

Coaching im Gesangsunterricht

Wie im Gesangsunterricht eine Kultur des selbstmotivierten Lernens und der Kreativität gefördert werden kann

Eine Arbeit von:

*Simone Guggisberg
Kalchbühlstrasse 94
8038 Zürich*

info@simoneguggisberg.ch

Matrikelnummer: 99-710-618

Eingereicht am 28.2.2023:

*Zürcher Hochschule der Künste
Zentrum Weiterbildung ZHdK
Pfungstweidstrasse 96
8005 Zürich*

MAS in Erweiterte Musikpädagogik

Mentor: Peter Truniger

Inhaltsverzeichnis

1 Die Musiklehrperson als Coach	4
1.1 Wie sieht «Musikunterricht für die Zukunft» aus?	5
1.1.1 Selbständigkeit (vs. Abhängigkeit) fördern	5
1.1.2 Kreativität (vs. Konformität) fördern	7
1.1.3 Konzeptionelle Kompetenz fördern (vs. Wissensvermittlung)	9
1.2 Unterrichtsgestaltung	10
1.2.1 Lern-Ressourcen-Modelle	10
1.2.2 Anwendung im Gesangsunterricht.....	10
1.3 Was bedeutet Coaching im Musikunterricht?.....	11
1.3.1 Die Rollen der Musiklehrperson.....	12
1.3.1.1 Die Rolle als Expertin.....	13
1.3.1.2 Die Rolle als Coach.....	13
1.3.2 Coachingkompetenzen	14
1.4 Auswirkungen für die Lernenden.....	14
1.4.1 Kompetenzen der Lernenden fördern.....	14
2 Methoden und ihre Anwendung im Gesangsunterricht	16
2.1 Systemisch Denken.....	17
2.1.1 Die Person als Teil eines sozialen Systems	18
2.1.2 Verschiedene Wirklichkeiten.....	19
2.1.3 Methoden der systemischen Beratung.....	20
2.1.3.1 Zirkuläre Fragen (Triadische Fragen)	21
2.1.3.2 Hypothetische Fragen.....	22
2.1.3.3 Paradoxe Frage (Perturbieren/Stören).....	22
2.2 Lösungs- und ressourcenorientiert handeln	23
2.2.1 Methoden und Coachingstruktur.....	24
2.2.1.1 Phase 1: Problem erkunden.....	25
2.2.1.2 Phase 2: Ressourcen aktivieren	27
2.2.1.3 Phase 3: Prozess begleiten, Motivation behalten	32
2.2.1.4 Phase 4: Abschluss.....	32
3 Diskussion und Fazit	34
3.1 Diskussion	34
3.1.1 Zusammenfassung	34
3.1.2 Diskussion der Erkenntnisse	34

3.2	Fazit.....	36
	3.2.1 Ausblick	36
4	Literaturverzeichnis	38

Abstract

Das Erlernen eines Instrumentes oder des Singens gilt als kreatives Hobby vieler Kinder und Jugendlichen. Doch wie förderlich ist der Musikunterricht für die Kreativität? Und ist Singen wirklich so einfach? Welche Methoden eignen sich im Gesangsunterricht, wenn mentale Blockaden oder negative Gedankenmuster die gesangliche Weiterentwicklung hemmen?

In der vorliegenden Arbeit wird geforscht, wie die Instrumental- bzw. Gesangslehrperson einen Musikunterricht mit Kindern und Jugendlichen gestalten kann, so dass sich die Lernenden kreativ entfalten, ihre Möglichkeiten erweitern und selbstmotiviert lernen können. Anhand von Theorien und der aktuellen Entwicklung in der Pädagogik wird untersucht, welche Auswirkungen es auf die Rolle der Lehrperson und die der Lernenden hat. Es wird zudem untersucht, ob Methoden, Strategien und Interventionen aus dem systemischen- und lösungs- und ressourcenorientierten Coaching im Gesangsunterricht angewendet werden können und einen Einfluss auf Lösungsprozesse der Lernenden im Gesangsunterricht haben.

Durch verschiedene Studien erwiesen sich zwei Hauptaspekte als wegweisend in der Förderung von Kreativität und eigenmotiviertem Lernen im Unterricht: Einerseits, indem die Lehrperson vermehrt eine Coaching-Rolle einnimmt und andererseits durch eine umgestaltete Lernumgebung. Es zeigte sich, dass besonders bei Lernenden, welche mentale Blockaden oder festgefahrene negative Glaubenssätze aufwiesen, anhand systemischer und lösungs- und ressourcenorientierter Fragen und Interventionen langfristige und tiefgreifende Erfolge erzielt werden können.

Einleitung

«How can I help you?» lautete die Frage eines Gesangsdozenten in einer Weiterbildung, welche mich vor etwa 10 Jahren aus meinem bisherigen Unterrichtsschaffen aufhorchen liess. Ich beobachtete, wie die Lernende ihre Perspektive über einen bestimmten Song in den Unterricht mitbrachte und wie die Lektion eine für mich völlig unerwartete Wendung nahm. Diese Art zu Unterrichten war für mich neu und stellte mein bisheriges Unterrichten auf den Kopf. Durch Gespräche mit diesem Gesangsdozenten stiess ich auf das Buch «Selbstbild» von Carol Dweck, in welchem sie beschreibt, wie unser Denken unsere Erfolge oder Niederlagen bewirkt (Dweck, 2007). Angeregt von dieser Lektüre beschäftigte ich mich in der Folge mit prozessorientiertem Denken und fing an in meinem Gesangsunterricht meinen Lernenden in verschiedenen Bereichen des Unterrichts *Skalenfragen* zu stellen: «Wo auf der Skala von 1 bis 10 stehst du gerade?» Ich erlebte, wie die Kinder und Jugendlichen von einem statischen «Richtig-Falsch-Denken» mehr in Prozessen denken lernten. Die Lernschritte wurden portioniert und dadurch wurden mehr Erfolge sichtbar, was wiederum die Lernenden motivierte. Neben den Skalenfragen fing ich an, meinen Schülern und Schülerinnen Fragen in verschiedenen Formen zu stellen: «Wie kann ich dir helfen?» oder «Woran möchtest du arbeiten?» - Diese Fragen irritierten anfänglich gewaltig. Ich erlebte, dass die Lernenden eine Rolle von mir erwarten, die ihnen klar sagte, was sie tun sollen, was die Ziele des Unterrichts sind und wie diese zu erreichen sind. Es brauchte in der Regel etwa ein Jahr, bis sich meine Schüler und Schülerinnen an meine neue Art zu Unterrichten gewöhnt hatten, und ich merkte, dass das Gewicht der Lernverantwortung allmählich nicht mehr nur allein auf meinen Schultern lastete. Denn eigentlich könnte die Frage auch lauten: Was möchtest du lernen?

Auf der anderen Seite beobachtete ich in etlichen Unterrichtsbesuchen, dass im Instrumental- und Gesangsunterricht an Musikschulen und Gymnasien hauptsächlich mit direktiven Methoden gearbeitet wurde. Einerseits, weil es oft schnell zu einem gewünschten Ziel führt und andererseits nahm ich an, dass die Lehrperson es aus ihrer eigenen Lernbiografie nicht anders kannte. Ein einschneidendes Erlebnis war ein Unterrichtsbesuch in einer Celloktion, in der ich den Schüler fragte, wie lange er schon Cellounterricht hätte. Der Schüler erwiderte etwas beschämt, dass er schon 12 Jahre spielen würde, aber offensichtlich war er der Meinung «nichts zu können». Diese Aussage des Schülers erschütterte mich. Durch meine eigene Erfahrung im Unterricht, Gesprächen und Beobachtungen kam ich mehr und mehr zur Überzeugung, dass es im Instrumental – und Gesangsunterricht nicht nur darum geht, ein Instrument schnellst möglichst zu erlernen, sondern auch Fähigkeiten wie schöpferisches Selbstvertrauen, Experimentierfreude und Individualität in den Lernenden zu fördern. Es interessierte mich, wie ich diese Entwicklungen der Lernenden in meinem Unterricht begünstigen könne.

In einem ZHdK Baustein zum Thema «Kreativitätscoaching» (Bianchi & Schmid, 2019) bei der 40 Personen aus verschiedenen Branchen der Wirtschaft teilnahmen - davon aber nur zwei Musikerinnen – fügte sich ein weiteres Puzzleteil zum Bild dazu und führte mich in den Bereich Coaching ein. Mir wurde bewusst, dass ich meine Rolle als Lehrperson grundsätzlich neu denken muss, wenn ich diese Entwicklungen in meinem Unterricht anstossen möchte. Ebenso muss ich den Begriff «Kreativität» in einen viel grösseren Rah-

men als bisher stellen: Kreativität beschränkt sich nicht nur auf künstlerisch-kreative Berufe, sondern ist eine wichtige Ressource in unserer Schnelllebigkeit. Wir Musiklehrpersonen bilden nicht nur Musiker und Musikerinnen aus, die meisten meiner Lernenden sind in anderen Gebieten tätig. Es beschäftigte mich die Frage, welche Fähigkeiten Kinder und Jugendliche im Instrumentalunterricht erlernen können, die sie in einer immer komplexer werdenden Welt brauchen – unabhängig von ihrem zukünftigen beruflichen Umfeld. In einen Workshop mit Michael Gohl «Von der Lehr- zur Lernkultur» beschäftigte ich mich vertieft mit Themen wie Selbstwirksamkeit und Selbstkompetenz im Unterricht und ressourcenorientierte Didaktik.

Neben all den Überlegungen stiess ich im Gesangsunterricht auf Probleme der Lernenden, die nicht physiologischer Natur waren und bei denen keine Verbesserungen mit meinen bekannten Werkzeugen wie Gesangs-, kombinierte Bewegungs- oder Sensorikübungen oder auch Ablenkung entstanden. Es handelte sich vor allem um mentale Blockaden, um sogenannte *Glaubenssätze* die sich die Lernenden fest eingepägt hatten und die sich im Körper manifestierten. Sätze wie «Ich kann nicht hoch singen», «das ist zu schwer für mich» oder «Das kann ich nicht!».

In der vorliegenden Arbeit untersuchte ich die Frage, wie Instrumental- bzw. Gesangsunterricht auf dem Hintergrund des pädagogischen Wandels gestaltet werden kann und wie die Rolle der Musik- und Gesangslehrperson sich verändern kann, sodass Kinder und Jugendliche Kreativität und Eigenverantwortlichkeit für Ihr Lernen entwickeln können. Spezifisch für meinen Gesangsunterricht untersuchte ich die Frage, ob sich Coachingkompetenzen, basierend dem systemischen und lösungs- und ressourcenorientierten Ansatz, wirkungsvoll im Gesangsunterricht anwenden lassen und ob es auf die Qualität des Lernprozesses der Lernenden einen Einfluss hat.

Während dem Zeitraum von September bis Dezember 2022 wandte ich Methoden aus der systemischen und ressourcen- und lösungsorientierten Beratung in meinem Gesangsunterricht an. Ausschlaggebend waren dabei meist aktuelle Probleme und Herausforderungen der Lernenden, die sich im Unterricht zeigten. Anhand von Stategien, Interventionen und Fragestellungen aus den beiden Beratungsansätzen untersuchte ich, wie sie sich auf den Lösungsprozess der Lernenden auswirkten. Die Beispiele resultieren aus meiner Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus meinem Gesangsunterricht an den Musikschulen Kilchberg-Rüschlikon und Wädenswil-Richterswil. Die Lernenden kamen im wöchentlichen Einzelunterricht (30-40min) zu mir und sind (mit einer Ausnahme) im Alter von 11-18 Jahren alt.

In einem ersten Teil der Arbeit erläutere ich verschiedene Theorien und Entwicklungen in der Pädagogik und untersuche, was es für Auswirkungen für die Musiklehrperson, für die Lernenden sowie für den Musikunterricht hat. Einfachheitshalber verwende ich dabei den Begriff *Musikunterricht* sowie *Musiklehrperson*. Gemeint ist dabei der Instrumental- und Gesangsunterricht *im Einzelsetting*, respektive die Instrumental- oder Gesangslehrperson. Der zweite Teil der vorliegenden Arbeit bezieht sich spezifisch auf meinen Gesangsunterricht. Darin dokumentiere ich, wie ich Strategien, Interventionen und Methoden der systemischen Beratung und der lösungs- und ressourcenorientierten Beratung im Gesangsunterricht mit den Lernenden anwende.

1 Die Musiklehrperson als Coach

Die zunehmende Digitalisierung hat Auswirkungen auf verschiedene Ebenen des Unterrichts. Einerseits ermöglicht es Lernenden heute sehr einfach und schnell an Informationen zu kommen, und andererseits entmachtet es die Lehrpersonen als die Alleinwissenden.

Die Schnelligkeit mit der Information weltweit ausgetauscht wird, geforscht und auf privaten und öffentlichen Gruppen Wissen vermittelt wird, trifft das traditionelle *Meister-Lehrling-Lernkonzept* im Kern. Im künstlerischen und musikalischen Bereich ist die Rolle des *Meisterlehrers* traditionell verankert und hat auch in vielen Lernsituationen seine Berechtigung. Es ermöglicht einen schnellen Wissenstransfer vom *Meister* zum *Lehrling* durch direkte Methoden. Die Methode des Vor-Nachahmens ist ein wesentlicher Bestandteil dieses Konzeptes, beinhaltet aber auch eine subjektive, selektionierte Sicht auf einen Sachverhalt. Im Laufe der Lehrlingszeit emanzipiert sich der Lehrling immer mehr vom Meister und geht dann am Ende mit diesem erlernten Wissen im Gepäck seine eigenen künstlerischen Wege.

Spätestens seit dem Internet, mit seinen enormen Möglichkeiten der Wissensaneignung, hat aber die traditionelle Rolle des *Meisterlehrers* als alleinige Form des Lehr-Lernverständnisses ausgedient. Sowohl für den Lehrer als auch für den Lernenden bedarf es eines neuen Rollenverständnisses. Truninger (2021, S.19) beschreibt den Zustand des verändernden Lehr-Lernverständnis und bemerkt, dass «Lehrpersonen erkennen, dass sie der Informationsflut chancenlos gegenüberstehen und gut daran tun, wenn sie sich vermehrt als anregende, auswählende, strukturierende und evaluierende Instanz sehen: Stolz auf ihr mitunter enormes, vernetztes, weitläufiges Wissen, gleichzeitig realistisch hinsichtlich der Informationshoheit». Truniger ermuntert hier zu einem neuen Rollenverständnis der Lehrperson: Weg von der Rolle als alleiniger Wissensvermittler hin zu einer Rolle als *Lernprozessbegleiter*, der den Lernenden zur Seite steht. Er begleitet sie beratend und hilft ihnen mit der überfordernden Fülle an Information zurechtzukommen. Wir finden bereits bestehende Lösungsmodelle in der Wirtschaft, wo der Trend zum *Coach* schon in vielen Praxisfeldern einen Wandel eingeläutet hat.

