenz der Befragten stärker auf Narrationen oder unterstützend auf Nachfragen im Dialogverfahren setzen“ (Witzel, 2000, Abs. 4).

Die Erfahrungen der Vorstudie von Petersen (2018) zeigten, dass Narrationen wesentlich ausführlicher und detailreicher ausfallen, wenn die Befragten in ihrer Muttersprache kommunizieren können (Kull, Petersen & Camp, 2019, Abs. 3–4). Daher wurde die Entscheidung getroffen, die Interviews in der jeweiligen Erstsprache der Studierenden zu führen (Schweizerdeutsch, Französisch oder Chinesisch). Die Übersetzungsarbeiten für den in vier Sprachen<sup>30</sup> vorliegenden Interviewleitfaden (siehe Anhang) erfolgten in Zusammenarbeit mit mehreren Muttersprachlerinnen. In dessen inhaltliche Ausgestaltung waren zudem mehrere Personen mit Sozialisierungshintergrund in China oder entsprechendem Expertenwissen eingebunden, wie im Folgenden dargelegt wird. Der Leitfaden wurde in einem mehrstufigen Verfahren entwickelt: Die erste Version wurde auf Grundlage einer Literaturrecherche und unter Bezugnahme auf Erkenntnisse aus der Vorstudie entworfen. Wichtige Anregungen gingen ferner von einem Austausch mit sämtlichen Mitarbeitenden des Gesamtprojekts *SwisSino Musical Talent Study*<sup>31</sup> aus, da bei der Konzipierung des Leitfadens besonderes Augenmerk auf der Berücksichtigung kultur- und länderspezifischer Gegebenheiten lag. Beispielsweise wurden Fragen zum Einfluss von Großeltern in den Fragenkatalog integriert, weil Kinder in China während der ersten Lebensjahre oft mit diesen zusammenleben. Des Weiteren wurden diverse optionale Zusatzfragen notiert, da sich diese in der Vorstudie in China

---

<sup>30</sup> Die englischsprachige Version wurde unter anderem für einen Workshop an einer Musikhochschule in China benötigt. Diese ist im Anhang nicht enthalten.

<sup>31</sup> Siehe Vorwort.

bisweilen als notwendig für das Erreichen des intendierten Detaillierungsgrades erwiesen hatten. Der in dieser Forschungsphase erstellte Entwurf des Fragenkatalogs bildete die Basis für die Durchführung mehrerer Testinterviews und eines Workshops an einer Musikhochschule in China. Im Zuge der anschließenden Überarbeitung des Leitfadens wurden Formulierungen in den verschiedenen Sprachversionen optimiert und Fragen ergänzt. Diese Fassung wurde bei einem Expertentreffen in der Schweiz zur Diskussion gestellt, an dem unter anderem zwei auf China spezialisierte Ethnomusikologen, ein Sinologe und ein chinesischer Professor für Musikwissenschaft teilnahmen. Neben inhaltlichen Gesichtspunkten wurden – im Hinblick auf kulturspezifische Konnotationen und Verwendungskontexte von Begrifflichkeiten (vgl. Hennink, 2008, S. 23–31; Smith, Chen & Liu, 2008, S. 3) – Übersetzungsvorschläge für spezifische Interviewfragen erörtert. Die Ergebnisse dieses Austauschs führten zu geringfügigen Anpassungen im Leitfaden, die vorrangig sprachliche Aspekte betrafen. Die finale Version wurde anhand weiterer Testinterviews in China und der Schweiz geprüft.

Der Interviewleitfaden umfasst neben einem Begrüßungs- und Einleitungsteil folgende Themenbereiche (siehe auch Anhang):

- *Musikbezogene Werdegänge*: Die Befragten wurden gebeten, ihre Lebensgeschichte hinsichtlich ihrer musikalischen Entwicklung ab dem ersten Kontakt mit Musik zu erzählen. Zusatzfragen betrafen unter anderem den Beginn des Instrumentalspiels, die Instrumentenwahl, diverse Aspekte der Musikausbildung und Talentförderung, Schlüsselerlebnisse, Krisen und deren Überwindung sowie die Entscheidungskriterien für das Instrumentalstudium.
- *Einfluss von Sozialisationsinstanzen auf die musikalische Entwicklung*: Entsprechende Fragen bezogen sich auf die Bedeutung von Eltern, Geschwistern, Großeltern und anderen Verwandten, Lehrpersonen, Peers, weiteren Personen, Vorbildern und Medien. Viele Detailfragen richteten sich auf den Beitrag der Eltern, da diese oftmals den gesamten musikbezogenen Werdegang bis zum Musikstudium begleiten.
- *Talentkonzeptionen*: Die Interviewten wurden nach ihrer Definition musikalischen Talents gefragt, des Weiteren nach ihrer Gewichtung von Anlagen, Umweltfaktoren, Persönlichkeitseigenschaften und dem Üben.

Im Interviewleitfaden sind Kernfragen und optionale Detailfragen in einer ausformulierten Version festgehalten, dies in erster Linie im Hinblick auf Übersetzungen. Die Formulierungsvorschläge dienten als Orientierung, wurden in der Befragungssituation jedoch nicht abgelesen. In Reaktion auf den Gesprächsverlauf konnte spontan über

Themenwechsel, auszuklammernde Detailfragen und den Nutzen zusätzlicher Fragen entschieden werden. Der Leitfaden fand demnach primär zu Vorbereitungszwecken und als Gedächtnisstütze Verwendung, um die Erörterung von Kernfragen in allen Interviews sicherzustellen (Nohl, 2013, S. 15–16; Witzel, 2000, Abs. 8). Die beschriebene Interviewtechnik trägt zur Erfüllung eines von Steinke (2007) vorgeschlagenen Gütekriteriums qualitativer Forschung bei, indem sie Einblicke in die „subjektiven Perspektiven und Relevanzsetzungen“ (S. 181) der Befragten ermöglicht.

Die Auswahl der Fallgruppen und Teilnehmenden basierte auf einer Kombination von *Vorab-Festlegung*, *Theoretischem Sampling* und *Convenience Sampling* (Flick, 2010, Kapitel 11; Robinson, 2014, S. 31–35). Gemäß erstgenannter Strategie wurden vorgängig mehrere Kriterien definiert: So wurden nur Instrumentalistinnen und Instrumentalisten in die Untersuchung einbezogen, die in China respektive der Schweiz aufgewachsen sind und im entsprechenden Land studierten. Zugunsten einer Vergleichbarkeit der Interviews wurde die Immatrikulation im Studiengang Konzertfach<sup>32</sup> innerhalb des Bereichs der Kunstmusik europäischer Tradition als Voraussetzung festgelegt. Durch eine Beschränkung der Altersspanne (siehe Unterkapitel 6.5) wurden Ausnahmefälle wie Jungstudierende bewusst aus der Untersuchung ausgeschlossen. Auch eine Balance im Hinblick auf die Anzahl der Befragten in beiden Ländern war von Beginn an intendiert.

Im Sinne des *Theoretischen Samplings* standen die finale Größe und Struktur der Stichprobe jedoch nicht im Voraus fest, sondern wurden schrittweise determiniert. Das *Theoretische Sampling* kann als iterativer Prozess bezeichnet werden, bei dem auf Basis der bereits erhobenen Daten die Kriterien für die weitere Fallauswahl konkretisiert werden (Mey & Ruppel, 2018, S. 210–211). So wurde nach der Durchführung und Sichtung von Testinterviews beschlossen, nur Blas- und Streichinstrumentalistinnen beziehungsweise -instrumentalisten zu befragen. Die Eingrenzung auf diese beiden Instrumentengruppen gründete auf der Feststellung instrumentenspezifischer Unterschiede in musikbezogenen Biografien. Blas- und Streichinstrumente haben unter anderem gemeinsam, dass sie als Orchesterinstrumente bereits im Kindes- und Jugendalter grundsätzlich die Möglichkeit zur Mitwirkung in einem größeren Ensemble oder in einer Kammermusikformation bieten. Durch die Palette dieser Instrumentensektionen kann eine sinnvoll fokussierte Vielfalt in Bezug auf unterschiedliche Instrumente abgebildet werden, die bei der Beschränkung auf nur eine Gruppe oder ein spezifisches

---

<sup>32</sup> Entspricht einem Masterstudiengang „Performance“ in der Schweiz und in China.

Instrument nicht möglich gewesen wäre. Auf Grundlage weiterer Interviewdaten manifestierte sich zudem eine gleichmäßige Vertretung von Blas- und Streichinstrumenten in den Befragungsgruppen als vorteilhaft. Zudem erwies sich eine Fokussierung auf Studierende, die ihren Bachelorstudiengang im Instrumentalbereich absolviert hatten, als sinnvoll.<sup>33</sup> In der Konsequenz wurden einige bereits durchgeführte Interviews aus der Studie ausgeschlossen.

In China wurden Studierende des Shanghai Conservatory of Music, des Central Conservatory of Music in Beijing und der Suzhou University School of Music befragt. Die drei Standorte liegen – gemessen an der Gesamtfläche Chinas – nahe beieinander, jedoch wuchsen die Befragten in diversen Städten über Zentral-, Süd-, Südwest-, Nord-, Ost- und Nordostchina verteilt auf. Diese Musikhochschulen wurden gewählt, da Kontakte zu administrativen Leitungspersonen oder Dozierenden bestanden, die eine Erlaubnis für den Versand von Intervieweinladungen erteilen beziehungsweise einholen und direkt oder indirekt bei der Anfrage von Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern behilflich sein konnten. Ohne solche Gatekeeper wäre es kaum möglich gewesen, Zugang zu Studienteilnehmenden in China zu erhalten. Trotz der über digitale Kanäle bestehenden Kontakte erwies es sich an zwei Institutionen als äußerst schwierig, die Interviews von der Schweiz aus zu organisieren. Wie sich zeigte, erleichterten persönliche Treffen vor Ort die Koordination; zudem waren eine große Spontaneität sowie die Hilfestellungen diverser Personen erforderlich, um Interviewtermine festzulegen und Intervieworte zu finden.

In der Schweiz wurden Studierende der Hochschule Luzern – Musik, der Haute école de musique Genève, der Zürcher Hochschule der Künste und der Hochschule für Musik Basel interviewt. Zunächst wurden Instrumentalistinnen und Instrumentalisten der beiden erstgenannten, in das Forschungsprojekt *SwisSino Musical Talent Study* involvierten Institutionen angefragt. Da an diesen Hochschulen aufgrund der spezifischen Kriterien für die Fallauswahl nur wenige männliche Studierende für eine Teilnahme an

---

<sup>33</sup> In China stellte sich im Verlauf einzelner Interviews heraus, dass die Befragten mit einem fachfremden, nicht-musikbezogenen Bachelorabschluss in den Masterstudiengang Konzertfach aufgenommen worden waren. Sowohl die betreffenden Studierenden als auch Expertinnen und Experten betonten, dass ein solcher Werdegang äußerst selten sei. Bei zwei Interviewten war zudem das vorab festgelegte Kriterium hinsichtlich der Altersspanne nicht erfüllt. Eine Analyse solcher Sonderfälle wäre zwar lohnend, würde jedoch den Rahmen dieser Forschung sprengen beziehungsweise die Vergleichbarkeit der Biografien erschweren. Daher wurde entschieden, die Daten nicht in die vorliegende Studie einzubeziehen.

der Studie in Frage kamen beziehungsweise bereit waren, wurden die beiden weiteren Bildungsstätten einbezogen. Auch die schweizerischen Teilnehmenden stammen aus unterschiedlichen Regionen ihres Landes. Durch die Berücksichtigung der deutsch- und französischsprachigen Schweiz konnte innerhalb dieses im Vergleich zu China kleinen Landes eine gewisse Diversität – beispielsweise in Bezug auf musikalische Ausbildungsstrukturen – abgebildet werden.

Die Kontaktierung potenzieller Befragungspersonen gestaltete sich abhängig von den Begebenheiten und Möglichkeiten an den einzelnen Musikhochschulen unterschiedlich. An fünf von sieben Institutionen wurden sämtliche in Betracht kommende Studierende angefragt und jene, die sich für eine Teilnahme bereit erklärten, interviewt. Hierfür wurden der Autorin entweder entsprechende Studierendenlisten mit Mailadressen zur Verfügung gestellt oder der Versand der Einladungen erfolgte durch Mitarbeitende der jeweiligen Bildungsstätte. An zwei Musikhochschulen in China schrieben hingegen mehrere Drittpersonen die für sie am einfachsten zu erreichenden Instrumentalistinnen und Instrumentalisten an; wiederum wurden jene, welche die Einladung annahmen, befragt. Letztgenanntes Vorgehen wie auch die Auswahl der Musikhochschulen können als *Convenience Sampling* bezeichnet werden. Diese Strategie scheint angesichts der überschaubaren Gesamtzahl der den Kriterien entsprechenden Studierenden vertretbar. Bei einer großen Grundgesamtheit und einem Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit wäre die Samplingstrategie jedoch nicht empfehlenswert (vgl. Flick, 2010, Kapitel 11; Robinson, 2014, S. 32).

## **6.2 Interviewdurchführung**

Der Zeitraum der Interviewdurchführung erstreckte sich über die Jahre 2018 und 2019. Bereits einige Monate vor der Erhebungsphase hatten mehrere Testinterviews in China und der Schweiz stattgefunden. Die Gesprächsorte wurden je nach Verfügbarkeit geeigneter Lokalitäten und unter Berücksichtigung von Präferenzen seitens der Teilnehmenden ausgesucht. Es handelte sich um Übezimmer, Büros oder Außenbereiche auf den Hochschulgeländen, Räumlichkeiten eines Orchestergebäudes und Hotels sowie auf Wunsch zweier Studierender um deren Wohnung beziehungsweise Probelokal. Zwar gilt zu bedenken, dass die Umgebung die Offenheit und das Wohlbefinden der Befragten beeinflussen kann, jedoch entstand in keinem der genannten Räume der Eindruck eines Missbehagens. In allen Fällen waren es Orte mit wenig akustischen Störungsquellen, an denen sich nur die in das Interview involvierten Personen aufhielten.

Es wurde jeweils eine vorteilhafte, diagonale Sitzanordnung an einem Tisch gewählt. Ebenso wurde Wert darauf gelegt, eine möglichst ungezwungene und entspannte Gesprächsatmosphäre zu schaffen (vgl. Helfferich, 2011, S. 177). Die Befragten wurden um ihre Einwilligung zur Audioaufzeichnung des Interviews gebeten und die Gewährung der Anonymität wurde zugesichert. Zudem wurde darüber informiert, dass Fragen unbeantwortet bleiben dürfen und das Gespräch jederzeit unterbrochen oder beendet werden kann. Zum Ende des Interviews wurden die Teilnehmenden eingeladen, Ergänzungen sowie Kommentare einzubringen und Fragen zu stellen.

Indem soziodemografische Daten anhand eines schriftlichen Fragebogens (siehe Anhang) erhoben wurden, konnten ein mündliches Abfragen von Kurzinformationen wie dem Bildungsabschluss der Eltern oder dem Geburtsdatum vermieden und die Anzahl der Interviewfragen verringert werden (vgl. Flick, 2010, S. 212).<sup>34</sup> Die durchschnittliche Interviewdauer betrug in China rund 80 Minuten, in der Schweiz etwas über 65 Minuten. Nach jedem Interview wurde ein Postskriptum mit Notizen zur Gesprächssituation und zur befragten Person erstellt (Witzel, 2000, Abs. 9). Dieses diente der Interviewerin insbesondere dazu, sich möglichst detailreich an die einzelnen Teilnehmenden zu erinnern.

Die Interviews in der Schweiz wurden von der Autorin allein geführt, jene in China gemeinsam mit einer chinesischen Dolmetscherin respektive Co-Interviewerin. Diese übersetzte die Fragen der Interviewerin ins Chinesische und stellte bei Bedarf eigenständig Verständnis- und Nachfragen. Um den Gesprächsfluss bestmöglich aufrechtzuerhalten, machte sich die Co-Interviewerin Notizen zu den Ausführungen der Teilnehmenden und übersetzte längere Passagen zusammenfassend ins Deutsche. Die Interviewerin konnte daraufhin ihrerseits Zusatzfragen stellen oder zu einem anderen Thema überleiten. Durch die nachträgliche schriftliche Übersetzung der audiographisch dokumentierten Gespräche standen für die Auswertung die vollständigen Narrationen der Befragten bereit (siehe Unterkapitel 6.3).

---

<sup>34</sup> Es bot sich an, die demografischen Daten mittels eines Fragebogens zum musikalischen Selbstkonzept zu erfassen, der für die quantitative Teilstudie des Gesamtforschungsprojekts *SwisSino Musical Talent Study* im Einsatz war. Die Interviewten wurden angefragt, diesen Fragebogen im Anschluss an das Gespräch auszufüllen. Auch der Interviewleitfaden beinhaltete Fragen zum musikalischen Selbstkonzept und weiteren Themen wie beruflichen Zielen, um einen Vergleich entsprechender Befunde mit den Ergebnissen der quantitativen Teilstudie zu ermöglichen. Diese Triangulation ist jedoch nicht Teil der vorliegenden Arbeit.



Sowohl hinsichtlich der Erhebung als auch der Aufbereitung und Analyse der Daten wurde besonderes Augenmerk auf die Herausforderungen gelegt, die sich aus der kulturvergleichenden und multilingualen Anlage des Forschungsprojekts ergeben.<sup>35</sup> Auch Hennink (2008) betont die Relevanz eines bewussten und nachvollziehbaren Umgangs mit sprachbezogenen Aspekten in kulturübergreifenden Untersuchungen:

To improve methodological rigour in cross-cultural qualitative research, it is argued that greater attention is needed towards embracing language and communication issues throughout the entire research process. Greater transparency is needed in the conduct of cross-cultural research to highlight how data that originate in another language are produced and interpreted. (S. 22)

Bei der Zusammenarbeit mit Dolmetschenden und Co-Interviewenden sind gemeinsame Vorgespräche und eine zweckgerichtete Einführung in die Forschungsthematik und Erhebungsmethode essenziell (vgl. Kapborg & Berterö, 2002, S. 54–56; Liamputong, 2008, S. 8–9; Shimpuku & Norr, 2012, S. 1695). Daher wurde die Co-Interviewerin ausführlich über das Untersuchungsinteresse, die eigene Rolle während der Befragung und die anzuwendende Interviewtechnik informiert. Durch ihre Mitarbeit bei der Übersetzung des Fragenkatalogs war sie bereits mit dessen Inhalten vertraut. Zudem nahm sie an einem Testinterview über die eigene musikbezogene Biografie teil, sodass sie sich in die Situation der befragten Personen versetzen konnte.<sup>36</sup> Des Weiteren führten die Interviewerin und Co-Interviewerin ein Testinterview mit einer chinesischen Musikstudentin durch und diskutierten im Anschluss daran Optimierungsmöglichkeiten. Gemeinsame Nachbesprechungen wurden ferner nach jeder Befragung abgehalten und fanden Eingang in die Postskripte.

Eine Reflexion über den Einfluss von (Co-)Interviewenden ist wichtig, da ihre soziodemografischen Merkmale – und persönlichen Charakteristika – den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zu den Befragten und deren Narrationen prägen (vgl. Miethe, 2017, S. 18). Diesbezüglich positiv hervorzuheben ist das fachliche Verständnis der Interviewerin und Co-Interviewerin hinsichtlich der musikbezogenen Ausbildung der Untersuchungsteilnehmenden angesichts ihres eigenen, nicht weit zurückliegenden

---

<sup>35</sup> Erläuterungen dazu wurden auch in Kull, Petersen und Camp (2019) veröffentlicht. Die Anleihen an diese Publikation werden im vorliegenden Kapitel nicht einzeln belegt.

<sup>36</sup> Auch die Autorin selbst war im Rahmen der Vorstudie von Petersen (2018) Befragungsperson in einem Testinterview.

Abschlusses eines Instrumentalstudiums. Die Autorin ist in der Schweiz aufgewachsen und durchlief auch den Großteil ihrer tertiären Ausbildung in der Schweiz. Sie war zum Interviewzeitpunkt rund dreißigjährig und arbeitete neben ihrer Forschungstätigkeit als Instrumentalpädagogin und freischaffende Musikerin. Bei der gleichaltrigen Co-Interviewerin handelt es sich um eine Musikerin mit einer Festanstellung in einem chinesischen Orchester. Sie ist in China geboren und absolvierte dort eine Spezialschule für Musik und den ersten Teil des Instrumentalstudiums. Während ihrer Masterausbildung lebte sie unter anderem in Österreich und spricht daher fließend Deutsch. Aufgrund ihrer Sozialisierung und Ausbildung in China kennt sie die kulturellen Rahmenbedingungen und kann deshalb als *Insiderin* bezeichnet werden; zugleich erwarb sie insbesondere durch Studienaufenthalte in den USA, Singapur und Österreich interkulturelle Kompetenzen. Die Autorin als *Outsiderin* im Hinblick auf China konnte durch den intensiven Austausch mit der Co-Interviewerin relevante Informationen zugunsten des Verständnisses kulturspezifischer Hintergründe von Aussagen der chinesischen Befragten gewinnen (vgl. Hennink, 2008, S. 24–25; Kapborg & Berterö, 2002, S. 56; Liamputtong, 2008, S. 7–8).

### **6.3 Aufbereitung der Interviews**

Die Audioaufnahmen der Befragungen wurden zunächst in der Originalsprache ver-schriftlicht; die auf Schweizerdeutsch geführten Gespräche wurden hierfür ins Standarddeutsche übertragen. In Anlehnung an ein von Kuckartz (2018, S. 167–168) vorge-schlagenes Transkriptionssystem gelangten folgende Regeln zur Anwendung:

- Es erfolgte eine wortgetreue Transkription, jedoch wurde die Sprache zugunsten der Lesbarkeit leicht geglättet, indem etwa Fall- und Konjugationsfehler korrigiert wurden.
- Wortwiederholungen fanden nur Eingang in die Transkripte, wenn sie Betonungszwecken dienten.
- Verständnissignale wie „mhm“ wurden lediglich transkribiert, wenn sie den Redefluss unterbrachen.
- Reaktionen wie ein Lachen oder Seufzen wurden in Klammern ausgewiesen.
- Wort- und Satzabbrüche wurden durch Schrägstriche markiert.
- Lange Pausen wurden mit drei Punkten in Klammern kenntlich gemacht, Betonungen anhand eines entsprechenden Hinweises nach dem entsprechenden Ausdruck.

- Auf unverständliche Aussagen wurde – gegebenenfalls unter Angabe der Störungsquelle – hingewiesen; vermutete Wortlaute wurden mit einem Fragezeichen und in Klammern notiert.
- Erläuterungen seitens der Transkribierenden, ebenso spätere Ergänzungen der Übersetzenden oder der Autorin wurden durch eckige Klammern gekennzeichnet.

Die chinesischsprachigen Interviewpassagen wurden von zwei chinesischen Musikerinnen verschriftlicht, die Transkripte anschließend von einem Sinologen und Musikethnologen mit deutscher Muttersprache ins Deutsche übertragen. Eine ausgebildete Übersetzerin mit deutscher Muttersprache nahm die Transkription und Übersetzung der französischsprachigen Interviews vor. Für die Auswertung standen demnach alle Daten auf Deutsch zur Verfügung. Dies war für die Codierung mit einem deutschsprachigen Kategoriensystem und für einen Vergleich der Interviews vorteilhaft (vgl. Baumgartner, 2012, S. 18). Tabelle 2 veranschaulicht den geschilderten Aufbereitungsprozess in übersichtlicher Form:

<b>Interviewort:</b>	<b>Deutschsprachige Schweiz</b>	<b>Französischsprachige Schweiz</b>	<b>China</b>
<b>Interviewsprache:</b>	Schweizerdeutsch	Französisch	Chinesisch (mit Dolmetscherin respektive Co-Interviewerin)
<b>Transkript:</b>	Standarddeutsch	Französisch	Chinesisch
<b>Übersetzung:</b>	Nicht notwendig	Schriftliche Übersetzung ins Deutsche	Schriftliche Übersetzung ins Deutsche
<b>Dokument für die Codierung:</b>	Transkript	Schriftliche Übersetzung	Schriftliche Übersetzung

*Tabelle 2: Sprachbezogene Informationen zur Erhebung und Aufbereitung der Daten*

Herausforderungen bei diesem Übersetzungsprozess betrafen die unterschiedlichen Sprachstrukturen sowie die kulturgebundenen Konnotationen und multiplen Sinngehalte von Begriffen (Hennink, 2008, S. 23–31; Kapborg & Berterö, 2002, S. 52; Smith et al.,

2008, S. 3). Denn die Entscheidung für eine Bedeutungsmöglichkeit entspricht bereits einer ersten Interpretation (Hennink, 2008, S. 26). Dieser Problematik wurde durch die Arbeitsweise der Übersetzenden begegnet. Bei unklarer Bedeutung eines Ausdrucks im entsprechenden Kontext gaben sie Alternativübersetzungen an. Zudem ergänzten sie Erläuterungen zugunsten des Verständnisses umgangssprachlicher oder kulturspezifischer Bezeichnungen, Redewendungen und Sprichwörter. Auch die in die Transkription der chinesischsprachigen Interviews eingebundenen Musikerinnen fügten einzelne Hinweise in die Texte ein. Der Übersetzer der chinesischsprachigen Transkripte, der aufgrund seiner Biografie als *Insider* der chinesischen wie auch westlichen Kultur angesehen werden kann, stand der Autorin ferner für Rückfragen zu kulturbezogenen Aspekten zur Verfügung. Dadurch leisteten er wie auch die Transkribierenden und die Dolmetscherin einen wichtigen Beitrag zu einer kultursensiblen Erkenntnisgewinnung. Auch Hennink (2008) unterstreicht die zentrale Funktion kulturkundiger Übersetzer im Forschungsprozess: „Translators are much more than neutral conduits of information in cross-cultural research; translators are more often ‚cultural brokers‘ who convey an understanding of both the words used by participants and the cultural meaning within those words“ (S. 27).

Das Anbringen von Anmerkungen in den transkribierten Interviews zugunsten der Klärung von Begriffen oder Textpassagen kann als Version einer *weiten Kontextanalyse* bezeichnet werden. Mayring (2015, S. 90–94) beschreibt diese als Technik, bei der für die Explikation bestimmter Stellen nicht (nur) Informationen aus dem betreffenden Transkript, sondern zusätzliche Quellen herangezogen und in zusammengefasster Form in den Text eingefügt werden. Das Zusatzmaterial kann sich aus dem „gesamten Verstehenshintergrund des oder der Interpreten“ speisen (Mayring, 2015, S. 92); in der vorliegenden Studie wurde auch das Hintergrundwissen der Übersetzenden genutzt.

Hinsichtlich der französischsprachigen Interviews ist anzumerken, dass die Autorin auf Grundlage ihrer Französischkenntnisse sowohl die Transkripte als auch die Übersetzungen selbst prüfen konnte, jedoch mit einer eigenen Übersetzung nicht dieselbe Akkuratess und Qualität erreicht hätte wie die hinzugezogene Fachfrau. Letztere hatte mehrere Jahre in der französischsprachigen Schweiz gelebt und ist daher auch mit entsprechenden umgangssprachlichen Formulierungen vertraut. Als Hobbymusikerin weist sie ferner ein musikbezogenes Sachwissen auf; dennoch waren im Hinblick auf fachspezifische Termini Rücksprachen zwischen ihr und der Autorin erforderlich.

Das dargestellte Vorgehen hinsichtlich der schriftlichen Übersetzungen des Interviewleitfadens und der Transkripte sowie die Zusammenarbeit mit einer dolmetschenden Co-Interviewerin trugen wesentlich zur Qualitätssicherung dieser Studie bei. Nicht zu unterschätzen sind zum einen der dafür erforderliche organisatorische und finanzielle Aufwand, zum anderen das große Engagement der involvierten Personen.

## **6.4 Auswertung der Daten**

Die Auswertung erfolgte mittels *inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse*, da sich diese Methode durch ihre regelgeleitete und systematische Verfahrensweise auszeichnet: In einer Kombination aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung lassen sich zum einen theoriebasiert, zum anderen ausgehend vom empirischen Datenmaterial relevante Themen identifizieren und anhand eines Kategoriensystems ordnen. Den unterschiedlichen Kategorien können Textstellen zugewiesen, dadurch die Daten zunächst inhaltlich strukturiert und anschließend zusammengefasst werden (Kuckartz, 2018, Kapitel 4 und 5; Mayring, 2002, S. 115–121; Schreier, 2014, Abs. 8). Diese im Folgenden näher erläuterten Auswertungsschritte wurden mithilfe der Software MAXQDA durchgeführt.

Zunächst war vorgesehen, für die *inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* nach dem Schema von Mayring (2002, S. 120) vorzugehen. Demgemäß wurde ein erster Entwurf des Kategoriensystems deduktiv entwickelt. Dessen thematische Basis bildete der Interviewleitfaden, in den unter anderem die Ergebnisse einer Literaturrecherche, der erwähnten Workshops in China und der Schweiz sowie Erkenntnisse aus der Vorstudie von Petersen (2018) eingeflossen waren (siehe Unterkapitel 6.1). Die erste Fassung des Kategoriensystems wurde zur Codierung von drei Testinterviews verwendet und ausgehend vom Datenmaterial induktiv erweitert. Zugleich wurden für alle Haupt- und Subkategorien Definitionen sowie Codierungsregeln festgelegt und Textbeispiele angefügt. Da sich der auf diese Weise ausgearbeitete Codierleitfaden hinsichtlich der Subkategorien als zu umfangreich erwies, wurde für die Auswertung der Hauptinterviews die leicht abweichende Variante der *inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* gemäß Kuckartz gewählt. Die von Kuckartz (2018, S. 100–121) vorgeschlagenen Auswertungsphasen wurden in bisweilen abgewandelter Form durchlaufen. Das konkret angewandte Vorgehen ist im Folgenden beschrieben:

- Im Sinne der initiierenden Textarbeit wurden die Transkripte respektive deren Übersetzungen sorgfältig gelesen und Überlegungen in gesonderten Dokumenten festgehalten.
- Mit den Hauptkategorien des erwähnten, im Rahmen der Codierung von Testinterviews erstellten Kategoriensystems wurden je drei in der Schweiz respektive in China geführte Interviews codiert.
- Anschließend wurde für jede Hauptkategorie ein Dokument mit sämtlichen codierten Textpassagen angelegt. Anhand dieser thematischen Zusammenstellungen erfolgte die induktive Bestimmung von Subkategorien. Danach wurde ausgehend von den Haupt- und Subkategorien ein neues, ausdifferenziertes Kategoriensystem erstellt, welches wiederum mit Definitionen, Codierungsregeln und Beispielpassagen zu einem Codierleitfaden ausgebaut wurde.
- Mit diesem Leitfaden wurde weiteres Datenmaterial analysiert und auch eine Form des konsensuellen Codierens angewandt: Die Autorin und eine mit der Studie vertraute Forscherin codierten parallel zwei Transkripte und besprachen die Zuordnungen abschnittsweise. Abweichungen wurden bis zu einer Einigung diskutiert; gegebenenfalls wurden Definitionen und Codierungsregeln präzisiert oder die Anzahl der Subkategorien reduziert. Zwei weitere Interviews wurden von beiden Forscherinnen individuell codiert und anschließend gegenübergestellt. Differenzen konnten unter Zuhilfenahme des Codierleitfadens geklärt werden und es zeigte sich keine Notwendigkeit für weitere Anpassungen. Aufgrund des nach wie vor umfangreichen Kategoriensystems und der häufigen Zuweisung von Textstellen zu mehreren Kategorien ließ sich keine vollständige Intercoder-Übereinstimmung erreichen, die jedoch auch nicht angestrebt wurde. Vielmehr stand die Konsensfindung zugunsten einer Schärfung der Codierungsregeln im Zentrum (Kuckartz, 2018, S. 105).<sup>37</sup> Indes wurde eine hohe Intracoder-Übereinstimmung ermittelt. Diese wurde geprüft, indem die Autorin ein Interview mit zeitlichem Abstand erneut codierte.
- Es folgte die Codierung sämtlicher Transkripte mit dem finalen Codierleitfaden.
- Anschließend wurden die codierten Segmente mittels der MAXQDA-Funktion *Summary-Grid* für jede Subkategorie und jedes Interview einzeln zusammengefasst. Die daraus resultierenden Extrakte konnten anhand von *Summary-Tabellen* für das gesamte Datenmaterial thematisch geordnet dargestellt und für die weitere Analyse exportiert werden. Die übersichtlichen Tabellen bildeten die Grundlage für die kategorienbasierte Auswertung sowie den interindividuellen und interkulturellen Vergleich der Ergebnisse.

---

<sup>37</sup> Das konsensuelle Codieren und die Zusammenarbeit mit anderen Forschenden bei der Ausarbeitung des Codierleitfadens sind zeitaufwändig, jedoch hinsichtlich des Gütekriteriums der Intersubjektivität von großem Wert (vgl. Mey & Ruppel, 2018, S. 234, 236).

Hinsichtlich der Interpretation der Daten ist stets ein potenzieller Einfluss der subjektiven Perspektive der Forschenden in Erwägung zu ziehen. Wichtig ist, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ihre eigenen „Sinnsysteme“ nicht als allgemeingültig auffassen, sondern mögliche Abweichungen zu den Verständnissen und Sichtweisen der Befragten in Betracht ziehen (Helfferich, 2011, S. 24). Dies gilt in besonderem Maße für kulturvergleichende Untersuchungen:

[Researchers] unknowingly bring their own cultural values with them into a research setting. As a result the design, the logistics of research as well as the analysis of data, will be understood on the basis of their own native culture and experience. (Persson, 2012, S. 17)

Für die vorliegende Dissertation sind in erster Linie die Sozialisation der Autorin in der Schweiz und ihre eigene musikbezogene Biografie als Hintergrundfaktoren für ihre Einordnung der Daten zu bedenken. Dem möglichen Einfluss wurde durch die Bewusstmachung der eigenen Erfahrungen und Einstellungen anhand einer Selbstreflexion begegnet. Ebenso wurde Wert auf die Entwicklung einer Sensibilität für Spezifika sowohl der chinesischen als auch der eigenen Herkunftskultur und der jeweiligen soziohistorischen und ökonomischen Kontexte gelegt (Persson, 2012, S. 17, 25–26). Aufschlussreiche Einblicke in die chinesische Kultur und in Außenperspektiven auf das eigene Herkunftsland erlangte die Autorin durch drei mehrwöchige Forschungsaufenthalte in China mit zahlreichen informellen Gesprächen sowie durch den Austausch mit chinesischen Musikstudierenden in der Schweiz. Erkenntnisse aus diesen Diskussionen und Eindrücke während der Forschungsreisen wurden schriftlich festgehalten. Des Weiteren wurde – wie in den vorhergehenden Unterkapiteln erläutert – Wert auf die Reflexion von Bedeutungsgehalten zentraler Konzepte und Begrifflichkeiten gelegt und bereits vor Beginn der Erhebungsphase mit *Insidern* der chinesischen Kultur zusammengearbeitet.

Bei der Auswertung der Interviewdaten sind ferner kulturell bedingte Unterschiede im Antwortverhalten der Studierenden zu bedenken. In kollektivistisch orientierten Gesellschaften wie China legen Untersuchungsteilnehmende möglicherweise nicht ihre persönliche Meinung offen, sondern versuchen, eine von ihnen wahrgenommene Gruppenmeinung zu vertreten und „im Falle von subjektiv erlebten Abweichungen sich dieser Gruppenmeinung anzupassen. Der Forscher erfasst dann also eher subjektiv repräsentierte kollektive Deutungen zu einem bestimmten

Befragungsgegenstand“ (Trommsdorff, 1995, S. 100). Aufgrund der chinesischen „Höflichkeitskultur“ wird unter Umständen zudem Kritik an Autoritätspersonen vermieden (Smith et al., 2008, S. 2). Auch in individualistisch ausgerichteten Kulturen ist der Einfluss sozialer Erwünschtheit zu erwägen, jedoch kann eher davon ausgegangen werden, dass Interviewte ihre eigenen Ansichten preisgeben (Trommsdorff, 1995, S. 100). Kollektive Diskurse und kulturgeschichtlich gewachsene Wertesysteme prägen aber auch in diesen Kontexten die Anschauungen und Wahrnehmungen von Individuen und damit einhergehend die in einem biografischen Interview rekonstruierten Erfahrungen (vgl. Rosenthal, 2016, Abs. 14). Die von Trommsdorff erwähnten „subjektiv repräsentierten kollektiven Deutungen“ sind demnach bis zu einem gewissen Grad in beiden Untersuchungsgruppen zu erwarten und können Hinweise auf kulturelle Prägungen von Talentkonzeptionen geben. Die Daten wurden daher nicht nur hinsichtlich der faktischen Dimension der Werdegänge analysiert, sondern auch in Bezug auf die in den Narrativen offengelegten gesellschaftlichen Werthaltungen (siehe Kapitel 8).

## **6.5 Beschreibung der Untersuchungsgruppe**

Es wurden je 18 Instrumentalmusikstudierende in China und der Schweiz in die Untersuchung einbezogen. Nach dieser Anzahl an Interviews zeichnete sich ab, dass zusätzliche Daten den Erkenntnisgewinn nicht entscheidend erweitern würden und demnach die sogenannte *theoretische Sättigung* erreicht war (vgl. Flick, 2010, S. 161). Die Befragten sind im jeweiligen Land aufgewachsen, waren zum Interviewzeitpunkt zwischen 22 und 28 Jahre alt und im Studiengang Konzertfach inskribiert. Angesichts der bestandenen Aufnahmeprüfung für diesen Masterstudiengang kann ihnen ein musikalisches Talent im Sinne einer leistungsbasierten Definition (siehe Unterkapitel 3.1) zugeschrieben werden. In beiden Ländern spielt die eine Hälfte der Interviewten ein Streichinstrument, die andere ein Blasinstrument innerhalb des Bereichs der Kunstmusik europäischer Tradition. Während in China je neun Frauen und Männer an der Studie teilnahmen, waren es in der Schweiz elf Frauen und sieben Männer.

Die Anonymität der Befragten ist sichergestellt, indem nur ausgewählte Informationen wie die Instrumentengruppe und das Geschlecht offengelegt werden. Auf weitere Angaben – etwa bezüglich des spezifischen Instruments oder Studienorts – wird aufgrund der je nach Musikhochschule und Hauptfach kleinen Studierendenzahlen bewusst verzichtet. In den Zitaten sind weitere identifizierende Informationen wie Namen von Lehrpersonen und Orchestern anonymisiert. Anhand personenbezogener



Nummerierungen (siehe Tabelle 3) lassen sich Zitate indes den Teilnehmenden zuordnen. Das Kürzel I\_C verweist auf chinesische Studierende, das Akronym I\_S auf schweizerische. Tabelle 3 gibt auch Auskunft über die jeweilige Interviewsprache.

<b>Personenkürzel</b>	<b>Hauptinstrument</b>	<b>Geschlecht</b>	<b>Interviewsprache</b>
I_C_1	Streichinstrument	weiblich	Chinesisch
I_C_2	Streichinstrument	weiblich	Chinesisch
I_C_3	Holzblasinstrument	männlich	Chinesisch
I_C_4	Streichinstrument	weiblich	Chinesisch
I_C_5	Holzblasinstrument	männlich	Chinesisch
I_C_6	Blechblasinstrument	männlich	Chinesisch
I_C_7	Streichinstrument	männlich	Chinesisch
I_C_8	Holzblasinstrument	männlich	Chinesisch
I_C_9	Holzblasinstrument	männlich	Chinesisch
I_C_10	Streichinstrument	weiblich	Chinesisch
I_C_11	Holzblasinstrument	weiblich	Chinesisch
I_C_12	Streichinstrument	weiblich	Chinesisch
I_C_13	Blechblasinstrument	weiblich	Chinesisch
I_C_14	Blechblasinstrument	männlich	Chinesisch
I_C_15	Holzblasinstrument	männlich	Chinesisch
I_C_16	Streichinstrument	weiblich	Chinesisch
I_C_17	Streichinstrument	männlich	Chinesisch
I_C_18	Streichinstrument	weiblich	Chinesisch
I_S_1	Blechblasinstrument	männlich	Schweizerdeutsch
I_S_2	Streichinstrument	weiblich	Schweizerdeutsch
I_S_3	Streichinstrument	weiblich	Schweizerdeutsch
I_S_4	Streichinstrument	weiblich	Schweizerdeutsch
I_S_5	Holzblasinstrument	weiblich	Schweizerdeutsch
I_S_6	Blechblasinstrument	männlich	Schweizerdeutsch
I_S_7	Streichinstrument	weiblich	Schweizerdeutsch
I_S_8	Streichinstrument	weiblich	Schweizerdeutsch
I_S_9	Blechblasinstrument	männlich	Schweizerdeutsch
I_S_10	Blechblasinstrument	weiblich	Schweizerdeutsch
I_S_11	Blechblasinstrument	weiblich	Französisch
I_S_12	Blechblasinstrument	männlich	Französisch
I_S_13	Blechblasinstrument	männlich	Französisch
I_S_14	Streichinstrument	weiblich	Französisch
I_S_15	Streichinstrument	weiblich	Französisch
I_S_16	Streichinstrument	männlich	Schweizerdeutsch
I_S_17	Blechblasinstrument	männlich	Schweizerdeutsch
I_S_18	Streichinstrument	weiblich	Schweizerdeutsch

*Tabelle 3: Informationen über die Befragten*

## **7 ERGEBNISSE**

---

An dieser Stelle sei hervorgehoben, dass die Interviewten zum Zeitpunkt der Befragung in einem Masterstudiengang Konzertsach immatrikuliert waren, die Untersuchung sich indes auf ihre Biografien vor der Aufnahme des Bachelorstudiums bezieht. Hintergrundinformationen zu den Schulsystemen und musikbezogenen Förderstrukturen in China und der Schweiz, die der Einordnung der Ergebnisse dienen, sind im Kapitel 2 zu finden.

Im Folgenden wird der Blick zunächst auf den von den Interviewten absolvierten Instrumental- und Musikunterricht sowie auf ihre Teilnahme an Förderangeboten gerichtet. Während sich der Abschnitt 7.1.5 Krisen und Tiefpunkten in ihren musikbezogenen Werdegängen zuwendet, beschäftigt sich der darauffolgende mit der Studienwahl. Die Unterkapitel 7.2 bis 7.8 haben den Einfluss unterschiedlicher Sozialisationsinstanzen auf die musikalische Entwicklung der Befragten zum Gegenstand. Behandelt wird die Bedeutung von Familienmitgliedern, Peers, Instrumentallehrenden, weiteren Personen aus dem näheren Umfeld, Medien und medialen Vorbildern. Den Abschluss bilden die Talentkonzeptionen der Interviewten. Dokumentiert werden in erster Linie ihre Ansichten über die Gewichtung der Einflussgrößen Veranlagung, Umweltfaktoren, intrapersonale Faktoren und Üben. Innerhalb der Unterkapitel werden jeweils zunächst die Befunde für die chinesische und schweizerische Untersuchungsgruppe einzeln und mit interindividuellen Differenzierungen dargelegt. Anschließend erfolgt ein zusammenfassender Vergleich der beiden Befragungsgruppen.

### **7.1 Musikausbildung und musikalische Entwicklung bis zum Studium**

#### **7.1.1 Instrumental- und musikalische Aktivitäten**

##### **Chinesische Untersuchungsgruppe**

Hinsichtlich des ersten Kontakts mit Musik kommen die Befragten in China oftmals direkt auf den Instrumentalunterricht zu sprechen. Das ist insofern nicht erstaunlich, als dass ein Drittel dieser Untersuchungsgruppe bereits im Alter von drei bis fünf Jahren mit der instrumentalen Ausbildung begann und das Erinnerungsvermögen kaum weiter zurückreicht. Knapp die Hälfte der Interviewten erlernte nicht von Anfang an das spätere Studieninstrument, sondern hatte zunächst Unterricht auf einem anderen

oder mehreren unterschiedlichen Instrumenten erhalten.<sup>38</sup> Unter diesen sind vorwiegend das Klavier und Keyboard vertreten, aber auch Streich- und Holzblasinstrumente sowie traditionelle chinesische Instrumente. Das durchschnittliche Alter am Anfang der Instrumental Ausbildung liegt bei sechs Jahren, jenes zu Beginn der Unterweisung auf dem späteren Hauptinstrument bei acht.

Meist ging die Aufnahme des Instrumentalunterrichts auf einen Entschluss der Eltern zurück, gelegentlich auf eine Anregung durch Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen. Ebenso wurde die Wahl des Instruments mehrheitlich von den Eltern getroffen, was mitunter am frühen Einstiegsalter liegen mag. Ihre Entscheidung fiel etwa auf ein bestimmtes Instrument, da sie es selbst unterrichteten oder weil sie eine entsprechende Lehrperson kannten. Ausschlaggebend waren weitere praktische Gründe, zu denen Anschaffungskosten, das Fächerangebot bestimmter Bildungsstätten und physiologische Voraussetzungen zählen. Bei einer eigenständigen Wahl durch die Befragten waren in erster Linie visuelle und klangliche Aspekte maßgeblich. Instrumentenwechsel basierten zuweilen auf ähnlichen Beweggründen, meist jedoch auf strategischen Überlegungen. Diese bezogen sich primär auf den ungleich ausgeprägten Wettbewerb in unterschiedlichen Instrumentalfächern und die damit einhergehenden Chancen, in eine Spezialschule für Musik aufgenommen zu werden oder einen Studienplatz an einer Musikhochschule zu erlangen:

„Ganz am Anfang habe ich Klavier wirklich sehr gerne gemocht. Dann haben mir meine Eltern gesagt, dass die Konkurrenz beim Klavier sehr groß ist – und beim [Blasinstrument X] ist die Konkurrenz klein. Es ist ein Orchideenfach; es ist gut zu studieren. Ich beneidete immer meine Mitschüler, die gut Klavier spielten, aber ich habe trotzdem weiterhin [Blasinstrument X] gelernt. Da war ich relativ rational. [...] Ich wusste nur, was gut ist, was richtig ist, was ich tun soll.“<sup>39</sup> (I\_C\_13)

---

<sup>38</sup> Ein Wechsel von Violine auf Viola wird hier außer Acht gelassen, da ein solcher nicht mit anderen Instrumentenwechseln vergleichbar ist.

<sup>39</sup> Originalsprache Chinesisch wie bei allen folgenden Zitaten aus der chinesischen Untersuchungsgruppe. Die chinesischsprachigen Interviewtranskripte wurden dankenswerterweise von Lukas Park schriftlich ins Deutsche übersetzt.

„Warum habe ich denn in der ersten Klasse Oberstufe das Hauptfach gewechselt? In Wirklichkeit war das, weil ich unbedingt an eine gute Universität wollte, an ein sehr gutes Konservatorium.“ (I\_C\_2)

Im Fall der zuletzt Zitierten wird deutlich, wie abweichend die Erfolgsaussichten in unterschiedlichen Fächern eingeschätzt wurden und wie einschneidend die Konsequenzen des „Konkurrenzkampfs“ (I\_C\_2) sein konnten: Die Interviewte stieg auf Empfehlung eines Musiklehrers zweieinhalb Jahre vor der Bachelorzulassungsprüfung auf ein seltenes Orchesterinstrument um, nachdem sie fast ein Jahrzehnt ein populäres chinesisches Chordophon (Guzheng) erlernt hatte.

In der Anfangsphase der Instrumentalausbildung erhielt die Hälfte der Befragten in China zumindest während einiger Monate Gruppenunterricht.<sup>40</sup> Diese Form der Unterweisung boten Kindergärten, Schulen oder Kulturpaläste<sup>41</sup> an. Vorwiegend wurde jedoch Einzelunterricht bei Privatlehrpersonen, einem Elternteil oder im Rahmen einer Spezialschulausbildung in Anspruch genommen. Üblicherweise wurde wöchentlich eine Instrumentallektion besucht. Eine häufigere Unterweisung war manchmal in spezialisierten Internaten Usus oder wurde im Hinblick auf Prüfungsvorspiele vereinbart. Um als Vorbereitung auf die Bachelorzulassungsprüfung Unterricht bei Hochschullehrenden zu erhalten, legte fast die Hälfte der Interviewten über eine längere Zeit wöchentlich oder monatlich weite Wegstrecken zurück:

„Dann habe ich angefangen mit dem [Hochschul-]Lehrer zu lernen. Jede Woche am Freitagabend bin ich mit dem Zug hierhergekommen, am Samstag hatte ich Unterricht und am Samstagabend fuhr ich zurück nach Hause. [...] Das ging etwa ein Jahr so, bis kurz vor der Zulassungsprüfung. Ein paar Monate davor bin ich direkt nach [Studienort X] gezogen.“ (I\_C\_4)

Die Fahrten von der Heimatstadt zum Unterrichtsort dauerten bis zu zwölf Stunden und die Reisen im Tages- oder Nachtzug werden bisweilen als äußerst beschwerlich charakterisiert.

---

<sup>40</sup> Gemeint sind Unterrichtsformen, im Rahmen derer eine Gruppe von mindestens drei Kindern auf einem bestimmten Instrument unterwiesen wird.

<sup>41</sup> Kulturpaläste sind staatliche Einrichtungen mit Lernangeboten wie Tanz oder Instrumentalunterricht für Vorschulkinder bis Jugendliche.

Neben dem zyklischen Instrumentalunterricht nahm ein Großteil der chinesischen Befragten vor Studienbeginn an Meisterkursen teil. Die entsprechenden Erfahrungen und Beurteilungen stellen sich heterogen dar und es zeigt sich, dass positive Einschätzungen im Zusammenhang mit motivationalen sowie fachlichen Aspekten stehen. So erfahren einige Interviewte eine Bestärkung durch Kursleitende, die ihnen Potenzial für ein Instrumentalstudium zuerkannten. Andere erhielten wertvolle fachliche Impulse und reflektieren die Kursteilnahmen daher als inspirierende „Meilensteine“ (I\_C\_15) für ihre musikalische Entwicklung:

„Ich habe einmal [...] einen Meisterkurs von einem japanischen Meister besucht. Das war auch sehr emotional für mich. Denn mein Empfinden für Meisterkurse ist: [Der Meister] sagt dir zwei Sätzchen und du veränderst dich sehr stark. [...] Und dann ging ich auch zu anderen Meisterkursen. Darunter gab es einen Meisterkurs, der mir sehr viel gebracht hat. Das war ein Meister aus Serbien. [...] Seine Unterrichtsmethode und -didaktik hatten eine starke Interaktivität und waren außerdem sehr effizient. Nicht lediglich so wie in China: Ich sage was und du machst es und dann bist du auch noch sehr verwirrt. In der Praxis ist ausländischer Unterricht so, dass es sehr viel Interaktion gibt. Obwohl es wie Zeitverschwendung aussieht, ist die Effektivität eigentlich besonders hoch.“ (I\_C\_15)

Von manchen Befragten werden Meisterkurse hingegen als bedingt lehrreich erachtet, da sie aufgrund des begrenzten Zeitrahmens keine eingehende Auseinandersetzung mit individuellen Fragestellungen und Problemen ermöglichen. Negative Bewertungen gehen auch damit einher, dass Interviewte in Verlegenheit gerieten, wenn im Unterricht vor Publikum instrumentaltechnische Defizite oder eine mangelhafte Vorbereitung ihrerseits zutage kamen. Einige Studierende bedauern indes, nie oder nur selten Meisterkurse besucht zu haben. Sie hatten keine Kenntnis von diesem Fortbildungsformat oder beklagen die bescheidenen finanziellen Mittel der Familie und das dürftige Angebot an ihren Schulen oder in ihren Heimatorten:

„[Provinzhauptstadt X] ist doch noch sehr abgesondert; es gibt überhaupt keine Möglichkeit, an Sommercamps oder an Meisterkursen teilzunehmen – nichts. Also die haben keinen blassen Schimmer. Also du möchtest schon, aber es gibt nichts.“ (I\_C\_8)

„An [Meisterkursen, Sommercamps oder Kunstfestivals] habe ich nie teilgenommen. Denn das war bei uns dort / In Sachen Musik ist es dort noch vergleichsweise zurückgeblieben.“ (I\_C\_17)

An dieser Stelle sei erwähnt, dass mehr als ein Drittel der chinesischen Untersuchungsgruppe die musikbezogenen Fördermöglichkeiten in den Heimatstädten moniert. Wie die beiden Zitierten schreiben sie das unzureichende Angebot der Abgelegenheit, Rückständigkeit und Größe dieser Ortschaften zu. Es handelt sich dabei um Städte, die während der Kindheit der Befragten zwischen etwa einer halben und einer Million Einwohnerinnen und Einwohner zählten und damit im Vergleich mit den bevölkerungsreichsten Städten Chinas tatsächlich als eher klein bezeichnet werden können. Die Interviewten verweisen nicht nur auf einen fehlenden Zugang zu Kursen, Wettbewerben, Ensembles oder Sinfoniekonzerten, sondern auch auf die Schwierigkeit, qualifizierte Instrumentallehrende ausfindig zu machen.

Die Mehrheit der chinesischen Befragten partizipierte indes vor der Aufnahme des Bachelorstudiums wiederholt oder regelmäßig an solistischen Musikwettbewerben, wobei es sich meist um regionale Anlässe handelt. Mit Ausnahme eines Interviewten, dessen Rangierungen eher entmutigend ausfielen, haben die Studierenden die Veranstaltungen in guter Erinnerung und beschreiben sie bisweilen als Schlüsselmomente: Erstens diente die Aussicht auf eine Auszeichnung als Ansporn für fleißiges Üben und wurde der Ehrgeiz durch den Vergleich mit Konkurrentinnen und Konkurrenten angestachelt. Zweitens steigerten erzielte Erfolge die Motivation, waren Anlass für die Erkennung des eigenen Talents und die Erwägung des Instrumentalstudiums. Drittens ermöglichten die Teilnahmen eine Vernetzung, indem etwa Kontakt zu Lehrpersonen arrivierter Mitstreitender hergestellt wurde oder herausragende Leistungen Anfragen für die Mitwirkung in Ensembles zur Folge hatten. Schließlich werden ungeachtet des Gelingens Juryrückmeldungen als wertvoll für die musikalische Entwicklung befunden:

„Also wenn ich mit den Jurymitgliedern kommunizierte, [...], wenn ich das alles in mich aufsaugte oder dann im Prozess des Überdenkens – ich denke, das alles hat mich immer in verschiedensten Sichtweisen weitergebracht.“ (I\_C\_10)

Manche Befragte nahmen nicht nur solistisch, sondern auch mit Kammermusikformationen an Wettbewerben teil. Sie scheinen diesen Erlebnissen aber wenig Relevanz

beizumessen. Von einigen wird Bedauern darüber geäußert, sich nur selten einer Jury gestellt zu haben und dadurch Impulse für eine Weiterentwicklung verpasst zu haben. Nur die wenigsten Interviewten traten vor Studienbeginn nie an einem Wertungsspiel an.

In Bezug auf vorhochschulische Ensembleaktivitäten ist festzuhalten, dass die Mehrheit der chinesischen Untersuchungsgruppe in Sinfonie- oder Blasorchestern innerhalb von spezialisierten Internaten oder allgemeinbildenden Schulen mitwirkte. Vereinzelt werden zudem außerschulisch organisierte Sinfonieorchesterprojekte erwähnt und einige Befragte musizierten auch in Kammermusikgruppen. Andere spielten vor Studienbeginn nie in Klein- oder Großformationen, wofür sie das fehlende Angebot in ihren Heimatorten verantwortlich machen.

Die Mitwirkung in Ensembles wird mit fachlichen und motivationalen Vorteilen in Verbindung gebracht. Erstere betreffen die Schulung des Gehörs und eine Förderung rhythmischer, instrumentaler und weiterer musikbezogener Kompetenzen. So dienten Erfahrungen im mehrstimmigen Musizieren sowie die Arbeit mit Dirigentinnen und Dirigenten als Qualifikation für universitäre und professionelle Orchesterprojekte. Motivationssteigernde Effekte des Ensemblesmusizierens liegen einerseits darin begründet, dass die Orchesterliteratur eine Faszination für das Instrumentalspiel zu entfachen vermochte. So erinnert sich ein Interviewter, er habe erst infolge seiner Partizipation im Schulorchester ein Interesse für Kunstmusik europäischer Tradition entwickelt und sei „wie besessen von Musik“ geworden (I\_C\_15). Andererseits werden eigene solistische Parts innerhalb von Großformationen positiv konnotiert:

„Etwas, das in mir ein sehr großes Interesse an Musik erweckt hat, war hauptsächlich, dass ich damals im Orchester teilgenommen habe. [...] Und dann [...] hatte ich einmal die Möglichkeit, Solos zu spielen. Ich denke, dass diese Sache sehr motivierend war. Und später kam ich das zweite Mal in ein Orchester, das Orchester in der Unterstufe. Das Orchester meiner Unterstufe ist bei uns vor Ort ein sehr berühmtes Orchester. Da war ich auch Prinzipal [Instrumentalist X]. Das gab mir auch ein gewisses Gefühl, eine Art Selbstbewusstsein, eine Art Selbstzufriedenheit.“ (I\_C\_14)

Des Weiteren verstärkten bisweilen soziale Aspekte der Ensemblemitwirkung die Leidenschaft für das Instrumentalspiel: Der Austausch und Vergleich mit ambitionierten



Orchestermitgliedern hatten eine anspornende Wirkung; in Einzelfällen bereitete das gemeinsame Musizieren mit Peers im Vergleich zum Einzelunterricht und dem individuellen Üben mehr Vergnügen und steigerte die Motivation (siehe Unterkapitel 7.5).

Ensembleerfahrungen werden jedoch nicht von allen chinesischen Studierenden explizit mit förderlichen Aspekten in Beziehung gesetzt. Die Mitwirkung in Orchestern innerhalb von Spezialschulen scheint bei einigen kaum prägend gewesen zu sein und keine motivationssteigernde Wirkung erzielt zu haben. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass die Befragten in den institutsinternen Formationen in demselben Kontext und mit denselben Peers interagierten wie im sonstigen Schulalltag, wodurch sich die Ensemblepraxis nicht deutlich von den anderen Erlebnissen innerhalb dieser Bildungsstätten abgrenzen lässt.

### **Schweizerische Untersuchungsgruppe**

Auch von den Interviewten in der Schweiz erlernte gut ein Drittel vor dem späteren Studieninstrument für kurze Zeit ein anderes Instrument, bei dem es sich meist um die Blockflöte handelte. Den ersten Unterricht erhielten sie im Durchschnitt mit sieben Jahren, während das Anfangsalter beim Hauptinstrument im Mittel bei siebeneinhalb Jahren liegt.<sup>42</sup>

Die Wahl der Blockflöte für den Start der Musikausbildung wird damit begründet, dass dies ein verbreitetes Einstiegsinstrument gewesen sei<sup>43</sup> oder die eigene Mutter beziehungsweise eine Nachbarin entsprechenden Unterricht erteilt hätten. Für das Instrument, mit dem später das Studium aufgenommen wurde, scheinen sich die Befragten mit wenigen Ausnahmen eigenständig entschieden zu haben. Ob auch die initiale Idee für das Instrumentalspiel von ihnen ausging oder durch andere Personen angeregt wurde, bleibt oft unklar. Mehrere Studierende unterstreichen jedoch, es sei ihr eigenes Anliegen gewesen, ein Instrument zu erlernen:

---

<sup>42</sup> Ein Wechsel von Violine auf Viola oder von Kornett auf Trompete wird nicht mitgerechnet.

<sup>43</sup> Der Grundschullehrer Rudolf Schoch förderte nach Vorbild deutscher Musikpädagogen die Verbreitung der Blockflöte als Einstiegsinstrument in der Schweiz. Er initiierte ab 1930 fakultativen oder auch in den Lehrplan von Grundschulen eingebundenen Blockflötenunterricht, der fallweise durch die Gemeinden finanziert und für die Schülerinnen und Schüler kostenlos angeboten wurde. Ein Beginn der Instrumentalausbildung auf der Blockflöte war in der Schweiz während mehrerer Jahrzehnte üblich (Scheidegger, 2008, S. 57, 89; Schoch, 1961, S. 85–87).

„Ich wollte dann unbedingt anfangen, [Streichinstrument X] zu spielen. Ich wollte halt auch sehr früh anfangen, und meine Eltern haben dann immer gesagt: ‚Nein, jetzt musst du noch ein bisschen warten.‘ Und ich glaube, ich war schlussendlich fünf, als ich dann anfangen durfte.“ (I\_S\_18)

Der Wunsch, ein bestimmtes Instrument zu spielen, ging meist von einem Konzertbesuch aus. Weitere Inspirationsquellen waren Informationsveranstaltungen von Schulen und Musikschulen, das Musizieren von Verwandten oder Bekannten sowie Ressourcen im häuslichen Umfeld. Manche Interviewte wollten nicht dasselbe Instrument erlernen wie ihre Familienmitglieder und entschieden sich daher bewusst für ein anderes. In Ausnahmefällen trafen Eltern die Wahl, indem sie eigene Präferenzen oder einen Bedarf im Familienensemble geltend machten.

