

Rosemarie Tüpker
Musiktherapie in Praxis, Forschung und Lehre

**Schriften zur Habilitation
Dortmund 2005**

BAND 1 BEITRÄGE ZUR PSYCHOLOGIE DER MUSIK

**BAND 2 BEITRÄGE ZUR THEORIE UND PRAXEOLOGIE
DER MUSIKTHERAPIE**

**BAND 3 BEITRÄGE ZU FORSCHUNGSMETHODIK UND
WISSENSCHAFTSTHEORIE**

BAND 4 BEITRÄGE ZUR LEHRE

BAND 5 LEXIKONARTIKEL

BAND

1

BEITRÄGE ZUR PSYCHOLOGIE DER MUSIK

1.1	Musik – eine Zaubermacht? Kritische Untersuchung zur Bedeutung der Musik im Märchen Musiktherapeutische Umschau Band 20/3, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1999, 23-248	5
1.2	Zum Musikbegriff der musiktherapeutischen Improvisation In: Einblicke, Heft 12, 2001, 44-69	21
1.3	Wo ist die Musik, wenn wir sie nicht hören? In: Oberhoff, B. (Hg.): Das Unbewusste in der Musik. Psychosozial-Verlag, Gießen 2002, 75-102	43
1.4	Selbstpsychologie und Musiktherapie In: Oberhoff, B. (Hg.): Die Musik als Geliebte. Psychosozial-Verlag, Gießen 2003, 99-138	64
1.5	Musikhören als Gestalt Zur Veröffentlichung angenommen in: Frohne-Hagemann (Hg.): Theorie und Praxis der Rezeptiven Musiktherapie, L. Reichert Verlag, Wiesbaden 2004	95

BAND

2

BEITRÄGE ZUR THEORIE UND PRAXEOLOGIE DER MUSIKTHERAPIE

2.1	Musiktherapie in der Psychosomatik In: Deutsche Krankenpflege-Zeitschrift, Heft 10/1990, Kohlhammer, Stuttgart 1990, 730-733	5
2.2	Vergewaltigung und sexueller Mißbrauch. Kein Thema für die Musiktherapie? In: Einblicke, Heft 2, Deutscher Berufsverband der Musiktherapeuten, Berlin 1990, 52-66	11
2.3	Musik und Sprache als Mittel in psychologischer Behandlung und Forschung In: Spielen und Sprechen in der Musiktherapie. Materialien zur Musiktherapie und Morphologie, Heft 5, IMM, Zwesten 1992, 7-44	25
2.4	Zur Bedeutung künstlerischer Formenbildung in der Musiktherapie In: Spiele der Seele. Hrsg.: H.-H. Decker-Voigt, Trialog-Verlag, Bremen 1992, 121-144	48
2.5	Musiktherapie: Hören und Verstehen In: Psychosomatische Gynäkologie und Geburtshilfe. Hrsg.: Petersen/Fevers-Schorre/Schwerdtfeger. Springer, Berlin/ Heidelberg/New York 1993, 105-112	66
2.6	Blickpunkt Musiktherapie: Tötungsphantasien heute und 'Euthanasie' im 'Dritten Reich' In: Vor 50 Jahren ... Gedenkveranstaltungen der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster zum 8. Mai 1945. Hrsg.: Ruth-Elisabeth Mohrmann, LIT Verlag, Münster 1996, 101-119	75
2.7	Nichts ist ohne Grund. Musiktherapie bei funktionellen Störungen In: Tüpker, R. (Hg) Konzeptentwicklung musiktherapeutischer Praxis LIT Verlag, Münster 1996, 8-37	89
2.8	Musiktherapie als Erweiterung des Behandlungsangebotes oder: Warum braucht die Psychiatrie die Kunst? In: 'therapie kreativ'. Zeitschrift für kreative Sozial- und Psychotherapie, Heft 21. Affenkönig-Verlag, Neukirchen-Vluyn 1998, 3-23	111
2.9	Morphologisch orientierte Musiktherapie In: Schulen der Musiktherapie. Hrsg. Hans-Helmut Decker-Voigt, Ernst Reinhard Verlag, München/Basel 2001, 55-77	127
2.10	Musik bis ins hohe Alter In: Musik bis ins hohe Alter. Fortführung, Neubeginn, Therapie (Hg. mit Hans Hermann Wickel), LIT Verlag, Münster 2001, 6-19	146
2.11	Musiktherapeutische Konzepte mit alten Menschen In: Musik bis ins hohe Alter. Fortführung, Neubeginn, Therapie (Hg. mit Hans Hermann Wickel), LIT Verlag, Münster 2001, 87-142	156
2.12	Einigung in Differenz. Zum Behandlungsauftrag der Musiktherapie In Einblicke, Heft 14, Berlin 2003, 124-140	194

