

Marc Brand

Uebe-Coaching Ein polyfunktionales Modell für die Musikschule

Forschungsbericht des Praxistests

Forschungsbericht der Hochschule Luzern – Musik 1B

Impressum

Brand, Marc (2010): Uebe-Coaching: ein polyfunktionales Modell für die Musikschule – Forschungsbericht des Praxistests

Forschungsbericht der Hochschule Luzern – Musik 1B, Luzern

Hochschule Luzern – Musik,

http://edoc.zhbluzern.ch/hslu/m/fb/2010_1B_Brand_version2.pdf

Version 2 vom 12. Oktober 2011

Die Publikation ist Resultat des Forschungsprojektes

Uebe-Coachings im Instrumentalunterricht

Projektmitarbeitende: Marc Brand, Marc-Antoine Camp, Olivier Senn, Jürg Huber, Eva Mey,
Annika Vogt

Projektpartner: Musikschule Sarnen

In den Forschungsberichten der Hochschule Luzern – Musik werden Ergebnisse aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten dem Fachpublikum und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Herausgegeben von der Hochschule Luzern – Musik

© Hochschule Luzern – Musik, 2010/2011

Dieses Dokument ist als elektronische Publikation frei zugänglich. Es untersteht dem urheberrechtlichen Schutz, darf aber zur nicht-kommerziellen Nutzung und unter Nennung von Autor und Quelle als unverändertes Ganzes im elektronischen Format weitergegeben werden. Für jede weitergehende Nutzung, soweit nicht von den gesetzlichen Schranken erfasst, bedarf es der ausdrücklichen vorgängigen Einwilligung der Hochschule Luzern – Musik

Abstract

„Sie hat mir eigentlich gezeigt, dass das Spielen Spass macht!“

Im Modell ‚Uebe-Coaching‘ werden musiklernende Kinder von jugendlichen Schülerinnen und Schülern beim Üben zu Hause begleitet. Das Coaching wird von der gemeinsamen Musiklehrperson geführt, findet aber weitgehend autonom und selbstgesteuert statt. Die Bezeichnung ‚polyfunktional‘ für dieses Modell weist auf die unterschiedlichen Lernebenen hin, die darin zusammengeführt werden: Sowohl den gecoachten Schülern/-innen wie den Coachs werden altersgerechte Lernerfahrungen ermöglicht. Positive Effekte entfaltet das Modell auch für die beteiligten Lehrpersonen, die Eltern der Musikschüler/innen, sowie die Musikschulen. Insofern ist das Modell ‚Uebe-Coaching‘ als Beitrag zum ‚Quality Management‘ an Musikschulen und als Baustein für eine „zukunftsfähige Musikschule“ zu verstehen.

Aus dem Praxistest des Modells ‚Uebe-Coaching‘ ergaben sich in den untersuchten Bereichen substanzielle Resultate. Das Modell verspricht im getesteten Musikschul Umfeld (ein ländlich geprägter, rund 10 000 Einwohner/innen zählender Ort mit Zentrumsfunktion, dazu Aussenbezirke) für Übestruckturen und -motivation bei Kindern, für Lernformen bei Jugendlichen und für den Erfahrungsgewinn von Führungskompetenzen von Lehrpersonen substanzielle Qualitätsverbesserungen.

1. Übestruckturen für Kinder: Das Modell vermag bei unterschiedlichen Lerntypen eine Vielzahl handlungsfördernder Wirkungen zu erzielen. Bei Kindern, die primär über die Interaktion mit anderen Schülern lernen (sozialer Lerntyp), führte das Coaching zu einem bedeutenden Anstieg der Motivation, zu häufigerem Spielen und instrumentalen Fortschritten. Bei Kindern, welche zu Hause nicht über geeignete Übestruckturen verfügt hatten (beispielsweise in Form von Vereinbarungen mit den Eltern), konnte das Coaching Struckturen schaffen. Die Schnittstelle zwischen Unterrichtslektion und dem Spielen zu Hause wurde verstärkt, indem das Coaching das Kontrollintervall verkürzte. Kinder, die schon vor dem Coaching gute Übeleistungen erbracht hatten, erhielten die Möglichkeit zur Diskussion von Fragen und perfektionierten das Zusammenspiel. Zudem erwies sich das Coaching für punktuelle Aufgaben, wie beispielsweise die Vorbereitung auf ein Vorspiel, als sehr hilfreich. Bei allen Kindern entwickelten sich die Beziehungen zum Coach wie zur Lehrperson positiv.

2. Kooperative Lernformen für Jugendliche: Aus dem Praxistest geht hervor, dass Jugendliche beim Coaching einen sehr guten Zugang zu den Kindern mit ihren spezifischen spielerischen Handlungsformen finden und diese geschickt mit eigenen und übernommenen zielgerichteten Handlungsformen zu verbinden wissen. Durch die altersmässige Nähe vermögen die Jugendlichen eine motivierende Beziehung zu den Kindern aufzubauen und eine Rolle als Bindeglied zwischen Kind und Lehrperson einzunehmen. Das Modell ‚Uebe-Coaching‘ entspricht dem alterstypischen Bedürfnis der Jugendlichen nach kooperativen und autonomen Lernformen in hohem Mass; Jugendliche können spezifische,

in der Erwachsenenwelt als Schlüsselqualifikationen geltenden Fähigkeiten kennenlernen und trainieren. Die Teilnahme der Jugendlichen an den Fortschritten und Erfolgen ‚ihrer‘ Schüler/innen führte schliesslich zu einer verstärkten Identifikation mit dem Instrumentalunterricht.

3. Lehrpersonen: Durch die Organisation und Führung der Coaching-Paare trainierten Lehrperson ihre Kommunikationskompetenzen. Sie bewerteten die durch das Modell vorgesehene Autonomie in der Führung der Paare als sehr positiv, weil sie damit der jeweils spezifischen Konstellation gerecht werden konnten; so führten unterschiedliche Führungsformen gleichermassen zu positiven Resultaten. Obwohl die Lehrpersonen objektiv einen Mehraufwand betreiben mussten, bezeichneten sie diesen als gering und aufgrund der Fortschritte ihrer Schüler/innen sogar als entlastend.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Überstrukturen für Kinder	2
1.2	Kooperative Lernformen für Jugendliche	2
1.3	Führungskompetenzen von Gesangs- und Instrumentallehrkräften.....	3
2	Forschungsstand	3
2.1	Üben und Übestrukturen	3
2.2	Kooperative Lernformen für Jugendliche	4
3	Forschungsfragen	4
4	Projektziele	5
5	Modell, Praxistest und Evaluation	5
5.1	Beteiligte	5
5.2	Dauer des Praxistests	6
5.3	Setting	6
5.4	Abweichungen vom vorgesehenen Setting im Praxistest	6
5.5	Auswahl von Musikschule, Lehrpersonen, Coachs und Kinder für den Praxistest	7
5.6	Evaluation des Praxistests	7
6	Ergebnisse	8
6.1	Gesamtbeurteilung	8
6.2	Prämissen und Strukturelemente des Modells	9
6.3	Schüler/innen	10
6.3.1	Intrinsische Motivation.....	10
6.3.2	Nachfrage bei Unklarheiten.....	10
6.3.3	Musikalische Fortschritte	11
6.3.4	Zusammenfassung	11

6.4	Jugendliche.....	12
6.4.1	Motivation durch ein altersspezifisches Lernbedürfnis	12
6.4.2	Rollenverständnis und Methoden	13
6.4.3	Zusammenfassung	14
6.5	Lehrpersonen	14
6.5.1	Zusammenstellen von Coaching-Paaren	14
6.5.2	Arbeitsaufwand.....	15
6.5.3	Steuerung des Coachings.....	15
6.5.4	Zusammenfassung	16
6.6	Eltern	16
6.6.1	Anfängliche Bedenken	16
6.6.2	Handlungsförderung	16
6.6.3	Zusammenfassung	17
6.7	Mikrosoziale Dynamik	17
6.7.1	Coach – Schüler/in	17
6.7.2	Coach – Lehrperson.....	17
6.7.3	Lehrperson – Schüler/in	18
6.7.4	Zusammenfassung	18
6.7.5	Organisation und Kommunikation	19
6.8	Besondere Themen aus dem Praxistest	19
6.8.1	Eignung verhaltensauffälliger Jugendlicher als Coachs	19
6.8.2	Vorbereitung auf Vorspiele	20
6.8.3	Wunsch nach einem Musikstudium.....	20
6.8.4	Abbruchdynamik	20
6.8.5	Coaching von Gleichaltrigen.....	20
6.8.6	Coaching in Räumen der Musikschule.....	21
<hr/>		
7	Schlussbemerkungen	21
8	Referenzen	23

1 Einleitung

Mit dem ‚Uebe-Coaching‘ wurde an der Hochschule Luzern – Musik in den Jahren 2008–2010 ein Modell entwickelt und einem Praxistest unterzogen, welches drei verschiedene Bereiche der Musik-Instrumentalpädagogik betrifft:

1. Übestrukturen für Kinder;
2. Kooperative Lernformen für Jugendliche;
3. Führungskompetenzen von Gesangs-/Instrumentallehrkräften.

Im Modell ‚Uebe-Coaching‘ werden musiklernende Kinder von jugendlichen Schülerinnen und Schülern beim Üben zu Hause begleitet. Das Coaching wird von der gemeinsamen Musiklehrperson geführt, findet aber weitgehend autonom und selbstgesteuert statt. Die Bezeichnung ‚polyfunktional‘ für dieses Modell weist auf die unterschiedlichen Lernebenen hin, die darin zusammengeführt werden: Sowohl den gecoachten Schülern/-innen wie den Coachs werden altersgerechte Lernerfahrungen ermöglicht. Positive Effekte entfaltet das Modell auch für die beteiligten Lehrpersonen, die Eltern der Musikschüler/innen, sowie die Musikschulen. Insofern ist das Modell ‚Uebe-Coaching‘ als Beitrag zum ‚Quality Management‘ an Musikschulen und als Baustein für eine „zukunftsfähige Musikschule“ zu verstehen.

Das Modell ‚Uebe-Coaching‘ entwickelte sich aus meiner langjährigen Praxis im Musikschulbereich. Ausgangspunkt war die wiederholte – und allgemein bekannte – Beobachtung, dass der Schritt zum Üben auch für motivierte Kinder eine oft unüberwindliche Herausforderung darstellt. Unterstützungsbemühungen der Eltern führten immer wieder zu Konfliktsituationen – vor allem dann, wenn Eltern rigide eingriffen (vgl. Harnischmacher 1998). Andererseits vertreten nicht wenige Eltern die Haltung, dass die Kinder den Instrumentalunterricht freiwillig besuchen und daher auch freiwillig üben sollten. Für mich als Lehrperson bedeuteten solche Voraussetzungen einen erheblichen Aufwand an Informationen und Instruktionen an die Eltern. Gespräche mussten sehr behutsam und wiederholt geführt werden, da die angestrebte Haltungsänderung von den Eltern nicht selten einen aufwändigen persönlichen Prozess erfordert.

Ich ermunterte meine Schüler/innen immer wieder zu gemeinsamem Üben. Vereinzelt geschah dies auf Eigeninitiative der Schüler/innen. Die Rückmeldungen waren stets sehr positiv, doch war es kaum möglich, regelmässige Treffen festzulegen und die nötige Konstanz des Zusammenspiels zu erreichen. Aufgrund dieser Erfahrungen suchte ich nach einem geeigneten Rahmen, den musikalischen Interaktionen unter den jungen Menschen Konstanz zu verleihen. Der Einsatz von Jugendlichen und die Nutzung ihres pädagogischen Potenzials, das ich bei ihrem engagierten Mitmachen an Musikschulanlässen kennengelernt hatte, drängten sich geradezu auf. Die Musikschulanlässe schlossen Jugendliche ein, ermöglichten ihnen ein gemeinschaftliches Erleben und boten ihnen eine auch noch später erinnerte identifikationsstiftende Erfahrung. Im Zuge der Beschäftigung mit dem Abbruch des Instrumentalunterrichts bei Jugendlichen (Brand 2007), dessen Analyse einen verstärkten Einbezug von Jugendlichen in verantwortungsvolle Aufgaben empfahl, entschloss ich mich 2005 zu einem ‚Uebe-Coaching‘-Versuch mit zwei Coaching-Paaren. Der Erfolg des Versuchs und der Wunsch nach Weiterführung durch Eltern und Kinder veranlasste mich dazu, ein Modell für das ‚Uebe-Coaching‘ auszuarbeiten und in einem Praxistest zu evaluieren. Es zeigte sich, dass ein Modell ‚Uebe-Coaching‘ offen sein und mit wenigen Strukturelementen auskommen muss, damit es auf möglichst viele konkrete Konstellationen angewendet werden kann. Es zielt auf drei Bereiche des Lernens, die ich im Folgenden darstelle.