Während Blockflötenlektionen bisweilen in Kleingruppen stattfanden, wurden nur einem Befragten Erfahrungen mit Gruppenunterricht auf dem späteren Studieninstrument zuteil. Die instrumentale Ausbildung erfolgte größtenteils an öffentlichen Musikschulen, in der Westschweiz unter anderem an kantonalen Konservatorien<sup>44</sup>. Einige Interviewte suchten anfänglich Privatlehrpersonen auf, weil sie das an Musikschulen damals reguläre Mindestalter für ihr Instrument noch nicht erreicht hatten. Andere wechselten nach einer gewissen Zeit auf Privatunterricht bei Hochschullehrenden oder anderen renommierten Pädagoginnen und Pädagogen, die ihnen empfohlen worden waren. Grundsätzlich besuchten die meisten Befragten einmal wöchentlich, manche auch zweimal pro Woche eine Instrumentallektion. Die Dauer der Unterrichtseinheiten wurde mit zunehmendem Alter und Interesse an der eigenen musikalischen Entwicklung erhöht.

Den Instrumentalunterricht konnten die schweizerischen Interviewten in der Regel in ihren Wohnorten besuchen, sodass der Fall einer Person heraussticht, die in einem kleinen Dorf aufwuchs und eine einstündige Busfahrt bis zur nächstgelegenen Musikschule auf sich nehmen musste. In weiteren Interviewpassagen tritt zutage, dass in Dörfern und ländlichen Gegenden ein eingeschränktes Angebot an Musikaktivitäten und

---

<sup>44</sup> Kantonale Konservatorien sind nicht mit den heutigen Musikhochschulen zu verwechseln. Das Angebot kantonalen Konservatorien in der Westschweiz umfasst neben den an Musikschulen üblichen Fächern sogenannte Amateurzertifikatskurse und berufsvorbereitende Klassen, die unter anderem eine Erhöhung der Unterrichtsdauer auf dem Hauptinstrument einschließen (siehe auch Abschnitt 7.1.4).

Förderstrukturen zur Verfügung stand. Aufgrund der meist nahen Distanzen zu größeren Gemeinden und Städten war jedoch etwa die Mitwirkung in dortigen Ensembles möglich.

Zusätzlich zum wöchentlichen Instrumentalunterricht besuchte die Hälfte der schweizerischen Befragten vor Studienbeginn Meisterkurse und konnotiert die entsprechenden Erfahrungen ausnahmslos positiv. Auch in dieser Untersuchungsgruppe zeigt sich, dass die Kurse gewinnbringend für die instrumentale Weiterentwicklung und die Motivation waren. Fachliche Impulse gewannen die Interviewten nicht nur durch die Unterweisung, sondern auch durch den Austausch mit anderen jungen Instrumentalistinnen und Instrumentalisten. Fortgeschrittenere Peers im öffentlichen Unterricht spielen zu hören, diente zudem als Anreiz für beflissenes Üben. Überdies wirkten sich hohe Erwartungshaltungen von Kursleitenden förderlich aus, wie folgendes Zitat illustriert:

„Ich würde sagen, dass die ersten Meisterkurse, die ich mit 16 oder 17 Jahren besuchte, meine Entwicklung sehr stark beeinflusst haben. [...] Ich hatte [in diesen Kursen] einen Lehrer der Musikhochschule, der mich aus der normalen Arbeitsweise mit Jugendlichen und sogenannten Nicht-Profis herausholte, der andere Erwartungen und eine andere Arbeitsweise hatte. Das war extrem wichtig für meine persönliche Entwicklung als Musikerin, finde ich. Und das hatte einen großen Einfluss auf die Fortschritte, die ich gemacht habe.“<sup>45</sup> (I\_S\_14)

Jene Befragten, die vor dem Bachelorstudium keine Meisterkurse absolvieren konnten, bedauern, vonseiten ihres Umfelds keine Anregungen und Hinweise auf diese Förderangebote erhalten zu haben.

Auch der Großteil der schweizerischen Untersuchungsgruppe trat vor Studienbeginn zu mehreren kantonalen oder nationalen Solowettbewerben an und die meisten erlangten Preise. Den Teilnahmen wird vorwiegend ein positiver Einfluss auf die musikalische Entwicklung zugeschrieben. So werden der Antrieb durch ein „klar definiertes Ziel“<sup>46</sup> (I\_S\_12) und die Vergleichsmöglichkeit mit leistungsstarken Peers als vorteilhaft beurteilt. Ferner manifestieren sich gute Rangierungen als motivierende „Highlights“

---

<sup>45</sup> Originalsprache Französisch. Die französischsprachigen Interviewtranskripte wurden dankenswerterweise von Diana Haag schriftlich ins Deutsche übersetzt.

<sup>46</sup> Originalsprache Französisch.

(I\_S\_7), die oftmals zur Erkennung der eigenen Potenziale führten und mit Anerkennung und Bewunderung in Verbindung gebracht werden:

„Und man hat mir bei Wettbewerben oft gesagt, dass ich einen schönen Klang hätte oder dass meine Technik gut sei. Danach habe ich an immer ein bisschen wichtigeren Wettbewerben teilgenommen. Es gibt einen Wettbewerb, bei dem es gar nicht um Technik geht, sondern nur darum, möglichst viel Musikalität in zwei Minuten zu zeigen, nichts weiter. Und da habe ich beim ersten Mal gleich gewonnen in meiner Kategorie, was eine schöne Bestätigung war.“<sup>47</sup> (I\_S\_12)

Die Veranstaltungen boten zudem Gelegenheiten für Begegnungen und Kontaktaufnahmen mit zukünftigen Lehrpersonen. Des Weiteren ermöglichten Erfolge etwa die Mitwirkung in einem Orchesterprojekt für Preisträgerinnen und Preisträger oder die Aufnahme und den Verbleib in einem Förderprogramm mit subventioniertem Zusatzunterricht. Manche Interviewte traten zudem bei Wettbewerben für Kammermusikensembles und Blasmusikformationen an, wobei insbesondere letztere als förderlich beschrieben werden.

Wettbewerbserlebnisse waren aber nicht ausschließlich motivierend, denn einige Befragte mussten tiefe Rangierungen verbuchen, hatten mit großem Lampenfieber zu kämpfen oder fanden keinen Gefallen am Konkurrieren. So wird beispielsweise resümiert, dass Wertungsspiele zwar zuträglich für die musikalische Entwicklung gewesen seien, es jedoch in diesen Kontexten nicht gelungen sei, das Musizieren zu „genießen“ (I\_S\_10). Auch wird Missfallen an der kompetitiven Atmosphäre geäußert, die bisweilen durch den Ehrgeiz der Eltern akzentuiert wurde. Zu erwähnen ist ferner eine Interviewte, die sich aus Prinzip weigerte, an Wettbewerben teilzunehmen, da Leistungsgegenüberstellungen und Rangierungen nicht ihrer Auffassung von Kunst entsprächen. Sie gibt indes zu bedenken, dass sie in der Konsequenz hinsichtlich der Einschätzung ihrer Kompetenzen „ein bisschen in der Luft“ (I\_S\_3) geblieben sei. Von anderen wird Bedauern darüber geäußert, nie oder nur selten an Wertungsspielen partizipiert zu haben:

„Ich bereue es heute manchmal. Ich bin [...] irgendwie nicht so der Wettbewerbstyp. Aber ich glaube, es hätte mir gutgetan, einfach noch ein weiteres Ziel

---

<sup>47</sup> Originalsprache Französisch.

zu haben und auch auf etwas hinarbeiten zu können. Aber ich habe das nie gemacht [...]. Der Musiklehrer an der zweiten Musikschule war auch nicht so ein Wettbewerbsmensch. Also er hat mich auch nie gepusht oder in diese Richtung gefördert.“ (I\_S\_4)

Erfahrungen in Jugendsinfonieorchestern oder Blasmusikformationen sammelten alle schweizerischen Interviewten und in der Regel spielten sie zudem in Kammermusikensembles oder Bands. Die meisten Biografien dokumentieren eine Vielzahl an langjährigen Teilnahmen in Großformationen sowie diverse temporäre Projekte und Kurswochen. Die Laufbahnen lesen sich bezüglich der Ensembleaktivitäten auffallend ähnlich. So musizierten viele Befragte bereits während ihrer ersten Spieljahre in Musikschulformationen, bevor sie in ein Jugendorchester und anschließend in ambitioniertere, überregionale und semiprofessionelle Vereine aufstiegen, wie das folgende Zitat veranschaulicht:

„Dann nahm ich natürlich Unterricht und habe einfach so den normalen Blasmusikanten-Weg gemacht: Also zuerst Unterricht, dann mal eine Beginnersband [Anfängerensemble für Blas- und Schlaginstrumente], dann eine Jugendmusik. Und dann kam ich aber schon ziemlich früh in den Musikverein [...]. Und seither bin ich immer noch in der gleichen Blasmusik dabei, habe aber oft in anderen Vereinen ausgeholfen. [...] Ich war immer gefordert, musste / durfte (betont) überall spielen und musste auch höhere Stimmen und Verantwortung für alles übernehmen. Und das hat mir eigentlich ziemlich Spaß gemacht und ich musste auch entsprechend mehr üben. Das hat mich eigentlich ziemlich angespornt [...]. Und dann kam ich auch noch in Kontakt mit Sinfonieorchestern, aber erst im Alter von sechzehn, siebzehn, glaube ich. [...] In Sachen Blasmusik bin ich immer höher aufgestiegen und habe auch in Höchstklasse-Musikvereinen<sup>48</sup> gespielt.“ (I\_S\_9)

Nur eine einzige schweizerische Interviewte spielte während einer längeren Phase in keinem Ensemble. Die Instrumentallehrerin habe Orchesterproben als „Zeitverschwendung“<sup>49</sup> (I\_S\_15) erachtet und sie belehrt, sich ausschließlich dem individuellen Üben

---

<sup>48</sup> Gemeint sind Musikvereine, die bei nationalen Wertungsspielen in der höchsten Kategorie antreten, in der Pflichtstücke mit dem größten Schwierigkeitsgrad vorgetragen werden.

<sup>49</sup> Originalsprache Französisch.

zu widmen. Die Befragte vermisste das gemeinschaftliche Musizieren und benennt den Wiedereinstieg in ein Orchester als Schlüsselerlebnis.

Wie in der chinesischen Untersuchungsgruppe lässt sich die positiv assoziierte Wirkung von Ensembleteilnahmen auch in der schweizerischen in fachliche und motivationale Aspekte unterteilen. Hinsichtlich der Erweiterung musikbezogener Kompetenzen werden die direkte Vermittlung von Sachkenntnissen durch Leitungspersonen und fortgeschrittenere Mitspielende sowie das Beobachtungslernen positiv hervorgehoben. Motivationsfördernde Effekte des Ensemblesmusizierens äußern sich darin, dass das Zusammenspiel mit Peers die Freude am Instrumentalspiel steigerte und Begegnungen mit ambitionierten Gleichaltrigen den Ehrgeiz weckten (siehe Unterkapitel 7.5). Zudem wurden die Interviewten durch Herausforderungen zum Üben animiert, indem sie sich bemühten, Orchesterwerke mit hohem Schwierigkeitsgrad zu meistern und in solistischen Partien zu brillieren. Zugleich erkannten mehrere Befragte im Rahmen von Ensembleaktivitäten die eigenen Potenziale, da sie sich „schnell aus der Menge hoben“<sup>50</sup> (I\_S\_12) oder Stimmführungspositionen übernehmen durften:

„Was mir am meisten gebracht hat, war, dass man mir oft Verantwortung übertragen hat, wie die Position des ersten [Blasinstrument X] in einem Projekt [...]. Das ist wirklich das, was mir gezeigt hat, dass ich es schaffen kann.“<sup>51</sup> (I\_S\_13)

„In einer Brassband der ersten Stärkeklasse [...] spielen zu können, hat mir viel Selbstvertrauen gegeben und ich habe mich technisch sehr verbessert, was das Volumen und den Klang angeht. Und auch, dass ich schon mit dreizehn [Jahren] das erste [Blasinstrument X] in meiner Blaskapelle war, weil es sonst niemanden gab. Ich war zu jung, aber die Leute haben an mich geglaubt und hatten Vertrauen in mich. Diese Verantwortung zu haben, hat meine Karriere ins Rollen gebracht.“<sup>52</sup> (I\_S\_11)

Der gewichtige motivationale Einfluss des Ensemblesmusizierens manifestiert sich überdies darin, dass fast die Hälfte der schweizerischen Interviewten entsprechende Erfahrungen als ausschlaggebend für den Studienwunsch beschreibt. Auch von jenen, die vornehmlich in Blasmusikformationen spielten, werden primär

---

<sup>50</sup> Originalsprache Französisch.

<sup>51</sup> Originalsprache Französisch.

<sup>52</sup> Originalsprache Französisch.

Sinfonieorchesterprojekte als Schlüsselerlebnisse beschrieben. Eine Befragte erinnert sich etwa, wie die erste Mitwirkung in einem sinfonischen Ensemble im Alter von zwölf Jahren ihr Interesse für eine Berufstätigkeit als Orchestermusikerin entfachte:

„Das war schon mein erstes Mal dort im Orchester, als ich so mittendrin saß. Also ich hatte schon viele [Orchester] von außen gehört, aber als ich richtig drin saß und das von mittendrin erlebt habe: Von überall klingt es und ich bin Teil von dem [...]. Das hat mich ziemlich geprägt, sodass ich fand: ‚Wow! Orchester wäre [...] schon super.‘“ (I\_S\_5)

### **Vergleich der Ergebnisse beider Untersuchungsgruppen**

Das Alter bei der Aufnahme des Instrumentalunterrichts liegt bei den chinesischen Interviewten im Mittel ein Jahr unter jenem der schweizerischen. Letztere wechselten indes durchschnittlich nach kürzerer Zeit von einem Einstiegsinstrument auf ihr späteres Hauptinstrument, welches sie meist selbstbestimmt und ausgehend von persönlichen Präferenzen aussuchten, ohne dabei ein zukünftiges Musikstudium in Betracht zu ziehen. Dahingegen basierte die Instrumentenwahl in der chinesischen Untersuchungsgruppe selten auf einem eigenen Wunsch, sondern meist auf praktischen Gründen und taktischem Ermessen. Im Hinblick auf ein anvisiertes Studium an einer Musikhochschule wurde insbesondere die Konkurrenzsituation in unterschiedlichen Instrumentalfächern berücksichtigt.

Die Interviewten in China erhielten ihre instrumentale Ausbildung in der Regel entweder in Form von Privatunterricht oder im Rahmen des Curriculums einer Spezialschule, während jene in der Schweiz vorwiegend Angebote von Musikschulen nutzten. Zusätzlich nahm mindestens die Hälfte der Befragten in beiden Ländern an Meisterkursen teil, denen oftmals ein fachlicher und motivationaler Zugewinn für die musikalische Entwicklung beigemessen wird. Einige chinesische Studierende befinden die Kurse jedoch nicht als förderlich.

In beiden Untersuchungsgruppen partizipierte die überwiegende Anzahl der Interviewten mehrfach an solistischen Instrumentalwettbewerben und erzielte meist Erfolge. Diese Erfahrungen werden im Allgemeinen positiv konnotiert und gelegentlich als Schlüsselmomente beschrieben. Als vorteilhaft hervorgehoben werden einerseits die erhöhte Motivation zum Üben während der Vorbereitungszeit. Andererseits führten hohe Rangierungen und Vergleiche mit Mitstreitenden zur Talenterkennung und

in der Folge auch zu Fördermaßnahmen. Die Veranstaltungen boten überdies Gelegenheiten für die Vernetzung in der Musikbranche. Von manchen schweizerischen Studierenden werden aber negative Wettbewerbserlebnisse geschildert oder kritische Ansichten zu kompetitiven Leistungsmessungen geäußert.

Beim Vergleich der Ensembleteilnahmen in den beiden Untersuchungsgruppen zeigt sich, dass sie in den Biografien der Befragten in der Schweiz einen größeren Stellenwert einnahmen. So musizierten sämtliche dieser Interviewten vor Beginn ihres Instrumentalstudiums in diversen Großformationen und meist auch in Kleinformationen. Die entsprechenden Aktivitäten stellen sie als vergnüglich, motivierend und förderlich dar. Sie wuchsen an den Herausforderungen des Ensemblespiels und schätzten den Austausch und das Musizieren mit Gleichaltrigen. Im Gegensatz dazu wirkten nicht alle chinesischen Befragten in Orchestern oder Kammermusikgruppen mit. Ferner wird die Partizipation in Ensembles von einigen nicht mit motivationsfördernden Effekten oder fachlichen Fortschritten assoziiert.

Festzuhalten ist, dass mehrere Studierende in China kaum Ensembles und Förderangebote wie Meisterkurse oder Wettbewerbe in ihren Heimatstädten vorfanden. Zudem nahmen sie oftmals weite Zugfahrten auf sich, um Unterricht bei renommierten Instrumentallehrenden zu besuchen. Die Interviewten in der Schweiz fanden in der Regel in ihren Wohnorten oder in nahegelegenen Gemeinden eine Musikschule und Ensembleangebote vor. Auch für eine Unterweisung bei Hochschullehrenden mussten sie nur in Ausnahmefällen längere Reisewege zurücklegen.

## **7.1.2 Regulärer Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen**

### **Chinesische Untersuchungsgruppe**

Alle Befragten in China absolvierten – abgesehen von mehrmonatigen Beurlaubungen – eine zwölfjährige Schulzeit, im Laufe derer sie Musikunterricht an allgemeinbildenden oder spezialisierten Institutionen genossen. Im Folgenden wird auf das Pflichtfach Musik in Regelschulen eingegangen. Optionale Angebote und das musikbezogene Fächerangebot von Spezialschulen sind Gegenstand des nachfolgenden Abschnitts (7.1.3).

Hinsichtlich des regulären Musikunterrichts während der gesamten Schullaufbahn erinnern sich die Studierenden in erster Linie an gemeinsames Singen und an die



sogenannte „Musikwertschätzung“ (音乐欣赏课, yīnyuè xīnshǎng kè), die musikgeschichtliche Themen und die Rezeption von Kompositionen beinhaltet:

„Musikunterricht war Singen. Im Musikunterricht in der normalen chinesischen Oberstufe wird immer gemeinsam gesungen oder [...] einige Komponisten und deren Stücke oder deren Lebensgeschichte [werden behandelt].“ (I\_C\_14)

Es wurde sowohl chinesische traditionelle Musik als auch Kunstmusik europäischer Tradition gelehrt. Zuweilen wurde im Rahmen des Pflichtfachs Musik Gruppenunterricht in Klavier oder Guzheng abgehalten. Hingegen scheinen Musiktheorie oder Gehörbildung kaum unterrichtet worden zu sein. Die meisten Befragten schreiben dem obligatorischen Musikunterricht keine Relevanz für ihre musikalische Talententwicklung zu, da sie die erlernten Kompetenzen nicht als vorteilhaft für ihre Musizierpraxis und das Instrumentalstudium erachten. Einige waren mit der Qualität der Unterweisung unzufrieden und blieben den Lektionen deshalb fern. Des Weiteren fand der Musikunterricht an manchen Schulen nicht wie im Curriculum vorgesehen statt. Er wurde abgesagt, damit die Schülerinnen und Schüler jenen Fächern mehr Zeit widmen konnten, die bei der allgemeinen Universitätsaufnahmeprüfung (gāokǎo) getestet werden. Dass die Ausführungen zum Pflichtfach Musik bei den meisten chinesischen Interviewten kurz ausfallen, mag auch darauf zurückzuführen sein, dass sie im Laufe ihrer Schulkarriere diverse andere musikbezogene Kurse und Fächer belegten und bisweilen nur wenige Jahre in einer allgemeinbildenden Schule verbrachten (siehe Abschnitt 7.1.3).

### **Schweizerische Untersuchungsgruppe**

Mehr als zwei Drittel der schweizerischen Untersuchungsgruppe absolvierten zwölf Schuljahre und schlossen diese mit einer Matura ab. Sie erhielten während der gesamten Ausbildungsdauer entweder regulären Musikunterricht oder belegten in den letzten Gymnasialjahren stattdessen das sogenannte Schwerpunktfach Musik, welches im nachfolgenden Abschnitt (7.1.3) thematisiert wird. Eine Befragte besuchte ab der zehnten Klassenstufe eine Fachmittelschule<sup>53</sup> mit Vertiefungsoption Musik. Die weiteren

---

<sup>53</sup> Fachmittelschulen in der Schweiz sind Ausbildungsinstitutionen der Sekundarstufe II. Sie bereiten Schülerinnen und Schüler auf ein Studium an einer Höheren Fachschule oder – in Kombination mit einer Fachmaturität – für eine Ausbildung an einer Fachhochschule vor. Sie bieten eine breite Allgemeinbildung sowie berufsspezifische Vertiefungsmöglichkeiten.

Interviewten durchliefen nach der obligatorischen neunjährigen Schulzeit eine duale Berufslehre<sup>54</sup>, in der das Fach Musik nicht angeboten wird.

Das Pflichtfach Musik an Regelschulen wird von den schweizerischen Studierenden mehrheitlich negativ beurteilt. In erster Linie wird Kritik an den Lerninhalten geübt, aber auch die Qualität der Unterweisung wird moniert. Das gemeinsame Singen scheint den Kern des Schulfachs gebildet zu haben, während musiktheoretische und musikgeschichtliche Inhalte weniger berücksichtigt wurden. Als Desiderat manifestiert sich vor allem eine Ausbildung in Harmonielehre und Gehörbildung. Die vermittelten musiktheoretischen Grundlagen werden als dürftig, der Unterricht als „lächerlich“ (I\_S\_3) und nicht besonders lehrreich charakterisiert. Die Musiklehrpersonen sowie ihre Methoden und Arbeitseinstellungen erfahren von einigen Befragten ebenfalls eine kritische Bewertung, werden dagegen von anderen positiv gewürdigt.

Es kann angenommen werden, dass manche Interviewte das Schulfach retrospektiv be-  
anstanden, da im Zuge ihrer Vorbereitung auf die Zulassungsprüfung für das Instru-  
mentalstudium unzureichende Kenntnisse in Musiktheorie und eine mangelhafte  
Schulung des Gehörs zutage traten. Darüber hinaus erwähnen einige Befragte explizit,  
dass die Unzufriedenheit mit dem Musikunterricht aus einer Unterforderung infolge  
der außerschulischen Vorbildung resultierte. Sie verfügten bereits über das musikthe-  
oretische Grundwissen, das im Pflichtfach vermittelt wurde, und vermissten eine Ver-  
tiefung der Inhalte sowie eine breitere stilistische Ausrichtung. Entsprechend wird die  
Orientierung der Lehrpersonen an dem Interesse der Mehrheit der Schülerinnen und  
Schüler für populäre Musik bedauert.

Positiv vermerken mehrere Interviewte, dass ihnen das Singen in der Klasse Freude  
bereitet habe und sie es genossen hätten, mit ihren musikbezogenen Kompetenzen in  
der Schulklasse zu brillieren. Sie langweilten sich zwar, profitierten aber auch von ihren  
Vorkenntnissen:

„Die Dinge, die wir in der Schule in Musik durchnahmen, waren sehr, sehr ein-  
fache Dinge für mich. Ja. Das war nicht sehr interessant, aber es ermöglichte mir,

---

<sup>54</sup> Eine duale Berufslehre entspricht einer drei- oder vierjährigen Ausbildung in einem Lehrbetrieb mit begleitendem Schulunterricht.

in einem Fach gute Noten zu haben, weshalb ich dennoch zufrieden war (lacht).“<sup>55</sup> (I\_S\_15)

Als förderlicher Aspekt des schulischen Musikunterrichts kann in einem Fall zudem die Rezeption von Ravels Bolero angeführt werden, die das Interesse für Kunstmusik europäischer Tradition zu entfachen vermochte.

Jene Befragten, die eine berufliche Grundbildung absolvierten und nach der neunten Klassenstufe keinen Musikunterricht mehr erhielten, berichten, dass sie deshalb Schwierigkeiten in Musiktheorie und Gehörbildung bei der Zulassungsprüfung für das Instrumentalstudium und während der tertiären Ausbildung hatten.

### **Vergleich der Ergebnisse beider Untersuchungsgruppen**

Dem Pflichtfach Musik in allgemeinbildenden Schulen wird von den Interviewten in beiden Ländern keine große Relevanz hinsichtlich ihrer musikalischen Talententwicklung zugeschrieben. Dies mag primär daran liegen, dass sie im Musikunterricht kaum Kompetenzen erwarben, über die sie aufgrund ihrer Vorbildung nicht bereits verfügten oder bei denen sie einen direkten Zugewinn für ihre Instrumentalaktivitäten erkennen konnten. Die Unterrichtsinhalte werden von den Studierenden insofern ähnlich erinnert, als dass die Singpraxis gefolgt von musikgeschichtlichen Themen den Schwerpunkt bildete, während ein Manko an Gehörbildung und Musiktheorie beklagt wird. Neben Kunstmusik europäischer Tradition scheint den Befragten in China traditionelle chinesische Musik vermittelt worden zu sein, den schweizerischen eher Popmusik.

Nur chinesische Studierende berichten, der Musikunterricht sei phasenweise nicht abgehalten worden oder sie hätten aus Desinteresse nicht an den Lektionen teilgenommen. Indes kamen einige Interviewte in der Schweiz nur bis zur neunten Klassenstufe in den Genuss des Regelfachs Musik, da sie danach eine Berufslehre machten. Demgegenüber absolvierten alle Befragten in China eine zwölfjährige Schulbildung, wenn auch zuweilen mit längeren Dispensationen.

---

<sup>55</sup> Originalsprache Französisch.

### **7.1.3 Musikalische Talentförderung im schulischen Kontext**

#### **Chinesische Untersuchungsgruppe**

Schulische Förderinstrumente nahmen in den musikbezogenen Biografien der meisten chinesischen Interviewten einen zentralen Stellenwert ein. So wurde knapp die Hälfte dieser Untersuchungsgruppe spätestens ab der siebten Klassenstufe in Institutionen mit einer Spezialisierung auf Musik ausgebildet. Ferner besuchten einige Befragte an allgemeinbildenden Schulen Kunst- und Musikklassen oder Wahlfächer im Musikbereich. Im Folgenden werden zunächst die in Anspruch genommenen Angebote beleuchtet, bevor weitere für die musikalische Talententwicklung relevante Aspekte des Schulkontextes erörtert werden.

Bei den von den Interviewten absolvierten spezialisierten Institutionen handelt es sich größtenteils um Internate, die einer Musikhochschule angeschlossen sind und auf ein Instrumentalstudium vorbereiten. Die Zulassung zu diesen selektiven Schulen ist über Eignungstests mit hohen Anforderungen geregelt. Die Befragten arbeiteten bisweilen während rund eines Jahres fokussiert auf die Prüfungsvorspiele hin und besuchten in dieser Zeit keinen Primarschulunterricht. Hinsichtlich des Curriculums spezialisierter Grundschulen von der vierten bis zur sechsten Klassenstufe verweisen die Rückblicke der Studierenden darauf, dass vormittags Unterricht in allgemeinbildenden Fächern abgehalten wurde und der Nachmittag für die musikbezogene Ausbildung sowie individuelles oder beaufsichtigtes Üben zur Verfügung stand. Neben Instrumentalunterricht zählten etwa Solmisations- oder Klavierlektionen, Streicherensemble und Chor zum Lehrplan. Das Curriculum spezialisierter Mittelschulen beinhaltete je nach Klassenstufe zusätzlich Musiktheorie, „Musikwertschätzung“, Orchester und gelegentlich Kammermusikangebote. Die Absolventinnen und Absolventen dieser Institutionen beurteilen die genossene musikbezogene Ausbildung als förderlich und wichtig für ihre Fortschritte auf dem Instrument. Sie legten die Bachelorzulassungsprüfung in der Regel an der Hochschule ab, deren angegliederte Schule sie besucht hatten.

Neben den Internaten ist eine allgemeinbildende Schule mit einer Musikabteilung zu nennen, die eine Interviewte durchlief und belobigt. Ihren Ausführungen zufolge bietet die Unterweisung an dieser Institution eine ausreichende Qualifizierung für die Zulassungsprüfungen der Musikhochschulen. Dahingegen scheint die Ausbildung an einer Kunstschule, die ein Student besuchte, von untergeordneter Bedeutung für seine musikalische Talententwicklung gewesen zu sein. Er bemängelt zum einen das spärliche

musikbezogene Fächerangebot und bekennt, er habe sich primär dem individuellen Üben gewidmet. Zum anderen äußert er sich geringschätzig über den Leistungsstandard und die ambitionslosen Mitschülerinnen und -schüler.

Desgleichen scheinen die Befragten in Kunst- und Musikklassen allgemeinbildender Schulen weniger von einer eingehenden und hochstehenden musikbezogenen Ausbildung profitiert zu haben als vielmehr von der zeitlichen Möglichkeit, neben den reduzierten schulischen Anforderungen das Instrumentalspiel intensiv zu betreiben. Sie konnten sich etwa vom beaufsichtigten abendlichen Lernen befreien lassen, um die Zeit für das Üben zu nutzen. Die an einigen allgemeinbildenden Schulen für Mitglieder der institutsinternen Orchester oder interessierte Schülerinnen und Schüler angebotenen Wahlkurse in Solmisation und Musiktheorie werden von den Interviewten indes positiv beurteilt.

Hinsichtlich der schulischen Rahmenbedingungen geben die Regelschulabgängerinnen und -abgänger zu bedenken, dass sie im Vergleich zu Absolventinnen und Absolventen spezialisierter Bildungsstätten schwierigere Voraussetzungen für den Einstieg in ihr Instrumentalstudium gehabt hätten. Sie führen dies nicht nur auf die weniger umfassende musikbezogene Vorbildung zurück, sondern auch auf die begrenzte Zeit für das individuelle Üben. Der Leistungsdruck an allgemeinbildenden Schulen führte in mehreren Fällen dazu, dass die instrumentale Ausbildung für einige Monate unterbrochen wurde. Insbesondere vor der Übertrittsprüfung in die zweite Sekundarstufe (中考, zhōngkǎo) nach der obligatorischen neunjährigen Schulzeit setzten manche Befragte den Instrumentalunterricht aus oder übten nicht mehr regelmäßig. Zudem ist ein Interviewter zu erwähnen, der im Grundschulalter während mehrerer Jahre das Instrumentalspiel pausiert, da die Eltern der Allgemeinbildung den Vorrang gaben.

Die Ausführungen der Regelschulabsolventinnen und -absolventen belegen neben Konflikten zwischen intensiver Musizierpraxis und schulischer Beanspruchung, dass das Instrumentalspiel auch Vorteile für den Bildungsweg bot. So konnten für den Übertritt in die zweite Sekundarstufe Zusatzpunkte für musikbezogene Kompetenzen angerechnet werden. Die Boni waren in einem Fall entscheidend, um das erforderliche Gesamtergebnis für den Zugang zur gymnasialen Oberstufe zu erreichen. Wie die Interviews belegen, konnten instrumentale Fertigkeiten darüber hinaus eine Aufnahme in selektive und angesehene Mittelschulen oder den kostenlosen Besuch solcher

Schulen ermöglichen. Diese Bildungsstätten waren unter den Befragten dafür bekannt, dass ein hoher Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler später Eliteuniversitäten besucht.

Schließlich ist festzuhalten, dass allgemeinbildende Schulen eine Fokussierung auf die musikalische Talententwicklung tolerierten und in diesem Zusammenhang Beurlaubungen gewährten. Bereits auf der Primarstufe wurde es gebilligt, für die Vorbereitung auf Eignungsvorspiele von spezialisierten Bildungsanstalten ein Schuljahr zu versäumen, ohne dieses nachholen zu müssen. Ferner ließ sich mindestens die Hälfte der chinesischen Interviewten in der zweiten Sekundarstufe über Monate vom Unterricht befreien, um auf die Zulassungsprüfungen von Musikhochschulen hinzuarbeiten. Für die Schülerinnen und Schüler von Musikklassen oder Musikabteilungen an allgemeinbildenden Schulen fand im Semester vor diesen Eignungsprüfungen zuweilen kein Unterricht statt oder waren Freistellungen üblich:

„Da gibt es eine Phase, die ‚Akut-Training‘ heißt. Ja, das kannst du beim Lehrer beantragen [...]. Die Klasse, die ich in der Oberstufe besuchte, war eine Kunstklasse. [...] In der Kunstklasse hatten wir damals viele Leute, die Sport lernten, die Kunst lernten, die Musik lernten – diese Leute hatten im Grunde alle keinen [Schul-]Unterricht. Die Leute haben damals die allgemeinen Fächer im Grunde alle nicht besucht. Alle sind für ihr ‚Akut-Training‘ weggegangen, an die verschiedensten Orte landesweit. [...] Nachdem die Fachkurse fertig geprüft waren, sind wir zurück in unsere Heimatorte und haben [...] etwa drei Monate lang hauptsächlich für die allgemeinen Fächer gelernt. In dieser Zeit habe ich auch nicht geübt, sondern nur für die allgemeinen Fächer gelernt. Jeden Tag habe ich wie verrückt gelernt.“ (I\_C\_11)

### **Schweizerische Untersuchungsgruppe**

Schulische Vertiefungsmöglichkeiten im Musikbereich wurden von den Befragten in der Schweiz insofern genutzt, als dass etliche das gymnasiale Schwerpunktfach Musik belegten und eine Studentin ein Kunst- und Sportgymnasium durchlief. Im Folgenden werden zunächst Erfahrungen der Interviewten mit diesen Musikbildungsangeboten dokumentiert, anschließend weitere Faktoren betreffend der Schulstrukturen in den Blick genommen.

Die Studentin, die ab der neunten Klassenstufe ein Kunst- und Sportgymnasium besuchte, schätzte an dessen Angebot etwa Kammermusikurse und die Unterweisung in Musiktheorie, die ihr als Vorbereitung auf das Instrumentalstudium diene. Die Schülerinnen und Schüler des musischen Profils dieser Institution legen bereits in der zehnten Klassenstufe den theoretischen und etwas später den praktischen Teil der Zulassungsprüfung einer Musikhochschule ab und können das Bachelorstudium parallel zum Schulbesuch aufnehmen. Die Befragte kritisiert indes das Übermaß an musikbezogenen Pflichtkursen innerhalb des Gymnasiums:

„Ich fand jeweils, dass es fast ein bisschen zu viel ist. Denn in diesem ganzen Kunst- und Sportgymnasium ist alles so durchgeplant. Wir hatten zum Beispiel jeden zweiten Donnerstag Vorspieltraining: Dann musste (betont) man vorspielen. Und ich hätte mir gewünscht, vielleicht einfach mal ein Jahr lang mit meiner Lehrerin arbeiten zu können – [...] eine gute Aufbauarbeit ohne Störfaktoren, ohne die ganze Zeit vorspielen zu müssen.“ (I\_S\_2)

Die Reflexionen über das Schwerpunktfach Musik, das innerhalb des Curriculums von Gymnasien und Fachmittelschulen im Pflichtwahlbereich angesiedelt ist und nicht im engeren Sinne der Talentförderung zugehört, fallen uneinheitlich aus. Einige Studierende beurteilen den Unterricht als zu niederschwellig und bringen Enttäuschung über dessen inhaltliche Ausrichtung und das Leistungsniveau der Klasse zum Ausdruck. Demgemäß befinden sie die absolvierten Vertiefungslektionen nicht als wertvoll für ihre musikalische Entwicklung. Andere Interviewte hingegen profitierten im Rahmen des Schwerpunktfachs von einer umfassenden Vorbereitung auf den Theorieteil der Bachelorzulassungsprüfung und erachten diese Schulstunden daher als förderlich. Sowohl positive wie auch negative Erfahrungen werden einerseits auf Musiklehrpersonen, andererseits auf Klassenkameradinnen und -kameraden zurückgeführt. In dem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass der Besuch des Vertiefungsunterrichts in manchen Fällen eine Vernetzung mit musikbegeisterten Peers oder mit Lehrenden, die Mitspielgelegenheiten in Bands oder Orchestern vermittelten, ermöglichte:

„Am Gymnasium habe ich wirklich tolle Lehrer kennengelernt. Im Schwerpunktfach Musik hatte ich Unterricht in Harmonielehre, Kontrapunkt, Komposition und Praxisunterricht, was ich genutzt habe, um Jazz zu spielen. Da es eine Welt war, die ich weniger kannte, habe ich die Tatsache genutzt, dass einer meiner zwei [Schwerpunktfach-]Lehrer Jazzmusiker war, um zusammen mit ihm

praktische Jazzstunden in einer Jazzband zu absolvieren. Das war also sehr gut und ich verdanke es diesem Jazzkurs, dass ich in eine Jazzband eintreten konnte. Also um es kurz zu fassen, gibt es eine klare Verbindung zu meinem musikalischen Werdegang. Und es ist ganz klar die Zeit, in der ich am meisten über Theorie, Komposition und auch über Musikgeschichte gelernt habe.“<sup>56</sup> (I\_S\_13)

Die formalen Strukturen allgemeinbildender Gymnasien werden in den Interviews bisweilen als schwierige Kontexte für die musikalische Talententwicklung benannt. Mehrere Befragte bekundeten Konflikte zwischen schulischen Verpflichtungen und ihren musikbezogenen Tätigkeiten, die manchmal in Überlastungen und Krisen resultierten. Zum einen fanden sie neben den Hausaufgaben und weiteren Schulanforderungen nicht immer genügend Zeit für das individuelle Üben oder ihre vielfältigen Ensembleprojekte. Zum anderen monieren sie ein fehlendes Verständnis vonseiten der Schulleitung und -lehrenden für das ambitioniert betriebene Instrumentalspiel. So wird von mangelnder Wertschätzung gegenüber den Musikaktivitäten berichtet und etwa auf eine Klassenlehrperson verwiesen, die eine Reduzierung der Übezeit zugunsten des Lernens empfahl. Ferner wird ein „Kampf“ (I\_S\_8) um Rücksichtnahme der Schulen bei Terminüberschneidungen beschrieben. In einem Fall wurde der Besuch eines schulinternen Wahlfachs für Musiktheorie, das den Klassenstundenplan tangierte, trotz mehrmaliger Gespräche mit dem Rektorat nicht ermöglicht. Auch Dispensationen für Musikkurswochen oder Wettbewerbsproben wurden nicht erteilt. Überdies weist eine Interviewte darauf hin, dass das Schwerpunktfach Musik je nach Gymnasium und Nachfrage nicht für jeden Schülerjahrgang angeboten werde.

### **Vergleich der Ergebnisse beider Untersuchungsgruppen**

Die Musikausbildung und insbesondere die Talentförderung der chinesischen Befragten waren im Vergleich zu den schweizerischen stärker durch schulische Angebote geprägt. So waren etliche Interviewte in China in Bildungsstätten, die eine Spezialisierung auf Musik ermöglichten. Meist handelt es sich um Internate, die einer Musikhochschule angeschlossen sind und in denen der Fokus bereits auf Primarschulstufe halbtags auf musikbezogenen Fächern und dem Üben liegt. Des Weiteren besuchten einige chinesische Studierende an allgemeinbildenden Schulen eine Musikklasse oder Wahlkurse in Musiktheorie und Solmisation. Demgegenüber absolvierte nur eine einzige Befragte in der Schweiz das musische Profil eines Kunst- und Sportgymnasiums; mehrere belegten

---

<sup>56</sup> Originalsprache Französisch.



jedoch das sogenannte Schwerpunktfach Musik im Pflichtwahlbereich ihrer Gymnasialausbildung.

Sowohl chinesische als auch schweizerische Interviewte befanden sich zwischenzeitlich in einem Dilemma zwischen Schulanforderungen und dem mit großem Zeitaufwand praktizierten Instrumentalspiel. Bei den chinesischen hatte dies zur Folge, dass im Hinblick auf schulische Übertrittsexamen zuweilen eine Unterbrechung des Instrumentalunterrichts in Kauf genommen wurde. Etliche ließen sich indes über Monate vom Schulunterricht beurlauben, um auf musikbezogene Eignungsprüfungen hinzuwirken. In der schweizerischen Untersuchungsgruppe waren Dispensationen vom Schulunterricht in diesem Umfang undenkbar und auch Freistellungen für einzelne Tage wurden nicht immer gewährt. Vielmehr führte die starke Beanspruchung durch die Gymnasialausbildung zu einer Reduktion der Übezeit und weiterer musikbezogener Tätigkeiten.

#### **7.1.4 Außerschulischer Musikunterricht**

##### **Chinesische Untersuchungsgruppe**

Jene chinesischen Befragten, die keine Spezialschulausbildung durchliefen, besuchten gemeinhin Privatunterricht in Musiktheorie und Solmisation. In Einzelfällen erhielten sie bereits in der Kindheit oder frühen Jugend eine entsprechende Unterweisung, größtenteils jedoch erst vor der Zulassungsprüfung für das Instrumentalstudium:

„Was ich vorher in der Oberstufe [in der Musikklasse] gelernt hatte, war eigentlich im Vergleich zur Universitätszulassungsprüfung viel zu vereinfacht. Das hatte lediglich eine Grundlage geschaffen. In diesem halben Jahr, in dem ich hier [in der Studienstadt] war, musste ich für Solmisation und Musiktheorie einen Extralehrer suchen.“ (I\_C\_17)

Wie der Zitierte bereiteten sich die chinesischen Interviewten in der Regel vor Ort auf die Zulassungsprüfung einer bestimmten Musikhochschule vor. Hierfür übersiedelten sie einige Monate vor dem Examen in die spätere Studienstadt und bezogen allein oder in Begleitung eines Elternteils eine temporäre Unterkunft. Dies ermöglichte es ihnen nicht nur, wöchentlich oder mehrmals in der Woche Instrumentallektionen bei ihren zukünftigen Hochschullehrenden zu absolvieren, sondern auch eine Unterweisung in Musiktheorie und Gehörbildung zu erhalten, die auf die spezifischen

Anforderungskriterien der betreffenden Hochschule ausgelegt war. Dieser Unterricht fand nicht in einem institutionellen Kontext statt, wurde aber üblicherweise von Alumni oder Assistenzlehrenden mit einem Bezug zur Musikhochschule angeboten. Er wurde vorwiegend in Kleingruppen in privaten Räumlichkeiten der Lehrenden abgehalten. Die Interviewten beurteilen die Unterweisung weder explizit positiv noch negativ. Sie scheinen die Lektionen nur so lange in Anspruch genommen zu haben, wie sie es als notwendig erachteten, und lernten anschließend im Selbststudium weiter.

### **Schweizerische Untersuchungsgruppe**

Der von den schweizerischen Befragten besuchte schulexterne Musikunterricht war für gewöhnlich in institutionelle Strukturen eingebunden und nur selten privat organisiert. Die Interviewten nutzten in erster Linie Angebote und Förderinstrumente von Musikschulen, kantonalen Konservatorien und Hochschulen. An Musikschulen wurden insbesondere Klavierlektionen, die in manchen Fällen eine Unterweisung in Musiktheorie inkludierten, absolviert. Meist wurde ein solcher wöchentlicher Unterricht zugunsten einer Qualifizierung für das intendierte Instrumentalstudium in Anspruch genommen. Im Rahmen von Talentprogrammen, die von Musikschulen in Kooperation mit Hochschulen angeboten wurden, konnte neben Einzelunterricht im Nebenfach Klavier auch Theorieunterricht in Gruppen genossen werden.

Die Befragten in der französischsprachigen Schweiz besuchten neben der Schule in der Regel bereits einige Jahre vor der Zulassungsprüfung für das Studium sogenannte berufsvorbereitende Klassen (*classes préprofessionnelles*) an kantonalen Konservatorien. Diese mehrjährigen Bildungsgänge beinhalteten neben ausgedehntem Instrumentalunterricht eine Unterweisung in Musiktheorie und Solmisation sowie etwa Klavierlektionen oder Ensembleangebote:

„Was die berufsvorbereitende Ausbildung anbietet, sind mehr Minuten Unterricht pro Woche, regelmäßigeres Vorspielen, ein Orchesterpraktikum und eine intensivere Begleitung [...]. Es ist sehr, sehr gut aufgebaut. Was ich jedoch an der berufsvorbereitenden Ausbildung bedauere, ist, dass es keine direkte Verbindung zur Hochschule gibt. Ich weiß zum Beispiel, dass in [Ort X] die Schüler des Vorstudiums schon bei einem Hochschullehrer in der Klasse sind und danach deswegen bessere Chancen haben, in den Bachelorstudiengang aufgenommen zu werden. Es ist mir aufgefallen, dass das besser aufgebaut ist und dass der Name berufsvorbereitende Ausbildung / Naja, es ist halt ein bisschen

schade, dass man uns zu einer Elite ausbildet, aber [...] ein Großteil schafft es nicht an die Hochschule, weil es keine genug gute Verbindung zwischen den zwei Institutionen gibt.“<sup>57</sup> (I\_S\_13)

Das vom Zitierten angesprochene einjährige Vorstudium durchlief rund die Hälfte der Interviewten aus der deutschsprachigen Schweiz. In diesem Lehrgang erhielten sie zusätzlich zum instrumentalen Einzelunterricht Gruppenlektionen in Musiktheorie und Gehörbildung. Einige nahmen das Angebot in Anspruch, da sie die Zulassungsprüfung für das Bachelorstudium beim ersten Versuch infolge eines ungenügenden Ergebnisses im Theorieteil nicht bestanden hatten.

Manche Befragte loben den Unterricht, den sie im Rahmen der berufsvorbereitenden Ausbildung oder des Vorstudiums genossen haben. Dementgegen äußern andere Kritik an einer fehlenden oder unzureichenden Unterweisung in Musiktheorie und Gehörbildung in der berufsvorbereitenden Ausbildung oder an Musikschulen, aufgrund derer sie für das Instrumentalstudium viel aufarbeiten mussten. Ferner wird bedauert, dass einige Angebote der musikbezogenen Früh- oder Talentförderung für die eigene Alterskohorte noch nicht existierten. Ein Interviewter bemängelt etwa das Fehlen von Theorieunterricht und leistungsstarken Ensembles an der Musikschule in seiner kleinen Heimatgemeinde und rühmt heutige Stadtmusikschulen:

„Es gibt [dort] dieses Förderprogramm, oder dieses Einbinden [...], dass die Kinder schon die größeren Orchester sehen. Es gibt kleinere Orchester; sie haben Theorie, wenn sie wollen; es gibt Stufenprüfungen. Und ich finde, dass das so ein Umfeld ist, in dem ich gerne selbst musikalisch aufgewachsen wäre.“  
(I\_S\_16)

Im außerschulischen Bereich ist schließlich die Musikausbildung zu erwähnen, die einige männliche Befragte in Rekruten- oder Kadernschulen der Schweizer Militärmusik erhielten und bisweilen als förderlich für ihre Talententwicklung erachten. Die Teilnahme im Militärspiel beinhaltete neben Ensembleproben und Instrumentalunterricht unter anderem Kurse in Musiktheorie und ermöglichte einen Austausch mit Musikstudierenden und Berufsmusikern.

---

<sup>57</sup> Originalsprache Französisch.

## **Vergleich der Ergebnisse beider Untersuchungsgruppen**

Interviewte in beiden Ländern absolvierten in außerschulischen Kontexten Unterricht in Gehörbildung und Musiktheorie, die schweizerischen zudem Klavierlektionen. Für den Theorieteil der Zulassungsprüfungen der Musikhochschulen scheint eine Inanspruchnahme einer solchen Unterweisung mit Ausnahme der Spezialschulabgängerinnen und -abgänger für die meisten Befragten erforderlich gewesen zu sein. Während in der chinesischen Untersuchungsgruppe schulextern ausschließlich privater Musikunterricht besucht wurde, handelt es sich in der schweizerischen primär um institutionalisierten Unterricht an öffentlichen Musikbildungsstätten. So absolvierten Interviewte in der Schweiz Solmisations- und Musiktheorieunterricht üblicherweise an einer Musikschule oder im Rahmen eines Vorstudiums beziehungsweise eines sogenannten berufsvorbereitenden Bildungsgangs.

### **7.1.5 Krisen in den musikbezogenen Werdegängen**

Im Folgenden werden die Hintergründe schwieriger Etappen in den musikbezogenen vorhochschulischen Werdegängen der Befragten zusammenfassend dargestellt. Auf den Einfluss von Bezugspersonen bei der Entstehung und Bewältigung von Krisen wird in den entsprechenden Unterkapiteln (7.2 bis 7.7) ausführlicher eingegangen.

#### **Chinesische Untersuchungsgruppe**

Die meisten Interviewten in China resümieren mühevoll Stadien in ihrer musikalischen Entwicklung, die durch mangelnde Motivation oder eine Verunsicherung geprägt waren. Die schwierigen Phasen waren sowohl durch Umweltfaktoren wie auch innere Konflikte bedingt. Zuweilen waren die Krisen einschneidend und wurde die Fortführung des Instrumentalspiels in Zweifel gezogen. In mehreren Fällen zeigt sich, dass nicht nur vorübergehend, sondern über Jahre hinweg ein Eigenantrieb fehlte und nur widerwillig musiziert wurde. Ein Erzwingen des Übens oder hohe Erwartungshaltungen von Eltern und Lehrenden resultierten bei einigen Befragten in einer Aversion gegenüber dem Instrumentalspiel:

„Ein negativer Einfluss war möglicherweise, dass mein Vater sehr streng war, als ich klein war. Er verwaltete mein Üben sehr streng, sodass ich dieses Instrument nie vollkommen mochte, bis ich an die Universität [Musikhochschule] kam. Selbst in der Unterstufe hatte ich es satt und habe mich widersetzt, in der Unter- und Oberstufe [siebte bis zwölfte Klassenstufe].“ (I\_C\_1)

Ferner führten Belastungen durch Prüfungsvorspiele und die jeweils intensive Vorbereitung zu vorübergehenden Krisen oder einer retrospektiven Beurteilung der gesamten vorhochschulischen Musikausbildung als „schwierig“ und „bitter“ (I\_C\_16). Als strapaziös manifestierten sich vor allem die Zeitphasen vor Eignungsprüfungen von Spezialschulen und Musikhochschulen, die manchmal allein in der zukünftigen Studienstadt verbracht wurden. Einerseits erlebten die Befragten die monatelange Ausrichtung auf ein Examen als anstrengend:

„Es gab eine Phase, in der ich dachte, dass Musik studieren vergleichsweise schmerzhaft ist. Besonders [...] als ich für die Konservatoriums-Zulassungsprüfung nach [Provinzhauptstadt X] kam. Damals habe ich in einer Kellerwohnung gelebt und dort einfach geübt. Jeden Tag habe ich sehr, sehr viel geübt. Davor habe ich noch nie so intensiv trainiert. [...] Gegenüber Musik war ich dann ein bisschen / Ich begann sie zu verabscheuen; bei der Universitätsprüfung habe ich sie bereits ein bisschen verabscheut. Früher hatte ich nie diese Art von Gefühl.“  
(I\_C\_11)

Andererseits standen die Interviewten angesichts der folgenreichen Konsequenzen eines möglichen Misserfolgs unter Druck. Ein Befragter fühlte sich etwa aufgrund der Bedenken, seine Leistungen würden nicht genügen, „ständig sehr beklemmt“ und „besonders ängstlich“ (I\_C\_14). Jene, die keine Spezialschulausbildung genossen hatten, schätzten ihre Chancen auf die Studienzulassung im Vergleich zu ihren Mitbewerberinnen und Mitbewerbern aus angegliederten Internatsschulen als geringer ein und erlebten die Zeit vor dem Examen daher als aufreibend. Einige machten die Erfahrung, beim ersten Versuch nicht in eine Spezialschule aufgenommen zu werden oder keinen Studienplatz an einer Hochschule zu erlangen. Das Folgejahr und die erneute Vorbereitung auf das Vorspiel empfanden sie als belastend. Sie litten unter der Monotonie des einsamen Übens und der fehlenden Anbindung an eine Bildungsinstitution.

Neben Prüfungsvorspielen waren Lernplateaus häufige Auslöser für Krisen, die jedoch von kürzerer Dauer waren. So schienen etwa spieltechnische Herausforderungen vorübergehend unüberwindbar. Ein anderes Beispiel sind Rückschritte nach Instrumentenwechseln oder einer Umstellung des Bläseransatzes. Eine Unzufriedenheit mit den eigenen Leistungsfortschritten resultierte nicht nur in kurzzeitigen Motivationsverlusten, sondern auch in Phasen der Verunsicherung. In diesen stellten die Interviewten ihre musikbezogenen Kompetenzen und die Erreichbarkeit von Zielen infrage. Neben

ausbleibenden Lernerfolgen führten auch Negativereignisse etwa bei Meisterkursen oder kritische Beurteilungen durch Lehrende zu Unsicherheiten.

Die Befragten fanden üblicherweise selbst neue Motivation und Zuversicht. Dies kann in einigen Fällen mit einer Leidenschaft für das Musizieren erklärt werden, in anderen mit einem ausgeprägten Durchhaltevermögen und der Überzeugung, dass mühevoll-prozesse der Potenzialentfaltung zugehören. Mehrere Spezialschulabsolventinnen bekennen ferner, sie hätten keine anderen Möglichkeiten als eine Weiterverfolgung des eingeschlagenen Ausbildungsweges gesehen. Eltern und weitere Bezugspersonen nahmen in kritischen Perioden unterschiedliche Funktionen ein, indem sie die Interviewten ermutigten oder unter Druck setzten, die Musikausbildung fortzusetzen.

### **Schweizerische Untersuchungsgruppe**

Auch von Befragten in der Schweiz wird über schwierige Etappen in der musikalischen Entwicklung und über die Erwägung, das Instrumentalspiel nicht fortzuführen, berichtet. Die Krisen sind meist auf motivationale Ursachen zurückzuführen, während Tiefpunkte aufgrund negativer Selbst- oder Fremdeinschätzungen kaum erwähnt werden. Eine kurzzeitige Beeinträchtigung der Spielfreude basierte – ähnlich wie in der chinesischen Untersuchungsgruppe – auf Lernplateaus, instrumentaltechnischen Schwierigkeiten oder Rückschritten wegen der Umstellung des Bläseransatzes. Ein mangelnder Antrieb zum Üben zeichnet sich insbesondere in Bezug auf die Zeit der Pubertät und Phasen schulischer Überlastung ab. Des Weiteren setzen einige Interviewte ihre vorübergehend fehlende Motivation mit bestimmten Instrumentallehrenden in Beziehung.

In Einzelfällen führte der Vergleich mit talentierten Peers im Rahmen von Meisterkursen oder Wettbewerben zu einer Frustration, jedoch scheinen keine destruktiven Selbstevaluationen damit einhergegangen zu sein. Auch hohe Erwartungen von Lehrenden werden von den Befragten eher mit kurzzeitigen Überforderungen und Motivationsverlusten als mit einer Verunsicherung hinsichtlich der eigenen Leistungsfähigkeit in Verbindung gebracht. Mehrere bekunden, dass sie nie existenzielle oder länger andauernde Krisen, aber einen ständigen Wechsel von Höhe- und Tiefpunkten hinsichtlich ihrer Spielfreude und ihrer Fortschritte erlebten.

Bei der Bewältigung schwieriger Entwicklungsabschnitte leisteten Bezugspersonen einen Beitrag, indem sie Ermutigung und Ansporn boten oder den Abbruch des

Instrumentalunterrichts mitten im Schuljahr untersagten. Bei mangelnder Motivation für das individuelle Üben vermochte die Mitwirkung in Ensembles neue Begeisterung zu entfachen, und bei der Überwindung von Lernplateaus halfen Zuversichtlichkeit und Durchhaltewillen:

„Und ich glaube, mit dieser Situation muss man einfach umgehen können, dass es halt mal nicht vorwärtsgeht. Man muss einfach dranbleiben. Man kann dann nicht sagen: ‚Es wird nie gehen.‘ Es geht dann schon irgendwann, aber es braucht halt einfach manchmal ein bisschen Zeit.“ (I\_S\_6)

### **Vergleich der Ergebnisse beider Untersuchungsgruppen**

In beiden Befragungsgruppen geben die meisten Teilnehmenden an, dass sie schwierige Stadien in ihrem musikbezogenen Werdegang durchlebt hätten und insbesondere die Motivation für das individuelle Üben nicht immer vorhanden gewesen sei. Eine Gemeinsamkeit der geschilderten Krisen besteht darin, dass diese zuweilen aus spieltechnischen Hürden oder einer Stagnation der Lernfortschritte resultierten. Ähnlichkeiten sind auch hinsichtlich der Bewältigung der mühseligen Entwicklungsabschnitte zu sehen. So waren sowohl die eigene Willenskraft als auch Unterstützung oder directive Vorgaben durch Eltern und weitere Bezugspersonen wichtig.

Die schweizerischen Interviewten berichten in der Regel nur über episodische Motivationstiefs und kurzfristige Zweifel. Dementgegen bekunden einige chinesische Befragte tiefergreifende Krisen und länger andauernde beschwerliche Phasen, die von Verunsicherung, fehlender intrinsischer Motivation oder starkem Widerstreben geprägt waren.

#### **7.1.6 Studienwahl**

Im Folgenden wird ein Überblick über die Beweggründe der Studienwahl in beiden Befragungsgruppen gegeben.<sup>58</sup> Die in dem Zusammenhang genannten Einflüsse von Bezugspersonen werden in den betreffenden Unterkapiteln (7.2 bis 7.7) detaillierter erörtert.

---

<sup>58</sup> Die Ergebnisse zur Studienwahl werden auch in Kull (2022) publiziert.

## Chinesische Untersuchungsgruppe

Die Hälfte der Interviewten in China schloss den Studienwahlprozess in der Altersspanne von 13 bis 18 Jahren ab. Bei der anderen Hälfte fiel der Entschluss bereits vor der siebten Klassenstufe durch die Anmeldung für eine Spezialschule, die auf das Musikstudium vorbereitet. Infolge der frühen fachlichen Fokussierung schienen berufliche Alternativen unerreichbar, wie die Zitate einer Befragten illustrieren:

„Ich habe mir gedacht, [...] falls ich wirklich nicht an die Universität [Musikhochschule] komme, dann weiß ich nicht, was ich sonst machen soll. Denn ich habe von klein auf nur das gelernt, dieses eine Instrument.“ (I\_C\_18)

„Ab der angegliederten Grundschule war das entschieden, dass ich in diesem Leben prädestiniert bin, um [Streichinstrument X] zu studieren.“ (I\_C\_18)

Die Entscheidung für die Bewerbung an einer Spezialschule wurde gemeinhin von den Eltern getroffen, womit sie auch das Ziel der Fortführung der Musikausbildung auf Tertiärstufe vorgaben. In anderen Fällen ging zumindest der Vorschlag für die Bewerbung an einer Musikhochschule von den Eltern oder weiteren Sozialisationsinstanzen wie Instrumentallehrenden aus. Lediglich vier männliche Interviewte trafen die Studienwahl eindeutig aus eigenem Wunsch und zumindest unter anderem aufgrund einer Leidenschaft für Musik:

„Ich denke, Musik zu lernen lässt mich jeden Tag sehr glücklich sein. [...] Also wenn du das, was du gerne tust, zu deinem Beruf machen kannst – ich denke, so ein Leben ist wirklich besonders glücklich.“ (I\_C\_8)

„Die erste Motivation ist wahrscheinlich Geld. Die zweite Motivation ist wahrscheinlich, dass ich es mag. [...] Man kann selber überleben. Andernfalls wüsste ich auch nicht, mit was für einer Fertigkeit ich Geld verdienen könnte. Mit Musik, dieser Fertigkeit, verhungert man zumindest nicht.“ (I\_C\_3)

Ein Interesse oder eine Begeisterung für Musik lagen auch in anderen Fällen vor, jedoch beruhte der Entschluss für das Instrumentalstudium wie beim zuletzt Zitierten meist in erster Linie auf externalen Faktoren. Neben der frühen Spezialisierung waren die selektiven Eintrittskriterien für die tertiäre Ausbildung maßgeblich für die Entscheidungen der Befragten und ihrer Eltern. Erwogen wurden insbesondere die beruflichen



Zukunftsperspektiven, die mit dem Studium an einem prestigeträchtigen Institut in Zusammenhang stehen. Um bei der kompetitiven allgemeinen Universitätsaufnahmeprüfung (gāokǎo) gute Resultate zu erzielen, war nicht nur die individuelle Tüchtigkeit, sondern auch die Qualität der absolvierten Schulbildung ausschlaggebend. Mehrere Interviewte aus allgemeinbildenden Schulen befürchteten, ihre Vorbildung beziehungsweise ihre Leistungen in Prüfungsfächern wie Mathematik würden nicht genügen, um an einer renommierten Universität zugelassen zu werden. Dementgegen schienen die Chancen für die Aufnahme an einer angesehenen Musikhochschule realistischer, da dafür eine deutlich geringere Punktezahl erforderlich war:

„Weil wenn du Musik zur Hauptsache machst, dann ist der Anspruch an den allgemeinen Teil – jedenfalls in der Provinz [X] – relativ niedrig, zumindest für mich gesprochen. Die Punktezahl war dann sicher kein Problem. Selbst, wenn ich gar keine Zeit für das Lernen aufwendete, war es kein zu großes Problem. Folglich habe ich damals begonnen, einen großen Teil meiner Zeit für die Musik aufzuwenden. [...] Für die Allgemeinbildung habe ich in Relation dazu sehr wenig [Zeit investiert].“ (I\_C\_7)

Wie der Zitierte erläutert, habe er sich in der elften Klassenstufe entscheiden müssen, entweder in den allgemeinbildenden Fächern eine ausgezeichnete Schulabschlussprüfung anzustreben oder auf das Instrumentalstudium hinzuarbeiten, da sich das intensive Lernen nicht mit dem ambitionierten Musizieren vereinbaren lassen.