Gleichzeitig hat die veränderte Rolle auch Auswirkungen auf die Lernenden. Von diesen wird verlangt, dass sie sich aktiver in den Lernprozess hineinbegeben und Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen. Indem sie eigenverantwortlich handeln lernen und selbständig nach Lösungen suchen, entwickeln sie Selbstvertrauen und ihr kreatives Potential. Fähigkeiten wie Offenheit, Flexibilität und Entdeckergeist der Lernenden werden gefördert: Alles Fähigkeiten, um in einer komplexen Welt ihren Platz als zukünftige Gestalter zu finden. Leonard Sommer, Begründer der Classroom Think Tank Initiative, die den Dialog und Austausch von Kreativwirtschaft und Schulen fördert, vertritt die Ansicht, dass Kreativität eines der wichtigsten Ressourcen und eine wichtigste Führungsqualität der Zukunft sein wird. Sommer ist der Meinung «dass unsere Zeit nach Fähigkeiten verlangt, die weitaus komplexer und weitreichender sind als die Erledigung sich wiederholender Aufgaben und die Befolgung vordefinierter Anweisungen, sowie die Lösung von Formeln. Arbeitnehmer von heute müssen sich schnell an Veränderungen anpassen und vielschichtige Herausforderungen meistern, für die es keine klaren und einfachen Antwor-

ten gibt. Sie müssen in der Lage sein, sich unabhängig zu informieren und an vielen Projekten gleichzeitig arbeiten. Sie sollen kreative Denker sein. Sie müssen in Teams arbeiten, um komplexe und facettenreiche Aufgaben zu lösen» (Sommer, 2022, S.27). Was Sommer in seiner Aussage formuliert, vertreten auch führende Expert:innen und Zukunftsforscher:innen und hat Auswirkungen auf die Ausbildung der jungen Generation: Unterricht soll die Lernenden darin bestärken, selbständig zu lernen, das kreative Potential im Einzelnen zu fördern und sie darauf vorbereiten, mit dem Unvorhersehbaren umzugehen zu können. In diesem Sinne unterstützt ein auf Eigenverantwortung basierender Musikunterricht die Förderung kreativen Problemlösens.

1.1 Wie sieht «Musikunterricht für die Zukunft» aus?

Instrumental- und Gesangsunterricht für die Zukunft bedeutet, dass Lehrpersonen Musikunterricht so gestalten, dass die Lernenden unabhängiger von ihren Lehrpersonen werden. Junge Menschen sollen Musikmachen schätzen lernen und es als eine Quelle der Inspiration kennen lernen. Sie sollen fähig werden, ihr Instrument oder ihre Stimme als Ausdruck ihrer Kreativität zu nutzen. Inspiriert von einem Modell von Leonard Sommer (2022, S.75) beschreibt das folgende Modell zwei unterschiedliche Führungsverhalten von Lehrpersonen: Das traditionelle versus das kreative Führungsverhalten.

Lehrperson alter Schule	Kreative Lehrperson
Fehlervermeidung	Fehlerfreundlichkeit
Ergebnisorientiert	Prozessorientiert
Richtig-Falsch	Mehrdeutigkeit
Defizitorientiert	Ressourcenorientiert
Fördert Abhängigkeit	Fördert Selbstverantwortlichkeit
Autorität	Inspiration

1.1.1 Selbständigkeit (vs. Abhängigkeit) fördern

Maria Montessori («Hilf mir, es selbst zu tun») und viele andere grosse Pädagog:innen haben verstanden, dass nur das selbstverantwortliche Lernen nachhaltig und erfolgreich ist. Die Hilfe zur Selbsthilfe weckt in den Lernenden Ressourcen, bestärkt ihre Kreativität und befähigt sie mit Fähigkeiten, um auch in Zukunft – ohne die Lehrperson - eigene Lösungswege zu finden. Damit Lernende nachhaltig lernen können, müssen sich Lehrpersonen damit auseinandersetzen, wie Unterricht gestaltet werden kann, sodass Lernende selbständiger und somit auch unabhängiger von der Lehrperson werden. Die Vorteile von einer weniger auf Abhängigkeit beruhenden Lernbeziehung ist offensichtlich: Die Lernenden lernen eigenmotiviert zu lernen, Verantwortung für Ihr Lernen zu übernehmen und

kreativ zu denken, was schlussendlich zu mehr Möglichkeiten, Zufriedenheit und Freude bei den Lernenden führt. Als Nebeneffekt entlastet es die Lehrperson in ihrer Verantwortung für den Unterricht.

Führende Forscher:innen gehen davon aus, dass erfolgreiches Lernen nur dann geschehen kann, wenn es von der Motivation des Lernenden ausgeht: Edward L. Deci und Richard M. Ryan, betonen: «Wir gehen davon aus, dass hochqualifiziertes Lernen nur durch ein vom individuellen Selbst ausgehenden Engagement erreicht werden kann. Mit anderen Worten: Effektives Lernen ist auf intrinsische Motivation und/oder Selbstregulation angewiesen» (Deci & Ryan, 1993, S.233). Laut der beiden Autoren bedeutet das also nicht, dass sich die Lehrperson fragt, wie sie die Lernenden motivieren kann etwas zu tun. Die Frage lautet vielmehr, wie sie ein Lernumfeld schaffen kann, in welchem die Lernenden so weit wie möglich *selbstbestimmt*/eigenmotiviert lernen können. Deci und Ryan erklären in der Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory, SDT) welche verschiedenen Faktoren für die Motivation ausschlaggebend sind, dass also «die Motivation für ein bestimmtes Verhalten immer davon abhängt, inwieweit die psychologischen Grundbedürfnisse nach *Kompetenz*, *sozialer Eingebundenheit* und *Autonomie* befriedigt werden können».(Deci, Ryan, 1993, S. 229) Unter *Kompetenz* wird das Selbstverständnis verstanden, auf die wichtigen Dinge einwirken zu können, um gewünschte Resultate zu erzielen. Für die Motivation der Lernenden ist es folglich förderlich, dass sie den Unterricht mitgestalten können und eigene Ziele setzen können. In Berücksichtigung der SDT-Theorie nach Deci und Ryan können aber auch von aussen initiierte Ziele (*identifizierte Regulation*) – wenn sie für den Lernenden ein erstrebenswertes, wichtiges Ziel darstellen – nah an die Qualität der rein intrinsischen Motivation (*integrierte Regulation*) rankommen. (Deci & Ryan, 1993, S.234). Dies kann z.B. in der Wahl des Lernzieles eine Rolle spielen, bei der die Lehrperson gemeinsam mit den Lernenden ein Ziel erarbeitet. Es wird von aussen initiiert, aber die Lernenden sehen es z.B. aus Gründen der Zugehörigkeit als ein persönlich erstrebenswertes Ziel, sie «identifizieren» sich mit dem Lernziel. Als zweiter Punkt bezeichnet *Autonomie* das Gefühl von Freiwilligkeit, etwas tun zu können oder zu lassen. Interessanterweise hat es Auswirkungen auf die Kreativität und die Art, wie Probleme gelöst werden. Deci und Ryan (2008, S.231) sagen dazu: «Ist ein Verhalten autonom motiviert, so ist es im Vergleich zu einem fremdbestimmt motivierten Verhalten gleicher Motivationsstärke *effektiver*, vor allem soweit Kreativität, Problemlöseverhalten oder Durchhaltevermögen gefragt sind und besitzt somit eine höhere Qualität. Zugleich ist es mit besserer psychischer Gesundheit und Wohlbefinden verbunden.» Um also Kreativität zu fördern, muss die Lehrperson sich in der Bewertung zurückhalten, um den Lernenden den nötigen Freiraum zu geben, Entscheidungen selbständig treffen zu können, ohne dass es negative Konsequenzen für sie hat (z.B. Entzug der Aufmerksamkeit). Soziale *Eingebundenheit* beschreibt die Bedeutung, die wir für andere haben und sie für uns. Es widerspiegelt die Wichtigkeit von zwischenmenschlichen Beziehungen und zeigt auf, wie wichtig sie für das persönliche Wohlbefinden sind. Die drei Grundbedürfnisse geben den Grad der Motivation an. Intrinsische Motivation (selbstgesteuerte) hat vor allem mit den ersten beiden Faktoren zu tun. Die extrinsische Motivation berücksichtigt zusätzlich noch die soziale Eingebundenheit.

Wenn wir im Unterricht die selbstbestimmte Motivation der Schüler, und somit ihre Kreativität und Lösungsfähigkeit fördern wollen, müssen Lehrpersonen sich fragen: Welche Be-

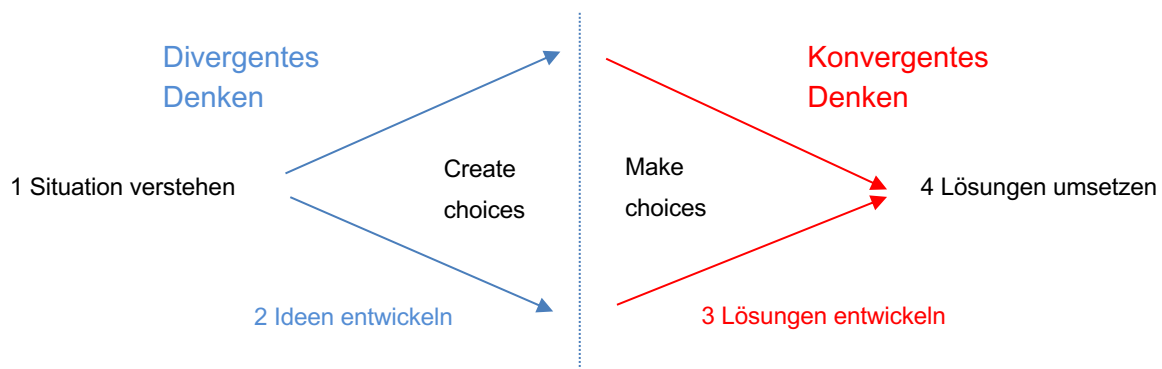
dingungen können wir dafür im Musikunterricht schaffen? Unter der Berücksichtigung der Selbstbestimmungstheorie sehe ich zwei wesentliche Punkte:

- *Eigenverantwortlichkeit/Selbstkompetenz fördern*: Indem, dass die Lernenden den Musikunterricht mitgestalten können und die individuellen Lernziele (mit)bestimmen können, werden bei ihnen Fähigkeiten ausgebildet und Kompetenzen gestärkt. Hier ist es wichtig Zeit und Raum für freie Gestaltung zu geben, und zu ermutigen eigene Lösungswege zu finden. Die Lehrperson unterstützt die Risikobereitschaft und Kreativität, indem sie die Lernenden für aussergewöhnliche Ideen belohnen.
- *Zugehörigkeit/Beziehungen fördern*: Wichtig für den Unterricht ist es, eine wohlwollende, aufmerksame Lernatmosphäre zu schaffen. Das zeigt sich darin, dass die Lehrperson Interesse für die Lernenden und deren Ideen zeigt, sowie ermutigende und anerkennende Feedbacks bezüglich des Lernprozesses deutlich macht. Auf der anderen Seite schaffen die Lehrpersonen Möglichkeiten zur Vernetzung schaffen, um in Gruppen von Gleichgesinnten zu lernen (Bsp. Workshops, Gruppenarbeiten, Klassenstunden, Konzerte) . Dadurch, dass Gelegenheit zum Austausch geboten wird, erhöht sich das emotionale Engagement und somit auch die intrinsische Motivation.

1.1.2 Kreativität (vs. Konformität) fördern

Wenn Kreativität als eine der wichtigsten Ressourcen der Zukunft gehandelt wird, dann sollten sich Musiklehrpersonen fragen, wie Musikunterricht aussehen sollte, so dass Kreativität bei den Lernenden gefördert wird. Kreativität wird als die Eigenschaft eines Menschen, schöpferisch oder gestalterisch tätig zu sein, bezeichnet. Gerne spricht man in der Umgangssprache von *Out-of-the-Box-Denken* oder *Querdenken*.

Gerade dieses *Querdenken* ist es, was Kreativität ausmacht. Indem man die gewohnten Denkwege verlässt und festgefahrene Denkmuster überwindet, kann man die Wahrscheinlichkeit für eine kreative Lösung erhöhen. Der Intelligenzforscher Joy P. Guilford prägte den Begriff des *divergenten Denkens* (divergent = auseinandergehend), welches er gleichbedeutend mit Kreativität sieht: Beim divergenten Denken werden zunächst alle Gedankengänge zugelassen, es ist offen, spielerisch und unsystematisch. Das Gegenteil dazu bildet das *konvergente Denken*: Es ist ein lineares, rational-logisches Denken, dass eine einzelne Lösung definiert. Beide Denkweisen sind für den kreativen Prozess wichtig, aber haben klar getrennte Aufgaben. Im Modell des divergenten und konvergenten Denkens wird der Lösungsfindungsprozess wie folgt aufgeteilt (Bianchi & Schmid, S.1, 2019):



Das Grundprinzip in diesem Modell besteht darin, klar zwischen divergentem und konvergentem Denken zu unterscheiden. Um eine Aufgabenstellung oder ein Problem zu lösen, durchlaufen kreativ Handelnde verschiedene Schritte, und oft werden die Phasen wiederholt durchgespielt. Man spricht von einem iterativen (sich wiederholenden) Vorgehen. Bianchi und Schmid (2019) erläutern diese Schritte noch genauer:

1. In einem ersten Schritt geht es darum, die *Situation zu verstehen*. Die Frage oder das Problem wird analysiert und eventuell sogar hinterfragt, es werden Informationen gesammelt, die Rahmenbedingungen festgelegt und das Umfeld berücksichtigt. Das Ziel wird definiert und die Vision wird vorgestellt. Konkrete Fragen wie z.B. «Wie könnten wir...?» werden formuliert.
2. In einem zweiten Schritt geht es darum, *Ideen zu entwickeln*. Bei der Ideenfindung kommt klar das divergente Denken zum Zug: Es geht um Quantität, Originalität und Vielfalt der Möglichkeiten. Es werden Perspektiven und Denkebenen gewechselt – eben quergedacht -, gespielt und entspannt.
3. Der nächste Schritt zeichnet sich dadurch aus, Ideen ausgewählt und weiterentwickelt werden: Es werden aus den Einfällen nun *Lösungen entwickelt* und das konvergente Denken ist ausschlaggebend. Qualität ist gesucht und die Möglichkeiten werden nach Kriterien sortiert, es wird entschieden und verworfen. Wie bei einem Trichter verdichtet und konkretisiert man die Möglichkeiten, indem man es ausprobieren und ändert.
4. Beim letzten Schritt geht es darum, dass gefundene *Lösungen umgesetzt und überprüft* werden: Erfüllt die Lösung die Anforderungen und löst sie das Problem oder muss nach einer neuen Lösung gefunden werden (weitere Iteration)?

Wie kann es nun konkret der Lehrperson gelingen, im Musikunterricht einen Ort zu gestalten, bei dem Kreativität gefördert wird und Lernende etwas Eigenständiges kreieren und innovativ sein können? Die folgenden Gedanken können ein Anstoss zu einer kreativeren Lernumgebung sein und haben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit:

- *Bewusster unterrichten*: Die Lehrpersonen müssen sich bewusst werden, wo sie divergentes Denken und wo konvergentes Denken im Unterricht brauchen und dies konsequent voneinander trennen. Sie müssen lernen, achtsam in Kreativitätsprozessen umzugehen und wissen, wann welche Rolle der Lehrperson gefragt ist (Experte oder Coach). Beispielsweise ist bei einer Interpretation eines Songs eher die Coaching-Rolle gefragt, im Gegensatz dazu ist bei einer spezifischen Gesangsübung um ein stimmliches Problem zu beheben tendenziell die Exertenrolle gefragt.
- *Unterrichtsplanung*: Möglichkeit und Zeit in den Unterricht einplanen, so dass Lernende an eigenen Projekten im Unterricht arbeiten können, z.B. Raum geben um im Gesangsunterricht selbständig an einem Projekt zu arbeiten
- *Die Lehrperson als Kreativitätscoach*: Verschiedene Kreativitätsmethoden verwenden, um den kreativen Prozess der Lernenden zu mobilisieren. Lernende in verschiedenen Kreativitätstechniken schulen. Allenfalls ist eine Weiterbildung in verschiedenen Kreativitätstechniken wie *design thinking*, *Oblique Strategies*,...etc.

nützlich: z.B. um mit Schülern einen Song zu schreiben oder um einen Song anders zu interpretieren als gewohnt.