1.1 Überstrukturen für Kinder

Das Erlernen eines Musikinstrumentes erfordert regelmässiges Spielen zu Hause. In der musikpädagogischen Praxis zeigt sich jedoch, dass gerade das **Lernfeld Üben** häufig unbefriedigend ausfällt. Dies ist zweifellos auf die Komplexität dieses Lernfeldes und der unterschiedlichen darauf einwirkenden Faktoren zurückzuführen. Als problematisch erweisen sich beispielsweise soziokulturelle Faktoren, wie etwa Einflüsse von Konsumverhalten¹ oder sich verändernden und teilweise fehlenden Familienstrukturen.² Zudem verstehen Schüler/innen und Eltern den Instrumentalunterricht oft als Freizeitangebot. Dabei stellen sie den Spassfaktor in den Vordergrund, der Instrumentalunterricht soll gerade nicht von einer Schulatmosphäre mit zuviel Arbeitshaltung, Aufgabenstellungen und -lösungen geprägt sein.³ Damit ist auch die besondere Position der Musikschule an der **Schnittstelle von Schulpädagogik und Freizeitpädagogik** angesprochen.⁴

Anselm Ernst (2006:98) weist auf die besondere Bedeutung des Übens hin: „Die Übemethodik verknüpft als zentrales Lernfeld alle Lernbereiche des Instrumentalunterrichts miteinander.“ Er stellt weiter fest, dass insbesondere Kinder bis etwa 12 Jahre in der Regel auf Unterstützung von aussen angewiesen sind, da die **Entwicklungsreife für selbständiges Üben** in diesem Alter noch nicht vorausgesetzt werden kann. Mit dem Modell ‚Uebe-Coaching‘ wird Kindern mit noch fehlender Entwicklungsreife für selbständiges Üben und Kindern, welche aufgrund ihres Lernverhaltens auf soziale Interaktionen angewiesen sind, ein Unterstützungsangebot bereitgestellt.

1.2 Kooperative Lernformen für Jugendliche

Gegenüber dem Kindesalter wird der Instrumentalunterricht im Jugendalter signifikant gehäuft abgebrochen (Switlick/Bullerjahn 1999). Untersuchungen haben gezeigt, dass sich Jugendliche oft nicht in die Unterrichtsprozesse miteinbezogen fühlen, insgesamt nur wenig Verantwortung übernehmen (können/dürfen) und damit wenig Einfluss auf den Prozessverlauf ausüben können, was mit ein Grund für schwindendes Interesse am Musikunterricht in diesem Alter ist (Brand 2007). Gerade Jugendliche suchen aber in ihrem alterstypischen Bedürfnis nach **autonomen Lernerfahrungen** (u. a. Langeheine 2004:24-27) nach geeigneten Gefässen, in denen sie Verantwortung übernehmen und Schritte in die Erwachsenenwelt üben, vorbereiten und vollziehen können. Bekannte Gefässe im Bereich der Freizeitpädagogik, die autonome Lernformen im Rahmen einer **Führungsfunktion** ermöglichen, sind

¹ Dabei sind zwei Aspekte hervorzuheben. Konkurrenzaspekt: Ein 9-jähriges Mädchen mit getrennt lebenden Eltern spielt im ersten Jahr Gitarre. Zu den Wochenenden beim Vater nimmt es jeweils die Gitarre mit und spielt da. Es sagt zu seinem Vater: „Bei dir spiele ich viel lieber Gitarre als bei Mama, weil ich hier nicht so viele Möglichkeiten für andere Dinge habe!“ Damit drückt das Mädchen das Spannungsfeld von Fokussierung und Zerstreung aus; bei der Mutter sind die Spieloptionen zahlreicher und folglich die Ablenkungsmöglichkeit viel grösser (Beobachtung und Dokumentation des Autors, 2010). Aspekt der Lernprozesse: Instrumentallehrpersonen in meinem Umfeld stellen fest, dass Kinder heute durchschnittlich weniger zu Arbeitsprozessen bereit sind, bei denen die Erfolge nicht sehr bald sichtbar sind. Da das Erlernen eines Musikinstrumentes mit Langfristigkeit verbunden ist, läuft es einem nach kurzfristiger Befriedigung orientiertem Konsumverhalten zuwider.

² Vgl. die exemplarische Schilderung einer Schülerin aus einer Einzelternfamilie, dokumentiert in Brand 2007, Interview D, Auswertung, Seiten 7, Z. 817, 840, 920.

³ Vgl. Brand 2007, Interview D.

⁴ Instrumentalunterricht wird freiwillig besucht; Schüler/innen können sich jeweils auf Ende Semester ohne weitere Begründung vom Unterricht abmelden. Die Musikschule wird aber in der Regel von der Gemeinde finanziell getragen und ist mehr oder weniger in die Volksschule integriert. Volksschule und Musikschule stehen unter völlig verschiedenen Voraussetzungen (Volksschule: Obligatorium, objektivierte Massstäbe und Bewertungen, Noten. Musikschule: Freiwilligkeit, subjektivierte Massstäbe und Bewertungen, keine Noten) und bedürfen daher sehr unterschiedlicher pädagogischer Ansätze. Wenden Instrumentallehrpersonen für Musikschulen ungeeignete pädagogische Ansätze an, brechen die Schüler den Unterricht ab (Vergleiche dazu: Brand, Marc: Vom Abbruch des Instrumentalunterrichts im Pubertätsalter) Die Diskussion über die Anwendung und Tauglichkeit (Didaktik) unterschiedlicher pädagogischer Modelle an Musikschulen wurde bisher kaum geführt.

beispielsweise Pfadi, Blauring, Sportvereine oder autonome Freizeiteinrichtungen wie Jugendtreffs. Finden Jugendliche diese altersspezifischen Lernfelder im Rahmen der Musikschule nicht, wenden sie sich anderen Gefässen zu. Mit dem Modell ‚Uebe-Coaching‘ können diese für Jugendliche spezifischen Lernfelder angeboten werden.

1.3 Führungskompetenzen von Gesangs- und Instrumentallehrkräften

Der Blick auf die Musikschulentwicklung zeigt eine deutliche Entwicklung vom ‚Einzelkämpfer‘ hin zur Teamarbeit. Bestand der Instrumentalunterricht lange Zeit fast ausschliesslich aus Einzelunterricht, teilweise angereichert durch Ensemblekurse, werden nun vermehrt Formen von Partner- und Gruppenunterricht, vereinzelt auch autonome Lernformen diskutiert. Vortragsübungen von Klassen einzelner Lehrpersonen werden zunehmend durch programmatische Events – geführt von einem Lehrerteam – abgelöst. Die intensivere Zusammenarbeit mit der Volksschule im Bereich Musik verlangt nach spezifischen pädagogischen Führungsqualitäten und Kommunikationskompetenzen, welche im Rahmen der musikpädagogischen Ausbildung bisher nur am Rande vermittelt wurden. Im Rahmen des ‚Uebe-Coachings‘ eignen sich Lehrpersonen unter anderem zusätzliche **Führungs- und Kommunikationskompetenzen** an, die für das Wirken an einer Musikschule von grosser Wichtigkeit sind.

2 Forschungsstand

2.1 Üben und Übestrukturen

Die geschichtliche Entwicklung der Übungsforschung – begonnen mit Brown (1928) und Rubin/Rabson (1937) – konzentrierte sich durchwegs auf leistungssteigernde Aspekte, wie Effektivität von Übungsmethoden oder Ökonomie der Übezeit. Hallam (1995) und Kopiez (1996) zeigen auf, dass erfolgreiche Instrumentalisten/-innen individuell üben und nicht nach einer generalisierbaren Methode (Lehmann, 2005). Neuere Studien (beispielsweise Davidson, Howe und Sloboda, 1997) erweitern den konzeptuellen Rahmen der Übungsforschung, indem sie den Einfluss der Lernbiografie, der Eltern, Geschwister und Lehrpersonen auf das Üben thematisieren. Für die Effizienz des Übens scheinen unter anderem die Motivation, Alter bei Beginn des Instrumentalspiels oder Supervision bedeutsam zu sein (eine Übersicht findet sich bei Lehmann 1997 und Harnischmacher 1993). Harnischmacher (1998) untersucht den Einfluss von Motivation, Volition (Willensbereitschaft) und Reifungsprozessen auf das Übeverhalten von Schülern/-innen. Unter den zielorientierten, handlungsfördernden Formen des Übens, die Harnischmacher (1998) untersucht, kommt dem gemeinsamen Musizieren die grösste Bedeutung zu (vgl. Locke & Bryan 1965). In der Kategorie der externen Handlungshemmung verwiesen die in der Studie befragten Schüler/innen auf Faktoren, die sie selbst wenig beeinflussen können, so hemmende Einflüsse von nahen Verwandten (47%, vgl. Pape 1998), durch ungeliebte Musikstücke (23%) und durch Freizeitaktivitäten (20%). Für das ‚Uebe-Coaching‘ sind diese Ergebnisse insofern von Bedeutung, als das gemeinsame Musizieren und damit handlungsfördernde Faktoren unterstützt werden, das Coaching von Personen von ausserhalb des nahen Verwandtschaftskreises übernommen und damit allenfalls bestehende handlungshemmende Faktoren vermieden werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die überwiegende Mehrzahl der Publikationen zum Thema Üben sich auf Übestrategien und Übeinhalte bezieht und sich zumeist im Bereich Musikstudium und Berufsmusiker/innen ansiedelt. In jüngster Zeit widmete sich vor allem Anselm Ernst der Übethematik im Bereich des Instrumentalunterrichts auf Ebene Musikschule. War in seinem Grundlagenwerk *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht* (Ernst 1991; Ernst 1999) das Üben noch kein Thema, legte er dann aber 2006 als Erster im Sammelwerk *Handbuch Üben* (Mahlert 2006) eine Skiz-

ze zur Übedidaktik vor. Allerdings werden auch da vorwiegend Techniken, Strategien, mentale Aspekte – also Inhalte – behandelt. Die Übestrukturen, also Rahmenbedingungen werden zuwenig deutlich thematisiert, obwohl gerade ungeeignete oder fehlende Übestrukturen für ausbleibende Übeleistungen verantwortlich sind (Brand 2007).

2.2 Kooperative Lernformen für Jugendliche

Zur Zeit wird in fachwissenschaftlichen Kreisen ausführlich über Begriffsbildung und -inhalte kooperativer Lernformen diskutiert. Als gängigste Begriffe dazu sind zu nennen: ‚Soziales Lernen‘, ‚Selbstgesteuertes Lernen‘, ‚Dialogisches Lernen‘, ‚Lernen durch Lehren‘, ‚Autonomes Lernen‘. Alle diese Begriffe umschreiben Formen des selbstgesteuerten, handlungsorientierten Lernens, bei denen sich die Lehrperson nicht direktiv verhält. Geschichtlich lassen sich diese Lernformen auf Konzepte von Montessori, Petersen (Jena-Planschule) oder Summerhill zurückführen. Ferner wurden Ansätze für kooperative Lernformen im Rahmen der Musikpädagogik mit dem Konzept des ‚Multidimensionalen Instrumentalunterrichts‘ geschaffen (Wolters 1999). Kooperative Lernformen finden sich in der Regel ausserhalb von Musikschulen, beispielsweise in Form von Bands im Pop/Rock/Jazz- oder Volksmusikbereich.

Das in diesem Projekt entwickelte Modell ‚Uebe-Coaching‘ ist an Musikschulen nicht institutionalisiert. In einem verwandten Modell spielen Schülergruppen im Rahmen des Instrumentalunterrichts und in den Räumen der Musikschule abwechselnd unter Aufsicht der Lehrperson und autonom (Wolters 1999). Aus dem Kanton Tessin ist ein interessantes Projekt bekannt, in welchem Schülerinnen unterschiedlichen Alters aus ökonomischen Gründen weitgehend autonom zusammen musizieren.⁵ Das gemeinsame Spielen, das die instrumentalen Fähigkeiten fördert, kommt häufig auch auf Initiative von Schülern/-innen oder durch Anregung von Seiten einer Lehrperson zustande. In der Literatur findet sich aber kein ausgearbeitetes und durch ein Forschungsprojekt getestetes Modell des ‚Uebe-Coaching‘.

3 Forschungsfragen

Ausgehend von Erkenntnissen aus der Forschung (unter anderem Harnischmacher 1998; Brand 2007) und Erfahrungen aus der Praxis wurde das Modell ‚Uebe-Coaching‘ entwickelt und einem Praxistest unterzogen. Die erste Intention bestand in der Absicht, Kinder mit ungeeigneten oder fehlenden Übestrukturen beim Spielen zu Hause zu unterstützen. Erste, voraussetzungslose Erfahrungen mit diesem Modell (Brand 2005) zeigten sehr positive Resultate und ergaben auch erste interessante Hinweise auf die Bedeutung kooperativer Lernformen für die jugendlichen Coachs. Das Potenzial des Modells für die Jugendlichen trat aber erst im Verlaufe der Konzeptentwicklung deutlich hervor.

Durch die Polyfunktionalität des Modells ‚Uebe-Coaching‘ ergeben sich Fragestellungen in verschiedenen musikpädagogischen Bereichen:

1. Wie ist der **Aufbau eines Modells** ‚Uebe-Coaching‘ zu konzipieren, damit es sinnvoll in die Unterrichtspraxis eingebaut werden kann?