**BAND
3****BEITRÄGE ZU FORSCHUNGSMETHODIK UND WISSENSCHAFTSTHEORIE**

3.1	Wissenschaftlichkeit in kunsttherapeutischer Forschung	5
	In: Musiktherapeutische Umschau 1990 Band 11/1 Bochinsky Verlag, 11-20. Sowie mit dem Titel „Auf der Suche nach angemessenen Formen wissenschaftlichen Vorgehens in kunsttherapeutischer Forschung“ in: Ansätze kunsttherapeutischer Forschung. Hrsg. P. Petersen, Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg/New York 1990, 71-86 (Neuauflage in Petersen 2002)	
3.2	Leitfaden zur Protokollierung musiktherapeutischer Behandlungen	18
	In: Einblicke, Heft 4, Deutscher Berufsverband der Musiktherapeuten, Berlin 1993, 43-67	
3.3	Forschen oder Heilen. Kritische Betrachtungen zum herrschenden Forschungsparadigma	50
	In: Peter Petersen (Hg.): Forschungsmethoden Künstlerischer Therapien. Mayer Verlag, Stuttgart 2002, 34-72	
3.4	Morphological Research (mit Eckhard Weymann)	79
	Zur Veröffentlichung vorgesehen in: Barbara Wheeler: Music Therapy Research, 2 nd edition	

**BAND
4****BEITRÄGE ZUR LEHRE**

4.1	Supervision im Erleben von Studierenden der Musiktherapie	5
	In: Einblicke, Heft 7, Deutscher Berufsverband der Musiktherapeuten, Berlin 1996, 53-80	
4.2	Supervision als Unterrichtsfach in der musiktherapeutischen Ausbildung	33
	In: Musiktherapeutische Umschau 3-4/Band 17, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen/ Zürich 1996, 242-251	
4.3	Reflexion seelischer Verhältnisse in der musikalischen Improvisation	41
	In: Wege zur musiktherapeutischen Improvisation. (Hrsg. mit Martin Lenz), LIT Verlag, Münster 1998, 135-203	
4.4	Lehrmusiktherapie im veränderten Berufsfeld	87
	In: Musiktherapeutische Umschau 2/Band 20, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen/Zürich 1999, 114-122	

**BAND
5****LEXIKONARTIKEL**

5.1	„Musiktherapie“ (mit Manfred Kühn)	5
	In: Bühring/Kemper (Hg.): Naturheilverfahren und unkonventionelle medizinische Richtungen. Loseblattsammlung 9, 1-20, Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg/New-York, 1997	
5.2	In: Decker-Voigt (Hg.): Lexikon Musiktherapie. Hogrefe, Göttingen 1996, zu den Stichworten "Leiden-Können" (ebd. S. 194-197) "Methodisch-Werden" (ebd. S. 217-220) "Anders-Werden" (ebd. S. 13-15) "Bewerkstelligen" (ebd. S. 65-67)	18 20 22 24
5.3	"Forschungsmethodik" (ebd. S. 102-104)	27
5.4	"Sexueller Mißbrauch" (ebd. S. 336-339)	30

BAND

4

**BEITRÄGE
ZUR LEHRE**

Supervision im Erleben von Studierenden der Musiktherapie

Vorbemerkungen

Seit 5 Jahren biete ich im Rahmen meiner Lehrtätigkeit an der Universität Münster Supervision für Studierende des Diplom-Studienganges Musiktherapie an. Gerade im Vergleich mit vielen anderen Erfahrungen als Supervisantin² und Supervisorin wird dabei deutlich, daß Supervision *als Lehrveranstaltung einer universitären Therapieausbildung* besondere Rahmenbedingungen schafft und spezifischen Bedingungen unterliegt, die sich auf Inhalte und vor allem das Beziehungsgeschehen in der Supervision auswirken.