Mehrere chinesische Interviewte legen dar, dass sie erst während des Bachelorstudiums eine Liebe für die Musik und ihr Instrument entwickelten. So kommt auch nur die Hälfte dieser Untersuchungsgruppe auf konkrete positive Schlüsselmomente in der vorhochschulischen Zeit zu sprechen. Neben der Teilnahme in Schulorchestern, an Wettbewerben oder Meisterkursen manifestieren sich etwa Unterrichtslektionen bei zukünftigen Hochschullehrenden als zentrale Erlebnisse. Diese werden jedoch selten als ausschlaggebend für die Studienwahl bezeichnet.

### **Schweizerische Untersuchungsgruppe**

In der schweizerischen Befragungsgruppe stand der Studienwunsch meist erst wenige Jahre vor der Bachelorzulassungsprüfung fest. Die Mehrheit der Interviewten gibt an, sich im Alter zwischen 15 und 17 Jahren für das Instrumentalstudium entschieden zu haben. Einige entschlossen sich erst mit 19 Jahren oder später nach längerem Abwägen

zwischen unterschiedlichen Optionen definitiv für diese Fachrichtung. Letztere arbeiteten zunächst in ihrem in der Lehre erlernten Beruf, gingen Gelegenheitsarbeiten nach, absolvierten den Militärdienst oder waren an einer Universität im Fach Musikwissenschaft immatrikuliert. Die späte Festlegung der Studienrichtung und die kurze Zeit der zielgerichteten Vorbereitung hatten zur Folge, dass manche Befragte die Zulassungsprüfungen der Musikhochschulen nicht beim ersten Anlauf bestanden. Andere gingen von vornherein davon aus, nicht für den direkten Einstieg in den Bachelorstudiengang qualifiziert zu sein, und schrieben sich daher für ein Vorstudium ein. Die einzige Interviewte, die ein Kunst- und Sportgymnasium besuchte, beschreibt die Absicht, ein Musikstudium zu beginnen, als Voraussetzung für die Aufnahme in die entsprechende Abteilung dieser Institution.

Bis auf eine Ausnahme entschieden sich alle Befragten in der Schweiz eindeutig aus eigenem Wunsch für das Instrumentalstudium. Bei knapp der Hälfte dieser Untersuchungsgruppe ging ein Impuls für die Erwägung der Fachrichtung indes von Sozialisationsinstanzen aus. Diese agierten als Ideengeber oder als Vorbilder, die selbst an einer Musikhochschule immatrikuliert oder als Musikschaffende und -lehrende tätig waren.

In den Ausführungen mehrerer Studierender wird deutlich, dass die Eltern Bedenken hinsichtlich der Verdienstmöglichkeiten als professionelle Musikausübende geäußert hatten, die Studienwahl aber dennoch unterstützten. Für die Befragten selbst scheinen weder finanzielle Aspekte noch die Arbeitsmarktsituation entscheidungsrelevant gewesen zu sein, vielmehr waren es die Leidenschaft für Musik und die Freude am Instrumentalspiel. Sie zogen unterschiedliche Fachrichtungen in Betracht und entschieden sich aus Begeisterung und Interesse für das Studium an einer Musikhochschule. Ebenfalls ausschlaggebend war bisweilen die emotionsregulierende Funktion des Musizierens. So bekunden mehrere Interviewte, ein Alltag ohne Instrumentalspiel wäre für sie undenkbar, da es ihrer Befindlichkeit zuträglich sei. Entscheidungsweisend war bei manchen überdies, dass sie auf dem Instrument vergleichsweise mühelos Fortschritte erzielten und sich in dieser Fachrichtung ein größeres Talent zuschrieben als in anderen Bereichen. Zu positiven Einschätzungen der eigenen musikbezogenen Potenziale trugen Erfolge, Anerkennung durch das Umfeld und ermutigende Lernerfahrungen bei:

„Ich denke es war ganz einfach die Tatsache, dass ich immer weiter Fortschritte am Instrument machte [...] und sah, dass ich immer schwierigere Stücke spielen konnte, ohne dass es für mich außerordentlich schwierig gewesen wäre. [...] Es ist wirklich das, was bei mir diese Liebe zur Musik und dadurch den Wunsch, Profimusiker zu sein, ausgelöst hat. [...] Auch durch die Teilnahme an verschiedenen Projekten – seien es kurze oder längerfristige – habe ich gemerkt: ‚Das ist das, was ich machen will, weil es mir gefällt und weil es mir Spaß macht [...].‘“<sup>59</sup>  
(I\_S\_13)

Neben bestärkenden Erlebnissen und dem Ensemblesmusizieren werden weitere Schlüsselereignisse genannt, die das Interesse an einem Instrumentalstudium entfacht hatten. Zu diesen zählen Begegnungen mit Vorbildern, Konzertbesuche und mediale Musikrezeption.

### **Vergleich der Ergebnisse beider Untersuchungsgruppen**

Die Studienrichtung stand in der chinesischen Befragungsgruppe durchschnittlich in deutlich jüngeren Alter fest. Der Entschluss war stark durch externe Gegebenheiten beeinflusst und durch die Eltern mitbestimmt. Dies ist bei etlichen Interviewten in China unter anderem auf eine frühe fachliche Ausrichtung durch den Besuch spezialisierter Schulen zurückzuführen. Wenn die Bildungs- und Berufswege nicht bereits durch den Eintritt in eine solche Schule in entsprechende Bahnen gelenkt worden waren, wurde üblicherweise einige Jahre vor der landesweiten Universitätsaufnahmeprüfung (gāokǎo) die Entscheidung zwischen einem Fokus auf die allgemeinbildenden Fächer oder auf die Musikausbildung zugunsten Letzterer getroffen. Ausschlaggebend war meist, dass die Befragten und deren Eltern die Chancen auf eine Zulassung an einer Universität mit hoher Reputation als zu gering und daher das Instrumentalstudium als wahrscheinlichere Möglichkeit für die Aufnahme an eine angesehene tertiäre Institution einschätzten.

Die Entscheidungsfindung dauerte bei den Interviewten in der Schweiz länger, da sie unterschiedliche Studiengänge als realistische Optionen erachteten und gegeneinander abwogen. Der Entschluss für die Bewerbung an einer Musikhochschule basierte in dieser Untersuchungsgruppe mit einer Ausnahme eindeutig vorrangig auf intrinsischen

---

<sup>59</sup> Originalsprache Französisch.

Motiven. In mehreren Fällen regten Bezugspersonen die Studienwahl an oder gaben Ratschläge, jedoch trafen die Befragten ihre Entscheidung selbstbestimmt.

## **7.2 Einfluss der Eltern**

Wie die Daten zeigen, waren neben Hilfestellungen durch die Väter und Mütter auch deren Erwartungen und Mitsprache im Verlauf der musikalischen Entwicklung der Interviewten von Belang.<sup>60</sup> Im Folgenden werden in einem ersten Abschnitt fachliche, mentale, emotionale, organisatorische und finanzielle Unterstützungsleistungen der Eltern thematisiert, in einem zweiten die Mitbestimmung und Erwartungshaltungen.

### **7.2.1 Dimensionen der elterlichen Unterstützung**

In der Regel beteiligten sich entweder der Vater oder die Mutter stärker an der musikalischen Entwicklung und Ausbildung des Kindes. In beiden Untersuchungsgruppen und auch in Bezug auf das Geschlecht der Befragten ist es weitgehend ausgeglichen, welcher Elternteil dies war. In Einzelfällen pflegten Interviewte nach einer Trennung der Eltern wenig Kontakt zum Vater, wodurch der Einfluss durch die Mutter gewichtiger war. Von entscheidender Bedeutung für das größere Engagement eines Elternteils scheint meist dessen fachliche Versiertheit oder höhere Wertschätzung von Musik zu sein. Daher wird zunächst auf den Musikbezug und die Instrumentalkenntnisse der Eltern eingegangen.

### **Chinesische Untersuchungsgruppe**

Bei rund der Hälfte der Befragten in China hatten die Eltern kaum einen persönlichen Bezug zur Kunstmusik europäischer Tradition, scheinen es aber als wertvoll befunden zu haben, ihr Kind damit in Kontakt zu bringen. Durch dessen Instrumentalausbildung entwickelten sich in der Folge auch für die Väter und Mütter vermehrt Berührungspunkte mit dieser Musikrichtung. In den anderen Familien hatte mindestens ein Elternteil selbst ein westliches beziehungsweise in einem Fall ein traditionelles chinesisches Instrument erlernt. Vier Väter waren als Instrumentallehrer und bisweilen als Musiker tätig, hatten aber kein einschlägiges Studium absolviert; ein weiterer Vater verfügte über ein entsprechendes Diplom, übte jedoch nie eine Berufstätigkeit im Musikbereich aus. Ferner war die Mutter einer Interviewten Gesangslehrerin und hatte eine universitäre Musikausbildung durchlaufen.

---

<sup>60</sup> Die Ergebnisse zu den elterlichen Einflüssen wurden auch in Kull (2021) publiziert.

Manchen Befragten zufolge hegte mindestens ein Elternteil früher den Wunsch, selbst Instrumentalunterricht zu besuchen oder ein Instrumentalstudium zu absolvieren. Dies sei aus unterschiedlichen Gründen nicht realisierbar gewesen. Mehrfach wird in dem Zusammenhang auf die nicht existenten Ausbildungsmöglichkeiten im Bereich der Kunstmusik europäischer Tradition während der Chinesischen Kulturrevolution und auf erschwerte Voraussetzungen kurz nach dieser Zeitspanne verwiesen (siehe Unterkapitel 2.3). Mehrere Befragte bewundern ihre Väter für das instrumentaltechnische Niveau, das sie trotz dieser Bedingungen und ohne formale Unterweisung erreichten und bezeichnen sie daher als Vorbilder. Einige Interviews dokumentieren, dass die Eltern eigene, nicht umgesetzte Ausbildungsbestrebungen auf das Kind übertrugen und dieses etwa ihren Wunsch realisieren sollte, ein Instrument zu erlernen oder an einer bestimmten Musikhochschule zu studieren:

„Als [meine Eltern] klein waren, hatten sie schon ein wenig den Traum von Musik. Aber sie waren zu jener Zeit aufgrund von diversen Umständen limitiert, sie konnten den Traum nicht verwirklichen. Ich denke, das ist vielleicht ein weiterer Grund, weshalb sie mich anspornen, weiterhin den Weg der Musik zu gehen. Sie hatten eine Begeisterung für Musik, aber weil sie in der Umgebung, in der sie aufwuchsen, limitiert waren, konnten sie nicht weitermachen. Sie denken, da ich jetzt schon die Gelegenheit habe, mit Musik in Kontakt zu kommen, spornen sie mich an, immer weiterzumachen.“ (I\_C\_6)

„[Mein Vater] hat seinen Traum vom Konservatorium [...] nicht erreicht. Aber er sagte, dass ich ans Konservatorium kam, hat ihm geholfen, seinen Traum zu verwirklichen.“ (I\_C\_9)

In den wenigen Fällen, in denen Elternteile zuhause Privatschülerinnen und -schüler unterrichteten, verweisen die Studierenden auf eine starke Prägung durch die ständige Präsenz von Instrumentalklängen und Gesang im häuslichen Umfeld. Sie seien von klein auf mit zahlreichen Musikwerken vertraut gewesen und hätten „ein Gehör und Gefühl für Musik“ (I\_C\_11) entwickelt. Fallweise wurde auch gemeinsam Musik gehört oder die Eltern besuchten mit dem Kind Sinfoniekonzerte.

In einigen Familien übernahm ein Elternteil während mehrerer Jahre die instrumentale Unterweisung des Kindes, bevor dieses zu externen Lehrenden wechselte. Der durch die Eltern erteilte Unterricht gestaltete sich meist so, dass sie gelegentlich oder täglich

das Üben anleiteten und beaufsichtigten. Bei den anderen Befragten, die Instrumental-  
lektionen bei familienexternen Lehrenden absolvierten, wohnten der Vater oder die  
Mutter in der Regel zumindest in den ersten Jahren dem Unterricht bei. Manche Eltern  
hielten die Anweisungen der Lehrpersonen in Form von Aufnahmen oder Notizen fest,  
die sie zuhause zur Unterstützung des Übens einsetzten.

In einzelnen Interviews wird indes keinerlei fachliche Hilfe zur Sprache gebracht. Auch  
über gemeinsames Musizieren mit dem Vater oder der Mutter wird kaum berichtet. Für  
die Einordnung dieser und weiterer Ergebnisse ist festzuhalten, dass einige Befragte ab  
der vierten oder spätestens siebten Klassenstufe nicht mehr bei ihren Eltern, sondern in  
Schülerheimen spezialisierter Institutionen lebten. Aufgrund der Regelungen dieser  
Bildungsstätten und der meist weit entfernten Wohnorte der Familien sahen die Inter-  
viewten ihre Väter und Mütter nur selten, wodurch gemeinsame musikbezogene Akti-  
vitäten kaum mehr möglich waren. Und nicht erst der Eintritt in ein Spezialschulinter-  
nat, sondern bereits die Vorbereitung für die Eignungsprüfung hatte zuweilen ein-  
schneidende Auswirkungen auf das Familienleben. Um die Chancen auf einen  
Ausbildungsplatz zu erhöhen, übersiedelten mehrere Familien in eine Provinzhaupt-  
stadt, wo sie das Kind von ausgewiesenen Pädagoginnen und Pädagogen unterrichten  
ließen. Manchmal begleitete nur ein Elternteil das Kind und in einem Fall gab der Vater  
die Berufstätigkeit auf, um die Beaufsichtigung gewährleisten zu können. Die betref-  
fende Befragte sieht sich wegen seines großen Einsatzes für ihre Förderung in der Ver-  
pflichtung, das Instrumentalstudium weiterzuverfolgen. Andere Interviewte lebten  
während einer mehrmonatigen Vorbereitungszeit für die Zulassungsprüfungen der  
Musikhochschulen allein oder in Gesellschaft nur eines Elternteils in der späteren Stu-  
dienstadt. Wie eine Befragte schildert, war der Vater ihr in dieser Zeit eine Hilfe, indem  
er sich um „Dinge [ihres] alltäglichen Lebens kümmerte“ (I\_C\_13), damit sie sich auf  
das Üben fokussieren konnte.

In organisatorischer Hinsicht wird in der chinesischen Untersuchungsgruppe ferner  
vorrangig eine strategische Beratung durch die Eltern bezüglich der Musikausbildung  
erkennbar. So verschafften sich diese einen Überblick über renommierte Institutionen  
und weitere Förderangebote, suchten nach qualifizierten Instrumentallehrenden und  
stellten die entsprechenden Kontakte her. Auch Fahrdienste beziehungsweise die Be-  
gleitung auf Zugreisen an weiter entfernte Unterrichtsorte werden häufig angeführt.  
Nur in Einzelfällen organisierten Elternteile Konzerte für ihr Kind oder ermöglichten  
ihm durch ihre eigene Vernetzung in der Musikbranche Mitspielgelegenheiten.

Die Ausführungen dokumentieren eine mentale Unterstützung durch die Väter und Mütter etwa in Motivationskrisen, wobei der Ansporn mit Erfolgsdruck gepaart sein konnte (siehe Abschnitt 7.2.2). Auch bei Misserfolgen, Lernplateaus und Verunsicherungen sprachen die Eltern Mut zu und vermittelten, sich nicht beirren zu lassen, sondern weiterhin beflissen zu üben. Eine emotionale Bestärkung manifestiert sich primär in Form von Lob für Fortschritte oder Erfolge, aber auch im elterlichen Vertrauen in die Potenzialentfaltung des Kindes und dessen erfolgreichen Eintritt in ein Instrumentalstudium. Eine Anwesenheit und damit einhergehende Anteilnahme der Eltern an Auftritten der Interviewten wird kaum vorgebracht. Die Befragten scheinen auch selten konzertant aufgetreten zu sein, sondern absolvierten vorrangig Prüfungsvorspiele, die nicht öffentlich zugänglich waren.

Die Interviewten honorieren den finanziellen Aufwand, durch den die Eltern ihre musikalische Talententwicklung unterstützten. Neben Unterrichtsgebühren und Instrumentenkäufen werden etwa Auslagen für Zugfahrten oder Tonträger erwähnt. Mehrfach wird auf hohe Kosten für die musikbezogene Förderung und namentlich die Unterweisung durch Privatlehrende verwiesen. Dass die Eltern über ein Einkommen verfügten, das ihnen die Deckung dieser Gebühren ermöglichte, mag mit ihrem mehrheitlich auf Tertiärstufe erlangten Bildungsabschluss und den damit einhergehenden Verdienstmöglichkeiten zusammenhängen. Manche Studierende bringen indes zur Sprache, ihre Väter und Mütter hätten einzig für musikbezogene Ausgaben großzügig Geld zur Verfügung gestellt. Anderen zufolge schränkten ihre nicht besonders wohlhabenden Eltern den eigenen Lebensstandard ein und sparten beim Essen, um die Musikausbildung zu gewährleisten. Die finanzielle Situation beeinflusste bei den betreffenden Interviewten etwa die Instrumentenwahl oder verunmöglichte den Besuch von Meisterkursen. In einem Fall werden die hohen Auslagen der Eltern für den Instrumentenkauf und Unterricht als einer von mehreren Gründen angegeben, kein anderes Studienfach wie etwa Dirigieren gewählt zu haben:

„Damals haben meine Eltern sehr viel ausgegeben, um mich [Blasinstrument X] lernen zu lassen. Daher denke ich auch, dass ich weitermachen soll, weiterhin am Konservatorium studieren [...]. Zu jener Zeit habe ich mir doch sehr zu Herzen genommen, was andere Leute für eine Sichtweise von mir hatten, also wie ich lebe und so. Eigentlich war es wegen meines Vaters: Er hat sehr viel dafür ausgegeben, dass ich dieses Fach studieren kann. Daher habe ich vielleicht aus

einem Pietätsgefühl heraus später keine anderen Dinge [Studienrichtungen] gewählt.“ (I\_C\_15)

### **Schweizerische Untersuchungsgruppe**

Bei den Eltern der schweizerischen Studierenden lag meist ein persönlicher Bezug zur Kunstmusik oder Blasmusik europäischer Tradition vor. Mit einer Ausnahme hatten mindestens der Vater oder die Mutter ein Instrument erlernt, meist waren sie zum Befragungszeitpunkt nach wie vor musikalisch aktiv. In mehreren Fällen waren sie überdies haupt- oder nebenberuflich als Instrumentallehrende oder Musikschaaffende tätig, einige davon mit einem entsprechenden Studienabschluss. Demgemäß wuchs der Großteil der schweizerischen Interviewten in musikkaffinen Familien auf, in denen Kunstmusik und Blasmusik europäischer Tradition bisweilen den Alltag prägten. So werden erste Erfahrungen mit Instrumentalklängen oft mit musikausübenden Eltern teilen in Verbindung gebracht, die regelmäßig zuhause spielten. Darüber hinaus ließen manche dieser Väter und Mütter ihr Kind an ihren Auftritten, Orgeldiensten und weiteren musikbezogenen Tätigkeiten teilhaben:

„Ich bin in einer Familie von Laienmusikern geboren. Meine Mutter spielte Trommel und mein Vater Kornett und Trompete im Brassband-Umfeld [...]. Und ich habe schon von klein auf meinen Vater zuhause üben gehört. Meine Mutter gab Trommelunterricht, und da sie nicht immer jemanden hatte, der auf mich aufpassen konnte, hat sie mich oft mitgenommen.“<sup>61</sup> (I\_S\_11)

„Ich komme aus einer Musikerfamilie. Die Eltern sind beide Musikanten, aber Amateur-Musikanten, also nicht im Profi-Sektor. Dadurch hatte ich natürlich von Anfang an eigentlich immer Musik um mich herum, Blasmusik halt hauptsächlich. Und dann habe ich auch selbst mal probiert, diese Instrumente zu spielen und so.“ (I\_S\_9)

Dass Instrumente in den Elternhäusern vorgefunden wurden, mit denen bereits im Kleinkindalter spielerisch experimentiert werden konnte, wird auch von weiteren Studierenden im Zusammenhang mit ersten Musikerfahrungen erinnert. In einigen Fällen stellten sich zudem Konzerte der Eltern als Schlüsselerlebnisse heraus. Manche Väter oder Mütter organisierten gemeinsame Auftritte mit ihren Kindern und der Großteil

---

<sup>61</sup> Originalsprache Französisch.



dieser Untersuchungsgruppe musizierte zumindest im privaten Rahmen gelegentlich mit einem Elternteil. Als weitere gemeinsame musikbezogene Tätigkeiten sind das Singen und die Musikrezeption im häuslichen Umfeld sowie Konzertbesuche zu nennen.

Die instrumental bewanderten Eltern unterstützten das Üben ihres Kindes besonders in der Anfangsphase mit sachkundigen Hinweisen oder gaben im Anschluss an Auftritte Rückmeldungen. Dies wird von den Befragten retrospektiv als äußerst wertvoll beurteilt. Während einige Interviewte sich bei spieltechnischen oder interpretatorischen Fragen und Problemen auch in späteren Stadien ihrer musikalischen Entwicklung gezielt an den Vater oder die Mutter wandten und deren Ratschläge schätzten, arbeiteten andere lieber allein. Selbst wenn die Eltern als Lehrende im entsprechenden Instrumentalfach tätig waren, erteilten sie den eigenen Kindern keinen Unterricht. Lediglich die anfängliche Unterweisung auf der Blockflöte wurde in Einzelfällen von den Müttern übernommen. Des Weiteren erwähnen nur die wenigsten ein Beisein von Elternteilen in den Instrumentallektionen. Obwohl die Unterrichtsbesuche Vorteile für die elterliche Beratung beim Üben brachten, hätten sich die Studierenden keine längerdauernde Anwesenheit der Väter und Mütter im Unterricht gewünscht.

Bezüglich organisatorischer Hilfestellungen investierten die Elternteile der schweizerischen Interviewten viel Zeit für Fahrdienste zu Instrumentallektionen, Proben, Konzerten und Wettbewerben. Zudem übernahmen sie eine Managementfunktion, indem sie ihrem Kind halfen, die zahlreichen Musikaktivitäten terminlich zu koordinieren und im Überblick zu behalten. Einige Befragte wurden vom Vater oder der Mutter auf Wettbewerbe oder Kurswochen aufmerksam gemacht und im Hinblick auf Lehrerwechsel beraten. Manche Elternteile ermöglichten überdies Auftritte, die Mitwirkung in Ensembles oder eine frühe Vernetzung in der Musikbranche:

„Und dann konnte ich im [Orchester X] mitspielen, das halt auch der Papa dirigiert. Also ich hatte halt das Glück, dass ich einen Vater habe, der solche Möglichkeiten hatte. Das ist natürlich ein großes Glück.“ (I\_S\_5)

Die Interviewten erachten es als wesentliche Unterstützung, dass die Eltern in der Regel sämtliche ihrer Auftritte besuchten und Freude wie auch Stolz bekundeten. Sie legen etwa dar, dass sie für die Darbietungen stets gelobt worden seien, oder bezeichnen

einen Elternteil als „größten Fan“<sup>62</sup> (I\_S\_11 und I\_S\_12). Zudem wurden sie von ihren Vätern und Müttern bei Nervosität vor Auftritten „mental gecoach“ (I\_S\_9), indem diese ihnen gut zuredeten. Wenn die Befragten nach einem Konzert unzufrieden waren, wurden sie von den Eltern getröstet und aufgemuntert. Darüber hinaus erfuhren sie auch in anderweitigen Krisenmomenten emotionale Bestärkung.

Die Interviewten äußern auch Dankbarkeit für die finanziellen Aufwendungen der Eltern im Zusammenhang mit der Musikausbildung. Neben Unterrichtsgebühren kommen Ausgaben für Instrumente und deren Versicherung sowie Beiträge für die Teilnahme an Talentförderprogrammen oder in Ensembles zur Sprache. Die Befragten beurteilen es als Privileg, dass ihre Eltern die zuweilen erheblichen Kosten für Privatunterricht und hochpreisige Instrumente tragen konnten und bereitwillig übernahmen. Die finanzielle Ausgangslage der Familien ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass der höchste Bildungsabschluss der Eltern mehrheitlich im tertiären Bereich angesiedelt ist. In manchen Fällen setzten Väter und Mütter für die Finanzierung des Unterrichts regelmäßiges Üben voraus. Von mehreren Interviewten wird zugleich darauf hingewiesen, mindestens ein Elternteil habe großen Wert darauf gelegt, in materieller Hinsicht zu bestmöglichen Voraussetzungen für die Musikausbildung und -aktivitäten beizutragen:

„Also alle [Kinder der Familie] haben ein Instrument gespielt und dadurch summiert es sich. Und trotzdem hatten alle ein eigenes Instrument und alle hatten ein anständiges Instrument [...]. Das war ihnen wichtig und sie haben uns das auch so mitgeteilt und das gefördert.“ (I\_S\_9)

Einige Befragte kommen indes auf finanziell bescheidene Verhältnisse der Familie zu sprechen, dies insbesondere bei getrennt lebenden Eltern. Die begrenzten monetären Möglichkeiten äußerten sich etwa darin, dass Instrumente der kostspieligen Profiklasse unerschwinglich waren oder die Teilnahme an mehr als einer Musikkurswoche pro Jahr als zu teuer erachtet wurde. In einem Fall war der Besuch von Instrumental- und Theorieunterricht nur mithilfe von Unterstützungsgeldern des Kantons möglich.

---

<sup>62</sup> Originalsprache Französisch.

## **Vergleich der Ergebnisse beider Untersuchungsgruppen**

Interviewte in beiden Ländern wurden meist durch die Eltern an das Instrumentalspiel herangeführt und von ihnen hinsichtlich der Musikausbildung in mannigfaltiger Weise unterstützt. Bei rund der Hälfte der chinesischen und nahezu allen schweizerischen Befragten verfügte mindestens ein Elternteil über eigene Instrumentalkenntnisse. Oftmals kamen die betreffenden Interviewten durch das aktive Musizieren des Vaters oder der Mutter früh mit Kunstmusik beziehungsweise Blasmusik europäischer Tradition in Berührung. Über gemeinsames Musikhören oder gelegentliche Konzertbesuche mit den Eltern berichten mehrere Studierende in beiden Gruppen, gemeinsames Musizieren wird hingegen fast ausschließlich von schweizerischen Befragten erwähnt.

Im Hinblick auf die fachliche Begleitung durch die Väter und Mütter sind zwischen den Untersuchungsgruppen Unterschiede zu konstatieren. Die schweizerischen Eltern gaben ihrem Kind meist auf Basis eigener Instrumentalkenntnisse sachbezogene Ratschläge, jedoch wurde der Instrumentalunterricht ausgelagert. Demgegenüber erteilten jene chinesischen Eltern, die über entsprechende Kompetenzen verfügten, dem Kind überwiegend selbst Instrumentalunterricht. Die übrigen versuchten in der Regel auf der Grundlage von Unterrichtsbesuchen fachliche Unterstützung zu gewähren. Wenn das Kind indes im Internat einer Spezialechule untergebracht war und nicht mehr bei den Eltern lebte, waren kaum Möglichkeiten für gemeinsame musikbezogene Aktivitäten oder die Begleitung des Übens gegeben. Das große Bestreben der chinesischen Väter und Mütter für die bestmögliche Ausbildung des Kindes führte jedoch dazu, dass getrennte Wohnorte oder Umzüge der gesamten Familie in Kauf genommen wurden.

Bezüglich organisatorischer Hilfestellungen kommt bei chinesischen und schweizerischen Interviewten in erster Linie zum Ausdruck, dass die Eltern sie mit dem Auto zu Instrumentallektionen und weiteren Musikaktivitäten brachten und ihnen bei der Suche nach geeigneten Lehrenden und Förderangeboten halfen. In der schweizerischen Befragungsgruppe vermittelten die Väter oder Mütter außerdem bisweilen Auftrittsmöglichkeiten. Auf eine emotionale und mentale Bestärkung in schwierigen Phasen wird in beiden Untersuchungsgruppen verwiesen. Die schweizerischen Eltern zeigten zudem ihr Interesse an den musikbezogenen Aktivitäten des Kindes, indem sie nach Möglichkeit sämtliche Konzerte besuchten. Dass die chinesischen Interviewten kaum über diese Form der elterlichen Anteilnahme berichten, mag in den selteneren öffentlichen Vorspielterminen begründet sein.

Für Befragte in beiden Ländern war es von grundlegender Bedeutung, dass die Eltern die Musikausbildung in finanzieller Hinsicht gewährleisteten. Mehrheitlich lässt sich auf einen hohen sozioökonomischen Status der Elternhäuser schließen, aber in einigen Interviews wird deutlich, dass die musikalische Talentförderung auch unter bescheidenen finanziellen Umständen prioritär behandelt und sichergestellt wurde.

## **7.2.2 Mitbestimmung und Erwartungshaltungen der Eltern**

### **Chinesische Untersuchungsgruppe**

In den musikbezogenen Biografien der chinesischen Interviewten ist eine starke Mitbestimmung und auch Fremdbestimmung durch die Väter und Mütter ersichtlich. So ging die Aufnahme des Instrumentalunterrichts meist auf einen Entschluss der Eltern zurück, die zudem bei mindestens der Hälfte der Befragten bereits im Grundschulalter eine zukünftige professionelle Musikausbildung planten. Richtungsweisend war in diesen Fällen üblicherweise die Anmeldung für eine Spezialschule, die auf ein Studium an einer Musikhochschule vorbereitet. Die Interviewten konnten die Entscheidungen von Mutter und Vater nicht immer nachvollziehen, akzeptierten diese aber:

„Meine Eltern haben organisiert, dass ich [Streichinstrument X] lerne. [...] Ich wusste nicht, ob ich konkret dieses Instrument mochte oder ob ich Musik überhaupt mochte oder so. [...] Meine Eltern ließen mich dann auch die Zulassungsprüfung [machen]. Also sie hatten die Idee, dass ich an die dem Konservatorium angegliederte Mittelschule gehe.“ (I\_C\_10)

„Ganz am Anfang bin ich [mit Musik] in Kontakt gekommen, weil mein Papa wollte, dass ich [Streichinstrument X] lerne. Erst dann bin ich damit in Kontakt gekommen; vorher hatte ich keine Vorstellung von Musik. Eigentlich habe ich sie am Anfang auch nicht besonders gerne gemocht. Jedenfalls war es im Grunde so, dass mich meine Eltern gezwungen haben zu lernen. Und als ich dann in der [spezialisierten] Oberstufe war, also genauer gesagt eigentlich in der [spezialisierten] Unterstufe [7.–9. Schuljahr], da wurde mir bewusst, dass [...] es kein Zurück mehr gibt. Und dann kam ich an die Universität und so. So ein Prozess war das.“ (I\_C\_12)

Neben den Befragten, deren berufliche Zukunft bereits im Grundschulalter durch die Eltern in vorbestimmte Bahnen gelenkt wurde, erläutern andere eine Einflussnahme

des Vaters oder der Mutter bei einer später erfolgten Studienwahl. Diese Elternteile regten die Erwägung der Ausbildung an einer Musikhochschule an und brachten entsprechende Argumente ein. Eine Interviewte wurde von der Mutter etwa darauf hingewiesen, dass ihr wegen ihrer schulischen Leistungen „kein anderer Weg“ (I\_C\_11) als das Instrumentalstudium bereitstehen würde. In Einzelfällen betonten Befragte hingegen, die Eltern hätten ihnen bezüglich der Ausbildung Entscheidungsfreiheit gewährt und ihre Wünsche respektiert.

Nur wenige Studierende unterstreichen, sie hätten aus Eigeninitiative geübt und seien nicht dazu gedrängt worden. Die meisten widmeten sich dem Instrument „nicht sehr autonom“ (I\_C\_2), sondern wurden vom Vater oder der Mutter dazu veranlasst. So dokumentieren die Ausführungen, dass die Mehrheit der Eltern in der chinesischen Untersuchungsgruppe ihrem Kind eine tägliche Übedauer vorschrieb und die Arbeit überwachte, auch wenn sie keine fachliche Unterstützung bieten konnte. Einzelne weibliche Interviewte verweisen explizit darauf, unter Zwang geübt zu haben, und in einem Ausnahmefall wurde körperliche Züchtigung angewandt. Einige Befragte entwickelten aufgrund des elterlichen Drucks einen Widerwillen gegen das Instrumentalspiel, der sich meist erst im Laufe des Hochschulstudiums legte. Andere bringen Dankbarkeit dafür zum Ausdruck, vom Vater oder der Mutter angetrieben worden zu sein, da sie dies als ausschlaggebend für ihre instrumentalen Fortschritte beurteilen. Wie etliche Interviewpassagen zeigen, scheint es für die Befragten zudem selbstverständlich gewesen zu sein, den Bestimmungen und Wünschen der Eltern Folge zu leisten.

Neben direktiven Vorgaben wurde oft über die Vermittlung von Überzeugungen und Wertvorstellung berichtet. Mehreren Interviewten zufolge betonten die Eltern die Relevanz von Fleiß und Durchhaltevermögen oder nahmen als arbeitsame Personen eine Vorbildfunktion ein. Der Vater oder die Mutter hätten sie etwa belehrt, der Arbeitseifer und die Entbehrungen würden sich auszahlen und sie seien später „herausragender als andere Leute“ (I\_C\_13).

Die Eltern scheinen der Überzeugung gewesen zu sein, dass eine professionelle Musikausbildung ihrem Kind aussichtsreiche Chancen auf dem Arbeitsmarkt eröffnen werde. Es ging dabei nicht zwingend um hohe finanzielle Ambitionen, sondern in erster Linie darum, das Überleben sicherzustellen und „nicht zu verhungern“ (I\_C\_12). Einigen weiblichen Studierenden wurde zudem vor Augen geführt, dass künstlerische Kompetenzen im Speziellen für sie als Mädchen eine vorteilhafte Qualifikation seien:

„Weil meine Mama dachte, dass ein Mädchen eine Spezialität haben sollte, und dann kann sie mit beiden Beinen fest in der Gesellschaft stehen. [...] Ja, meine Mama hat das entschieden, denn meine Mama hat das relativ weitsichtig betrachtet. [...] Sie dachte, wenn du als Mädchen keine fachlichen Fertigkeiten [hard skills] hast, wenn du / Und ich hatte auch noch einen sehr introvertierten Charakter, wahrscheinlich machte sie sich sehr Sorgen um mich, dass ich in der Gesellschaft zu kurz komme.“ (I\_C\_16)

„[Die Eltern] haben immer gesagt, ich müsse viel üben: ‚Übung macht den Meister.‘ Ich erinnere mich, dass sie das ständig gesagt haben, als ich klein war. Und sie sagten, ich müsse gut lernen [...] und dann müsse ich an eine Universität [Musikhochschule] aufgenommen werden und dann könne ich eine sehr gute Zukunft haben.“ (I\_C\_2)

### **Schweizerische Untersuchungsgruppe**

Bei den Befragten in der Schweiz ist zu konstatieren, dass ihnen in ihren musikbezogenen Werdegängen von den Eltern große Entscheidungsfreiheit und damit einhergehende Selbstverantwortung überlassen wurde. So zeugen die Schilderungen kaum von richtungsweisenden Vorgaben durch den Vater oder die Mutter im Zusammenhang mit der Musikausbildung. Angefangen bei der Instrumenten- bis zur Studienwahl folgten nahezu sämtliche Befragte den eigenen Wünschen. Anzumerken ist, dass die Eltern – trotz einiger Skepsis hinsichtlich der Arbeitsmarktsituation – dem Instrumentalstudium positiv gegenüberstanden und in Einzelfällen die Erwägung dieser Fachrichtung sogar durch einen entsprechenden Vorschlag angeregt hatten.

Mehrere Interviewte honorieren ausdrücklich, dass ihnen Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmung ermöglicht wurden und sie keine elterlichen Erwartungen erfüllen mussten. Sie erachten dies als wesentliche Grundlage für ihre musikalische Entwicklung und die damit verbundene „Freude“ (I\_S\_10) am Musizieren. Auch hinsichtlich des Übens seien sie nicht unter Druck gesetzt, sondern „in einem gesunden Maß“<sup>63</sup> (I\_S\_12) angespornt worden. Von manchen wird angemerkt, dass die durch den Vater oder die Mutter angeregte Regelmäßigkeit der Arbeit am Instrument unentbehrlich und zentral gewesen sei. Andere dagegen verweisen auf ihren eigenen Fleiß wie auch Ehrgeiz und unterstreichen, das Üben sei nie durch die Eltern veranlasst worden:

---

<sup>63</sup> Originalsprache Französisch.

„Ich wollte einfach immer [Blasinstrument X] spielen. Ich habe es einfach gerne gemacht. Also ich wurde nie gepusht oder so und ich musste (betont) auch nicht üben.“ (I\_S\_3)

Die meisten Interviews belegen indes, dass die Eltern Werthaltungen im Zusammenhang mit Engagement und Durchhaltevermögen vermittelten. So kam es nicht in Frage, den Instrumentalunterricht während eines laufenden Schuljahres aufgrund einer Motivationskrise abubrechen. Mehrfach wird auch die folgende von Vater und Mutter kommunizierte Einstellung dokumentiert:

„Also sie haben mir natürlich gesagt: ‚Wenn du Unterricht nimmst, dann musst du auch üben.‘ Das war die Bedingung. Aber das hat dann Sinn gemacht. [...] Das ist natürlich so ein bisschen eine Mentalität: ‚Wenn du etwas machst, dann machst du es richtig. Und wenn du es nicht willst, ist es überhaupt kein Problem, dann machst du es halt nicht.‘“ (I\_S\_17)

Die Ausführungen zeugen davon, dass Beflissenheit als relevant erachtet und herausragende Leistungen mit Lob bedacht wurden. Nur in Einzelfällen kommen Interviewte jedoch auf hohe elterliche Erwartungshaltungen im Hinblick auf musikbezogene Erfolge zu sprechen. Die Betroffenen beurteilen den Ehrgeiz der Eltern kritisch und beklagen sich beispielsweise über deren mangelndes Verständnis für Misserfolge bei Wettbewerben. Demgegenüber erwägen einige Befragte, dass ihr Arbeitseifer und ihre Leistungsentwicklung durch einen größeren Antrieb seitens der Eltern vermutlich positiv beeinflusst worden wären. Andererseits geben sie zu bedenken, ein solches Anstacheln hätte sich auch kontraproduktiv auswirken können.

Nur in einem Ausnahmefall kommt eine Fremdbestimmung des musikbezogenen Werdegangs durch einen Elternteil zum Ausdruck. Die Mutter der betreffenden Studentin ließ alle drei Töchter jenes Instrument erlernen, das sie selbst als Kind gerne gespielt hätte und traf auch im weiteren Verlauf der Musikausbildung zahlreiche grundlegende Entscheidungen:

„Naja, ich habe nicht wirklich gewählt. Es war meine Mutter, die mich dazu gebracht hat, [Streichinstrument X] zu spielen. Und dann hatte ich lange Zeit nicht wirklich die Wahl, weil ich eine sehr fordernde Lehrerin hatte und eine Mutter, die mich ebenfalls zum Üben veranlasste. Ich getraute mich nicht zu sagen, ob

ich das wollte oder nicht. Und ich wusste auch nicht, ob ich das wollte oder nicht. Und nach einer gewissen Zeit mochte ich es doch gerne (lacht verlegen), es ging also zum Glück.“<sup>64</sup> (I\_S\_15)

Aus dem Interview geht hervor, dass die Mutter hinsichtlich der musikalischen Talententwicklung der Töchter äußerst ambitioniert war und ein dichtes musikbezogenes Freizeitprogramm arrangierte, während der Vater eine Fokussierung auf die Schulbildung bevorzugt hätte. Die Studentin bringt zum Ausdruck, die Mutter habe sie zu stark angetrieben und das Üben zu intensiv überwacht.

### **Vergleich der Ergebnisse beider Untersuchungsgruppen**

Es manifestieren sich augenfällige Gegensätzlichkeiten in Bezug auf die elterliche Mitbestimmung, die in der chinesischen Untersuchungsgruppe deutlich stärker ausgeprägt war. So trafen die Väter und Mütter dieser Interviewten oftmals sämtliche Entscheidungen, beginnend bei der Aufnahme des Instrumentalspiels über die Bewerbung an einer Spezialschule bis zur Studienwahl. Demgegenüber gewährten die meisten schweizerischen Eltern ihrem Kind eine weitreichende Selbstbestimmung und übertrugen ihm damit einhergehend viel Eigenverantwortung.

In beiden Ländern scheinen die Eltern Fleiß und Durchhaltevermögen für wichtig befunden zu haben. Die Väter und Mütter der chinesischen Befragten übten zuweilen Druck aus und überwachten das tägliche Instrumentalspiel oder zeigten auf, dass sich der Arbeitseifer auszahlen werde. Auch in der schweizerischen Untersuchungsgruppe erwarteten manche Eltern im Zusammenhang mit der Inanspruchnahme von Instrumentalunterricht, dass ihr Kind regelmäßig üben sollte, machten darüber hinaus aber kaum Vorgaben.

## **7.3 Einfluss der Geschwister**

### **Chinesische Untersuchungsgruppe**

Zwei Drittel der Interviewten in China sind Einzelkinder, während die weiteren jeweils nur ein Geschwister- oder Halbgeschwister mit einem Altersabstand von mindestens fünf Jahren haben. Die Befragten gehen in ihren Ausführungen kaum auf ihre Brüder oder Schwestern ein. Dies mag darin begründet sein, dass sie ihre Kindheit und

---

<sup>64</sup> Originalsprache Französisch.



Jugend in der Regel nicht mit ihnen verbrachten. So traten drei Interviewte in ein Internat ein, als die bedeutend jüngeren Geschwister noch nicht geboren oder noch im Kleinkindalter waren. Zudem wuchsen in Einzelfällen die Befragten oder ihr Geschwisterteil bei den Großeltern auf (siehe Unterkapitel 7.4).<sup>65</sup>

Dass die chinesischen Studierenden keinerlei Einfluss durch Geschwister in ihren musikbezogenen Biografien erwähnen, ist auch darauf zurückzuführen, dass diese meist kein Instrument spielten. Neben dem um vierzehn Jahre jüngeren Bruder einer Interviewten, der als Hobby und ohne berufliche Ambitionen Klavier spielte, ist nur die ältere Halbschwester eines Befragten zu nennen, die ein Studium auf einem traditionellen chinesischen Instrument abgeschlossen hatte. Der betreffende Student sieht deren Bedeutung in Bezug auf seine musikalische Entwicklung einzig darin, dass sie sich liebevoll um ihn gekümmert und ihn getröstet habe, wenn er bedrückt gewesen sei.

### **Schweizerische Untersuchungsgruppe**

Nahezu alle Interviewten in der Schweiz wuchsen mit Geschwistern auf, die meisten in Familien mit zwei oder drei Kindern. Mit einer Ausnahme hatten sämtliche Geschwister Instrumente erlernt und waren zum Zeitpunkt der Befragung oftmals nach wie vor musikalisch aktiv – manche absolvierten ebenfalls ein Instrumentalstudium. Ältere Brüder und Schwestern nahmen diverse Vorbildfunktionen ein: Durch das häusliche Musizieren oder öffentliche Auftritte inspirierten sie zur Aufnahme des Instrumentalspiels. Darüber hinaus orientierten sich die Befragten während ihrer Musikausbildung an den älteren Geschwistern und wurden durch deren Üben dazu angeregt, sich selbst an ihr Instrument zu setzen:

„Und ich fand es immer mega beeindruckend, wie der [Bruder] einfach stundenlang [...] spielen konnte. Und das hat mich dann schon auch dazu animiert, auch ein bisschen spielen zu gehen.“ (I\_S\_10)

---

<sup>65</sup> In China wurde im Rahmen der Geburtenkontrolle zur Eindämmung des Bevölkerungswachstums 1980 die Einkindpolitik implementiert, die bis 2015 in Kraft war. Eine Missachtung der Regelungen wurde mit Sanktionen wie hohen Geldbußen, Entlassungen aus Anstellungsverhältnissen und weiteren Strafen geahndet. Je nach Wohnort wurden die Bestimmungen unterschiedlich streng durchgesetzt und es gab diverse Ausnahmeregelungen. Um Bestrafungen zu umgehen, wurden Zweitgeborene und insbesondere Mädchen zuweilen versteckt und erst zu einem späteren Zeitpunkt registriert (vgl. Zhang, 2018, S. 2–6, 25–28).

Die Interviewten bewunderten ihre weiter fortgeschrittenen und ambitionierten Brüder oder Schwestern und eiferten ihnen nach. Als Ansporn diente etwa das Ziel, baldmöglichst einem Jugendblasorchester oder einem Familienensemble, in dem die Geschwister musizierten, beitreten zu dürfen. Im folgenden Zitat einer Befragten, deren Schwestern das gleiche Instrument wie sie erlernten, wird deren Vorbildwirkung eindrucksvoll belegt:

„Es sind zwei ältere Schwestern, weshalb sie weiter waren als ich und ich sie jeweils spielen hörte. Eine hat mit dem [Instrumental-]Studium weitergemacht, die andere hat nach dem Zertifikat<sup>66</sup> aufgehört. Aber die erste, die weitergemacht hat, spielte wirklich sehr, sehr gut. Ich hörte sie jeweils und wollte so spielen wie sie. [...] Sie war sehr ausdauernd und fleißig, mehr als wir (lacht). Aber ich bewunderte sie. Das hat mich angetrieben und mir geholfen.“<sup>67</sup> (I\_S\_15)

Einige Studierende vermuten, dass sie selbst Leitfiguren für ihre jüngeren Geschwister gewesen seien und diese dazu inspiriert hätten, ein Instrument zu spielen oder ein Musikstudium zu absolvieren.

In den Ausführungen mehrerer Interviewter wird deutlich, dass sie regelmäßig mit ihren Geschwistern in Kammermusik- oder Großformationen musizierten und als Familienensemble manchmal auch unter Mitwirkung der Eltern öffentliche Auftritte wahrnahmen. Zu unterstreichen ist, dass das gemeinsame Ensemblespiel meist noch während des Instrumentalstudiums betrieben wurde. In einem Fall war die Geschwisterformation besonders prägend für die musikalische Entwicklung der Befragten: Als sie noch im Kindesalter war, gründeten ältere Brüder und Schwestern ein Ensemble und probten häufig zuhause, wodurch sie früh mit Instrumentalklängen in Berührung kam. Die Eltern schlugen ihr vor, das gleiche Instrument zu erlernen wie die älteste Schwester, damit sie deren Nachfolge in der Formation zu gegebener Zeit übernehmen könne. Ab dem Jugendalter war die Interviewte dann ebenfalls Teil der Musikgruppe und erlebte jährlich zahlreiche Auftritte. Das gemeinsame Musizieren und Konzertieren bereiteten ihr große Freude und bewogen sie dazu, das Instrumentalstudium aufzunehmen.

---

<sup>66</sup> Das betreffende Zertifikat beschließt nach einer Prüfung die höchste Amateur-Ausbildungsstufe an kantonalen Konservatorien in der Westschweiz.

<sup>67</sup> Originalsprache Französisch.

Aus anderen Interviews geht hingegen hervor, dass nur selten und widerwillig mit den Geschwistern musiziert wurde. Entsprechende Versuche fielen aufgrund von Rivalitäten oder erheblichen Niveauunterschieden konfliktgeladen aus:

„Also das ging damals nicht sehr gut. Wann immer wir zusammen spielten, schafften wir es nicht, das Stück zu beenden, weil wir uns angeschrien haben (lacht).“<sup>68</sup> (I\_S\_13)

„Und ich habe [die Schwester] dann immer korrigiert und sie konnte das nicht annehmen von der großen Schwester. Das war immer sehr schwierig.“ (I\_S\_18)

In Einzelfällen wird angemerkt, Geschwister hätten sich der Instrumentalbildung nicht mit großer Begeisterung gewidmet, diesbezüglich weder Ehrgeiz noch Fleiß erkennen lassen und andere Musikpräferenzen entwickelt. Eine Befragte gibt zu bedenken, ihre Schwester habe möglicherweise unter dem Vergleich mit ihr gelitten und das Instrumentalspiel deshalb aufgegeben.

### **Vergleich der Ergebnisse beider Untersuchungsgruppen**

Der Einfluss von Geschwistern in den musikbezogenen Biografien der chinesischen und schweizerischen Studierenden könnte kaum unterschiedlicher ausfallen. Die Interviewten in China waren in aller Regel Einzelkinder oder lebten in der Kindheit und Jugend nicht mit ihren Geschwistern zusammen, somit kann keine geschwisterliche Prägung der musikalischen Entwicklung festgestellt werden. Demgegenüber wuchsen die Befragten in der Schweiz bis auf wenige Ausnahmen mit mindestens einem Geschwisterteil auf. In dieser Untersuchungsgruppe waren die Brüder und Schwestern meist instrumental aktiv und nahmen als Vorbilder oder Musizierpartnerinnen und -partner bisweilen eine bedeutsame Funktion in den musikbezogenen Werdegängen der Interviewten ein.

## **7.4 Einfluss von Verwandten**

### **Chinesische Untersuchungsgruppe**

Im Folgenden wird zuerst die Involvierung der Großeltern beleuchtet und anschließend der Einfluss des größeren Verwandtenkreises erläutert. Im Falle mehrerer

---

<sup>68</sup> Originalsprache Französisch.

chinesischer Studierender, die ihre späten Kindheitsjahre und die Jugendzeit in Internaten verbrachten, waren die Möglichkeiten für eine großelterliche Unterstützung der musikalischen Entwicklung während dieser Zeit begrenzt. Zudem lernten einige Befragte ihre Großmütter und -väter nie kennen oder standen kaum in Kontakt mit ihnen, da diese früh verstorben waren oder in weiter Entfernung lebten. Für andere waren die Großeltern in der Kindheit nahe Bezugspersonen, von denen sie regelmäßig beaufsichtigt wurden oder mit denen sie unter anderem wegen der Berufstätigkeit beider Elternteile zusammenlebten. Eine Interviewte verweist auf die Regelungen der Einkindpolitik, aufgrund derer sie in ihrer Kindheit bei den Großeltern gelebt habe:

„In China gibt es die Geburtenplanung, Entschuldigung, one family one child. Mein älterer Bruder war schon da und ich sollte eigentlich nicht da sein. [...] Die ersten sieben Jahre habe ich bei der Großmutter mütterlicherseits gewohnt, und dann ist sie verstorben. Dann war ich immer bei den Großeltern väterlicherseits.“<sup>69</sup> (I\_C\_13)

Hinsichtlich der Musiktätigkeiten der Großeltern kann festgehalten werden, dass die Großväter weniger Befragter ein traditionelles chinesisches Instrument spielten und in einem Fall die Stiefgroßmutter als Organistin in einer Kirche tätig war. Ferner bekundet ein Student, sein Großvater sei ein erfolgreicher Künstler innerhalb einer Lokalform der chinesischen Oper gewesen. Dessen Schaffen habe ihn dazu inspiriert, die Musikausbildung mit Eifer und Ernsthaftigkeit anzugehen. In den meisten Fällen hatten die Großeltern gemäß den Ausführungen der Interviewten aber nie ein Instrument erlernt und weder einen persönlichen Bezug zur Kunstmusik europäischer Tradition noch ein wesentliches Interesse an anderen Musikgenres. Demgemäß werden weder musikbezogene Aktivitäten mit den Großmüttern oder -vätern noch eine fachliche Unterstützung thematisiert. Nur vereinzelt wird eine mentale und emotionale Ermutigung zur Sprache gebracht. So erinnern sich manche etwa an gelegentliche anerkennende Worte. Auch jene Befragten, die mit den Großeltern zusammenlebten, scheinen von diesen nicht viel Beachtung für ihr Instrumentalspiel erfahren zu haben:

„Möglicherweise waren sie nicht sehr interessiert [...]. Wenn ich übte, haben sie auch nichts gesagt. Es störte sie auch nicht; sie haben mich nicht am Üben

---

<sup>69</sup> Siehe Fußnote 65 auf S. 171. Da die zitierte Interviewte eine Schule absolvierte und im Rahmen ihrer Instrumentalbildung von den Eltern aktiv begleitet und unterstützt wurde, ist anzunehmen, dass sie spätestens im Einschulungsalter offiziell registriert war.

gehindert. [...] Sie dachten, dass ich [Streichinstrument X] sehr gut spiele, aber das war komplett aus ihrer Liebe mir gegenüber.“ (I\_C\_1)

Über die Hälfte der Studierenden in China gibt an, dass Familienmitglieder im dritten oder vierten Grad zumindest zeitweise instrumental aktiv waren. Einige Interviewte vermuten, dass Verwandte ähnlichen Alters ihnen nacheiferten und daher ein Instrument erlernten oder eine professionelle Musikaufbahn einschlugen. In anderen Fällen ließen sich die Eltern der Befragten von deren musikausübenden Cousinen oder Cousins dazu inspirieren, ihr Kind ebenfalls Instrumentalunterricht aufnehmen zu lassen. Bei einem Interviewten wird deutlich, dass der starke Musikbezug in seiner Verwandtschaft von richtungsweisender Bedeutung für seinen eigenen Werdegang war:

„Ich wurde in einer Musikerfamilie geboren, also zu Hause machen alle Musik. Mein Vater ist auch Lehrer für [Streichinstrument X]. Mein Onkel ist Komponist und Dirigent. Und mein Urgroßvater mütterlicherseits macht auch Oper und so, er ist ein Opern-Maestro, konkret in [der lokalen Gesangstradition X]. Folglich gibt es bei uns zu Hause etwa drei Generationen, die alle Musik machen. Daher hatte ich für mich gesprochen eigentlich gar keine andere Wahl als auch [Musik] zu lernen. Zu Hause / Diese Musikerfamilie ist halt eine Art Vererbung.“ (I\_C\_7)

Der Zitierte unterstreicht, dass seine Verwandten besonders wichtig für seine musikalische Entwicklung gewesen seien und ihn stets darin unterstützt hätten. Neben mentaler Bestärkung habe er durch sie eine fachliche und organisatorische Förderung erfahren. Ferner ist er der einzige Befragte innerhalb der chinesischen Untersuchungsgruppe, der mit Verwandten musizierte. Nur die wenigsten anderen Interviews dokumentieren konkrete Hilfestellungen durch Familienmitglieder im dritten oder vierten Grad. Erwähnenswert ist ein Fall, in dem ein Onkel den Hinweis auf eine Spezialschule gab. Des Weiteren fand eine Befragte durch einen Cousin, der das gleiche Instrument wie sie spielte, einen qualifizierten Instrumentallehrer.

### **Schweizerische Untersuchungsgruppe**

Nur einzelne Studierende in der Schweiz berichten über regen Kontakt zu den Großeltern in der Kindheit und Jugend. Einige lernten die Großmütter und -väter kaum kennen, da diese früh verstarben. Einen Ausnahmefall stellt ein Befragter dar, der als Kind viel Zeit bei den Großeltern mütterlicherseits verbrachte, weil sie in unmittelbarer Nähe wohnten und die Mutter alleinerziehend und berufstätig war. Die Großeltern waren

zentrale Bezugspersonen für ihn und bestärkten ihn in seinem musikbezogenen Entwicklungsweg; den Großvater bezeichnet er als „Vaterfigur“ (I\_S\_1). Auf Dreigenerationenhaushalte wird nur in einem Fall verwiesen, in dem die Großmutter eine Zeit lang bei der Kernfamilie wohnte.

Bei einem Drittel der schweizerischen Befragungsgruppe verfügte mindestens ein Großelternanteil über Instrumentalkenntnisse. Indes wird in einigen Interviews angemerkt, es sei den Großeltern aus finanziellen Gründen nicht möglich gewesen, ein Instrument zu erlernen. Nur in einem Fall, in welchem insgesamt ein ausgeprägter Konnex der Vorfahren zur Musik belegt ist, war ein Großelternanteil beruflich in der Musikbranche tätig:

„Auf Seiten meines Vaters spielte sein Vater Flöte und seine Mutter sang in einem Chor, beide als Laien. Der Vater meines Großvaters war aber ein schweizerischer Komponist. Das war also immer etwas sehr Bedeutendes in der Familie. Auf Seiten meiner Mutter war ihre Mutter professionelle lyrische Opernsängerin und deren Mutter war eine hervorragende Pianistin. Das geht also ein ganzes Stück zurück. [...] Ich denke, dass es auf eine gewisse Art einen indirekten Einfluss hat zu wissen, dass Musik in der Familie liegt.“<sup>70</sup> (I\_S\_14)

Hinsichtlich der großelterlichen Begleitung der musikbezogenen Werdegänge ist eine emotionale Bestärkung hervorzuheben. Die Großmütter und -väter verfolgten die musikalische Entwicklung mit Interesse, erfreuten sich an den ambitionierten Musikaktivitäten ihrer Enkelinnen und Enkel und zollten ihnen Bewunderung und Anerkennung. Mehrere Befragte führen an, die Großeltern hätten mit Begeisterung ihren Konzerten beigewohnt oder es geschätzt, wenn sie ihnen bei Besuchen und Familienfesten vorspielten:

„Und die anderen Großeltern sind auch regelmäßig Konzerte hören gekommen. Die hatten schon auch Interesse. Und ich glaube auch, dass mein Großvater sehr stolz auf mich und meine Schwester war, weil wir Musik machen.“ (I\_S\_18)

Nur die wenigsten Interviewten erinnern sich aber an gemeinsame Konzertbesuche. Häusliches Musikhören oder Musizieren mit den Großeltern sowie eine fachliche

---

<sup>70</sup> Originalsprache Französisch.

Beratung werden nicht vorgebracht. Jedoch ist eine Befragte zu nennen, welche auf die umfangreiche Instrumenten- und Notensammlung ihrer Großmutter, einer passionierten Hobbymusikerin, zurückgreifen konnte. Durch das spielerische Experimentieren mit diesen Ressourcen entwickelte sie ein starkes Interesse für ihr späteres Studieninstrument. Überdies wird vereinzelt auf finanzielle Zuschüsse durch die Großeltern für den Kauf eines Instruments oder als Belohnung für gelungene Auftritte hingedeutet.

Im erweiterten Familiensystem eines Großteils der Interviewten in der Schweiz ist das Instrumentalspiel auffallend verbreitet. In der Regel hatten mehrere Cousins, Cousinen, Onkel oder Tanten ein Instrument erlernt und sich bisweilen über längere Zeit dem passionierten Musizieren verschrieben. Einige Befragte berichten auch über Berufsinstrumentalistinnen und Berufsinstrumentalisten in der weiteren Verwandtschaft, schreiben diesen jedoch kaum Relevanz für die eigene musikalische Entwicklung zu. Manche Interviews belegen wiederum, dass von anverwandten Amateurmusikerinnen und -musikern eine bedeutende Vorbildwirkung für die Aufnahme des Instrumentalspiels ausging. Insbesondere deren Konzerte mit Klein- oder Großformationen sind den Befragten in positiver Erinnerung und manifestieren sich mitunter als Schlüsselmomente. In Einzelfällen wird ferner kollektives Musizieren mit Personen aus der weiteren Verwandtschaft erinnert:

„Also die Familie ist sicher etwas, das mich extrem geprägt hat, weil meine ganze Familie in der [Dorf-]Musik ist und Musik macht, also auch die Verwandtschaft. Wir waren irgendwie dreizehn Leute im gleichen Verein.“ (I\_S\_9)

„Wir haben eine ganze Verwandtschaftskapelle gegründet, weil alle ein Blasinstrument gespielt haben. Dann haben wir an jedem Geburtstag, an jedem Familienfest ein paar Polkas, Märsche oder was auch immer gespielt.“ (I\_S\_10)

Fachliche Hilfestellungen durch Verwandte im dritten oder vierten Grad werden hingegen nicht thematisiert, wie auch mentale oder organisatorische Unterstützungsleistungen kaum zur Sprache kommen.

### **Vergleich der Ergebnisse beider Untersuchungsgruppen**

Bezüglich des großelterlichen Einflusses können primär Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Befragungsgruppen konstatiert werden. Aus den Interviews gehen weder

eine fachliche Unterstützung noch ein Musizieren mit Großmüttern oder -vätern hervor. Dies mag vor allem in deren mehrheitlich nicht vorhandenen Instrumentalkenntnissen begründet sein. Auch sonst finden kaum gemeinsame musikbezogene Aktivitäten wie etwa Konzertbesuche Erwähnung. Auf eine mentale Bestärkung durch die Großeltern wird von den chinesischen Befragten nur vereinzelt, von den schweizerischen hingegen häufig verwiesen. Letztere bekräftigen etwa, die Großmütter und -väter hätten ihre instrumentalen Leistungen gewürdigt, ihre Musikaktivitäten mit Interesse verfolgt und ihren Auftritten beigewohnt.