⁵ Mitteilung Michela Borioli, 22. 9. 2008: Weil Kinder aus finanziellen Gründen den Instrumentalunterricht nicht mehr besuchen konnten, regte die Lehrerin das gemeinsame Spielen zu Hause an. Die Lehrerin wird dabei von den Schülerinnen lediglich punktuell kontaktiert, beispielsweise für neue Spielliteratur. Diese Gruppe soll sehr gut funktionieren (Stand Mai 2010).

2. Wie wirkt sich das Modell auf das **Übeverhalten** und die **Motivation** der gecoachten Schüler/innen insgesamt aus?
3. Sind Relationen zu den Resultaten von Harnischmacher (1993/1998) **bezüglich handlungsfördernder und handlungshemmender Aspekte** zu erkennen?
4. Kann das Modell als **Lernfeld spezifischer entwicklungsbedingter Bedürfnisse Jugendlicher** im Rahmen der Musikschule dienen?
5. Welche Dynamiken lassen sich hinsichtlich **kooperativer Lernformen** beobachten und wie gestalten sich diese?
6. Wie wirken sich die von den Lehrpersonen angewandten **pädagogischen Handlungs- und Steuerungskonzepte** aus?

4 Projektziele

Es wurden folgende Projektziele formuliert:

1. Aufschlüsse über die Durchführbarkeit des Modells ‚Uebe-Coaching‘ an Musikschulen durch die Evaluation eines Praxistests. Mit der Erprobung des Modells ‚Uebe-Coaching‘ in der Praxis wurde dessen Tauglichkeit und Bedingungen geprüft. Folgende Fragen waren bei der Evaluation von vorrangigem Interesse:
 - Wie wirkt sich das ‚Uebe-Coaching‘ auf das Übeverhalten der gecoachten Schüler aus?
 - Welche Veränderungen im Unterricht sind gegenüber der Situation vor dem Coaching feststellbar?
 - Welche Vermittlungsformen finden beim Coaching Anwendung und wie bewähren sie sich?
 - Welche soziale Dynamiken entstehen? Wie wird die soziale Dynamik von den Beteiligten „erlebt und beschrieben“
 - Welche Strukturelemente (Rahmenbedingungen) sind für das Funktionieren des Modells von besonderer Bedeutung (beispielsweise Zeitpunkt des Coachings, Auswahl der Coaching-Paare, Kommunikation)?
2. Anleitung ‚Uebe-Coaching‘ für Instrumental-/Gesangslehrpersonen und Musikschulleitungen: Aus der Materialsammlung, die bei der Evaluation des Praxistests des Modells ‚Uebe-Coaching‘ entstand, wird eine praxisorientierte Anleitung erstellt.
3. Generierung und Sicherstellung von Material zum Thema ‚Kooperative Lernformen‘. Dem Thema des ‚sozialen Lernens‘ wurde bei der Evaluation besonderes Augenmerk geschenkt. Die diesbezüglichen Aussagen von Beteiligten am Praxistest wurden ausgewertet und können Ausgangspunkt für ein Folgeprojekt sein.

5 Modell, Praxistest und Evaluation

5.1 Beteiligte

- Gecoachter Schüler/in, Kind
- Coach, jugendliche/r Schüler/in desselben Instruments (mindestens 13-jährig)
- Instrumentallehrperson der beiden beteiligten Schüler/innen
- Eltern des/-r gecoachten Schülers/-in

Alle der insgesamt am Praxistest beteiligten 20 Personen wurden vorgängig vollständig über das Projekt informiert und gaben ihr Einverständnis zur Teilnahme mit anschliessender Evaluation. Es wurde Ihnen die Möglichkeit zugesichert, jederzeit den Versuch abzubrechen. Alle Beteiligten wurden vor-

gängig über die Interviewbedingungen informiert und ihnen volle Anonymität zugesichert. Die Ergebnisse werden den Beteiligten in anonymisierter Form zugänglich sein.

5.2 Dauer des Praxistests

- 1 Semester (= ca. 16 Coaching-Sitzungen)

5.3 Setting

- Der jugendliche Schüler oder die Schülerin begibt sich einmal pro Woche zum gecoachten Schüler nach Hause, um mit diesem gemeinsam zu spielen/üben. Damit wird das Kontrollintervall um die Hälfte verkürzt. (Dabei versteht sich, dass die Coachs nicht die gleiche Rolle wie die Lehrpersonen ausfüllen. Die Art des Coachings wird dabei von der Art der Aufträge der Lehrpersonen an die Coachs und vom eigenen Ermessen der Coachs mitbestimmt.) Diese Verkürzung des Kontrollintervalls stellt eines der Kernstücke des Modells dar, weil von der besseren Strukturierung ein klar handlungsfördernder Aspekt erwartet wird. Idealerweise wird das Coaching in der Hälfte zwischen dem wöchentlichen Musikunterricht bei der Lehrperson durchgeführt.
- Vorgesehen war das Coaching im zweiten Semester des ersten Spieljahres. Zu diesem Zeitpunkt verfügt die Lehrperson über einen zeitlichen Spielraum zur Bildung einer tragenden Beziehungsebene und die neuen Schüler/innen werden trotzdem früh mit einer gut strukturierten Kultur des Übens vertraut.
- Die Instrumentallehrperson führt die teilnehmenden Schüler/innen. Sie schafft die nötigen Kontakte und übernimmt die für das Coaching nötigen Führungsaufgaben. Die Lehrpersonen werden vorgängig über das vorgesehene Modell in schriftlicher und mündlicher Form informiert. Die Art der Führung wird den Lehrpersonen überlassen. Sie werden aber aufgefordert, die Interaktionen zwischen Coachs und Kindern durch Nachfragen aufmerksam zu begleiten, die Eltern der Kinder zu Rückmeldungen aufzufordern und bei Bedarf unterstützend in den Prozess einzugreifen.
- Die Beteiligten (Kind, Coach, Lehrperson) führen ein Journal, in welchem sie ihre Eindrücke festhalten. Das Journal soll Bezugspunkte zu den verschiedenen zeitgleichen Wahrnehmungen der Beteiligten ermöglichen. Aus zeitlicher Distanz zu den Interviews werden zudem mögliche objektivierende Aspekte erwartet.
- Den beteiligten Lehrpersonen wird die Teilnahme am Coaching als ein Tag Weiterbildung angerechnet; die Coachs erhalten nach Abschluss des Coachings einen Praktikumsbericht. Lehrpersonen und Coachs werden vorgängig über diese Anerkennungen informiert.

5.4 Abweichungen vom vorgesehenen Setting im Praxistest

- Im Praxistest ergaben sich Abweichungen von der vorgesehenen Gleichgeschlechtlichkeit der einzelnen Coaching-Paare (Vorbildfunktion, Interessenbildung, Gender-Aspekte). So wurden in zwei Coaching-Paaren Jungen von Schülerinnen gecoacht.
- Eine der gecoachten Schülerinnen befand sich bereits im 2. Spieljahr.
- Bei einem Coaching-Paar besuchten beide Schüler dieselbe Schulklasse, waren also Kollegen, wobei der Coach etwa 18 Monate älter ist. Der Schüler befand sich im 4. Spieljahr.
- Aus diesen Abweichungen ergaben sich interessante und aufschlussreiche Vergleichsergebnisse.

5.5 Auswahl von Musikschule, Lehrpersonen, Coachs und Kinder für den Praxistest

- Ausgewählt wurde eine mittelgrosse Musikschule mit etwa vierzig beschäftigten Lehrpersonen. Die Lehrpersonen wurden zunächst schriftlich, dann auch mündlich informiert.
- Mehrere Lehrpersonen standen dem Projekt sehr positiv gegenüber, waren aber nicht in der Lage, ein geeignetes Coaching-Paar zusammenzustellen. Gründe dafür waren sehr kleine Pensen (beispielsweise Fagott, Horn), eine Schülerstruktur, welche kein Coaching zulies (beispielsweise keine Anfänger oder keine Jugendliche) sowie ungünstige örtliche Begebenheiten (Wohnorte in Aussenbezirken, welche zu lange Wege beinhaltet hätten).
- Weitere Lehrpersonen scheuten einen möglichen Mehraufwand oder konnten sich aus anderen Gründen nicht für das Projekt erwärmen.
- Sechs Lehrpersonen stellten sich für den Praxistest zur Verfügung und führten je ein Coaching-Paar. Ein weiteres Coaching-Paar wurde durch den Projektleiter geführt.

Paar	A:	Lehrperson, m, ca. 50-jährig
	B:	Coach, w, 16-jährig
	C:	Schülerin, 11-jährig, 2. Spieljahr
Paar	D:	Lehrperson, w, 30–35-jährig
	E:	Coach, w, 16-jährig
	F:	Schüler, 10½-jährig, 1. Spieljahr
Paar	G:	Lehrperson, m, ca. 25-jährig
	H:	Coach, w, 16-jährig
	I:	Schüler, 9-jährig, 1. Spieljahr
Paar	K:	Lehrperson, m, ca. 50-jährig
	L:	Coach, m, 15-jährig
	M:	Schüler, 13-jährig, 4. Spieljahr.
Paar	N:	Lehrperson, w, ca. 60-jährig.
	O:	Coach, w, 15-jährig.
	P:	Schülerin, 10-jährig, 1. Spieljahr.
Paar	Q:	Lehrperson, w, ca. 40-jährig.
	R:	Coach, w, 16-jährig
	S:	Schülerin, 11-jährig, 1. Spieljahr.
Paar	T:	Lehrperson, m, ca. 40-jährig.
	U:	Coach, m, 17-jährig.
	V:	Schüler, 11½-jährig, 1. Spieljahr.
- Beteiligte Instrumente: Gitarre, E-Gitarre, Klavier (2), Klarinette (2), Posaune.

5.6 Evaluation des Praxistests

Die Evaluation erfolgte im Rahmen einer qualitativen Erhebung. Die Beteiligten beschrieben im Rahmen von Interviews ihre Erfahrungen im Praxistest. Neben den musikpädagogisch relevanten Themen, die es bei den Interviews zu beantworten galt, zeichneten die Interviewpartner auch persönliche Bilder ihrer Beziehung zur Musik.

- Qualitative Interviews mit 6 Coaching-Paaren. Je ein Interview mit dem/r gecoachten Schüler/in (teilweise unter Beizug der Eltern), mit dem Coach, mit der Lehrperson. Dazu kamen zwei Interviews des zusätzlichen Coaching-Paars (Schüler und Coach). Insgesamt wurden zwanzig Interviews geführt.
- Interviewstruktur: Narrativ mit Ergänzungsfragen und fokussierten Fragen.
- Auswertungsschritte der Interviews: Schriftliche Transkription und Einzelauswertung.
- Auswertung der Journale, die von den Beteiligten geführt worden waren.
- Schlüsselauswertung und Zusammenfassung der Resultate im vorliegenden Forschungsbericht.

6 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse aus dem Praxistest orientiert sich primär entlang der Forschungsfragen. Weitere relevante Themen oder Aspekte werden dargestellt, soweit sie sich aus den Interviews und zahlreichen informellen Gesprächen mit den Beteiligten ergaben. Für Interviewaussagen, die hier wiedergegeben sind, werden folgende Abkürzungen verwendet: K = Kind, gecoachte/r Schüler/in; C = Coach; LP = Lehrperson; E = Elternteil.

Die detaillierte und aufgrund des evaluierten Praxistests optimierte Anleitung zur Anwendung des Modells findet sich in der Anleitung ‚Uebe-Coaching‘. Diese richtet sich an interessierte Instrumental- und Gesangslehrpersonen und an Musikschulleitungen.

6.1 Gesamtbeurteilung

Das Modell ‚Uebe-Coaching‘ erwies sich im vorliegenden Praxistest als überaus erfolgreich. Das Modell wurde von allen Beteiligten (Kinder, Jugendliche, Lehrpersonen, Eltern) positiv beurteilt. Verschiedene Paare hatten die Absicht, das Coaching im folgenden Schuljahr weiterzuführen. C: „... *ich habe es positiv erlebt, ja, also ich würde es wieder machen!*“ LP: „... *also alle Beteiligten finden, dass es weitergehen soll!*“ K: „*Es ist gut, ich habe dadurch mehr geübt, ich würde es nächstes Jahr nochmals machen!*“ E: „... *und irgendwie dünkt es mich, hat sie den Knopf aufgemacht und das ist sicher auch das Verdienst des Coachings ...*“

Entsprachen die Resultate im Bereich Übestrukturen und Motivation bei den Kindern den Erwartungen, übertrafen sie diese im Bereich ‚Kooperative Lernformen für Jugendliche‘ deutlich. Die jugendlichen Coachs nahmen sich ihrer Aufgabe mit teilweise grossem Enthusiasmus an, einzelne entpuppten sich geradezu als pädagogische Naturtalente. LP: „... *die haben das so auf eine lockere, spielerische Art gemacht, wo ich mir das eine oder andere auch davon nehme, es ist gar nicht mal so übel, was die gemacht haben!*“

Die Anordnung des nicht direktiven Settings ergab ein sehr heterogenes Grundlagenmaterial zur Evaluation des Modells. Im Rahmen der Selbststeuerung kristallisierte sich bei jedem Coaching-Paar ein unverwechselbares Profil heraus. Es ergaben sich auch erhoffte Problemsituationen, die eine Optimierung des getesteten Modells erlauben. Eine solche Situation betrifft beispielsweise die Organisation der Coachings. Sie erwies sich bei einzelnen Paaren als Herausforderung, die ein eigenes Lernfeld darstellte und individuell sehr unterschiedlich angegangen wurde. Bei einem Paar zeigte der Wunsch des Kindes, den Unterricht abubrechen Grenzen des Coachings auf. Andererseits führte die Erfahrung als Coach bei einer Jugendlichen zum Wunsch nach einem Musikstudium. Ein als auffällig und problematisch beschriebener Jugendlicher vollzog als Coach einen deutlichen Reifeprozess. Die Möglichkeiten, das Modell flexibel anzuwenden, beurteilten die Teilnehmenden als besondere Qualität. **Das Modell betont durch das Setzen nur weniger rahmender Strukturelemente die individuelle Handlungsfreiheit. Bei den unterschiedlichsten Schülerkonstellationen und Führungsinstrumenten erwies sich das Modell in der Umsetzung als erfolgreich.**

Eine zentrale Rolle nahmen die Lehrpersonen ein. Sie wählten die Paare aus, führten sie zusammen, garantierten die übergeordneten Strukturen und griffen in entscheidenden Momenten unterstützend ein. **Die Coachs orientieren sich an den von den Lehrpersonen vermittelten (bewussten und unbewussten) Signalen.** Die Führung eines Coaching-Paares verlangte daher von den Lehrpersonen ein hohes Mass an Führungs- und insbesondere Kommunikationskompetenzen. Die am Praxistest beteiligten Lehrpersonen verblüfften bei der Auswahl der Paare durch die feine Mischung aus Intuition und

objektiver Kriterien und zeigten insgesamt grosses pädagogisches Gespür. Musikpädagogische Erfahrungen sind unter anderem ein wichtiger Faktor für den Erfolg eines Übe-Coachings.