- *Bewertungsfreie Räume*: Viel weniger bewerten. Weg kommen vom «Richtig-Falsch-Denken» zu einem «Möglichkeits-Denken». z.B. Einen Song mit anderem Text singen
- *Ambiguitätstoleranz¹ trainieren*: Verschiedene Perspektiven in Lösungsfindungsprozessen einnehmen. Perspektivenwechsel und andere Blickwinkel anstossen und die damit verbundenen Unsicherheiten aushalten lernen. Kreativität ist immer eine Balance der Gegensätze.
- *Offene Fragen stellen*, um die Lernenden zum Denken zu animieren. Die Lernenden trainieren, gute Fragen zu stellen und diese belohnen: z.B. Fragen wie «Was wäre, wenn...» oder «Was gibt es für Möglichkeiten?» oder «Wie könnten wir...»
- *Spielen*: Raum geben um absichtslos Musik zu machen und zu fantasieren und improvisieren. Weniger Wissensvermittlung.
- *Pausen machen*: Etwas anderes tun oder ablenken.
- *Risiken eingehen*: Zum Fehler machen ermutigen, weil es den Mut zur Kreativität weckt und neue Entwicklungen möglich werden
- *Zum Querdenken ermuntern*: Verrückte Ideen fördern und belohnen anstatt «richtige Antworten»
- *Why not steal*: Ideen anderer als Möglichkeiten sehen und sie weiterspinnen.
- *Team- und Tandemarbeit fördern* z.B. Projektnachmittage organisieren.
- *Vom User zum Creator*: Neue Medien als Lernplattform nutzen, z.B. Lernende stellen Erklärvideos her.

1.1.3 Konzeptionelle Kompetenz fördern (vs. Wissensvermittlung)

Die Förderung von konzeptionellem Denken bei den Lernenden vermischt sich etwas mit den vorangehenden Ausführungen. Es geht hier in erster Linie darum, Lernenden ein Verständnis für Konzepte nahezubringen, so dass diese es in verschiedenen Situationen anwenden können. Im Gegensatz zu einer reinen Wissensvermittlung von Seiten der Lehrperson, bei der die Lernenden auf das Wissen der Lehrperson angewiesen sind, lernen die Lernenden *Vorgehensweisen*, die sie bei verschiedenen zukünftigen Problemstellungen anwenden können. Man spricht von einer konzeptionellen Kompetenz, die erlernt wird. Robert L. Katz prägte den Begriff der konzeptionellen Kompetenz (Katz, 1974). Er zählt - neben einer *technischen* und *zwischenmenschlichen* Kompetenz - die *konzeptionelle* Kompetenz als eine von drei Schlüsselkompetenzen ("skills") für eine Führungsperson im Managementbereich.

Angewendet auf den Musikunterricht sehe ich folgende Punkte als wichtig:

¹ Der Begriff Ambiguität stammt aus dem Lateinischen (lat. ambiguitas = Doppelsinn) und bedeutet Mehrdeutigkeit. Ambiguitätstoleranz bezeichnet dabei vereinfacht die Fähigkeit, „Vieldeutigkeit und Unsicherheit zur Kenntnis zu nehmen und ertragen zu können“ (Häcker & Stapf, 2004, S.33).

- *Skill training*: Lernende erlernen die Fähigkeit, dass Probleme eigentliche Chancen sind um sich weiterzuentwickeln. Anhand von aktuellen Hindernissen erlernen sie Konzepte, die sie auch in zukünftigen Situationen anwenden können. Sie lernen proaktiv zu handeln anstatt Vermeidungsstrategien zu entwickeln. Sie erkennen welche Fähigkeiten sie brauchen, um das Problem zu überwinden.
- *Tools*: Lernende erhalten Denkwerkzeuge und Vorgehensweisen, um in einer ähnlichen Situation eigenständig handeln zu können.

1.2 Unterrichtsgestaltung

Im Unterrichtsalltag an der Musikschule stellte sich mir die Frage, wie ich als Gesangslehrperson die unterschiedlichen Bereiche in einer 30- oder 40-minütigen Lektion gewichte. Wieviel Raum gebe ich der Wissensvermittlung (z.B. Gesangsübungen), der Anwendung (z.B. Arbeit an einem Song) und wieviel Raum gebe ich den Lernenden, um an eigene Ideen zu arbeiten, und wie stehen die verschiedenen Bereiche zeitlich im Verhältnis zueinander?

1.2.1 Lern-Ressourcen-Modelle

Grosse Firmen haben sich im Arbeitsumfeld mit ähnlichen Fragen beschäftigt, beispielsweise wieviel Arbeitszeit für das Erledigen von Kerngeschäften, angewandten Projekten und für Entwicklung von innovativen Ideen aufgewendet werden sollte. Eines der bekanntesten alternativen Organisations-Systeme ist das 70/20/10 Business Ressource Management Modell, dass auch von Google angewendet wurde. Angelehnt an dieses Lern-Modell stellte Sommer (2022, S.63) ein «Lernressourcen-Management-Modell» für kreatives Lernen» an Schulen auf.

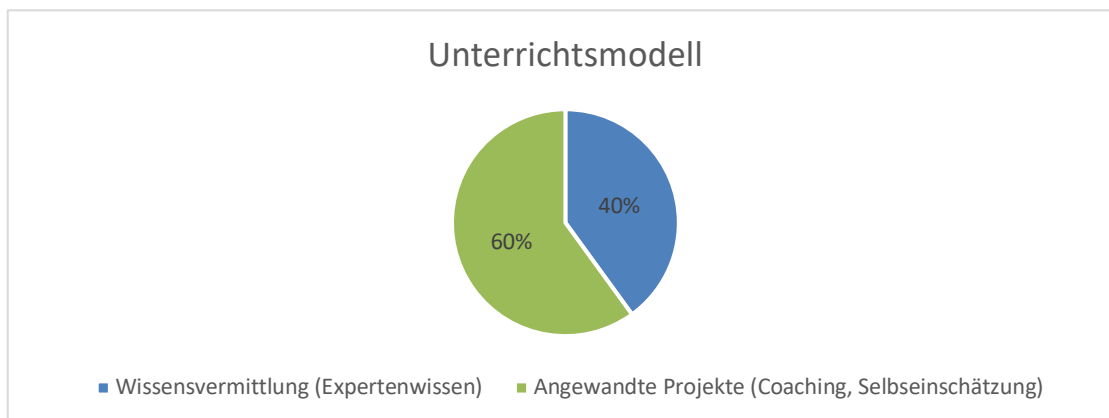
Laut diesem Modell von Sommer soll die Lehrperson die Hälfte der Zeit dafür verwenden, um Wissen, das *Know-How* zu vermitteln. Im *Know-How* agiert sie als Wissensvermittlerin, als Expertin auf ihrem Spezialgebiet. Leonard Sommer plädiert dafür im *Know-How* keine Benotung anzuwenden. In 30% der Zeit soll das Wissen praktisch an konkreten Projekten angewendet werden: *Know-what*. Die Lehrperson wird nun zum *Coach* und hat eine moderierende Funktion. Als Bewertungsansatz sieht Sommer hier die Methode der *Selbsteinschätzung*. Schlussendlich sollen 20% der Zeit für *Passion-to-know* verwendet werden. 20 Prozent, in denen sich die Lernenden einem eigenen «*Passion-Projekt*» widmen können. Die Lehrperson nehme hier die Rolle eines begleitenden Motivators ein und lädt allenfalls externen Personen für Workshops ein, um Lernenden zu helfen ihre Leidenschaft zu entdecken. Es würden Awards für *normbrechende Leistungen* verliehen.

1.2.2 Anwendung im Gesangsunterricht

Im Gegensatz zu Modellen aus der Wirtschaft und auch aus dem schulischen Bereich arbeitet die Lehrperson im Instrumental- und Gesangsunterricht zu einem grössten Teil an *angewandten Projekten*, sei es von den Lernenden oder von der Lehrperson initiiert. Ziel des Gesangsunterrichtes ist es, zu singen und das Können anzuwenden. Gesangsunterricht im Spezifischen ist zudem eine stark körperbasierte Arbeit und beinhaltet neben

kognitivem Lernen hauptsächlich *körperliches Lernen*. Eine Wissensvermittlung findet immer dort statt, wo die Lehrperson als Expertin auftritt: Sei es bei einer spezifischen Übung, bei einer Einführung in ein Thema oder allgemein bei der Vermittlung von Expertenwissen. Tendenziell, so meine Beobachtung, ist der Expertenanteil in den Instrumental- und Gesangslektionen gross und kann sicherlich zugunsten des Coachinganteils verkleinert werden.

Der Anteil von 50% für die Wissensvermittlung ist meiner Meinung nach für den Gesangsunterricht an der oberen Grenze. Ich tendiere dazu, die Lektionen in nur zwei Bereiche aufzuteilen: 40% der Lektion wird für *Wissensvermittlung* in der Rolle als Expertin aufgewendet, 60% für *angewandte Projekte* bei der die Lehrperson als Coach agiert. Beim letzteren kann die Zeit flexibel für ein vom Lehrer initiiertes Projekt oder ein spezielles Projekt der Lernenden verwendet werden. Die von Leonard Sommer vorgeschlagene Richtlinie von 20% für ein Passionsprojekt ist meiner Meinung nach realistisch und kann innerhalb der angewandten Projekte flexibel eingesetzt werden. Im Gesangsunterricht könnte das beispielsweise bedeuten, dass eine Schülerin lernen möchte, sich auf dem Klavier zu begleiten, einen Song zu schreiben oder etwas Neues ausprobieren möchte, wofür diese Zeit verwendet wird. Sie wird dabei von der Lehrperson in motivierender Funktion als Coach auf ihrem Prozess begleitet. Wie beim Modell von Sommer erwähnt, eröffnet sich hier die Chance, dass die Lernenden sich selbst einschätzen lernen.



Die Prozentzahlen können eine Hilfe für die Unterrichtsgestaltung einer Lektion sein, um eine Ausgewogenheit in allen Bereichen herzustellen. Die Prozentzahlen gelten dabei als Richtwerte über die gesamte Stundenzahl eines Semesters und lassen somit Spielräume offen für Workshops oder für Lektionen, um längere Zeit an etwas zu arbeiten.

1.3 Was bedeutet Coaching im Musikunterricht?

Im musikalischen Umfeld wird der englische Begriff *Coach* gerne anstelle des holprig klingenden Instrumental- oder Gesangslehrers verwendet. Der englische Begriff umfasst aber mehr als nur eine anderssprachliche Variante des Lehrers. Das Wort *Coach* bedeutet eigentlich Kutsche und weist auf die begleitende Funktion hin. Es beschreibt den Coach als eine Person, welche den *Coachee* (welcher Coaching in Anspruch nimmt) auf dem

Lernprozess begleitet. Gerne wird im schulischen Kontext daher auch von *Lernprozessbegleitung* gesprochen.

Bianchi und Schmid, die sich mit Kreativitätscoaching auseinandergesetzt haben, sprechen von Coaching als einer Kunst die es zu erlernen und zu verfeinern gilt: «Coaching ist die Kunst, Menschen beim Anstossen und Umsetzen von Veränderungen zu begleiten, damit sie Wünsche verwirklichen und Ziele erreichen können». (Bianchi & Schmid, 2019, S.1). Die Hauptaufgabe des Coaches liegt darin, die Ratsuchenden zu begleiten und Lernprozesse in ihnen anzustossen, um zu einer Lösung zu finden. Bianchi und Schmid betonen, dass Coaching keine (Fach-)beratung sei, in der Ratschläge und Anleitungen gegeben werden, wie ein Problem gelöst werden kann: Der Ratsuchende werde zum eigentlichen Experten für die Lösungsfindung. Weiter stellen sie fest, dass sich Coaching auch klar von einer Therapie abgrenzt: «Es konzentriert sich weder auf Störungen, noch auf Ereignisse der Vergangenheit, sondern auf die Gegenwart und Ziele in der Zukunft.» Bianchi und Schmid erwähnen, dass zwar Probleme oft der Auslöser für ein Coaching sind, der Fokus von Coaching aber nicht auf der Betrachtung des Problems oder in der Fehler- oder Ursachensuche, sondern vielmehr in einer ressourcenvollen Lösungsorientierung.

Beim Coaching geht es hiernach um zukunftsgerichtete Veränderungsprozesse der Lernenden, welche vom Coach begleitet werden. Loebbert definiert Coaching als «eine auf den Leistungs- und Handlungsprozess von Personen bezogene Beratung» (Loebbert, 2014, S.199). Im Zentrum der Arbeit steht der Coachee, dessen Entwicklungsprozess der Coach beratend zu Seite steht. Die Hauptziele von Coaching sind nach Loebbert: Problemlöseprozesse zu optimieren, Fähigkeiten und Leistungen zu verbessern, Lernen zu erleichtern, die persönliche Wirksamkeit zu erhöhen, nachhaltige Verhaltensänderungen zu erreichen, eine befriedigende Lebensqualität zu erlangen und persönlich zu wachsen. Beim Coaching handelt sich also um eine ganzheitliche Begleitung von einem schulischen oder beruflichen Handlungserfolg. Die Autoren Roth und Ryba ergänzen, dass Coaching zudem ein *zielorientiertes* Beratungsverfahren ist und die Erreichung regelmässig evaluiert wird (Roth & Ryba, 2016, S.26).

1.3.1 Die Rollen der Musiklehrperson

Die Lehrperson nimmt je nach Lernsituation eine andere Rolle ein: Einmal ist sie *Expertin* auf ihrem Fachgebiet, ein andermal agiert sie als *Coach*, und in ihrer dritten Funktion tritt sie – bei manchen Lernsettings - in einer Prüfungssituation auch als kritische *Bewerterin* auf. Coaching im Instrumental- oder Gesangsunterricht bedeutet also, dass die Lehrperson in verschiedenen Lernsituationen im Unterricht, in welche die Lernenden Eigenverantwortung übernehmen können, eine begleitende Rolle einnimmt. Es heisst also nicht, dass die Lehrperson ihre Rolle als Expertin, als Sängerin und Musikerin mit ihrem Spezialwissen, oder Bewerterin gänzlich aufgibt. Es bedeutet vielmehr, dass sie bewusst von der Rolle als «wissende» Expertin oder Noten gebende Beurteilerin in eine Rolle als Coach und somit in die Rolle der «Unwissenden» wechselt. Truniger spricht davon, dass Lehrende idealerweise zwischen diesen Rollen auf eine transparente Weise pendeln: «Sie weisen Lernenden mehr oder weniger deutlich aus, ob sie aktuell als Fachexpertin, als (nicht wissende) Beraterin oder als wertende Kritikerin mit Blick auf die Benotung ar-

gumentieren.» (Truniger, 2021, S.51). Ich gehe im Folgenden auf zwei der Rollen der Lehrperson ein, welche für mich im Gesangsunterricht an der Musikschule eine Rolle spielen:

1.3.1.1 Die Rolle als Expertin

Als kreative Wissensvermittlerin führt die Lehrperson in Themen ein, schafft Verbindungen und zeigt auch Lösungsvorschläge, die als Möglichkeiten deklariert sind (Truniger, 2021 S.51). Der Musikunterricht, der meistens im Einzelsetting stattfindet, bietet hier auch ein grosses Potential an Individualität: Die Lehrperson kann auf die jeweiligen Lerngewohnheiten eingehen und sich für die Lernenden Zeit nehmen. Sie gibt ihr Expertenwissen an ihre Lernenden preis, mit dem Bewusstsein, sparsam und bewusst damit umzugehen. Diese Sparsamkeit ist wichtig, um den Lernenden den Raum zu geben, eigene Überlegungen zu machen und individuelle Lösungswege zu finden - und somit auch Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Truniger weist darauf hin, dass das grosse Wissen der Lehrperson sich auch negativ auf das Lernverhalten des Schülers auswirken könne. Er spricht von «einer Kehrseite der Expertise»: Die Verlockung, das Wissen permanent zu präsentieren «und damit Lösungswege vorwegzunehmen, vorschnell mit Hinweisen aufzuwarten oder Verstehensprozesse durch Offenlegung von Teillösungen abzukürzen» (ebd., S.52). Um einen Unterricht zu gestalten, der Anspruch darauf hat, dass die Lernenden eine eigene Interpretation und Ausdruck finden und Verantwortung dafür übernehmen, muss sich die Lehrperson mit ihrem Fachwissen zurückhalten. Wenn sie Fachwissen vermittelt, dann soll es im Sinne von einer *Möglichkeit* geschehen, wie eine Aufgabe gelöst werden kann. (vgl. Truniger, 2021, S.53). Es braucht eine gewisse Sensibilität der Lehrperson wahrzunehmen, wann welche Rolle von ihr verlangt wird und wo sie als Expertin zurücktreten kann um den Lernenden einen Raum zur Gestaltung und eigenen Entfaltung bieten kann.