In beiden Befragungsgruppen kommt Personen aus der weiteren Verwandtschaft in Einzelfällen eine große Bedeutung für die musikbezogenen Entwicklungswege der Interviewten zu. So gaben etwa die Musikaktivitäten von anverwandten Hobbyinstrumentalistinnen und -instrumentalisten den Anstoß für das Erlernen eines Instruments. Vereinzelt ist insbesondere in der schweizerischen Untersuchungsgruppe auch von gemeinsamem Musizieren die Rede. Darüber hinaus wird nur selten ein Einfluss oder eine Unterstützung durch Verwandte im dritten oder vierten Grad ins Treffen geführt.

## **7.5 Einfluss von Peers**

### **Chinesische Untersuchungsgruppe**

Aufgrund der Ausbildung in spezialisierten Schulen oder Musikklassen stand die Mehrheit der chinesischen Befragten mit Gleichaltrigen in Verbindung, die sich intensiv der Musik widmeten und die Aufnahme in ein Instrumentalstudium anstrebten. Im Falle des Besuchs einer Internatsschule bewegten sie sich in einem Umfeld, in dem sich sämtliche Mitschülerinnen und Mitschüler dem Instrumentalspiel verschrieben hatten. Als weitere Kontexte, in denen bisweilen Kontakte zu Gleichgesinnten geknüpft wurden, können Meisterkurse, Sommercamps, Wettbewerbe und Ensembles genannt werden.

Gelegenheiten zum gemeinsamen Musizieren mit Peers boten sich den chinesischen Interviewten in erster Linie im Rahmen von Gruppenunterricht zu Beginn der instrumentalen Ausbildung oder in Orchestern und Kleinformationen, die zumeist schulintern organisiert waren. Nur wenige erwähnen jedoch, das Zusammenspiel mit Gleichaltrigen habe ihnen Vergnügen bereitet. Einer von diesen Ausnahmefällen hebt im Gespräch mehrfach die motivierende Wirkung des Orchesterspiels mit Peers hervor. Es



wird deutlich, dass er das gemeinsame Musikmachen genoss und durch die Ensembleteilnahme viele Freundschaften schließen konnte:

„Die meisten meiner Freunde sind Orchester-Freunde. Ich habe sie durch das Orchester kennengelernt, sie studieren auch Musik. [...] Dann kommt man zuerst durch die Musik in die gleiche Gruppe und dann entdeckt man, dass man vielleicht relativ gut miteinander auskommt. Und dann unternimmt man gemeinsam etwas – vielleicht etwas, das nichts mit Musik zu tun hat. Aber Musik hat uns zusammengebracht.“ (I\_C\_6)

Einige Befragte vermissten solche Begegnungsmöglichkeiten, da sie vor Studienbeginn nie oder nur für kurze Zeit in einem Ensemble spielten und nicht in Förderstrukturen eingebunden waren, die einen Austausch mit Gleichgesinnten ermöglicht hätten. Sie schreiben dies dem dürftigen Angebot in ihren Heimatstädten zu, in denen „klassische Musik nicht besonders entwickelt“ sei (I\_C\_9). Ferner boten die Rahmenbedingungen ihres Instrumentalunterrichts kaum Berührungspunkte mit musikalisch aktiven Peers, da sie von den Vätern zuhause unterrichtet wurden oder für die Unterrichtsstunden in eine Provinzhauptstadt pendeln mussten und keine Gelegenheit hatten, die anderen Schülerinnen und Schüler ihres Privatlehrers oder ihrer Privatlehrerin kennenzulernen.

Vergleichsmöglichkeiten mit musikausübenden Peers dienten den Interviewten unter anderem für die Einordnung der eigenen Fertigkeiten. Sie setzten ihre musikbezogenen Kompetenzen etwa in Beziehung zu jenen der Mitspielenden in Blasorchestern und wetteiferten mit ihnen. Das Konkurrieren mit Peers scheint die Ambitionen etlicher Befragter wesentlich beeinflusst zu haben. Sie äußern sich beeindruckt über erfolgreiche Mitschülerinnen oder Mitschüler und bezeichnen diese als Vorbilder. Demgemäß strebten sie deren Leistungen nach, was sie dazu veranlasste, sich mit größerem Engagement ihrer musikalischen Entwicklung zu widmen. So erinnert sich ein Student, er habe kompetenteren Peers zunächst ein besonderes Talent zugesprochen. Nachdem ihm bewusst geworden sei, dass sie täglich ausdauernd übten, habe er es ihnen gleichgetan. Ein anderer konstatiert:

„In unserer Klasse [an einer allgemeinbildenden Schule] gab es drei, vier Leute, die Musik lernten. [...] Ich hatte das Gefühl, dass ich sie recht gerne einholen möchte. [...] Kinder messen sich untereinander; sich gegenseitig messen lässt einen auch Fortschritte machen.“ (I\_C\_3)

Eine weitere Befragte, die über eine positive Vorbildwirkung durch Peers berichtet, resümiert darüber hinaus aber auch ein entmutigendes Erlebnis durch den Vergleich mit einem fortgeschritteneren Gleichaltrigen aus einer anderen Spezialschule, den sie in einem Konzert spielen hörte. Vor der Begegnung mit diesem Schüler habe sie zuversichtlich ihr Ziel verfolgt, durch Fleiß und stetige Fortschritte einen prestigeträchtigen internationalen Wettbewerb zu gewinnen:

„Als ich ihn damals spielen hörte, wurde mir eine Sache ganz klar, nämlich: Ganz gleich, wie fleißig ich bin, andere Leute sind jetzt schon viel besser als ich, und obwohl ich fleißig bin – die anderen Leute sind ja auch fleißig. Und plötzlich wurde mein ursprünglicher Traum mit einem Schlag vernichtet. Ich dachte, dass ich das in diesem Leben vielleicht niemals erreichen kann. Und dann wusste ich nicht / Wenn ich das nicht schaffen kann, dann ist die Motivation, auf die sich mein [Instrumentalspiel] stützt, weg. Vielleicht sollte ich dann aufhören, [Streichinstrument X] zu spielen. Diese Sache hatte sehr großen Einfluss auf mich. [...] Etwa einen Monat lang habe ich das Instrument nicht einmal angefasst, weil ich nicht wusste, wie ich meinem Instrument entgegentreten sollte, weil ich überhaupt nicht wusste, was ich noch tun kann. Aber nachher habe ich langsam begriffen, dass der mögliche Ausgangspunkt oder mit was für einem Lehrer man Kontakt hat oder die Erfahrungen und Fähigkeiten bei jedem Menschen anders sind. Ich darf wegen dieser Sache nicht einfach alles aufgeben. Wenn ich etwas wirklich mag, dann denke ich, dass es genug ist, wenn ich heute besser bin als gestern, wenn ich immer fleißig übe.“ (I\_C\_4)

Die Zitierte erläutert weiter, sie habe sich im Verhältnis zu den Mitschülerinnen und Mitschülern desselben Jahrgangs innerhalb der Spezialschule als „recht gut“ eingeschätzt und dadurch ihr Selbstvertrauen zurückgewonnen. Wie bei dieser Studentin kommt in weiteren Interviews zutage, dass Begegnungen mit fortgeschrittenen Peers mitunter zu Frustration oder Neid führten. In den meisten Fällen wirkte sich die Rivalität jedoch fruchtbar aus, indem sie den Ehrgeiz antrieb.

Einige Befragte schauten nicht zu Gleichaltrigen, sondern zu professionellen Musikerinnen und Musikern auf. An ihren Peers wollten sie sich nicht orientieren, da sie diese im Vergleich mit sich selbst als minder kompetent und fleißig erachteten. Sie grenzten sich bewusst gegenüber Jugendlichen ab, die das Instrumentalspiel nicht gleichermaßen ambitioniert betrieben. Einer dieser Studierenden gibt zu bedenken, dass die

Mitschülerinnen und Mitschüler innerhalb der Kunstschule ihn bewundert, seinen großen Arbeitseifer aber als „krank“ (I\_C\_8) befunden hätten. Nur in den wenigsten Interviews wird indes eine Bewunderung durch Gleichaltrige für eigene musikbezogene Kompetenzen angedeutet.

Eine anderweitige Unterstützung durch Gleichaltrige wird von den chinesischen Befragten kaum ins Feld geführt und die Frage nach einem Einfluss durch Peers wird gelegentlich verneint. Als Einzelfälle für eine organisatorische Hilfe durch andere Kinder und Jugendliche können die Anregung für den Eintritt in eine spezialisierte Schule, die Kontaktherstellung zu Hochschullehrenden und Anfragen für die Mitwirkung in Ensembles genannt werden. Als eine Form mentalen Beistands zeigt sich die gegenseitige Motivierung für das Üben unter Mitschülerinnen und Mitschülern in spezialisierten Klassen oder Schulen. Fachliche Hilfestellungen durch Gleichaltrige werden nur von den wenigsten chinesischen Interviewten erwähnt. So wurde ein Befragter in der Vorbereitungsphase für die Zulassungsprüfung der Musikhochschule von Instrumentalmusikstudierenden bestärkt und unterstützt. Mit diesen durfte er bereits vor der Studienzulassung Klassenunterricht und Meisterkurse besuchen. Einen der späteren Kommilitonen bezeichnet er als „besonders guten Freund“, der ihn fachlich gefördert habe:

„Als ich die Universitätszulassungsprüfung machte, da hat er sich sehr um mich gekümmert. Er hat mir auch besonders geholfen. [...] Er war mir jeden Tag für mein Studium und mein musikalisches Verständnis eine Inspiration und Hilfe.“  
(I\_C\_9)

### **Schweizerische Untersuchungsgruppe**

Alle Interviewten in der Schweiz standen spätestens im Jugendalter in regelmäßigem Austausch mit Gleichaltrigen, die sich in ihrer Freizeit dem Instrumentalspiel widmeten. Möglichkeiten für Begegnungen boten neben diversen Ensembles die Klasse der Instrumentallehrperson, Meisterkurse, Talentförderprogramme und schulische Schwerpunktfachklassen.

Zentrale Erfahrungsräume für das Musizieren mit Gleichaltrigen bildeten Musikschulformationen und Vereine. Durch gemeinsame musikbezogene Erlebnisse und die Leidenschaft für das Instrumentalspiel fühlten sich die Interviewten mit ihren Vereinskameradinnen und -kameraden verbunden. Auch während des Studiums pflegten sie noch Freundschaften mit Peers, die sie in Kinder- und Jugendensembles kennengelernt

hatten und mit denen sie von diesen Formationen bis zum Erwachsenenverein aufgestiegen waren. Die Peergemeinschaften, die sich durch die Ensembleteilnahmen bildeten, waren daher über einen längeren Zeitraum wichtige soziale Bezugsgruppen für die Befragten. So werden der Kontakt und Austausch mit Gleichaltrigen, die das Faible für das Musizieren teilten, retrospektiv als maßgeblich für die musikalische und persönliche Entwicklung eingeschätzt:

„Es war eine Etappe, die für mich in der Schule sehr schwierig war: Sozial war ich überhaupt nicht gut integriert, ich konnte das nicht. Aber mit Musikern war es während der gleichen Zeit überhaupt nicht so. Deswegen ging es für mich immer [...] um die Tatsache, dass ich mich wohl fühlte in der Welt der Musiker, mit den Menschen da, dass wir sozusagen dieselbe Sprache sprachen, während es mit den Anderen überhaupt nicht lief. Und es hat mir geholfen, mich weiterzuentwickeln. Dass ich mich mehr und mehr in dieser Umgebung aufhielt, half mir, ein Selbstvertrauen zu entwickeln.“<sup>71</sup> (I\_S\_12)

„Am nützlichsten [...] fand ich, dass ich durch dieses Musikgymnasium dann ziemlich früh mit Gleichgesinnten in Verbindung gekommen bin. Ich war dann nicht mehr die einzige in der Klasse, die nach Hause gehen musste, um zu üben, sondern alle haben [geübt]. Das Üben war ein normaler Teil des Alltags. Und wir konnten auch Kammermusik machen. Also ja, das war sehr nützlich, und dass man sich irgendwie austauschen konnte.“ (I\_S\_2)

In vielen Interviews mit schweizerischen Studierenden wird das Zusammengehörigkeitsgefühl angesprochen, das sich aus gemeinsamen musikbezogenen Aktivitäten mit Gleichaltrigen einstellt. Das regelmäßige Musizieren mit Peers in Klein- und Großformationen scheint die Freude am Instrumentalspiel gesteigert und bei der Überwindung von Krisen oder Phasen nachlassender Übemotivation geholfen zu haben.

Bei der Mehrzahl der Befragten in der Schweiz schuf die Vorbildwirkung durch Peers auch förderliche Anreize für die instrumentale Weiterentwicklung. Durch die Orientierung an qualifizierten Instrumentalistinnen und Instrumentalisten ähnlichen Alters hatten sie erstrebenswerte und erreichbare Ziele vor Augen. Diese verstärkten ihr Engagement, wie das Beispiel eines Studenten belegt. Er schaute während der ersten Jahre

---

<sup>71</sup> Originalsprache Französisch.

seiner Mitwirkung in einer Jugendformation zu den etwas älteren Mitspielenden in den führenden Positionen auf und eiferte ihnen nach, bis auch er in die erste Stimme aufrücken durfte. Später wechselte er vom Dorfverein in ein regionales Ensemble mit Programmen von höherem Schwierigkeitsgrad. Dort nahm er sich ein Beispiel an den fortgeschritteneren Musizierenden und steigerte seine Übezeit, um mithalten zu können.

Als weiterer positiver Effekt des Kontakts mit ehrgeizigen Peers ist ein gegenseitiger Ansporn für Wettbewerbsteilnahmen und für die Erwägung des Instrumentalstudiums zu nennen. So traute sich eine Interviewte diese Studienrichtung zunächst nicht zu und verfolgte nach Abschluss des Gymnasiums die Absicht, ein Schulmusikstudium zu absolvieren. Im Rahmen einer Tournee mit einem Sinfonieorchester kam sie mit Instrumentalmusikstudierenden in Kontakt und wurde durch deren Vorbildwirkung dazu ermutigt, die Zulassungsprüfung für das instrumentale Hauptfach zu wagen:

„Irgendwie hat es mich dann dort [im Jugendsinfonieorchester] gepackt, weil ich einfach gesehen habe: ‚Ja, diese Leute üben, und irgendwie ist es möglich.‘ (lacht) Dann habe ich plötzlich angefangen, einfach so zwei, drei Stunden und dann vier Stunden täglich zu üben. Und [ich habe mir] gesagt: ‚Okay, jetzt machst du es einfach. Jetzt oder gar nicht.‘ (lacht) [...] Und dann habe ich mit meiner Lehrerin auch ein Programm für die Aufnahmeprüfung zusammengestellt.“ (I\_S\_18)

Gegenseitige Leistungsvergleiche führten bisweilen aber dazu, dass kompetente Gleichaltrige primär als Konkurrenz wahrgenommen wurden. Es wird sowohl eigene Eifersucht gegenüber Peers wie auch Neid vonseiten anderer Jugendlicher thematisiert. In folgender Antwort auf die Frage nach gegenseitiger Bewunderung wird eine Ambivalenz zwischen Gefühlen der Überlegenheit und Rivalität deutlich:

„Die anderen haben mich nicht beeindruckt, weil ich denke, dass ich doch besser war als sie. Ich hatte also vielleicht ein bisschen die Tendenz zu zeigen, dass ich besser war – was sie wohl ein bisschen genervt hat, muss ich zugeben. Aber nein, ich habe keine wirkliche Bewunderung erfahren. Und die ersten Male, in denen ich anderen guten [Instrumentalisten X] begegnet bin, war das keine große

Liebe. Wir haben uns nicht gut verstanden. Aber inzwischen sind es Freunde. Aber in der ersten Zeit war das Verhältnis ein bisschen angespannt.“<sup>72</sup> (I\_S\_13)

Die Hälfte der schweizerischen Untersuchungsgruppe erwähnt jedoch, dass Gleichaltrige ihnen für ihr musikalisches Können und ihre Erfolge Anerkennung gezollt hätten. Dabei handelt es sich zumeist um Kinder und Jugendliche, die ebenfalls ein Instrument spielten. Die Interviews offenbarten unterschiedliche Umgangsweisen mit Bewunderung durch Peers: Während manche es als befriedigend erlebten, wenn Vereinskameradinnen und -kameraden zu ihnen aufschauten, wurde dies von anderen gleichgültig zur Kenntnis genommen oder führte zur Schlussfolgerung, dass ein Wechsel in ein leistungsstärkeres Ensemble geboten sei.

Einige Befragte fühlten sich den Gleichaltrigen in ihrem Umfeld instrumentaltechnisch überlegen und trafen nur bei überregionalen Wettbewerben oder Meisterkursen im Ausland auf fortgeschrittenere Peers, denen sie nacheifern konnten. In dem Zusammenhang wird es als Nachteil angesehen, wenn in der abgelegenen Heimatregion keine Nahvorbilder ähnlichen Alters zur Verfügung standen. In einem Einzelfall waren wenig Vergleichsmöglichkeiten mit musikalisch aktiven Kindern und Jugendlichen gegeben, da über längere Zeit keine Ensembleteilnahme erfolgte und aufgrund von Privatunterricht bei einer pensionierten Lehrerin die Einbindung in eine Instrumentalklasse fehlte.

Die Interviews in der Schweiz dokumentieren bezüglich der Unterstützung durch Gleichaltrige in erster Linie mentale Bestärkung. Die Befragten erinnern sich an Freundinnen und Freunde, die sich mit ihnen über musikbezogene Erfolge freuten und sie in ihren Studienabsichten ermutigten:

„Also ich habe eigentlich viele [Freunde], die ein Instrument spielen oder gespielt haben und die es auch immer toll fanden, dass ich es studiere und weitermache.“ (I\_S\_4)

Manche Interviewte wurden von Peers aktiv zum Musikstudium animiert. Dabei handelt es sich zumeist um Instrumentalistinnen und Instrumentalisten, die selbst ein entsprechendes Studium anstrebten oder bereits immatrikuliert waren. Diese konnten den

---

<sup>72</sup> Originalsprache Französisch.

Befragten Auskunft über die Aufnahme- und Ausbildungsbedingungen sowie über spätere berufliche Möglichkeiten erteilen. Als weitere Form der Beratung geht aus den Schilderungen hervor, dass innerhalb von musikbegeisterten Peergruppen Empfehlungen für Wettbewerbe und Förderangebote weitergegeben wurden. In Einzelfällen waren Freundinnen und Freunde zudem bei der Vernetzung behilflich und stellten etwa Kontakt zum Hochschullehrer her oder ermöglichten Mitspielgelegenheiten in Ensembles. Fachliche Hilfestellungen durch Gleichaltrige werden nur singulär explizit dargestellt. Genannt werden das gemeinsame Lernen mit Peers, die über vertiefte Kenntnisse in Musiktheorie verfügten, der gegenseitige Austausch instrumentenbezogener Tipps in Jugendblasorchestern und instrumentale Privatlektionen bei einem geringfügig älteren Studenten.

### **Vergleich der Ergebnisse beider Untersuchungsgruppen**

Hinsichtlich des Austauschs und gemeinsamen Musizierens mit Peers manifestieren sich deutliche Unterschiede zwischen der chinesischen und schweizerischen Befragungsgruppe, aber auch innerhalb ersterer. Einige Interviewte in China standen kaum in Verbindung mit musikausübenden Kindern und Jugendlichen, während andere fast ausschließlich von instrumental kompetenten Gleichaltrigen umgeben waren. Dies ist dadurch zu erklären, dass Kontakte und Vergleichsmöglichkeiten mit musikalisch aktiven Peers in dieser Untersuchungsgruppe primär durch spezialisierte Schulen und Klassen gegeben waren. Für jene, die nicht in solche Förderstrukturen eingebunden waren und ihren Instrumentalunterricht bei Privatlehrpersonen absolvierten, boten sich wenig Gelegenheiten für Begegnungen mit anderen musikausübenden Kindern und Jugendlichen. Demgegenüber pflegten alle schweizerischen Befragten einerseits durch den Besuch allgemeinbildender Schulen Kontakte zu Gleichaltrigen, die selbst nicht musikalisch aktiv waren, und standen andererseits in regelmäßigem Austausch mit jungen Instrumentalistinnen und Instrumentalisten, die sie meist durch ihre zahlreichen Ensembleteilnahmen kennenlernten. Manchen Interviewten in der Schweiz fehlte indes die Möglichkeit, sich mit instrumental fortgeschritteneren Kindern und Jugendlichen messen zu können.

Sozialen und motivationalen Aspekten musikbezogener Aktivitäten mit Peers kommt in den Ausführungen der Studierenden in China eine untergeordnete Bedeutung zu. Dahingegen belegen die Schilderungen der schweizerischen Interviewten eine hohe Relevanz der musikkaffinen Bezugsgruppe Gleichaltriger und des Zusammenspiels mit diesen. Auch mentale, emotionale und beratende Unterstützung sowie Bewunderung

durch andere Kinder und Jugendliche finden in dieser Befragungsgruppe häufiger Erwähnung.

Als Gemeinsamkeit in den beiden Untersuchungsgruppen kann festgehalten werden, dass von fortgeschritteneren Gleichaltrigen zumeist eine stark animierende Vorbildwirkung ausging, zuweilen aber Konkurrenzdenken und Neid dominierten. Fachliche Hilfestellungen durch Instrumentalistinnen und Instrumentalisten ähnlichen Alters kommen kaum zur Sprache.

## **7.6 Einfluss von Instrumentallehrpersonen**

Die Interviewten kamen in Bezug auf Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen bis auf wenige Ausnahmen ausschließlich auf Lehrende ihres Hauptinstruments zu sprechen und nicht auf solche, von denen sie auf anderen Instrumenten unterwiesen worden waren. Auch auf Lehrpersonen, bei denen sie zu Beginn der Musikausbildung Unterricht auf dem Hauptinstrument in größeren Gruppen besucht hatten, gehen sie in der Regel nicht ein. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beschränken sich alsdann auf Ausführungen der Befragten über Instrumentallehrpersonen, bei denen sie Einzelunterricht oder Unterricht in Kleingruppen auf dem Studieninstrument absolviert hatten. Im ersten Abschnitt werden Lehrerwechsel sowie die fachliche und strategische Förderung durch die Pädagoginnen und Pädagogen thematisiert, im zweiten die mentale und emotionale Unterstützung sowie die soziale Interaktion.

### **7.6.1 Fachliche und strategische Förderung**

#### **Chinesische Untersuchungsgruppe**

Gut ein Drittel der Interviewten in China wurde von lediglich einer Instrumentallehrperson auf dem Hauptinstrument unterrichtet, bevor eine Unterweisung durch Hochschullehrende erfolgte. Ein weiteres Drittel absolvierte vor der Aufnahme der Ausbildung bei Hochschulpädagoginnen oder -pädagogen Unterricht bei zwei unterschiedlichen Instrumentallehrpersonen, die restlichen Befragten bei mindestens drei. Festzuhalten ist, dass einige während mehrerer Jahre von einem Elternteil unterrichtet wurden (siehe Abschnitt 7.2.1). Bei jenen, die direkt von der ersten Lehrperson zu Hochschullehrenden wechselten, fand dieser Übertritt meist bereits zwei bis drei Jahre vor Studienbeginn statt. Auch die weiteren chinesischen Interviewten nahmen gemeinhin zumindest einige Monate vor der Zulassungsprüfung Unterricht bei



Hochschulpädagoginnen oder -pädagogen in Anspruch. Bei der Betrachtung der vorausgehenden Lehrerwechsel fällt auf, dass diese meist im Kontext von Eintritten in eine Spezialschule oder höhere Schulstufe stattfanden.

Die chinesischen Befragten beurteilen die Fachkompetenzen ihrer ersten Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen mehrheitlich kritisch. Zu negativen Bewertungen des anfänglichen Unterrichts scheinen sie indes fast ausnahmslos erst rückblickend und im Vergleich mit nachfolgenden Lehrenden gelangt zu sein. So gründet die Kritik meist auf raschen Fortschritten und evidenten Entwicklungssprüngen, die durch Lehrerwechsel erzielt wurden. Anlass für die retrospektive Beanstandung boten im Übrigen Hinweise auf Defizite durch nachfolgende Lehrpersonen. Diese machten die Interviewten auf hinderliche Spieltechniken aufmerksam, die sie im vorangegangenen Unterricht erlernt hatten. Ferner halfen sie ihnen bei instrumentalen Herausforderungen mit mannigfaltigen Methoden, die ihnen zuvor nur ungenügend zur Verfügung gestellt worden waren. So bezeichnet ein Befragter seinen ersten Lehrer als „relativ amateurhaft“ und verbalisiert, er habe erst durch den zweiten Lehrer gelernt, „wie man richtig übt und wie man richtig spielt“ (I\_C\_17). Es fällt auf, dass die chinesischen Studierenden die durch unterschiedliche Lehrpersonen vermittelten Spieltechniken häufig mit Begrifflichkeiten wie „richtig“ und „falsch“ gegenüberstellen. In Einzelfällen bewerten die Interviewten die Fachkompetenzen der früheren Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen nicht erst im Nachhinein negativ, sondern waren bereits während des Unterrichtsbesuchs unzufrieden mit der fachlichen Förderung:

„In der angegliederten Mittelschule wusste ich eigentlich sehr genau, dass ich sehr viele Probleme habe, aber ich habe nicht wirklich gewusst, wie ich sie lösen kann. Und der Lehrer gab mir eigentlich auch keine sehr guten Antworten. [...] Ich hoffte, dass mir der Lehrer helfen könnte, einige Unklarheiten zu beseitigen. Aber vielleicht gab es da in der Kommunikation Probleme oder so was, weil / Jedes Mal, wenn mir etwas unklar war, bekam ich keine wirklich sehr gute Antwort.“ (I\_C\_4)

Bei jenen Befragten, die längere Zeit von ihren Vätern Instrumentalunterricht erhalten hatten, stellte die Aufnahme der Ausbildung bei einer familienexternen Lehrperson eine besonders deutliche Veränderung dar: Sie erlebten „technisch wie auch musikalisch einen großen Durchbruch“ (I\_C\_7), erwähnen jedoch Anpassungsschwierigkeiten an die höheren Erwartungshaltungen der Pädagoginnen und Pädagogen. Jene

Interviewten, die von ausgeprägten Leistungsanforderungen ihrer Lehrenden berichten, sind dankbar für deren Strenge. So wird etwa die Androhung einer Lehrerin, sich bei mangelhaften Leistungen bei den Eltern zu beschweren, als Antrieb für das Üben benannt und mit großen Fortschritten in Verbindung gebracht.

In den Erzählungen über den Instrumentalunterricht an der Hochschule dominieren lobende Äußerungen über die Arbeitsweise der Lehrenden, und ein früher Wechsel zu diesen scheint förderlich für die musikalische Weiterentwicklung etlicher Befragter gewesen zu sein. Auffallend oft wird ins Treffen geführt, Hochschullehrende hätten im Gegensatz zu früheren Lehrpersonen Lösungen für alle instrumentaltechnischen Schwierigkeiten geboten.

In Bezug auf die Vorbildwirkung durch Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen tritt in der chinesischen Untersuchungsgruppe indes zutage, dass den instrumentalen Kompetenzen der Unterrichtenden eine untergeordnete Bedeutung zukommt. So bewunderten nur wenige Interviewte ihre Lehrenden für deren Spieltechnik. Vielmehr scheinen sie sich an Einstellungen, Arbeitshaltungen, pädagogischen Ansätzen und persönlichen Umgangsformen orientiert zu haben, die ihnen von den Lehrpersonen vermittelt und vorgelebt wurden. In dieser Hinsicht werden Lehrerinnen und Lehrer als besonders prägende Sozialisationsinstanzen bezeichnet:

„Also zuerst mal ist sie sehr verantwortungsbewusst [...]. Sie hat mich nicht nur gelehrt, wie ich das Instrument spiele. Sie lehrte mich sehr vieles, bezüglich des Lebens, wie man ein guter Mensch ist – diesbezüglich lehrte sie mich alles. Sie ist gleich wie eine Mama. Jedenfalls ist der Einfluss eigentlich doch recht groß. Einschließlich meiner Einstellung, wenn ich jetzt Schüler unterrichte: Da denke ich, dass ich ihr eigentlich vergleichsweise ähnlich bin.“ (I\_C\_12)

„Der zweite Lehrer war wie ein Vorbild für mich. [...] Ich habe in meinem Herzen immer gedacht, dass ich später auch so werden möchte wie er. Denn er hatte nicht nur im Hauptfach eine sehr gewissenhafte Einstellung, sondern auch wie er sich verhalten hat [...]. All das ließ mich denken, dass er ein gutes Vorbild für mich ist und dass ich später auch mal so werden möchte wie er. Und [...] der jetzige Lehrer ist für mich vor allem im Hauptfach ein Wegweiser und ein Vorbild. Er gab mir das Gefühl, dass ich seiner professionellen Einstellung und seinem Niveau nacheifern muss [...].“ (I\_C\_14)

Von letztgenanntem Hochschullehrer wurde der Zitierte bereits eineinhalb Jahre vor dem Bachelorstudium regelmäßig unterrichtet. Er erläutert, wie dieser Lehrer seinen Erfolg unter schwierigen äußeren Umständen durch Fleiß und Leidenschaft erarbeitet habe. Daher seien Beflissenheit und Enthusiasmus für ihn ebenfalls wichtig.

Bezüglich ihrer Laufbahnförderung wird von Befragten in China auf die Beratung durch Instrumentallehrende im Hinblick auf Orchester- und Wettbewerbsteilnahmen, Spezialschulen, Studienorte sowie spätere berufliche Möglichkeiten verwiesen. Die Pädagoginnen und Pädagogen stellten überdies Kontakte zu Hochschullehrenden oder zu Lehrpersonen für Solmisationsunterricht her oder vermittelten Auftrittsmöglichkeiten. Ein Interviewter streicht die zahlreichen Förderangebote seines Hochschullehrers hervor, der ihm bereits vor der tertiären Ausbildung ermöglichte, an Klassenkonzerten, Kursen und Wettbewerbsreisen seiner Studierenden teilzunehmen. Als der Befragte nach seiner ersten hochschulischen Zulassungsprüfung keinen Studienplatz erlangte, verzichtete der Lehrer während des folgenden Vorbereitungsjahres auf eine Unterrichtsgebühr. Dementgegen kommt nur in wenigen anderen Interviews in der chinesischen Untersuchungsgruppe zum Ausdruck, dass sich Lehrpersonen außerhalb der Unterrichtszeit und über eine Beratung und Kontaktvermittlung hinaus für die Karriereförderung der Schülerinnen und Schüler engagierten.

### **Schweizerische Untersuchungsgruppe**

Die Mehrheit der schweizerischen Befragten erhielt erst während des Bachelorstudiums eine Unterweisung durch Hochschullehrende und hatte davor bei zwei oder drei Lehrerinnen und Lehrern Unterricht auf dem Hauptinstrument absolviert. Manche wechselten aber bis zu vier Jahre vor Studienbeginn oder im Rahmen eines einjährigen Vorstudiums zu Hochschulpädagoginnen und -pädagogen. Lehrerwechsel waren im Übrigen meist durch externe Umstände wie Umzüge oder Pensionierungen bedingt oder wurden den Interviewten zugunsten ihrer Weiterentwicklung von den bisherigen Lehrpersonen nahegelegt. Die Wechsel fanden vereinzelt zeitgleich mit dem Eintritt in eine höhere Schulstufe oder der Aufnahme in ein Förderprogramm statt.

In den Schilderungen der meisten Befragten in der Schweiz zeichnet sich ab, dass sie mit der fachlichen Unterstützung durch ihre Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen insgesamt zufrieden sind. Einige bemängeln jedoch die fachbezogene Anleitung und die Vermittlung instrumentaltechnischer Grundlagen durch ihre früheren

Lehrpersonen. Sie bilanzieren, dass ihre Potenzialentfaltung dadurch beeinträchtigt worden sei.

Etliche Interviewte monieren insbesondere die Unterweisung durch die ersten Lehrenden in ihrer instrumentalen Ausbildung. Sie äußern sich kritisch über deren fachliche und pädagogische Kompetenzen und bezeichnen sie explizit als „schlechte“ (I\_S\_16) Instrumentalistinnen und Instrumentalisten. Aus Sicht dieser Studierenden konnten ihnen die nachfolgenden Lehrpersonen Hilfestellungen bieten, die eine Optimierung der Instrumentaltechnik ermöglichen:

„Und ich denke, [die vierte Lehrerin] hat gerettet, was noch zu retten war, da meine Grundtechnik nicht sehr gut war. Dank ihr habe ich trotzdem eine gewisse Grundlagentechnik. Sie hat mir also doch sehr, sehr geholfen.“<sup>73</sup> (I\_S\_14)

„[Der erste Lehrer] war ein sehr lieber und ich hatte es super mit ihm, aber er hat mich nicht im eigentlichen Sinne gefördert. Er hatte auch wirklich keine gute Klasse, also technisch waren wirklich alle sehr schlimm. [...] Und [die zweite Lehrerin] hat dann schon ein bisschen angefangen, mit mir technisch ein paar Sachen ein bisschen zu flicken und so.“ (I\_S\_18)

Die zuletzt Zitierte hatte nach dem ersten Lehrerwechsel noch jahrelang mit instrumentaltchnischen Defiziten zu kämpfen, bestand die Zulassungsprüfung für das Studium nur mit Mühe und hatte während der hochschulischen Ausbildung „sehr viel aufzuholen“. Zu realisieren, dass frühere Lehrpersonen suboptimale Spieltechniken vermittelt oder Fehlhaltungen nicht erkannt hatten, die mit viel Geduld und Disziplin korrigiert werden mussten, erlebten die betreffenden Befragten als frustrierend.

Andere schweizerische Studierende äußern sich weniger negativ über die früheren Pädagoginnen und Pädagogen, geben aber zu bedenken, sie hätten davon profitiert, zu einem früheren Zeitpunkt zu ihren nachfolgenden Lehrenden zu wechseln. Erst durch die neuen Impulse sei ihnen bewusst geworden, dass sie bei der vorherigen Lehrperson keine großen Fortschritte mehr erzielt hätten. Aus den Interviews geht hervor, dass eine Unterweisung durch unterschiedliche Pädagoginnen und Pädagogen mit je eigenen Stärken, Methoden und Unterrichtsschwerpunkten als vorteilhaft zu erachten ist. Die

---

<sup>73</sup> Originalsprache Französisch.

Befragten finden es beispielsweise eine ideale Kombination, wenn eine Lehrperson den Fokus stärker auf die Instrumentaltechnik legte, während eine andere primär die Kreativität und Klangsprache förderte. Einige Interviewte streichen hervor, der Unterricht bei Hochschullehrenden bereits vor Studienbeginn habe eine deutliche Weiterentwicklung am Instrument ermöglicht. In den Ausführungen manifestiert sich ferner, dass die Unterrichtenden oftmals von sich aus einen Lehrerwechsel empfahlen oder verständnisvoll reagierten, wenn die Schülerinnen und Schüler sich aus eigener Initiative nach anderen Lehrpersonen umsahen. Für das uneigennützig eingeständnis der Lehrenden, dass eine Veränderung und neue fachliche Anregungen vorteilhaft wären, werden Anerkennung und Dankbarkeit zum Ausdruck gebracht:

„Etwa nach fünf, sechs Jahren [Spiel auf dem Blasinstrument X] hat der Lehrer mir und meinen Eltern gesagt, es sei mega toll, mich zu unterrichten und so, und er fände das super, wie wir da vorwärtskämen, aber er habe das Gefühl, er könne mir nicht mehr wirklich etwas beibringen; ich könne gerne weiterhin bei ihm bleiben, aber er glaube nicht, dass das sinnvoll für meine Entwicklung sei und so weiter, und deshalb sollen wir doch nach einem anderen Lehrer Ausschau halten. [...] Und dann hat uns dieser Lehrer einfach einige Adressen gegeben und uns auch geholfen [...], dass wir jemanden finden, der für mich passt. Und das fand ich eigentlich recht herzig. [...] Ich finde es schon sehr bemerkenswert, wenn man als Lehrer sagt: ‚Hey, suche dir jemand anderen.‘ Das finde ich irgendwie sehr (betont) ehrlich. Und das habe ich ihm sehr hoch angerechnet.“  
(I\_S\_10)

Mehrere Interviewte waren ab einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer musikalischen Entwicklung mit höheren Leistungserwartungen seitens der Instrumentallehrpersonen konfrontiert. Meist wurden sie nach einem Lehrerwechsel von den neuen Unterrichtenden stärker gefordert und gefördert. Diese erkannten ihre Potenziale und animierten sie anhand konkreter Anreize und Herausforderungen – etwa die Aufnahme in ein ambitioniertes Jugendblasorchester – dazu, mehr zu üben. In manchen Fällen bildete die Entscheidung, ein Instrumentalstudium absolvieren zu wollen, den Ausgangspunkt für steigende Erwartungen hinsichtlich des Engagements und der Übezeit. Den Befragten wurde von den Lehrenden aufgezeigt, dass sie „Gas geben“ (I\_S\_1) müssen, um die Zulassungsprüfung zu bestehen und sich im kompetitiven Arbeitsumfeld als Musikerinnen und Musiker bewähren zu können.

Interviewte in der Schweiz stellen Lehrende, von denen sie vor Studienbeginn unterrichtet wurden, in unterschiedlicher Hinsicht als Vorbilder dar. In erster Linie bewunderten sie deren instrumentales Können und strebten ihnen hinsichtlich ihrer Kompetenzen oder ihrer beruflichen Karriere nach. Ein Befragter besinnt sich etwa eines Lehrers, der – als junger Absolvent einer Musikhochschule – in ihm das Interesse für das Instrumentalstudium entfacht und seine Laufbahn stark beeinflusst habe. Aus den Interviews wird ersichtlich, dass sich einige Studierende stärker an Nahvorbildern wie ihren Lehrpersonen orientierten als an Weltstars, da zu Letztgenannten kein persönlicher Bezug bestand und deren künstlerisches Niveau unerreichbar schien. Darüber hinaus nahmen sich manche ein Beispiel an Arbeitshaltungen ihrer Lehrenden oder an deren Ansichten über sinnhafte Ziele des Musizierens.

Die Mehrheit der schweizerischen Befragten erhielt in mannigfaltiger Weise karrierebezogene Empfehlungen und Hilfestellungen von Instrumentallehrpersonen. Diese übernahmen beratende Funktionen, indem sie Informationen über Wettbewerbe, Meisterkurse, Ensembles und weitere Fördermöglichkeiten bereitstellten oder eine Erhöhung der wöchentlichen Unterrichtsdauer vorschlugen. Darüber hinaus setzten sie sich etwa für eine Subventionierung zusätzlicher Instrumentalstunden ein oder sprachen bei Dirigentinnen und Dirigenten Empfehlungen aus, um die Mitwirkung in hochstehenden Orchester- und Ensembleprojekten zu ermöglichen. Sie vermittelten nicht nur Auftritt Gelegenheiten, sondern auch Kontakte zu versierteren Lehrpersonen oder Hochschullehrenden. Das Mentoring und die Karriereförderung werden von einigen Studierenden vor allem deshalb als wertvoll erachtet, da ihre Eltern nur eingeschränkt über das entsprechende Wissen verfügten, um beratend zur Seite zu stehen. Die Ausführungen dokumentieren ferner, dass sich die Instrumentallehrpersonen über den Unterrichts- und Musikschulbetrieb hinaus Zeit für sie nahmen. Sie begleiteten die Interviewten etwa zu Meisterkursen, die in anderen Städten abgehalten wurden, besuchten mit der Instrumentalklasse ein Sinfonieorchesterkonzert oder engagierten sich stark für die ambitionierten Schülerinnen und Schüler:

„Es war ein sehr spezieller Unterricht, weil [der Lehrer] immer sehr, sehr stark involviert war. [...] Er hat vier Schüler bis zum Instrumentalstudium gebracht in den vergangenen zehn Jahren, was viel ist. Deswegen denke ich, dass er wirklich viel in die Schüler, die sich abhoben, investiert hat. Er hat mir zusätzliche

Unterrichtsstunden gegeben, als ich sie brauchte. [...] Er hat nie etwas dafür verlangt. Es war daher eine sehr enge Begleitung.“<sup>74</sup> (I\_S\_12)

Auch die Lehrpersonen weiterer Befragter gewährten über Jahre hinweg unentgeltlichen Zusatzunterricht. Eine Studentin führt etwa aus, ihre Lehrerin habe ihr großzügig bis zu drei Stunden statt nur einer Stunde wöchentlich Unterricht erteilt. Dies habe ihre musikalische Weiterentwicklung stark begünstigt. Demgegenüber vermissen einige wenige Interviewte eine gezielte Karriereberatung durch frühere Pädagoginnen und Pädagogen und bedauern etwa, dass sie nicht auf Talentförderangebote hingewiesen oder dazu animiert worden seien, an Wettbewerben teilzunehmen.

### **Vergleich der Ergebnisse beider Untersuchungsgruppen**

Sowohl chinesische wie schweizerische Befragte schreiben den Fachkompetenzen der Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen eine Schlüsselrolle für die Talententwicklung zu. In beiden Untersuchungsgruppen wird das fachliche Können der ersten Pädagoginnen und Pädagogen indes mehrheitlich als unzulänglich bezeichnet, während nachfolgenden Lehrpersonen und insbesondere Hochschullehrenden größere instrumentaltechnische, methodische und pädagogische Kompetenzen attestiert werden. Die früheren Unterrichtenden werden meist erst rückblickend und in der Gegenüberstellung mit späteren Pädagoginnen und Pädagogen kritisch eingeschätzt. Dies deutet darauf hin, dass die Anforderungen an die Fachkompetenzen der Lehrenden im Laufe der musikalischen Entwicklung junger Instrumentalistinnen und Instrumentalisten – einhergehend mit ihrem erweiterten Erfahrungsschatz und Urteilsvermögen – zunehmen.

In den Schilderungen der Befragten in beiden Ländern werden Lehrerwechsel als vorteilhaft dargestellt und mit großen Entwicklungssprüngen in Verbindung gebracht. Dass diese Wechsel häufig mit weiteren Veränderungen – wie dem Eintritt in ein Förderprogramm oder einer Erhöhung der Unterrichtszeit – zusammenfielen, die mitverantwortlich für deutliche Fortschritte sein könnten, wird von den Interviewten nicht weiter reflektiert. Ein Unterschied zwischen den beiden Untersuchungsgruppen besteht darin, dass die meisten chinesischen Befragten bereits einige Monate oder Jahre vor Studienbeginn eine Unterweisung bei Hochschullehrenden in Anspruch nahmen, die Mehrheit der schweizerischen erst während des Studiums. Ebenso fällt die Anzahl

---

<sup>74</sup> Originalsprache Französisch.

der Lehrpersonen vor der Aufnahme des Unterrichts bei Hochschulpädagoginnen und -pädagogen in der schweizerischen Untersuchungsgruppe höher aus, wobei die Wechsel im Unterschied zur chinesischen Untersuchungsgruppe oftmals von vorangehenden Pädagoginnen und Pädagogen empfohlen worden waren. Ferner erwähnen fast ausschließlich Studierende in der Schweiz ein zeitintensives Engagement von Lehrenden über die vergütete Unterrichtszeit hinaus.

Die Vorbildwirkung von Instrumentallehrpersonen bezieht sich in der chinesischen Befragungsgruppe primär auf Werthaltungen, in der schweizerischen auf instrumentale Kompetenzen und Karrierewege. Des Weiteren orientierten sich die Interviewten in China am Arbeitsethos der Lehrenden oder fanden durch deren Strenge Ansporn zum Üben. Jene in der Schweiz wurden von den Unterrichtenden in erster Linie im Hinblick auf konkrete Ziele wie Ensembleteilnahmen oder die hochschulische Zulassungsprüfung zu größerem Engagement animiert.

Die Erfahrungen bezüglich Karriereförderung und Beratung durch Instrumentallehrpersonen fallen im interindividuellen Vergleich so heterogen aus, dass bei der Gegenüberstellung der beiden Untersuchungsgruppen kaum generelle Gemeinsamkeiten oder Unterschiede festgehalten werden können. In beiden Gruppen berichten einige Befragte kaum von beratenden Hilfestellungen, während andere ihre Lehrenden als Mentorinnen und Mentoren beschreiben, die ihnen Ratschläge bezüglich Förderangeboten und der Studienwahl erteilten oder ihnen Kontakte und Auftritt Gelegenheiten vermittelten.

## **7.6.2 Mentale und emotionale Unterstützung sowie soziale Interaktion**

### **Chinesische Untersuchungsgruppe**

Rund die Hälfte der Interviewten in China kommt auf mentale und emotionale Unterstützung durch Lehrpersonen zu sprechen. Die Lehrenden machten sie auf ihre Potenziale aufmerksam, veranlassten sie zur Erwägung einer professionellen Instrumental-ausbildung oder bestärkten sie in ihren entsprechenden Intentionen. Des Weiteren sind Aufmunterung in Krisen und Zuspruch für die Überwindung von Lernplateaus oder bei Nervosität zu nennen. Sowohl anerkennende wie auch tadelnde Worte von Lehrpersonen wirkten sich mitunter stark auf die Motivation und das Befinden der Befragten aus:



„Wenn [der Lehrer] mich lobte, dann war ich eine Woche lang überglücklich. Aber wenn er mich kritisierte, dann war ich die ganze Woche / naja, es ging mir gar nicht gut.“ (I\_C\_4)

„[Der zweite Lehrer] war besonders liebenswürdig, er war nie verärgert, war nie zornig. Er hat mich auch immer angespornt und ich habe auch sehr schnell Fortschritte gemacht. Daher habe ich zu jener Zeit [Streichinstrument X] auch besonders gerne gemocht und immer weiter studiert.“ (I\_C\_17)

Die Ausführungen über die im Instrumentalunterricht erlebten zwischenmenschlichen Interaktionen geben ein heterogenes Bild ab. Es werden sowohl freundschaftliche oder familienähnliche wie auch unpersönliche und sachliche Beziehungen zu unterschiedlichen Lehrenden beschrieben. So verbalisiert ein Drittel der chinesischen Interviewten, eine bestimmte Lehrperson sei für sie wie ein Vater oder eine Mutter gewesen. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um Hochschullehrende, von denen die Befragten bereits in den Jahren vor Studienbeginn unterrichtet wurden. Das Verhältnis zu diesen Pädagoginnen und Pädagogen war vorrangig dadurch charakterisiert, dass sie sich um das persönliche Wohlergehen der Interviewten kümmerten und auch in privaten Belangen wichtige Ansprechpersonen waren. Im Rückblick eines Studenten wird der gewichtige Einfluss seines Hochschullehrers, der ihm ab der zehnten Klassenstufe Unterricht erteilte, deutlich:

„Zuerst mal ist er die Person, der ich am meisten dankbar bin. Er hat mein Leben verändert. Wenn es ihn nicht gegeben hätte, dann wäre ich jetzt immer noch in dieser Kleinstadt und wüsste nicht, was ich mit mir selbst anfangen soll und würde einfach so dahinleben. Er ist wie ein Vater. Ich weiß nicht, wie ich das beschreiben soll, also diese Art von Beziehung. Sehr viele Dinge – also nicht nur Probleme in meinem Hauptfach, sondern auch Probleme in meinem täglichen Leben – bin ich bereit, ihm zu erzählen.“ (I\_C\_9)

Im Zusammenhang mit der Zuschreibung einer Vater- beziehungsweise Mutterrolle ist folgendes chinesisches Sprichwort, das ein Interviewter ins Treffen führt, erwähnenswert: „Lehrer für einen Tag, Vater fürs ganze Leben“. Gemäß dem Befragten äußerte sich sein Hochschullehrer bedauernd darüber, dass einige seiner Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der Ausbildung den Kontakt zu ihm nicht aufrechterhalten und ihn beispielsweise nicht zu ihrer Hochzeit einladen würden: „Er fühlt sich etwas

verloren, weil er eigentlich wie ein Vater seine Liebe an die Studierenden verteilt“ (I\_C\_15). Es fällt indes auf, dass mehrere Interviewte nach wie vor Kontakt zu früheren Pädagoginnen und Pädagogen pflegen, sie gelegentlich um Rat fragen und ihnen Besuche abstatten, wenn sie sich während der Semesterferien in ihrem Heimatort aufhalten:

„Der erste Lehrer [...] wurde von einem Lehrer zu einem Freund – zu einem besonders guten Freund. Obwohl ich später nicht mehr mit ihm [...] gelernt habe, waren wir immer in Kontakt. Und meine Familie hatte auch immer Kontakt zu ihm.“ (I\_C\_14)

Andere Befragte kennzeichnen die Interaktionen mit den Instrumentallehrpersonen als weniger persönlich oder bringen zum Ausdruck, dass die Beziehung zumindest zu Beginn des Unterrichtsverhältnisses nicht nur durch Respekt, sondern auch durch Angst geprägt gewesen sei:

„Das Verhältnis zu meinen früheren Lehrern [männlich und weiblich] ist ein Verhältnis wie zwischen Schüler und Lehrer. Vielleicht hängt das auch mit dem Alter zusammen. Ich habe mich nie getraut zu reden. Ich ging jedes Mal ganz verzagt zum Unterricht, jedes Mal ganz entmutigt, und ich habe gezittert.“ (I\_C\_18)

„Ich bin ein Mensch, der immer schon viel, viel, viel Furcht vor meinem Fachlehrer hatte. [...] Als ich in die angegliederte Grundschule ging – das weiß ich noch –, ganz am Anfang / Jeden Donnerstag hatte ich Fachkurs, und [...] vor dem Unterricht habe ich sicher das ganze Frühstück wieder erbrochen. Erst zum Schluss habe ich mich dann daran gewöhnt. Aber das ganze Semester war so: Zuerst habe ich sicher das Frühstück erbrochen, erst dann konnte ich zur Stunde. Ich war sehr nervös.“ (I\_C\_4)

### **Schweizerische Untersuchungsgruppe**

Auch gut die Hälfte der Befragten in der Schweiz berichtet von mentaler und emotionaler Bestärkung durch Instrumentallehrende, und in dieser Untersuchungsgruppe ging die Anregung für eine berufliche Laufbahn als Musikerin oder Musiker ebenfalls gelegentlich von Lehrpersonen aus. Diese identifizierten die Potenziale der Interviewten und gestanden ihnen Chancen für die Aufnahme in ein Instrumentalstudium zu:

„Ich weiß nicht, ob mein Talent ausgeprägter ist als bei anderen, aber seit ich wirklich sehr klein war und Musik machte, haben mir meine Lehrer sehr oft gesagt, dass ich eine musikalische Persönlichkeit hätte, die ich nutzen sollte.“<sup>75</sup>  
(I\_S\_14)

Ähnlich wie in der chinesischen Befragungsgruppe werden auch von schweizerischen Studierenden Ermutigung und Bekräftigung durch Lehrpersonen in herausfordernden Situationen und Krisen thematisiert. Sie verweisen etwa auf Hilfe bei der Bewältigung von Lampenfieber oder auf geduldige Bemühungen der Lehrenden, sie in Phasen mangelnder Motivation zum Üben zu animieren. Aber nicht nur in musikbezogenen Angelegenheiten, sondern auch in persönlichen Krisenmomenten boten die Lehrpersonen Hilfe und reagierten feinfühlig auf die Sorgen der Schülerinnen und Schüler. Ein Befragter schildert beispielsweise, wie die wöchentlichen Unterrichtsstunden bei seinem Instrumentallehrer für ihn wichtige „Verschnaufpausen“<sup>76</sup> (I\_S\_12) darstellten, als er im Jugendalter darunter gelitten habe, sich in der Schule nicht zugehörig zu fühlen. Er sei misslaunig und in sich gekehrt zum Instrumentalunterricht erschienen, aber der Lehrer habe ihm geholfen, seine emotionale Verfassung zu verbessern. Eine andere Studentin bezeichnet ihren langjährigen Lehrer als diejenige Person, die ihren musikbezogenen Werdegang besonders stark beeinflusste, da er sie mental unterstützt habe:

„Er war eine Zeit lang fast wie ein Vater. Als es zu Hause nicht gut lief, war er im Unterricht auch noch mein Psychologe. Er hat mir enorm viel geholfen.“<sup>77</sup>  
(I\_S\_11)

Auch die Interviews in der Schweiz belegen sowohl engere wie distanziertere Formen zwischenmenschlicher Verhältnisse zu Unterrichtenden. Unter die erste Kategorie lassen sich Beziehungen subsumieren, welche die Befragten als freundschaftlich oder familiär charakterisierten. So wurden langjährige Lehrende als „persönliche Bezugspersonen“ (I\_S\_2) bezeichnet und aufgrund des engen Verhältnisses wie im letzten Zitat mit einer Elternfigur verglichen.

---

<sup>75</sup> Originalsprache Französisch.

<sup>76</sup> Originalsprache Französisch.

<sup>77</sup> Originalsprache Französisch.

Etliche Interviewte stehen während ihres Studiums noch im Austausch mit früheren Lehrpersonen, beschreiben diese mitunter als „gute Freunde“<sup>78</sup> (I\_S\_11, I\_S\_13), treffen sich etwa zum Kaffeetrinken mit ihnen oder laden sie zu ihren Konzerten ein. Mit Blick auf alle schweizerischen Befragten gestalteten sich deren Beziehungen zu Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen im Verlauf der Musikausbildung jedoch unterschiedlich. Einige charakterisieren vornehmlich das Verhältnis zur ersten Lehrperson als freundschaftlich, andere wiederum berichten von einem durch Respekt und Asymmetrie geprägten Umgang mit den ersten Lehrenden und einer engeren persönlichen Bindung zu späteren Pädagoginnen und Pädagogen. Folgende Zitate veranschaulichen die differenten Erfahrungen:

„Also beim ersten [Lehrer] ist es sicher eine sehr gute Beziehung. Zu diesem habe ich auch heute noch einen guten Kontakt. [...] Es war einfach wie / ja, ein bisschen wie eine Freundschaft. Beim zweiten Lehrer war es dann schon ein bisschen anders, irgendwie schon professioneller. Und durch die höheren Erwartungen habe ich bei ihm schon eher ein wenig (...) die Schüler-Lehrer-Rolle gesehen, glaube ich. Also nicht, dass der andere weniger wie ein Lehrer gewesen wäre, aber da war es halt einfach so verspielt.“ (I\_S\_10)

„Also ich glaube, am Anfang war es nicht wirklich eine persönliche Beziehung. [...] Das war eigentlich erst bei [X; Name des ersten Hochschullehrers], mit dem es mehr eine Art Kollegialität geworden ist. Mein erster Lehrer war eigentlich schon sehr autoritär. Nicht, dass er irgendwie böse gewesen wäre oder mich gescholten hätte oder so, aber er war schon autoritär.“ (I\_S\_17)

Mit Lehrpersonen, die nur um einige Jahre älter waren als die Befragten, unterhielten diese meist symmetrischere und kollegialere Beziehungen. In den Interviews wird deutlich, dass die unterschiedlich erlebten Bindungen in erster Linie davon abhängig waren, ob die Gesprächsthemen ausschließlich fachbezogen waren oder ob ein gegenseitiger Austausch über persönliche und familiäre Angelegenheiten stattfand, die Lehrenden sich für das Befinden der Schülerinnen und Schüler interessierten und diese sich von ihnen verstanden fühlten.

---

<sup>78</sup> Originalsprache Französisch.

In Einzelfällen wird kritisch vermerkt, die Plaudereien in den Instrumentalstunden hätten überhandgenommen und die Ernsthaftigkeit des Unterrichts beeinträchtigt, oder eine Lehrerin habe sich zu stark für das Privatleben interessiert. Konflikte oder Disharmonien mit Lehrpersonen bringen jedoch nur wenige Befragte zum Ausdruck. Zu erwähnen sind zwei weibliche Interviewte, die sich zuweilen vor ihren Lehrenden ängstigten oder sich im Unterricht unwohl fühlten:

„Ich kann mich erinnern: Ich fühlte mich ein bisschen unbehaglich, hatte keine große Lust, zum Unterricht zu gehen. Es war eine Zeit, in der ich auch Lust hatte aufzuhören. Und danach hatte ich [X; Name der vierten Lehrerin], mit der es sehr, sehr gut lief.“<sup>79</sup> (I\_S\_14)

„[Die langjährige Lehrerin] war nicht immer sehr, sehr pädagogisch, aber sie konnte einen doch voranbringen. Teilweise machte sie mir Angst, aber musikalisch hatte ich großes Vertrauen in sie.“<sup>80</sup> (I\_S\_15)

### **Vergleich der Ergebnisse beider Untersuchungsgruppen**

Bei mehreren chinesischen und schweizerischen Befragten zeigt sich, dass Lehrpersonen sie zur Erwägung des Instrumentalstudiums ermutigten, ihnen das Potenzial für die Aufnahme an einer Musikhochschule zuerkannten und sie bei musikbezogenen Herausforderungen bestärkten. Überdies waren Instrumentallehrende bei außermusikalischen Problemen und Sorgen eine wichtige Anlaufstelle.

Hinsichtlich der zwischenmenschlichen Interaktionen mit Pädagoginnen und Pädagogen kommen innerhalb der beiden Untersuchungsgruppen mannigfaltige Erfahrungen zur Sprache. Die meisten Interviewten erlebten im Laufe ihrer instrumentalen Ausbildung sowohl sachlichere als auch freundschaftliche oder familienähnliche Beziehungen zu Lehrenden. Es lässt sich keine übergeordnete Tendenz feststellen, in welcher Altersphase die Verhältnisse näher oder distanzierter waren. In beiden Befragungsgruppen wird zudem vereinzelt eine angespannte oder angstgeprägte Unterrichtsatmosphäre angedeutet.

---

<sup>79</sup> Originalsprache Französisch.

<sup>80</sup> Originalsprache Französisch.

## 7.7 Einfluss von weiteren Personen

### Chinesische Untersuchungsgruppe

Der Großteil der Befragten in China benennt neben Instrumentallehrenden, Verwandten und Peers weitere Personen mit einem wegweisenden Einfluss auf die eigene musikalische Entwicklung. Zu diesen zählen vorrangig Schulmusiklehrende, Ensembleleitende und andere Berufsinstrumentalistinnen und -instrumentalisten. Diese agierten als Schlüsselpersonen, indem sie folgenreiche Entscheidungen in den musikbezogenen Werdegängen anregten oder die Interviewten organisatorisch wie auch fachlich unterstützten. So initiierten solche Sozialisationsinstanzen in einigen Fällen die Aufnahme des Instrumentalspiels, strategisch begründete Instrumentenwechsel oder die Erwägung der professionellen Musikausbildung. Den Befragten wurden etwa von Wettbewerbsjuroren und -jurorinnen Chancen für die Zulassung an einer Musikhochschule zuerkannt.

Personen aus dem Bekanntenkreis der Eltern sowie Musikerinnen und Musiker, denen die Interviewten beispielsweise bei Meisterkursen begegneten, fungierten punktuell als Gatekeeper. Deren organisatorische Unterstützung betrifft in erster Linie die Herstellung von Kontakten zu Hochschullehrenden oder die Ermöglichung einer Mitwirkung in Orchestern und Ensembles. In einem Fall schlug etwa ein persönlich nicht näher bekannter Instrumentalist die Bewerbung für eine bestimmte Musikhochschule vor und stellte die Verbindung zum späteren Dozenten her:

„Das war jemand, der sich in der Musikwelt auskannte. [...] Unser Zuhause war in einer kleinen Stadt, und auf diese Art von relativ professionellen Leuten zu treffen, ist ziemlich schwierig. Das heißt, diese Person war ein Vermittler.“  
(I\_C\_13)

Im Zusammenhang mit fachlicher Förderung nennen die Befragten zum einen Schulmusiklehrende, die eine fundierte Ausbildung in Musiktheorie und Gehörbildung ermöglichten. Zum anderen verweisen sie auf Dirigenten, Dozierende bei Meisterkursen oder Wettbewerbsjuroren und -jurorinnen, von denen wesentliche instrumentaltechnische, interpretatorische oder methodische Impulse ausgingen.

Hinderliche Einflüsse durch Sozialisationsinstanzen, die nicht zu den Instrumentallehrpersonen, zur Verwandtschaft oder Alterskohorte der Interviewten

zählen, werden kaum genannt. Erwähnenswert ist ein Fall, in dem die Schulleitung und Schullehrpersonen einen Befragten daran zu hindern versuchten, von der „besten“ (I\_C\_7) allgemeinbildenden Klasse der betreffenden Bildungsanstalt in die Musikklasse zu wechseln.

### **Schweizerische Untersuchungsgruppe**

Aus nahezu allen Interviews mit Studierenden in der Schweiz geht hervor, dass für ihre musikalische Talententwicklung neben Familienmitgliedern, Peers und Instrumentallehrenden weitere Personen einen wichtigen Beitrag leisteten. Mit diesen Sozialisationsinstanzen wird insbesondere eine fachliche, organisatorische und motivationale Förderung in Verbindung gebracht. In Bezug auf die fachliche Unterstützung würdigen die Befragten einerseits Lehrpersonen, von deren Unterweisung sie im schulischen Musikunterricht oder in Musiktheoriekursen im Rahmen eines Talentförderprogramms profitierten. Andererseits honorieren sie Anregungen, die sie von Dirigentinnen und Dirigenten oder von Lehrenden im Kontext von Kammermusik- oder Registerproben und Meisterkursen erhielten. Sie führen ihre instrumentalen Fortschritte auch auf deren hohe Erwartungshaltungen zurück, die sie zum Üben anregten.