Mit der durch das Modell bedingten Akzentverschiebung vom Einzelunterricht hin zum Teamwork ergab sich insgesamt eine neue Qualität in der sozialen Dynamik, was als **handlungsfördernd und integrierend** beschrieben wurde.

6.2 Prämissen und Strukturelemente des Modells

Das Modell erwies sich für unterschiedliche Zusammensetzungen der Paare, Organisations- und Arbeitsweisen als funktionsfähig. Die wichtigsten Strukturelemente im Modell waren die gemeinsame Bezugsperson (die Lehrperson), das Intervall (einmal wöchentlich) und der Ort des Coachings (beim Schüler oder der Schülerin):

- Die **Lehrperson** stellte das Coaching-Paar zusammen und führte es. Sie stand **als gemeinsame Bezugsperson** allen weiteren Teilnehmenden zur Verfügung, was sich im Praxistest als wichtiges Element des Modells erwies.
- Auch wenn das **Wochenintervall für das Coaching** aufgrund von anderen Verpflichtungen von Coach und Schüler/in nicht immer eingehalten werden konnte, erwies es sich zumeist **als strukturierender Orientierungspunkt**.
- Mit dem **Ort des Coachings beim Schüler zu Hause** wurde ein Element geschaffen, welches **Kontrollmöglichkeiten zulies und damit die Akzeptanz bei den Eltern sicherstellte**. Insbesondere in der Anfangsphase ist diese Möglichkeit, das Coaching zu begleiten, für Eltern sehr wichtig. Denkbar wäre auch ein Coaching in Räumen der Musikschule, vor allem um lange Anreisewege der Coachs zu vermeiden. Die Erfahrungen des Praxistests lassen indes vermuten, dass erstens die Durchführung des Coachings in der familiären Übe-Umgebung des Kindes ein Vorteil ist, zweitens durch die unterschiedlichen Örtlichkeiten auch die Rollen von Coach und Lehrperson klar von den Kindern wahrgenommen werden.

Den beiden Strukturelementen des Wochenintervalls und des Coaching-Ortes liegt als zentrale Voraussetzung die **Freiwilligkeit aller Beteiligten** zugrunde. Für einen Entscheid zur Teilnahme brauchen Schüler/innen (Coachs und Kinder) sowie Eltern Zeit, sich mit dem Modell auseinanderzusetzen, so dass eine frühe Information (mindestens vier Monate vor Beginn des Coachings) notwendig ist. LP zu Projektleiter: „... *und ich habe dich dann einmal getroffen, und du hast gesagt, ja probiere es doch trotzdem einmal...*“ (Bei dieser Aussage handelt es sich um ein Gespräch von etwa dreissig Minuten, bei dem der Projektleiter die Lehrperson von der Zusammenstellung eines bestimmten Coaching-Paares überzeugen konnte. Dabei wurden verschiedene Aspekte des Coachings diskutiert, welche sich für den weiteren Verlauf als zentral erwiesen.) Ferner muss allen Teilnehmenden die Möglichkeit zugesichert werden, zu jedem Zeitpunkt das Coaching abzubrechen. Schliesslich muss der Grundsatz der Freiwilligkeit beachtet werden, wenn Musikschulen das Coaching als offizielles Angebot zu installieren gedenken; dabei ist der konzeptuellen Absprache mit dem Lehrkörper besondere Beachtung zu schenken.

Konkrete Empfehlungen für die Zusammenstellung und die Führung von Coaching-Paaren wurden im Rahmen dieses Projekts aufgrund der beschränkten Zahl der Coaching-Paare und des spezifischen Settings in einer ländlichen Musikschule nicht formuliert; sie wären allenfalls in einer grösseren Studie zu erarbeiten. Auf die **Prämisse der Selbststeuerung**, die dem Modell wie der Grundsatz der Freiwilligkeit zugrunde liegt und eine gewisse Flexibilität in der Anwendung ermöglicht, kann aber auch bei der Formulierung von solchen Empfehlungen nicht verzichtet werden. Es muss weitgehend dem fachlichen Urteil der Lehrperson überlassen bleiben, ob und unter welchen Voraussetzungen sie Schüler/innen und Rahmenbedingungen für das Coaching als geeignet hält. Auch die konkrete Füh-

rung des Coachings muss der Lehrperson überlassen bleiben, da dies sehr von deren Persönlichkeit, verbunden mit den von ihr verfolgten Zielen abhängt. LP [zum Projektleiter]: „... *dass du nicht gesagt hast, mach es so und so, sondern jeder soll es in seiner Form machen, das habe ich gut gefunden!*“ Hingegen zeigte sich aber, dass ein regelmässiger Austausch zwischen den Lehrpersonen, die das Modell nutzen, entscheidend sein kann, damit es möglichst erfolgreich an einer Musikschule implementiert werden kann; eine interessante pädagogische Variante bei diesem Austausch könnte der gelegentliche Einbezug der Coachs sein.

6.3 Schüler/innen

6.3.1 Intrinsische Motivation

Das Coaching wurde von allen Schülern sehr positiv bewertet. Eine Schülerin beispielsweise kommentierte ihre Coaching-Erfahrung mit grosser Begeisterung: „*Ich würde es einfach immer machen, wenn ich könnte!*“ Diese Schülerin hatte sich vor der Coaching-Erfahrung kaum selbst zum Spielen zu motivieren vermocht. Als sozialer Lerntyp ist sie geradezu auf das gemeinsame Spielen angewiesen.⁶ Erst mit dem gemeinsamen Spiel und dem damit verbundenen Austausch konnte sich die so wichtige emotionale Atmosphäre, eine lernpositive Haltung (vgl. Vester 1985; Spitzer 2006:46, 55) und damit auch Kreativität und Identifikation einstellen. So hatte diese im Rahmen sozialer Interaktionen lernende Schülerin „... *wenigstens jemanden zum Reden während dem Spielen.*“ Und sie stellte die unterschiedlichen Voraussetzungen einander gegenüber: „*Ja, da musstest du einfach für dich üben, und wenn immer jemand einmal die Woche kommt, ist das dann einfach lustiger!*“ Bei dieser Schülerin bewirkte das Coaching einen grundlegenden Wandel der Haltung zum Instrumentalunterricht: „... *früher habe ich eben nicht viel geübt und durch sie habe ich angefangen mehr zu üben, weil es mehr Spass gemacht hat ... sie [der Coach] hat mir eigentlich gezeigt, dass das Spielen Spass macht!*“ Durch den Coach, der eine Vorbildfunktion einnahm, entstanden handlungsfördernde Momente. Das gemeinsame Spielen erzeugte sogar den Wunsch, später selbst einmal die Rolle des Coachs übernehmen zu wollen: „*Ich würde das auch gerne mal machen mit jemandem, so ein bisschen üben, das ist nämlich mega lustig [interessant]... da kannst du den Kleinen helfen!*“ Mit dem Wunsch, Gelerntes selbst einmal weitergeben zu wollen, wird die durch das Coaching angesprochene intrinsische Motivation sichtbar.

6.3.2 Nachfrage bei Unklarheiten

In der Beurteilung des Coachings durch die Schüler/innen wird eine emotionale Ebene, die die Beziehung zum Coach beschreibt, häufig mit den musikalischen Hilfestellungen durch die Coachs verknüpft. K: „*Sie [der Coach] ist nett gewesen, und sie hat mir auch eben gut geholfen, und das habe ich schön gefunden!*“ Die Schüler/innen schätzten die Möglichkeit der Nachfrage bei Unklarheiten sehr und äusserten sich dazu in einer positiven Beschreibung des Austausches mit den Coachs. Mit dem Coaching konnte die belastende Situation, dass Hausaufgaben nicht gelöst wurden, weil sie daheim nicht mehr nachvollziehbar waren, weitgehend entschärft werden. Das Coaching leistete damit einen wichtigen Beitrag, damit die Kontinuität der Aufgabenstellung von einer zur nächsten Lektion bei der Lehrperson aufrechterhalten wurde. Darüber hinaus förderten die Interaktionen mit einem Coach nicht nur die Motivation der Schüler/innen, sondern entsprachen auch einem Bedürfnis nach Rückmeldungen. K: „... *man bekommt nicht so das Gefühl, wieso mache ich jetzt das – mache ich das*

⁶ Vgl. Brand 2007, Interview C, Z. 696, 541.

für mich, oder ...? Dann spielst du es jemandem vor und dann weißt du auch, was du noch nicht so gut machst. Ja, dann gibt es so was wie [ein Echo]... es wirkt nicht so, wenn du dort alleine hockst!“ Um in seinem Lernprozess fortschreiten zu können, war dieser Schüler auf regelmässige Rückmeldungen angewiesen.

Durch das Coaching scheint der Lernprozess als fließender empfunden worden zu sein. K: *„Wenn wir [der Coach und die Schülerin] nämlich am Schluss das Lied dreimal durchspielen, ist es einfacher, als wenn man es nachher immer üben muss, bis man es kann!“* In dieser Aussage wird ein gestaltmässiges Lernen deutlich, welches der Entwicklungsreife der Kinder entspricht. Zudem wurde die vereinbarte Coaching-Zeit (meist eine halbe Stunde) öfter überschritten, was auf einen prozesshaften Verlauf hinweist: C: *„... und die Zeit ist sehr schnell vorbei gegangen; also du hast ja gesagt, etwa eine halbe Stunde, und dann wurden es jeweils 45 Minuten, oder noch länger!“*

Aus einigen Aussagen werden auch die Handlungsformen deutlich, die sich durch die Nähe der jugendlichen Coachs zu den Kindern einstellten. K: *„Und dann hat sie mich ... einfach noch gefragt: wollen wir das noch einmal anschauen – oder eher etwas anderes aus einem Stück, das nicht so gut gelaufen ist? Und dann habe ich gesagt, ich würde das gerne noch mal anschauen ...“* Dieses Beispiel zeigt, wie der Schüler durch den Coach sehr gut in den Übeprozess miteinbezogen wurde, im eigentlichen Sinne gecoacht wurde.

6.3.3 Musikalische Fortschritte

Neben einer veränderten Haltung zum Üben, allgemein verstärkter Motivation und einer Identifikation mit dem Instrumentalunterricht der Musikschule nahmen die Lehrpersonen bei den Kindern klare Fortschritte als Folge des Coachings wahr. Die Lehrpersonen äusserten sich diesbezüglich sehr positiv. LP (bezieht sich dabei auf die Einführung des Pedalspiels beim Klavier): *„... also ich weiss nicht, wie das gegangen wäre, ohne dass sie reingeschaut hätte bei ihr ...“* Eine andere LP: *„... aber ihr Übeverhalten ist wirklich gefestigt worden, da bin ich auch überzeugt!“* LP: *„Da ist er zu mir in den Unterricht gekommen und hat gesagt ‚schau, das haben wir angeschaut!‘ – und so, und dann habe ich gedacht, wow ...“* LP: *„... ich habe das Gefühl gehabt, in einer Woche ist das passiert, und jetzt hat er einfach ein System, und das hat er von ihr eigentlich, dass er das kann ...“* – LP: *„Das Verrückteste ist gewesen, in kürzester Zeit hat man bei ihm gemerkt, dass er konzentrierter spielt!“* LP: *„Der Klang hat sich zu Beginn massiv verbessert, die Intonation ist viel sauberer geworden, die haben beide mit offenen Ohren gespielt!“*

6.3.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend können für die Schüler/innen folgende Aspekte herausgehoben werden:

- Die Beziehungsform und Atmosphäre zwischen Schüler/in und Coach schaffen ideale, handlungsfördernde Lernbedingungen. Identifikation mit dem Instrumentalunterricht und Motivation können durch das Coaching deutlich verstärkt werden.
- Altersspezifische Handlungsformen (lernen durch gemeinsames Spielen) werden durch das ‚Uebe-Coaching‘ in idealer Weise angesprochen. Gerade bei denjenigen Schülern/-innen, für die Interaktionen für den Lernprozess und die Motivation besonders wichtig sind, profitieren vom Coaching.
- Das Strukturierungselement, das das Coaching neben dem Unterricht bietet, führt zu einem verbesserten Übeverhalten und musikalischen Fortschritten.