Dieser speziellen Thematik wird ein Aufsatz im Rahmen eines Heftes der Musiktherapeutischen Umschau zum Themenschwerpunkt Supervision gewidmet sein. (TÜPKER: „Supervision als Unterrichtsfach in der musiktherapeutischen Ausbildung“, vorauss. Heft 3, 1996) Zur Vorbereitung dieses Artikels führte ich eine Befragung der Studierenden durch, die sich als so ergiebig erwies, daß eine angemessene Darstellung dieser Untersuchung im vorgegebenen Rahmen nicht möglich war, so daß sie nun hier – *wiederum passend zur Thematik des vorliegenden Einblicke-Heftes „Identität“* – ergänzend zu jenem Artikel dargestellt werden soll. Meine Ausführungen werden sich daher weitgehend auf die durchgeführte Untersuchung selbst beschränken und das Erleben und die fachliche Einschätzung der Studierenden und ehemaligen Studierenden in den Mittelpunkt stellen. Daß die Thematik auch damit nicht ausgeschöpft ist, zeigt sich darin, daß in beiden Artikeln auf eine explizite Einbeziehung der Frage nach den speziellen sich einstellenden Übertragungs- und Gegenübertragungskonstellationen verzichtet wurde (Daß dies noch einmal einer eigenen Betrachtung wert wäre, zeigt z.B. die Abhandlung von ARNO VON BLARER, 1994)

Da auch die staatlichen Musiktherapieausbildungen untereinander noch einmal verschiedene Rahmenbedingungen aufweisen, möchte ich vorweg einige kurze Informationen zur Studiensituation in Münster geben. Das Studium ist ein Vollzeitstudium und von der äußeren Form her wie ein übliches Universitätsstudium organisiert. Es bestehen keine festen Studiengruppen, sondern die Studierenden können (und müssen) sich im Rahmen der Prüfungs- und Studienordnung ihren Studienplan aus dem Angebot

¹ In: Einblicke, Heft 7, Deutscher Berufsverband der Musiktherapeuten, Berlin 1996, 53-80

² Ich übernehme hier die Schreibweise von ARNO VON BLARER (1994), die im Sinne Lacans darauf aufmerksam machen soll, daß man sich mit der Inanspruchnahme von Supervision nicht zum Objekt der Supervision macht (einer zu Supervidierenden), sondern – wie die Supervisorin auch – handelndes Subjekt des gemeinsamen Werkes Supervision ist.

der musiktherapeutischen, psychologischen, musikpsychologischen und medizinischen Veranstaltungen selbst zusammenstellen. Darüberhinaus können sie auch andere Fachangebote der Universität nutzen. Die Aufnahme des Studiums ist jedes Semester möglich. Bis auf die Mindeststudienzeit von 4 Semestern ist auch die Studienzeit nicht festgelegt, sie liegt im Durchschnitt bei eher 6 bis 7 Semestern. Das Studium ist kostenlos. Die musiktherapeutische Selbsterfahrung im Sinne der Lehrtherapie muß allerdings selbst finanziert werden und findet außerhalb der Studienzusammenhänge statt. Sie ist bisher nicht obligatorisch, wird aber früher oder später von den meisten Studierenden in Anspruch genommen.

Die Zulassungsvoraussetzung für den Zusatzstudiengang Musiktherapie ist ein 1. Staatsexamen als Musiklehrer/in. Von diesem Aspekt her handelt es sich bei den Studierenden um eine relativ homogene Gruppe, was nicht nur in bezug auf die notwendigen Fachangebote allgemein, sondern auch in der Supervision eine entscheidende Rolle spielt. Die Aufgabenstellung ließe sich dahingehend formulieren, den Studierenden eine Entwicklungsbewegung zu ermöglichen, in der sich ihr Wissen, ihr praktisches Können und ihre Seherfahrungen und Denkstrukturen so umwandeln können, daß aus MusiklehrerInnen MusiktherapeutInnen werden. Diese Homogenität wird allerdings nicht nur durch die verschiedenen Individualitäten kontrapunktiert, sondern auch durch deutliche Altersunterschiede und die damit verbundenen Unterschiede in der Lebenserfahrung (Berufstätigkeit, Kinder etc.) Heterogen ist die Supervisionsgruppe auch hinsichtlich der individuellen Unterschiede im Fortschritt in der therapeutischen Selbst- und Praxiserfahrung.