In organisatorischer Hinsicht wird die Funktion weiterer Personen als Gatekeeper für die Vernetzung in der Musikbranche, für die Ermöglichung solistischer Auftritte oder für den Zugang zu Musikaktivitäten positiv assoziiert:

„Grundsätzlich hatte ich sehr viele Möglichkeiten, Menschen zu treffen, die eine wertvolle Hilfe waren: Lehrer, die mich an neue Projekte und Musikrichtungen herangeführt haben. Ich hatte etwa fünf oder sechs Lehrer, die wirklich sehr wichtig waren für die Musik in meinem Leben. Und es waren nicht einmal unbedingt [Lehrpersonen für Instrument X]. [...] Es waren hauptsächlich Musiklehrer an der Schule. [...] Dann hatte ich auch das Glück, Dirigenten und andere [Musiker, die Blasinstrument X spielten] kennenzulernen, die nicht meine Lehrer waren. Das waren wichtige Bausteine für meinen musikalischen Werdegang, weil mir diese Lehrer und Leute viele Projekte vorstellten. Ich konnte jede Menge Projekte mit ihnen machen: Ich konnte in verschiedenen Ensembles teilnehmen, seien es Bigbands, Musicals, klassische Orchester, sogar Theater.“<sup>81</sup>  
(I\_S\_13)

---

<sup>81</sup> Originalsprache Französisch.

Ferner erinnern sich die Befragten an motivierende Leitungspersönlichkeiten in Ensembles, die ihre Begeisterung für das Musizieren zu entfachen vermochten und denen sie positive Erfahrungen und Erlebnisse zuschreiben. Einige bewunderten auch die instrumentalen Kompetenzen von Profimusikerinnen und -musikern, die Kammermusik- oder Registerproben leiteten. Durch diese Vorbilder schöpften sie Inspiration für ihre eigene musikalische Weiterentwicklung. So wurde für eine Interviewte, die in einem Jugendorchester spielte, ein junger Berufsinstrumentalist in der Stimmführungsposition zu einer Schlüsselperson und zum künstlerischen Modell:

„Also der hatte die Ausbildung schon abgeschlossen. Und durch ihn bin ich dann eigentlich [...] auch auf die Idee gekommen, dass ich das wirklich studieren könnte. Er hat mich sehr motiviert und hat das ganz toll gemacht. Und über ihn bin ich dann auch auf den Dozenten gekommen, bei dem ich dann hier begonnen habe zu studieren. Also er hatte auch bei ihm studiert.“ (I\_S\_4)

Die Einflüsse durch Sozialisationsinstanzen außerhalb der Familie, Peergruppen und Musikschulen werden gelegentlich auch als hinderlich beurteilt. Die Kritik bezieht sich fast ausnahmslos auf Musiklehrende an allgemeinbildenden Schulen, deren Unterricht beanstandet wird, sowie auf Leitungs- und Lehrpersonen an Gymnasien, die wenig Verständnis für die zeitintensiven Musikaktivitäten der Befragten aufbrachten (siehe Abschnitte 7.1.2 und 7.1.3).

### **Vergleich der Ergebnisse beider Untersuchungsgruppen**

In den Ausführungen der Interviewten in beiden Ländern wird die Bedeutung von Sozialisationsinstanzen außerhalb des Zirkels der eigenen Instrumentallehrenden, Verwandten und Peers ersichtlich. So gehen die meisten Befragten auf weitere Personen ein, von denen sie in ihrer musikalischen Talententwicklung fachlich oder organisatorisch unterstützt wurden. Auffallend ist, dass es sich in der Regel um Berufsmusikerinnen und -musiker wie etwa Ensembleleitende oder Musiklehrende handelt.

Diesen Personen kann in manchen Fällen ein entscheidender Einfluss zugeschrieben werden. In der chinesischen Befragungsgruppe gaben sie zuweilen durch konkrete Empfehlungen oder Anregungen einen Anstoß für die Studienwahl. In der schweizerischen prägten sie etwa die Musikleidenschaft einiger Interviewter und erfüllten eine Vorbildfunktion. In beiden Untersuchungsgruppen werden in Einzelfällen aber auch



hinderliche Aspekte im Zusammenhang mit weiteren Sozialisationsinstanzen beispielsweise im schulischen Umfeld angeführt.

## **7.8 Einfluss von Medien**

### **Chinesische Untersuchungsgruppe**

Die Befragten in China thematisieren bezüglich der Medienrezeption im Zusammenhang mit ihrer musikalischen Entwicklung in der Kindheit und Teenagerzeit primär Speichermedien wie CDs oder DVDs, manchmal Schallplatten, Audio- oder Videokassetten. Der Radio- und Fernsehkonsum kommt hingegen seltener zur Sprache. Die regelmäßige Verwendung des Internets via Computer und Smartphones war meist erst während der späten Jugend oder des Studiums verbreitet.

Mehrfach wird auf eine begrenzte Verfügbarkeit von Notenmaterialien oder auditiven und audiovisuellen Medien in China hingedeutet. Diese wurde durch die Möglichkeiten des Internets zwar bedeutend erweitert, aber die Zugänglichkeit ist dennoch eingeschränkt. Die Studierenden betonen einerseits, dass sie im Vergleich zu früheren Generationen einfacher zu solchen Medien gelangen würden. Andererseits monieren sie jedoch etwa das Angebot der im inländischen Fachhandel erhältlichen Etüdenhefte für bestimmte Instrumente oder die Auswahl an Editionen:

„Es war nicht sehr leicht, diese Schallplatten zu kaufen. Ich denke, der Einfluss auf mich war, dass ich erkannte, dass die Verbreitung von klassischer Musik in China sehr limitiert und schwierig ist. Denn ich kann mich erinnern: Wenn meine Eltern damals ein Platte kauften, die sie haben wollten, dann mussten sie dafür sehr, sehr viel Zeit aufwenden. [...] Und jetzt ist das auch noch so. Wenn wir jetzt beispielsweise einige Noten kaufen wollen oder einige Original-Dokumente – einige ausländische Dokumente –, kostet das alles sehr viel Mühe.“  
(I\_C\_5)

Bezüglich der Mediennutzung und dem Vorhandensein entsprechender Ressourcen im Elternhaus lässt sich festhalten, dass in manchen Familien zuhause häufig gemeinsam Kunstmusik europäischer Tradition gehört wurde und die Eltern über große CD-Sammlungen verfügten oder gezielt Tonträger für die Befragten erwarben. Gelegentlich werden erste Erfahrungen mit Musik auf auditive oder audiovisuelle Medien zurückgeführt. In dem Zusammenhang erwähnen die Interviewten auch ausgeprägte

affektive und motorische Reaktionen beim Hören von Hintergrundmusik – etwa in Fernsehwerbungen – in der frühen Kindheit, an die sie sich erinnern oder die den Eltern aufgefallen waren.

Hinsichtlich der musikbezogenen Talententwicklung werden unterschiedliche Einflüsse durch Medien genannt, in erster Linie scheinen sie aber als Arbeitswerkzeuge gedient zu haben. Die Befragten hörten sich Aufnahmen an, um sich mit neu zu erarbeitenden Repertoirestücken bekannt zu machen und Inspiration für die musikalische Gestaltung zu erhalten. Sie verglichen unterschiedliche Einspielungen, um etwa Anregungen für die Phrasierung der Melodielinien zu gewinnen. Einige Studierende führen ins Treffen, auf die Orientierung an Aufnahmen angewiesen zu sein. Eine bemerkenswert häufig beschriebene Praxis bestand darin, Interpretationen zunächst zu analysieren und nachzuahmen, um erst in einem zweiten Schritt eigene Ideen einzubringen:

„CDs waren sehr gut, als wir damals gelernt haben. Der Lehrer sagte mir zum Beispiel, welchen Meister ich mir anhören soll, welchen Meister wir uns als Vorbild nehmen sollen und dass wir seine CDs kaufen oder ihn im Internet anhören sollen. Und dann sollten wir gleichzeitig die Noten mitlesen. Ganz am Anfang sollten wir ihn auch imitieren, wie er zum Beispiel gewisse Dinge handhabt. Nachdem wir imitiert haben, wenn wir mit dem Stück vertraut waren, konnten wir eigene Dinge hinzufügen. Ich denke, das ist eine sehr gute Methode.“  
(I\_C\_17)

Einzelne Interviewpassagen zeugen davon, dass Aufnahmen von Meisterkursen oder Instrumentalwettbewerben als Lernmedien und zur Orientierung an Maßstäben im eigenen Instrumentalfach verwendet wurden. Einige Befragte eiferten bekannten europäischen, US-amerikanischen oder chinesischen Solistinnen und Solisten nach, auf die sie durch CDs oder Videoaufzeichnungen gestoßen waren. Deren Alben kam nicht nur eine Bedeutung für den Lernprozess zu, sondern auch für den affektiven Zugang zur Kunstmusik europäischer Tradition. Die Interviewten waren beeindruckt und darüber hinaus „berührt“ (I\_C\_7) von der Spielweise dieser Interpretinnen und Interpreten. Daraus schöpften sie Inspiration und Motivation für die eigene instrumentale Weiterentwicklung und entfalteten größeren Gefallen an der Musik oder ihrem Instrument. Das Rezipieren bestimmter Einspielungen geht bisweilen als Schlüsselmoment aus den Interviews hervor, so etwa für den Wechsel auf das spätere Hauptinstrument oder für die Entstehung beruflicher Ambitionen:

„Das, was in meiner Erinnerung den tiefsten Eindruck hinterlassen hat, war, als mir mein Vater diese [CD eines Interpreten desselben Instrumentalfachs] gekauft hat. [...] Damals habe ich gedacht: ‚Ha, vielleicht werde ich auch zu so einem hervorragenden Musiker.‘ Natürlich, das ist sehr schwer, ich weiß. Aber in seinem Spiel habe ich entdeckt, dass ich für Musik eine noch tiefere Art von / Also [...] ich habe ein tieferes Begehren, eine Sehnsucht [verspürt], noch besser zu lernen.“ (I\_C\_7)

Im Gegensatz zum Musikhören werden andere Formen der Mediennutzung nur selten ins Feld geführt. Es wird etwa dargelegt, dass im Internet eigenständig nach Förderangeboten wie Sommercamps und Wettbewerben recherchiert werden konnte, wenn entsprechende Hinweise nicht durch Lehrende zur Verfügung gestellt worden seien. Des Weiteren ist der Fall einer Befragten zu erwähnen, deren Mutter durch eine Fernsehshow dazu angeregt worden sei, sie einen Musikkindergarten besuchen und eine Instrumentalausbildung aufnehmen zu lassen.

### **Schweizerische Untersuchungsgruppe**

In den Ausführungen zur Mediennutzung wird deutlich, dass die Interviewten in der Schweiz in Hinsicht auf ihre musikalische Entwicklung insbesondere dem Musikhören eine Bedeutung zuschreiben. Sie kommen vorrangig auf CDs zu sprechen, selten auf Schallplatten, Tonbänder, MP3-Player oder Radio- sowie Fernsehsender. Einige hatten in ihrer Kindheit und Jugend kaum Zugang zu Onlinediensten wie YouTube und besaßen erst spät eigene Smartphones und Computer, die sie für die Musikrezeption verwenden konnten, während anderen diese Möglichkeit bereits vor Studienbeginn zur Verfügung stand:

„Das hat mir viel gebracht, um neue Stücke zu entdecken, verschiedene Versionen zu hören, mich inspirieren zu lassen und so weiter. Seit ich Jugendliche war, brauche ich diese Plattform zum Suchen.“<sup>82</sup> (I\_S\_14)

Etliche Befragte kamen durch das Hörverhalten und die Medienressourcen in ihrem Elternhaus früh mit Kunstmusik europäischer Tradition in Kontakt, da etwa als „Sonntagmorgen-Ritual“ (I\_S\_17) entsprechende CDs aufgelegt wurden. Es fällt auf, dass die Medienrezeption in mehreren Fällen wesentlich zur Musikbegeisterung der

---

<sup>82</sup> Originalsprache Französisch.

Interviewten beitrug oder den Wunsch entstehen ließ, ein Instrument zu erlernen. Sie fanden etwa bereits in der frühen Kindheit Gefallen an CDs bestimmter Interpretinnen und Interpreten ihres späteren Instrumentalfachs und hörten sich diese wiederholt und stundenlang an. Ebenso wird eine Konzertübertragung im Fernsehen als Schlüsselmoment bezeichnet. Nicht immer lebten die Eltern den Musikkonsum vor, denn in einigen Familien wurde kaum oder nie Kunstmusik europäischer Tradition gehört und die Befragten beschäftigten sich eigenständig mit dieser Musikrichtung. Sie durften sich etwa CDs von Instrumentallehrenden ausleihen und wurden von ihnen dazu angeregt, selbst weitere Alben zu erstehen oder im Internet nach Einspielungen bestimmter Werke zu suchen.

Auch in dieser Untersuchungsgruppe wurden Tonträger oder online verfügbare Audioaufnahmen bisweilen bereits vor dem Instrumentalstudium als Lernmedien verwendet. Sie wurden etwa eingesetzt, um sich auf Ensembleproben vorzubereiten und die Einzelstimme im Kontext eines Gesamtwerks kennenzulernen oder sich inspirieren zu lassen. Für bestimmte Lerntypen war es eine beträchtliche Hilfe, sich auditiv mit neuen Musikstücken vertraut zu machen. Zudem wird in Einzelfällen angeführt, das Mitspielen zu CDs oder speziellen Play-Alongs habe wesentlich zur Motivation und zu Fortschritten bezüglich der Gehörschulung beigetragen. Des Weiteren wird ein online abrufbarer Meisterkurs als Schlüsselmoment für das Musikinteresse benannt.

Der Großteil der schweizerischen Interviewten kommt ferner auf Idole des eigenen Instrumentalfachs zu sprechen, deren Einspielungen sie bewunderten. Es fällt auf, dass es sich fast ausnahmslos um europäische Stars mit hohem Berühmtheitsgrad handelt. Die Geigerinnen erwähnen vor allem Anne-Sophie Mutter, die Trompeterinnen und Trompeter Maurice André. Die Befragten waren begeistert von der Spielmanier, Ausdrucksstärke oder Virtuosität der (Orchester-)Solistinnen und Solisten und orientierten sich bisweilen an deren Interpretationen. Sie schauten zwar zu diesen Musikern und Musikerinnen auf, strebten jedoch nicht eine Karriere nach deren Vorbild an, sondern eiferten eher Berufsinstrumentalistinnen und -instrumentalisten aus dem näheren Umfeld nach.

Nur selten werden weitere Aspekte der Mediennutzung zur Sprache gebracht, so etwa der Zugriff auf Übungsexamen zur Vorbereitung auf den Theorieteil der Zulassungsprüfung für das Instrumentalstudium.

## **Vergleich der Ergebnisse beider Untersuchungsgruppen**

Bezüglich des Medienkonsums geht aus den Daten fast ausschließlich das Musikhören als relevant für die Talententwicklung hervor. Sowohl chinesische als auch schweizerische Interviewte verwendeten erstrangig elektronische Speichermedien wie CDs, während das Internet nur von wenigen bereits zur Jugendzeit rege genutzt wurde. In dem Zusammenhang sind die damals zur Verfügung stehenden begrenzten Anwendungsmöglichkeiten des Internets und die in der Zwischenzeit erfolgten technologischen Weiterentwicklungen zu bedenken. Von Befragten in China wird explizit über einen eingeschränkten Onlinezugriff etwa auf Audioaufnahmen oder ein lückenhaftes Angebot an Notenmaterial berichtet.

Für beide Untersuchungsgruppen kann festgehalten werden, dass zuweilen eine Prägung durch die mediale Rezeption von Kunstmusik europäischer Tradition im Elternhaus stattfand, auch wenn dies bei den schweizerischen Interviewten häufiger der Fall war. In beiden Gruppen lässt sich zudem feststellen, dass manchmal bereits in der frühen Kindheit eine große Anziehungskraft oder emotionale Wirkung von medial übertragener Instrumentalmusik ausging, die sich bei den Studierenden in der Schweiz bereits in diesem Alter in intensivem Musikhören äußerte. Aus Interviews in beiden Ländern geht hervor, dass spezifischen Einspielungen eine Schlüsselfunktion beigemessen wird, da sie das Interesse für die Musik oder für das Erlernen eines Instruments weckten; überdies werden Interpretinnen und Interpreten als Idole benannt.

Eine weitere Gemeinsamkeit besteht darin, dass auditive und audiovisuelle Medien als Arbeitsinstrumente eingesetzt wurden. Die Befragten in der Schweiz geben an, sich auf diesem Weg primär mit neu einzustudierenden Werken und anderen Instrumentalstimmen bekannt gemacht zu haben, während die chinesischen darüber hinaus oftmals die Übernahme musikalischer Gestaltungsideen thematisieren.

## **7.9 Talentkonzeptionen der Interviewten**

Die Untersuchung zielte auch darauf, die Talentkonzeption der Studierenden und insbesondere ihre Ansichten über Veranlagung, Umweltfaktoren, intrapersonale Faktoren und das Üben zu eruieren. Der Interviewleitfaden enthält daher spezifische Fragen zur Gewichtung unterschiedlicher Aspekte der musikalischen Talententwicklung im Allgemeinen. Bei deren Beantwortung nehmen die Befragten indes manchmal explizit Bezug auf ihre eigene Biografie oder jene von anderen Personen. Ebenso kommen sie im

Zusammenhang mit Fragen über den eigenen Werdegang auf ihre generellen Talentkonzeptionen zu sprechen. Mehrere lassen bezüglich der Gewichtung der Einflussgrößen Unentschlossenheit erkennen. Dies manifestiert sich auch in widersprüchlichen Aussagen innerhalb der Interviews und veranschaulicht die Komplexität des Zusammenspiels der Faktoren.

### **Chinesische Untersuchungsgruppe**

Nach Ansicht der Befragten zeichnen sich talentierte Instrumentalistinnen und Instrumentalisten in erster Linie durch ein ausdrucksstarkes und ergreifendes Spiel aus, des Weiteren durch eine exzellente Instrumentaltechnik und rhythmische Präzision. Etliche Studierende differenzieren zwischen „guten“ Musikerinnen beziehungsweise Musikern und solchen mit Potenzial für eine solistische Laufbahn. Hinsichtlich der Einflussgrößen scheinen sie Umweltfaktoren, das Üben und intrapersonale Faktoren stärker zu gewichten als Veranlagung. Als zentrale umweltbezogene Einflüsse werden die elterliche Förderung und deren Beaufsichtigung des Übens genannt. Überdies finden eine qualitätvolle, anregende und inspirierende Unterweisung durch Instrumentallehrende, die Entdeckung der Potenziale durch das Umfeld und der Zugang zu Talentförderangeboten Erwähnung. Unterstrichen wird ferner die Relevanz eines frühen Beginns der Instrumentalausbildung und einer kompetenten Anleitung bereits in den ersten Spieljahren. In diesem Kontext wird auf das chinesische Sprichwort „Der dumme Vogel muss früh fliegen lernen“ (笨鸟先飞, I\_C\_8) verwiesen oder angemerkt, dass instrumentale Grundlagen bis zu einem gewissen Alter erarbeitet werden müssten, um Profimusiker oder Profimusikerin zu werden:

„Musik ist eigentlich auf einer gewissen Ebene gleich wie Leistungssport. Wenn du aus dem Gold-Alter erst mal raus bist, dann kannst du trainieren, so viel du willst – es bringt nichts mehr.“ (I\_C\_15)

Veranlagung beurteilen nur die wenigsten chinesischen Interviewten als bedeutsamsten Einflussfaktor. Einige betonen, dass ohne angeborenes Talent insbesondere eine Laufbahn als Solistin oder Solist nicht denkbar sei und das Niveau von „Genies“ (I\_C\_6) auch durch größten Arbeitseifer nicht erreicht werden könne; neben physischen Aspekten wie motorischem Geschick werden „Musikalität“ (I\_C\_11, 12, 17) oder eine schnelle Auffassungsgabe als vorteilhafte angeborene Eigenschaften erachtet. Doch der

Großteil der chinesischen Befragten benennt eifrige und intensive Arbeit als ausschlaggebend für die Potenzialentfaltung:

„Talent kann leicht verkümmern. Man darf nicht aufgeben; immer weiter zu üben ist am wichtigsten. Ein guter Lehrer kann dich ein Stückchen mitzerren, aber wenn du selbst nicht übst, dann nützt das auch nichts.“ (I\_C\_3)

„Nur weil du fleißig bist, heißt das nicht unbedingt, dass du Erfolg haben wirst. Aber wenn du nicht fleißig bist, dann wirst du sicherlich keinen Erfolg haben.“ (I\_C\_16)

Neben Fleiß werden Durchhaltevermögen, Ehrgeiz, Extravertiertheit und Sorgfalt häufig als zuträgliche Selbstkompetenzen vorgebracht. Sorgfalt wird in Bezug auf die Einstudierung und Darbietung von Werken thematisiert, während die Extravertiertheit als dienlich für performative Aspekte bei solistischen Auftritten befunden wird. Außerdem werden ein Interesse und eine Leidenschaft für Musik vereinzelt als förderliche Voraussetzungen genannt, zudem Sozialkompetenzen wie Teamgeist im Zusammenhang mit Ensembleproben oder Kommunikationsfähigkeit zugunsten der Vernetzung in der Musikbranche.

### **Schweizerische Untersuchungsgruppe**

Auch die schweizerischen Interviewten kommen hinsichtlich kennzeichnender Kompetenzen talentierter Instrumentalistinnen und Instrumentalisten besonders häufig auf Ausdrucksstärke und die Vermittlung von Emotionen, ferner auf technisches Können und Rhythmusgefühl zu sprechen. Die Befragten scheinen in ihren Konzeptionen musikalischen Talents Umweltfaktoren am stärksten zu gewichten. So erachten sie es als wesentlich, ob ein Kind in einem Elternhaus aufwächst, in welchem die Musikrezeption und das aktive Musizieren gepflegt werden. Sie verweisen etwa auf daraus resultierende Vorteile für die Schulung des Gehörs und Rhythmusgefühls. Aber auch das Interesse der Eltern an der Instrumentalausbildung des Kindes, eine entsprechende Förderung und die Anregung und Unterstützung des Übens werden hervorgehoben. Allerdings merken einzelne Studierende an, ein Forcieren der musikalischen Talententwicklung in frühen Kindheitsjahren sei „verwerflich“ (I\_S\_3) oder „problematisch“ (I\_S\_16). Den Lehrpersonen wird vorrangig eine bedeutende Funktion für die fachliche und individuell angemessene Förderung sowie für die Motivierung zugeschrieben:

„Ich glaube, die Lehrperson ist sehr wichtig. Sehr, sehr wichtig. Und es kommt wahnsinnig (betont) darauf an. [...] Wenn jetzt jemand, der sehr talentiert ist, zu einem Lehrer kommt, der das nicht merkt, der ein schlechter Lehrer ist, dann wird aus diesem Talent nichts, weil der einfach keine Chance hat.“ (I\_S\_3)

Veranlagung wird in keinem Fall am stärksten gewichtet und die Hälfte der Interviewten beurteilt angeborenes Talent nicht als Bedingung dafür, ein „guter Musiker“ oder eine „gute Musikerin“ zu werden. Vereinzelt wird bezweifelt, dass eine angeborene Begabung respektive entsprechende Unterschiede existieren. Demgegenüber gehen andere Studierende von ungleichen Potenzialen und körperlichen Voraussetzungen aus und geben zu bedenken, dass Defizite durch beflissene Arbeit nicht gänzlich ausgeglichen werden könnten und daher eine berufliche oder solistische Laufbahn nicht in jedem Fall realisierbar sei. Sie merken an, „Musikalität“ (I\_S\_5) und „das gewisse Etwas“<sup>83</sup> (I\_S\_11) im musikalischen Ausdruck seien nicht erlernbar.

Die Relevanz des Übens zur Entfaltung von Potenzialen wird indes auch in der schweizerischen Untersuchungsgruppe erwähnt und intrapersonale Faktoren werden von allen Befragten als belangvoll eingeschätzt. In dem Kontext häufig genannte Selbstkompetenzen sind Fleiß, Ehrgeiz, Zielstrebigkeit, Durchhaltevermögen und Selbstvertrauen. Neben einem starken eigenen Antrieb und Willen, sich musikalisch weiterzuentwickeln, werden auch eine Begeisterung für Musik und die Freude am Instrumentalspiel als relevante Komponenten ins Feld geführt. Von den Interviewten als zuträglich bewertete Sozialkompetenzen sind Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit sowie ein freundliches Auftreten.

Etliche Studierende kommentieren das Zusammenwirken unterschiedlicher Einflüsse und die Schwierigkeit, Leistungen auf bestimmte Einzelfaktoren zurückzuführen:

„Also ich weiß nicht, wie viel Talent ist und wie viel halt ist, ob ein Kind schon sehr früh Kontakt mit Musik hat und zuhause Musik sehr präsent ist. Ich glaube, das ist eigentlich sehr, sehr wichtig. Und ob Eltern auch singen und irgendwie einfach einen natürlichen Umgang mit Musik haben. Und dann ist es doch eine gewisse Konzentrationsfähigkeit, die man braucht, und eine schnelle Auffassungsgabe. Und irgendwie einen Ausdruckswillen, eine Ausdruckskraft und

---

<sup>83</sup> Originalsprache Französisch.



eine Präsenz am Instrument oder wenn man singt. [...] Und bei [Streichinstrument X] jetzt spezifisch gibt es einfach bewegungsmäßig große Unterschiede, einfach in der Feinmotorik. Und ich würde sagen, dass das musikalische Talent dann halt das Zusammenspiel von all diesen Einflüssen ist. [...] Ja, also ein gutes Umfeld, irgendwie diese körperlichen Voraussetzungen und eine gute Konzentrationsfähigkeit, glaube ich.“ (I\_S\_2)

### **Vergleich der Ergebnisse beider Untersuchungsgruppen**

Musikalisches Talent in Bezug auf das Instrumentalspiel wird von den beiden Befragungsgruppen insofern ähnlich charakterisiert, als dass vornehmlich Ausdrucksstärke sowie technische und rhythmische Kompetenzen thematisiert werden. Es fällt zudem auf, dass Differenzierungen vorgenommen werden zwischen „guten“ Laienmusizierenden und solchen, die das Potenzial für ein Instrumentalstudium oder eine Solokarriere aufweisen.

Der Großteil der Interviewten scheint Umweltfaktoren, intrapersonale Faktoren und das Üben als ausschlaggebend für die musikalische Talententwicklung zu erachten, während Veranlagung am schwächsten gewichtet wird. Einzelne Studierende in der Schweiz äußern überdies Zweifel an der Existenz angeborenen Talents und es zeigt sich in dieser Befragungsgruppe eine Priorisierung der Umweltfaktoren gegenüber dem Üben respektive gegenüber dem intrapersonalen Faktor Fleiß. Die chinesischen Interviewten betonen ausdrücklicher die Relevanz von Fleiß für die Potenzialentfaltung. In beiden Untersuchungsgruppen wird den Eltern und Instrumentallehrenden eine wichtige Funktion für die Förderung und Motivierung zugeschrieben. In der chinesischen werden zudem ein früher Start der Instrumentalausbildung und die Aufnahme in Talentförderprogramme hervorgehoben, in der schweizerischen ein musikalisch inspirierendes Elternhaus. In Bezug auf intrapersonale Faktoren werden in den Befragungsgruppen mehrheitlich ähnliche Selbst- und Sozialkompetenzen genannt, in der schweizerischen indes die Bedeutung persönlicher Ziele und Interessen stärker akzentuiert.

## 8 DISKUSSION UND THEORETISCHE EINORDNUNG DER ERGEBNISSE

---

Der Schwerpunkt dieser Studie lag auf der Untersuchung des Einflusses von Sozialisationsinstanzen in der musikalischen Talententwicklung chinesischer und schweizerischer Musikstudierender. Dazu wurden je 18 Studierende in China und der Schweiz interviewt, die mit einem Blas- oder Streichinstrument im Masterstudiengang Konzertsfach immatrikuliert waren. Sie gaben unter anderem Auskunft über ihre vorhochschulische Musikausbildung, förderliche wie auch hinderliche Erfahrungen und die Bedeutung unterschiedlicher Bezugspersonen. Die in den Narrativen konstruierten musikbezogenen Biografien wurden auf interkultureller und interindividueller Ebene verglichen. Zudem wurde erörtert, inwiefern die Werdegänge einerseits durch länderspezifische Ausbildungsstrukturen und Förderangebote, andererseits durch kulturell bedingte Wertvorstellungen geprägt sind. Des Weiteren wurden die Talentkonzeptionen der Interviewten erhoben.

Im interkulturellen Vergleich der beiden Untersuchungsgruppen zeigen sich Gegensätzlichkeiten wie auch Gemeinsamkeiten. Außerdem manifestieren sich interindividuelle Unterschiede innerhalb der Gruppen. Die Berücksichtigung dieser Heterogenität und des Zusammenwirkens multipler Einflussfaktoren ist bei der Diskussion der Ergebnisse zentral. Des Weiteren ist die Vermeidung von kulturellen Verallgemeinerungen und Stereotypen wichtig. Die Daten legen zwar nahe, dass die festgestellten Abweichungen zwischen der chinesischen und schweizerischen Befragungsgruppe unter anderem im Zusammenhang mit kollektivistischen beziehungsweise individualistischen Werten stehen. Insofern wird die in der Literatur verbreitete Annahme einer Neigung zum Konzept des interdependenten Selbst und einer starken Gewichtung von Erwartungen der Gruppe in ostasiatischen Kulturen gestützt, desgleichen die tendenzielle Priorisierung des unabhängigen Selbst und individueller Ziele in westlichen Ländern (Littlewood, 1999, S. 77–80). Jedoch kann daraus nicht auf eine kollektivistische respektive individualistische Orientierung sämtlicher Interviewter in den jeweiligen Untersuchungsgruppen geschlossen werden. Diverse Gegensätzlichkeiten in den Befragungsgruppen lassen sich ferner auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen zurückführen, die nicht oder nicht direkt durch kulturspezifische Werthaltungen bedingt sind, sondern vielmehr durch wirtschaftliche und bildungspolitische Umstände.

Des Weiteren soll darauf hingewiesen werden, dass die von den Interviewten geschilderten Aspekte ihrer Talententwicklung nicht als objektive Beschreibungen zu verstehen sind, sondern als individuelle Narrationen, die sich unter anderem aus ihren retrospektiven und selektiven Erinnerungen und Einschätzungen konstituieren (siehe Kapitel 6). Das Ziel des vorliegenden Kapitels ist daher, diese Informationen zu kontextualisieren und der Frage nachzugehen, wie die Studierenden ihre Erfahrungen aus der Gegenwartsperspektive darstellen und dadurch auch gesellschaftliche Werte zum Ausdruck bringen.

Die Struktur des Kapitels orientiert sich, wie bereits die Ergebnisdarstellung, an den zwei für die vorliegende Studie zentralen Komponenten des *Differentiated Model of Musical Giftedness and Talent* (DMMGT, McPherson & Williamon, 2016, S. 342). Dies sind zum einen der musikbezogene Entwicklungsprozess, zum anderen die Umweltkatalysatoren. Im Unterkapitel 8.1 werden Befunde zu den musikbezogenen Werdegängen der Befragten zusammenfassend dargelegt und diskutiert, da diese die Grundlage für das Verständnis der weiteren Erkenntnisse bilden. Diesbezüglich werden insbesondere die Musikausbildung respektive Musikaktivitäten, Krisen sowie die Studienwahl thematisiert und in Relation zum Bildungsumfeld analysiert. Mit Letzterem sind in Anlehnung an Gagné (2021, S. 143, 152–154) strukturelle Gegebenheiten wie auch bereitstehende Fördermöglichkeiten gemeint. Im ersten Unterkapitel wird demnach primär der Einfluss institutioneller Sozialisationsinstanzen und landesspezifischer Ausbildungs- und Förderstrukturen diskutiert.

Im Unterkapitel 8.2 werden die Einflüsse von Bezugspersonen und Medien besprochen, im Anschluss daran die Ergebnisse zu den Talentkonzeptionen der Interviewten. Die Einordnung der Resultate erfolgt einerseits im Hinblick auf gesellschaftliche Faktoren wie dem kulturellen und ökonomischen Kontext. Andererseits wird Bezug auf den empirischen und theoretischen Forschungsstand zur musikalischen Talententwicklung genommen. Eine übersichtliche Zusammenfassung der im interkulturellen Vergleich festgestellten Gemeinsamkeiten und Unterschiede folgt zu Beginn des Kapitels 9.

## 8.1 Musikausbildung und musikalische Entwicklung bis zum Studium

### 8.1.1 Vorhochschulische Musikausbildung

Der in den Daten dokumentierte frühe Beginn der Instrumental- und Gesangs-ausbildung mit durchschnittlich sechs bis sieben Jahren geht auch aus bisherigen Studien als vorteilhafte Voraussetzung für die musikalische Leistungsentwicklung hervor (vgl. Manturzewska, 1990, S. 123–124; Park, 2009, S. 288–289). Dass der Instrumental-, Gehörbildungs- und Musiktheorieunterricht der chinesischen Interviewten entweder im schulischen Rahmen oder bei Privatlehrpersonen stattfand, während die schweizerischen vorwiegend Angebote außerschulischer Musikinstitutionen in Anspruch nahmen, ist durch bildungspolitische Umstände begründet. Einerseits bieten allgemeinbildende Schulen in der Schweiz gegenüber solchen in China seltener Instrumentalunterricht und Musikwahlkurse an. Andererseits besteht in der Schweiz ein ausgebautes Musikschulnetz mit subventionierten Unterrichtsangeboten. Weitere Fördermaßnahmen sind üblicherweise ebenfalls institutionell verankert und durch öffentliche Mittel oder durch Stiftungen unterstützt (siehe Unterkapitel 2.1). Dadurch ist es weder erforderlich noch finanziell attraktiv, Privatunterricht zu besuchen.

In China dagegen gibt es kaum vergleichbare Musikschulen, jedoch Vermittlungsstellen für Privatlehrpersonen sowie diverse schulische Fördergefäße (siehe Unterkapitel 2.2). So absolvierte fast die Hälfte der chinesischen Untersuchungsgruppe ab der siebten Klassenstufe oder bereits früher eine Schule mit Musikspezialisierung. In der Regel wird in diesen Bildungsstätten nur halbtags allgemeinbildender Unterricht abgehalten und es verbleibt entsprechend Zeit für musikbezogene Fächer und individuelles Üben. Diese Ausbildung wird von den chinesischen Studierenden als äußerst förderlich für die musikalische Talententwicklung und die Vorbereitung sowohl auf den theoretischen als auch praktischen Teil der Bachelorzulassungsprüfung beurteilt. Jene chinesischen Interviewten, die keine solche Bildungseinrichtung besuchten, beklagen Leistungsrückstände gegenüber den Spezialschulabsolventinnen und -absolventen. Die von ihnen geschilderte Problematik der zeitlich limitierten Übemöglichkeiten wird auch von Lin (2016) thematisiert:

Only these students, who rise out of the pre-college conservatory system [affiliated elementary and middle schools], have a solid chance of being accepted as a performance major in a conservatory. Their honed musical understanding and

technical skill will out-perform and out-audition any student who simply studied privately while maintaining a regular load of school work during their pre-college years. (S. 38–39)

Die Daten vorliegender Studie zeigen zwar zum einen, dass die chinesischen Befragten eine frühe Talentförderung befürworten und als wichtig erachten. Zum anderen dokumentieren ihre Narrative negative Konsequenzen der mit einer Spezialschulbildung einhergehenden Vernachlässigung allgemeinbildender Fächer (siehe Abschnitte 8.1.3 und 8.1.4). Eine Metastudie im Bereich des Spitzensports zeigt zudem, dass sich eine einseitige, intensive Spezialisierung in einer Sportdisziplin zwar in schnellen Fortschritten im Jugendalter äußert, jedoch nicht in überragenden Erfolgen im Erwachsenenalter (Güllich, Macnamara & Hambrick, 2021, S. 19). Auch im Musikbereich wird dazu angeregt, eine frühe Talentförderung „nicht überzubewerten, in der Sorge, sonst möglicherweise eine sensible Entwicklungsphase zu versäumen“ (Seither-Preisler & Schneider, 2014, S. 351). Es wird auf die Gefahr einer Beeinträchtigung der intrinsischen Motivation aufgrund hoher Leistungserwartungen verwiesen: „Als Folge entstehen entweder Stress und innerer Leistungsdruck oder es werden genau jene Lernbereiche, die eigentlich gefördert werden sollten, in einem späteren Lebensalter gemieden, da sie fortan als unangenehm erinnert werden“ (Seither-Preisler & Schneider, 2014, S. 351).

Sosniaks Ergebnisse sprechen ferner gegen eine frühe Spitzenförderung, da die von ihr befragten international erfolgreichen US-amerikanischen Musikerinnen und Musiker nicht von Beginn an besonderes Potenzial erkennen ließen:

As best we can tell, it would have been impossible, when the pianists were young, to predict their eventual successes. Second, had the pianists (and their parents) aimed for such high levels of development at the start, it is unlikely, given our findings, that they would have been as successful. (Sosniak, 1990, S. 287)

Aus ihrer Untersuchung geht als wichtige Basis für die musikalische Talententwicklung hervor, dass sich ein Interesse und Ambitionen hinsichtlich des Instrumentalspiels ausprägen können, bevor gezielte Fördermaßnahmen in die Wege geleitet und Erwartungshaltungen wirksam werden (Sosniak, 1990, S. 288). Bei solchen Einschätzungen sind jedoch die länder- und kulturspezifischen Kontexte zu berücksichtigen, wie die vorliegende Studie aufzeigt. So scheinen in China Weisungen der Eltern gegenüber

persönlichen Zielen stärker gewichtet zu werden (siehe Abschnitt 8.2.1). Auch Forschungsbefunde von Lessing (2021) über die frühere Spezialschule für Musik Dresden in der ehemaligen DDR verdeutlichen den Einfluss soziokultureller Faktoren. So führt Lessing es auf die damaligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zurück, dass ein Teil der Schülerschaft die Ausbildung trotz fehlender intrinsischer Motivation, mangelnder „Passung“ des institutionellen Umfelds und wahrgenommener Fremdbestimmung weiterverfolgte (Lessing, 2021, S. 14). Er merkt jedoch an, „dass eine nur eingeschränkt entwickelte Motivation während der Ausbildungszeit vielleicht respektable Leistungen hervorbringt, aber zu keiner Dauerhaftigkeit im Sinne einer integriert-intrinsischen Motivation führt“ (Lessing, 2021, S. 15). Ebenfalls kritisch zu hinterfragen ist die Trennung von der Familie durch eine frühe Internatsunterbringung (vgl. Lorek, 2000, S. 196).

Während in China für die musikalische Spitzenförderung eine zeitige Aufnahme in Spezialschulen angestrebt wird, bleiben musikalisch talentierte Schülerinnen und Schüler in der Schweiz weitgehend in Regelschulen integriert und erhalten eine umfassende Allgemeinbildung. So besuchte nur eine schweizerische Befragte ein Musikgymnasium. Seitens der schweizerischen Untersuchungsgruppe sind heterogene Einschätzungen der Förderprogramme öffentlicher Musikbildungsinstitutionen zu konstatieren; darüber hinaus wird bisweilen Bedauern über die vor einigen Jahren noch weniger ausgebaute Talentförderung geäußert. Auch das von etlichen gewählte gymnasiale Schwerpunktfach Musik erfährt unterschiedliche Beurteilungen, die mit den jeweiligen Lehrpersonen und dem Leistungsinteresse der Mitschülerschaft in Zusammenhang stehen. Mehr als die Hälfte der Befragten in der Schweiz benötigte nach Abschluss der Gymnasial- oder Berufsbildungszeit ein Zwischenjahr, um sich etwa mittels eines Vorstudiums gezielt auf die Zulassungsprüfungen der Musikhochschulen vorzubereiten. Dies mag unter anderem eine Konsequenz ihrer späten Festlegung der Studienrichtung sein. Indes sind die Stimmen über die mangelhafte Qualität einiger Förderangebote ernst zu nehmen. So verweisen bereits Petersens (2018, S. 239–240) Befunde aus der Vorstudie darauf, dass talentierte Musiklernende in der Schweiz je nach Wohnort nicht von Angeboten profitieren können, die ihren Ambitionen und ihrem Leistungsniveau entsprechen. Denn Fördermöglichkeiten sind bisweilen nur für Schülerinnen und Schüler aus bestimmten Gemeinden und Städten nutzbar oder subventioniert (Verband Musikschulen Schweiz VMS, 2018, S. 11). Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit der laufenden Bestrebungen in der Schweiz für einen flächendeckenden Zugang zu

musikbezogenen Talentprogrammen (siehe Kapitel 1; vgl. Verband Musikschulen Schweiz VMS, 2017, S. 7, 2021, S. 3–5).

Dass dem regulären Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen von den interviewten Studierenden kaum Bedeutung für die eigene musikalische Talententwicklung beigemessen wird, ist durch Unterforderung und mangelnden Lernzugewinn begründet. In der chinesischen Befragungsgruppe wird überdies zuweilen auf nicht abgehaltenen Musikunterricht verwiesen. Ursache hierfür scheint die Fokussierung allgemeinbildender Schulen auf die für die landesweite Universitätsaufnahmeprüfung (gāokǎo) relevanten Fächer zu sein, wie auch andere Forschende bestätigen: „Academic middle and high schools [in China] usually marginalise music courses because music is not a subject of the University Entrance Examination for academic students“ (Bai, 2021, S. 3; vgl. Xie & Leung, 2011, S. 64).

### **8.1.2 Weitere musikbezogene Aktivitäten**

Im interkulturellen Vergleich fällt auf, dass die Interviewten in der Schweiz vor Studienbeginn wesentlich mehr Ensembleerfahrungen sammelten und diesen in der Retrospektive zudem eine größere Relevanz beimessen. Sie charakterisieren die Orchester- und Kammermusikaktivitäten nicht nur als äußerst förderlich und motivierend, sondern oftmals als ausschlaggebend für den Studienwunsch. Im Gegensatz dazu boten sich nicht allen chinesischen Befragten vor der tertiären Ausbildung Möglichkeiten für die Mitwirkung in Groß- oder Kleinformationen. Dies steht in Übereinstimmung mit den Resultaten aus Petersens (2018, S. 236) Vorstudie über chinesische und schweizerische Musikstudierende, von denen letztere vor dem Hochschuleintritt ebenfalls häufiger in Ensembles musiziert hatten. Während in jener Untersuchung ungleich verteilte Instrumentalfächer in den beiden Befragungsgruppen als Erklärung in Betracht zu ziehen waren, kann diese Begründung für die vorliegende Dissertation aufgrund der Fallgruppenauswahl ausgeschlossen werden. Vielmehr wird deutlich, dass die zahlreichen Ensembleerfahrungen der schweizerischen Interviewten durch die in ihrem Land verbreitete Vereinskultur und die subventionierten Ensembleangebote von Musikschulen begünstigt wurden. Dahingegen eröffnet der in China gängige Privatunterricht weniger Möglichkeiten für die Mitwirkung in instrumentenübergreifenden Formationen. Dass sich die chinesischen Befragten stärker auf die Erarbeitung solistischer Werke konzentrierten, mag des Weiteren auf regelmäßige Prüfungsvorspiele zurückzuführen sein. Auch Park (2009, S. 294–303) stellt in ihrer Studie über australische

und südkoreanische Musiklernende eine Verbindung zwischen den selteneren Ensembleaktivitäten letzterer und deren zeitintensivem individuellen Üben her. Dieses führt sie ferner auf eine konfuzianisch geprägte Leistungsorientierung zurück.

Den schweizerischen Interviewten und jenen chinesischen ohne Spezialschulanbindung boten sich in Musizierformationen Gelegenheiten für den Austausch mit Gleichgesinnten. Dass Ensembles eine zentrale Bedeutung für den Zugang zu Peergruppen mit gleichen Interessen und Ambitionen zukommt, wird durch weitere empirische Befunde erhärtet (Gembris, Menze & Herbst, 2020, S. 86; Moore et al., 2003, S. 546; Patrick et al., 1999, S. 751–752). In vorliegender Studie manifestierte sich zudem die Relevanz von Meisterkursen und Wettbewerben, die ebenfalls in Anbetracht der Ermöglichung von Begegnungen und Leistungsvergleichen mit kompetenten Gleichaltrigen positiv konnotiert wurden. Diese Fördermaßnahmen erwiesen sich in beiden Untersuchungsgruppen als Zugewinne in fachlicher wie auch motivationaler Hinsicht und resultierten oftmals in der Erkennung der eigenen Potenziale. Die genannten positiven Aspekte von Wettbewerbsteilnahmen stehen in Übereinstimmung mit Erkenntnissen aus einer Fragebogenerhebung in Deutschland (Gembris, Menze, Heye, et al., 2020, S. 58–62). Jedoch sind auch einzelne Negativerfahrungen aufgrund eines Missfallens an der Wettbewerbsumgebung oder einer Unzufriedenheit mit den eigenen Leistungen bei Wertungsspielen und in Meisterkursen auszumachen. Das von einzelnen Studierenden in China zum Ausdruck gebrachte Unbehagen in als blamabel wahrgenommenen Unterrichtssituationen vor Publikum mag auf den in der chinesischen Gesellschaft mit öffentlicher Kritik einhergehenden Gesichtsverlust (vgl. Weiß, 2018, S. 105) zurückzuführen sein: Die betreffenden Befragten schämten sich, weil ihre Unzulänglichkeiten in Meisterkursen vor den Zuhörerinnen und Zuhörern beanstandet wurden.

Im Hinblick auf den Zugang zu Wettbewerben und Meisterkursen ist festzuhalten, dass die schweizerischen Interviewten im Gegensatz zu den chinesischen in aller Regel Angebote im regionalen Umfeld vorfanden. Denn die Fahrtwege zu Kantonshauptstädten sind oftmals kurz und kaum vergleichbar mit den Distanzen innerhalb Chinas zwischen kleineren Millionenstädten und den großen Provinzhauptstädten mit ausgebauten Förderstrukturen. So war für die Befragten in der Schweiz etwa das Absolvieren eines Vorstudiums oder auch der tertiären Ausbildung vom ursprünglichen Wohnort aus möglich. Demgegenüber belegen die Daten, dass die chinesischen Studierenden in der Regel mehrere Monate vor der Bachelorzulassungsprüfung Schuldspesen in



Anspruch nahmen und in die intendierte Studienstadt übersiedelten, sofern sie nicht bereits für den Besuch eines angegliederten Spezialschulinternats dorthin gezogen waren.

### **8.1.3 Krisen und Dilemmata**

Der Großteil der Befragten in beiden Ländern berichtet über kürzere Krisen und Phasen mangelnder Motivation, die insbesondere aus Überforderung oder Lernplateaus resultierten. Die in China geführten Interviews dokumentieren darüber hinaus länger andauernde beschwerliche Phasen, belastenden Erfolgsdruck sowie zeitweilige Abneigung gegenüber dem Musizieren. Dies gründet zum einen auf dem kompetitiven Bildungssystem und hohen Erwartungen seitens der Eltern, zum anderen auf dem Hadern mit dem bisweilen stark fremdbestimmten Werdegang (siehe Abschnitt 8.2.1). Auch Leung und McPherson (2011) stellten in ihrer Untersuchung über Musiklernende in Hongkong fest: „Some developed negative perceptions about the learning process, as they had been forced to learn an instrument by their parents“ (S. 86).

Was die Verarbeitung negativer Erlebnisse oder den Umgang mit Krisen anbelangt, so ist gemäß den empirischen Befunden dieser und weiterer Studien auf die Relevanz einer Bestärkung seitens der Bezugspersonen zu verweisen (vgl. Bastian, 1989, S. 105, 149–150; Sosniak, 1997, S. 214). So gelang die Überwindung schwieriger Entwicklungsabschnitte in beiden Untersuchungsgruppen einerseits durch volitionale Strategien, andererseits durch interpersonale Unterstützung. Die Auswertung zeigt demnach, dass bei Interviewten in beiden Ländern in Phasen fehlenden intrinsischen Antriebs für das Üben vorübergehend andere Motivationsformen wirksam wurden. Über längere Zeiträume betrachtet scheinen bei den chinesischen Befragten fremdbestimmte Regulationsstile wie das Bestreben, den Ansprüchen der Eltern gerecht zu werden und Schuldgefühle zu vermeiden, stärker ausgeprägt gewesen zu sein (siehe Abschnitte 8.1.4 und 8.2.1).

Die Ergebnisse belegen in beiden Untersuchungsgruppen Dilemmata zwischen Anforderungen allgemeinbildender Schulen und musikbezogenen Aktivitäten respektive Ambitionen. Jedoch manifestieren sich unterschiedliche Umgangsweisen mit dieser Situation, die auch darauf zurückzuführen sind, dass allgemeinbildende Grund- und Sekundarschulen in China mehrmonatige Beurlaubungen für die Vorbereitung auf Zulassungsprüfungen von spezialisierten Bildungsinstitutionen oder Musikhochschulen

gewähren. Im Vergleich dazu wird in der schweizerischen Untersuchungsgruppe mehrfach eine mangelnde Wertschätzung seitens der Schule für Musikaktivitäten sowie fehlendes Verständnis und Entgegenkommen bei Terminüberschneidungen moniert. Dies untermauert den Befund aus Petersens (2018, S. 239–240) Vorstudie, dass in der Schweiz im Vergleich zu China weniger Sonderregelungen für die musikalische Talentförderung ermöglicht werden.

In dem Zusammenhang erwähnenswert sind Erkenntnisse aus Heyes (2019) Forschung über Mehrfachbelastungen Jungstudierender in Deutschland, die parallel zum Besuch einer allgemeinbildenden Schule an den Wochenenden PreCollege-Kurse einer Musikhochschule besuchten. Wesentliche Stressfaktoren für die Jungstudierenden waren zeitliche Überschneidungen des Schulstundenplans mit Musikaktivitäten sowie chronischer Zeitmangel aufgrund der Anforderungen im Schul- und Musikbereich (Heye, 2019, S. 325–327, 367). Das Belastungsrisiko durch schulische Verpflichtungen und ambitioniert betriebenes Instrumentalspiel darf daher nicht unterschätzt werden. Die aus Heyes Untersuchung hervorgehende wünschenswerte bessere Zusammenarbeit und Terminkoordination zwischen Schulen und Talentförderprogrammen lässt sich auf Basis vorliegender Studie und der Resultate aus Petersens (2018) Erhebung auch für die Schweiz als Desiderat festhalten. Damit wird die Relevanz von Kooperationsbemühungen zugunsten der Ermöglichung von Einzeldispensen und Unterrichtsentlastungen verdeutlicht (vgl. Verband Musikschulen Schweiz VMS, 2021, S. 7).

In China scheinen allgemeinbildende Schulen Musikaktivitäten insofern zu honorieren, als dass sie diese mit Zusatzpunkten für die Übertrittsprüfung in die zweite Sekundarstufe wie auch für die Universitätszulassung belohnen (vgl. Jiang, 2015, S. 153). Diese Regelung ermöglichte einigen chinesischen Befragten den Zugang zu elitären Oberstufen, deren Unterrichtsqualität wiederum entscheidend zum Erfolg in der allgemeinen Universitätsaufnahmeprüfung (gāokǎo) beiträgt (vgl. Schulte, 2014, S. 9–10). Trotz der Anerkennung instrumentaler Leistungen sowie der Gewährung von Unterrichtsfreistellungen kommt zum Ausdruck, dass in China intensive Musiktätigkeiten parallel zum Absolvieren einer allgemeinbildenden Schule ein hohes Konfliktpotenzial mit sich bringen: Es scheint für chinesische Schülerinnen und Schüler kaum möglich zu sein, zugleich musikbezogene Ambitionen zu verfolgen und in schulischen Prüfungsfächern den Leistungsstandard für die Aufnahme an eine renommierte Oberstufe und Universität zu erreichen, wie auch Bai (2021, S. 3) und Lin (2016, S. 39) zu bedenken geben.

Diese Forschenden verweisen darauf, dass viele Jugendliche das Instrumentalspiel deshalb aufgeben.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass sich die schulischen Rahmenbedingungen für die musikalische Talententwicklung in China und der Schweiz – trotz im Grundsatz ähnlich aufgebauter Bildungssysteme mit neun obligatorischen und drei weiteren fakultativen Schuljahren – höchst unterschiedlich darstellen. In der Schweiz sind der musikbezogenen Talentförderung durch den Anspruch nach Allgemeinbildung Grenzen gesetzt; in China stehen musikalisch Talentierte durch die möglichen und als notwendig erachteten Abstriche in der Schulbildung unter großem Leistungsdruck auf musikalischem Gebiet.

#### **8.1.4 Studienwahl<sup>84</sup>**

Für beide Untersuchungsgruppen kann die Festlegung der Studienrichtung als bedeutendster Wendepunkt in der vorhochschulischen musikbezogenen Biografie bezeichnet werden, mit dem eine Priorisierung der Leistungsentwicklung und entsprechende Fördermaßnahmen einhergingen. Die Entscheidung für das Instrumentalstudium wurde in der chinesischen Befragungsgruppe im Vergleich zur schweizerischen durchschnittlich in beträchtlich jüngerem Alter getroffen und basierte stärker auf extrinsischer Motivation und elterlichen Vorgaben (siehe Abschnitt 8.2.1). So lässt sich festhalten, dass die musikbezogenen Werdegänge der chinesischen Interviewten meist früh durch strategische Überlegungen seitens ihrer Väter und Mütter geprägt waren. Ausschlaggebend war insbesondere das Bildungssystem, denn der starke Leistungs- und Konkurrenzdruck angesichts insgesamt limitierter Studienplätze beginnt bereits in den ersten Schulstufen oder im Kindergarten (vgl. Chen, Chang & He, 2003, S. 724). Chinesische Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern müssen aufgrund der Strukturen dieses Systems schon früh mögliche Karrierewege in Betracht ziehen und diese konsequent verfolgen (Bai, 2021, S. 3; vgl. Lin, 2016, S. 38). Wie die vorliegende und weitere Studien in ostasiatischen Ländern aufzeigen, werden infolge der in jungem Alter festgelegten Intention eines Instrumentalstudiums und der damit einhergehenden frühen Spezialisierung berufliche Alternativen weitgehend ausgeschlossen (vgl. Bai, 2021, S. 9; Lin, 2016, S. 39; Wu, 2012, S. 173). Wu (2012) schlägt diesbezüglich vor, junge talentierte Musiklernende nur für den Musikunterricht zu gruppieren und darüber hinaus in reguläre Klassen zu integrieren. In diesen hätten sie „einen leichteren Zugang zu

---

<sup>84</sup> Eine Diskussion der Erkenntnisse zur Studienwahl wird auch in Kull (2022) publiziert.

unterschiedlichen Interessengegenständen und eine größere Auswahlmöglichkeit“ (Wu, 2012, S. 176) im Hinblick auf die Studienrichtung.

Dass die Studienwahl bei den chinesischen Befragten meist entweder durch eine Spezialschulbildung vorgegeben war oder auf einer Abwägung der Chancen auf einen Studienplatz an einer renommierten Universität beruhte, entspricht Erkenntnissen aus einer Untersuchung von Bai (2021) über die Laufbahnen chinesischer Klavierlernender. Auch in seiner Forschung erwiesen sich die Leistungsanforderungen allgemeinbildender Schulen beziehungsweise die Sorge, nicht das erforderliche Level für den Zugang zu einer hochrangigen allgemeinen Universität zu erreichen, als entscheidend: „Chinese students' experience of learning the piano is framed within the context of this regimented institutional system, and it arguably has the greatest influence upon students' choices and motivations“ (Bai, 2021, S. 3). Wie auch die Daten vorliegender Studie bestätigen, legen Musikhochschulen im Vergleich zu Universitäten eine deutlich tiefere Mindestschwelle für die Resultate in der allgemeinen Aufnahmeprüfung für die Tertiärstufe (gāokǎo) fest. Dies scheint darin begründet, dass von zukünftigen Musikstudierenden unter Berücksichtigung ihres enormen Übeaufwands weniger hohe schulische Leistungen erwartet werden. Musikhochschulen werden in Chinas Universitätsranking zwar nicht erfasst, gelten aber als respektable tertiäre Bildungsinstitutionen (Bai, 2021, S. 10).

Die hohe Gewichtung der Ausbildung und die starke Prüfungsorientierung in China mögen geschichtlich ihren Hintergrund im Examenssystem der frühen Jahrhunderte nach europäischer Zeitrechnung haben. Dieses ermöglichte auf Grundlage von Prüfungserfolgen die Erlangung des Beamtenstatus und einen damit einhergehenden sozialen Aufstieg (Leung & McPherson, 2011, S. 72). Im 21. Jahrhundert stellt das Absolvieren eines Studiums an einer angesehenen Bildungsinstitution eine wesentliche Grundlage für die Konkurrenzfähigkeit in der Berufswelt und Gesellschaft Chinas dar (Bai, 2021, S. 9; Huang & Gove, 2012, S. 10–11; Lin, 2016, S. 37–38; Xie & Leung, 2011, S. 61). Die Aussicht auf ein sicheres Einkommen geht seitens der chinesischen Befragten und ihrer Eltern als wesentliche Grundlage für ein intendiertes Instrumentalstudium hervor. Die elterliche Einschätzung des Verdienstpotezials und der gesellschaftlichen Wertschätzung musikalischer Fertigkeiten sind vermutlich auf die prosperierende Szene der Kunstmusik europäischer Tradition innerhalb Chinas zurückzuführen. Die Studienwahl der chinesischen Untersuchungsgruppe basiert demnach auf ähnlichen externalen Gründen, die Wu (2012, S. 172) bei taiwanischen Musikstudierenden

ermittelte, darunter das soziale Prestige des Berufs sowie Wünsche der Väter und Mütter. Weitere Forschungen über Musiklernende in China haben gezeigt, dass finanzielle Aspekte entscheidend für die beabsichtigte Studienrichtung waren. Jedoch manifestierten sich heterogene Beurteilungen der Verdienstmöglichkeiten und des gesellschaftlichen Ansehens von Berufsmusikerinnen und -musikern, die zuweilen auch den Ausschlag gegen diese Ausbildung und für die Wahl einer akademischen Laufbahn gaben (Bai, 2021, S. 8–9; Xie & Leung, 2011, S. 68–69). Gemäß Bai (2021, S. 12) finden sich Pianistinnen und Pianisten auf dem Berufsmarkt in China in einer zunehmend verschärften Konkurrenzsituation wieder.

Dass im heutigen China dem Einkommenspotenzial bei der Berufswahl großer Wert beigemessen wird, mag in Verbindung mit der instabilen wirtschaftlichen Vergangenheit des Landes im 20. Jahrhundert stehen (vgl. Weiß, 2018, S. 102), die nicht wie jene der Schweiz durch ein insgesamt hohes Wohlstandsniveau geprägt war. Letzteres ist denn auch als Hintergrund für das Resultat dieser Studie zu sehen, dass schweizerische Befragte zwar von Eltern und Lehrpersonen auf finanziell unsichere Berufsaussichten von Profimusikerinnen und -musikern in ihrem Land aufmerksam gemacht wurden, sich davon jedoch nicht in ihrem Wunsch beirren ließen, ein Instrumentalstudium zu absolvieren. Auch andere Erhebungen in der Schweiz und in Nachbarländern mit vergleichbarer wirtschaftlicher Ausgangslage bestätigen eine geringe Berücksichtigung der Berufsmarktsituation gegenüber einer hohen Gewichtung intrinsischer Interessen bei der Entscheidung für ein Instrumental- oder Musikstudium (Binder, Laveglia & Niehaus, 2012, S. 14; Gembris & Langner, 2005, S. 60; Neuhaus, 2008, S. 228; Wu, 2012, S. 130–131).

Zudem ist hervorzuheben, dass das schweizerische Bildungssystem im Vergleich zum chinesischen durchlässiger ist und daher eine spätere Festlegung der Studienrichtung erlaubt. Aufgrund der weniger selektiven Zugangsrichtlinien für die meisten tertiären Ausbildungsgänge war es für die Interviewten in der Schweiz möglich, sich bis zum Abschluss der Gymnasial- oder Berufsbildungszeit diverse Optionen offenzuhalten und gegeneinander abzuwägen. Daher verlief ihre Musikausbildung in der Kindheit und frühen Jugend deutlich weniger zielgerichtet als jene der chinesischen Befragten. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die schweizerischen Interviewten ihre instrumentalen Werdegänge als stark durch intrinsische Motivation geprägt darstellen. Eine allmähliche Intensivierung musikbezogener Freizeitaktivitäten erfolgte ausgehend von wachsender persönlicher Leidenschaft und Aspiration. Entsprechend entschlossen sich

die Befragten auch selbstbestimmt und primär auf Basis intrinsischen Interesses für das Instrumentalstudium, obschon einige von Bezugspersonen inspiriert oder beraten wurden. Wie bei den österreichischen Musikstudierenden in Wus (2012, S. 101–105, 177) Untersuchung mag bei den Interviewten in der Schweiz die vorwiegend im Freizeitbereich angesiedelte, mit wenig äußerem Druck verbundene vorhochschulische Musikausbildung als wesentliche Grundlage für ihre selbstbestimmte Motivationslage in Betracht gezogen werden. Ferner ist das Alter der schweizerischen Befragten zum Zeitpunkt der Studienwahl zu berücksichtigen: So können Entscheidungen dieser Größenordnung im späten Jugendalter weitgehend eigenständig getroffen werden. Dass dies im Kindesalter kaum denkbar ist, mag denn auch eine Erklärung für die oftmals fremdbestimmte Studienrichtung in der chinesischen Untersuchungsgruppe sein.