6.4 Jugendliche

Die Frage, ob das ‚Uebe-Coaching‘ als taugliches Modell für altersspezifische Bedürfnisse Jugendlicher (‚Kooperative Lernformen‘, ‚Autonome Lernformen‘, ‚Lernen durch Lehren‘) dient, kann aufgrund der Ergebnisse aus dem Praxistest bejaht werden.

6.4.1 Motivation durch ein altersspezifisches Lernbedürfnis

Die jugendlichen Coachs entschieden sich jeweils sehr spontan für ihre Teilnahme, selbst im Bewusstsein einer bereits bestehenden grossen schulischen Belastung. Dies kann als Hinweis für ein tieferes Interesse (intrinsische Motivation) gewertet werden. C: *„Ja, also Lust dazu habe ich ... also, ich habe jetzt eigentlich mehr spontan zugesagt!“* – *„... ich habe eigentlich spontan sagen müssen, ja wieso nicht, ist mal etwas Neues, mal etwas Ausprobieren!“* Die Lust, sich in eine neue, ungewohnte Situation zu begeben wird mehrmals geäussert; es scheint ein durchgehendes Motiv zu sein, welches in Zusammenhang mit dem Bedürfnis nach altersspezifischen Lernerfahrungen gesehen werden kann. C: *„Ja, einfach einmal etwas Anderes, es ist halt das, etwas Anderes zu machen!“* Teilweise wird das Andere, Neue auch präzisiert. C: *„Mir hat es grundsätzlich einmal Spass gemacht, einmal so zu sehen, was auch die Musiklehrer so machen ... und dann kann man so ein bisschen die Verantwortung übernehmen ... ja, dass man einfach jemanden leiten kann ...“* Das Motiv des Rollentauschs, eine Art Lehrerrolle zu übernehmen, jemanden (an)leiten zu können, zeigt sich in den Aussagen und dann auch insbesondere in den Handlungsformen der Coachs sehr deutlich. C: *„Ich habe es sehr spannend gefunden, das einmal auszuprobieren, sich einmal so als Lehrer zu fühlen, weil ich mir das nicht sehr gut vorstellen konnte, wie meine Lehrerin sich da manchmal so fühlt!“* – *„Es ist eine schöne Erfahrung gewesen für mich ... so ein bisschen als Lehrerin etwas beizubringen, so einem kleinen Kind, das ist gut gewesen, das mache ich gerne!“*

Diese Aufgeschlossenheit, den Schülern etwas beizubringen, sie in ihrem Lernprozess zu unterstützen, kann in Verbindung mit der intrinsischen Motivation, dem Bedürfnis nach Weitergabe von Gelerntem an die jüngeren Schüler gesehen werden. C: *„Eigentlich hat man dann ja Freude, wenn man das Gelernte weitergeben kann; wenn dann auch das Kind das aufnimmt, einfach das zu sehen, da habe ich Freude daran, darum mache ich das auch gerne!“* – *„... das ist eigentlich ein recht schöner Moment gewesen, so wirklich eigentlich zu merken, dass das, was ich ihm zum Üben vorgeschlagen habe, auch genützt hat ... ja, das ist toll gewesen!“* Vor diesem Hintergrund kann denn auch das Interesse der Coachs an den Erfolgsresultaten des Coachings gedeutet werden. C: *„Besonders schön war, wenn ich gesehen habe, dass es etwas gebracht hat!“* – *„Ja, ich habe die Rückmeldung bekommen, vom Lehrer, dass ihm [dem Schüler] das viel bringt, und ich bin ein bisschen Stolz gewesen!“* In der folgenden Aussage wird die Motivation auch in eine Beziehung zum persönlichen Ehrgeiz gesetzt. C: *„... und ich muss sagen, ich bin auch ein wenig ehrgeizig gewesen, wirklich zu wissen, kann ich das?!“* Auch damit wird das Bedürfnis nach Bewährung in neuen Herausforderungen deutlich, zu einem ‚Lernen durch Lehren‘. Und schliesslich erwähnte eine der Coachs in Zusammenhang mit der Motivation auch das spätere Berufsleben, die Nutzung des Coachings als erster Schritt in die Erwachsenenwelt: *„... dann dachte ich, ja, es ist vielleicht auch eine Abwechslung ... so im Kleinen, dass ich dann etwas mehr Erfahrung habe, wenn ich ins Berufsleben komme ...“*

Der Gewinn aus dem Coaching findet sich schliesslich in der subjektiven Beurteilung des Aufwandes. Obwohl die Coachs den deutlich grössten Aufwand aller Beteiligten betrieben, stuften sie diesen meist als gering ein. C: *„Eigentlich war es kein Aufwand, es hat auch Spass gemacht, einfach so, mit ihr zu üben!“* Diese Aussage stammt gerade von einer Jugendlichen, welche wegen der örtlichen Gegebenheiten einen sehr grossen zeitlichen und organisatorischen Aufwand betreiben musste.

6.4.2 Rollenverständnis und Methoden

Die Forschungsergebnisse von Harnischmacher (1998) oder Manturzewska (1990), wonach bei **Kindern bis zu etwa zehn Jahren die spielerische Komponente als selbstgenerierte Handlungsform das Üben charakterisiert**, bestätigten sich im Praxistest. Erfolgreich war die von den Coaches verfolgte und für die Kinder ideale Mischung aus Zielgerichtetheit, der Übernahme fremdvermittelter Arbeitsansprüche und vorhandener Bezüge zur spielerischen Ebene des Kindes. Je nach Persönlichkeit der Coaches ergaben sich mehr oder weniger ausgeprägte Oszillationen im Rahmen der genannten Handlungsformen. Durch die gegenüber der Lehrperson altersmässig grössere Nähe zu den Kindern war eine geringe „Übersetzungsarbeit“ bei der Motivierung notwendig. Die Jugendlichen erwiesen sich als ideales Bindeglied zwischen Kind und Lehrperson und waren sich dieser Möglichkeiten teilweise auch bewusst. C: *„Ich habe kleine Geschwister, und wenn ich mit denen lerne ist es ja das Gleiche, ich habe den Lernstoff kürzlich gehabt, dann kann ich das anders rüberbringen als die Eltern ... und ich denke, dass das von daher sicher ein Vorteil ist, dass man wirklich einem Schüler helfen kann!“*

Die Coaches suchten immer wieder Verbindungen aus ihren eigenen Erfahrungen als Schüler/in herzustellen und die gecoachten Schüler/innen damit zu unterstützen. C: *„Ich konnte von meiner Erfahrung sprechen, dass mir das Lied auch nicht gefallen hat, bis ich es dann konnte ... dass man den Kindern auch zeigt, dass es ein schönes Instrument ist ... dass wenn ihnen ein Lied nicht passt, sie nicht gleich alles über den Haufen werfen. Das Durchbeissen, das muss ich manchmal auch, da habe ich auch meine Erfahrungen!“* – „... das habe ich jetzt eigentlich aus eigener Erfahrung ... was hat MIR geholfen, was habe ICH gemacht, warum ist es mir leichter gefallen? – Und das ihm weiterzugeben und zu merken, es fällt ihm auch leichter, ja, das ist eigentlich schön gewesen für mich!“ Aus dem eigenen, zeitlich noch nahen Erleben heraus verfügten die Coaches über ein ausgezeichnetes Gefühl für einen motivierenden Unterrichtsfluss und zeigten dabei ein hohes Mass an Empathie. C: *„... einfach, dass er gemerkt hat, ich verstehe ihn und möchte ihm helfen, ich möchte ihn nicht belehren ... und ich denke, dass hat er gemerkt ...“* Diese Haltung zeigte sich bei den Coaches geradezu als typisch und wurde auch aus eigenen Erfahrungen – positiver, wie negativer – im erzieherischen und pädagogischen Kontext abgeleitet.

Führten zielgerichtete Methoden nicht mehr weiter, wechselten die Coaches auf eine prozessorientierte Ebene, bezogen die Schüler in die Entscheidungsfindung mit ein, woraus sich ein gemeinsames Vortreiben des Coachingverlaufs ergab. C: *„Sie fragte mich, ob ich das Spiel gerne machen würde, ich sagte ja ... probieren wir es aus!“* So folgten einzelne Coachings nicht einem aus einzelnen Strukturelementen zusammengestellten und geplanten Aufbau, sondern wurden durch den Prozessverlauf selbst strukturiert, wie ich es für die spielerischen Handlungsformen von Kindern als typisch beobachtet habe. Diese prozesshafte Strukturierung scheint eine interessante Form des Unterrichtsaufbaus zu sein, welcher allgemein kaum Beachtung geschenkt wird. Im allgemeinen pädagogischen Kontext wird Strukturierung von Unterricht als methodisch geplante und über Einzelschritte geführte Form verstanden. Was von Aussen vielleicht als amorph erscheint, folgt der inneren Logik einer prozesshaften Strukturierung.

In einer Coaching-Sitzung wurde in der Regel mit der Kontrolle der Hausaufgaben und deren Weiterbearbeitung begonnen, und dann in einer späteren Phase in einen freien, autonom generierten Teil gewechselt; so wurde, um beispielsweise die Neugierde der Kinder zu befriedigen, im Lehrgang auch vorgegriffen. Die Jugendlichen nahmen ihre Rolle als Coach wahr, orientierten sich gleichzeitig sehr genau an den Vorgaben und Signalen ihrer Lehrpersonen. C: *„Also, ich bin auch nicht allzu streng und dann ist es mir entgegen gekommen, dass es nicht so eine knallharte Lehrer-Schüler-Atmosphäre ist, sondern ein Coach ... Ich habe probiert, meinem Lehrer nicht unbedingt so Kompetenzen streitig zu machen – obwohl ich das ja gar nicht könnte! Er ist einfach von der Haltung her die höhere In-*

stanz.“ Wo die Coachs selbst keine weiterführenden Lösungsansätze fanden, verwiesen sie auf den Unterricht mit der Lehrperson.

Die Coachs schätzten ihre Autonomie, wie aus einzelnen Aussagen hervorgeht. C: „*Ja, es ist mir eigentlich fast lieber gewesen, als wenn der Lehrer gesagt hätte, ja, diesmal musst du das und das ... so habe ich auch ein wenig selbst machen können, wie ich das gedacht habe!*“ Andererseits wurden auch gemeinsame Besprechungen angeregt: „*Also, man sollte sich vielleicht vorher ein bisschen besser absprechen ... dass man schnell zusammensitzt mit der Lehrerin auch und so bespricht, was man machen könnte, an was der Schüler vielleicht Freude hätte.*“ Bezeichnend ist der Wunsch nach gemeinsamen Besprechungen und nicht etwa nach konkreteren Anweisungen und Vorgaben. Die Jugendlichen sehen sich als Teil eines Teams, in welchem sie auch als Ideengeber teilhaben wollen. Damit bestätigt sich die These nach einer Vorliebe für autonome und kooperative Lernformen im Jugendlichenalter.

Einzelne Jugendliche erwiesen sich geradezu als pädagogische Naturtalente, welche sehr differenziert eine erstaunliche Palette an methodischen und pädagogischen Instrumenten wirkungsvoll einsetzten. Andererseits überzeugten Persönlichkeiten mit einem minimalen Repertoire an methodischen Instrumenten durch besondere Stärken auf sozialer Ebene. Damit ergab sich ein heterogenes Bild an Konstellationen, welche jeweils in sich stimmig waren und gut funktionierten.

6.4.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend können für die Jugendlichen folgende Aspekte hervorgehoben werden:

- Das ‚Uebe-Coaching‘ erweist sich als ausgezeichnetes Modell für altersspezifische Bedürfnisse Jugendlicher. Als starke intrinsische Motivation zeigt sich das Bedürfnis nach Weitergabe früher angeeigneter Kompetenzen (Transferfähigkeit).
- Eine starke intrinsische Motivation ist auch das Bedürfnis, sich neue Kompetenzen anzueignen (Kompetenzen etwa in Führung, Problemlösungsfähigkeit, Transferfähigkeit, Kreativität, Teamfähigkeit, Toleranz) im Rahmen autonomer Formen.
- Die Jugendlichen verfügen durch ihre Nähe zum Kind über ein hohes Empathievermögen.
- Die Jugendlichen können die Grenzen ihrer Fähigkeiten in der Regel sehr gut einschätzen.