Die von mir angebotene fallbezogene Supervision findet im zeitlichen und organisatorischen Rahmen einer Seminarveranstaltung statt, d.h. es stehen der Gruppe anderthalb Zeitstunden zur Verfügung, die Gruppenzusammensetzung wechselt im Semesterturnus. Die Teilnahme an der Veranstaltung ist nicht obligatorisch, ein Besuch über den Zeitraum mehrerer Semester möglich. Voraussetzung für die Teilnahme ist die aktuelle Möglichkeit und Bereitschaft, Fälle und/oder andere Aspekte aus Praktikumssituationen oder häufig auch schon bestehenden kleineren musiktherapeutischen Arbeitsverhältnissen vorzustellen. Auf eine genauere Eingrenzung der in der Supervision behandelten Gegenstände und der Arbeitsweisen soll hier verzichtet werden, da sie anhand der Texte der Studierenden später ausreichend deutlich werden wird.

Die untersuchte Fragestellung ließe sich verkürzt so formulieren: welchen Wert hat die Supervision als Unterrichtsfach im Rahmen einer universitären musiktherapeutischen Ausbildung? Worin liegen die Vorteile und Konflikte dieses speziellen Settings? Sind diese Konflikte so handhabbar, daß aus der Sicht und dem Erleben der Studierenden der Gewinn dieser Veranstaltung mögliche Probleme überwiegt, und welche methodischen Gesichtspunkte sind dabei zu berücksichtigen?

Zu einem ersten Überblick über die Auffächerung dieser Fragestellung möchte ich auf den Fragebogen selbst verweisen, der zusammen mit dem Anschreiben am Schluß dieses Artikels abgedruckt ist.

Durchführung und Auswertung der Befragung

Der Fragebogen selbst wurde nach Vorüberlegungen gestaltet, die von den Inhalten und Zielen des Ausbildungsfaches Supervision ausgingen und versuchten, das besondere Spannungsfeld dieses Faches (vgl. den zugehörigen Artikel in der MU) zu eruieren. Er

sollte die Befragten zu möglichst eigenständigen Überlegungen anregen, sowie eine persönliche Stellungnahme herausfordern. Die Vorformulierungen in den Fragen sollten dazu dienen, die Thematik zu präzisieren und Gesichtspunkte betonen, die erwartungsgemäß als problematisch anzusehen sind, (wie z.B. in den Fragen 3, 4, 5 und 10,) um eine *kritische* Reflexion anzuregen. Als Punkt 11 wurde zusätzlich dazu aufgefordert, weitere – in den Fragen übersehene Überlegungen – auszuführen. Die Möglichkeit, den Fragevorgaben nicht zu folgen (s. Anschreiben) wurde angeboten, um auch diejenigen einzubinden, die ungern Fragebögen beantworten, (wie dies häufiger gerade von unserer Berufsgruppe behauptet wird, wovon aber in diesem Fall niemand Gebrauch machte). Weitere methodische Vorüberlegungen zu einzelnen Fragen werden im Rahmen der Auswertung, die sich an den Fragen entlang bewegen wird, jeweils vorangestellt, um den LeserInnen den inhaltlichen Bezug zu erleichtern.

Die Befragung erfolgte nicht anonym, da sie sich auf eine Zusammenarbeit zwischen der Untersucherin und den Befragten bezieht und u.a. auch nach konkreten Situationen der gemeinsamen Arbeit gefragt wird. Die AutorInnen der Antworttexte mußten daher m.E. davon ausgehen, daß ich als Leserin dieser Texte auf die Autorenschaft rückschließen kann, so daß es mir gerade auch im Sinne der Klarheit der Arbeitsbeziehungen richtiger erschien, diese Tatsache offen zu handhaben. Bei der Einschätzung der Ergebnisse ist daher zu berücksichtigen, daß es sich um Antworten handelt, die stärker *in einer Beziehung* gegeben wurden als dies bei anonymen Befragungen üblich ist. Jede Vermutung, ob dies die Antworten in eine bestimmten Richtung beeinflußt hat, muß notwendigerweise spekulativ bleiben, so daß hier auf dererlei Überlegungen verzichtet werden soll.