1.3.1.2 Die Rolle als Coach

Das Ziel von Coaching im Musikunterricht besteht hauptsächlich darin, dass die Lernenden ihre persönlichen Ziele erreichen, indem sie einen individuellen Weg suchen und Selbstverantwortung für diesen Lernprozess übernehmen. Oder in anderen Worten: Dass sie eine Unabhängigkeit erreichen. Es ist nicht die Aufgabe des Coaches, das Problem zu lösen, sondern die Strukturen für den Lernprozess zu legen. Die Lehrperson schafft dies, indem sie den Lernenden Muster für mögliche Lösungswege aufzeigt, ohne jedoch auf eine Lösung abzuzielen. Sommer schreibt: «Die Rolle der Lehrer wäre es demnach, Schülern beizubringen, Strategien und Prozesse zu nutzen, um sich Probleme zu erschliessen, Lösungsmöglichkeiten zu identifizieren und dann Projektziele festzulegen – anstatt Lernende einfach nur anzuweisen, eine vorhandene Lösung zu finden.» (Sommer, 2022, S.73). Die Lernenden eignen sich Fähigkeiten an, wie sie Lösungen zu aktuellen Problemen finden können und auch unvorhersehbare, zukünftige Hindernisse kreativ bewältigen können. Doch wie ist dies zu erreichen? Sommer fügt hinzu, dass dies am besten durch einen *Nachfrageprozess* erreicht werden kann, der Lernenden nahebringt effektive Fragen zu stellen. Unter effektiven Fragen versteht er «Fragen, die einen dazu bewegen, tiefer zu denken, Optionen zu erforschen und Lösungen zu ergründen» (ebd). Im Kapitel 2 werde auf ich zwei psychologische Beratungsansätze und deren Fragemethodik

näher eingehen, und zeige anhand von praktischen Beispielen wie ich sie in meinem Gesangsunterricht angewendet habe.

1.3.2 Coachingkompetenzen

Um Musikunterricht im Sinne eines Coachings zu gestalten benötigt die Lehrperson auch Kompetenzen, die über die Wissensvermittlung hinausgehen. Truniger (2021, S.51) sieht als wichtigste Kompetenzen, die Bereitschaft, präzise zuzuhören, die Problemstellung fragend zu erkunden oder Zurückhaltung in Bezug auf die eigene Lösungsideen zu üben. Die Haltung der Lehrperson ist eine «unwissende Haltung» und ist geprägt vom Konstruktivismus: Jeder Mensch erlebt die Wirklichkeit auf seine eigene Weise und «konstruiert» diese. (Truniger, 2021, S. 51). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Menschen nur durch Nachfragen erfahren können wie jemand die Wirklichkeit (z.B. ein Problem) erlebt, da sie sich von der eigenen Wahrnehmung unterscheiden kann. Der Weg geht hier eindeutig weg von einem Richtig-Falsch-Denken hin zu einer Mehrdeutigkeit. Empathie, Offenheit, Wertschätzung, Neugier und Teilnahme sind wichtige Eigenschaften eines Coaches. Lehrpersonen können hier auch von erfolgreichen Führungskräften lernen und vielleicht in ihrer Rolle ebenfalls zu kreativen Führungspersonen werden. Ben Goulson, Chief Creative Director bei McCann Worldgroup Melbourne fasst es treffend zusammen: «Die beste Art, Kreative zu führen, besteht darin, ein generelles Interesse daran zu haben, was die Leute machen und was sie wirklich gerne tun. Ich setze mich neben sie, höre einfach zu was sie sagen, und gemeinsam finden wir die beste Art und interessanteste Weise wie sie eine Idee zum Leben erwecken können. Ich nehme mich selbst zurück und versuche, ihnen zu helfen.» (Coulson, 2013)

1.4 Auswirkungen für die Lernenden

Ein verändertes Lehr-Lernsetting hin zu einem Coaching hat natürlich auch Auswirkungen auf die Lernenden selbst. Dadurch, dass die Lehrperson zurücktritt und nicht alle Lösungen präsentiert – oder indirekt impliziert –, werden die Lernenden angehalten, selbst Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Bei Lernenden, die bislang Lehrpersonen als reine Wissensvermittler wahrgenommen haben, irritiert dieser Freiraum zunächst. Aus Erfahrung aus meinem eigenen Unterricht braucht es etwa ein Jahr, bis sich die Lernenden an den neuen Unterrichtsstil gewöhnt haben.

1.4.1 Kompetenzen der Lernenden fördern

Auch die Lernenden brauchen Kompetenzen, die ausgebildet werden müssen. Einige Beispiele sind z.B die Fähigkeit sich selber beurteilen zu lernen, prozessorientiert denken zu lernen, tiefgreifende Fragen zu stellen, sich Ziele zu stecken, die erlernt werden wollen oder Probleme als Möglichkeiten zu erkennen, um neue Fähigkeiten auszubilden. Bei den meisten Kompetenzen kann die Lehrperson die Lernenden in kleinen Schritten dazu anleiten in ihren Kompetenzen zu wachsen. Es wäre falsch anzunehmen, dass sie all diese Kompetenzen bereits hätten. Nachdem ich im Unterricht oft darüber gestolpert bin, dass meine Lernenden der festen Meinung waren, dass sie sich selbst nicht beurteilen könnten, gab ich ihnen Kriterien ab, mit denen sie Schritt für Schritt lernten sich selbst zu

beurteilen. Ebenso verbannte ich die Wörter «gut» und «schlecht» als Beurteilungskriterien aus meinem Unterricht, die ein statisches Denkmuster verfestigten. Im Gegensatz zu einem dynamischen Denkmuster, dass in Prozessen denkt, gibt es beim statischen Denkmuster kein Veränderungspotential und somit auch kein Lernen und keine Kreativität.

Das Schlüsselwort, damit Coaching im Unterricht geschehen kann, lautet *Kooperation*. Die Lehrperson ist darauf angewiesen, dass die Lernenden die Verantwortung übernehmen wollen. In den meisten Fällen kann davon ausgegangen werden, dass die Lernenden, nach einer Anfangsphase, gerne Verantwortung übernehmen. Bei meinem eigenen Unterrichten habe ich einzelne Fällen beobachtet, bei denen eine Übernahme der Verantwortung aus verschiedenen Gründen nicht funktioniert hat oder *noch* nicht funktioniert hat.

2 Methoden und ihre Anwendung im Gesangsunterricht

In der Erwachsenenbildung hat sich Coaching im Sinne einer *Lernberatung* über viele Jahre etabliert. Die Lernberatung umfasst verschiedene Bereiche im Lehr-Lern-Setting: Empfehlungen, wie Lernende effizienter lernen können, Hilfen wie Lernende sich Lerninhalte effizient aneignen können oder sie bietet eine Begleitung bei einer «individuellen Lösungssuche in themenbedingten Problemstellungen an» (Truniger, 2021, S.67).

In der folgenden Arbeit beschränke ich mich auf den Aspekt der Lernberatung, welche Lernende in ihren *Prozess einer kreativen, individuellen Problemlösung* begleitet und unterstützt. Der Prozess im Gesangsunterricht beinhaltet beispielsweise das Finden der eigenen Stimme oder eines eigenen, kreativen Ausdrucks oder zeigt sich in Form eines zu komponierenden Stückes. Auf dem Weg dorthin treffen die Lernenden im Gesangsunterricht verschiedenste individuelle Herausforderungen und Problemstellungen an: Körperliche Verspannungen, fehlendes Selbstvertrauen, ein limitierter Stimmumfang, eine hauchige Stimme ohne Kraft, Steckenbleiben bei einer gesanglichen Idee, mentale und körperliche Blockaden, eine unterentwickelte Randstimme, die zu Vermeidungsstrategien führt, eingeschränkter Ausdruck – um einige zu nennen. Nicht immer, aber oft, stehen hinter diesen Herausforderungen tiefere, eingetragene Denkmuster, sogenannte *Glaubenssätze*, welche die Lernenden daran hindern, ihr volles Potenzial auszuschöpfen. Indem die Gesangslehrperson die Lernenden als Coach auf ihrem persönlichen Lernprozess begleitet, erweitert sie gleichzeitig ihr pädagogisches Werkzeug. Laut Truniger fokussiert sich die kreativ-künstlerische Lehrperson in der begleitenden Beratung «auf die Förderung von Lernkompetenzen, Lernhaltungen und Lernstrategien sowie das Erkunden, Erarbeiten und Präzisieren individueller gestalterischer Problemlösung sowie entsprechender eigenständiger Ideen und Ausdrucksweisen» (Truniger, 2021, S.67).

Die beiden Ansätze der systemischen und der lösungs- und ressourcenorientierten Lehr-Lernberatung haben sich in der Begleitung von lernenden Erwachsenen bewährt (ebd. S.67). Verschiedene Autoren wie Furman (2021), Bauer und Hegemann (2021) plädieren dafür, diese Methoden nicht nur in der Erwachsenenbildung anzuwenden. Sie zeigen auf, dass sie auch in der Lernprozessbegleitung bei Kindern und Jugendlichen erfolgreich einsetzbar sind. Ursprünglich stammen die Ansätze aus der psychologischen Beratung und beruhen auf einem konstruktivistischen Denk- und Theoriekonzept. Mit Entwicklung in der Pädagogik von einer *Vermittlungsdidaktik* hin zu einer *Ermöglichungsdidaktik* haben sich die beiden psychologischen Methoden als hilfreich in der Begleitung von Lernprozessen erwiesen. Truniger weist darauf hin, dass der kreative Prozess der Problemlösung grosse Parallelen zu einem beraterisch-therapeutischem Problemlöseprozess aufweist und begründet so die Wahl der Methoden: «In beiden Fällen geht es um eine *subjektiv erwünschte Zielsetzung*, deren Ergebnis für die betreffende Person von besonderer Bedeutung ist – sei dies die Umsetzung einer künstlerischen Idee oder die Bearbeitung einer persönlichen Herausforderung oder Problemstellung» (Truniger, 2021, S.67).

Mein spezifisches Ziel in dieser Arbeit ist es, das pädagogische Handlungsrepertoire im Bereich Coaching zu erweitern. Ich wandte dabei Fragestellungen aus der systemischen

und der lösungs- und ressourcenorientierten Lernberatung in meinem Gesangsunterricht mit meinen Lernenden an. Dazu untersuchte ich, ob sich Coachingkompetenzen wirkungsvoll im Gesangsunterricht anwenden lassen und ob es für die Qualität des Lernprozesses einen Einfluss hat.

Bei der Coachingstruktur habe ich mich dabei von einem Coachingmodell von Furman (2021) sowie Bauer und Hegemann (2021) inspirieren lassen. Sie entwickelten ein 15-Schritte-Programm, um mit Kindern bzw. Jugendlichen an selbstgesteckten Zielen zu arbeiten. Der Hintergrund dieser Programme bilden ebenfalls die systemische Beratung und der lösungsorientierte Ansatz. Ich arbeitete situationsbedingt mit Schritten aus obengenannten Programmen und ergänzte es mit Fragen aus dem lösungs- und ressourcenorientierten Katalog. Ich definierte vier Phasen innerhalb des Coachingprozesses (siehe Kapitel 2.2.1) und verwendete diese als Struktur für den Lernprozess mit den Lernenden. Während rund drei Monaten von Oktober bis Dezember 2022 begleitete ich 19 von meinen Schülerinnen im Alter von 11-21 Jahren (plus eine Ausnahme) und arbeitete mit ihnen an selbstgesteckten Zielen innerhalb des Gesangsunterrichtes. Die Lektionen dauerten jeweils 30 bzw. 40 Minuten. An einem Projekt-Nachmittag habe ich zudem Raum für Vernetzung geschaffen, bei dem die Schülerinnen, neben dem gemeinsamen Singen, sich auch untereinander zu ihren individuellen Lernzielen austauschen konnten.

Im folgenden Kapitel 2.1 und 2.2 erläutere ich die beiden Lehransätze der systemischen Beratung und des ressourcen- und lösungsorientierten Ansatzes und werde dann im Kapitel 2.3 näher auf die verwendete Coachingstruktur eingehen. Dazwischen lasse ich immer wieder Beispiele von meinen Lernenden einfließen, die in diesem Zeitraum in meinem Unterricht entstanden sind.

2.1 Systemisch Denken

Systemische Vorgehensweisen in der Beratung fanden ihren Anfang in der Mitte des letzten Jahrhunderts und etablierte sich zunächst als «Systemische Familientherapie». Heute wird dieses Modell in psychotherapeutischen Bereich, aber auch in Erziehungs- und Sozialwesen als systemische Pädagogik, in der Kindertherapie und in der sozialen Arbeit verwendet (von Schlippe & Schweitzer, 2010, S.9). Wie der Name schon andeutet, bezeichnet es eine Beratung von Individuen oder Gruppen in Bezug auf deren jeweiliges soziales Umfeld, das *soziale System*. Die Autoren von Schlippe und Schweitzer skizzieren den Ansatz der systemischen Beratung mit folgenden zwei Aspekten (ebd, S.9):

1. Ein Problem einer Person wird als *Geschehen* angesehen, *an dem viele verschiedene miteinander interagierende Menschen beteiligt sind* (soziales System).
2. Eine wichtige Rolle dabei spielen *die Kommunikation und die von den verschiedenen Menschen erzählten Geschichten*. Die Wirklichkeit wird als soziales Konstrukt angesehen und nicht als etwas was objektiv ist.

Aus diesen beiden Punkten erschliessen sich die wesentlichsten Merkmale einer systemischen Beratung: Zum einen sagt sie aus, dass ein Problem einer Person nie isoliert als eine Eigenschaft der um Rat suchenden Person angeschaut werden kann. Zum anderen geht es in der systemischen Beratung darum, *verschiedene Perspektiven* auf ein Ge-

schehnis zuzulassen, die sich untereinander ergänzen. Es wird davon ausgegangen, dass es *verschiedene Wirklichkeiten* gibt und die Person, welche etwas beobachtet immer auch «Teil der Beobachtung» ist (Ebbeke-Nohlen, 2017, S.31).

Wie auch schon im Kapitel 1.3 angedeutet, nimmt der Coach eine unwissende oder *neutrale Haltung* ein. Er verzichtet dabei auf Diagnosen und Ratschläge und hält sich in seiner Meinung zurück. Truniger konkretisiert, dass mit einer systemischen Werthaltung die Lehrperson auf Kategorien wie richtig-falsch, funktional-disfunktional, und insgesamt Ursache-Wirkung-Erklärungen verzichtet. (Truniger, 2021, S.74) Der Coach ist sich ausserdem bewusst, dass er ebenfalls ein Element im sozialen System der Lernenden ist und macht diese Beziehung gegebenenfalls auch zum Thema.