6.5 Lehrpersonen

Die am Praxistest teilnehmenden Lehrpersonen beurteilten das Coaching trotz anfänglich teilweise geäussertem Bedenken überaus positiv. Als wichtiger Aspekt zeigte sich die weitgehende Handlungsfreiheit im Rahmen des Modells: „*Ich habe gut gefunden, dass du [der Projektleiter] nicht gesagt hast, mach es so und so, sondern jeder soll es in seiner Form machen!*“ Für alle beteiligten Lehrpersonen zeigte sich das Coaching als Gewinn: „*Für mich war das Semester mit den beiden Schülerinnen sehr bereichernd!*“ Eine Weiterführung der bestehenden Coaching wurde teilweise bereits initiiert, oder neue Coachings wurden ins Auge gefasst: „... und dass ich jetzt wahrscheinlich auch weitermachen werde mit anderen Schülerinnen ...“

6.5.1 Zusammenstellen von Coaching-Paaren

Für einzelne Lehrpersonen gestalteten sich Abklärung und Anbahnung der Coachings mit den Beteiligten als Herausforderung, weil zu Fragen der ersten Kontaktaufnahme mit den Eltern Unsicherheiten bestanden. Für die Auswahl der Coaching-Paare wurden verschiedene Kriterien in jeweils unterschiedlicher Gewichtung verwendet. Teils stand eine Verbesserung der Übestrukturen im Vordergrund, teils

Überlegungen zu einer idealen Paarbildung, wie beispielsweise bereits bestehende Bekanntschaften (Nachbarn, Schüler/innen anschliessender Lektionen). Insgesamt fand jeweils eine Abwägung mehrerer Faktoren statt, wie bereits bestehende Bekanntschaften durch Nachbarschaft oder Vereine, zumutbarer zeitlicher Aufwand und Wege zum Kind, charakterliche Eignung des Coachs oder Persönlichkeitsaspekte sowie musikalisch-instrumentale Kompetenzen. Dabei zeigten die Lehrpersonen ausgezeichnetes pädagogisches Gespür. Anfängliche Bedenken zur Eignung eines Coachs konnten sehr schnell ausgeräumt werden. LP: *„Er übernimmt mehr Verantwortung, als ich ihm anfänglich je zugetraut hätte.“* – *„Es hat sich relativ schnell gezeigt, dass alles tiptop so da ist, wie man es braucht!“* Indem die Coachs die Sache motiviert angingen und die Lehrpersonen diesen Freiraum für die Gestaltung des Coachings liessen, baute sich in kurzer Zeit ein gegenseitiges Vertrauen auf. Die Lehrpersonen verfolgten das Coaching, indem sie bei Coachs und Schülern/-innen nachfragten. Sie signalisierten Offenheit bei allfälligen Problemen und unterstützten die Coachs nach Bedarf punktuell. Zuweilen erteilten die Lehrpersonen auch konkrete Aufträge an die Coachs. Für die erfolgreiche Betreuung des Coachings spielte die Kommunikationskompetenz der Lehrperson eine zentrale Rolle.

6.5.2 Arbeitsaufwand

Aufgrund der geschaffenen Vertrauensbasis stuften die Lehrpersonen ihren Aufwand subjektiv als gering ein. Nach ihrem Aufwand gefragt, antwortet eine Lehrperson: *„Genau wie sonst! – Entschuldigung wenn ich das so sage, das bisschen was ich da so aufgeschrieben habe ...“* – *„Nach meinem Gefühl hatte ich im Ganzen am wenigsten Organisation!“* Obwohl die Führung des Coachings objektiv einen Mehraufwand bedeutete und mit zusätzlicher Verantwortung verbunden war, erschien sie den Lehrpersonen angesichts des grossen Gewinns als unbedeutend. Bestimmte Bereiche wurden von den Lehrpersonen gar als Entlastung beschrieben. LP: *„... und dann habe ich auch manchmal die Schwierigkeit, dass ich in der Lektion das Gefühl habe, das muss jetzt gehen ... und dann konnte ich es ein bisschen gehen lassen, und ich habe gedacht, ja, die spielen es auch noch ein paar Mal zusammen.“* Diese Aussage beleuchtet die wichtige Schnittstelle Hausaufgaben, wo die Lehrperson trotz fachlich einwandfreier Einführung oft über keine Gewissheit verfügt, ob und wie die Schüler zuhause weiterarbeiten. Gerade da bestätigt sich ein zentraler Nutzen des ‚Uebe-Coachings‘. Aus denselben Gründen erlebten die Lehrpersonen das Coaching in der Vorbereitung auf Vorspiele als sehr hilfreich und entlastend (vgl. unten: ‚Coaching für Vorspiele‘).

6.5.3 Steuerung des Coachings

Die Lehrpersonen gewichteten verschiedene Aspekte unterschiedlich. Für einzelne war die wichtigste Intention, dass im Rahmen des Coachings einfach gespielt wurde. LP: *„... vor allem, dass sie spielen – dass sie spielen!“* Hintergrund dieses Coaching waren zwar fehlende Übestrukturen, aber durch häufigeres Spielen stellten sich dann Fortschritte auch im Überverhalten ein. Andere Lehrpersonen massen sozialen Aspekten grosse Bedeutung zu. LP: *„... wenn zwei zusammen spielen, das muss ja nicht so tierisch ernst bleiben, also, man darf sich zum Schluss noch an einen Tisch setzen, man muss nicht gleich wegrennen ..., sondern einfach nur miteinander Freizeit verbringen, sinnvolle Freizeitgestaltung mit dem Instrument.“* Beim Coaching-Paar, auf das sich diese Lehrperson bezog, handelte es sich allerdings um Kollegen in ähnlichem Alter, bei denen eine gemeinsame musikalische Freizeitgestaltung angeregt wurde. Für andere Lehrpersonen zeigte sich die Förderung der Selbständigkeit der jugendlichen Coachs als wichtiger Aspekt: *„... gleichzeitig ist sie ja auch gefördert worden, sie musste ein bisschen überlegen, was mache ich überhaupt? – das hat ihr sicher auch etwas gebracht! Auch bezogen auf das Soziale, auf das Menschliche, auf ihre Selbständigkeit auch, wo sie sich Gedanken machen muss!“* Diese von der Lehrperson verfolgte Strategie deckt sich mit den von den Jugendlichen selbst deklarierten Herausforderungen. Insgesamt konstatierten die Lehrpersonen eine Vielzahl von Lernfortschritten bei den Kindern und Jugendlichen, die sie auf das Coaching zurückführten.

6.5.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend können folgende Aspekte hervorgehoben werden:

- Wichtig für die Lehrpersonen ist die weitgehende Entscheidungs- und Handlungsfreiheit, welche das Modell gewährt.
- Die Auswahl der Coaching-Paare wird von einer Anzahl verschiedener Kriterien bestimmt: Bestehen bereits Bekanntschaften, wie etwa durch familiäre oder nachbarschaftliche Beziehungen oder über Vereine und Freizeitorganisationen? Ist der Zeitaufwand mit dem Weg zu den Schüler/innen den Coachs zumutbar? Sind die nötigen instrumentalen-musikalischen Kompetenzen beim Coach gegeben? Passen die Paare in ihren Persönlichkeiten zusammen? Wird der Coach von der Lehrperson charakterlich als geeignet angesehen?
- Kommunikationskompetenzen der Lehrpersonen im Umgang mit den Coachs, den gecoachten Schülern und den Eltern sind ein wichtiger Aspekt.
- Besonders hervorgehoben wurde eine Entschärfung der problematischen Schnittstelle Unterrichtsstunde - Üben zuhause.
- Das Coaching wird von den Lehrpersonen als bereichernd und für sie entlastend beschrieben. Der Mehraufwand wird als gering beschrieben.

6.6 Eltern

Während der Interviews mit Schülern/-innen haben auch Eltern ihre Eindrücke zum Coaching-Modell eingebracht. Die Aussagen sind durchwegs positiv. E: „... *sie [Kind] hat wirklich Freude daran, sie ist motiviert. Auch wenn sie [der Coach] dann gegangen ist, ist sie [Kind] so aufgestellt gewesen!*“ – „*Eigentlich kann man sagen: Ziel erreicht!*“ Die Eltern nahmen die positive Wirkung des Coachings unter anderem durch die Begleitung einer Coaching-Sitzung wahr, in der das positive Bild von den Interaktionen ihres Kindes mit dem Coach entstand. Gerade ein Elternteil eines Kindes, der das Coaching begleitete, unterstrich das Vertrauen zum Coach. E: „*Also, ich hätte jetzt keine Bedenken gehabt, ich hätte ihn jetzt auch ganz alleine lassen können, da hätte ich keine Angst gehabt!*“ Das Vertrauen wurde im Laufe der Coaching-Sitzungen gestärkt und zu einer persönlichen Bekanntschaft ausgebaut. E: „*Ich habe jeweils das Gefühl gehabt, wenn sie jeweils gegangen ist, sie haben es gut miteinander gehabt, sie [Coach] ist immer aufgestellt gewesen.*“ Einzelne Eltern stellten die Frage nach dem Nutzen für die Coachs, drückten damit ihr Bewusstsein für die Leistung der Coachs und einer allfälligen Entschädigung aus. Teils erhielten die Coachs von den Eltern auch Anerkennungs-geschenke. Für sie selbst gab es geringen Aufwand; Eltern hoben den Umstand, dass das Coaching beim Kind stattfindet und nicht ausserhalb (wie beispielsweise bei Sportvereinen), speziell hervor.

6.6.1 Anfängliche Bedenken

In der Anbahnungsphase eines Coaching-Paares stellte sich bei Eltern allerdings schon die Frage, ob eine Jugendliche überhaupt fähig sei, ein Kind zu „unterrichten“. Um die Bedenken zu entkräften und die Unterschiede in der Arbeit und Funktion von Coach und Lehrperson zu klären, waren die Lehrpersonen gefordert. Sie erklärten das Modell den Eltern. LP: „... *und sie [Coach] macht ja von daher nichts kaputt!* – *Die Kleine würde ja zuhause vielleicht auch Sachen falsch spielen, aber ohne dass jemand daneben ist!*“ Die Bedenken der Eltern, die besonders skeptisch waren, wurden durch das Coaching sehr bald ausgeräumt.

6.6.2 Handlungsförderung

In einer Familie bestanden vor dem Coaching durch ungeeignete Interventionen der Eltern handlungshemmende Situationen. E: „*Ich denke, es hat einen guten Aspekt, in dem einmal jemand anders zuhört*

und Kommentare abgibt und eben nicht wir Eltern, weil, das ist manchmal auch nicht ganz so einfach!“ Es scheint, dass die Eltern, beide in pädagogischen Berufen tätig, dem Kind eine gute Übeumgebung schaffen wollten und es unter anderem gerade durch die intensive Begleitung des Übens durch die Eltern zu Problemen kam. Das Coaching trug zu einer Entschärfung der Spannungssituationen und damit zu einer allgemeinen Entlastung bei.

6.6.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend können folgende Aspekte hervorgehoben werden:

- Das Coaching wurde von den Eltern durchwegs sehr positiv beurteilt. Anfängliche Bedenken konnten durch gezielte Information ausgeräumt werden.
- Von den Eltern wird die Örtlichkeit des Coachings geschätzt, der direkte Kontakt mit den Coachs führt zu einer hohen Akzeptanz des Coachings.
- Innerhalb der Familie entstehende handlungshemmende Aspekte können durch das Coaching neutralisiert werden.

6.7 Mikrosoziale Dynamik

Im Rahmen des Modells zeigten sich interessante soziale Dynamiken und Aspekte. Durch die Einbindung der verschiedenen Beteiligten im Rahmen des Modells bildet sich eine Gemeinschaftsatmosphäre, es werden spezifische Teamwork-Qualitäten sichtbar. Zwischen Kindern und Coachs bildeten sich individuelle Beziehungsmuster, aus denen handlungsfördernde Impulse entstanden. Beziehungsqualität zwischen Lehrperson und Coach, Lehrperson und Kind, und zwischen Lehrperson und Eltern verändern sich.