Den Fragebogen erhielten alle derzeitigen und ehemaligen Studierenden, die seit Bestehen der Supervision als Gruppenveranstaltung mindestens ein Semester regelmäßig teilgenommen hatten. Das waren insgesamt 33 Personen, von denen knapp die Hälfte sich noch im Studium befand. Auf das erste Anschreiben vom Mai 1995 hin antworteten zunächst 16 Befragte, nach einem weiteren Anschreiben (2. Befragungswelle: Ende August 1995) noch einmal 8 weitere. Von den verbleibenden 9 Befragten waren:

- eine ehemalige Studierende unbekannt verzogen.
- 4 meldeten sich kurz und teilten die Gründe für das Nicht-Antworten mit (dreimal: derzeitige Überlastung, einmal Abbruch des Studiums).
- 4 Befragte antworteten nicht

Die Rücklaufquote von insgesamt 24 von 33 Befragten (bei 2 Befragungswellen) kann mit knapp 73% als sehr gut bezeichnet werden (vgl. FRIEDRICH 1980, S.241ff). Da es hinsichtlich der 1. und 2. Befragungswelle inhaltlich keinerlei erkennbare Unterschiede in der Antworttendenz gab, wird in der Auswertung nicht weiter zwischen der 1. und 2. Befragungswelle unterschieden.

Von den 24 Befragten, die geantwortet haben, befanden sich 13 noch im Studium, 11 nicht mehr. Eine Unterscheidung zwischen aktuell und ehemals Studierenden war in den Antworttendenzen nicht erkennbar, so daß in der Auswertung nur in einigen Punkten, in denen diese Unterscheidung relevant erscheint, explizit zwischen diesen beiden Gruppen unterschieden wird.

Die Auswertung der Antworten nach dem ersten Lesen aller Texte mußte berücksichtigen, daß das Antwortverhalten angesichts der offen gehaltenen Fragen und Vorgaben bezüglich

des Antwortens (z.B. nicht auf alle Fragen antworten zu müssen oder auch einen ganz freien Text einreichen zu können) sehr unterschiedlich war. Dies gilt auch für die Länge und Ausführlichkeit der Texte, die von einer Seite bis zu vierzehn Seiten reicht. (Der Mittelwert lag bei 3 1/2 Seiten, bei einer Standardabweichung von 2,66). **Insgesamt lagen 85 Seiten Text vor.** Niemand hatte die ganz freie Form des Antwortens gewählt, die meisten hatten den gestellten Fragerahmen eingehalten, einige hatten einige Fragen zusammengefaßt oder einzelne Frage ausgelassen und weitere Gedanken unter dem offenen Punkt 11 angefügt. Unterschiede gab es natürlich auch hinsichtlich der Differenziertheit und Konkretheit der Ausführungen. Als Tendenz war erkennbar, daß entweder eine längere Teilnahme an der Supervision oder die Aktualität zu einem ausführlicheren und genaueren Antwortverhalten führten.

Die nachfolgende Darstellung der Auswertung folgt den Punkten des Fragebogens. Dabei wurden die Antworten der Studierenden – insofern dies inhaltlich notwendig war – den Fragen entsprechend zugeordnet. Ebenso wurden Gesichtspunkte, die – oft auch als eine Zusammenfassung oder nochmalige Betonung – unter Punkte 11 ausgeführt wurden, den entsprechenden Themenbereichen zugeordnet.

Vom Typus her handelt es sich zum einen um eine **explorative Untersuchung**, bei der qualitative Gesichtspunkte, nämlich die eigenständige Darstellung des Erlebens, der Einschätzung und der Bewertung durch die ‚Betroffenen‘ im Mittelpunkt standen. Statistische Gesichtspunkte und die Frage der Repräsentanz der Ergebnisse spielen nur bei einigen wenigen Fragen eine Rolle. Soweit dies der Fall ist, werden sie unter den entsprechenden Fragepunkten jeweils gesondert berücksichtigt.

In bezug auf den Personenkreis der Befragten handelt es sich zugleich um eine **Expertenbefragung**, die sich an die Befragten nicht nur als ‚Betroffene‘ wendet, sondern auch als Fachleute, als KollegInnen oder werdende MusiktherapeutInnen, so daß zu erwarten war, daß sie auch ihre Meinung und Position als ExpertInnen zu musiktherapeutischen Fachfragen äußern würden.

Deshalb wird hier zumeist auch unter Angabe der Autorenschaft zitiert. Die AutorInnen werden dann *nicht* namentlich erwähnt, wenn sie im Fragebogen angaben, lieber anonym zitiert zu werden oder wenn es sich nur um kürzere Zitate handelt, die eher stichwortartig aufgelistet werden und wenn es sich um Beschreibungen handelt, die so persönlicher Natur sind, daß mir – trotz der generellen Zusage zum namentlichen Zitieren – die Anonymität zum Schutz der Betroffenen sinnvoller erschien. (Da mir dies erst während der Auswertung auffiel, mußte ich hier etwas eigenmächtig entscheiden und konnte nur einige Studierende kurz um eine Rückmeldung bitten, ob sie eine solche Entscheidung richtig fänden, was der Fall war.) Bei allen im Text in Zitatzeichen gesetzten Abschnitten oder auch einzelnen Begriffen handelt es sich um wörtliche Zitate aus den Antworttexten.