2.1.1 Die Person als Teil eines sozialen Systems

Wir Menschen sind soziale Wesen und deshalb muss ein Problem immer in Verbindung zu seinem sozialen Umfeld angeschaut werden. Die systemische Perspektive interessiert sich dabei für die Beziehungsmuster einer sozialen Gruppe und macht deren Einfluss auf das Individuum bewusst. Konkret bedeutet das für den Gesangsunterricht, dass die Lehrperson das relevante System der Kinder und Jugendlichen in die Denk- und Vorgehensweisen miteinbezieht: Ihre Eltern, ihre Familien, ihre Freundinnen und Freunde, Klassenkameradinnen und andere wichtige Bezugspersonen. Bauer und Hegemann präzisieren: «Wenn Jugendliche etwas lernen wollen, um ihre Probleme zu überwinden, gelingt das besser, wenn es mit diesen Systemen verträglich ist und bei der Formulierung von Zielen auf die Umsetzbarkeit in diesen sozialen Systemen geachtet wird.» (Bauer & Hegemann, 2021, S.21)

Fallbeispiel Giada (14 Jahre)

Giada ist eine talentierte Teenagerin, die seit einem dreiviertel Jahr zu mir in den Unterricht kommt. Obwohl sie vorher noch nie Gesangsunterricht hatte, fiel mir zu Beginn auf, dass sie eine ausdrucksstarke Stimme hat, auf hohem technischem Niveau singt und eine grosse Musikalität aufweist. Trotz diesen grossen Ressourcen waren die Lektionen mit ihr für mich sehr herausfordernd. Obwohl sie sehr selbstbewusst auftrat, schien es mir, als falle sie innerlich zusammen, sobald sie auf eine Schwierigkeit traf. Aufgrund ihres grossen Könnens wäre die Schwierigkeit aus meiner Sicht für sie leicht zu bewältigen gewesen. Der Unterricht war daher sehr unstetig, ich war mir unsicher, was ich von ihr verlangen kann und was nicht. Es kam vor, dass sich plötzlich emotional verschloss. Ich merkte, wie sie sich dagegen sträubte, Verantwortung über ihr Lernen im Unterricht zu übernehmen. Wenn es im Unterricht darum ging, eine Entscheidung zu treffen, reagierte sie entnervt oder zog sich innerlich zurück, sodass keine Kommunikation mehr möglich war. Nach einer weiteren harzigen Lektion kommunizierte sie mir offen, dass sie hier im Unterricht keine Entscheidungen fällen möchte. Wir kamen miteinander ins Gespräch und sie erzählte von Freundschaften die auseinander gegangen sind und auch von Problemen zu Hause. Sie müsse dort sehr viele «er-

wachsene» Entscheidungen fällen und Verantwortung über ihren kleinen Bruder übernehmen. Wir kamen überein, dass ich im Gesangsunterricht in der nächsten Zeit die Entscheidungen für sie treffen werde und entschied für mich, sie nicht in das «Coaching-Programm» zu involvieren und sie nach «alter Schule» zu unterrichten.

Wenn Lehrpersonen das soziale System der Lernenden in ihr Denken involvieren, dann muss geklärt werden, *wer die für diese Situation die relevanten Personen sind*. Bauer und Hegemann stellen fest, dass dies in der Arbeit mit Jugendlichen nicht immer einfach zu erkennen ist: «Einerseits sind die meisten Jugendlichen noch abhängig von ihren Eltern, gleichzeitig streben sie stark nach Autonomie. Die Gruppe der Peers, also der Gleichaltrigen der Szene, der Jugendlichen häufig angehören oder angehören wollen, spielt in der Regel eine wesentliche Rolle» (Bauer & Hegemann, 2021, S.21).

Fortsetzung Giada

Für die Vorbereitung eines Konzertes hatte ich den Gedanken, Giada mit einer anderen fast gleichaltrigen Schülerin (Nora) in Kontakt zu bringen, die ich als emotional sehr stabil und eigenverantwortlich wahrnehme. Sie gehen in dieselbe Schule, hatten aber bis anhin keinen Kontakt miteinander. Für das Konzert gab ich ihnen den Auftrag jeweils die Backing-Vocals zu lernen und diese selbständig miteinander, ausserhalb des Unterrichts zu erarbeiten. Am Konzert selbst erlebte ich, wie sich die beiden jungen Frauen gegenseitig anspornten und beide einen erfolgreichen Auftritt an jenem Abend hatten. Es entstand eine positive Dynamik in welche auch weitere Lernende mit hineingenommen wurden. Dieses Erlebnis war eine Bereicherung für alle Beteiligten.

2.1.2 Verschiedene Wirklichkeiten

Der systemische Beratungssatz geht davon aus, dass jedes Individuum in einer sozialen Gruppe eine eigene Wirklichkeit besitzt. Diese Wirklichkeiten sind durch Kontextbedingungen und Bezugspersonen beeinflusst (siehe Truniger S.73). Die systemische Beratung spricht deshalb von Konstrukten: *Wirklichkeiten die konstruiert sind*. In der Erkenntnistheorie ist dieser Ansatz als «sozialer Konstruktivismus» bekannt. Familiäre Prägungen, Einwirkungen von Beziehungen oder auch das Umfeld spielen eine Rolle in der Konstruktion der Wirklichkeit und somit auch im Verhalten einer Person.

Wenn wir davon ausgehen, dass die Wirklichkeit von verschiedenen Seiten beeinflusst wird, dann stellt sich im Gesangsunterricht die Frage, wie diese «Konstrukte» der Lernenden aussehen und welche Personen in ihrem Leben relevant sind.

Fallbeispiel Elin (11 Jahre)

Elin kommt seit 6 Monaten zu mir in den Gesangsunterricht. Sie spielt neben dem Gesangsunterricht auch noch Klavier und schreibt eigene Liedtexte, die sie auch schon in den Unterricht gebracht hat. Es fällt auf, dass Elin – im Vergleich zu Gleichaltrigen – eine tiefe, sonore Sprechstimme hat. In eine der ersten Stunden bemerkt sie: «Ich kann nicht hoch singen» und ich beobachte, dass sie diese Überzeugung stark körperlich integriert hat: Sobald sie höher singt, wird ihre Stimme heiser und bricht ab, ihr Kehlkopf ist verkrampft und es ist für sie regelrecht eine Qual hoch zu singen. Ihr Glaubenssatz «Ich kann nicht hoch singen» drückt sich stark in ihrem Körper aus. Übungen für die Randstimme, auch mit bekannten Methoden wie kombinierter Bewegung oder Ablenkung fruchten nicht.

Wenn die Wirklichkeit konstruiert wird, dann können wir auch davon ausgehen, dass «Probleme» ebenfalls konstruiert sind. Die systemische Beratung geht davon aus, dass solche Probleme mit Unterstützung durch die Beraterin auch wieder «dekonstruiert» werden können (vgl. Truniger, 2021, S.73).

Fortsetzung Elin

Zu einer Randstimmübung im Legato bemerke ich, wie sie den Arm leicht mitbewegt und ermuntere sie, dies bewusst in der Übung einzusetzen: Sie macht eine Auf-Ab-Bewegung mit der Melodie, wie bei einem Berg. Ich beobachte, wie «ihr Berg» sehr steil ist: «Kann es sein, dass dein Berg unendlich hoch ist und es sehr, sehr streng ist da hinaufzukommen, also eigentlich unmöglich?» Sie schmunzelt und bejaht. Wir reden etwas darüber und phantasieren, wie es wäre, wenn der Berg zwar steil wäre, aber mit etwas Anstrengung zu schaffen wäre. Ich merke, wie der Gedanke an das Machbare in ihr etwas auslöst. In einem nächsten Schritt machen wir die «Berg»-Übung nochmals. Wir fokussieren uns dabei auf die Handbewegung: Steil, aber machbar. Elin muss einige Male üben und es gelingt ihr etwas besser als vorher. Ich habe den Eindruck, dass ihr Glaubenssatz etwas zu bröckeln beginnt.

2.1.3 Methoden der systemischen Beratung

In der systemischen Beratung sind die Lernenden oder die lernende Gruppe die Experten für die Lösungsfindung. Die Aufgabe des Coaches ist es, anhand von Fragen einen Prozess in den Lernenden anzustossen, damit Selbstheilung geschehen kann. Da sich der Coach in den verschiedenen Sichtweisen auf ein Problem bewusst ist, sind die Fragen darauf gerichtet einen Perspektivenwechsel zu bewirken, mitunter auch zu irritieren und somit die eigene Sichtweise mit anderen zu bereichern. Das Ziel dieser ist es, die Möglichkeiten für eine Lösungsfindung für die Lernenden zu erweitern. Der Begriff der *Zirkularität* drückt in der systemischen Denkweise «kleine Veränderungen eines problemrelevan-

ten Musters aus, z.B. in der Kommunikation, einen Entwicklungsprozess in Gang zu bringen.» (Truniger S.73). Neben *Zirkularität* sind *Hypothesisieren* und *die Haltung der Neutralität* wichtige Prinzipien eines systemischen Coachings.

Truniger zählt acht Interventionen auf, welche in der systemischen Beratung eingesetzt werden (Truniger, 2021, S.116-135):

1. Wechselwirkungen durchbrechen
2. Beeinflussungen bewusst machen
3. Perspektive wechseln
4. Stören/Perturbieren
5. Kohärente Narrative befördern
6. Narrative neu denken
7. Verständigung verbessern
8. Die Anzahl der Möglichkeiten erhöhen

Im Folgenden gehe ich auf drei verschiedene Fragentypen ein, welche in diesen Interventionen gebraucht werden.

2.1.3.1 Zirkuläre Fragen (Triadische Fragen)

Zirkuläre Fragen zielen auf einen Perspektivenwechsel ab. Dies geschieht, indem die Frage so formuliert wird, dass die Fragenden sich in eine andere Person versetzen müssen, um zu antworten. Damit wird den Lernenden ein veränderter Blick auf ein Thema, ein Problem oder ein Phänomen eröffnet. Sie können bzw. sollen sich in die Gefühls- und Gedankenwelt eines Dritten zu versetzen. Sie mutmassen, was dieser antworten oder tun würde. Durch diesen Positionswechsel werden neue Denkprozesse in Gang gesetzt, die wiederum zum Ausgangspunkt für die Veränderung der Sichtweise werden können. Durch diesen neuen Blickwinkel können alte, oft behindernde/negative *Glaubenssätze* aufgebrochen und neue Lösungen entwickelt werden. Auf der anderen Seite erhält die Lehrperson Informationen über Denkprozesse und Verhältnisse im sozialen System der Lernenden.

Neben *direkten Fragen*, kommen besonders auch *indirekte Fragen* in der systemischen Beratung zu Einsatz. Mögliche indirekte Fragen im Gesangsunterricht:

- Wie würde Christina Aguilera, deine Mutter, deine Kollegin, ... diese Frage beantworten?
- Wenn du nun die Lehrerin wärst, wie würdest du das beurteilen/sehen...?
- Wie würde das Publikum reagieren, wenn du das so singen würdest? Was würde dem Publikum auffallen, wenn ...
- Was würde deine beste Freundin dazu sagen?
- Was glaubst du, welche Erwartungen die Jury an dich hat?

Durch diesen neuen Blickwinkel können alte, oft negative Überzeugungen, sogenannte *Glaubenssätze*, aufgebrochen und neue Lösungen entwickelt werden. Auf der anderen Seite erhält die Lehrperson Informationen über Prozesse und Verhältnisse im sozialen System des Lernenden. Ebbeke-Nohlen betont die Wichtigkeit, die Lernenden im Anschluss dazu zu befragen, ob sie den Aussagen der Drittperson auch zustimmen würden oder ob sie es anders sehen würden. (Ebbeke-Nohlen, 2017, S.81)

Wenn Lernende eine Stagnation in ihrem Lernprozess erleben, helfen zirkuläre Fragen den Blick weg vom Problem zu lenken und eine andere Sichtweise anzunehmen. Weitere Fragen im Sinne des zirkulären Fragens sind im ressourcen- und lösungsorientierten Ansatz weiterentwickelt worden, auf die ich im Kapitel 2.2 näher eingehe.

2.1.3.2 Hypothetische Fragen

Hypothetische Fragen fordern die Lernenden auf, sich eine Situation vorzustellen, die sie aktuell nicht erleben. Meist fangen die Fragen an mit «angenommen,...» oder «stell dir vor...».

Fallbeispiel Kinga (14 Jahre)

Kinga ist Gymnasiastin und kommt seit 6 Monaten zu mir in den Unterricht. Sie wirkt einerseits sehr scheu, redet leise und andererseits hat sie sehr klare Vorstellungen, was sie singen möchte: Sie spielt Ukulele und begleitet sich oft selbst zu Liedern aus dem Indie-Bereich, die sie für die Stunde vorschlägt. Sie hat einen schönen und gesunden Stimmklang, singt aber mit sehr leiser Stimme und sie geht oft unter, wenn ich sie auf dem Klavier begleite. Ich frage sie, was passieren würde, wenn sie eines Tages in die Schule kommen würde und am lautesten von allen singen würde. Was würden die anderen denken? Sie meint schmunzelnd: »Sie würden sich alle zu mir in der Musikstunde umdrehen und erstaunt sein, wie laut ich singe. Auf die Frage hin, was sie dann tun würde, antwortet Kinga: «Ich würde neue Lieder z.B. von Adele singen! Vielleicht würde ich entdeckt werden!»

Wie auch die zirkulären Fragen, ermöglichen die hypothetischen Fragen eine Erweiterung der eigenen Sichtweise. Die Hypothesen sind ein Angebot an den Lernenden, die gewohnten Narrative zu *dekonstruieren* und diese in Zukunft anders zu schreiben. Von Schlippe/Schweitzer ergänzen: »Das Geflecht aus Geschichten trägt die Einzelnen nicht mehr flexibel, sondern ist im Laufe der Zeit zu einem Gefängnis geworden, zu einem *Problem*: Es passiert immer dasselbe, der andere ist so und nicht anders. Menschen sind unverbesserliche und geschickte Geschichtenerzähler – und sie haben die Angewohnheit, zu den Geschichten zu werden, die sie erzählen.« (von Schlippe & Schweitzer, 2010, S.11). Indem man gedanklich mit Ideen spielt, wie es anders sein könnte, eröffnen sich den Lernenden neue Handlungs- und Entscheidungsspielräume, und es können schlussendlich neue Geschichten geschrieben werden. Eine spezielle Rolle innerhalb der hypothetischen Fragen erhält die *Wunderfrage* von de Shazer, die ich im Kapitel 2.2. näher beleuchte.

2.1.3.3 Paradoxe Frage (Perturbieren/Stören)

Paradoxe Fragen zielen darauf ab, gewohnte Denkwege zu stören und zu irritieren, um andere Sichtweisen zuzulassen. Anhand von paradoxen Fragen werden die Lernenden aufgefordert, die Dinge von einer anderen Seite zu betrachten. Mögliche Fragen wären: «Was ist das Gute im Schlechten?» «Was hat die Krise für einen Vorteil?» oder «Was müsste geschehen damit du aufgibst?».