6.7.1 Coach – Schüler/in

Bei den einen Paaren bildete sich gleich von Beginn weg ein starkes Beziehungsgefühl. C: *„Wir hatten es sehr lustig zusammen! Zu Beginn kannten wir uns ja noch nicht, und dann plötzlich, nach dem ersten Mal – wie lange haben wir da gespielt? – so etwa eine Stunde, haben wir uns sehr gut verstanden ... und die Zeit ist sehr schnell vorbei gegangen ...“* Bei anderen Paaren entwickelte sich die Beziehung im Verlaufe des Coachings, was als besondere Qualität beschrieben wurde. C: *„... aber mit der Zeit ist er dann ein bisschen offener geworden, hat so gesagt: ‚hoi, geht es gut? – was hast du gemacht, hast du viel zu tun in der Schule?‘ – und ja, also ich habe das Gefühl, er ist jetzt offener mir gegenüber, so nach dieser Zeit!“* Gespräche, welche über die eigentlichen Unterrichtsthemen hinausgingen, waren dabei ein zentraler Aspekt der Beziehungsgestaltung. C: *„Sie redet halt auch so viel wie ich, wir zwei sind etwa so die selben ...“* – C: *„Er ist wirklich ein ‚Herziger‘, und dann hat er auch lachen können, und manchmal hätte er lieber etwas anderes geredet, als eigentlich gespielt, und das hat auch Platz, das darf auch sein, oder!“* Gerade auch aussermusikalische Themen wirkten identifikationsbildend und zeigten eine starke Rückwirkung auf den Unterrichtsprozess. Bei einzelnen Paaren war das gemeinsame Schwatzen ein integrativer Bestandteil des Coachings. K: *„Ja, was denn sonst?“* Ausdruck einer schönen Beziehung konnten auch kleine Geschenke sein. C: *„An Ostern hatte sie mir sogar ein Ostergeschenkelein gemacht, das hätte ich nie erwartet!“*

6.7.2 Coach – Lehrperson

Mit der neuen Rolle des Coachs ergaben sich auch Verschiebungen in der Beziehungsdynamik. Die Jugendlichen erhielten Kompetenzen, spürten das ihnen entgegengebrachte Vertrauen und konnten an Findungsprozessen teilnehmen, indem sie sich mit der Lehrperson in einem fast partnerschaftlichen

Rahmen über Fortschritte der Kinder und neue zu verfolgende Schritte unterhalten konnten. Die Jugendlichen wurden von den Lehrpersonen anders wahrgenommen; bisher nicht beachtete Fähigkeiten oder Persönlichkeitsaspekte zeigten sich nun offen. LP: „*Er übernimmt mehr Verantwortung, als ich ihm anfänglich je zugetraut hätte!*“ – LP: „*Sie ist jetzt nicht eine wahnsinnige ‚Über-Schülerin‘... also deshalb habe ich zu Beginn noch ein wenig gedacht, ja hat sie jetzt alles noch gut im Griff ...*“ Gerade diese Schülerin entpuppte sich im Verlauf des Coachings als pädagogisches Naturtalent.

6.7.3 Lehrperson – Schüler/in

Mit den Coachs verändert sich allerdings die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind. Eine Lehrperson schildert eine diesbezügliche Verschiebung der Beziehungsdynamik: LP: „... *ein Stück weit habe ich das Gefühl gehabt, es funktioniert so gut, dass sie [der Coach] schon fast ein wenig die wichtigere Person in seinem Lernfortschritt ist als ich!*“ Diese Aussage versteht sich als dickes Lob an die Jugendliche und gleichzeitig weist sie auf mögliche Akzentverschiebungen im Rahmen des Coachings hin, bei der die Lehrperson unter Umständen nicht mehr ausschliessliche oder erste Anlaufstelle für Fragen und musikalische Rückmeldungen ist. Dass die Lehrperson nun vielleicht nicht mehr ausschliessliche und erste Anlaufstelle ist, kann für Lehrpersonen eine Herausforderung bedeuten. Lässt sich eine Lehrperson auf solche Situationen ein und erweitert ihr Lehren und das selbständige Üben des Kindes mit einem Coaching durch Jugendliche, eröffnen sich neue Chancen und Perspektiven. Dass ein Kind neben der Lehrperson eine weitere Bezugsperson hat, löste auf den Instrumentalunterricht positive Rückkoppelungseffekte aus. Einzelne Kinder übten mehr, besuchten den Unterricht entlastet und waren frei vom Gewissensplagen. LP: „... *er hängt nicht an der Tür vorne und traut sich nicht recht in den Raum, sondern er kommt eigentlich stolz hinein.*“

6.7.4 Zusammenfassung

Durch die vermehrten Kontakte der Lehrperson zu den Eltern vor allem im Anbahnungsprozess des Projekts erhielt auch diese Beziehung eine neue Qualität. Insgesamt trat bei allen Beteiligten der Teamgedanke, die mehr oder minder aktive Teilnahme und Teilhabe aller in den Vordergrund. Damit wurde allgemein eine grössere Identifikation mit dem Instrumentalunterricht und der Einrichtung Musikschule spürbar. Ein Kind sagte: „... *ich würde das [jemanden coachen] auch gerne mal machen mit jemandem, so ein bisschen üben, das ist nämlich mega lustig, das finde ich immer so ‚härzig‘, dann kannst du den Kleinen helfen!*“ C: „*Ja also, mir hat es grundsätzlich einmal Spass gemacht, einmal so zu sehen, was auch die Musiklehrer so machen und so; ich arbeite natürlich auch gerne mit den Kindern zusammen und so, ich spiele gerne Klavier und ich habe auch gefunden, es ist nützlich [das Coaching], weil ich möchte nachher auch probieren ans Konsi zu kommen.*“ Der Wunsch dieser Jugendlichen nach einem Musikstudium reifte ihm Rahmen des Coachings, welches ihr erstmals die Verbindung von Klavierspiel und dem Umgang mit Kindern ermöglicht wurde.

Zusammenfassend können folgende Aspekte hervorgehoben werden:

- Die mikrosoziale Dynamik im Rahmen des Modells entfaltete sich für alle Beteiligten sehr positiv und führte zu handlungsfördernden Beziehungen.
- Das Modell bewirkt Akzentverschiebungen in der mikrosozialen Dynamik, was spezifische Qualitäten des Teamworkings hervortreten lässt. Herausforderungen bei den Lehrpersonen bestehen in der Verminderung direkter Einflussnahme und im Umgang mit Kontrollbedürfnissen.
- Das Modell wirkt identitätsstiftend bezüglich des Unterrichtes und der Institution Musikschule.

6.7.5 Organisation und Kommunikation

Organisation und Kommunikation ist für eine erfolgreiche Umsetzung des Modells ‚Uebe-Coaching‘ von fundamentaler Bedeutung. Die Lehrpersonen waren vor und bei der Paarfindung mit der Schaffung eines Informationskonzeptes herausgefordert, welches die Kandidaten/-innen und die Eltern des Kindes von der Teilnahme überzeugen musste. Im Rahmen der gewählten Musikschule und ihrer sozialen Einbettung genügte es, dass die Lehrpersonen die Schüler/innen und Eltern mündlich informierten und zu überzeugen suchten. Grenzen zeigten sich jedoch bei der Findung von geeigneten Paaren für das Coaching. Dass der Praxistest positiv verlief, liegt zum grossen Teil an der sorgfältigen Auswahl der Coaching-Paare durch die Lehrpersonen. Inwiefern das Modell in anderen, beispielsweise urbanen Kontexten realisierbar ist, muss durch weitere Studien geprüft werden.

Sobald die Paare feststanden, überliessen die Lehrpersonen die weitere Organisation den Coachs. Diese setzten sich für den Erstkontakt mit den Eltern persönlich in Verbindung, was bei diesen bereits einen ersten (positiven) Eindruck hinterliess und für einzelne Coachs eine erste Bewährungsprobe bedeutete. Es wurden zwei Organisationsformen gewählt:

A: Es wurde gleich zu Beginn ein feststehender Tag mit feststehender Zeit festgesetzt, von denen nur im Ausnahmefall abgewichen wurde. Diese Form bewährte sich ausgezeichnet.

B: Es wurde von Mal zu Mal neu abgemacht. Diese Form erwies sich als aufwändig und schwierig und bedurfte der Unterstützung durch die Lehrperson. LP: *„Ich habe sie jede Woche gefragt, ob sie abgemacht haben, wenn sie nicht abgemacht haben, habe ich dann gesagt, so, jetzt müsst ihr aber bitte abmachen!“* Schwierigkeiten ergaben sich wegen ungünstiger Schulzeiten oder weiterer, sich überschneidender Freizeitbeschäftigungen. Die organisatorischen Herausforderungen bei dieser Form B wurden aber auch als wichtige Anforderung gesehen. Einem Coach war es beispielsweise wichtig, dass der Impuls zur neuerlichen Kontaktaufnahme auch vom Kind ausging, weil dies als Interessebeweis gewertet wurde. Und solche Anliegen wurden auch gegenseitig kommuniziert, durch Hindernisse bei der Terminfestlegung Kommunikationskompetenzen geübt und Kompromisse eingegangen werden.

6.8 Besondere Themen aus dem Praxistest

6.8.1 Eignung verhaltensauffälliger Jugendlicher als Coachs

Bei einem Coaching-Paar zeigte sich, dass sich auch schwierige, verhaltensauffällige Jugendliche als Coach eignen können. Beim Jugendlichen des Praxistests führte gerade das Coaching zu einer positiven Verhaltensänderung. Es scheint, dass die Übernahme von Verantwortung stark sinnstiftend wirkte. Der Jugendliche fand im Rahmen seiner Rolle wichtige Orientierungspunkte; es wurde ihm Vertrauen geschenkt, seine persönlichen Ressourcen waren gefragt. Daraus erfuhr er Bestätigung statt Ablehnung oder Zurechtweisung. Als Coach zeigte er erhebliche Qualitäten. LP: *„... wenn er so saublöd tut, und zwar bis an die Grenzen des Ertragbaren, es ist nicht nur ein bisschen blöd, was er macht, sondern es ist also schlicht unerträglich. Das sagen die Eltern, das sagen die Lehrer. Das ist ja nicht der Dumme, aber er hat die sechste Klasse wiederholen müssen, weil er sich geweigert hat, Aufgaben zu machen. Dann haben sie ihn nicht mehr im Schulhaus X lassen können, die sechste Klasse, weil er sich dort rundherum verkracht hat; mit den Schülern und den Lehrern. Dann hat man ihn ins Schulhaus Y getan. Da ist es dann einigermaßen gegangen, dieses Jahr.“* – LP: *„Ich glaube, es ist das Verantwortung Übernehmen für jemand anders. Das ist das, wo ich das Gefühl hatte, das hat ihm gut getan. Also eben, er bekommt eine nicht wirklich existentielle, aber doch eine gewisse Wichtigkeit von einer Verantwortung, die er gegenüber seinem ‚Schüler‘ wahrnehmen muss. Und ... da habe ich das Gefühl, da ist es passiert, dass er gemerkt hat, dass er nicht nur einfach dazu da ist zum Blödsinn machen.“*

6.8.2 Vorbereitung auf Vorspiele

In die Zeit des Coachings fielen auch einige Elternabende. Die Coachs wurden von den Lehrpersonen in die Vorbereitungen miteinbezogen, engagierten sich emotional und zeigten sich dabei als ausgezeichnete Motivatoren/-innen. Bei einem Coaching-Paar war die Vorbereitung auf das Vorspiel die Hauptaufgabe. Für die Coachs selbst waren die positiven Rückmeldungen nach dem Vorspiel eine wichtige Bestätigung. K: „... dass man vor allem das Stück für den Elternabend ... mit jemandem hat anschauen können: Wie spielt man es? – Das ist sicher gut, dass du das zweimal die Woche mit jemandem anschauen kannst!“ LP: „Da habe ich ihm wirklich auch sagen können, jetzt übst du [Coach] mit ihm [Kind] GENAU das Stück für den Elternabend; das ist natürlich schon gut gewesen, dass ich das ein bisschen habe abgeben können!“ C: „Jaaa, der Elternabend hat mich gefreut, dass es gegangen ist ... einfach die Rückmeldung ...“ Im Zusammenhang mit den Vorspielen wurde das entstandene Teamgefühl zwischen Lehrperson, Coach und Schüler/in sehr deutlich. Aufgrund dieser sehr positiven Erfahrungen bietet sich auch ein zeitlich beschränktes, nur für Vorspiele arrangiertes Coaching geradezu an.

6.8.3 Wunsch nach einem Musikstudium

Durch das Coaching reifte bei einer Jugendlichen der Wunsch nach einem Musikstudium. Offenbar wurde damit eine intrinsische Motivation angesprochen. Die Jugendliche gibt sich gerne mit Kindern ab, spielt gerne ihr Instrument, entdeckte aber erst beim Coaching die Verbindung dieser beiden Neigungen. Für Lehrperson und Jugendliche war bis zum Coaching nicht sicher, wie es mit dem Unterricht weitergehen sollte. Die neuen Ziele führten zu einem deutlichen Motivationsprung. C: „Mir hat es grundsätzlich einmal Spass gemacht, einmal so zu sehen, was auch die Musiklehrer machen. Ich arbeite natürlich auch gerne mit Kindern zusammen, ich spiele gerne Klavier, und ich habe auch gefunden, das Coaching ist nützlich, weil ich später versuchen möchte, an die Hochschule zu kommen.“ Das Modell ‚Uebe-Coaching‘ bietet sich geradezu an für Praktika. Jugendliche, welche Musik als Studienfach belegen möchten, können in diesem Rahmen in idealer Weise Einblicke in die Aufgaben von Musiklehrpersonen gewinnen, Erfahrungen sammeln und dadurch Unterstützung für die Entscheidung ihrer beruflichen Zukunft erhalten.

6.8.4 Abbruchdynamik

Bei einem Coaching-Paar wurden die Grenzen des Modells sichtbar. Ein Schüler brach trotz den Hoffnungen, welche ins Coaching gesetzt wurden, den Unterricht am Ende des Schuljahres ab. Die Hintergründe des Abbruchwunsches gehen aus den Interviews nicht klar hervor. Vermutlich entstanden negative Selbstkonzepte, weil der Schüler seine Fähigkeiten gegenüber denen der Kollegen als sehr eingeschränkt wahrnahm. LP: „... ich hätte jetzt eigentlich gedacht, dass das ‚Uebe-Coaching‘ über solche Motivationstiefs hinweghilft, dass es wie ein Zaubermittel ist für solche Motivationstiefs – ist es natürlich nicht.“ Wie Beispiele aus dem Praxistest gezeigt haben, vermag das Coaching über temporäre Motivationstiefs hinwegzuhelfen, vor allem, wenn damit für das Kind wesentliche Motivationsaspekte, wie beispielsweise gemeinsames Spielen angesprochen werden. Inwieweit ein Coaching bei länger anhaltenden und wiederkehrenden Motivationstiefs oder Abbruchthematik zu einer neuen Motivationsdynamik zu verhelfen vermag, müssen weitere Praxiserfahrungen mit dem Modell zeigen.