Die musikbezogenen Biografien der meisten schweizerischen Interviewten lassen sich demnach in Entsprechung zum Modell *Stages for Musical Development* von McPherson und Lehmann (2012, S. 40–41) gliedern. So kann die erste Phase ihrer Musikausbildung als ungezwungen bezeichnet werden. In der Jugend folgte das Stadium der Spezialisierung im Sinne einer ausgeprägteren Leistungsorientierung mit nach wie vor zentralem Stellenwert vergnüglicher Musikaktivitäten. Im Hinblick auf die Erwägung eines Instrumentalstudiums setzte überwiegend in der späteren Adoleszenz die Investitionsstufe mit (verstärkter) Inanspruchnahme von Zusatzunterricht oder Förderprogrammen ein. Dieser Entwicklungsverlauf trifft auch auf die vorhochschulischen Werdegänge einiger Befragter in China zu. Jedoch lassen sich die unterschiedlichen Phasen in etlichen Fällen kaum differenzieren, da bereits in der Kindheit kurz nach der Aufnahme des Instrumentalspiels die Erfolgsorientierung und Konkurrenzfähigkeit im Zentrum standen. Wie die Daten nahelegen, müsste das Modell für die Anwendung im chinesischen Kontext angepasst werden und die oftmals frühe Fokussierung auf die Musikausbildung einbeziehen. Eine Möglichkeit wäre, das Stadium der Spezialisierung überlappend mit der Investitionsphase abzubilden. Anzumerken ist, dass es sich bei der Charakterisierung der Stadien um Vereinfachungen handelt und die Übergänge oft fließend sind.

In der schweizerischen Untersuchungsgruppe mögen ferner die drei im *Tripartite Model of Professional Music Performer Success* von Davidson und Burland (2006, S. 479–480, 487) postulierten Voraussetzungen für die Wahl eines Instrumentalstudiums erfüllt gewesen sein: Erstens scheinen die Befragten über Bewältigungsstrategien im Umgang mit Leistungsdruck und Negativerlebnissen zu verfügen, zweitens wurden sie durch

Bezugspersonen und positive Erfahrungen bestärkt und drittens war bei ihnen die persönliche Bedeutung der Musik als zentrale Bedingung intrinsischer Motivation ausgeprägt. Während die beiden erstgenannten Aspekte auch auf sämtliche chinesische Interviewte zutreffen mögen, scheint bei ihnen die von Davidson und Burland als Schlüsselfaktor benannte persönliche Bedeutsamkeit der Musik keine essenzielle Grundlage der Studienwahl gewesen zu sein. Demzufolge lässt sich auch dieses Modell nur bedingt auf die Befragten in China anwenden. Die bei ihnen stärker durch externale Gründe geleitete Entscheidung für das Instrumentalstudium lässt sich eher durch die (nicht-musikspezifische) *Social Cognitive Career Theory* von Lent, Brown & Hackett (2000, 2006) erklären. Diese berücksichtigt die Interaktion personenbezogener Variablen mit diversen Umweltfaktoren, darunter ökonomische Rahmenbedingungen oder elterliche Entscheidungen (vgl. Kull, 2022). Wichtig festzuhalten ist indes, dass manche chinesische Interviewte ihre Studienwahl durchaus auf Basis einer Musikbegeisterung und intrinsischen Interesses trafen, während in der schweizerischen Untersuchungsgruppe in einem Fall wenig Selbstbestimmung zu erkennen ist. Ferner könnten die chinesischen Studierenden in ihren Darstellungen die Fremdbestimmung stärker herausgestrichen haben, um dem Ideal der Folgsamkeit gegenüber den Eltern zu entsprechen (siehe Abschnitt 8.2.1).

## **8.2 Einfluss von Sozialisationsinstanzen**

### **8.2.1 Eltern<sup>85</sup>**

Wie die Befunde untermauern, kommt den Eltern eine entscheidende Funktion in den musikbezogenen Biografien der Interviewten zu. Die Befragten in beiden Ländern fanden meist durch die Eltern zum Instrumentalspiel und wurden von ihnen in ihrer musikalischen Entwicklung ideell unterstützt, wenn auch auf unterschiedliche Arten. Ebenfalls lässt sich festhalten, dass die Musikausbildung ohne organisatorische Hilfe seitens der Väter und Mütter kaum möglich gewesen wäre: Die Daten beider Untersuchungsgruppen dokumentieren in Übereinstimmung mit bisherigen empirischen Erkenntnissen vorrangig Fahrdienste sowie Beratung in Bezug auf Förderangebote und qualifizierte Lehrende (vgl. Heye, 2019, S. 458–464; Kristensen, 2018, S. 107, 247–248; Sloboda & Howe, 1991, S. 11; Sosniak, 1990, S. 283; Witte et al., 2015, S. 88–92). Die meisten Eltern konnten die (Mit-)Finanzierung der Musikaktivitäten und -ausbildung

---

<sup>85</sup> Eine Diskussion der Erkenntnisse zu elterlichen Einflüssen ist auch in Kull (2021) veröffentlicht.

problemlos gewährleisten, in anderen Fällen ermöglichten sie diese trotz bescheidener wirtschaftlicher Verhältnisse. Die Resultate bestätigen einerseits den in bisherigen Studien über talentierte Instrumentalistinnen und Instrumentalisten in deutschsprachigen Ländern oftmals festgestellten überproportional hohen sozioökonomischen Status (vgl. Bastian, 1989, S. 108–114; Gembris & Bullerjahn, 2019, S. 44–46; Lorek, 2000, S. 88). Andererseits belegen sie, dass nicht der Wohlstand der Eltern, sondern ihre Priorisierung der Musikausbildung ausschlaggebend ist.

Wie die Auswertung der Interviews verdeutlicht, waren emotionaler und mentaler Zuspruch seitens der Väter und Mütter insbesondere in Motivationskrisen, bei Misserfolgen und im Hinblick auf bevorstehende Konzerte oder Prüfungsvorspiele essenziell (vgl. Bastian, 1989, S. 105–107, 149; Heye, 2019, S. 379; Sosniak, 1997, S. 214; Witte et al., 2015, S. 92–93). Wichtig waren die Vermittlung von Idealen wie Fleiß und Durchhaltevermögen sowie einer Honorierung des Instrumentalspiels (vgl. Bogunović, 2008, S. 341–343). Den chinesischen Vätern und Müttern boten sich wegen der selteneren öffentlichen Auftritte ihres Kindes weniger Möglichkeiten für Konzertbesuche, jedoch zeigten sie anderweitig Interesse an dessen Musizieren. Die Ergebnisse erhärten insgesamt die von Burland (2005, S. 84–86) konstatierte Bedeutung elterlicher Involvierung in die Musikaktivitäten.

Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen manifestieren sich in erster Linie bezüglich der Musikkompetenzen, Mitbestimmung und Erwartungshaltungen der Eltern. Wie auch in Petersens (2018, S. 237) Vorstudie stammen die schweizerischen Interviewten häufiger aus Elternhäusern, in denen (gemeinsam) musiziert wurde. In der Regel führten die Musikaktivitäten oder -affinität der Väter und Mütter dazu, dass die Befragten in der Schweiz früh mit Musik in Kontakt kamen und zu eigenem Instrumentalspiel angeregt wurden. Dieser Befund steht in Übereinstimmung mit dem empirischen Forschungsstand in westlichen Ländern (z.B. Bork, 2010, S. 36–40, 48–51; Sosniak, 1990, S. 280). Die schweizerischen Eltern konnten auf Basis ihrer eigenen, bisweilen professionellen Instrumentalausbildung zudem fachliche Hilfestellungen bieten. Eine anfängliche elterliche Involvierung in das Üben und den Unterricht nahm mit steigendem Alter zugunsten einer größeren Selbstständigkeit ab, wie dies auch eine Untersuchung von Davidson, Sloboda und Howe (1995, S. 43) nachwies. Dass bei den meisten schweizerischen Befragten mindestens der Vater oder die Mutter über Instrumentalkenntnisse verfügen, ist auch vor dem Hintergrund des Ausbaus eines landesweiten Musikschulnetzes in der Schweiz in den 1960er- und 1970er-Jahren und der bereits in früheren



Jahrzehnten weitverbreiteten Unterrichtsangebote von Musikvereinen zu sehen (vgl. Bundesamt für Kultur, 2005, S. 17–18; Camp et al., 2022, S. 24).

Auch die seltenere Musikvorbildung der Eltern der chinesischen Studierenden scheint unter anderem mit zeitgeschichtlichen Umständen in Verbindung zu stehen, hauptsächlich mit fehlenden Ausbildungsmöglichkeiten während und kurz nach der Chinesischen Kulturrevolution. Deshalb mögen die Väter und Mütter besonderen Wert auf die Ermöglichung des ihnen damals nicht zugänglichen Instrumentalunterrichts für ihr Kind gelegt haben (vgl. Lin, 2016, S. 35; Zhang, 2016, S. 116). In einigen Fällen verfügten die chinesischen Eltern indes über – mitunter informell erarbeitete – hochstehende Instrumentalkompetenzen und erteilten der Tochter oder dem Sohn einige Jahre selbst Unterricht. Chinesische Väter und Mütter ohne profunde Musikkenntnisse wohnten oftmals den Instrumentallektionen des Kindes bei und eigneten sich dadurch Wissen an, um Unterstützung gewährleisten zu können. Dass sie im Vergleich zu den schweizerischen Eltern häufiger respektive über längere Zeiträume im Unterricht präsent waren, steht in Entsprechung zu Resultaten aus komparativen Forschungen über ostasiatische und nordamerikanische beziehungsweise australische Musiklernende (Comeau et al., 2015, S. 190; Park, 2009, S. 244–246).

Die von Davidson, Howe, Moore und Sloboda (1996, S. 401) vermuteten Negativeffekte eines herausragenden, für die Kinder unerreichbar erscheinenden Leistungsniveaus von Musikereltern werden durch diese Studie nicht gestützt. Anzumerken ist, dass die beruflich in der Musikbranche aktiven Väter und Mütter meist als Instrumental- oder Musiklehrpersonen arbeiteten und nicht etwa solistisch tätig waren. Bestätigt werden jedoch bisherige empirische Erkenntnisse, nach denen die Stärke der elterlichen Förderung insbesondere von ihrer Musikwertschätzung abhängig ist (Kristensen, 2018, S. 251). Dies untermauert folgende Feststellung von Davidson, Sloboda und Howe (1995): „It is important [...] that parents understand that it is their commitment to assist their child that is more important than a high level of musical competence“ (S. 44). Mit Bezugnahme auf die *Soziotop*-Klassifikation von Ziegler (2009, 2012) kann konstatiert werden, dass den Befragten in ihrem Elternhaus insofern eine normativ bestärkende Lernumgebung zuteilwurde, als dass dem Musizieren und der Musikausbildung ein hoher Stellenwert zukam (vgl. Gembris & Bullerjahn, 2019, S. 51–52). Aus einer Erhebung von Kristensen (2018, S. 228–230) gingen die musikbezogenen Werthaltungen der Väter und Mütter als zentrale Grundlage für deren Unterstützungsverhalten sowie für die musikalische Entwicklung und Musikwertschätzung ihrer Kinder hervor.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die chinesische Befragungsgruppe den Eltern eine insgesamt größere Mitbestimmung zuspricht. Diese bezieht sich einerseits auf Entscheidungen etwa über eine Spezialschulbildung. Andererseits betrifft sie Vorgaben hinsichtlich des Engagements und Kontrollen der Übezeiten. Auch in der komparativen Untersuchung von Wu (2012, S. 172) über taiwanische und österreichische Musikstudierende trat bei ersteren eine stärkere Fremdbestimmung durch die Väter und Mütter zutage. In vorliegender Studie scheinen die Erwartungshaltungen der chinesischen Väter und Mütter zum einen dadurch begründet, dass sie wegen des kompetitiven Hochschulsystems großen Wert auf die bestmögliche (Musik-)Ausbildung des Kindes legen (siehe Unterkapitel 8.1). Diesbezüglich ist auch zu bedenken, dass die meisten Kinder in China nach wie vor einen wesentlichen Beitrag zur finanziellen Altersvorsorge des Vaters und der Mutter leisten (Weiß, 2018, S. 102). Bei einem Einzelkind sind die Eltern in besonderem Maße auf dessen beruflichen Werdegang bedacht (Xie & Leung, 2011, S. 61).

Die Daten dokumentieren ferner, dass einigen chinesischen Interviewpartnerinnen vom Vater oder der Mutter ein hoher Wert künstlerischer Fertigkeiten für sie als Mädchen aufgezeigt wurde. Wie auch Bai (2021, S. 6) darlegt, werden Musik und im Speziellen das Instrument Klavier von chinesischen Eltern bisweilen mit weiblichen Attributen wie Eleganz konnotiert. Solche Zuschreibungen waren ab dem Ende des 18. Jahrhunderts auch in westlichen Ländern verbreitet und wirken bis heute nach. So wurde das häusliche Musizieren den Töchtern bürgerlicher Familien als schickliche Tätigkeit und Ausdruck kulturellen Niveaus nahegelegt (Siedenburg, 2009, S. 15). Bai (2021) hält indes fest: „With China’s modernisation, it has become more common to hold views regarding genders as equals“ (S. 6). Das Instrumentalspiel scheint unabhängig von Genderaspekten als Indiz für einen hohen Bildungsstand gesehen zu werden. Zhang (2016, S. 115) führt dies darauf zurück, dass bereits im chinesischen Altertum das Spiel der Zither Guqin – neben Schach, Kalligraphie und Malerei – als eine der vier großen Künste galt, die Gelehrte zu kultivieren hatten.

Der Einsatz der Eltern zugunsten der Ausbildungserfolge des Kindes sowie ihre Mitbestimmung sind ferner im Zusammenhang mit kulturspezifischen Erziehungsstilen zu sehen (McPherson, 2009, S. 93–95, 103–104; Ng & Wei, 2020, S. 61–65). „Cross-cultural differences in socialization [in Chinese and Western cultures] may be reflected in both parental ideologies concerning child-rearing, including socialization goals, expectations, and values, and parenting practices and strategies“ (Chen, 2000, S. 343). In

westlichen Ländern werden unter anderem der autoritative (oder demokratische) und autoritäre Erziehungsstil unterschieden. Letztgenannter ist durch starke Kontrolle und geringe Responsivität im Sinne des Eingehens auf kindliche Bedürfnisse und Interessen geprägt. Der autoritative Stil wiederum ist durch gemäßigte Forderungen seitens der Eltern sowie eine hohe Responsivität und Autonomieförderung charakterisiert. Die Schilderungen der schweizerischen Interviewten über elterliche Einflüsse auf ihren musikbezogenen Werdegang lassen vermuten, dass der autoritative Erziehungsstil in ihren Familien dominierte. Gegenüber anderen Stilen wird dieser von diversen Forschenden mit positiveren Auswirkungen auf die soziale und schulische Entwicklung in Verbindung gebracht (Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen EKFF, 2008, S. 54–56, 69; Fuhrer, 2005, S. 232–237; Huang & Gove, 2015, S. 46–48). Jedoch ist es problematisch, Ansichten über vorteilhafte Entwicklungsbedingungen auf andere gesellschaftliche Kontexte zu übertragen (vgl. Chen, 2000, S. 331–332; Trommsdorff, 1995, S. 93, 99). Chao (1994, S. 1111–1113) zufolge können mit der westlichen Kategorisierung Erziehungsstile in ostasiatischen Kulturen nicht angemessen erfasst werden. Stattdessen verweist sie auf traditionelle chinesische Erziehungskonzepte, nach denen gesellschaftlich erwünschtes Verhalten sowie Bildungserfolge priorisiert und eine starke elterliche Lenkung, Förderung und Überwachung der Arbeitsdisziplin als Manifestation liebevoller Fürsorge verstanden werden.

Die Darstellungen in den Narrativen der chinesischen Interviewten sind vor dem Hintergrund solcher Werthaltungen zu lesen, die auf der Regelung sozialer Rollen und Hierarchieverhältnisse durch den Konfuzianismus beruhen.<sup>86</sup> Gemäß diesen wird eine ausgeprägte Unterstützung seitens der Väter und Mütter als wesentliche Grundlage der Potenzialentfaltung erachtet. Den Eltern kommt die Aufgabe zu, sich aufopfernd um die Erziehung des Kindes zu kümmern und ihm eine Ausbildung zu ermöglichen, die zu sozialem Aufstieg verhelfen kann (Chan, 2007, S. 47–48; Chao, 1994, S. 1112–1113; Weiß, 2018, S. 99–100). Sie tragen demnach eine große Mitverantwortung für den Bildungserfolg des Kindes, und dieser wird als kollektive Leistung der Familie angesehen (Chan, 2007, S. 55; Huang & Gove, 2015, S. 43–45). Die Befunde vorliegender Studie zeigen, dass die Väter und Mütter der Interviewten etwa Umzüge in Kauf nahmen, um

---

<sup>86</sup> Mit dem übergeordneten Ziel einer harmonischen Gesellschaftsordnung werden fünf grundlegende Beziehungen mit reziproken Verpflichtungen differenziert. In den Konstellationen Eltern-Kinder, Ältere-Jüngere, Herrschende-Untertanen und Männer-Frauen kommt Erstgenannten eine Fürsorge- und Zweitgenannten eine Loyalitätspflicht zu, während in Freundschaften gegenseitige Unterstützung und Loyalität zentral sind (Weiß, 2018, S. 99–101).

dem Sohn oder der Tochter eine Instrumentalausbildung an renommierten Institutionen in Provinzhauptstädten zu ermöglichen. Von Kindern wird Respekt und Achtung gegenüber den Eltern, Befolgung ihrer Vorgaben und Wünsche sowie Dankbarkeit für ihre Bemühungen erwartet (Chan, 2007, S. 47–48; Huang & Gove, 2015, S. 45–46; Weiß, 2018, S. 99–100). Diese „Filial Piety“ wird nach wie vor als eine der wichtigsten Tugenden in der chinesischen Gesellschaft erachtet und geht mit konfuzianischen Werten wie Konformität einher (Chan, 2007, S. 47–48).<sup>87</sup> „Today, parent’s authority can be observed in educational decision-making and behaviors in homework, exams, school selections, career choices, and so on. Often, children respect and conform to parent’s guidance and proposition“ (Huang & Gove, 2012, S. 12). Die starke Gewichtung von Anliegen und Meinungen der Familie zugunsten der Aufrechterhaltung harmonischer Beziehungen wird auch als kollektivistische Ausrichtung bezeichnet (Chen, 2000, S. 332–333; Huang & Gove, 2015, S. 44–46). Da sich das Individuum in der gruppenorientierten chinesischen Kultur stark über die Verbundenheit mit anderen definiert, ist die Anpassung eigener Ziele an die Erwartungen des Umfelds nicht negativ besetzt (Trommsdorff, 1995, S. 96–97). Die Schilderungen der meisten chinesischen Studierenden legen nahe, dass sie kollektivistische und konfuzianische Wertvorstellungen internalisiert haben und elterliche Ansichten zu ihrer Ausbildung und Studienwahl über die eigenen Interessen stellten (vgl. Lent et al., 2006, S. 752–753; Sawitri & Creed, 2017, S. 532–533, 538). Zwar wird in der Forschungsliteratur darauf verwiesen, dass im Falle einer solchen Internalisierung ein Autonomieempfinden möglich ist (Bao & Lam, 2008, S. 269–273, 278–282). Die Daten vorliegender Studie zeigen jedoch, dass die meisten Befragten in China ihre musikbezogenen Biografien als wenig autonom darstellen.

Die schweizerischen Interviewten hingegen charakterisieren ihre Werdegänge als hochgradig selbstbestimmt. Manche wurden zwar zum Üben aufgefordert, wie dies auch aus weiteren Untersuchungen in westlichen Ländern hervorgeht (vgl. Davidson et al., 1996, S. 406; Gembris & Bullerjahn, 2019, S. 49; Sloboda & Howe, 1991, S. 18–19). Jedoch verweisen die Befragten mit einer Ausnahme darauf, dass die Väter und Mütter ihnen spätestens im Jugendalter eine große Selbstständigkeit in Bezug auf die

---

<sup>87</sup> Demgegenüber wird in der taoistischen Philosophie Individualität gegenüber Konformität favorisiert (Yang, 2019, S. 120). „Taoists disdain the Confucian affinity to social convention, hierarchical organization, and governmental rule by the scholar class“ (Ho, 1995, o.S.). In der Erziehung und Bildung wird wenig äußeres Eingreifen in die natürliche Entwicklung des Individuums angestrebt und soll nichts erzwungen werden (vgl. Yang, 2019, S. 119–126). Nach Reich und Wei (1991, S. 2) prägte der Taoismus im Gegensatz zum Konfuzianismus jedoch chinesische Erziehungs- und Lehrkonzepte kaum direkt.

Musikausbildung ermöglichen, mit der eine hohe Eigenverantwortung einherging. Die meisten schweizerischen Befragten scheinen weitgehend ohne elterlichen Druck den eigenen Zielen und Wünschen gefolgt zu sein. Dies entspricht den Ergebnissen aus der Erhebung von Heye (2019, S. 378–379) über Jungstudierende in Deutschland. Die Narrative der schweizerischen Interviewten reproduzieren Wertvorstellungen, die in individualistisch orientierten Ländern verbreitet sind und gemäß denen persönliche Bedürfnisse und Interessen sowie Entscheidungsfreiheit prioritär sind. Denn in westlichen Gesellschaften gelten Autonomie und Ablösung von Autoritäten als zentrale Entwicklungs- und Sozialisationsziele (Trommsdorff, 1995, S. 92–95, 1999, S. 392–399). Nach Gräb (2003) wurde „die Idee der freien Selbstentfaltung des Individuums [...] vor allem von der europäischen Philosophie seit der Renaissance und dem Humanismus des 16. und 17. Jahrhunderts“ (S. 22) bestärkt und durch die Reformation weiter fundiert.<sup>88</sup> Das Streben nach Individualismus wurde durch die Aufklärung weiter gefördert. Neben dem philosophischen und kulturellen Wandel sind indes auch sozioökonomische Entwicklungen und ein zunehmender Wohlstand als Hintergrund zu berücksichtigen, der eine stärkere Unabhängigkeit ermöglichte (vgl. Trommsdorff, 1995, S. 91–92). In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ließ sich die Idee der individuellen Selbstverwirklichung in westlichen Ländern aufgrund einer Vielfalt an Optionen der Lebensgestaltung in größerem Umfang umsetzen. Das Individuum trifft Entscheidungen jedoch nicht gänzlich unabhängig von seinem sozialen und gesellschaftlichen Umfeld (Gräb, 2003, S. 23).

Die Dimensionen Individualismus und Kollektivismus kommen in kulturvergleichenden Forschungsprojekten oft zur Anwendung, werden jedoch kontrovers diskutiert. Wichtig ist festzuhalten, dass in allen Kulturen Merkmale beider Wertesysteme vertreten sind: „Individualismus und Kollektivismus [bilden] Dimensionen [...], die sich nicht gegenseitig ausschließen und nur bedingt als zwei Pole betrachtet werden können“ (Genkova, 2012, S. 147). Dies spiegelt sich in den Ergebnissen etwa dahingehend,

---

<sup>88</sup> Einige auf das Lernen bezogene Aspekte des Individualismus lassen sich jedoch auf die Antike zurückführen. So war für den griechischen Philosophen Sokrates unter anderem der selbstgesteuerte, eigenständige Wissenserwerb ein zentrales Lernideal (Tweed & Lehman, 2002, S. 90–91, 96). Tweed und Lehman schlagen demnach ein „Confucian–Socratic framework“ vor, um kulturelle Einflüsse auf Lernkonzepte in chinesischen und westlichen Kontexten zu analysieren: „In the modern context, Confucian-oriented learning as defined within our framework involves effort-focused conceptions of learning, pragmatic orientations to learning, and acceptance of behavioral reform as an academic goal. Socratic-oriented learning as defined within our framework involves overt and private questioning, expression of personal hypotheses, and a desire for self-directed tasks“ (Tweed & Lehman, 2002, S. 93).

als auch einzelne chinesische Studierende ihre musikbezogene Biografie als weitgehend selbstbestimmt charakterisieren und in der schweizerischen Untersuchungsgruppe in einem Ausnahmefall eine Fremdbestimmung durch die Mutter zum Ausdruck kommt. Werthaltungen und Erziehungsansichten verändern sich auch im Zuge von gesellschaftlichem Wandel und Globalisierung (Chen, 2000, S. 348; Ng & Wei, 2020, S. 65–66). Die Daten vorliegender Studie verdeutlichen jedoch insbesondere hinsichtlich elterlicher Einflüsse auf die Werdegänge der Interviewten die Bedeutung kulturspezifischer Werte. Auch Bogunović (2008, S. 353) hält fest, dass der soziokulturelle Kontext die Talententwicklung vor allem in Bezug auf die familiären Interaktionen prägt.

### **8.2.2 Geschwister**

In der chinesischen Untersuchungsgruppe ließen sich keine geschwisterlichen Einflüsse hinsichtlich der musikalischen Entwicklung feststellen. Grund dafür ist in erster Linie, dass die meisten dieser Befragten Einzelkinder waren, die übrigen nur während weniger Jahre mit dem Bruder oder der Schwester zusammenlebten. Wie die Interviews untermauern, besteht ein Zusammenhang mit der von 1979/1980 bis 2016 geltenden Ein-Kind-Politik. Im Gegensatz dazu wuchs der Großteil der schweizerischen Studierenden mit einem oder mehreren Geschwistern auf, die Instrumente spielten. Dies steht in Übereinstimmung mit Forschungsergebnissen in deutschsprachigen Ländern, gemäß denen talentierte Instrumentalistinnen und Instrumentalisten überproportional häufig aus Familien mit mehreren musikalisch aktiven Kindern stammen (Bastian, 1989, S. 401; Gembris & Bullerjahn, 2019, S. 46–49; Lorek, 2000, S. 90).

In den musikbezogenen Werdegängen der Befragten in der Schweiz fungierten ältere Brüder und Schwestern als Vorbilder im Hinblick auf die Inspiration für das Instrumental- und Ensemblespiel, das Leistungsstreben und beflissene Üben. Auch diese Befunde entsprechen dem empirischen Forschungsstand in westlichen Ländern. Bezüglich des gemeinsamen Musizierens in Geschwisterensembles manifestierte sich in vorliegender Studie ähnlich wie in Olbertz' (2012, S. 262–263, 266–267) Untersuchung sowohl Motivations- als auch Konfliktpotenzial. Letzteres basierte auf großen Niveauunterschieden oder auch Rivalitäten, die aus den Daten aber nicht als hinderliche Faktoren für die musikalische Talententwicklung der Interviewten hervorgehen. Auch im Falle geringen Musikinteresses oder abweichender Musikpräferenzen von Brüdern oder Schwestern zeigten sich keine negativen Auswirkungen auf die musikbezogenen

Bestrebungen der Befragten. Wie Olbertz (2015, S. 14–15) vermutet, kann eine Abgrenzung gegenüber Geschwistern die individuellen Ambitionen stärken. Jedoch müssen negative Konsequenzen von Leistungsvergleichen für instrumental weniger kompetente Brüder und Schwestern in Betracht gezogen werden (vgl. Heye, 2019, S. 376–377).

### **8.2.3 Peers**

Die Kontaktmöglichkeiten mit musikausübenden Peers stellten sich angesichts der Eingebundenheit der Interviewten in unterschiedliche Förderstrukturen heterogen dar. Von den chinesischen Befragten bewegten sich etliche durch den Besuch spezialisierter (Internats-)Schulen in einem leistungsstarken Peerumfeld, während andere wegen fehlender Anbindung an eine Musikbildungsinstitution kaum Berührungspunkte mit instrumental aktiven Gleichaltrigen hatten. Demgegenüber standen alle schweizerischen Interviewten im Rahmen von Musikschulaktivitäten und Vereinsmitgliedschaften in regem Austausch mit Gleichgesinnten. Jedoch boten sich ihnen weniger Gelegenheiten für Begegnungen mit ambitionierten Peers, da sie meist erst spät an Talentprogrammen teilnahmen. Insgesamt bestätigt sich jedoch für beide Befragungsgruppen die Relevanz von Vergleichsmöglichkeiten einerseits für die Einschätzung des eigenen Leistungs-niveaus, andererseits zugunsten der Steigerung des Erfolgsstrebens (vgl. Sosniak, 1997, S. 214; Stabell, 2018, S. 129–130). Das von Stabell (2018, S. 223–224) sowie Burland und Davidson (2002, S. 127–129) dargelegte negative Einflusspotenzial von Leistungsgegenüberstellungen kommt in vorliegender Studie kaum zum Ausdruck, obwohl auch über Neid und Rivalitäten berichtet wird. Begegnungen mit instrumental fortgeschrittenen Peers wurden primär als Vorteile identifiziert, denn die Befragten scheinen aufgrund ihrer Talentkonzeptionen in der Regel davon ausgegangen zu sein, Kompetenzrückstände etwa durch Fleiß ausgleichen zu können. Wie von Burland und Davidson (2002, S. 128–130) argumentiert, mögen geeignete Bewältigungsstrategien im Umgang mit Konkurrenzsituationen ausschlaggebend für die Talententwicklung sein. Dies kann auch auf die geschilderten Ergebnisse zu Geschwisterrivalitäten übertragen werden (siehe Abschnitt 8.2.2).

Die festgestellte höhere Wertschätzung des Austauschs mit Gleichgesinnten seitens der Interviewten in der Schweiz kann vor dem Hintergrund des empirischen Forschungsstands in westlichen Ländern damit begründet werden, dass sie diese Möglichkeit im schulischen Umfeld vermissten: Während sie ihre Musikleidenschaft nicht mit Klassenkameradinnen und -kameraden teilen konnten, fanden sie im Freizeitbereich Zugang

zu musikkaffinen Peers, von denen sie sich verstanden fühlten. Die motivationsfördernde Wirkung einer sozialen Bezugsgruppe, in der das Instrumentalspiel Zuspruch und Anerkennung erfährt, wurde auch in weiteren Studien festgestellt. Das in jenen Erhebungen konstatierte Mobbing an allgemeinbildenden Schulen wegen der intensiv betriebenen Musiktätigkeiten (Heye, 2019, S. 320–323, 364–366, 470–471; Patrick et al., 1999, S. 751–753) zeigt sich in vorliegender Studie indes nicht. Daraus lässt sich folgern, dass sämtliche Befragte nach der *Soziotop*-Typologie von Zieger (2009, 2012) nicht in einem hinderlichen Peerumfeld aufwuchsen, das dem Instrumentalspiel mit ablehnender Haltung gegenüberstand.

Bezüglich der von einem Teil der chinesischen Interviewten absolvierten Spezialschulen oder -klassen ist festzuhalten, dass die kollektiven Leistungsambitionen in diesen *Soziotopen* eine ausgeprägte Konkurrenzsituation innerhalb der Schülerschaft veranlassen können. Zugleich ist es naheliegend, dass das Ziel eines Musikstudiums in solchen Kontexten auf Basis des psychologischen Bedürfnisses nach Zugehörigkeit internalisiert wird (vgl. Wu, 2012, S. 102). Die Ergebnisse belegen ferner, dass sich die chinesischen Befragten im Vergleich zu den schweizerischen nachdrücklicher von weniger versierten und beflissenen Gleichaltrigen abgrenzten. Wie Chen, Chang und He (2003, S. 711–712) ins Feld führen, haben übereinstimmende Leistungsniveaus und -ziele bei der Bildung von Peerbeziehungen in China eine größere Bedeutung als in westlichen Ländern. In letzteren scheint hingegen neben affektiven Aspekten insbesondere die Konformität von Interessen ausschlaggebend zu sein (Harring, 2013, S. 302). So suchen Jugendliche nach westlichen Sozialisationstheorien Anschluss an Bezugsgruppen Gleichaltriger mit ähnlichen Auffassungen (Olbertz, 2018, S. 129; Rhein & Müller, 2006, S. 552–554). Demgemäß bewerten die Interviewten in der Schweiz die Eingebundenheit in eine Peergruppe mit entsprechender Musikleidenschaft als äußerst wertvoll.

Die Resultate deuten darauf hin, dass die Interviewten in China sich seltener an Ansichten und Ratschlägen Gleichaltriger orientierten. Grund dafür könnte sein, dass sich jüngere Personen nach Maßgabe konfuzianisch geprägter Ideale primär an die Wertvorstellungen älterer halten und sich von diesen beraten lassen (vgl. Weiß, 2018, S. 99–101). In Entsprechung dazu zählt Wu (2005, S. 240–241) in seinem auf chinesischen Talentkonzeptionen basierenden nicht-musikspezifischen Talentmodell die Eltern und Lehrpersonen zu den zentralen Einflussfaktoren, während Peers nicht namentlich aufgeführt sind. Dahingegen werden Peers in westlichen (musikbezogenen)



Talentmodellen wie jenem von Williamon und McPherson (2016, S. 342) gleichrangig mit Lehrenden und Eltern abgebildet.

#### **8.2.4 Lehrpersonen**

Die Ergebnisse zu den Instrumentallehrenden beziehen sich auf die fachliche und strategische Förderung, die Vorbildwirkung, zwischenmenschliche Interaktionen sowie mentale und emotionale Unterstützung. Wenig überraschend erwiesen sich die Fachkompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen als zentral für die musikalische Talententwicklung. Zwar geht aus den Interviews oft Kritik an der Qualität des Anfangsunterrichts hervor, jedoch wird das didaktische Können späterer Lehrpersonen gelobt. Ebenso erweisen sich deren hohe Leistungsanforderungen überwiegend als vorteilhaft. Wie auch einige andere empirische Studien nahelegen, steigen die Anforderungen an die fachbezogenen Fertigkeiten der Lehrenden im Laufe der instrumentalen Entwicklung (Bastian, 1989, S. 127–137; Bork, 2010, S. 64–68; Davidson et al., 1998, S. 146–156; Lorek, 2000, S. 95; Sloboda & Howe, 1991, S. 13–14; Sosniak, 1990, S. 280–285). Allerdings dokumentieren insbesondere einige in der Schweiz geführte Interviews, dass ein unzulänglicher Unterricht in den ersten Jahren langfristige Nachteile mit sich bringt und für eine mangelhafte Instrumentaltechnik verantwortlich gemacht wird. Dies untermauert die von Manturzewska (1990, S. 133–134) betonte Bedeutsamkeit einer adäquaten Unterweisung in der Anfangsphase. Ferner deuten die Resultate darauf hin, dass Lehrerwechsel deutliche Entwicklungssprünge zu begünstigen vermögen (vgl. Bastian, 1989, S. 141–143). Daraus lässt sich folgern, dass ein rechtzeitiger Übertritt zu fachlich qualifizierteren Lehrpersonen zu befürworten ist. Indes können die von den Studierenden auf Lehrerwechsel zurückgeführten Fortschritte auch mit weiteren Einflüssen wie einem zeitgleichen Eintritt in ein Talentprogramm zusammenhängen.

Die Daten belegen in Übereinstimmung mit dem empirischen Forschungsstand in westlichen Ländern (z.B. Heye, 2019, S. 467–468; Manturzewska, 1990, S. 134–135; Sosniak, 1990, S. 283; Stabell, 2018, S. 226–229) die Relevanz der Laufbahnförderung und des Mentorings durch Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen, auch wenn einige Befragte wenig karrierebezogene Unterstützung erhielten. Ratschläge von Lehrenden waren vor allem dann essenziell, wenn die Eltern aufgrund fehlender Kenntnisse und Vernetzung kaum strategische Hilfe bieten konnten. Dass Lehrpersonen sich über eine Beratungs- und Gatekeeperfunktion hinaus unentgeltlich für ambitionierte Schülerinnen und Schüler engagieren, worauf etwa Sosniak (1990, S. 283) verweist, zeigte sich in

vorliegender Studie primär bei den schweizerischen Interviewten. Hingegen ist in beiden Befragungsgruppen eine mentale Bestärkung durch die Lehrenden zu konstatieren. Diese bezieht sich sowohl auf die Zuerkennung eines Talents als auch auf eine Ermutigung im Hinblick auf Vorspiele oder in schwierigen Phasen. Dass Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen eine wichtige Stütze bei der Überwindung von Krisen sein können, wies bereits Bastian (1989, S. 150) nach.

Petersen (2018) stellte im Zuge ihrer Befragung chinesischer und schweizerischer Musikstudierender fest, dass diese ihre Unterrichtenden oftmals als Vorbilder benannten. Eine detailliertere Untersuchung der Vorbildwirkung formuliert Petersen (2018, S. 235) als Forschungsdesiderat. In vorliegender Studie wird ersichtlich, dass die Befragten in der Schweiz ihren Lehrpersonen vor allem in fachlicher und beruflicher Hinsicht nacheiferten. Aus den in China geführten Interviews gehen die Pädagoginnen und Pädagogen darüber hinaus stärker als Leitbilder bezüglich der Arbeits- und Werthaltungen hervor. Insofern reproduzieren die chinesischen Studierenden konfuzianische Ideale, gemäß denen Lehrende ihre Schülerinnen und Schüler auch in moralischen Aspekten erziehen (vgl. Wang, 2006, S. 2, 6). So erläutert Yeh (2001) mit Bezug auf die Lehrsituation im traditionellen chinesischen Instrumentalunterricht: „Although the system is superficially similar to private instrumental teaching in the West, the apprentice pays great respect to his or her master as not just a model in music but also as a moral guide“ (S. 37).

Die meisten Interviews in beiden Ländern dokumentieren sowohl persönlichere als auch sachlichere Beziehungen mit unterschiedlichen Lehrpersonen. Eine Häufung distanzierter oder naher Verhältnisse je nach Altersphase manifestierte sich nicht. Der empirische Forschungsstand in westlichen Ländern unterstreicht die Vorteile einer von Freundlichkeit geprägten Beziehung zu den Instrumentallehrenden in allen Unterrichtsstadien, bisweilen jedoch insbesondere in den Anfangsjahren (Bastian, 1989, S. 127–137; Bork, 2010, S. 64–68; Davidson et al., 1998, S. 146–156; Sosniak, 1990, S. 280–284). Dass – wie bereits in der Vorstudie von Petersen (2018, S. 235) – auch einige chinesische Befragte ihre Unterrichtenden mit Familienmitgliedern oder Freunden vergleichen, mag zunächst erstaunen, da Lehrende im konfuzianischen Hierarchiesystem eine übergeordnete, autoritäre und achtunggebietende Stellung einnehmen. Zugleich wird ihnen laut Wang (2006, S. 5) jedoch die Aufgabe zugeschrieben, sich mit elterlicher Fürsorge um ihre Schülerinnen und Schüler zu kümmern.

### **8.2.5 Weitere Personen**

Die Schilderungen der Studierenden zeugen davon, dass diese neben Instrumentallehrenden von diversen weiteren professionellen Musikerinnen und Musikern in fachlichen oder organisatorischen Belangen gefördert wurden. Die schweizerischen Befragten erwähnen auch deren Funktion als Inspirationsquellen, die chinesischen kommen häufig auf richtungsweisende Anregungen betreffend der Musikausbildung zu sprechen. Die Resultate bekräftigen demnach die Feststellung von McPherson, Davidson und Faulkner (2012, S. 192–200) sowie Sosniak (1997, S. 213–215), dass von unterschiedlichsten Personen aus dem institutionellen Umfeld und der Talentdomäne bedeutende Impulse ausgehen können.

Einige Interviews in beiden Ländern dokumentieren auch motivationale Einflüsse und Vorbildwirkungen von anverwandten Berufs- und Hobbymusizierenden im dritten oder vierten Grad. Jedoch kommt in beiden Untersuchungsgruppen kaum eine weitergehende Unterstützung seitens entfernter Verwandter zum Ausdruck. Spezifisch beleuchtet wurde die Bedeutung der Großeltern, da sich in Petersens (2018, S. 237–238) Vorstudie zeigte, dass einige chinesische Befragte in ihrer musikalischen Talententwicklung eng von diesen begleitet und unterstützt wurden. Als Hintergrund dafür ist zu sehen, dass die Großeltern in China häufig eine wichtige Funktion in der Kindererziehung sowie -betreuung übernehmen und oftmals mit der Kernfamilie im selben Haushalt leben (Chen, Liu & Mair, 2011, S. 588; Chen, 2000, S. 348). In vorliegender Studie wurde jedoch auch im Falle eines Zusammenlebens mit Großvätern und -müttern kaum über ein Engagement hinsichtlich der musikalischen Förderung berichtet. Als Grund dafür ist in Erwägung zu ziehen, dass diese in der Regel kaum einen eigenen Konnex zur Kunstmusik europäischer Tradition aufwiesen. In der schweizerischen Untersuchungsgruppe war dieser Bezug stärker und es wird oftmals eine ideelle und emotionale Bestärkung durch die Großeltern im Hinblick auf das Instrumentalspiel hervorgehoben. Fachliche Hilfestellungen oder gemeinsames Musizieren werden jedoch nicht zur Sprache gebracht.

### **8.2.6 Medien**

Von den Interviewten werden nahezu ausschließlich das Musikhören und das zielgerichtete Studium von Einspielungen thematisiert, während andere Formen der Mediennutzung kaum genannt werden. Für den Musikkonsum wurden in erster Linie elektronische Speichermedien verwendet, im späten Jugendalter oder nach Studienbeginn

vermehrt auch Onlinedienste. In der chinesischen Untersuchungsgruppe wird bisweilen ein eingeschränkter Zugriff auf Internetplattformen oder eine begrenzte Verfügbarkeit von Tonträgern und Notenmaterial in ihrem Land beklagt.

Die Ergebnisse zeigen, dass auditiven und audiovisuellen Medien eine große Bedeutung hinsichtlich der Begeisterung für Musik und das Instrumentalspiel zukommt (vgl. Bastian, 1989, S. 76; Davidson & Burland, 2006, S. 486–487; Howe & Sloboda, 1991, S. 47–49). Der affektive Zugang zur Kunstmusik europäischer Tradition wurde bei etlichen schweizerischen Befragten durch die mediale Musikrezeption der Eltern und deren Tonträgerressourcen begünstigt, wie dies auch in anderen Studien in westlichen Ländern festgestellt wurde (vgl. Bastian, 1989, S. 74–76; Bork, 2010, S. 39–40; Gembris & Bullerjahn, 2019, S. 48; Sosniak, 1990, S. 280). Dass unter den chinesischen Interviewten das elterliche oder gemeinsame Musikhören seltener Erwähnung findet, ist im Zusammenhang mit der Musikaffinität der Väter und Mütter zu sehen, die in dieser Untersuchungsgruppe tendenziell weniger stark ausgeprägt war.

Für Studierende in beiden Ländern waren auditive und audiovisuelle Medien auch Arbeitswerkzeuge. Aufnahmen dienten als Unterstützung bei der Erarbeitung neuer Werke und der Suche nach Inspiration für Interpretationen. Die in China geführten Interviews belegen darüber hinaus die Imitation bestimmter Einspielungen mit einer erst in einem zweiten Schritt erfolgenden Modifizierung nach eigenen Gestaltungsideen. Dahingegen verweisen die Schilderungen der Studierenden in der Schweiz nicht auf eine starke Anlehnung an bestimmte Interpreten und Interpretinnen. Auch Bastian (1989, S. 231–235) konstatierte in seiner Befragung von jugendlichen Musiklernenden in Deutschland, dass diese sich dezidiert von einer Nachahmung anderer Musikerinnen und Musiker distanzieren. Stattdessen beurteilten sie deren Spielweise kritisch und fanden dadurch zu ihrem eigenen Musizierstil. Ursache für den festgestellten Unterschied zwischen den beiden Untersuchungsgruppen könnten kulturspezifische Lernzugänge sein. Tweed und Lehman (2002, S. 90–92, 96) legen dar, dass in China nach einem konfuzianisch geprägten Lernkonzept die Imitation von Vorbildern und die Verinnerlichung vermittelten Wissens als erster Lernschritt stattfindet, während erst in einem späteren Stadium eine kritische Auseinandersetzung und die Einbringung persönlicher Einfälle erfolgen: „The tendency to innovate or criticize without extensive preparatory knowledge is a fault, according to Confucius“ (Tweed & Lehman, 2002, S. 92). In westlichen Ländern werden gemäß dem sokratischen Lernideal (siehe Fußnote 88 auf S. 231) und individualistischen Werten sowohl ein frühes Hinterfragen und Bewerten

der Gedanken anderer als auch die Entwicklung eigener Ideen angeregt: „The Socratic learner must actively work to find knowledge within the self; the Confucian learner must actively work to acquire, understand, and apply essential concepts coming mainly from outside the self“ (Tweed & Lehman, 2002, S. 96).

### 8.3 Talentkonzeptionen

Die meisten Befragten in beiden Ländern beurteilen Umweltfaktoren, intrapersonale Faktoren und das Üben als besonders wichtig für die Talententwicklung im Bereich des Instrumentalspiels. Ihre Verständnisse decken sich demnach weitgehend mit gegenwärtigen mehrdimensionalen Talentmodellen, die von einem Zusammenspiel diverser personen- und umweltbezogener Faktoren ausgehen. Die Mehrheit der Studierenden schreibt der Veranlagung keine große Relevanz zu und einzelne schweizerische Interviewte stellen gänzlich in Frage, ob interindividuelle Unterschiede bezüglich genetisch bedingter musikbezogener Potenziale existieren. Der Großteil der Befragten – vor allem in der Schweiz – nimmt damit eine Perspektive ein, die *nurture* gegenüber *nature* priorisiert, und stützt in einigen Aspekten den Ansatz der Expertiseforschung (siehe Unterkapitel 3.2). Die Befunde ergänzen die Erkenntnisse aus Petersens (2018, S. 235–236) Vorstudie, in der bereits Ansichten Musikstudierender in China und der Schweiz über Anlagen und Umwelteinflüsse erhoben wurden: Dabei zeichnete sich in beiden Ländern ebenfalls bisweilen eine Relativierung genetischer Faktoren ab.

Im Vergleich der beiden Untersuchungsgruppen manifestierte sich in der schweizerischen eine Hervorhebung der Umweltfaktoren, in der chinesischen eine nachdrücklichere Betonung des Faktors Fleiß. Auch Comeau, Huta und Liu (2015, S. 189–190) stellten eine ausgeprägtere Akzentuierung von Beflissenheit bei chinesischen gegenüber nordamerikanischen Klavierlernenden fest. Die Ergebnisse legen nahe, dass in China nach wie vor konfuzianische Auffassungen über das Erfordernis von Anstrengungsbereitschaft für die Potenzialentfaltung wirksam sind (vgl. Tweed & Lehman, 2002, S. 93–96; Wu, 2005, S. 231–232, 2006, S. 181–185).

Hinsichtlich der Umwelteinflüsse thematisieren die Befragten in beiden Ländern primär die Eltern, Lehrpersonen und Unterrichts- beziehungsweise Förderangebote,<sup>89</sup> auch wenn die chinesischen und schweizerischen sich auf unterschiedliche

---

<sup>89</sup> Zu berücksichtigen ist, dass in der entsprechenden Interviewfrage der Einfluss von Eltern und Lehrpersonen als Beispiel für Umweltfaktoren genannt wurde.

Dimensionen dieser Faktoren beziehen. Die Studierenden in der Schweiz unterstreichen die Vorteile eines Elternhauses, in dem musiziert und Musik gehört wird. Dies spiegelt den Umstand wider, dass sie mehrheitlich aus musikalisch aktiven Familien stammen. Die Interviewten in China bekräftigen unter anderem die Relevanz der elterlichen Beaufsichtigung des Übens. Darüber hinaus betonen sie den Stellenwert einer hochstehenden Unterweisung und Förderung (innerhalb eines Talentprogramms) bereits in jungen Jahren, die etliche von ihnen auch erlebten. Die oftmals von den Eltern bestimmte Entscheidung für eine früh einsetzende Talentförderung und die Ansicht, dass durch qualifizierte Anleitung, Fleiß und Gehorsam hohe Leistungen erzielt werden können, erscheinen in den Narrativen der chinesischen Befragten in einem schlüssigen Zusammenhang. Interessant sind Parallelen zu Befunden von Lessing über Begabungsdefinitionen und -förderung in der ehemaligen DDR. Nach Lessing (2021, S. 9–10) wurde in jenem sozialistischen System von einer „Planbarkeit von Leistungen“ unter Bereitstellung optimaler Förderstrukturen und durch persönliche Tugenden wie Eifer und Ausdauer ausgegangen.

Dass die schweizerischen Studierenden hinsichtlich der Umweltfaktoren kaum auf Talentprogramme eingehen, mag damit in Verbindung stehen, dass sie selbst nicht in eine frühe, strukturierte Spitzenförderung eingebunden waren. Jedoch profitierten sie parallel zu ihrer Allgemeinbildung von Angeboten der musikalischen Breitenförderung und von einer auf ihre Interessen und Ziele abgestimmten Unterstützung seitens ihres Umfelds. Demgemäß – und in Übereinstimmung mit individualistischen Werten – haben die schweizerischen Befragten vor allem persönliche Ambitionen und intrinsische Motivation als relevante intrapersonale Faktoren für die musikalische Talententwicklung hervor.

## 9 ZUSAMMENFASSUNG

---

Anhand der Studie konnten Befunde einschlägiger Untersuchungen zur musikalischen Talententwicklung insbesondere durch den interkulturellen Vergleich um weitere Erkenntnisse bereichert werden. Diese sind im vorliegenden Kapitel in Form eines Resümees der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der chinesischen und schweizerischen Untersuchungsgruppe dargestellt. Dabei wird – anders als in den beiden vorangehenden Kapiteln – bewusst von der Variationsbreite, Individualität und Komplexität musikbezogener Entwicklungswege abstrahiert. Auf Basis der Resultate wird ein Vorschlag für die Weiterentwicklung des *Differentiated Model of Musical Giftedness and Talent* (DMMGT) formuliert, ebenso werden die Befunde für die Talentförderung fruchtbar gemacht. Abschließend wird die Bedeutung interkultureller Studien zur Talententwicklung erläutert und auf Forschungsdesiderate hingewiesen.

### 9.1 Interkultureller Vergleich

Hinsichtlich der Gemeinsamkeiten der zwei Untersuchungsgruppen ist in erster Linie die Relevanz elterlicher Unterstützung hervorzuheben. Die Väter und Mütter prägten oftmals die gesamte musikalische Entwicklung von der Heranführung an Musik bis zum Studienbeginn und darüber hinaus. Sie leisteten in organisatorischer, finanzieller, fachlicher und ideeller Hinsicht einen wesentlichen Beitrag zur Musikausbildung ihres Kindes. Ein ebenso hoher Stellenwert kommt den Instrumentallehrenden zu, auch wenn sie im Vergleich zu den Eltern kürzere Episoden begleiteten. Die Daten verweisen auf die Bedeutsamkeit ihrer Fachkompetenzen sowie auf ihre wichtige Funktion als bestärkende Bezugspersonen. Überdies zeigte sich, dass Lehrende bisweilen als Gatekeeper oder Ratgebende die Karriereförderung begünstigten. In den meisten Fällen waren weitere Berufsmusikerinnen und -musiker ausschlaggebend für die Potenzialentfaltung, vorrangig durch fachliche und organisatorische Hilfestellungen sowie mentalen Zuspruch. Als weitere Parallele lässt sich die Vorbildwirkung fortgeschrittener Peers, aber auch musikausübender Verwandter festhalten. Ferner dienten auditive und audiovisuelle Medien als Arbeitsinstrumente und Inspirationsquellen.

In beiden Befragungsgruppen waren neben dem Instrumentalunterricht auch Meisterkurse und Musikwettbewerbe in fachlicher sowie motivationaler Hinsicht zuträglich. Oftmals profitierten die Befragten in diesen Belangen zudem von Ensembleteilnahmen. Das Pflichtfach Musik an Regelschulen wurde mehrheitlich als wenig förderlich für die

Talententwicklung charakterisiert. Auch der Unterricht in chinesischen Musikklassen und schweizerischen Schwerpunktfachklassen erfuhr bisweilen kritische Beurteilungen. Ebenfalls als Gemeinsamkeit zu benennen sind Spannungen, die aus den Anforderungen allgemeinbildender Schulen und dem ambitioniert ausgeübten Instrumentalspiel resultierten. In beiden Gruppen wurde auch über Lernplateaus und zumindest zwischenzeitliche Motivationskrisen berichtet.

Die im interkulturellen Vergleich festgestellten Unterschiede belegen den beachtlichen Einfluss landesspezifischer Bildungs- und Förderstrukturen. In Bezug auf die entsprechende Forschungsfrage kann festgehalten werden, dass sowohl das Schul- und Tertiärsystem als auch Angebote der musikalischen Breiten- und Spitzenförderung die Verläufe vorhochschulischer Musikbiografien entscheidend prägen. Maßgebliche Gegensätzlichkeiten sind insbesondere durch das kompetitive Bildungsumfeld Chinas und das damit einhergehende Erfordernis einer frühen Karriereausrichtung begründet. Entsprechend bildeten bei den chinesischen Interviewten meist pragmatische Erwägungen die Grundlage für Entscheidungen hinsichtlich ihrer musikbezogenen Werdegänge. Damit in Verbindung stehen auch länger andauernde Phasen psychischer Belastung und fehlender intrinsischer Motivation bis hin zu zeitweiligen Aversionen gegenüber dem Instrumentalspiel. In der schweizerischen Untersuchungsgruppe erfolgte die Studienwahl in der Regel später, selbstbestimmter und ausgehend von eigenem Interesse sowie spezifischen Schlüsselerlebnissen.

Die chinesischen Interviewten profitierten primär von schulischen Musikbildungs- und Förderangeboten oder mussten Privatunterricht nehmen. Bisweilen bemängelten sie die fehlenden Möglichkeiten in ihren Heimatorten. Mehrere chinesische Befragte in Regelschulen ließen sich über Monate vom Schulunterricht dispensieren, um für die Bachelorzulassungsprüfung zu üben. Demgegenüber wurden den schweizerischen Interviewten, deren musikbezogene Talentförderung vorrangig in außerschulischen Institutionen erfolgte, kaum Unterrichtsfreistellungen gewährt. Sie legten nach Abschluss der allgemein- oder berufsbildenden Ausbildung oftmals ein Zwischenjahr ein, in welchem sie sich auf das Instrumentalstudium vorbereiteten. Die Befragten in der Schweiz waren in der Regel in mehreren Ensembles aktiv und konnotierten die in der Freizeit vertreteten Musiziererfahrungen mit Peers äußerst positiv. Einige Befragte in China standen kaum mit musikausübenden Gleichgesinnten im Austausch, andere waren durch ihr Spezialschulumfeld vorwiegend mit musikalisch leistungsstarken Gleichaltrigen in Kontakt. In Bezug auf Lehrpersonen zeigten sich Unterschiede in deren



Vorbildwirkung, die in der chinesischen Untersuchungsgruppe nicht nur fachliche Aspekte, sondern auch Werthaltungen und Arbeitseinstellungen betraf.

Die chinesischen Eltern bestimmten im Vergleich zu den schweizerischen oftmals in weitaus stärkerem Maße über den musikbezogenen Werdegang ihres Kindes mit. Dieser Befund scheint zum einen mit den ungleichen Bildungssystemen sowie geschichtlichen und sozioökonomischen Bedingungen in China und der Schweiz in Zusammenhang zu stehen. Zum anderen scheinen auch kulturell geprägte Erziehungsstile und Wertesysteme, auf welche die Befragten in ihren Narrativen zuweilen explizit Bezug nehmen, eine große Rolle gespielt zu haben. Unterschiede hinsichtlich der fachlichen Unterstützung lassen sich ferner durch den insgesamt ausgeprägteren Musikbezug der schweizerischen Eltern erklären. In dieser Untersuchungsgruppe erlernten auch die Brüder und Schwestern der Befragten meist Instrumente und nahmen mitunter eine wichtige Funktion als Vorbilder oder Ensemblepartnerinnen und -partner ein, während die chinesischen Interviewten meist ohne Geschwister aufwuchsen.

Durch diesen zusammenfassenden, interkulturellen Vergleich konnte die Forschungsfrage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen chinesischen und schweizerischen Musikstudierenden bezüglich des Einflusses von Sozialisationsinstanzen auf ihre vorhochschulischen musikbezogenen Entwicklungswege beantwortet werden. Hinsichtlich der Teilfrage nach interindividuellen Spezifika ist auf das vorangehende Kapitel zu verweisen, welches diverse Gegensätzlichkeiten innerhalb der beiden Untersuchungsgruppen dokumentiert.

Da die Talentverständnisse der Befragten in übergeordneten Standpunkten übereinstimmen, lässt sich die Forschungsfrage, inwiefern kulturspezifische Talentkonzeptionen die Entwicklung und Förderung musikalischen Talents in China und der Schweiz beeinflussen, nicht abschließend beantworten. Es manifestierten sich jedoch divergierende Werthaltungen, die weitgehend konsistent in den jeweiligen Talentkonzeptionen und biografischen Narrativen, in den Darstellungen über die Bedeutung der Sozialisationsinstanzen und in den länderspezifischen Förderstrukturen sichtbar wurden.

An dieser Stelle sei auf Limitationen der Studie hingewiesen, die aus der Fragestellung, Fallgruppen- und Methodenauswahl resultieren. So beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf Kunstmusik europäischer Tradition und auf den Leistungsbereich des Instrumentalspiels. Nicht berücksichtigt wurden zudem Ausnahmefälle wie

Jungstudierende oder Instrumentalistinnen und Instrumentalisten, die erst nach dem Absolvieren eines nicht-musikbezogenen Studiengangs das Musikstudium aufgenommen haben (siehe Unterkapitel 6.1). Zu bedenken ist auch, dass Biografien stets subjektiv, retrospektiv und selektiv konstruierten Narrativen entsprechen. Überdies ist in Betracht zu ziehen, dass – trotz des kultursensiblen und reflektierten Umgangs mit den multilingualen Daten – durch Übersetzungen Sinngehalte verloren gehen oder missinterpretiert werden können (siehe Kapitel 6).

Ferner erlauben die dargestellten Ergebnisse nicht, eine Gewichtung von Umweltfaktoren im Vergleich zu anderen Einflussgrößen abzuleiten. Ebenso wenig können Kausalitäten nachgewiesen werden, da keine Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen bestimmten Einflüssen von Sozialisationsinstanzen und dem erfolgreichen Eintritt der Befragungspersonen in ein Instrumentalstudium belegt sind. Kausale Wirkungen könnten auch mit anderen Untersuchungsdesigns aufgrund der mannigfaltigen Wechselwirkungen zwischen diversen Faktoren (siehe Unterkapitel 9.2) kaum aufgezeigt werden. Jedoch untermauern die Befunde die Relevanz einer prozessorientierten Talentkonzeption und der Einbeziehung von externalen Faktoren in der Forschung wie auch in der Förderpraxis. Diesbezüglich ermöglicht die Analyse der Einschätzungen der Studierenden die Benennung potenzieller förderlicher und hinderlicher Faktoren.

## **9.2 Theoretische Implikationen**

Die Resultate bestätigen die in etlichen musikbezogenen Sozialisations- und Talentmodellen dargestellten oder angedeuteten Interaktionen diverser Einflussfaktoren. In den Modellen werden die involvierten Systemebenen zwar unterschiedlich definiert, jedoch bilden in der Regel gesellschaftliche Einflüsse den übergeordneten Kontext (z.B. Bogunović, 2008, S. 352; Pape, 2002, S. 181; Siedenburger, 2009, S. 56). Gagné (2021, S. 140–143) schlägt innerhalb der gesellschaftlichen Dimension eine Differenzierung in eine entfernte, mittelbare und nahe Ebene mit jeweils mehreren Facetten vor (siehe Unterkapitel 3.3), die er im *Differentiating Model of Giftedness and Talent* (DMGT 2020) indes nicht abbildet.

Die Erkenntnisse vorliegender Arbeit wie auch der bisherige Forschungsstand legen – zusätzlich zu den bereits im Unterkapitel 3.3 vorgenommenen Aktualisierungen – einige Änderungen und Ergänzungen bezüglich der Umweltkatalysatoren in

McPhersons und Williamons (2016) *Differentiated Model of Musical Giftedness and Talent* (DMMGT) nahe. Diese sind in der Abbildung 7 skizziert und werden im Folgenden erläutert. Wichtig ist festzuhalten, dass Anpassungen gemäß der von Gagné weiterentwickelten Version des domänenübergreifenden *Differentiating Model of Giftedness and Talent* (DMGT 2020) in den Vorschlag eingeflossen sind und dass die Komponente „Fähigkeiten“ gegenüber dem Originalmodell keine detaillierten Facetten enthält.