Fallbeispiel: Christina (60)

Christina ist eine jung gebliebene, quirlige Kindergartenlehrerin und möchte während einiger Lektionen ihr Singen verbessern. Mir fällt auf, dass ihr Stimmklang hell und scharf klingt und sie die Resonanzräume in ihrem Körper nur wenig braucht. Wir arbeiten während mehrerer Lektionen mit verschiedenen Stimmübungen und ich lasse sie Bewegungen zu den Übungen machen, um den Körper und ihre Resonanzräume zu aktivieren. Trotz vielen Übungen verändert sich nichts am Klang. Wir kommen ins Gespräch und wir sprechen darüber, wie sie in jungen Jahren gesungen hat. Sie erzählt mir, dass sie als junge Frau ihrer Familie etwas vorgesungen habe und sich ihr Bruder im Anschluss verächtlich über falsche Töne geäußert habe. Als ich sie darauf frage, ob sie dieses Erlebnis heute noch präge, bejaht sie. Sie äußert sich darüber, dass sie sehr darauf bedacht sei, keine falschen Töne zu singen. Daraufhin frage ich sie, ob sie auch etwas Gutes im falschen Ton abgewinnen könne. Es ergibt sich ein interessantes Gespräch über Familienmuster und Meinungen von anderen und sie schmunzelt, dass das Thema «Kontrolle loslassen» sich in verschiedenen Bereichen in ihrem Leben immer wieder zeige.

Nicht immer müssen paradoxe Fragen im Zusammenhang mit einer Krise oder Blockade stehen, sondern können auch als Interventionen in einem kreativen Prozess genutzt werden, um das kreative Denken anzuregen und die Anzahl der Lösungsmöglichkeiten zu erhöhen (siehe Truniger S.125). Wie auch schon im Kapitel 1.1.2 beschrieben, ist es im kreativ-künstlerischen Prozess unvermeidlich, dass Handlungs- und Denkgewohnheiten gebrochen werden, um auf neue Lösungen zu kommen.

2.2 Lösungs- und ressourcenorientiert handeln

Der Lösungs- und ressourcenorientierte Ansatz ist eine spezielle Beratungs- und Therapieform und wurde als *Kurzzeittherapie* (engl. *Solution Focussed Brief Therapy*) von den Psychotherapeuten Steve de Shazer und Insoo Kim Berg 1982 erstmals präsentiert. Bauer und Hegemann führen aus, es von einem Konzept, welches der Psychotherapeut Milton Erickson in den 60er Jahren entwickelte angeregt wurde. Erickson arbeitete mit Menschen, welche in «Problemtrancen» gefangen waren. Er regte sie an, auf ihre Ressourcen und bisherigen Erfolge zu vertrauen und stellte fest, dass sie in der Lage waren, eigene Ziele und Problemlösungen zu entwickeln (Bauer & Hegemann, 2021, S.31). Truniger beschreibt den Entwicklungsprozess weiter, dass neben Erickson und der Mailänder Forschergruppe um Mara Salvini Palazzoli der Ansatz von *systemischen* und *konstruktiven Theorien* inspiriert wurde und heute im Coaching, in der Pädagogik, in der sozialen Arbeit und in der Psychiatrie einen breiten Anklang finde. Besonders in der Pädagogik eignen sich diese *Kurzzeitinterventionen*, wo der zeitliche Rahmen für persönliche Gespräche zwischen Lehrperson und Lernenden beschränkt ist. (vgl. Truniger, 2021, S.88 u. 92)

Angelehnt an Bamberger (2010) sind die wesentlichen Merkmale einer lösungs- und ressourcenorientierten Beratung:

1. *Zukunftsorientiert*: Die Beratung ist nicht auf Ereignisse in der Vergangenheit gerichtet, sondern lenkt den Blick konsequent und positiv gerichtet nach vorne. Das drückt sich auch in der Wortwahl aus.
2. *Lösungsorientiert*: Die Aufmerksamkeit ist in der Beratung nicht auf das Problem gerichtet, sondern auf das Finden einer Lösung.
3. *Ressourcenorientiert*: Individuelle Kompetenzen und Ressourcen, welche das soziale Umfeld der Lernenden bieten, werden bewusst gemacht. Sie werden aktiviert und in den Lösungsweg eingebunden.
4. *Möglichkeitsorientiert*: Die Beratung zielt darauf ab, den Handlungsspielraum und das Blickfeld der Lernenden zu erweitern, so dass sie Änderungsmöglichkeiten erkennen.

Laut Bamberger besteht das Hauptziel der lösungs- und ressourcenorientierten Beratung darin, den Lernenden Lernprozesse zu ermöglichen, in welchen sie sich bewusst werden, dass sie sich selber regulieren können und ihr Umfeld beeinflussen können. Es verstärkt ihre *Selbstwirksamkeit*, gibt ihnen Mut und auch Werkzeuge, um in zukünftigen Situationen als aktive Gestalter zu agieren (Bamberger, 2010, S.51).

Die Beratung basiert auf einer Haltung der «anteilnehmenden Neugierde» von der Seite des Coaches. Die Lernenden sind die eigentlichen Experten ihrer Zielsetzung und Lösungsfindung, übernehmen die Verantwortung für ihren Lernprozess. Der Coach begleitet ihren Prozess, indem er die Strukturen legt und aufmerksam zuhört bzw. Fragen stellt.

2.2.1 Methoden und Coachingstruktur

Lösungs- und Ressourcenorientierung ist zuerst eine Haltung, daraus abgeleitet ein konsequentes methodisches Vorgehen. Dieses baut auf ein überschaubares Werkzeugrepertoire. Geschickt gestellte Fragen bilden die eigentlichen Werkzeuge in der lösungs- und ressourcenorientierten Beratung. Truniger sieht den Einsatz der Methodik im Lehr-Lern-Alltag in einem steten Wechsel mit anderen pädagogischen Mitteln und präzisiert: «Das Gespräch gleicht eher einem Pendeln zwischen Befragung, Analyse, fachlichem Rat-schlag, gemeinsamen Denkprozess und didaktischem Hinweis» (Truniger, 2021, S.93).

Aus psychotherapeutischer Sicht von Roth und Ryba gibt es fünf Wirkfaktoren, welche ein gutes Coaching ausmachen: Therapeutische Allianz, Ressourcenaktivierung, Problematualisierung, Motivationale Klärung und Problembewältigung. (Roth & Ryba, 2016, S.347-348). Abgeleitet für das Coaching während meines Gesangsunterricht bedeutet dies folgendes:

1. Die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden ist ausschlaggebend für den Erfolg eines Coachings. Für die Lehrperson bedeutet dies, hier ein besonderes Augenmerk darauf zu richten und sensibel mit der Beziehung umzugehen.
2. Die Lehrperson ist eine «Schatzsucherin» von Ressourcen der Lernenden und hilft diese zu bemerken und zu aktivieren
3. Die «Probleme» sind aktuell und unmittelbar

4. Die Lernenden werden sich ihrer Motivation bewusst und lernen Faktoren kennen wie diese aufrecht erhalten werden kann (oder nicht).
5. Die Lernenden werden in der Problembewältigung unterstützt mit dem Ziel, positive Bewältigungserfahrungen zu machen.

Um den Lernprozess zu strukturieren, ist es sinnvoll, den Lernprozess in Schritten oder in Phasen zu unterteilen. Truniger konkretisiert: Je nach Schritt oder Phase würden andere Vorgehen gewählt. Die Vorgehensweisen wären dabei für die Lernenden einfach und überschaubar, realistisch und umsetzbar (siehe Truniger, 2021, S.93).

In meinem Coaching im Gesangsunterricht habe ich mich von Trunigers Vier-Phasen-Modell (Truniger, 2021, S.136 ff), der Coaching-Struktur von Bianchi und Schmid (2019) sowie von den praxisnahen Schritten von Furman (2021) sowie Bauer und Hegemann (2021) inspirieren lassen. Der Übergang zu einem Coaching fand sehr fließend während des Unterrichtens statt, eine Beziehung musste nicht erst aufgebaut werden, da die Lernenden schon seit einiger Zeit in den Unterricht zu mir kommen. Meist war ein Geschehnis der Ausschlag für ein Coaching: Ein Problem, auf welches die Lernenden stießen, manchmal war es aber auch nur die Frage, was die Lernenden im Unterricht mit mir lernen möchten.

Die Phasen meines Coachingprozesses habe ich wie folgt benannt:

- Phase 1: Problem erkunden
- Phase 2: Ressourcen aktivieren
- Phase 3: Prozess begleiten und motivieren
- Phase 4: Abschluss und Evaluation

Im Folgenden gehe ich näher auf die verschiedenen Phasen ein und binde dabei Beispiele aus meinem Unterricht ein.

2.2.1.1 Phase 1: Problem erkunden

In meinem Gesangsunterricht erlebe ich immer wieder Situationen, in denen Kinder und Jugendliche an Grenzen stossen. Indem die Situation genau beschrieben wird in welcher das Problem/Geschehnis auftritt, wird es fassbarer. Truniger präzisiert die Rolle des Coaches: Er hilft den Lernenden zwischen dem *Problem* und dem *Problemerleben* zu unterscheiden und somit das Problem von der Person zu *externalisieren*. Diese Unterscheidung führt laut Truniger zu einer Perspektivenerweiterung und ermöglicht die Wahrnehmung alternativer Sichtweisen. (Truniger, 2021, S.137) Folgende Fragen helfen, das Problem einzugrenzen:

- Wann tritt das Problem auf? Wann nicht?
- Wo tritt das Problem auf? Wo nicht?
- Wann beginnt es? Wann hört es auf?
- Was macht das Problem für dich schwierig

- Warum möchtest du etwas ändern?

Dabei geht es darum, sehr präzise zu sein. Manchmal müssen Lehrperson und Lernende das Problem nach einer Zeit nochmals umbenennen oder in «Unterprobleme» aufteilen, um es noch klarer definieren. Dies geschieht oft bei komplexen Themen.

Fallbeispiel Elin (11 Jahre)

Elin trifft immer wieder auf das Problem, dass ihre Stimme in der Mittellage ab h4 abbricht. Ihre Stimme verkrampft sich in der Mittellage, sobald sie höher singen möchte. Ihr Klang wird heiser und versagt dann komplett. Sie vermeidet es deshalb hoch zu singen. Wir sprechen darüber, und sie sagt, dass es für sie sehr frustrierend sei, da es sie sehr limitiert in der Liedwahl. Aus Sicht der Expertin erkläre ich ihr, dass hier ein Ungleichgewicht zwischen Vollstimme und Randstimme herrscht. Letztere muss trainiert werden, damit sie in die hohe Lage wechseln kann. Elin macht den Vorschlag, dass sie die Fähigkeit lernen möchte «locker hohe Töne zu singen». Da wir nach einigen Lektionen herausfinden, dass sie Pfeiftöne in ganz hoher Lage produzieren kann (siehe Fortsetzung S.32) und wir diese in tiefere Lagen ziehen, ändern wir nach einer Weile das Ziel um in: «Mischen lernen».

Wenn Lehrperson und Lernende ein Problem erkannt haben und klar geworden ist, welche Fähigkeit erlernt werden muss, dann ist es wichtig diesen *Lösungssatz positiv zu formulieren*: Nicht was vermieden werden, sondern was gelernt werden soll, muss festgelegt werden.

Fallbeispiel Ellen (13 Jahre)

Ellen hat eine schöne Singstimme in der Mittellage. Ab a4 bricht ihre Stimme plötzlich dann in eine hohe, fistelige und luftige Randstimme. Wegen diesem Bruch und der unterschiedlichen Stimmklänge vermeidet sie es daher hoch zu singen und «beltet» meist alle Lieder bis a4. Durch die Vermeidung der Randstimme verstärkte sich dieses Ungleichgewicht noch mehr in ihrer Stimme. In einer Stunde kommen wir darauf zu sprechen, dass die Stimme bricht und sie gibt zu, dass sie ihre hohe Stimme gar nicht mag. Aus Sicht der Expertin erkläre ich ihr, dass es ein erster Schritt wäre ihre Nebenluft aus der Randstimme zu reduzieren, so dass ihre Randstimme automatisch kräftiger werden würde. In der Folge würde ihre Stimme in der Mittellage leichter werden und der Bruch würde verschwinden. Wir einigen uns gemeinsam darauf, dass sie die Fähigkeit erlernt «Ohne Nebenluft in der Randstimme zu singen» In eines der nächsten Lektionen ändern wir jedoch den Namen der Fähigkeit in eine positive Formulierung: «Klar singen lernen in der hohen Randstimme».

Bamberger betont, dass Probleme etwas völlig Normales sind und zum Leben dazu gehören. Er geht dabei sogar noch weiter und schreibt: «Probleme machen den Menschen

veränderungsfähig. Sie bieten die Chance, sich neu zu entscheiden, sie sind Impulse für Entwicklung und persönliches Wachstum» (Bamberger, 2010, S.41-42).

Kinder und Jugendliche treffen auf Probleme, weil sie sich laut Furman gewisse Fähigkeiten einfach noch nicht angeeignet haben. Sie sind in einer Lernphase, die ganz normal ist. In dem das Kind die Fähigkeit erlernt, würden sich viele Probleme in Luft auflösen. (Furman, 2021, S.21). Furman skizziert hier die Haltung der lösungs- und ressourcenorientierten Beratung, welche konsequent nach vorne gerichtet ist: Nicht das Problem wird zum Fokus, sondern die Lösungsfindung.

2.2.1.2 Phase 2: Ressourcen aktivieren

In der nächsten Phase geht es darum, die Ressourcen der Lernenden zu aktivieren. Der Begriff *Ressource* umfasst dabei ein ganzes Bündel an Möglichkeiten auf die zurückgegriffen werden kann: Laut Roth/ Ryba umfassen Ressourcen die positiven *Merkmale* und *Erfahrungen* einer Person, ihre *Möglichkeiten*, *Motivationen* und *Fähigkeiten* (Roth & Ryba, 2016, S.345). Wichtig dabei ist, dass eine Person nicht einfach Ressourcen *hat* oder *nicht hat*, sondern, dass sie oft brach liegen und entdeckt werden müssen.

Wichtige Fragen in dieser Phase sind:

- Welche Mittel, Kompetenzen und Fähigkeiten helfen dir, um das Problem zu überwinden?
- Was musst du «können» um das Problem zu überwinden?
- Gibt es ähnliche Situationen, in denen du schon so etwas erlebt hast? Wie hast du es damals geschafft die Anforderungen zu meistern?
- Was hilft dir?
- Wer könnte dir helfen?

Es ist für die Lernenden im Gesangsunterricht nicht immer einfach, die Fähigkeit zu erkennen die es braucht. Oft ist es eine funktionale Fähigkeit die erlernt werden muss, um das Problem zu überwinden. Als Gesangsexpertin erkenne ich dann oft sehr schnell, welche Fähigkeit erlernt werden muss. Wie schon im Kapitel 1.1.1. über Motivation erwähnt, können auch von aussen initiierte Ziele zu persönlichen Zielen der Lernenden werden. Es muss für sie aber ein erstrebenswertes, wichtiges Ziel darstellen und sie müssen davon überzeugt sein, dass ihnen die Fähigkeit etwas nützt. Im Rahmen von Motivation spricht man dann von einer *identifizierten Regulation*. Den Lernenden wird dieses Ziel wichtig, sie *identifizieren* sich damit, weil sie damit ein höheres Ziel – beispielsweise gut singen lernen – erreichen möchten.

Fallbeispiel Ellen (Fortsetzung)

Nachdem wir uns auf die zu erlernende Fähigkeit geeinigt haben («Klare, hohe Randstimme») frage ich sie, was es denn für einen Vorteil für sie hat, wenn sie dies erlernt. Sie formuliert es sehr klar: «Ich habe dann weniger Durst, kann länge-

re Töne singen und mein Klang ist lauter. Ich kann coolere Songs singen, z.B. die aus Greatest Showman! Und habe ein bisschen auch den «Fame» bei Konzerten».

Manchmal ist es für Kinder und Jugendliche schwierig zu verstehen, was genau ein «Vor- teil» ist. Die Lehrperson kann die Frage auch umformulieren in: Was bringt es dir, wenn du dies erlernst? Was nützt es dir?