6.8.5 Coaching von Gleichaltrigen

Eines der Coaching-Paare bestand aus zwei Klassenkollegen, wobei der Coach etwa 18 Monate älter ist als der gecoachte Schüler. Der Coach ist auf seinem Instrument deutlich fortgeschrittener, da er sein Instrument länger spielt. Von Coaching kann dabei insofern gesprochen werden, weil dem Coach

von der Lehrperson diese Rolle klar zugeteilt und mit konkreten Aufträgen verbunden wurde. Das Coaching-Paar harmonierte ausgezeichnet und beide füllten ihre Rolle aus. Durch die flache Hierarchie ergab sich ein Wechsel von klarem Coaching und gemeinschaftlicher Arbeit. Einen positiven Effekt ergab sich durch die Freizeitaktivitäten, die dieses Paar neben dem Coaching entwickelte. Es entstanden fließende Übergänge zwischen Coaching und weiteren Freizeitaktivitäten, was auch von der Lehrperson gefördert wurde. LP: „... wenn man Musik macht, das muss ja nicht so tierisch ernst bleiben, also, man darf sich zum Schluss noch an den Tisch setzen ... ihr könnt den ganzen Nachmittag miteinander verbringen, der Hintergedanke ist aber, ihr kommt in erster Linie wegen dem Instrument.“ Die Verbindung des Coachings mit der weiteren Freizeitgestaltung führte zu einer sehr positiven Dynamik und einer deutlich stärkeren Identifikation mit dem Musikunterricht. Wie ein solches Coaching funktioniert, wie sich Gleichaltrige in unterschiedlich verteilten Rollen verhalten und Aufträge der Lehrperson umsetzen, muss durch weitere Praxistests abgeklärt werden.

6.8.6 Coaching in Räumen der Musikschule

Als besonderes Problem erwies sich für einen Jugendlichen der lange Weg, um das Kind für die Coaching-Sitzung zu treffen. Bei einem Coaching des Praxistests gestaltete sich die Organisation wegen eines langen Anfahrtsweges für den Coach recht aufwändig. Er musste von seinen Eltern mit dem Auto zum Kind gefahren werden. Der Coach regte daher im Rahmen des abschliessenden Interviews dazu an, für das Coaching auch Schulräume zur Verfügung zu stellen. Dabei müssten Vor- und Nachteile gut gegeneinander abgewogen werden. Als wesentlicher Nachteil könnte sich erweisen, dass dabei die Eltern kaum ins Coaching miteinbezogen sind. Das Coaching ermöglicht den Eltern, zum Coach eine Vertrauensbeziehung aufzubauen, Einblicke in den Übe-Prozess zu nehmen und dem Musikunterricht mehr Raum, Präsenz und Bedeutung zu verschaffen. Ein weiterer Aspekt besteht darin, dass das Coaching zuhause das Kontinuum des häuslichen Übens und Spielens zeigen kann. Mit dem Coaching soll ja gerade das häusliche Spielen aktiviert werden, Musik zuhause seinen Raum erhalten – nicht nur für die Schüler/innen selbst, sondern für den gesamten Familienkreis. Findet das Coaching in Musikschulräumen statt, wird dies vermutlich eher mit Spielen in der Schule assoziiert.

7 Schlussbemerkungen

Mit dem ‚Uebe-Coaching‘ wurde ein Modell geschaffen, das sich als Mosaikstein ins Bild einer zukunftsgerichteten Musikschule einfügt. Ausgangslage und Grundlage für das vorliegende Forschungsprojekt zur Entwicklung dieses Modells bildete unter anderem die Studie *Vom Abbruch des Instrumentalunterrichts im Pubertätsalter* (Brand 2007), welche die Problematik fehlender Übestrukturen, die problematische Schnittstelle zwischen Unterricht und Hausaufgaben sowie Auswirkungen eines fehlenden Einbezugs von jugendgerechten Lernangeboten im Rahmen des Instrumental- und Gesangsunterrichts aufzeigte. Die Notwendigkeit, das Üben zu fördern, wurde mit der Entwicklung des Modells ‚Uebe-Coaching‘ nun praxisorientiert angegangen. Das Modell übertraf dann im Praxistest die Erwartungen klar. Die Evaluation ergab eine Fülle wertvollen Materials, das weit über den eigentlichen Rahmen des Modells hinausweist. Musikschulpraxis und Forschungslage zeigen viel ungenutztes Potenzial, das in eine Gesamtstrategie für die Musikschulentwicklung aufgenommen werden sollte.

Besondere Aufmerksamkeit verdienen die jugendlichen Coachs, die mich zur Frage veranlassten, ob Jugendliche vielleicht gar die besseren Lehrpersonen seien. Die am Praxistest beteiligten Jugendlichen wiesen ein eindruckliches Potenzial auf, das sie für das Coaching geradezu prädestiniert. Es stellt sich die Frage, weshalb dieses Potenzial im pädagogischen und gesellschaftlichen Kontext nicht besser genutzt wird, insbesondere auch deshalb, weil autonome Lernformen – Lernen durch Lehren – jugend-

typisch sind und von Jugendlichen geradezu gesucht werden. Besonders eindrücklich war für mich der verhaltensauffällige Jugendliche, welcher in seiner Verantwortungsrolle als Coach einen Persönlichkeits(nach-)reifeprozess vollziehen konnte und zeigen durfte, was ihm niemand zugetraut hatte. Ebenfalls eindrücklich war eine Jugendliche, die sich mit ihrem umfangreichen Handlungsrepertoire als pädagogisches Naturtalent entpuppte. Allen diesen Jugendlichen gemeinsam ist die Nähe zu den kindlichen Handlungsformen und das nötige Verständnis für die Welt des Kindes. Damit ist eine grundlegende Voraussetzung erfüllt, um Motivation und optimale Lernfortschritte zu fördern. Weil Jugendliche im Umgang mit Kindern kaum Übersetzungsarbeit leisten müssen, erweisen sie sich als ideales Bindeglied zwischen Kind und Lehrperson. Mit diesem Hinweis ist bereits ein Kernpunkt zukunftsorientierter Konzepte angesprochen.

Ablesbar ist diese ideale Verbindung an den veränderten Haltungen der Kinder, welche sich mit dem Coaching sehr viel motivierter zeigten und teilweise sogar Lernsprünge machten. Für die Kinder war insbesondere das gemeinsame Spielen und Erarbeiten des Lernstoffes von grundlegender Bedeutung, womit ein weiterer Kernpunkt zukunftsorientierter Konzepte angedeutet ist: gemeinsames Spielen ohne Direktive oder Anwesenheit der Lehrperson. Eindrücklich für mich war dabei die Beobachtung einer sich aus dem Prozessverlauf heraus ergebenden Strukturierung des Coachings, die für das kindliche Lernen als typisch angesehen werden kann. Was von aussen als amorph oder chaotisch erscheint, folgt einer zwingenden inneren Logik. Dieses Feld bietet sicherlich eine spannende Forschungsaufgabe.

Die Mikrosoziale Dynamik nahm bei allen beteiligten Gruppen einen positiven Verlauf. Lehrpersonen fühlten sich entlastet, für die Eltern gewann der Instrumentalunterricht an Konturen, sie stellten konkret positive Verläufe fest und wünschten eine Weiterführung des Coachings. Die positiven Resultate legen nahe, dass mit dem Modell ‚Uebe-Coaching‘ die Qualität des Unterrichts auf verschiedenen Ebenen gesteigert werden kann und damit für die Musikschule ein deutlicher Mehrwert geschaffen wird. Dieser Mehrwert war für mich vor allem aus dem Engagement der Beteiligten, den sichtbaren Prozessen und den vielen positiven Aussagen zu den Erfahrungen während des Praxistests abzulesen.

Aus Forscherperspektive von besonderem Interesse war die Verschiebung des Fokus im Entstehungsprozess des Modells. Bestand die erste Intention in der Schaffung geeigneter Übebedingungen für Kinder, kristallisierte sich im Verlaufe der Entwicklung immer deutlicher die zentrale Bedeutung der Funktion der Jugendlichen heraus. Zudem zeigte sich, dass die Funktionsweise des Modells, das im Rahmen weniger Strukturelemente und Orientierungspunkten weitgehende Autonomie gewährt, allen Beteiligten Vorteile verschafft.

Dank

Ein besonderer und grosser Dank geht an alle am Projekt beteiligten Lehrpersonen, Coachs und Schüler/innen. Ohne sie und ihr Vertrauen wäre diese Arbeit nicht möglich geworden. Sie gewährten mit ihrer Offenheit sehr persönliche, überaus spannende und lehrreiche Einblicke in die wunderbare Welt des Musikunterrichts! Es sind dies: Anja, Céline, Claudia, Daniela, Daria, Dominik, Donato, Eva, Evelyn, Joel, Marc, Marc, Natascha, Patricia, Patrik, Samira, Samuel, Silvia, Theo und Urs. Und danken möchte ich den Eltern der Kinder, die das Projekt mitgetragen haben und wichtige Hinweise beisteuerten.

Mein Dank geht auch an die Musikschule, welche diesen Praxistest im Rahmen ihres Schulbetriebes ermöglichte und mitfinanzierte, der Hochschule Luzern – Musik für die von ihr bereitgestellten Forschungsressourcen, meinen Kolleginnen und Kollegen des Forschungsbereichs, insbesondere Marc-Antoine Camp und Jürg Huber für ihre wertvollen Anregungen.

8 Referenzen

- Brand, M. (2007): *Über den Abbruch des Instrumentalunterrichts im Pubertätsalter*, Archiv Hochschule Luzern – Musik (nicht publiziert)
- Brown, R. A. (1928): A comparison of the whole, part, and combination methods of learning piano music, in: *Journal of experimental psychology* 12:235-248
- 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 and A. North: *The social psychology of music*, New York: Oxford University Press, 187-206
- Ernst, A. (1999): *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*, Mainz: Schott
- Ernst, A. (2006): Didaktik des Übens, in: U. Mahler: *Handbuch Üben*, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 98-116
- Hallam, S. (1995): *Professional musicians' approaches to the learning and interpretation of music*, in: *Psychology of music* 23(2):111-128
- Harnischmacher, Ch. (1993): *Instrumentales Üben und Aspekte der Persönlichkeit: eine Grundlagenstudie zur Erforschung physischer und psychischer Abweichungen durch Instrumentalspiel*, Frankfurt/Main: Lang
- Harnischmacher, Ch. (1998): Lass mich in Ruhe. Ich muss üben! Eine empirische Studie zum Einfluss der Motivation und Volition sowie von Reifungsprozessen auf das Übeverhalten von Kindern und Jugendlichen, in: M. Schoenebeck: *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive* (Reihe Musikpädagogische Forschung 19), Essen: Blaue Eule, 91-109
- Kopiez, R. (1996): Aspekte der Performanceforschung, in: H. de la Motte-Haber: *Handbuch der Musikpsychologie*, 2. Aufl. Laaber: Laaber-Verlag, 505-577
- Langeheine, L. (2004): Üben und Pubertät, in: *Üben & Musizieren* 2:24-27
- Lehmann, A. (1997): The acquisition of expertise in music: efficiency of deliberate practice as a moderating variable in accounting for sub-expert performance, in: I. Deliège and J. A. Sloboda: *Perception and cognition of music*, Hove: Psychology Press, 161-187
- Locke, E. A.; Bryan, J. F. (1965): The effects of performance goals on level of performance, in: *Journal of applied psychology* 50:286-291
- Manturzewska, M. (1990): A biographical study of the life-span development of professional musicians, in: *Psychology of music* 18(2):112-139
- Pape, W. (1998): Familiäre Einflüsse auf das Erlernen von Instrumenten bei Kindern und Jugendlichen, in: M. Schoenebeck: *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive* (Reihe Musikpädagogische Forschung 19), Essen: Blaue Eule 111-129

Rubin-Rabson, G. (1937): The influence of analytic pre-study in memorizing piano music, in: *Archives of psychology* 31:1-53

Spitzer, M. (2006): *Lernen: die Entdeckung des Selbstverständlichen*, Weinheim: Beltz

Switlick, B.; Bullerjahn, C. (1999): Ursachen und Konsequenzen des Abbruchs von Instrumentalunterricht: eine quantitative und qualitative Umfrage bei Studierenden der Universität Hildesheim, in: N. Knolle: *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben* (Musikpädagogische Forschung 20) Essen: Blaue Eule; 167-195

Vester, F. (1985): *Denken, Lernen, Vergessen: was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?*, München: dtv

Wolters, G. (1999): ...von wegen eintönig!, in: *Üben & Musizieren* 4:20-23