In Orientierung an sozialökologische Sozialisationsmodelle (z.B. Siedenburg, 2009, S. 56) ist die unterschiedliche Entfernung der Umweltkatalysatoren zum Individuum in der Abbildung 7 anhand separater, ineinander verschachtelter Segmente abgebildet. Damit soll verdeutlicht werden, dass die übergeordnete gesellschaftliche Ebene bedeutenden Einfluss auf jene des mittelbaren Umfelds und – über diese – auf das direkte Umfeld und den Entwicklungsprozess des Individuums hat. Ferner sind die intrapersonalen Katalysatoren weitgehend überlappend mit den Umweltkatalysatoren dargestellt, da Letztgenannte sich auch auf die Motivation und Volition auswirken. Der äußere Rahmen des Modells, den im DMMGT der Faktor Zufall bildete, wurde um den Begriff Wechselwirkungen erweitert. Damit soll der Auffassung Rechnung getragen werden, dass wechselseitige Einflüsse zwischen und innerhalb von diversen Modellkomponenten auftreten können, wie dies auch Gagné (2004, S. 133, 2021, S. 165–170) beschreibt. Den Einfluss von Umwelt- und intrapersonalen Katalysatoren auf die durch informelles Lernen entwickelten natürlichen Fähigkeiten veranschaulicht Gagné (2021, S. 89) in einem gesonderten Modell. Weitere Beispiele für Interaktionen zwischen Modellkomponenten sind Auswirkungen der Entwicklungsgeschwindigkeit oder gezeigter Leistungen auf die Motivation des Individuums, das Unterstützungsverhalten von Bezugspersonen und den Zugang zu Talentförderangeboten (vgl. Gagné, 2004, S. 134, 2021, S. 169). Aus diesem Grund wurde die Umrahmung auf die Kompetenzen ausgeweitet, auch wenn diese nur indirekt durch Zufälle geprägt werden. Zur Einrahmung sämtlicher Modellkomponenten sei ergänzt, dass nicht von Wechselwirkungen zwischen allen einzelnen Subkomponenten oder Facetten auszugehen ist. Insbesondere mögen die meisten personenbezogenen Subkomponenten kaum Einfluss auf die Ebenen des gesellschaftlichen und mittelbaren Umfelds haben.

Nicht alle von Gagné (2021, S. 140–154) ins Feld geführten Facetten der Umweltkatalysatoren finden Berücksichtigung in der Abbildung 7 und bei einigen wurde die von ihm vorgeschlagene Positionierung verändert; überdies wurden zusätzliche Facetten hinzugefügt. Auf der gesellschaftlichen Ebene wirken kulturelle, historische,

wirtschaftliche und politische Faktoren zusammen und bilden den übergeordneten Rahmen für die Talentförderung.<sup>90</sup> Das darin eingebettete Modellsegment, bezeichnet als „mittelbares Umfeld“, umfasst das Bildungsumfeld und als neue Facette die Medien. Unter den Beispielen für das Bildungsumfeld wird anstelle des von Gagné gewählten Begriffs „Programme“ der Ausdruck „Angebote“ verwendet, da neben Talentprogrammen diversen anderen Angeboten wie etwa Meisterkursen Relevanz zukommt. Das dritte Segment der Umweltkatalysatoren betrifft das direkte Umfeld und die darin stattfindenden interpersonalen Interaktionen: Neben den im DMMGT und im DMGT 2020 aufgeführten Sozialisationsinstanzen sind weitere Personen und die vom Individuum besuchten (Musik-)Bildungsinstitutionen erwähnt. Letztgenannte wurden ergänzt, da sie ebenfalls zu den Sozialisationsinstanzen gehören und vom mittelbaren Bildungsumfeld zu unterscheiden sind, welches sich auf die theoretisch zur Verfügung stehenden Ressourcen bezieht. Zu den weiteren Modellkomponenten – insbesondere hinsichtlich der Fähigkeiten und der intrapersonalen Faktoren – können auf Grundlage vorliegender Studie keine fundierten Aussagen getroffen und daher keine Anpassungen zur Diskussion gestellt werden.

---

<sup>90</sup> Auf die Anführung der von Gagné ebenfalls angesprochenen geografischen Einflüsse wird verzichtet, da diese anhand kultureller, historischer, wirtschaftlicher und politischer Aspekte sowie durch das Bildungsumfeld erfasst werden können (vgl. Gagné, 2021, S. 140). Auch die Facette „Ideologien“, die sich gemäß Gagné (2021, S. 142) etwa auf Debatten über Eliten- und Breitenförderung bezieht, wird hier nicht als eigenständiger Aspekt aufgefasst, sondern als sich über politische und kulturelle Faktoren auf das Bildungsumfeld auswirkender. Ferner sind die im Originalmodell aufgeführten familiären Merkmale – etwa hinsichtlich des sozioökonomischen Status – nicht separat abgebildet, da sie durch die Erwähnung der Familie als Sozialisationsinstanz impliziert sind.

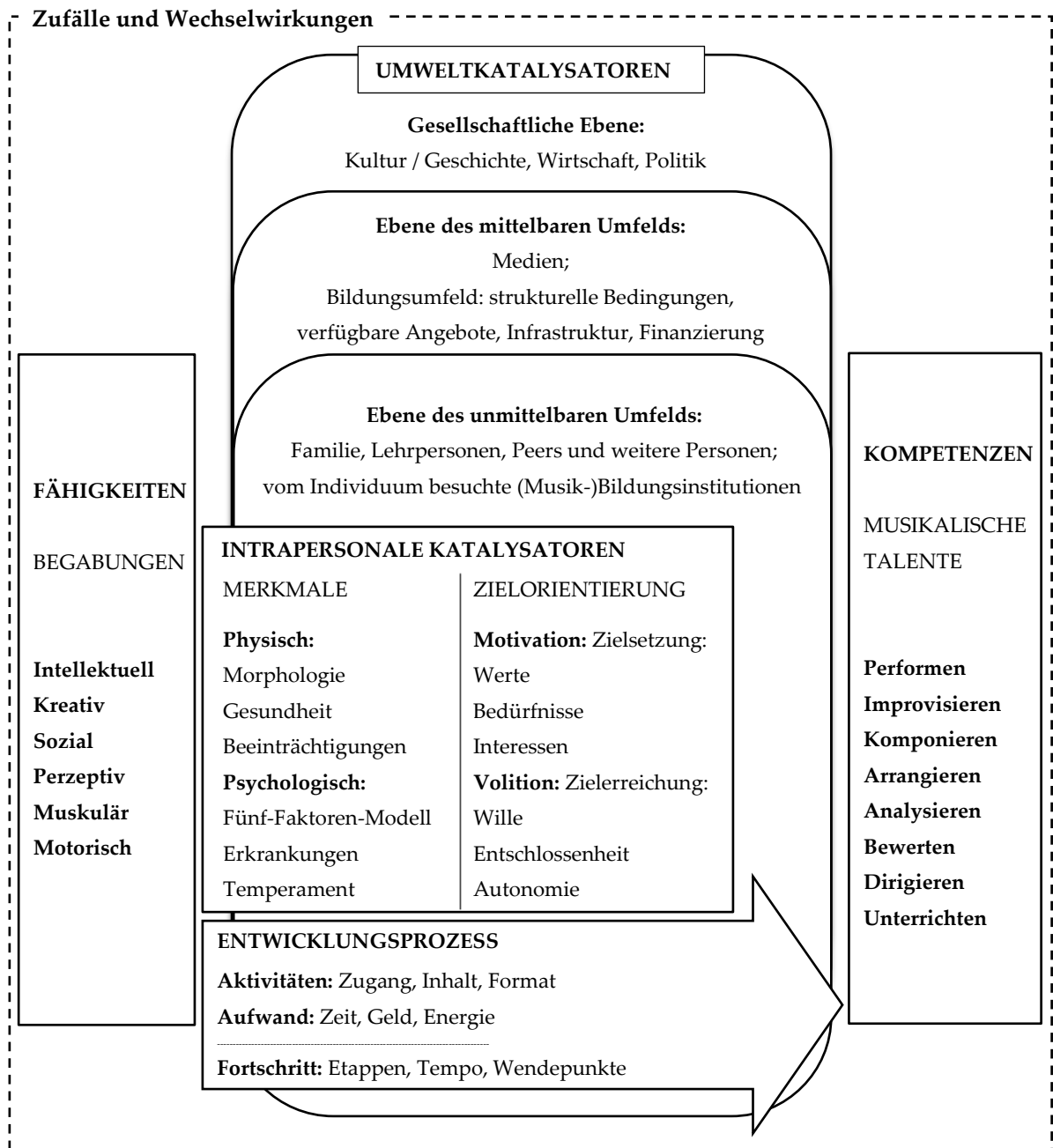


Abbildung 7: Vorschlag der Autorin für eine Weiterentwicklung des Differentiated Model of Musical Giftedness and Talent (McPherson & Williamon, 2016, S. 342) unter Berücksichtigung des DMGT 2020 (vgl. Gagné, 2021, S. 12) in einer deutschsprachigen Version (vgl. Gagné, 2010, S. 15)

Festzuhalten ist, dass das komplexe System des Zusammenwirkens diverser Faktoren es verunmöglicht, Talententwicklung in ihrer Ganzheit empirisch zu erfassen. Während unterschiedliche Einzelfaktoren zu günstigen Konstellationen beitragen, sind die Gesamtheit und das Zusammenspiel dieser Einflussgrößen entscheidend (McPherson et al., 2012, S. 83). Zudem verlaufen Entwicklungswege individuell und lassen sich kaum vorhersehen und vorausplanen. Deshalb ist die Beachtung des Zufalls relevant,

und in der Förderpraxis sind der Anwendbarkeit von Talentmodellen Grenzen gesetzt. Wie die Befunde nahelegen, können indes sämtliche in der vorgeschlagenen Weiterentwicklung des DMMGT unter den Umweltkatalysatoren aufgeführten Faktoren belangvoll sein. Auf Grundlage dieser Studie kann zudem hervorgehoben werden, dass das DMMGT als theoretisches Konstrukt eine Beachtung individueller, kultureller und länderspezifischer Besonderheiten zulässt und darüber hinaus deren Analyse unterstützen kann. Erstens liegt dem Modell insofern eine offene Konzeption zugrunde, als dass von möglichen, förderlichen wie auch hinderlichen Einflüssen der Faktoren ausgegangen wird. Zweitens können Forschungsergebnisse eingeordnet und kontextualisiert werden, indem sie mit Blick auf verschiedene Komponenten und Facetten des Modells ausgewertet werden. So konnten etwa Unterschiede zwischen den beiden Befragungsgruppen hinsichtlich Förderangeboten oder der Bedeutung von Eltern, Geschwistern und Peers mit Bezug auf die gesellschaftliche Ebene erklärt werden.

Dies ist insofern eine wichtige Erkenntnis, als dass ein Talentmodell in einer anderen Kultur als jener, in der es entwickelt wurde, nur unter Berücksichtigung kultureller Spezifika angewandt werden sollte (Persson, 2012, S. 29). Wie Chan (2007, S. 46) festhält, wurden etliche in westlichen Ländern entworfene Modelle nicht auf ihre Eignung für die Erfassung der Talententwicklung in China getestet. Zur Prüfung der Zweckdienlichkeit schlägt er die Erhebung individueller Talentverständnisse vor. Persson (2012, S. 17–18, 26–36) verweist ebenfalls auf die Relevanz der Untersuchung von Talentkonzeptionen, -förderung und -entwicklung in unterschiedlichen Kulturen, um ethnozentrische und verallgemeinernde Ansichten zu vermeiden. Auch vorliegende Studie zeigt auf, dass etliche westliche Konzepte und Modelle nicht ohne Adaptionen im chinesischen Kontext nutzbar sind. Die Resultate zu den musikbezogenen Biografien und Talentverständnissen Musikstudierender in China und der Schweiz erlauben indes die Schlussfolgerung, dass das DMMGT – respektive dessen weiterentwickelte Version – als adäquates Modell zur Veranschaulichung der musikalischen Talententwicklung in beiden Ländern erachtet werden kann. Einschränkend ist zu betonen, dass die Umweltkatalysatoren im Zentrum des Forschungsprojekts standen, während intrapersonale Katalysatoren und weitere Aspekte wie die retrospektive Einschätzung der Übezeit nicht analysiert wurden.

### 9.3 Empfehlungen für die Talentförderung

Die Ergebnisse der Dissertation legen nahe, Empfehlungen für die musikalische Talentförderung abzuleiten. An erster Stelle ist zu unterstreichen, dass die Talententwicklung meist durch ein großes Unterstützungsnetzwerk ermöglicht wird und diverse Sozialisationsinstanzen in vielerlei Hinsicht einen wichtigen Beitrag leisten. Je nach persönlichem und institutionellem Umfeld der jungen Instrumentalistinnen und Instrumentalisten kommt unterschiedlichen Personen ein großes Einflussgewicht zu. Daher sollte im Falle ausbleibender Fortschritte nicht auf mangelndes Potenzial geschlossen werden. Stattdessen ist zu reflektieren, ob Möglichkeiten zur Optimierung der Förderung und Begleitung bestehen beziehungsweise welche Faktoren gegebenenfalls die musikalische Entwicklung gegenwärtig hemmen. Dabei gilt es zum einen, Ursachen für auftretende Schwierigkeiten oder Krisen zu eruieren, gemeinsam zu analysieren und nach geeigneten Strategien zu suchen. Ausschlaggebend sind die Kooperation und Kommunikation zwischen Institutionen und Bezugspersonen. Zum anderen sollte sowohl den Musiklernenden als auch deren Eltern aufgezeigt werden, dass vorübergehende Motivationstiefs und mühevollen Lernstadien Teil des Entwicklungsprozesses sind und überwunden werden können.

Wichtig festzuhalten ist jedoch auch, dass eine Musikausbildung nicht zwingend auf eine maximale Potenzialentfaltung zielt. Die individuellen Interessen der jungen Instrumentalistinnen und Instrumentalisten müssen im Vordergrund stehen, wenn ihnen intrinsisch motivierte und selbstbestimmte Musikaktivitäten ermöglicht werden sollen. Bedachte Überlegungen sind in dem Zusammenhang vor allem seitens der Eltern wesentlich, da sie den musikbezogenen Werdegang ihres Kindes durch diverse Entscheidungen und Weichenstellungen maßgeblich beeinflussen können. Darüber hinaus sind Pädagoginnen und Pädagogen gefordert, die Musiklernenden abgestimmt auf deren Bedürfnisse und Entwicklungswege zu begleiten. Auch vonseiten der Talentförderprogramme sind individualisierte Angebote als vorteilhaft zu erachten. Im Hinblick auf damit einhergehende Kosten ist eine Unterstützung durch die öffentliche Hand oder durch Stiftungen erforderlich.

Eine Beratung durch Musik- und Instrumentallehrpersonen hinsichtlich geeigneter Fördermaßnahmen und einer adäquaten Unterstützung ist im Speziellen für jene Kinder und Jugendlichen wichtig, deren Eltern über geringe Fachkenntnisse verfügen. In diesen Fällen tragen die Lehrenden eine große Verantwortung und sind in besonderem

Maße als Mentorinnen oder Gatekeeper gefragt. Des Weiteren ist Eltern zu empfehlen, sich auf Basis vereinzelter Unterrichtsbesuche zu Beginn der Instrumentalbildung Wissen anzueignen, mit dem sie nach Bedarf Hilfestellungen beim häuslichen Üben bieten können.

Obwohl – oder gerade weil – Lehrerwechsel Anpassungsleistungen seitens der Schülerinnen und Schüler erfordern, sind positive Einflüsse auf die musikalische Entwicklung hervorzuheben. Demnach sollten im Falle länger andauernder Lernplateaus solche Wechsel in Betracht gezogen oder Gelegenheiten für neue Impulse und Herausforderungen – etwa durch die Teilnahme an Meisterkursen – geschaffen werden. Lohnend sind auch Kontakte und Leistungsgegenüberstellungen mit gleichgesinnten Peers.

Im Hinblick auf musikbezogene Talentförderprogramme in der Schweiz sind deren Bemühungen um eine verstärkte Kooperation mit allgemeinbildenden Schulen zu unterstützen. Denn die Suche nach flexiblen Lösungen für die Ermöglichung intensiver Musikaktivitäten parallel zum Schulbesuch ist von zentralem Stellenwert. Praktikable Förderinstrumente wie Musikklassen und Musikgymnasien mit einer Ausdehnung der Ausbildungsdauer sollten für sämtliche interessierte und talentierte Schülerinnen und Schüler zugänglich sein. Damit einhergehend könnten mehr Gelegenheiten für Begegnungen mit ambitionierten Gleichaltrigen geschaffen werden. Mit entsprechenden Klassenzügen kann zudem eine Unterforderung fortgeschrittener Instrumentalistinnen und Instrumentalisten innerhalb des Pflicht- oder auch Schwerpunktfachs Musik umgangen werden.

Auch in China besteht auf institutioneller Ebene Optimierungsbedarf hinsichtlich einer Vereinbarkeit der schulischen und musikalischen Leistungsentwicklung, um zu verhindern, dass sich Musiklernende bereits in der Kindheit oder Jugend aufgrund einer einseitigen Spezialisierung anderen beruflichen Optionen verschließen. Zudem sollte insbesondere für Schülerinnen und Schüler von Privatlehrpersonen der Zugang zu Ensemble- und Förderangeboten verbessert werden. Ferner könnte die vermehrte Vermittlung konzertanter Auftritte anstelle einer Fokussierung auf Prüfungsvorspiele der intrinsischen Motivation zuträglich sein.

Es ist indes zu betonen, dass Bildungsstrukturen und -praktiken, die sich in einem Land als dienlich erwiesen haben, nicht ohne Beachtung spezifischer Gegebenheiten und



entsprechender Adaptionen auf andere Gesellschaften übertragen werden können (Kertz-Welzel, 2021, S. 6, 8; Persson, 2012, S. 19).

#### **9.4 Ausblick**

Die vorliegende Dissertation verdeutlicht die hohe Relevanz gesellschaftlicher Kontextfaktoren in der musikalischen Talententwicklung und die Bedeutung von deren Untersuchung (vgl. McPherson, 2009, S. 104; Upitis et al., 2017, S. 86). Durch interkulturell vergleichende Studien können erhellende Erkenntnisse zu Umweltfaktoren gewonnen werden. Denn anhand der Gegenüberstellung von Gemeinsamkeiten und Gegensätzlichkeiten von zwei oder mehreren Ländern werden deren jeweilige Spezifika im Hinblick auf die Rahmenbedingungen der Talentförderung deutlich. So können durch interkulturelle Vergleiche von Biografien Musiklernender etwa Herausforderungen wie auch Optimierungsmöglichkeiten hinsichtlich der Förderstrukturen in den jeweiligen Ländern und bezüglich der kulturell geprägten interpersonalen Einflüsse identifiziert werden. Ausgehend von entsprechenden Einsichten können Anpassungen im Hinblick auf die Begleitung junger Instrumentalistinnen und Instrumentalisten in ihrer Potenzialentfaltung erwogen und diskutiert werden (vgl. Kertz-Welzel, 2008, S. 444, 446). Dieser Forschungsarbeit liegt damit neben einem theoretischen Erkenntnisinteresse auch eine melioristische, auf Verbesserungen in der informellen und institutionellen Förderpraxis ausgerichtete Zielsetzung zugrunde (vgl. Clausen, 2016, S. 112–113).

Einem besseren Verständnis von Einflussfaktoren in den Werdegängen Musikstudierender in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten kommt vor dem Hintergrund der Globalisierung und der Studierendenmobilität ein großer Stellenwert zu. Daher besteht auch ein Bedarf an weiteren kulturvergleichenden Untersuchungen über die Entwicklung musikalischen Talents. In Erwägung zu ziehen wären Folgestudien in anderen Ländern, die beispielsweise ähnliche Wertesysteme, aber abweichende Bildungsstrukturen aufweisen. Gewinnbringend für eine Erweiterung kulturell geprägter Perspektiven wären auch vertiefende Dialoge zwischen Studierenden, Lehrenden oder Forschenden aus unterschiedlichen Nationen (vgl. Johansen, 2013, S. 42; Kertz-Welzel, 2008, S. 439).

Aufschlussreich wären ferner Vergleichsstudien über die Talententwicklung in anderen Musikstilen, mit zusätzlichen Instrumentengruppen, mit Gesangsstudierenden

oder in Talentdomänen wie dem Komponieren und Dirigieren. Dadurch könnten spezifische wie auch stil-, instrumenten- und domänenübergreifend relevante Faktoren ermittelt werden. Zudem könnten ergänzend Eltern oder Lehrpersonen von Musikstudierenden befragt werden. Dies würde ermöglichen, deren rückblickende Einschätzungen der Entwicklungsverläufe sowie positiver und negativer Einflüsse mit den subjektiv konstruierten Biografien der Studierenden zu vergleichen. Auch die Hintergründe des Unterstützungsverhaltens der Eltern und ihre Werthaltungen, Erziehungsstile und Talentkonzeptionen könnten dadurch näher beleuchtet werden. Insbesondere bei der Implementierung neuer Förderstrukturen und -maßnahmen wäre es zielführend, Begleitforschungen mit den involvierten Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen durchzuführen, um von Beginn an mögliche Problematiken zu identifizieren und Anpassungen vornehmen zu können. In Erwägung zu ziehen ist überdies eine Langzeitstudie, um Musiklernende zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer musikalischen Entwicklung zu interviewen. Insbesondere eine Nachfolgebefragung nach erfolgreichem Einstieg in die Arbeitswelt wäre informativ. Lohnend schiene des Weiteren die Einbeziehung von Vergleichsgruppen mit Befragungspersonen, die das Instrumentalspiel aufgegeben haben oder keine tertiäre Musikausbildung absolvieren. So stellt sich etwa die Frage, welche Wege Musiklernende in China einschlagen, die über Jahre auf die Zulassungsprüfung für das Instrumentalstudium hingearbeitet und die Allgemeinbildung vernachlässigt haben, jedoch nicht an einer Musikhochschule aufgenommen wurden. Ebenso von Interesse wären Untersuchungen über Instrumentalmusikstudierende, die zunächst eine nicht-musikbezogene Bachelorausbildung abgeschlossen haben, bevor sie sich dem Musikstudium zuwandten. Eine Analyse solcher kontrastierenden Fälle könnte für zukünftige Forschungen in Betracht gezogen werden.

Abschließend sei auf den Transfer der wissenschaftlichen Befunde dieser Arbeit in die musikalische Talentförderung hingewiesen. Dieser kann zum einen auf bildungspolitischer Ebene erfolgen, um Rahmenbedingungen sowie Förderstrukturen und -angebote zu optimieren. Zum anderen können die Erkenntnisse für die Aus- und Weiterbildung von Musikpädagoginnen und -pädagogen herangezogen und von diesen für die Unterstützung und Begleitung junger Instrumentalistinnen und Instrumentalisten genutzt werden. Vorliegende interkulturelle Studie über den Einfluss von Sozialisationsinstanzen leistet somit einen Beitrag, um die Entfaltung musikalischer Potenziale kultursensibel und wirksam zu fördern.

## 10 LITERATURVERZEICHNIS

---

- Badur, I.-M. (1999). Musikalische Sozialisation in der Familie. In C. Bullerjahn, H.-J. Erwe & R. Weber (Hrsg.), *Kinder – Kultur* (S. 131–158). Wiesbaden: Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-322-95134-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-322-95134-2_7)
- Bai, B. (2021). Piano learning in the context of schooling during China's 'Piano craze' and beyond: Motivations and pathways. *Music Education Research, online*, 1–15.  
<https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1929139>
- Bailer, N. (2002). *Musik lernen und vermitteln. Das Studium der Musikerziehung und seine Absolventen*. Wien: Universal Edition.
- Bao, X. & Lam, S. (2008). Who makes the choice? Rethinking the role of autonomy and relatedness in Chinese children's motivation. *Child Development*, 79(2), 269–283.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01125.x>
- Bastian, H. G. (1989). *Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen*. Mainz: Schott.
- Bastian, H. G. (1993). (Hoch-)Begabungsforschung in der Verantwortung. Zur Realisation und Projektion „institutionalisierter“ Begabungsforschung und Begabtenförderung im IBFF. In H. G. Bastian (Hrsg.), *Begabungsforschung und Begabtenförderung in der Musik: Dokumentation eines nationalen Symposiums* (S. 188–201). Mainz: Schott.
- Baumgartner, I. (2012). Handling interpretation and representation in multilingual research. A meta-study of pragmatic issues resulting from the use of multiple languages in a qualitative information systems research work. *Qualitative Report*, 42(17), 1–21.
- Billioud, S. & Thoraval, J. (2007). Jiaohua. The Confucian revival in China as an educative project. *China Perspectives*, 2007(4), 4–20.  
<https://doi.org/10.4000/chinaperspectives.2483>
- Binder, D., Laveglia, L. & Niehaus, S. (2012). *Arbeitssituation und Arbeitszufriedenheit von Instrumental- und Gesangspädagogen/-innen. Ergebnisse einer Befragung der an den Musikschulen des Kantons Luzern tätigen Lehrpersonen* (Forschungsbericht Nr. 3). Luzern: Hochschule Luzern – Musik.  
<https://doi.org/10.5449/idslu-001057641>

- Bogunović, B. (2008). *Muzički talenat i uspešnost [Musical talent and successfulness]*. Belgrad: Institute for Educational Research.
- Borel, E. G. (2019). The Shanghai Conservatory of Music and its rhetoric: Building a world class musical institution with Chinese characteristics. *China Perspectives*, 3, 27–35.
- Bork, M. (2010). *Traumberuf Musiker? Herausforderungen an ein Leben für die Kunst*. Mainz: Schott.
- Bork, M. (2017). „I want to be a soloist!“ Junge Talente, ihre Träume und ihre Realität zwischen Schule und Musik: Aktuelle Forschung in der Begabtenförderung der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. In H. Gembris (Hrsg.), *Musik studieren und Abitur machen. Doppelbelastung im gesundheitlich-gesellschaftlichen Kontext* (S. 99–115). Berlin: LIT.
- Bouvier, X. (2022). Training the talented: Policies and incentives for music education in China. In M.-A. Camp, X. Bouvier, S. Petersen & A. Kull (Hrsg.), *Musical talent and its promotion in Chinese and Western worlds [Manuskript in Vorbereitung]*.
- Bresciani, U. (2001). *Reinventing Confucianism. The New Confucian Movement*. Taipei: Taipei Ricci Institute for Chinese Studies.
- Bullerjahn, C. (2004). Der Mythos um das kreative Genie: Einfall und schöpferischer Drang. In C. Bullerjahn & W. Löffler (Hrsg.), *Musikermymthen. Alltagstheorien, Legenden und Medieninszenierungen* (S. 125–161). Hildesheim: Olms.
- Bundesamt für Kultur (2005). *Musikalische Bildung in der Schweiz. Bestandesaufnahme der aktuellen Situation und Massnahmenkatalog des Bundes für die musikalische Aus- und Weiterbildung. Bericht des Bundesrates*. Bern.
- Bundesamt für Kultur (2013). *Umsetzung von Art. 67a BV auf Bundesebene. Bericht der Arbeitsgruppe*. Bern. Abgerufen von [http://www.bak.admin.ch/?lang=de&webcode=d\\_14089\\_de](http://www.bak.admin.ch/?lang=de&webcode=d_14089_de)
- Burland, K. (2005). *Becoming a musician: A longitudinal study investigating the career transitions of undergraduate music students (Dissertation)*. University of Sheffield, Sheffield.
- Burland, K. & Davidson, J. W. (2002). Training the talented. *Music Education Research*, 4(1), 121–140. <https://doi.org/10.1080/14613800220119813>

- Camp, M.-A., Hodapp, B., Hanisch, C., Z'Rotz, J., Wey, Y., Brand, M. & Stäheli, R. (2022). *Musiklernen Schweiz. Eine Studie zu Angeboten und Anbietenden ausser-schulischer Musikbildung* (Forschungsbericht Nr. 24). Luzern: Hochschule Luzern – Musik. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6365677>
- Cha, S. H. (2003). Modern Chinese Confucianism: The contemporary Neo-Confucian Movement and its cultural significance. *Social Compass*, 50(4), 481–491. <https://doi.org/10.1177/0037768603504007>
- Chan, J. (2007). Giftedness and China's Confucian Heritage. In S. N. Phillipson & M. McCann (Hrsg.), *Conceptions of giftedness. Sociocultural perspectives* (S. 35–64). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65(4), 1111–1119.
- Chen, F., Liu, G. & Mair, C. A. (2011). Intergenerational ties in context: Grandparents caring for grandchildren in China. *Social Forces*, 90(2), 571–594. <https://doi.org/10.1093/sf/sor012>
- Chen, X. (2000). Growing up in a collectivist culture: Socialization and socioemotional development in Chinese children. In A. L. Comunian & U. P. Gielen (Hrsg.), *International perspectives on human development* (S. 331–353). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Chen, X., Chang, L. & He, Y. (2003). The peer group as a context: Mediating and moderating effects on relations between academic achievement and social functioning in Chinese children. *Child Development*, 74(3), 710–727. Abgerufen von <https://www.jstor.org/stable/3696225>
- Chin, C. S. & Harrington, D. M. (2007). Supporting the development of musical talent. *Gifted Child Today*, 30(1), 40–65. <https://doi.org/10.4219/gct-2007-17>
- Clausen, B. (Hrsg.). (2011). *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung*. Essen: Die Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:8835>
- Clausen, B. (2016). Komparativ – Vergleichend – International. Zu einem Forschungsparadigma Wissenschaftlicher Musikpädagogik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 107–155). Münster: Waxmann.

- Comeau, G., Huta, V. & Liu, Y. (2015). Work ethic, motivation, and parental influences in Chinese and North American children learning to play the piano. *International Journal of Music Education*, 33(2), 181–194.  
<https://doi.org/10.1177/0255761413516062>
- Creech, A. & Hallam, S. (2003). Parent–teacher–pupil interactions in instrumental music tuition: A literature review. *British Journal of Music Education*, 20(1), 29–44.  
<https://doi.org/10.1017/S0265051702005272>
- Creech, A. & Hallam, S. (2009). Interaction in instrumental learning: The influence of interpersonal dynamics on parents. *International Journal of Music Education*, 27(2), 94–106. <https://doi.org/10.1177/0255761409102318>
- Davidson, J. E. (2009). Contemporary models of giftedness. In L. V. Shavinina (Hrsg.), *International handbook on giftedness* (Bd. 1, S. 81–97). New York: Springer.
- Davidson, J. W. & Burland, K. (2006). Musician identity formation. In G. E. McPherson (Hrsg.), *The child as musician. A handbook of musical development* (S. 475–490). Oxford: Oxford University Press.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G. & Sloboda, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 399–412.  
<https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1996.tb00714.x>
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G. & Sloboda, J. A. (n.d.). *The role of family influences in the development of musical performance*. Abgerufen von <http://roar.uel.ac.uk/3537/1/parental%20influences%20paper.pdf>
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A. & Sloboda, J. A. (1997). Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Hrsg.), *The social psychology of music* (S. 188–206). New York: Oxford University Press.
- Davidson, J. W., Moore, D. G., Sloboda, J. A. & Howe, M. J. A. (1998). Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 141–160.
- Davidson, J. W., Sloboda, J. A. & Howe, M. J. A. (1995). The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 40–44.

- Detterman, D. (2014). Introduction to the intelligence special issue on the development of expertise: Is ability necessary? *Intelligence*, 45, 1–5.  
<https://doi.org/10.1016/j.intell.2014.02.004>
- Dosaiguas, M., Pérez-Moreno, J., Gluschankof, C. & Costa-Giomi, E. (2021). Listening to a siblings' day: Musical interactions in a family setting. *Early Child Development and Care*, 191(12), 1843–1857.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1863392>
- Ecarius, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuidier (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (2. Aufl., S. 163–173). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21831-7\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21831-7_14)
- Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen EKFF (2008). *Familien – Erziehung – Bildung*. Bern.
- Esslin-Peard, M. & Shorrocks, T. (2017). Using reflection to develop insights into musical practice and performance. A pilot study with Chinese M Mus students. *Proceedings of the SEMPRES Conference on Musical Cultures*. Abgerufen von <https://livrepository.liverpool.ac.uk/3014957/>
- Eurydice (2021a). Finanzierung des Elementar- und Schulbildungsbereichs. Abgerufen von [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-114\\_de](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-114_de)
- Eurydice (2021b). Schweiz. Abgerufen von [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/switzerland\\_de](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/switzerland_de)
- Fachhochschulrat der Hochschule Luzern (2022). *SRL 521. Studienordnung für die Ausbildung an der Hochschule Luzern, FH Zentralschweiz vom 13. Juni 2014 (Stand 1. Januar 2022)*. Abgerufen von [https://srl.lu.ch/app/de/texts\\_of\\_law/521](https://srl.lu.ch/app/de/texts_of_law/521)
- Fang, Z., Zhang, Y., Du, X. & Zhang, X. (2016). *Beijing Model of Gifted Education and Talent Development*. Delft: River Publishers.
- Feldhusen, J. F. (2004). Transforming gifts into talent: The DMGT theoretical model – a response. *High Ability Studies*, 15(2), 151–152.  
<https://doi.org/10.1080/1359813042000314709>
- Fischer, C. (2008). „Potential into Performance“. Konzepte der Begabung aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In T. Köhler (Hrsg.), *Potenzial und Performanz. Begabungsforschung und Begabtenförderung in Österreich und Mitteleuropa* (S. 63–73). Innsbruck: Studienverlag.

- Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (3. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2015). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (11. Aufl., S. 13–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fuhrer, U. (2005). Was macht gute Erziehung aus und wie können Eltern gute Erzieher werden? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25(3), 231–247.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.  
<https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gagné, F. (2009). Debating giftedness: Pronat vs. antinat. In L. V. Shavinina (Hrsg.), *International handbook on giftedness* (Bd. 1, S. 155–204). New York: Springer.
- Gagné, F. (2010). Begabungen in Talente umsetzen. Kurze Übersicht über das differenzierte Modell von Begabung und Talent (DMGT 2.0) (E. Schwizer & H. Wagner, Übers.). *SwissGifted*, 3(1), 14–19.
- Gagné, F. (2012). *Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0*. Abgerufen von [http://docs.wixstatic.com/ugd/b64a15\\_d990e509038044d6a59b648bb9e2c472.pdf](http://docs.wixstatic.com/ugd/b64a15_d990e509038044d6a59b648bb9e2c472.pdf)
- Gagné, F. (2021). *Differentiating giftedness from talent. The DMGT perspective on talent development*. New York: Routledge.
- Gagné, F. & McPherson, G. E. (2016). Analyzing musical prodigiousness using Gagné's Integrative Model of Talent Development. In G. E. McPherson (Hrsg.), *Musical prodigies. Interpretations from psychology, education, musicology, and ethnomusicology* (S. 3–114). Oxford: Oxford University Press.
- Geiger, H. (2009). *Erbblühende Zweige. Westliche klassische Musik in China*. Mainz: Schott.
- Gembris, H. (2002). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung* (2. Aufl.). Augsburg: Wißner.
- Gembris, H. (2010). Zur Situation der Begabungsforschung in der Musik: Standort, aktuelle Fragen und Forschungsbedarf. In H. Gembris (Hrsg.), *Begabungsförderung und Begabungsforschung in der Musik* (S. 45–79). Berlin: LIT.



- Gembris, H. (2014). Talent und Begabung in der Musik. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 497–512). Bern: Huber.
- Gembris, H. (2018). Musikalität und Begabung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 235–246). Münster: Waxmann.
- Gembris, H. & Bullerjahn, C. (2019). Die Paderborner Studie zum Bundeswettbewerb „Jugend musiziert“ 2017: Die Teilnehmenden und ihr sozioökonomischer und familiärer Hintergrund. In H. Gembris, J. Menze & A. Heye (Hrsg.), *Jugend musiziert. Musikkulturelle Vielfalt im Diskurs* (S. 31–64). Münster: LIT.
- Gembris, H. & Langner, D. (2005). *Von der Musikhochschule auf den Arbeitsmarkt. Erfahrungen von Absolventen, Arbeitsmarktexperten und Hochschullehrern*. Augsburg: Wißner.
- Gembris, H., Menze, J. & Herbst, S. (2020). *Begabungsförderung im Landesjugendorchester. Erfahrungen und Lebenswege ehemaliger Orchestermmitglieder*. Berlin: LIT.
- Gembris, H., Menze, J., Heye, A. & Herbst, S. (2020). *Ehemalige Teilnehmende am Wettbewerb „Jugend musiziert“ und ihre Lebenswege. Eine Studie zu den (Nach-)Wirkungen musikalischer Bildung*. Berlin: LIT.
- Genkova, P. (2012). *Kulturvergleichende Psychologie. Ein Forschungsleitfaden*. Wiesbaden: Springer.
- Gordon, E. (1965). The musical aptitude profile. A new and unique musical aptitude test battery. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 6, 12–16.
- Gräb, W. (2003). Protestantismus und Individualismus. Über die Verankerung der Kirche in der Lebenswelt. In H.-P. Burmeister (Hrsg.), *Kirche und kommunale Kulturpolitik* (S. 9–26). Rehbürg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum.
- Gruber, H. & Lehmann, A. C. (2008). Entwicklung von Expertise und Hochleistung in Musik und Sport. In F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie* (S. 497–519). Göttingen: Hogrefe.
- Gruhn, W. & Seither-Preisler, A. (2014). Musikalische Begabung und Begabungsforschung. In W. Gruhn & A. Seither-Preisler (Hrsg.), *Der musikalische Mensch. Evolution, Biologie und Pädagogik musikalischer Begabung* (S. 9–20). Hildesheim: Olms.

- Güllich, A., Macnamara, B. N. & Hambrick, D. Z. (2021). What makes a champion? Early multidisciplinary practice, not early specialization, predicts world-class performance. *Perspectives on Psychological Science*, online, 1–24.  
<https://doi.org/10.1177/1745691620974772>
- Haddon, E. (2019). Perspectives of Chinese students on studying MA Music programmes in a UK university. *Orfeu*, 4(2), 30–58.  
<https://doi.org/10.5965/2525530404022019030>
- Hammel, L. (2007). Der Kulturbegriff im wissenschaftlichen Diskurs und seine Bedeutung für die Musikpädagogik. Versuch eines Literaturberichts. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–21.  
 Abgerufen von <https://www.zfkm.org/07-hammel.pdf>
- Harring, M. (2013). Freizeit, Peers und Musik. In R. Heyer, S. Wachs & C. Palentien (Hrsg.), *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation* (S. 293–322). Wiesbaden: Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-18912-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18912-3_8)
- Heger, I. (2018). Coping mit dem gaokao: Bewältigung, Akzeptanz und Legitimität der chinesischen Hochschulaufnahmeprüfung. In B. Alpermann, B. Herrmann & E. Wieland (Hrsg.), *Aspekte des sozialen Wandels in China: Familie, Bildung, Arbeit, Identität* (S. 73–97). Wiesbaden: Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-21543-9\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21543-9_4)
- Helffferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Heller, K. A. (2004). Musikalisches Talent im Lichte der Hochbegabungs- und Expertiseforschung. Theoretische Modelle, Identifikations- und Förderansätze. In K.-E. Behne, G. Kleinen & H. de la Motte-Haber, (Hrsg.), *Musikalische Begabung und Expertise* (S. 9–31). Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A. (2012). Different research paradigms concerning giftedness and gifted education: Shall ever they meet? *High Ability Studies*, 23(1), 73–75.  
<https://doi.org/10.1080/13598139.2012.679097>
- Hemming, J. (2004). Musikalische Begabung aus Sicht der Cultural Studies. In K.-E. Behne, G. Kleinen & H. de la Motte-Haber, (Hrsg.), *Musikalische Begabung und Expertise* (S. 50–71). Göttingen: Hogrefe.

- Hennink, M. M. (2008). Language and communication in cross-cultural qualitative research. In P. Liamputtong (Hrsg.), *Doing cross-cultural research. Ethical and methodological perspectives* (S. 21–33). Dordrecht: Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8567-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8567-3_2)
- Heye, A. (2019). *Mehrfachbelastung in der Ausbildung musikalisch besonders begabter Jugendlicher*. Berlin: LIT.
- Heyer, R., Wachs, S. & Palentien, C. (2013). Jugend, Musik und Sozialisation – Eine Einführung in die Thematik. In R. Heyer, S. Wachs & C. Palentien (Hrsg.), *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation* (S. 3–15). Wiesbaden: Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-18912-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18912-3_1)
- Ho, D. Y. F. (1995). Selfhood and identity in Confucianism, Taoism, Buddhism, and Hinduism: Contrasts with the West. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 25(2), 115–139. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1995.tb00269.x>
- Ho, P. S. K. & Chong, S. N. Y. (2010). The talent development of a musically gifted adolescent in Singapore. *International Journal of Music Education*, 28(1), 47–60.  
<https://doi.org/10.1177/0255761409351350>
- Howe, M. J. A. & Sloboda, J. A. (1991). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. 1. The family and the musical background. *British Journal of Music Education*, 8(1), 39–52.  
<https://doi.org/10.1017/S0265051700008056>
- Hsin-Yi, L. (2013). „Musik ist meine Sprache“ – Eine ethnographische Fallstudie über taiwanische Musikstudierende in Deutschland. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 123–132). Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart.
- Huang, G. H.-C. & Gove, M. (2012). Confucianism and Chinese families: Values and practices in education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(3), 10–14.
- Huang, G. H.-C. & Gove, M. (2015). Confucianism, Chinese families, and academic achievement: Exploring how Confucianism and Asian descendant parenting practices influence children's academic achievement. In M. S. Khine (Hrsg.), *Science education in East Asia: Pedagogical innovations and research-informed*

- practices* (S. 41–66). Cham: Springer International Publishing.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-16390-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-16390-1_3)
- Huang, H. (2011). Why Chinese people play Western classical music: Transcultural roots of music philosophy. *International Journal of Music Education*, 30(2), 161–176. <https://doi.org/10.1177/0255761411420955>
- Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ineichen, L. A. (2021). *Musikalische Bildung in der Grundförderung. Die Bedeutung des Verfassungsartikels BV Art. 67a / Abs. 2 der Schweizerischen Bundesverfassung für die Ausbildung und Professionalisierung von Primarlehrpersonen im Fach Musik und den Musikunterricht der Primarschule (Dissertation)*. Ludwig-Maximilians-Universität, München.
- Ivaldi, A. (2011). Routes to adolescent musical expertise. In I. Deliège & J. W. Davidson (Hrsg.), *Music and the mind. Essays in honour of John Sloboda* (S. 205–224). New York: Oxford University Press.
- Ivaldi, A. (2013). Specialist young musicians' role models: Whom do they admire and why? *Music Education Research*, 15(2), 180–195.  
<https://doi.org/10.1080/14613808.2012.742049>
- Jiang, H. (2015). *Vergleich der gegenwärtigen Musiklehrerausbildung für das Lehramt Musik zwischen Deutschland und China (Dissertation)*. Universität zu Köln, Köln. Abgerufen von <http://kups.ub.uni-koeln.de/6380/>
- Johansen, G. (2013). Music education and the role of comparative studies in a globalized world. *Philosophy of Music Education Review*, 21(1), 41–51.  
<https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.21.1.41>
- Kapborg, I. & Berterö, C. (2002). Using an interpreter in qualitative interviews: Does it threaten validity? *Nursing Inquiry*, 9(1), 52–56.  
<https://doi.org/10.1046/j.1440-1800.2002.00127.x>
- Kardorff, E. von (1995). Qualitative Sozialforschung. Versuch einer Standortbestimmung. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl., S. 3–8). Weinheim: Beltz.
- Kertz-Welzel, A. (2008). Music education in the twenty-first century: A cross-cultural comparison of German and American music education towards a new concept

- of international dialogue. *Music Education Research*, 10(4), 439–449.  
<https://doi.org/10.1080/14613800802547672>
- Kertz-Welzel, A. (2021). Globalizing music education oder: Wie lässt sich Musikpädagogik kultursensibel internationalisieren? In K. Martin & C. Stick (Hrsg.), *Musikpädagogik in Zeiten von Globalisierung und Digitalisierung* (S. 5–22). Weimar: Hochschule für Musik Franz Liszt. <https://doi.org/10.25656/01:21747>
- Kirn, J. (2016). *Klassische Musik in den Lebenswelten Jugendlicher und junger Erwachsener. Die Bedeutung von sozialen Einflussfaktoren, medialen Inhalten und motivationalen Bedürfnissen*. München: Allitera.
- Kleinen, G. (2009). Musikalische Sozialisation. In H. Bruhn & A. C. Lehmann (Hrsg.), *Musikpsychologie. Das neue Handbuch* (2. Aufl., S. 37–66). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kraemer, R.-D. (1997). Anmerkungen zur biographischen Orientierung der Musikpädagogik. In R.-D. Kraemer (Hrsg.), *Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte – Zeitgeschichte – Lebensgeschichte* (S. 9–13). Essen: Die Blaue Eule.
- Kristensen, F. (2018). *Der Einfluss familiärer Unterstützung und Wertschätzung von Musik auf die musikalische Entwicklung, musikalische Selbstregulation sowie Selbstwirksamkeit bei jungen Instrumentalisten*. Berlin: LIT.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kull, A. (2021). Elterliche Einflüsse in der musikalischen Talententwicklung – eine vergleichende empirische Untersuchung in China und der Schweiz. In N. Bailer & K. Pecher-Havers (Hrsg.), *Entfaltungsräume. Förderung musikalischer Potenziale im Unterricht* (S. 65–91). Münster: Waxmann.
- Kull, A. (2022). A comparative investigation of Chinese and Swiss students' reasons for having enrolled at a conservatoire. In M.-A. Camp, X. Bouvier, S. Petersen & A. Kull (Hrsg.), *Musical talent and its promotion in Chinese and Western worlds [Manuskript in Vorbereitung]*.
- Kull, A., Petersen, S. & Camp, M.-A. (2019). Sprachlich-kulturelle Herausforderungen bei der qualitativen Inhaltsanalyse musikbiografischer Interviews mit chinesischen und schweizerischen Musikstudierenden. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3).  
<https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3373>

- Lee, M. (1998). Das „Konfuzianismus-Fieber“ im heutigen China. In R. Moritz & M. Lee (Hrsg.), *Der Konfuzianismus. Ursprünge – Entwicklungen – Perspektiven* (S. 235–248). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Lehmann, A. C. & Gruber, H. (2014). Zielgerichtete Übung und Begabung. In W. Gruhn & A. Seither-Preisler (Hrsg.), *Der musikalische Mensch. Evolution, Biologie und Pädagogik musikalischer Begabung* (S. 87–107). Hildesheim: Olms.
- Lehmann, A. C. & Kristensen, F. (2014). „Persons in the shadow“ brought to light. Parents, teachers, and mentors – how guidance works in the acquisition of musical skills. *Talent Development & Excellence*, 6(1), 57–70.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36–49. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2006). Social Cognitive Career Theory. In J. H. Greenhaus & G. A. Callanan (Hrsg.), *Encyclopedia of career development* (Bd. 2, S. 750–754). Thousand Oaks: SAGE.
- Lessing, W. (2021). Im Inneren der Pyramide – Anmerkungen zum Erfahrungsraum der ‚Spezialschulen für Musik‘ in der DDR. *Kulturelle Bildung Online*. <https://doi.org/10.25529/vkq6-7s23>
- Leung, B. W. & McPherson, G. E. (2011). Case studies of factors affecting the motivation of musical high achievers to learn music in Hong Kong. *Music Education Research*, 13(1), 69–91. <https://doi.org/10.1080/14613808.2011.553278>
- Liamputtong, P. (2008). Doing research in a cross-cultural context: Methodological and ethical challenges. In P. Liamputtong (Hrsg.), *Doing cross-cultural research. Ethical and methodological perspectives* (S. 3–20). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8567-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8567-3_1)
- Lin, Z. B. (2016). *Pre-college piano education in twenty-first century China: An oral history of educators fostering an era of Chinese pianism (Dissertation)*. Florida State University, Tallahassee.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71–94. <https://doi.org/10.1093/applin/20.1.71>
- Lorek, R. (2000). *Musikalische Hochbegabung bei Jugendlichen. Empirische Untersuchung zur Persönlichkeit und zum Umgang mit Musik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Lutz, H., Schiebel, M. & Tuider, E. (2018). Einleitung: Ein Handbuch der Biographieforschung. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (2. Aufl., S. 1–8). Wiesbaden: Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-21831-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21831-7_1)
- Manturzevska, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, 18(2), 112–139.  
<https://doi.org/10.1177/0305735690182002>
- Mastnak, W. (2010). Musikpädagogik: China und Deutschland im Vergleich. *Diskussion Musikpädagogik*, 48, 41–47.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91–110. <https://doi.org/10.1177/0305735607086049>
- McPherson, G. E., Davidson, J. W. & Faulkner, R. (2012). *Music in our lives: Rethinking musical ability, development, and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- McPherson, G. E. & Lehmann, A. C. (2012). Exceptional musical abilities: Musical prodigies. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Hrsg.), *The oxford handbook of music education* (Bd. 2, S. 31–50). Oxford: Oxford University Press.
- McPherson, G. E. & Williamon, A. (2016). Building gifts into musical talents. In G. E. McPherson (Hrsg.), *The child as musician. A handbook of musical development* (2. Aufl., S. 340–360). Oxford: Oxford University Press.
- Mey, G. & Ruppel, P. S. (2018). Qualitative Forschung. In O. Decker (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Sozialtheorie* (Bd. 1, S. 205–244). Wiesbaden: Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-19564-3\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19564-3_14)
- Miethe, I. (2017). *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Moore, D. G., Burland, K. & Davidson, J. W. (2003). The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology*, 94(4), 529–549.  
<https://doi.org/10.1348/000712603322503088>

- Neuhaus, D. (2008). *Perspektive Musiklehrer/in. Der Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Musik*. Köln: Dohr.
- Neuhoff, H. & de la Motte-Haber, H. (2007). Musikalische Sozialisation. In H. de la Motte-Haber & H. Neuhoff (Hrsg.), *Musiksoziologie* (S. 389–417). Laaber: Laaber-Verlag.
- Ng, F. F.-Y. & Wei, J. (2020). Delving into the minds of Chinese parents: What beliefs motivate their learning-related practices? *Child Development Perspectives*, 14(1), 61–67. <https://doi.org/10.1111/cdep.12358>
- Niederberger, E. & Dreuße, M. (2009). Soziologische Perspektiven des Lebens- und Berufsverlaufs von Lehrpersonen. In N. Bailer (Hrsg.), *Musikeziehung im Berufsverlauf. Eine empirische Studie über Musiklehrerinnen und Musiklehrer* (S. 11–22). Wien: Universal Edition.
- Niessen, A. (2018). Qualitative Ansätze. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 427–431). Münster: Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2013). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Oerter, R. & Lehmann, A. C. (2008). Musikalische Begabung. In H. Bruhn, R. Kopiez & A. C. Lehmann (Hrsg.), *Musikpsychologie. Das neue Handbuch* (S. 88–104). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Oh, H. S. (2013). „Das abgelehnte Genie“ – Betrachtungen zur Kritik an der musikalischen Genieästhetik im 20. Jahrhundert. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 44(1), 79–99.
- Olbertz, F. (2009). *Musikalische Hochbegabung. Frühe Erscheinungsformen und Einflussfaktoren anhand von drei Fallstudien*. Münster: LIT.
- Olbertz, F. (2010a). Musikalische Hochbegabung im Kindesalter und ihre Beziehungen zu Merkmalen der Persönlichkeit. In H. Gembris (Hrsg.), *Begabungsförderung und Begabungsforschung in der Musik* (S. 229–251). Berlin: LIT.
- Olbertz, F. (2010b). Wunderkind. In H. de la Motte-Haber, H. von Loesch, G. Rötter & C. Utz (Hrsg.), *Lexikon der Systematischen Musikwissenschaft* (S. 528–529). Laaber: Laaber-Verlag.



- Olbertz, F. (2012). Wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung beeinflussen. Ergebnisse einer Erhebung mit offenem Fragebogen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 256–274). Essen: Die Blaue Eule.
- Olbertz, F. (2014). Hochbegabung, Wunderkinder und Inselbegabungen. In W. Gruhn & A. Seither-Preisler (Hrsg.), *Der musikalische Mensch. Evolution, Biologie und Pädagogik musikalischer Begabung* (S. 69–86). Hildesheim: Olms.
- Olbertz, F. (2015). Brüderchen, nun gib mal acht. Musikalische Sozialisation unter Geschwistern. *Magazin Best of junge Ohren*, 12–15.
- Olbertz, F. (2018). Sozialisationsakteur\_innen. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 124–131). Münster: Waxmann.
- Orelli, M. von (2018). Eine sinnvolle Hürde! Der erste Schritt ins Musikstudium. *Schweizer Musikzeitung*, 3, 42–43.
- Pape, W. (2002). Mehr Fragen als Erkenntnisse zur musikalischen Sozialisation. *Jazzforschung*, 34, 177–197.
- Park, J. (2009). *Talent development in music: A comparative study between Sydney (Australia) and Seoul (Korea) on the emergence of talent, especially the interface between giftedness and talent (Dissertation)*. The University of New South Wales, Sydney.
- Patrick, H., Ryan, A. M., Alfeld-Liro, C., Fredricks, J. A., Hruda, L. Z. & Eccles, J. S. (1999). Adolescents' commitment to developing talent: The role of peers in continuing motivation for sports and the arts. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(6), 741–763. <https://doi.org/10.1023/A:1021643718575>
- Persson, R. S. (2012). Cultural variation and dominance in a globalised knowledge-economy: Towards a culture-sensitive research paradigm in the science of giftedness. *Gifted and Talented International*, 27(1), 15–48. <https://doi.org/10.1080/15332276.2012.11673603>
- Petersen, S. (2014). *Musikalische Begabungsförderung in der Zentralschweiz. Bestandesaufnahme und theoretische Grundlagen* (Forschungsbericht Nr. 11). Luzern: Hochschule Luzern – Musik.  
Abgerufen von [https://zenodo.org/record/31346#.W\\_vYXOIxlaQ](https://zenodo.org/record/31346#.W_vYXOIxlaQ)

- Petersen, S. (2018). Talent development in Chinese and Swiss music students. *International Journal of Music Education*, 36(2), 230–243.  
<https://doi.org/10.1177/0255761417729544>
- Petersen, S. & Camp, M.-A. (2019). *Bericht zur Umsetzung von Art. 12a KFG. Auswertung einer Umfrage des Bundesamtes für Kultur (BAK) (Forschungsbericht Nr. 18)*. Luzern: Hochschule Luzern – Musik. Abgerufen von  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3346847>
- Pfeifer, W. (1993a). Gabe. In *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen (1993), digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache*. Abgerufen von <https://www.dwds.de/wb/Begabung>
- Pfeifer, W. (1993b). Genie. In *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen (1993), digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache*. Abgerufen von <https://www.dwds.de/wb/Genie>
- Pfeifer, W. (1993c). Talent. In *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen (1993), digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache*. Abgerufen von <https://www.dwds.de/wb/Talent>
- Platz, F. & Lehmann, A. C. (2018). Vom Anfänger zum Experten: Lernen, Übung und Motivation. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 63–92). Bern: Hogrefe.
- Porath, M. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory – a response. *High Ability Studies*, 15(2), 153–155.  
<https://doi.org/10.1080/1359813042000314718>
- Reich, K. & Wei, Y. (1991). *Konfuzius und die Bestimmung der chinesischen Lehr- und Lernmethoden – einige grundlagenkritische Überlegungen*. Peking.
- Rhein, S. & Müller, R. (2006). Musikalische Selbstsozialisation Jugendlicher: Theoretische Perspektiven und Forschungsergebnisse. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1(4), 551–568. <https://doi.org/10.25656/01:1002>
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25–41.  
<https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>
- Rosenthal, G. (2016). Die Erforschung kollektiver und individueller Dynamik – Zu einer historisch und prozess-soziologisch orientierten interpretativen

- Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-17.2.2614>
- Rösing, H. (2000). Musikalische Sozialisation. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Kompendium der Musikpädagogik* (2. Aufl., S. 349–372). Kassel: Gustav Bosse.
- Sawitri, D. R. & Creed, P. A. (2017). Collectivism and perceived congruence with parents as antecedents to career aspirations: A social cognitive perspective. *Journal of Career Development*, 44(6), 530–543. <https://doi.org/10.1177/0894845316668576>
- Scheidegger, J. (2008). *Musiklehrausbildung in der Zentralschweiz 1960-2005*. Luzern: Hochschule Luzern – Musik.
- Schimmelpenninck, A. & Kouwenhoven, F. (1993). The Shanghai Conservatory of Music: History and foreign students' experiences. *CHIME, Journal of the European Foundation for Chinese Music Research*, 6, 56–91.
- Schoch, R. (1961). Gesangunterricht in der Schule. *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen*, 46, 78–91.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>
- Schulte, B. (2014). Chinas Bildungssystem im Wandel: Elitenbildung, Ungleichheiten, Reformversuche. In D. Fischer & C. Müller-Hofstede (Hrsg.), *Länderbericht China*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://doi.org/10.13140/2.1.4500.2565>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (2021). *Kantonale Schulstrukturen in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein. Stand Schuljahr 2021/2022*. Abgerufen von [https://edudoc.ch/record/220850/files/CH\\_21\\_22.pdf](https://edudoc.ch/record/220850/files/CH_21_22.pdf)
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF (2018). *Bildungsbericht Schweiz*. Aarau.
- Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung SDBB (2022). Lehre in Betrieb oder Lehrwerkstätte, Handelsmittelschule, Informatikmittelschule. Abgerufen von <https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/2958>

- Seither-Preisler, A. & Schneider, P. (2014). Neurokognitive Aspekte musikalischer Begabung. In W. Gruhn & A. Seither-Preisler (Hrsg.), *Der musikalische Mensch. Evolution, Biologie und Pädagogik musikalischer Begabung* (S. 329–356). Hildesheim: Olms.
- Shi, J. & Zha, Z. (2002). Psychological research on and education of gifted and talented children in China. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Hrsg.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (2. Aufl., S. 757–764). Oxford: Elsevier.
- Shimpuku, Y. & Norr, K. F. (2012). Working with interpreters in cross-cultural qualitative research in the context of a developing country: Systematic literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 68(8), 1692–1706.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2012.05951.x>
- Siedenburg, I. (2009). *Geschlechtstypisches Musiklernen. Eine empirische Untersuchung zur musikalischen Sozialisation von Studierenden des Lehramts Musik*. Osnabrück: epOs Music. Abgerufen von <http://www.epos.uni-osnabrueck.de/music/books/s/siei009/OnlineBook/>
- Sloboda, J. A. & Howe, M. J. A. (1991). Biographical precursors of musical excellence: An interview study. *Psychology of Music*, 19(1), 3–21.  
<https://doi.org/10.1177/0305735691191001>
- Smith, H. J., Chen, J. & Liu, X. (2008). Language and rigour in qualitative research: Problems and principles in analyzing data collected in Mandarin. *BMC Medical Research Methodology*, 8(44). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-44>
- Sosniak, L. A. (1987). The nature of change in successful learning. *Teachers College Record*, 88(4), 519–535.
- Sosniak, L. A. (1990). From tyro to virtuoso: A long-term commitment to learning. In F. R. Wilson & F. L. Roehmann (Hrsg.), *The biology of music making: Music and child development. Proceedings of the 1987 Denver conference* (S. 274–290). St. Louis: MMB Music.
- Sosniak, L. A. (1997). The tortoise, the hare, and the development of talent. In N. Colangelo & G. A. Davis (Hrsg.), *Handbook of gifted education* (2. Aufl., S. 207–217). Boston: Allyn & Bacon.