Sehr oft treffe ich im Unterricht auf Aussagen der Lernenden, welche besagen, dass et- was so ist und sich nicht ändert: «Ich kann XY nicht!» oder «Ich kann nicht hoch singen!». Die Lösungs- und ressourcenorientierte Beratung spricht hier von *Reframing*. Der Aussa- ge der Lernenden wird von der Lehrperson ein neuer Rahmen (engl. Frame) gegeben. Truniger schreibt, dass die Aussage sozusagen einen neuen Rahmen bekommt, und der Faktor der Zeit neu dazukommt. Die Aussage verändert sich von «Ich kann nicht und werde es nie können» zu «Es ist eine Frage der Zeit, Recherche und der Trainingsintensi- tät» (Truniger, 2021, S.150).

Fallbeispiel Eva (13 Jahre)

Eva kommt seit 1,5 Jahren zu mir in den Unterricht. Sie hat eine leise Stimme und einem kleinen Tonumfang. Es ist für sie schwierig sich für Gesangsübungen zu motivieren. Sobald es darum geht, einzelne Übungen zu machen oder etwas hö- here Töne zu singen, bemerkt sie: «Nein, das ist zu schwierig. Das kann ich nicht!» Wir einigen uns darauf, dass sie in Zukunft die Formulierung gebraucht «Das kann ich noch nicht« und dass wir fünf Minuten in jeder Lektion für Übungen reservieren.

Wenn die Lehrperson den Lernenden eine zu erlernende Fähigkeit vorschlägt, dann soll es immer respektvoll geschehen und sie muss damit rechnen, dass die Lernenden den Vorschlag auch ablehnen können.

Fallbeispiel Eva (Fortsetzung)

Wir sprechen während einiger Lektionen darüber, was sie interessieren würde hier im Unterricht zu lernen. Sie hat keine Idee und ich mache einige Vorschläge, die sie aber alle verwirft. Nach einer Weile kommt sie in den Unterricht und erklärt mir, dass sie lernen möchte, sich zu einem bestimmten Song mit einfachen Akkorden auf dem Klavier zu begleiten. Es handelt sich um den Lieblingssong des Vaters, den sie an seinem Geburtstag spielen will. Wir üben in der Folge während der Ge- sangslektion einfache Akkordbegleitungen, dann sogar auch Akkordumkehrungen. Da wir zu der Begleitung auch immer gesungen haben, stärkte sie indirekt auch ih- re Gesangsstimme.

Es kann helfen, dem Coachingziel, bzw. der dazu nötigen Fähigkeit *einen eigenen Namen* zu geben und dieses visuell darzustellen. Bauer und Hegemann gehen davon aus, dass Symbole oder Mottos die Motivation sichtbar machen: «Durch die assoziativen Angebote bietet sich situationsabhängig die Möglichkeit, an die jeweiligen Symbole Geschichten zu knüpfen, bei denen es offen bleibt, wie konkret die Kinder und Jugendlichen diese mit ihrem eigenen Leben in Verbindung bringen.» So gäbe es Kinder und Jugendliche, die den Erwachsenen gerne erklären, was für eine Geschichte hinter ihrem Namen oder Symbol steckt und andere möchten es lieber offen lassen würden (Bauer & Hegemann, 2021, S.84).

Fallbeispiel: Vivienne (11 Jahre)

Vivienne möchte lernen, lauter zu singen. Ich gebe ihr die Aufgabe einen eigenen Namen für ihre zu erlernende Fähigkeit zu erfinden. Sie entscheidet sich dafür, ihre Fähigkeit «Narma-Fähigkeit» zu nennen, da ihr Kater Narma sehr laut miauen könne.

Häufig sind den Lernenden ihre Ressourcen nicht bewusst und drücken dies auch mit ihrer Sprache aus. Besondere Beachtung sollte der Coach dabei Aussagen der Lernenden geben, die Frustration und Resignation ausdrücken: «*Nie* schaffe ich diese hohe Note!» oder «*Immer* versagt meine Stimme». Die Frage des Coaches ist es, *den Blick der Lernenden auf die Ausnahme zu lenken*. Ist es wirklich immer so? Die Frage «Wann findet das Problem nicht statt?», gehört deshalb zum Standard-Repertoire des lösungs- und ressourcenorientierten Coaches.

Fallbeispiel Elin - Fortsetzung

Elins Stimme verkrampft sich in der Mittellage, sobald sie höher singen möchte. Ihr Klang wird heiser und versagt dann ab h'. In einem Gespräch finden wir heraus, dass sie ganz hohe Pfeiftöne in staccato produzieren kann, es aber als «nicht erwähnenswert» fand. Ich ermutige sie, dass sie diese Fähigkeit nutzen kann, um auch in der Mittellage ihre Randstimme zu finden. Wir beginnen diese hohe Randstimme allmählich in tiefere Stimmlagen zu ziehen. Zunächst nur im staccato, dann auch mit «verlängerten» Tönen. Zu Beginn versagt ihr die Stimme, sobald sie in einen moderaten Bereich kommt. Ich erwäge für mich die Möglichkeit, dass sie Knötchen auf den Stimmbändern hat, die es ihr verunmöglichen in dieser Lage eine Randstimme zu produzieren. Doch nach einigen Lektionen schafft sie es - zu unserem beiden Erstaunen - die hohe Randstimme bis in die Mittellage und tiefe Lage zu singen! Ihre Stimme beginnt in der Folge in der Mittellage zu mischen.

Manchmal haben die Lernenden mentale Ressourcen in einem ganz anderen Bereich, und sie liegen noch brach. Fragen wie «*Hast du so etwas Ähnliches in einer anderen Situation schon mal erlebt?*» und «*Wie hast du es in dieser Situation geschafft eine Lösung*

zu finden?», forscht nach Ressourcen, denen sich die Lernenden in der jetzigen Situation nicht bewusst sind.

Fallbeispiel Flavia (13 Jahre)

Flavia verspannt sich, sobald sie höhere Töne singen möchte, ich versuchte mir ihr Übungen mit Bewegung einzubauen, aber sie waren mässig erfolgreich. Ich vermute eine innere mentale Blockade. Wir sprechen darüber, und ich frage sie, ob sie das von irgendwoher kenne. Sie überlegt kurz und kommt dann mit einem Beispiel vom Schwimmbad, wo sie sich nicht getraut hat vom Sprungbrett zu springen. Ich frage sie, ob sie es geschafft habe, dennoch zu springen. Und wie sie das geschafft hätte. Sie erzählt mir, ihr kleiner Bruder voraus gesprungen sei, dann habe sie sich getraut auch zu springen. Wir überlegen, wie wir das im Gesangsunterricht umsetzen können und einigen uns darauf, dass ich die Übungen immer vorsinge, sozusagen «vorspringe».

Der positive Blick in die Zukunft kann ebenfalls Ressourcen wecken. Mit der Frage «Was wäre, wenn...» wird die Imagination der Lernenden angeregt und es entstehen spannende neue Möglichkeiten. In der lösungs- und ressourcenorientierten Beratung spricht man von *antizipierenden Fragen*. Da die sich die Situation «nur in der Fantasie» abspielt, können die Lernenden gefahrenlos austesten, wie es sich anfühlen würde. Roth und Ryba schreiben dazu: «Ressourcen können entweder durch den Hinweis auf Stärken aktiviert oder indem der Coach dem Lernenden die Möglichkeit gibt, sich im Sinne derselben zu erleben und zu verhalten» (Roth & Ryba, 2016, S.348). Wenn Lernende eine Situation imaginär oder auch in einem Rollenspiel durchspielen, können sie sich auch für Situationen in der Realität vorbereiten (Bsp. Prüfungsvorbereitung, schwierige, aber auch freudige Situationen). Besonders auch für Kinder und Jugendliche, die sich mit Veränderungen schwer tun oder Schwierigkeiten haben sich in eine Gruppe zu integrieren, kann dies eine grosse mentale Ressource sein.

Eine besondere, und etwas unkonventionelle Rolle unter den hypothetischen Fragen spielt dabei die *Wunderfrage* nach de Shazer: «Stell dir vor, es wäre ein Wunder passiert...» Die Lernenden werden aufgefordert, sich vorzustellen, wie sich ein Morgen anfühlen würde, an dem das Problem – ohne Ursache - verschwunden wäre.

Fallbeispiel Nina (10 Jahre)

Nach ein paar Übungen in der Höhe ist Nina etwas enttäuscht, da ihre Stimme immer noch sehr luftig und fistelig klingt. Ich stelle ihr die Wunderfrage: «Stell dir vor, es wäre über Nacht ein Wunder passiert. Du wachst auf und dein Bruch in der Mittellage wäre nicht mehr da. Weil du ja geschlafen hast, weisst du nichts von dem Wunder. Wie würdest du es merken?» Nina antwortet, dass sie wahrscheinlich am Morgen singen würde und sie dann erstaunt wäre. Ich frage sie, wie sich das für sie anfühlen würde. Nina lacht: «Es würde sich sehr cool anfühlen!». Auf

die Frage, was sie an dem Morgen tun würde erwidert sie: «Ich würde den ganzen Tag singen! Ich würde z.B. den Song «Raise Me Up» singen!»

De Shazer, der diese Fragestellung erstmals vorstellte, beschreibt die «Wunderfrage» als eine mögliche Brücke von Lernenden zum zukünftigen Erfolg des Coachingziels (de Shazer, 1996, S. 117). Truniger bemerkt, dass die Aufforderung, sich die Folgen eines Wunders vorzustellen, auf die meisten Ratsuchenden befreiend wirke. Der Gedanke daran, dass sich das Problem einfach auflöse, bewirke an sich schon eine Erweiterung der Möglichkeit und bedürfe keiner weiteren Schritte. (Truniger, 2021, S.146). Weiterführende Fragen können – müssen aber nicht - lauten: «Was kannst du heute schon tun, unabhängig vom Wunder?»

Fallbeispiel Flavia (13 Jahre)

Flavia hat eine schöne, klingende Stimme in der tiefen und mittleren Lage. Ich merke, dass sie sich verspannt, sobald es stimmlich höher wird: Sie hebt ihre Schultern und der Kehlkopf verkrampft sich. Nach einer Übung frage ich sie: «Wie wäre es, wenn du morgens aufwachen würdest und ein Wunder wäre passiert: Hoch singen wäre für dich ganz einfach! Was würdest du in dem Moment tun?» - «Es würde sich toll anfühlen! Ich würde den ganzen Tag hohe Lieder singen» - «Welchen Schritt können wir in Richtung Wunder machen?» «Wir können ein paar Übungen machen.» Während den Übungen spürt man, wie sie ermutigt darüber ist, und der Glauben gewachsen ist, dass sie es schaffen wird.

Eine weitere Frage aus dem Fragerepertoire der lösungs- und ressourcenorientierten Beratung ist die Frage der Skalierung. Skalierungen helfen dabei, Abstufungen zu erkennen und diese anhand von Zahlen zu benennen. De Shazer beschreibt die Benutzung von Skalen als ein Hilfsmittel, um über vage, schwer zu beschreibende Dinge zu reden: Sei es über den Fortschritt im Prozess oder um Ziele der Lernenden. In den meisten Fällen seien Dinge nicht einfach schwarz oder weiss, richtig oder falsch. Die Skalen würden aber auch dazu dienen, die Eigenwahrnehmung der Lernenden zu «messen», aber auch, um zu motivieren und Mut zu machen. Anhand von Skalen würden die Lernenden beispielsweise auch erkennen, dass ein Fortschritt stattgefunden habe (de Shazer, 1996, S.114-115). Skalierungsfragen können in verschiedensten Situationen eingesetzt werden:

Fallbeispiel Vivienne (11 Jahre)

Nach einem gesungenen Lied von den Beatles kommen wir in einer Lektion miteinander ins Gespräch. «Sage mir drei Dinge die du gut gemacht hast und etwas, was du noch verbessern möchtest!» Wir sprechen über Gelungenes. Sie stellt dann aber auch fest, dass sie sehr leise singt und darüber gefrustet ist. Auf einer Lautstärken-Skala von 1-10 sieht sie ihren momentanen Stand bei 1-2. Einige Wochen später kann Vivienne ihre Vollstimme besser ins Singen integrieren und ihre

Stimme ist lauter geworden. Auf die Frage hin, wo sie sich nun auf der Lautstärkenskala sieht, antwortet sie stolz mit «sechs».

2.2.1.3 Phase 3: Prozess begleiten, Motivation behalten

In dieser Phase des Lernprozesses geht es darum, die Lernenden wie bei einem Lauf «anzufeuern», ihnen zu helfen, ihre Ziele nicht aus dem Auge zu verlieren. Die Möglichkeiten der Lehrperson sind vielfältig: Loben oder auch Komplimente tragen zur guten Lernatmosphäre bei. Dabei ist es wichtig die Lernfortschritte, also den Prozess positiv zu kommentieren.

Die Autoren Furman (2021) sowie Bauer und Hegemann (2021) involvieren in dieser Prozessphase auch sogenannte «Helfer». Helfer und Helferinnen sind Personen, welche den Kindern und Jugendlichen Zuversicht geben, dass sie das Ziel erreichen werden. Sie kommen aus dem Beziehungsumfeld der Lernenden und Bauer und Hegemann sprechen von einem «Kooperationsnetz». Dies können Eltern, Freunde, Lehrpersonen oder andere Personen sein, die der Lernende als Helfer selbst bestimmt. Auch die Lehrperson selbst kann in das Helfernetz involviert sein. Leitfragen nach Bauer und Hegemann sind (Bauer, Hegemann, 2021, S.110):

- Was sind meine eigenen Gründe, an den Erfolg der oder des Lernenden zu glauben?
- Welche anderen Menschen haben gute Gründe an den Erfolg zu glauben?
- Welche Qualitäten zeichnen diese Personen aus?
- Auf welche gemeinsamen Erfahrungen stützt sich dieses Vertrauen?

Es geht in dieser Phase auch darum, sich mental schon mit der Zielerreichung auseinanderzusetzen. Deshalb lautet eine wichtige Frage in dieser Phase ist auch «*Woran erkennst du, dass du es geschafft hast?*» und «*Wie kannst du überprüfen, dass du das Ziel erreicht hast?*».

Ein Schritt-Für-Schritt-Vorgehen hilft den Lernenden die nächsten Schritte im Lernprozess anzugehen. Bauer und Hegemann schlagen eine Art Logbuch vor. Darin könnten die Jugendlichen den Prozessverlauf festhalten, sich an Aufgaben erinnern oder auch erreichte Erfolge festhalten. (ebd.). Das müsse nicht immer in geschriebener Form sein, sondern könne auch sehr kreativ auf eigene Weise gestaltet werden.

Fragen wie: «Was tust du?» und «Und «Was willst du als nächstes tun?», helfen den Lernenden in ihrer Selbstwahrnehmung und um einen Überblick zu erhalten wo sie sich im Prozess gerade befinden.

2.2.1.4 Phase 4: Abschluss

Das Erreichen des Zieles ist zugleich auch der Abschluss des Prozesses. Wie auch bei grossen Abschlussprüfungen die Regel ist, dies mit einem Fest zu beschliessen, so plädieren die Autoren Furman (2010, S.97ff) sowie Hegemann und Bauer (2010, S. 124ff) für eine Abschlussfeier. Sie schlagen vor, auch die allfälligen Helfer und Helferinnen zu involvieren. An dieser Abschlussfeier wird dem Aufwand der Lernenden Wertschätzung entgegengebracht, indem auf den Lernprozess zurückgeblickt wird. Fragen wie «*Wie hast du es*

geschafft?», reflektieren noch einmal den Lernprozess und verankern die gefundenen Ressourcen in den Lernenden um sie in allfälligen neuen Prozessen einzusetzen.