- Sparfeldt, J. R. & Buch, S. R. (2010). Erwartungswidrige Schulleistungen. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 147–157). Weinheim: Beltz.
- Stabell, E. M. (2018). *Being talented – becoming a musician. A qualitative study of learning cultures in three junior conservatoires (Dissertation)*. Norwegian Academy of Music, Oslo.  
Abgerufen von <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2559745>
- Stapf, A. (2010). *Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung* (5. Aufl.). München: Beck.
- Steinbach, A. (2018). Musikalische Sozialisation und soziale Dimensionen des Musiklernens. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 228–235). Münster: Waxmann.
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (S. 176–187). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90665-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90665-2_11)
- Stöger, H. (2004). Interview with François Gagné. *High Ability Studies*, 15(2), 167–172. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314754>
- Trommsdorff, G. (1995). Individualismus aus Sicht verschiedener Kulturen. In V. J. Kreyher & C. Böhret (Hrsg.), *Gesellschaft im Übergang. Problemaufrisse und Antizipationen* (S. 91–104). Baden-Baden: Nomos. Abgerufen von <http://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/10970>
- Trommsdorff, G. (1999). Autonomie und Verbundenheit im kulturellen Vergleich von Sozialisationsbedingungen. In H. R. Leu & L. Krappmann (Hrsg.), *Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität* (S. 392–419). Frankfurt am Main: Suhrkamp. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-102521>
- Tweed, R. G. & Lehman, D. R. (2002). Learning considered within a cultural context: Confucian and Socratic approaches. *American Psychologist*, 57(2), 89–99. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.89>

- Upitis, R., Abrami, P. C., Brook, J. & King, M. (2017). Parental involvement in children's independent music lessons. *Music Education Research*, 19(1), 74–98. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1202220>
- Utz, C. (2011). Kunstmusik und reflexive Globalisierung. Alterität und Narrativität in chinesischer Musik des 20. und 21. Jahrhunderts. In A. Barber-Kersovan, H. Huber & A. Smudits (Hrsg.), *West meets East. Musik im interkulturellen Dialog* (S. 147–180). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Verband Musikschulen Schweiz VMS (2017). *Förderung von musikalischen Begabungen in der Schweiz. Leitbild, Förderangebote und Struktur für die Begabtenförderung von Kindern und Jugendlichen*. Basel: Verband Musikschulen Schweiz.
- Verband Musikschulen Schweiz VMS (2018). *Umfrage zur musikalischen Begabtenförderung in der Schweiz*. Basel: Verband Musikschulen Schweiz.
- Verband Musikschulen Schweiz VMS (2020). *Die Musikschulen der Schweiz in Zahlen, mit Fürstentum Liechtenstein. Bericht der statistischen Erhebung 2020*. Basel: Verband Musikschulen Schweiz.
- Verband Musikschulen Schweiz VMS (2021). *Leitfaden Talent Card Music CH*. Basel: Verband Musikschulen Schweiz.
- Verband Musikschulen Schweiz VMS & Konferenz Musikhochschulen Schweiz KMHS (2019). *Label Pre-College Music CH des Verbands Musikschulen Schweiz (VMS) und der Konferenz Musikhochschulen Schweiz (KMHS) zur Förderung musikalisch Begabter in der Schweiz*. Basel.
- Wang, G. (2009). Interlopers in the realm of high culture: „music moms“ and the performance of Asian and Asian American identities. *American Quarterly*, 61(4), 881–903. <https://doi.org/10.1353/aq.0.0114>
- Wang, T. (2006). Understanding Chinese culture and learning. *Conference Paper, AARE 2006 International Education Research Conference*.
- Weigand, G. (2011). Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs. In A. Hackl, O. Steenbeck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung* (S. 48–54). Frankfurt am Main: Karg-Stiftung. Abgerufen von [https://www.karg-stiftung.de/common/kfp/pdf/projekte/Karg-Heft3\\_web.pdf](https://www.karg-stiftung.de/common/kfp/pdf/projekte/Karg-Heft3_web.pdf)

- Weiß, Y. M.-Y. (2018). *Strategisches Talentmanagement in China. Mitarbeiter finden und binden: Leitfaden für erfolgreiche Personalführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-10351-4>
- Wiezorek, C. (2017). Biographieforschung und Bildungsforschung. Potenziale erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf die Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18(1), 21–40.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-10351-4>
- Witte, A. L., Kiewra, K. A., Kasson, S. C. & Perry, K. R. (2015). Parenting talent: A qualitative investigation of the roles parents play in talent development. *Roeper Review*, 37(2), 84–96. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008091>
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1). Abgerufen von  
<https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>
- Wu, E. H. (2005). Factors that contribute to talented performance: A theoretical model from a Chinese perspective. *Gifted Child Quarterly*, 49(3), 231–246.  
<https://doi.org/10.1177/001698620504900305>
- Wu, E. H. (2006). Nurture over nature: A reflective review of Confucian philosophy on learning and talented performance. *Gifted Education International*, 21(2–3), 181–189. <https://doi.org/10.1177/026142940602100309>
- Wu, Y. (2012). *Zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Eine vergleichende Untersuchung über Lernmotivation der Musikstudierenden in Taiwan und Österreich*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Xie, J. & Leung, B. W. (2011). Students' motivation to study music: The Mainland China context. *Research Studies in Music Education*, 33(1), 59–72.  
<https://doi.org/10.1177/1321103X11404654>
- Yang, F. (2019). Taoist wisdom on individualized teaching and learning – Reinterpretation through the perspective of Tao Te Ching. *Educational Philosophy and Theory*, 51(1), 117–127. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1464438>
- Yang, H.-L. (2017). Music, China, and the West: A musical-theoretical introduction. In H.-L. Yang & M. Saffle (Hrsg.), *China and the West. Music, representation, and reception* (S. 1–18). Ann Arbor: University of Michigan Press.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctt1qv5n9n.4>

- Yang, Y., Yin, A. & Guan, T. (2021). Mapping music education research in Mainland China (2007–2019): A metadata-based literature analysis. *International Journal of Music Education*, 39(2), 234–246. <https://doi.org/10.1177/0255761420988923>
- Yang, Y. (2022). Development of music conservatories in China since the beginning of the 21st century. In M.-A. Camp, X. Bouvier, S. Petersen & A. Kull (Hrsg.), *Musical talent and its promotion in Chinese and Western worlds [Manuskript in Vorbereitung]*.
- Yeh, C. (2001). China. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Hrsg.), *Musical development and learning. The international perspective* (S. 27–39). London: Continuum.
- Zhang, B. (2016). Industrialized music education in China: A discussion of the „Standard Grade Examinations in Music“ (SGEM) organized by the Central Conservatory of Music, Beijing. *COLLeGIUM: Studies across Disciplines in the Humanities and Social Sciences*, 21, 103–120.
- Zhang, C. (2018). *Hide the girls! One-child policy and its educational consequences on the „unwanted“ births* (SSRN Scholarly Paper Nr. 3508287). <https://doi.org/10.2139/ssrn.3508287>
- Zhang, Q. & Shi, J. (2006). China: Psychological research on gifted and talented „supernormal“ children. In B. Wallace & G. Eriksson (Hrsg.), *Diversity in gifted education. International perspectives on global issues* (S. 293–296). New York: Routledge.
- Zhang, Z. (2017). Gifted education in China. *Cogent Education, Online*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1364881>
- Ziegler, A. (2009). „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktivtop- und Soziotopförderung. *Heilpädagogik online*, 8(2), 5–34.
- Ziegler, A. (2012). Bildungskapital und die Förderung von Lernsoziotopen. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, H. Scheerer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung multipler Begabungen. Fachbezogene Förder- und Förderkonzepte* (S. 369–387). Berlin: LIT.
- Ziegler, A. & Heller, K. A. (2002). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Hrsg.), *International handbook of giftedness and talent* (2. Aufl., S. 3–21). Oxford: Elsevier.



- Ziegler, A. & Stöger, H. (2009). Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive. *Journal für Begabtenförderung*, 9, 6–31.
- Ziegler, A. & Stöger, H. (2011). Expertisierung als Adaption- und Regulationsprozess: Die Rolle von Bildungs- und Lernkapital. In M. Dresel & L. Lämmle (Hrsg.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz* (S. 131–152). Berlin: LIT.
- Ziegler, A., Straßer, S., Pfeiffer, W. & Wormald, C. (2014). The Nuremberg Music-Ecological Approach: Why are some musicians internationally successful and others not? *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 4(1), 2–9.

# 11 ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

---

<i>Abbildung 1: Bedingungsgefüge musikalischer Leistungen nach Lorek (2000, S. 56).....</i>	<i>41</i>
<i>Abbildung 2: Tripartite Model of Professional Music Performer Success nach Davidson und Burland (2006, S. 480), von der Autorin ins Deutsche übersetzt .....</i>	<i>44</i>
<i>Abbildung 3: Differentiated Model of the Development of Musical Talent nach Bogunović (2008, S. 352), von der Autorin ins Deutsche übersetzt .....</i>	<i>46</i>
<i>Abbildung 4: Differentiated Model of Musical Giftedness and Talent (McPherson &amp; Williamon, 2016, S. 342) in einer von der Autorin reduzierten, ins Deutsche übersetzten und auf Basis des DMGT 2020 aktualisierten Version (vgl. Gagné, 2010, S. 15, 2021, S. 12) .....</i>	<i>54</i>
<i>Abbildung 5: Schema zur musikalischen Sozialisation nach Pape (2002, S. 181) .....</i>	<i>66</i>
<i>Abbildung 6: Orientierungsmodell zur musikalischen Sozialisation auf sozialökologischer Basis nach Siedenburg (2009, S. 56).....</i>	<i>68</i>
<i>Abbildung 7: Vorschlag der Autorin für eine Weiterentwicklung des Differentiated Model of Musical Giftedness and Talent (McPherson &amp; Williamon, 2016, S. 342) unter Berücksichtigung des DMGT 2020 (vgl. Gagné, 2021, S. 12) in einer deutschsprachigen Version (vgl. Gagné, 2010, S. 15).....</i>	<i>247</i>
<i>Tabelle 1: Beispiele für Formen des Bildungs- und Lernkapitals im Bereich der Kunstmusik europäischer Tradition nach Ziegler, Straßer, Pfeiffer und Wormald (2014, S. 4) sowie Ziegler und Stöger (2011, S. 10-13) .....</i>	<i>52</i>
<i>Tabelle 2: Sprachbezogene Informationen zur Erhebung und Aufbereitung der Daten .....</i>	<i>117</i>
<i>Tabelle 3: Informationen über die Befragten .....</i>	<i>124</i>

## 12 ANHANG

---

### Interviewleitfaden deutschsprachige Schweiz

#### A) Beginn des Interviews

Vielen Dank für deine Bereitschaft, am Interview für unsere Studie teilzunehmen.

Ich bin Annatina und arbeite im Forschungsschwerpunkt Musikpädagogik an der Hochschule Luzern – Musik. Neben meiner Tätigkeit in der Forschung arbeite ich als freischaffende Klarinetistin und als Klarinettenlehrerin.

Die Hochschule Luzern – Musik und die Haute école de musique Genève führen dieses Forschungsprojekt an Musikhochschulen in der Schweiz und in China durch. Die Forschungsthemen sind musikalisches Talent und das musikalische Selbstkonzept. In diesem Kontext interviewen wir Studierende über ihre musikalische Entwicklung. Ich werde dir einige Fragen stellen und du kannst frei antworten. Es gibt kein Richtig oder Falsch; wichtig ist deine persönliche Meinung. Falls dir eine Frage unangenehm ist, lass es mich wissen. Du kannst das Interview jederzeit unterbrechen oder beenden.

Ich würde das Interview gerne aufzeichnen, um es genau analysieren zu können. Die Aufzeichnung wird ausschließlich für Forschungszwecke verwendet. Deine Anonymität wird immer gewahrt bleiben und es wird kein Rückschluss auf deine Person möglich sein. Ist es okay, wenn das Aufnahmegerät läuft?

Hast du noch irgendwelche Fragen, bevor wir starten?

#### B) Einstiegsfragen zur musikalischen Biografie

- Könntest du mir bitte deine Lebensgeschichte bezüglich deiner musikalischen Entwicklung erzählen, ab deinem ersten Kontakt mit Musik? Bitte erzähle mir so viel wie möglich, um viele Details deiner Geschichte mit mir zu teilen. Du kannst dir so viel Zeit nehmen, wie du willst, ich werde dich nicht unterbrechen.

*Falls nicht erwähnt, fragen:*

- Wann und wie bist du zum ersten Mal mit Musik in Kontakt gekommen?
- Wann hast du begonnen, ein Instrument zu spielen / zu singen?
- Wieso hast du dich für dein Instrument entschieden / entschieden zu singen?
- Was bedeutet dir Musik?

- Falls nicht erwähnt: Würdest du sagen, dass du eine Leidenschaft oder Liebe für Musik empfindest?
- Gab es ein Schlüsselerlebnis, das bei dir diese Leidenschaft / Liebe / ein Interesse für die Musik geweckt hat?
  - Falls ja: Was war dieses Erlebnis? Wie alt warst du damals?
- Gab es entscheidende Lebensereignisse oder besondere Erlebnisse, die deine musikalische Entwicklung stark positiv oder negativ beeinflusst haben? Welche waren das?
  - *Beispiele geben, falls nötig: Ein Umzug in eine andere Stadt, der Verlust eines Familienmitglieds, der Gewinn eines Preises, ein Konzert oder ein Anlass.*
  - *Nach weiteren Ereignissen fragen, falls nur eines erwähnt wird: Was war während deiner Kindheit und Jugend außerdem wichtig für deine musikalische Entwicklung?*
- Hast du in deinem musikalischen Werdegang schwierige Phasen oder Krisen erlebt? Welcher Art? Wie hast du diese überwunden?
- Wann und wie hast du bemerkt, dass dein musikalisches Talent grösser ist als dasjenige von anderen?
- Was waren deine Gründe und deine Motivation, Musik zu studieren?
  - Hast du im Musikstudium bestimmte Vor- oder Nachteile gegenüber anderen Studienrichtungen gesehen?
  - Wie alt warst du, als du dich entschieden hast, dass du Musik studieren willst?
  - Wer war an dieser Entscheidung beteiligt?
    - *Beispiele geben, falls nötig: Lehrperson, Eltern, andere Personen aus deinem Umfeld.*
  - Was haben deine Eltern dazu gesagt, dass du die Musik zum Beruf machen wolltest?

### C) Ausbildungsstrukturen / Förderung

- Könntest du bitte deine musikalische Ausbildung beschreiben? Welche Ausbildungsprogramme, Kurse oder Förderangebote für musikalische Talente hast du in deiner Kindheit und Jugend besucht, bevor du mit dem Studium angefangen hast?
  - *Falls nicht erwähnt, nach einer Beschreibung dieser Ausbildungsprogramme fragen.*
  - Hast du eine Schule besucht, die auf Musik spezialisiert ist? Ab welchem Alter?
  - Wie oft hattest du Instrumentalunterricht? (Einmal wöchentlich oder öfter / weniger oft?)

- Hattest du Instrumentalunterricht an einer Musikschule oder bei einer Privatlehrperson zu Hause (/ bei dir zu Hause)?
- Welche Rolle hat der schulische Musikunterricht (Klassenunterricht) für deine musikalische Entwicklung gespielt?
- Hast du Angebote wie außerschulischen Theorieunterricht, Gruppenunterricht oder andere Kurse im Bereich Musik besucht?
- Hast du vor dem Studium an Meisterkursen, Wettbewerben, in Orchestern, Chören, an Kammermusikprojekten, Sommerkursen oder anderem teilgenommen?
- Welches Programm oder welcher Kurs, falls es einen gab, war am nützlichsten? Weshalb?
- Gab es Angebote, an welchen du gerne teilgenommen hättest, aber nicht die Möglichkeit dazu hattest? Weshalb?  
*Beispiele nennen, falls nötig: Weil das Angebot zu teuer / zu weit weg / ausgebucht war oder weil du die Eintrittsprüfung nicht bestanden hast?*
- Wie hast du dich auf die Aufnahmeprüfung der Hochschule vorbereitet?
- *Zusammenfassen, was der / die Interviewte bisher über Umzüge erzählt hat und fragen, ob es weitere Umzüge gab.*

#### D) Umfeld

- Gab es eine bestimmte Person, die deine musikalische Entwicklung besonders beeinflusst hat? Wer war dies und wie hat dich diese Person beeinflusst?
- Welche Rolle haben deine Eltern für deine musikalische Entwicklung gespielt?
  - Wie haben deine Eltern deine musikalische Entwicklung unterstützt? (Kannst du mir einige Beispiele für ihre Unterstützung nennen?)  
*Falls nicht erwähnt, fragen:*
    - Inwiefern haben sie dich motiviert?
    - Inwiefern haben sie Interesse an deinen musikalischen Aktivitäten gezeigt?
    - Haben sie deine Konzerte besucht?
    - Haben sie dir zugehört oder dich angeleitet, wenn du geübt hast?
    - Haben sie dich zu deinem Unterricht begleitet? Waren sie während deines Unterrichts anwesend?
    - Inwiefern haben sie dir geholfen, deine musikalischen Aktivitäten zu organisieren und zu managen?  
*Beispiele nennen, falls nötig: Gute Lehrpersonen für dich gefunden oder Konzerte für dich arrangiert.*

- Inwieweit haben sie deine musikalische Entwicklung finanziell unterstützt?
- Welchen Bezug haben deine Eltern zur Musik?
  - Wie ist das Interesse deiner Eltern für Musik?
  - Haben deine Eltern selbst musiziert?
  - Habt ihr gemeinsam musiziert?
  - Welche Musik habt ihr zu Hause gehört?
  - Habt ihr gemeinsam Konzerte besucht?
- Denkst du, dass deine Eltern irgendwelche Erwartungen bezüglich deiner musikalischen Entwicklung hatten? Falls ja: Welche Erwartungen?
- Haben dir deine Eltern etwas bezüglich Fleiß, Ehrgeiz und Erfolg vermittelt? Falls ja, was?
- Was sind die Berufe deiner Eltern?
- Hast du Geschwister? Welche Rolle haben diese hinsichtlich deiner musikalischen Entwicklung gespielt?
  - Haben deine Geschwister auch ein Instrument gespielt / gesungen? Inwiefern hat dich dies beeinflusst?
- Haben deine Großeltern deine musikalische Entwicklung beeinflusst? Wie?
  - Interessieren sich deine Großeltern für Musik? Machen sie Musik?
  - Welche Rolle haben deine Großeltern grundsätzlich während deiner Kindheit gespielt?
- Haben andere Verwandte deine musikalische Entwicklung beeinflusst? Wie?
  - Haben z.B. deine Cousins auch ein Instrument gespielt / gesungen?
- Gab es Freunde, die deine musikalische Entwicklung beeinflusst haben? Wie?
  - Hattest du Freunde, die auch ein Instrument gespielt haben? Inwiefern hat dich dies beeinflusst?
  - Hast du in deiner Kindheit gemeinsam mit anderen Kammermusik gemacht? Inwiefern hat dich dies beeinflusst?
  - Haben deine Freunde deine musikalischen Fähigkeiten bewundert? Hast du die musikalischen Fähigkeiten von Freunden oder anderen Kindern, die ein Instrument spielten, bewundert? Inwiefern hat dich dies beeinflusst?
- Welche Rolle haben deine Instrumentallehrpersonen hinsichtlich deiner musikalischen Entwicklung gespielt?
  - Gab es einzelne Lehrpersonen, welche besonders wichtig für deine musikalische Entwicklung waren? Weshalb?

- Hat eine Lehrperson oder haben mehrere Lehrpersonen deine Karriere gefördert? Wie? *Beispiele nennen, falls nötig: Konzerte für dich organisiert oder dir Kontakte vermittelt.*
- Wie war die Beziehung zu deinen Lehrpersonen?
- Gab es weitere Personen in deinem Umfeld, die deine musikalische Entwicklung entscheidend beeinflusst haben? Wer und wie?
- Hast oder hattest du ein bestimmtes Vorbild, welches deine musikalische Entwicklung bedeutend beeinflusst hat? Wer war / ist dies? Inwiefern hat er / sie dich beeinflusst?
- Welche Rolle haben Medien für deine musikalische Entwicklung gespielt? (Welche Medien hast du in deiner Kindheit und Jugend genutzt, um Musik zu hören?)

#### **E) Musikalisches Talent**

- Wie würdest du musikalisches Talent oder musikalische Begabung generell beschreiben? (Was ist musikalisches Talent deiner Ansicht nach?)
  - Was sollte jemand können oder welche Fähigkeiten sollte jemand haben, damit du ihn oder sie als musikalisch talentiert betrachten würdest?
- Was ist deiner Meinung nach – und es gibt kein Richtig oder Falsch – wichtiger für musikalisches Talent: angeborene Begabung oder äußere Faktoren wie die Unterstützung durch Eltern oder Lehrpersonen? Weshalb?
- Denkst du, dass es möglich ist, ein hohes musikalisches Niveau nur durch Üben zu erreichen, ohne angeborenes Talent?
- Welche Rolle spielen deiner Meinung nach Persönlichkeitseigenschaften hinsichtlich der Entwicklung musikalischen Talents? (Welche Persönlichkeitseigenschaften sind wichtig hinsichtlich der Entwicklung musikalischen Talents?)  
*Beispiele nennen, falls nötig: Ambitionen, Selbstvertrauen, Sensibilität, Extravertiertheit, Leidenschaft, Durchhaltevermögen.*
- Denkst du, dass eine breite Ausbildung – in nichtmusikalischen Bereichen – wichtig für eine/n zukünftige/n Musiker/in ist?

#### **F) Emotionen, Motivation und berufliche Ziele<sup>91</sup>**

- Kannst du deine Stimmung durch Musik beeinflussen und falls ja, auf welche Art?
- Hat Musik einen Einfluss auf deinen Charakter? Falls ja, welchen Einfluss?

---

<sup>91</sup> Die Themen des Teils F) fanden nicht Eingang in die vorliegende Arbeit. Die betreffenden Fragen wurden für das übergeordnete Forschungsprojekt *SwisSino Musical Talent Study* in die Interviews integriert.

- Welche Musik hast du auf deinem Handy gespeichert oder welche Musik streamst du darauf?
- Was motiviert dich, deine musikalische Ausbildung fortzusetzen?
- Möchtest du im Ausland studieren? Aus welchen Gründen?
- Was ist dein berufliches Ziel?
  - Möchtest du Konzertmusiker/in oder Lehrer/in oder beides sein? Was würdest du bevorzugen?
  - Ziehst du andere berufliche Optionen für deine Zukunft in Betracht – im Musikbereich oder außerhalb des Musikbereichs?

#### **G) Weitere Kommentare**

- Möchtest du etwas ergänzen oder etwas zum Interview sagen?
- Hast du irgendwelche Fragen?

#### **H) Ende des Interviews**



## Fil conducteur de l'entretien Suisse romande

### A) Début de l'interview

Merci beaucoup d'avoir accepté de participer à notre étude.

Je m'appelle Annatina et je travaille comme collaboratrice scientifique pour le département de la recherche spécialisé en pédagogie musicale de la haute école de musique de Lucerne. Parallèlement, je donne des cours de clarinette et suis également musicienne freelance.

Les hautes écoles de musique de Lucerne et Genève mènent ce projet de recherche en Suisse et en Chine. Ce projet s'intéresse au talent musical et au concept de soi sur un plan musical. Dans ce contexte, nous interrogeons des étudiants sur leur développement musical. Pendant l'entretien, je vais te poser des questions auxquelles tu peux répondre librement. Il n'y a pas de réponse juste ou fausse ; c'est ton avis personnel qui est important. Si une question te met mal à l'aise, dis-le-moi. Tu peux à tout moment interrompre l'entretien ou y mettre fin.

Afin de pouvoir analyser les réponses en détail, j'aimerais enregistrer l'entretien. L'enregistrement sera uniquement utilisé à des fins de recherche. Ton anonymat sera respecté en tout temps. Est-ce que tu es d'accord avec cette manière de procéder ?

Est-ce que tu as des questions avant que l'on commence ?

### B) Questions d'introduction sur la biographie musicale

- Pourrais-tu me parler de ton développement musical tout au long de ta vie, à partir de ton premier contact avec la musique ? Donne-moi autant de détails que possible, s'il te plait, tous les détails m'intéressent. Tu peux prendre autant de temps que tu le souhaites, je ne t'interromprai pas.

*Poser les questions suivantes si les réponses n'ont pas été mentionnées :*

- Quand et comment as-tu été en contact avec la musique pour la première fois ?
- Quand as-tu commencé à jouer d'un instrument / à chanter ?
- Pourquoi est-ce que tu as choisi cet instrument en particulier ?
- Qu'est-ce que la musique signifie pour toi ?
  - Si non mentionné : dirais-tu que tu as une passion pour la musique ou que tu aimes la musique passionnellement ?

- Est-ce qu'il y a eu une expérience clé qui a déclenché ta passion / ton amour / intérêt pour la musique ?
  - Si oui, quelle a été cette expérience ? Quel âge avais-tu à cette époque ?
- Au cours de ta vie, est-ce que certaines événements ou certaines expériences ont influencé ton développement musical de manière significative, positivement ou négativement ? Quels étaient-ils ?
  - *Si nécessaires, donner des exemples : un déménagement dans une autre ville, la perte d'un parent, gagner un prix, un concert ou un événement.*
  - *Si seulement un événement est évoqué, en demander d'autres : de même, qu'est-ce qui a été important pour ton développement musical durant ton enfance et ta jeunesse ?*
- Est-ce que tu as vécu des périodes difficiles ou eu des crises dans ta carrière musicale ? De quel ordre ? Comment est-ce que tu les as surmontées ?
- Quand et comment as-tu remarqué que ton talent musical était plus prononcé que celui des autres ?
- Pour quelles raisons as-tu décidé d'étudier la musique et quelles étaient tes motivations ?
  - Est-ce que tu as vu certains avantages ou désavantages à étudier la musique par rapport à d'autres domaines d'études ?
  - Quel âge avais-tu lorsque tu as décidé d'étudier la musique ?
  - Qui a pris part à cette décision ?  
*Donner des exemples si nécessaire : professeur, parents, autres personnes de ton entourage.*
  - Qu'est-ce que tes parents ont dit à propos du fait que tu voulais faire de la musique ton métier ?

### C) Structures de formation / encouragement

- Peux-tu me décrire ton apprentissage musical ? De quelle structure de formation as-tu bénéficié ? As-tu suivi des cours adaptés aux enfants talentueux durant ton enfance et ta jeunesse avant de commencer tes études, comme des programmes d'encouragement des talents ou une filière préprofessionnelle ?  
*Si ce n'est pas mentionné, demander une description de la formation.*
  - Est-ce que tu as fréquenté une école avec spécialité musique ? À partir de quel âge ?
  - À quelle fréquence as-tu eu tes cours d'instruments ? (Une fois par semaine ou plus / moins souvent ?)

- Est-ce que tu as pris des cours dans une école de musique ou avec un professeur privé, chez lui à la maison (/ chez toi) ?
- Quel rôle ont joué les cours de musique à l'école (en classe) dans ton développement musical ?
- Est-ce que tu as suivi des cours de théorie, des cours en groupe ou d'autres cours de musique en dehors de l'école ?
- Est-ce que tu as participé à des master classes, concours, projets d'orchestres, projets chorals, projets de musique de chambre, stages d'été, camps de musique ou autres cours avant tes études ?
- Quel projet ou cours t'a le plus apporté ? Pourquoi ?
- Est-ce qu'il y a des offres ou des cours auxquels tu aurais aimé participer mais auxquels tu n'as pas eu l'occasion de participer ? Pour quelles raisons ?  
*Donner des exemples, si nécessaire : parce que les cours étaient trop chers / trop loin / complets ou parce que tu n'as pas réussi l'examen d'entrée ?*
- Comment est-ce que tu t'es préparé(e) pour l'examen d'entrée à la haute école de musique ?
- *Résumer ce que la personne interviewée a dit jusqu'à présent au sujet des déménagements et demander si d'autres déménagements ont eu lieu.*

#### **D) Entourage**

- Est-ce qu'il y a eu une personne en particulier qui a fortement influencé ton développement musical ? Qui était cette personne et comment est-ce qu'elle t'a influencé(e) ?
- Quel rôle ont joué tes parents dans ton développement musical ?
  - Comment est-ce que tes parents t'ont soutenu(e) pendant ton apprentissage musical ? (Pourrais-tu me donner quelques exemples ?)  
*Si ce n'est pas mentionné, demander :*
    - Dans quelle mesure est-ce qu'ils t'ont motivé(e) ?
    - Comment se traduisait leur intérêt pour tes activités musicales ?
    - Est-ce qu'ils venaient écouter tes concerts ?
    - Est-ce que tes parents t'écoutaient ou te guidaient quand tu exerçais ton instrument ?
    - Est-ce qu'ils t'amenaient à tes cours ? Est-ce qu'ils étaient présents pendant la leçon ?

- Comment est-ce qu'ils t'ont aidé(e) à organiser et à gérer tes activités musicales ?  
*Donner des exemples, si nécessaire : est-ce qu'ils t'ont aidé(e) à trouver de bons professeurs ou à organiser des concerts ?*
- Dans quelle mesure ont-ils soutenu financièrement ton développement musical ?
- Quel lien ont tes parents avec la musique ?
  - Est-ce que tes parents s'intéressent à la musique ?
  - Est-ce que tes parents jouaient eux-mêmes d'un instrument ?
  - Avez-vous fait de la musique ensemble ?
  - Quel genre de musique écoutiez-vous à la maison ?
  - Êtes-vous allé(e)s écouter des concerts ensemble ?
- Est-ce que tu penses que tes parents avaient des attentes par rapport à ton évolution musicale ? Le cas échéant : quels types d'attentes ?
- Est-ce que tes parents t'ont transmis quelque chose en relation avec l'assiduité, l'ambition et le succès ? Si oui, quoi ?
- Quelles sont les professions de tes parents ?
- Est-ce que tu as des frères et sœurs ? Quel rôle ont-ils joué dans ton développement musical ?
  - Est-ce que tes frères et sœurs jouaient aussi d'un instrument ? Cela a-t-il eu une influence sur toi ? Si oui, de quelle manière ?
- Est-ce que tes grands-parents ont influencé ton développement musical ? Comment ?
  - Est-ce que tes grands-parents s'intéressent à la musique ? Est-ce qu'ils font de la musique ?
  - D'une manière générale, quel rôle ont joué tes grands-parents durant ton enfance ?
- Est-ce que d'autres membres de ta famille ont influencé ton développement musical ? De quelle manière ?
  - Par exemple, est-ce que tes cousins jouaient aussi d'un instrument / chantaient ?
- Est-ce que certains de tes amis ont influencé ton développement musical ? Comment ?
  - Est-ce que tu avais des amis qui jouaient aussi d'un instrument ? Est-ce que cela t'a influencé(e) ?

- Est-ce que tu as fait de la musique de chambre quand tu étais enfant ? Est-ce que cela a eu une influence particulière sur toi ?
- Est-ce que tes amis admiraient tes capacités musicales ? Est-ce que tu as admiré les capacités musicales d'amis ou d'autres enfants qui jouaient d'un instrument ? Comment est-ce que cela t'a influencé(e) ?
- Quel rôle ont joué tes professeurs en ce qui concerne ton développement musical ?
  - Est-ce qu'il y a eu des professeurs qui ont été particulièrement importants pour ton évolution musicale ? Pourquoi ?
  - Est-ce qu'un ou plusieurs de tes professeurs ont encouragé ou promu ta carrière ? Comment ?  
*Donner des exemples, si nécessaire : Est-ce qu'un professeur t'a mis en relation avec des contacts ou a organisé des concerts pour toi ?*
  - Comment était ta relation avec tes professeurs ?
- Est-ce qu'il y avait d'autres personnes dans ton entourage qui ont eu une influence déterminante pour ton développement musical ? Qui et comment ?
- Est-ce que tu avais ou as un modèle qui a influencé de manière significative ton évolution musicale ? Qui était-ce / est-ce ? De quelle manière est-ce qu'il / elle t'a influencé(e) ?
- Quel rôle ont joué les médias dans ton développement musical ? (Quels médias as-tu utilisé durant ton enfance et ta jeunesse pour écouter de la musique ?)

### E) Talent musical

- Comment est-ce que tu décrirais le talent musical ou le don musical en général ? (Qu'est-ce que le talent musical d'après toi ?)
  - Qu'est-ce qu'une personne devrait être capable de faire ou quelles compétences devrait-elle avoir pour que tu la considères comme talentueuse pour la musique ?
- Selon toi, qu'est-ce qui est plus important en ce qui concerne le talent musical : le talent inné ou des facteurs extérieurs comme le soutien des parents ou un bon professeur ? Pourquoi ?
- Penses-tu qu'il est possible d'atteindre un haut niveau musical uniquement en s'exerçant, sans avoir de talent inné ?
- Selon toi, quel rôle jouent les traits de personnalité dans le développement du talent musical ? (Quels traits de personnalité favorisent le développement du talent musical ?) *Donner des exemples, si nécessaire : ambitions, confiance en soi, sensibilité, extraversion, passion, persévérance.*

- Est-ce que tu penses qu'une formation diversifiée - dans des disciplines autres que la musique - est importante pour un ou une future musicienne ?

#### **F) Émotions, motivation et buts professionnels<sup>92</sup>**

- Est-ce que tu peux influencer (de façon ciblée) ton humeur à travers la musique, et si oui, de quelle manière ?
- Est-ce que la musique a une influence sur ton caractère ? Si oui, quelle influence ?
- Quel genre de musique as-tu sur ton téléphone ou quelle musique est-ce que tu y écoutes ?
- Qu'est-ce qui te motive de poursuivre ta formation musicale ?
- Est-ce que tu aimerais étudier à l'étranger ? Pour quelles raisons ?
- Quel est ton but professionnel ?
  - Est-ce que tu aimerais devenir un/e musicien/ne concertiste ou un/e professeur ou les deux ? Qu'est-ce que tu préfèrerais ?
  - Est-ce que tu envisages d'autres débouchés professionnels pour ton avenir - dans le domaine musical ou dans un autre domaine ?

#### **G) Autres commentaires**

- Est-ce que tu souhaites ajouter quelque chose ou dire quelque chose sur l'interview ?
- Est-ce que tu as des questions ?

#### **H) Fin de l'entretien**

---

<sup>92</sup> Die Themen des Teils F) fanden nicht Eingang in die vorliegende Arbeit. Die betreffenden Fragen wurden für das übergeordnete Forschungsprojekt *SwisSino Musical Talent Study* in die Interviews integriert.

## Interviewleitfaden China 访谈大纲 中国

### A) Beginn des Interviews 访谈开始

Vielen Dank für deine Bereitschaft, am Interview für unsere Studie teilzunehmen.  
非常感谢你来参加本课题研究。

Ich bin Annatina von der schweizerischen Hochschule Luzern – Musik. Ich arbeite in der musikpädagogischen Forschung und bin Berufsklarinettestistin sowie Klarinettenlehrerin.

我是来自瑞士应用科技大学的 Annatina，主要研究音乐教育，我同时也是一名职业黑管演奏家和黑管老师。

Vorstellung der Co-Interviewerin:

我是 Le，我也是一名职业黑管演奏家和黑管老师，我在访谈期间负责翻译。

Wir führen gemeinsam dieses Forschungsprojekt an Musikhochschulen in der Schweiz und in China durch. Die Forschungsthemen sind musikalisches Talent und das musikalische Selbstkonzept. In diesem Kontext interviewen wir Studierende über ihre musikalische Entwicklung. Ich werde dir einige Fragen stellen und du kannst frei antworten. Es gibt kein Richtig oder Falsch; wichtig ist deine persönliche Meinung. Falls dir eine Frage unangenehm ist, lass es mich wissen. Du kannst das Interview jederzeit unterbrechen oder beenden.

我们正在中国和瑞士两国的音乐学院之间开展一项合作研究，研究主题主要关于音乐才能和音乐自我概念。所以，我们需要对一些学生进行访谈，以了解他们在音乐方面的发展。我们将问你一些问题，你可以自由作答，答案没有正确和错误之分，我们感兴趣的是你自己的个人观点。如果你对某些问题感到不适，请告诉我。你可以随时打断或中止访谈。

Le wird übersetzen, indem sie zusammenfasst, was wir gesagt haben. Sie wird uns informieren, falls die Länge einer Frage oder Antwort Schwierigkeiten für die Übersetzung bereitet oder wenn sie nicht verstanden hat, was wir gesagt haben.

Le 将总结和翻译我们之间的对话。如果一个问题或回答太长，翻译起来有难度，或者是 Le 没有完全理解我们的对话，她会向我们示意。

Wir würden das Interview gerne aufzeichnen, um es genau analysieren zu können. Die Aufzeichnung wird ausschließlich für Forschungszwecke verwendet. Deine Anonymität wird immer gewahrt bleiben und es wird kein Rückschluss auf deine Person möglich sein. Ist es okay, wenn das Aufnahmegerät läuft?

我们希望能对访谈进行录音以便更好地逐字翻译并分析访谈内容，所有录音只用于研究学术。本访谈是匿名的，你的一切隐私将受到保护。我们现在可以开始录音了吗？

Hast du noch irgendwelche Fragen, bevor wir starten?

我们即将开始访谈，在这之前你还有什么问题吗？

## B) Einstiegsfragen zur musikalischen Biografie 开放式问题关于音乐经历

- Könntest du mir bitte deine Lebensgeschichte bezüglich deiner musikalischen Entwicklung erzählen, ab deinem ersten Kontakt mit Musik? Bitte erzähle mir so viel wie möglich, um viele Details deiner Geschichte mit mir zu teilen. Du kannst dir so viel Zeit nehmen, wie du willst, ich werde dich nicht unterbrechen.  
可以和我们分享一下你从一开始接触音乐，到后来学习音乐的生活经历吗？  
请尽可能多地与我们分享一些细节。你的回答没有时间限制，我不会打断你。

*Falls nicht erwähnt, fragen:*

*如果受访者没有提到，请问：*

- Wann und wie bist du zum ersten Mal mit Musik in Kontakt gekommen?  
你最早是什么时候以怎样的方式接触到音乐的？
- Wann hast du begonnen, ein Instrument zu spielen / zu singen?  
你是从什么时候开始学习一门乐器/学习唱歌的
- Wieso hast du dich für dein Instrument entschieden / entschieden zu singen?  
你为什么选择学习这门乐器/学习唱歌？
- Was bedeutet dir Musik?  
音乐对你来说意味着什么？
  - Falls nicht erwähnt: Würdest du sagen, dass du eine Leidenschaft oder Liebe für Musik empfindest?  
如果受访者没有提到：那么你是否认为自己对于音乐有着发自内心的热爱？
- Gab es ein Schlüsselerlebnis, das bei dir diese Leidenschaft / Liebe / ein Interesse für die Musik geweckt hat?  
有没有很重要的事件经历激发/唤起你对音乐的热爱/兴趣？
  - Falls ja: Was war dieses Erlebnis? Wie alt warst du damals?  
如果回答是‘有’：是什么经历？在你几岁的时候？



- Gab es entscheidende Lebensereignisse oder besondere Erlebnisse, die deine musikalische Entwicklung stark positiv oder negativ beeinflusst haben? Welche waren das?  
 有没有什么特殊的经历、重大事件在你的音乐道路中对你产生了决定性的影响? 这些影响是积极的还是消极的? 能和我们说一说吗?
  - *Beispiele geben, falls nötig: Ein Umzug in eine andere Stadt, der Verlust eines Familienmitglieds, der Gewinn eines Preises, ein Konzert oder ein Anlass.*  
 有没有类似搬家到另一个城市、失去亲人、比赛获奖、参加音乐会之类的印象深刻产生影响的事件。
  - *Nach weiteren Ereignissen fragen, falls nur eines erwähnt wird:*  
*Was war während deiner Kindheit und Jugend außerdem wichtig für deine musikalische Entwicklung?*  
 如果受访者只提到了一件事, 请进一步询问有没有后续的事件或经历。  
 童年里其他对你学音乐产生重大影响的因素是什么?
- Hast du in deinem musikalischen Werdegang schwierige Phasen oder Krisen erlebt? Welcher Art? Wie hast du diese überwunden?  
 在你学音乐的过程中有没有遇到过不去的坎或者困难? 都是怎样困难? 又是怎样克服的?
- Wann und wie hast du bemerkt, dass dein musikalisches Talent grösser ist als dasjenige von anderen?  
 你是从什么时候开始意识到自己在音乐方面的能力比周围人更强, 你是怎么发觉这点的?
- Was waren deine Gründe und deine Motivation, Musik zu studieren?  
 是什么原因和动机使你选择在大学阶段学习音乐?
  - Hast du im Musikstudium bestimmte Vor- oder Nachteile gegenüber anderen Studienrichtungen gesehen?  
 相比别的学科, 选择音乐专业有没有什么明显的优点或者缺点?
  - Wie alt warst du, als du dich entschieden hast, dass du Musik studieren willst?  
 是在你几岁时决定走一条专业音乐道路的?
  - Wer war an dieser Entscheidung beteiligt? *Beispiele geben, falls nötig: Lehrperson, Eltern, andere Personen aus deinem Umfeld.*  
 你自己做的决定还是有别的人的原因? *如果有必要, 请举例: 比如老师、父母或周围的其他人*

- Was haben deine Eltern dazu gesagt, dass du die Musik zum Beruf machen wolltest?  
如果以上没有提到：你父母是如何直接或间接地表达他们对你走音乐这条路看法的？

### C) Ausbildungsstrukturen / Förderung 教育支持结构

- Könntest du bitte deine musikalische Ausbildung beschreiben? Welche Ausbildungsprogramme, Kurse oder Förderangebote für musikalische Talente hast du in deiner Kindheit und Jugend besucht, bevor du mit dem Studium angefangen hast? 能不能具体讲讲你小时候（上大学之前）所受的音乐教育（也是课外音乐课）的一些细节，上过哪些课，参加过哪些教育支持项目，获得过哪些奖学金、或者入选什么音乐活动？

*Falls nicht erwähnt, nach einer Beschreibung dieser Ausbildungsprogramme fragen.*

*如果受访者没有提到，请他们描述一下自己参加过的项目或课程。*

- Hast du eine Schule besucht, die auf Musik spezialisiert ist? Ab welchem Alter?  
你在学校里接受过针对音乐的培训吗（音乐培训课程、上过专业的音乐学校吗）？从几岁开始的？
- Wie oft hattest du Instrumentalunterricht? (Einmal wöchentlich oder öfter / weniger oft?)  
你多久上一次器乐课？(每周一节或是更多/更少?)
- Hattest du Instrumentalunterricht an einer Musikschule oder bei einer Privatlehrperson zu Hause (/ bei dir zu Hause)?  
你的器乐上课地点是音乐学校（琴行），还是私人教师的家中（或是自己家中）？
- Welche Rolle hat der schulische Musikunterricht (Klassenunterricht) für deine musikalische Entwicklung gespielt?  
学校提供的音乐课程（课堂教学）对你的音乐发展起到了怎样的作用？
- Hast du Angebote wie außerschulischen Theorieunterricht, Gruppenunterricht oder andere Kurse im Bereich Musik besucht?  
除此以外，你是否上过一些与音乐有关的课外辅导课程？例如，音乐理论课、小组课、或一对一的单独小课等等？

- Hast du vor dem Studium an Meisterkursen, Wettbewerben, in Orchestern, Chören, an Kammermusikprojekten, Sommerkursen oder anderem teilgenommen?  
在入大学前，你是否参加过大师班、音乐比赛、管弦乐队、合唱队、室内乐演奏、夏令营等等？
- Welches Programm oder welcher Kurs, falls es einen gab, war am nützlichsten? Weshalb?  
哪个项目/课程对你来说帮助最大，为什么？
- Gab es Angebote, an welchen du gerne teilgenommen hättest, aber nicht die Möglichkeit dazu hattest? Weshalb?  
有没有什么项目/课程你本来想参加但最后却因为一些原因没有参加，为什么？
  - *Beispiele nennen, falls nötig: Weil das Angebot zu teuer / zu weit weg / ausgebucht war oder weil du die Eintrittsprüfung nicht bestanden hast?*  
如果有必要，请举例：比如收费太贵/离家太远/名报满了/或者没有通过录取考试？
- Wie hast du dich auf die Aufnahmeprüfung der Hochschule vorbereitet?  
你是怎么准备大学入学考试的？
- *Zusammenfassen, was der / die Interviewte bisher über Umzüge erzählt hat und fragen, ob es weitere Umzüge gab.*  
*重述受访者所描述的知道目前为止关于搬迁的情况，并询问是否有多次的搬迁经历。*

#### D) Umfeld 环境

- Gab es eine bestimmte Person, die deine musikalische Entwicklung besonders beeinflusst hat? Wer war dies und wie hat dich diese Person beeinflusst?  
有没有一位特别的人在你学习音乐过程中起到了至关重要的影响？这个人是谁，这个人是如何影响你的？
- Welche Rolle haben deine Eltern für deine musikalische Entwicklung gespielt?  
在你学习音乐的过程中父母起到了怎样的作用？
  - Wie haben deine Eltern deine musikalische Entwicklung unterstützt? (Kannst du mir einige Beispiele für ihre Unterstützung nennen?)  
父母是怎样支持你学习音乐的？（能给出一些具体的例子吗？）  
*Falls nicht erwähnt, fragen:*  
*如果（受访者）没有提到，请问：*
    - Inwiefern haben sie dich motiviert?  
他们是怎样激励你学习音乐的？

- Inwiefern haben sie Interesse an deinen musikalischen Aktivitäten gezeigt?  
他们是否对你从事的一些音乐活动表现出兴趣？以怎样的方式？
- Haben sie deine Konzerte besucht?  
他们有没有去（音乐会）看过你的演出？
- Haben sie dir zugehört oder dich angeleitet, wenn du geübt hast?  
在你练习的时候，他们会旁听或者给予指导吗？
- Haben sie dich zu deinem Unterricht begleitet? Waren sie während deines Unterrichts anwesend?  
他们陪你去上课吗？他们和你一起上课吗？
- Inwiefern haben sie dir geholfen, deine musikalischen Aktivitäten zu organisieren und zu managen?  
他们是怎样帮助你安排和管理那些与音乐相关的活动？  
*Beispiele nennen, falls nötig: Gute Lehrpersonen für dich gefunden oder Konzerte für dich arrangiert.*  
如果有必要，请举例：比如找一个好老师，帮你安排音乐会（音乐演出）。
- Inwieweit haben sie deine musikalische Entwicklung finanziell unterstützt?  
他们对你学音乐投资和付出了多少？
- Welchen Bezug haben deine Eltern zur Musik?  
你的父母和音乐之间的关系如何？
  - Wie ist das Interesse deiner Eltern für Musik?  
你会如何描述你父母对音乐的兴趣？
  - Haben deine Eltern selbst musiziert?  
他们玩儿了音乐吗？
  - Habt ihr gemeinsam musiziert?  
你们一起玩了音乐吗？
  - Welche Musik habt ihr zu Hause gehört?  
你和你的父母通常在家一起听了什么类型的音乐？
  - Habt ihr gemeinsam Konzerte besucht?  
你和他们一起去了听音乐会吗？
- Denkst du, dass deine Eltern irgendwelche Erwartungen bezüglich deiner musikalischen Entwicklung hatten? Falls ja: Welche Erwartungen?  
你认为你父母对你音乐方面的发展是否有期望？如果是，他们期望是什么？
  - Haben dir deine Eltern etwas bezüglich Fleiß, Ehrgeiz und Erfolg vermittelt? Falls ja, was?  
关于‘勤勉’、‘理想’（志向）、‘成功’这些方面，父母有没有引导你？如果有，可以给我们描述一下吗？

- Was sind die Berufe deiner Eltern?  
你父母的职业是什么?
- Hast du Geschwister? Welche Rolle haben diese hinsichtlich deiner musikalischen Entwicklung gespielt?  
你有兄弟姐妹吗? 如果有的话他们在你音乐学习当中起到了怎样的作用?
  - Haben deine Geschwister auch ein Instrument gespielt / gesungen? Inwiefern hat dich dies beeinflusst?  
他们也会演奏乐器/唱歌吗? 他们是怎样影响你的?
- Haben deine Großeltern deine musikalische Entwicklung beeinflusst? Wie?  
你的爷爷奶奶或者外公外婆是否对你的音乐发展产生过影响? 以怎样的方式?
  - Interessieren sich deine Großeltern für Musik? Machen sie Musik?  
他们对音乐感兴趣吗? 他们玩儿音乐吗?
  - Welche Rolle haben deine Großeltern grundsätzlich während deiner Kindheit gespielt?  
他们大体上在你的童年生活中扮演了怎样的角色?
- Haben andere Verwandte deine musikalische Entwicklung beeinflusst? Wie?  
有没有一些其他的家庭成员对你的音乐发展产生过影响? 以怎样的方式?
  - Haben z.B. deine Cousins auch ein Instrument gespielt / gesungen?  
比如, 表/堂兄弟姐妹, 他们也会演奏乐器/唱歌吗?
- Gab es Freunde, die deine musikalische Entwicklung beeinflusst haben? Wie?  
有没有一些朋友对你的音乐发展产生过影响? 以怎样的方式?
  - Hattest du Freunde, die auch ein Instrument gespielt haben? Inwiefern hat dich dies beeinflusst?  
你有没有朋友也演奏一门乐器? 他们如何影响了你?
  - Hast du in deiner Kindheit gemeinsam mit anderen Kammermusik gemacht? Inwiefern hat dich dies beeinflusst?  
在你童年你和别的孩子一起排室内乐吗? 这种体验对你有什么影响?
  - Haben deine Freunde deine musikalischen Fähigkeiten bewundert? Hast du die musikalischen Fähigkeiten von Freunden oder anderen Kindern, die ein Instrument spielten, bewundert? Inwiefern hat dich dies beeinflusst?  
你的朋友欣赏了你的音乐才华/技能吗? 有没有朋友或同学, 他们的音乐才华/技能是你所欣赏并且佩服的? 你从中受到了怎样的影响?

- Welche Rolle haben deine Instrumentallehrpersonen hinsichtlich deiner musikalischen Entwicklung gespielt?  
在你学音乐的过程中，你不同时期的专业老师对你产生了怎样的影响？
  - Gab es einzelne Lehrpersonen, welche besonders wichtig für deine musikalische Entwicklung waren? Weshalb?  
是否有个别老师对你的音乐发展特别重要？为什么？
  - Hat eine Lehrperson oder haben mehrere Lehrpersonen deine Karriere gefördert? Wie? *Beispiele nennen, falls nötig: Konzerte für dich organisiert oder dir Kontakte vermittelt.*  
有没有一位/几位老师给你的职业发展提供了支持？以怎样的方式？  
*如果有必要，请举例：比如为你安排音乐会（音乐演出）或者帮你联系人。*
  - Wie war die Beziehung zu deinen Lehrpersonen?  
你和以前的老师之间的师生关系如何？
- Gab es weitere Personen in deinem Umfeld, die deine musikalische Entwicklung entscheidend beeinflusst haben? Wer und wie?  
有没有一些你周围的其他人对你的音乐发展产生过重大的影响？他们是谁？以怎样的方式？
- Hast oder hattest du ein bestimmtes Vorbild, welches deine musikalische Entwicklung bedeutend beeinflusst hat? Wer war / ist dies? Inwiefern hat er / sie dich beeinflusst?  
有没有一些你视为榜样/模范（的音乐家）对你的音乐发展产生过重大的影响？他/她是谁？他/她怎样影响了你？
- Welche Rolle haben Medien für deine musikalische Entwicklung gespielt? (Welche Medien hast du in deiner Kindheit und Jugend genutzt, um Musik zu hören?)  
媒体/传媒对你的音乐发展产生了怎样的影响？（在童年和青少年时期，你利用什么媒介听音乐？）

## E) Musikalisches Talent 音乐才能

- Wie würdest du musikalisches Talent oder musikalische Begabung generell beschreiben? (Was ist musikalisches Talent deiner Ansicht nach?)  
你认为什么是人们通常所说的音乐才能或音乐天赋？（你理解的音乐天赋是怎样的？）
  - Was sollte jemand können oder welche Fähigkeiten sollte jemand haben, damit du ihn oder sie als musikalisch talentiert betrachten würdest?  
一个人要知道些什么或者能够做什么（具备怎样的知识或能力），你才会觉得他有音乐才能？

- Was ist deiner Meinung nach – und es gibt kein Richtig oder Falsch – wichtiger für musikalisches Talent: angeborene Begabung oder äußere Faktoren wie die Unterstützung durch Eltern oder Lehrpersonen? Weshalb?  
在你看来，什么对音乐才能更重要：是与生俱来的天赋/资质还是一些外在的因素，比如来自家长和老师的指导与支持？为什么？请注意回答没有对错之分。
- Denkst du, dass es möglich ist, ein hohes musikalisches Niveau nur durch Üben zu erreichen, ohne angeborenes Talent?  
如果没有与生俱来的天赋，你认为高超的音乐才能/音乐技巧可以仅仅依靠后天的训练达到吗？
- Welche Rolle spielen deiner Meinung nach Persönlichkeitseigenschaften hinsichtlich der Entwicklung musikalischen Talents? (Welche Persönlichkeitseigenschaften sind wichtig hinsichtlich der Entwicklung musikalischen Talents?) *Beispiele nennen, falls nötig: Ambitionen, Selbstvertrauen, Sensibilität, Extravertiertheit, Leidenschaft, Durchhaltevermögen.*  
在你看来，一个人的性格/个性对于发展音乐才能可以起到怎样的作用？（哪些人格特征对发展音乐才能至关重要？）如果有必要，请举例：比如有理想、自信、敏感、外向、热情、有毅力。
- Denkst du, dass eine breite Ausbildung – in nichtmusikalischen Bereichen – wichtig für eine/n zukünftige/n Musiker/in ist?  
你认为除了音乐教育之外的其他通识教育，对成为一名音乐家来说重要吗？

#### F) Emotionen, Motivation und berufliche Ziele 情感、动机和职业目标<sup>93</sup>

- Kannst du deine Stimmung durch Musik beeinflussen und falls ja, auf welche Art? 音乐能影响你的情绪吗？如何影响？
- Hat Musik einen Einfluss auf deinen Charakter? Falls ja, welchen Einfluss? 音乐对你的性格/性情有影响吗？如果有，怎么样的影响？
- Welche Musik hast du auf deinem Handy gespeichert oder welche Musik streamst du darauf?  
你手机或者播放器里都有什么类型的音乐？
- Was motiviert dich, deine musikalische Ausbildung fortzusetzen?  
是什么激励着你继续学习音乐？
- Möchtest du im Ausland studieren? Aus welchen Gründen?  
你想去海外留学吗？为什么呢？

---

<sup>93</sup> Die Themen des Teils F) fanden nicht Eingang in die vorliegende Arbeit. Die betreffenden Fragen wurden für das übergeordnete Forschungsprojekt *SwisSino Musical Talent Study* in die Interviews integriert.

- Was ist dein berufliches Ziel?  
 什么是你的职业目标?
  - Möchtest du Konzertmusiker/in oder Lehrer/in oder beides sein? Was würdest du bevorzugen?  
 你想成为一名演奏家还是一名教师，还是都想？你更喜欢哪一个呢？
  - Ziehst du andere berufliche Optionen für deine Zukunft in Betracht – im Musikbereich oder außerhalb des Musikbereichs?  
 你有考虑过其他的职业选择吗—在音乐领域内还是领域外？

#### **G) Weitere Kommentare 其他评注**

- Möchtest du etwas ergänzen oder etwas zum Interview sagen?  
 你还有什么要补充的或者就我们的谈话想说的吗？
- Hast du irgendwelche Fragen?  
 你还有其他的问题吗？

#### **H) Ende des Interviews 访谈结束**



## Fragebogen zur Erhebung soziodemografischer Daten<sup>94</sup>

### *Hinweise zum Ausfüllen:*

→ Bitte beantworten Sie jede Frage und lassen Sie keine Frage aus.

→ Bitte kreuzen Sie die zutreffenden Kästchen folgendermaßen an: ☒

### **Geschlecht:**

- Männlich
- Weiblich
- Anderes
- Keine Angabe

### **2 Geburtsdatum (Tag/Monat/Jahr)**

-----/-----/-----

### **3 In welcher Stadt und in welchem Land sind Sie geboren?**

---

### **4 Welche Art Mittelschule (z.B. Gymnasium oder BMS) haben Sie besucht und in welcher Stadt war das?**

---

### **5 In welchen Städten haben Sie gewohnt, bevor Sie mit der Hochschule begonnen haben?**

---

---

<sup>94</sup> Die Erhebung soziodemografischer Daten erfolgte mittels eines Fragebogens zum musikalischen Selbstkonzept aus der quantitativen Teilstudie des übergeordneten Forschungsprojekts *SwisSino Musical Talent Study*, an der die Interviewten ebenfalls teilnahmen. Hier wird nur der zweite, auf die soziodemografischen Daten bezogene Teil des Fragebogens wiedergegeben.

- 6 **Was ist Ihr höchster bisher erreichter Bildungsabschluss?**  
→ zum Beispiel: *Matura oder Bachelor of Arts in Music Klassik vokal*
- 

- 7 **Welches Studium absolvieren Sie im Moment an der Hochschule?**  
→ zum Beispiel: *Master of Arts in Music Performance Klassik instrumental*

Bachelor:

Master:

---

- 8 **Seit wann sind Sie an einer Hochschule / Universität eingeschrieben?**  
→ Bitte geben Sie Monat und Jahr an (zum Beispiel: März 2017)
- 

- 9 **Welche(s) Instrument(e) spielen Sie?**  
Hauptinstrument (oder Gesang):
- 

Weitere(s) Instrument(e), sofern vorhanden:

---

- 10 **In welchem Alter haben Sie begonnen, Ihr Hauptinstrument zu spielen?**
- 

- 11 **Wie viele Stunden pro Tag üben Sie durchschnittlich auf Ihrem Hauptinstrument?**
-

12 **Was ist Ihr berufliches Ziel?**

→ zum Beispiel: Sänger/in, Klarinettist/in, Musikpädagoge/-in

---

13 **Spielen Ihre Eltern ein Instrument oder haben sie früher ein Instrument gespielt?**

→ Mehrere Antworten möglich.

Nein

Ja, meine Mutter     auf professionellem Niveau     auf Amateurniveau

Ja, mein Vater     auf professionellem Niveau     auf Amateurniveau

14 **In welcher Stadt und in welchem Land leben Ihre Eltern im Moment?**

---

15 **Was ist der höchste Bildungsabschluss Ihrer Eltern?**

Kein Schulabschluss

Primarschule

Real- / Sekundarschule

Berufslehre EBA / EFZ

Gymnasium / Berufs- oder Fachmaturitatsschule

Bachelor: Universität, Pädagogische oder Fachhochschule

Master / Diplom / Lizentiat: Universität, Pädagogische oder Fachhochschule

Doktorat / PhD

16 **Möchten Sie etwas hinzufügen oder haben Sie Anmerkungen zum Fragebogen?**

---

## Französischsprachige Version des Fragebogens

### *Indications :*

→ Veuillez répondre à chaque question, ne sautez pas de question.

→ Veuillez cocher la case qui convient de la manière suivante :

1 **Sexe :**

- Masculin
- Féminin
- Autre
- Non précisé

2 **Date de naissance (jour/mois/année)**

-----/-----/-----

3 **Dans quelle ville et dans quel pays êtes-vous né(e) ?**

---

4 **Quel type de lycée / gymnase / école de maturité professionnelle avez-vous fréquenté et dans quelle ville ?**

---

5 **Dans quelles villes avez-vous vécu avant votre entrée à l'haute école ?**

---

6 **Quel est le degré de formation le plus élevé que vous avez atteint à ce jour ?**

→ *par exemple : maturité ou le Bachelor of Arts en musique (chant)*

---

7 **Quel curriculum d'études êtes-vous en train de suivre à l'haute école ?**

→ *par exemple : le Master of Arts en interprétation musicale*

O Bachelor :

O Master :

---

8 **Depuis quand êtes-vous inscrit(e) à une université / haute école ?**

→ *Veillez indiquer le mois et l'année (par exemple : mars 2017)*

---

9 **De quel(s) instrument(s) jouez-vous ?**

Instrument (ou voix) principal(e) :

---

Autre(s) instrument(s) le cas échéant :

---

10 **À quel âge avez-vous commencé à jouer de votre instrument principal ?**

---

11 **Combien d'heures par jour investissez-vous en moyenne à la pratique de votre instrument principal ?**

---

12 **Quel est votre but professionnel ?**

→ *par exemple : chanteur/chanteuse, clarinettiste, professeur(e) de musique*

---

13 **Vos parents jouent-ils ou ont-ils joué d'un instrument ?**

→ *Plusieurs réponses possibles.*

Non

Oui, ma mère       au niveau professionnel       au niveau amateur

Oui, mon père       au niveau professionnel       au niveau amateur

14 **Dans quelle ville et quel pays vos parents vivent-ils actuellement ?**

---

15 **Quel est le niveau d'éducation le plus élevé de vos parents ?**

Pas de diplôme d'école

École primaire

École secondaire

Apprentissage AFP / CFC

Lycée / gymnase / école de maturité professionnelle ou spécialisée

Bachelor : haute école universitaire, spécialisée ou pédagogique

Master / diplôme / licence : haute école universitaire, spécialisée ou pédagogique

Doctorat / PhD

16 **Souhaitez-vous ajouter quelque chose ou avez-vous des commentaires sur le questionnaire ?**

---

## Chinesischsprachige Version des Fragebogens

填写说明:

→ 请回答所有问题不要空出任何问题.

→ 请在适当的圆圈内划叉: 

1 性别

男性

女性

2 生日 (年, 月, 日)

---

3 你在中国的哪个省 (自治区)、市、县出生?

---

4 你读的是哪种类型的中学, 在哪个省哪个市?

---

5 在进入大学之前你曾在中国的哪个省 (自治区)、市、县生活居住?

---

6 迄今为止你所完成的最高学历（文凭）是什么？

→ 举例：高中文凭或者本科学位（器乐音乐）

---

7 在大学你所学习的专业领域范畴是什么？

→ 举例：艺术创作硕士（器乐音乐）

0 学士

0 硕士

---

8 你是什么时候开始在大学正式注册学习的？

→ 请填写完整的年月（举例：2017年3月）

---

9 你的主修乐器是什么？

主修乐器（或声乐）

---

其他乐器（若适用）

---

10 你是从几岁起开始学习你的主修乐器的？

---

11 你平均每天花多少时间练习你的主修乐器？

---



12 你的职业目标是什么?  
→ 举例: 声乐家, 歌手, 单簧管演奏员, 音乐教师

---

13 你父母会一件乐器吗?  
→ 能同时选择多个答案

0 不会

是的, 我的母亲                    0      专业水平                    0      业余水平

是的, 我的父亲                    0      专业水平                    0      业余水平

14 目前你父母居住在中国的哪个省市?

---

15 你父母获得的最高教育学历(文凭)是什么?

0 无文凭

0 小学

0 中学

0 职业中专

0 高中/高等专科学校

0 大学: 学士

0 大学: 硕士

0 博士学位

16 对于调查问卷你有什么需要补充或者意见吗?

---