Fallbeispiel Nina - Fortsetzung

Nina hat ihr Ziel «Randstimme trainieren» erreicht. Ihre anfängliche Dysbalance zwischen einer starken Vollstimme und einer fisteligen Randstimme hat sich mittlerweile ausgeglichen. Dies zeigt sich zum einen, dass Nina nun fähig ist, in der Mittellage die Stimmfunktionen zu mischen und zum anderen, dass sie in der hohen Lage in die Randstimme wechseln kann. Das ermöglicht ihr nun Lieder zu singen, die auch höher sind. Bereits in einer vorherigen Lektion hatte sie ihre Freundin in die Stunde eingeladen. Zum Abschluss lud Nina ihre Mutter und ihre Freundin ein. Nina sang ein Lied vor, wir assen Chips und stiessen gemeinsam mit Orangensaft auf ihren Erfolg an.

Weiterführende Fragen können lauten: «Was kannst du anderen Sängern und Sängerinnen für Tipps geben?» oder auch – mit etwas zeitlichem Abstand: «Was willst du als nächstes lernen?»

3 Diskussion und Fazit

In der folgenden Diskussion fasse ich meine Erkenntnisse zusammen, die im Rahmen dieser Arbeit entstanden sind. Im Anschluss präsentiere ich weitergehende Ideen und Vorschläge für den Gesangs- und Instrumentalunterricht und ziehe dann ein Fazit zur vorliegenden Arbeit.

3.1 Diskussion

3.1.1 Zusammenfassung

Ein Ziel der Arbeit war es zu erfahren, wie Instrumental- und Gesangsunterricht gestaltet werden kann, so dass Kinder und Jugendliche Kreativität und Eigenverantwortlichkeit für ihr Lernen entwickeln können. Anhand von verschiedenen Studien und Theorien untersuchte ich, welche ausschlaggebenden Aspekte im Unterricht zu berücksichtigen sind. Ich stiess dabei auf zwei Hauptmerkmale: Einerseits zeigte sich, dass ein Unterricht, in welchem die Lehrperson *auch* eine begleitende Rolle einnimmt – im Sinne eines Coaches – sich als förderlich für das eigenverantwortliche Lernen und die Kreativität der Lernenden herausstellte. Andererseits zeigte sich, dass die Gestaltung des Unterrichtes ebenfalls eine wichtige Rolle dabei spielt, ob Kreativität und eigenverantwortliches Lernen entwickelt werden kann. Indem Raum für freie Kreation gegeben, ein verändertes Bewertungssystem angewendet, eine erweiterte Fragenmethodik erlernt, innovative Kreativitätstechniken eingesetzt sowie alternative Lernformen ausprobiert werden, kann das Unterrichtsgeschehen hinsichtlich Kreativität und Eigenverantwortlichkeit stark beeinflusst werden.

Ein weiteres Ziel meiner Arbeit war es, zu untersuchen, ob sich die Coachingkompetenzen, basierend auf dem systemischen und lösungsorientierten Ansatz, wirkungsvoll im Gesangsunterricht anwenden lassen und ob es für die Qualität des Lernprozesses der Lernenden einen Einfluss hat. Es zeigte sich, dass von 19 Lernenden drei Lernende ihren Lernprozess innerhalb von zwei bis drei Monaten erfolgreich abschliessen konnten. Zwei Lernende konnte ich nicht in das Coaching integrieren, bei einer Person lagen massive Probleme zu Hause vor und bei einer anderen Person konnte bis jetzt keine tragende Beziehung aufgebaut werden. Jüngere Kinder unter 11 Jahren konnte ich nicht ins Coaching integrieren. Ich vermute, dass die Ursache darin lag, dass im Vergleich zu älteren Kindern und Jugendlichen weniger Probleme auftraten, welche einen Anstoss für ein Coaching gegeben hätten.

3.1.2 Diskussion der Erkenntnisse

Inspiziert durch meine Arbeit probierte ich Verschiedenes im Rahmen meines Unterrichtes aus. Zum einen wurde mir bewusst, wann und wie ich divergentes Denken im Unterricht fördern kann. So entwickelte sich beispielsweise eine Lektion mit einer 10-jährigen Schülerin, in welche die Schülerin ihre Unterlagen vergessen hatte (und gleichzeitig eine Freundin mitbrachte), zu einer Songwritinglektion, bei der Beatles' «Yesterday» enthusiastisch zu «Tomorrow» umgeschrieben wurde. Manche Lektionen wurden humorvoller, da

ich mehr Raum zuließ für verrückte Ideen und auch mit meinen Fragestellungen die Lernenden zum Schmunzeln brachte (mit dem Ziel das divergente Denken zu fördern). Insgesamt kann ich sagen, dass mehr Spiel und Gelassenheit in mein Unterrichten gekommen ist. Durch das Bewusstwerden der Phasen, welche ein kreativer Prozess durchläuft, wurden mir auch für mein eigenes kreatives Schaffen Dinge deutlich gemacht.

Bezüglich meiner Rolle als Expertin musste ich mich zuerst orientieren und es für mich definieren, wieviel ich von der Unterrichtszeit in der Expertise einnehmen soll. Ich hatte keine Anhaltspunkte, wie lange ein Coachinggespräch im Unterricht sein sollte/durfte, denn eigentlich wollte ich ja mit meinen Lernenden singen und keine Therapiestunde abhalten. Hilfreich für diesen Prozess war die Auseinandersetzung mit dem Lernressourcen-Management-Modell von Sommer (2022, S.66). Ich interpretierte es für meinen Unterricht so um, dass ich einen Drittel bis die Hälfte der Zeit den Lernenden gegenüber als Expertin auftrete und in der restlichen Zeit eine *begleitende Funktion* einnehme.

Hinblicklich der Tatsache, dass körperliches Lernen mehr Zeit als mentales Lernen braucht, war ich erstaunt, wie schnell manche Lernprozesse abgeschlossen werden konnten. Besonders bei einer Lernenden, welche starke mentale Blockaden hatte, zeigten sich die Interventionen als äusserst hilfreich. Wider meinen Vermutungen war sie eine der ersten, die ihr Lernziel erreichen konnte, obwohl sie anfänglich mit massiven Stimmproblemen zu kämpfen hatte. Dieses und andere Beispiele haben mir gezeigt, wie wirkungsvoll diese Interventionen bei Lernenden sein können, insbesondere, wenn mentale Blockaden oder Glaubenssätze die Entwicklung der eigenen Stimme hemmen. Es macht auch deutlich, wie nah sich Stimme und Psyche sind und dass sich psychische Gegebenheiten *immer* auch körperlich zeigen. Indem im Gesangsunterricht nur auf der physiologischen Ebene gearbeitet wird, lässt die Lehrperson die Ursache des Problems ausser Sicht. Die Lehrperson betreibt Symptombekämpfung, anstatt an den Grundproblemen anzusetzen. Wenn dieses Problem gelöst werden kann, wird es Auswirkungen auf die Qualität des Lernprozesses haben: Er wird tieferfönder und nachhaltiger. Die Lernenden lernen ihren Ressourcen zu vertrauen und bekommen Mut für zukünftige Lernprozesse.

Interessant war die Tatsache, dass praktisch alle Kinder und Jugendliche etwas lernen wollten. Die positive, lösungsorientierte Sprache beflügelte die Lernenden. Ich lenkte den Blick konsequent weg von den Problemen auf die Fähigkeiten, welche sie erlernen wollten, um das Ziel zu erreichen. Es fiel ihnen einfacher, etwas zu lernen anstatt «ein Problem zu beheben». Manche Lernende waren so inspiriert und zeichneten diese Fähigkeiten oder gaben ihnen Fantasienamen, was mich sehr berührte. Es machte den Lernprozess zu etwas sehr Persönlichem, was die Lernenden mit Stolz erfüllte.

Neu für mich war die Integration von sogenannten «Helfern» und «Helferinnen» in den Lernprozess. Bei jüngeren Kindern besuchten einzelne Eltern die Lektion und wir konnten innerhalb drei Monaten so zusammen mit den jeweiligen Eltern drei erfolgreiche Prozessabschlüsse würdigen. Vielfach realisieren Eltern nicht, welche anspruchsvollen Prozesse ihre Kinder und Jugendliche im Gesangsunterricht durchkämpfen - und bestehen. Daher empfand ich es als sehr wertvoll, Eltern in diesen Prozess zu integrieren. Bei Teenagern versuchte ich *Peers* zu integrieren, was sich aber fachlich als weniger erfolgreich erwies. Ich vermute, dass zwar auf der Beziehungsebene eine Verbindung vorhanden war, aber auch der Sachebene die Verbindung zum Gesang fehlte. Durch einen Themennachmittag

versuchte ich, die Lernenden untereinander zu vernetzen, was sich als sehr erfolgreich erwies. Ich könnte mir vorstellen, dass sich Helfer:innen eher bei gleichgesinnten Sänger:innen finden lassen.

Zwischenzeitlich war ich mir nicht sicher, ob ich das auch Coaching nennen konnte, was im Unterricht geschah. Es verunsicherte mich, da ich in den meisten Fällen bei der Zieldefinierung mithalf. Mit der Auseinandersetzung von Motivation wurde ich allerdings ermutigt, auf meinem eingeschlagenen Weg weiterzugehen. Auch wenn Ziele von aussen initiiert werden, können sie von den Lernenden in ihr Selbstbild *integriert* werden, solange das Ziel als wichtig und erstrebenswert erachtet wird. Bei einer Schülerin (mit diagnostiziertem ADHS) waren wir in mehreren Lektionen dabei, Lernziele zu definieren, die sie in der darauffolgenden Lektion wieder verwarf.

3.2 Fazit

Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Aspekten dieser Arbeit war sehr bereichernd für meinen Unterricht - aber auch für meine persönliche Entwicklung. Ich habe ein grösseres Verständnis für kreativfördernden Unterricht gewonnen, zahlreiche Ideen für die Umsetzung in meinem Gesangsunterricht erhalten und konnte meine pädagogischen Werkzeuge im Bereich Coaching definitiv erweitern. Auf die Frage hin, ob Coachingkompetenzen wirkungsvoll im Gesangsunterricht eingesetzt werden können, kann ich mit einem klaren Ja beantworten. Besonders für Lernende mit mentalen Blockaden oder negativen Glaubenssätzen erwiesen sich die Methoden der systemischen und lösungs- und ressourcenorientierten Beratung als äusserst hilfreich. Für die Lernenden in meinem Unterricht war es eine positive Erfahrung.

3.2.1 Ausblick

Zukünftig möchte ich mein Bewertungssystem im Unterricht erweitern. Bis dahin habe ich damit beschäftigt, den Prozess der Lernenden positiv zu kommentieren, und habe die Wörter «gut» und «schlecht» aus meinem – und dem der Lernenden- im Unterricht verbannt. Die Auffassung, ausgefallene, gewagte Ideen zu belohnen und damit Kreativität zu fördern, sind für mich neue, faszinierende Gedanken. Im Rahmen einer Klassenstunde oder eines Themennachmittages könnte ich dies als Wettbewerb aufgreifen und die besten und kreativsten Ideen bewerten. Aber auch im Unterricht lässt sich dies einfach umsetzen, indem ich ausgefallene Ideen der Lernenden wohlwollend kommentiere.

Es wäre lohnenswert, im Sinne eines Kreativitätscoaches, dass ich mich mit weiteren Kreativitätstechniken auseinandersetze und diese im Unterricht auf verschiedene Weise integriere, mit dem Ziel, dass die Lernenden selbst diese Techniken beherrschen und so ihre (kreativen) Möglichkeiten erweitern können

Die Idee, Eltern als «Helfer:innen» in den Unterricht zu integrieren, möchte ich weiterverfolgen. Hinzu möchte ich ein besonderes Augenmerk auf die Vernetzung unter den Lernenden richten. Lern-Tandems oder Zweierschaften innerhalb der Sänger:innen können eine interessante Weiterentwicklung sein und stärken einerseits das Zusammengehörigkeitsgefühl des Systems und die intrinsische Motivation der einzelnen Lernenden.

Ich stellte fest, dass sich auch in meinem persönlichen Umgang mit anderen Menschen immer wieder Fragen aus der systemischen Beratung oder aus dem lösungs- und ressourcenorientierten eingeschlichen haben. Mir ist bewusst, dass der lockere Umgang mit diesen Fragen viel Übung bedarf. Ich werde weiter an diesem Thema arbeiten und meine Lernenden inspirieren, tiefergehende Fragen zu stellen.

Ich möchte es beibehalten und vertiefen, in einer lösungs- und ressourcenorientierten Sprache mit meinen Schülern über Lernprozesse zu reden. Es bewährt sich, im Unterricht weiterhin die Coachingkompetenzen auszubauen und das Bewusstsein für Lösungsprozesse und der damit verbundenen Ressourcenfindung in den Lernenden zu schärfen.

4 Literaturverzeichnis

- Bamberger, G. (2010). *Lösungsorientierte Beratung*. Praxishandbuch. (4.Aufl.). Beltz.
- Bauer, Ch.; Hegemann, T. (2021). *Ich schaffs! Cool ans Ziel. Das lösungsorientierte Programm für die Arbeit mit Jugendlichen*. (Siebte Aufl.) Carl-Auer.
- Bianchi, P.; Schmid, G. (2019). *Der Kreative Prozess. Unterlagen Baustein Kreativitätscoaching* (Stand 30.8.2019), HS 2019, Summerschool Zürcher Hochschule der Künste,
- Coulson, Ben (2022) – *in einem persönlichen Gespräch am 17.5.2013 mit Leonard Sommer in den Büros von George Patterson/Y&R in Melbourne*. In: Sommer, L. (Hrsg.). *Wenn Schule auf Ideen bringt. 100 Kreative denken Bildung neu*. <https://www.wenn-schule-auf-ideen-bringt.de>
- De Shazer, S. (1996). ...Worte waren ursprünglich Zauber. Lösungsorientierte Kurztherapie in Theorie und Praxis. In: Hargens, J. (Hrsg) *Systemische Studien Band 14.*. Verlag Modernes Lernen.
- Deci, E. (2012): TEDx Talks. *Self-Determination Theory: A Macrotheory of Promoting Motivation, Health and Excellence: Ed Deci at TEDxFlourCity*. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=VGrcets0E6I>
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39/2, S.223-238
- Dweck, C. (2007). *Selbstbild. Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt*. Piper.
- Ebbecke-Nohlen, A. (2017) *Einführung in die systemische Supervision*. (4.Aufl.). Carl Auer.
- Furman, B. (2021). *Ich schaffs! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden. Das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten*. (9.Aufl.). Carl Auer.
- Gohl, M. (2019). *Von der Lehr zur Lernkultur*. ZHdK Baustein 2019
- Häcker, H.; Stapf, K.-H. (Hrsg.) (2004). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch* (14. Auflage). Huber.
- Katz, R. (1974). Skills of an Effective Administrator. *Harvard Business Review* 9/1974. <https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator>
- Loebbert, M. (2014). Praxisfelder im Coaching. In: Wegener, R.; Loebbert M. Fritze A. (Hrsg). *Coaching-Praxisfelder. Forschung und Praxis im Dialog*.
- Roth, G.; Ryba, A. (2016). *Coaching, Beratung und Gehirn. Neurobiologische Grundlagen wirksamer Veränderungskonzepte*. Klett-Cotta.
- Sommer, L. (2022). *Wenn Schule auf Ideen bringt. 100 Kreative denken Bildung neu*. Sommer, L. (Hrsg.). <https://www.wenn-schule-auf-ideen-bringt.de>
- TEDx Talks. (2011). George, L. *The Failure of Success*. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=ZfKMq-rYtnc>
- Truniger, P. (2021). *Die Lehrperson als Coach. Beratung in kreativen und künstlerischen Prozessen*. (2.Aufl.). koepad
- Von Schlippe, A.; Schweitzer, J. (2010). *Systemische Interventionen. Der Sinn systemischer Interventionen*. (2.Aufl.). Vandenhoeck & Rupprecht