Vor diesem Hintergrund wurde folgendes methodische Vorgehen bei der Auswertung gewählt: Zunächst wurden alle Texte einzeln gelesen, um in dieser ‚vertikalen‘ Lesart dem Gedankengang und Textaufbau der einzelnen AutorInnen zu folgen. Dann wurden die jeweiligen Antworten in horizontaler Lesart (quer zu den Originaltexten entlang der einzelnen Fragen) durchgegangen, inhaltlich verglichen, und es wurden **Haupttendenzen** der Antworten herausgearbeitet. Dabei wurden jeweils auch die thematisch zugehörigen Textteile berücksichtigt, die in den Originaltexten unter anderen Gesichtspunkten ausgeführt wurden. Dies gilt auch für die offene Ergänzungsmöglichkeit unter Punkt 11, da hier keine thematisch nicht zuzuordnenden Gesichtspunkte auftauchten. Anschließend

wurden alle Antworten in der horizontalen Lesart noch einmal gesondert auf markante **Abweichungen, gegensätzliche Aussagen und zusätzliche Aspekte** hin untersucht. Ein nochmaliges vertikales Lesen diente der Berücksichtigung inhaltlicher Ergänzungen, Konkretisierungen und Differenzierungen und der textimmananten Kontrolle.

Die Haupttendenzen werden im nachfolgenden Text – entlang der einzelnen Fragekomplexe – entweder zusammenfassend dargestellt oder direkt durch wörtliche Abschnitte aus den Antworttexten wiedergegeben. Letzteres erschien bei einigen Punkten deshalb am ergiebigsten, weil sich die Texte oft in den zu berücksichtigenden Gesichtspunkten gegenseitig so ergänzen, daß auf diese Weise am ehesten deutlich wird, wie hier durch das Nachdenken mehrerer Personen insgesamt ein umfassendes Bild entsteht. Gegensätzliche Antworten, Abweichungen von einer dargestellten Haupttendenz oder zusätzliche Aspekte wurden in der Auswertung grundsätzlich **immer** berücksichtigt, auch wenn sie nur von einer Person geäußert wurden. Bei den Fragen, bei denen eine quantifizierende Zusammenfassung möglich und sinnvoll erschien, wurden zusätzlich die dazu notwendigen Berechnungen durchgeführt.

Darstellung der Ergebnisse:

Vorfrage 0: Wieviele Semester haben Sie an der Veranstaltung Supervision teilgenommen?

Anhand dieser Frage sollte lediglich ein kurzer Überblick ermöglicht werden, da es sich um eine semesterweise wechselnde Veranstaltung handelt, die unterschiedlich in Anspruch genommen wurde.

Die Supervision wurde von den Studierenden, die geantwortet haben, zwischen 1 und 5 Semestern besucht, durchschnittlich lag der Besuch der Beteiligten bei **zwei oder drei Semestern**. (Mittelwert 2,4; Standardabweichung 1,3)³

1. Frage: Sind Sie der Meinung, daß die Supervision als Unterrichtsfach einer musiktherapeutischen Ausbildung grundsätzlich (unter Abwägung ihrer Vorteile und Probleme) sinnvoll ist? Warum?/ Warum nicht?

Die Befragten waren hier zu einer abwägenden Gesamtbeurteilung aufgefordert, die sich auf die besonderen Rahmenbedingungen (Supervision als Unterrichtsfach einer musiktherapeutischen Ausbildung) bezog.

Grundsätzlich wurde diese Frage von allen Beteiligten mit ja beantwortet, wobei hier hinsichtlich der Repräsentanz berücksichtigt werden sollte, daß eine andere Einschätzung,

³ Der Mittelwert gibt hier jeweils das arithmetische Mittel aller angegebenen Werte an, also das, was wir alltagssprachlich unter 'im Durchschnitt' verstehen. / Die Standardabweichung ergänzt diese Angabe, indem sie Auskunft über die Streuung gibt. Zum Verständnis: je größer diese Zahl ist, desto stärker weichen die einzelnen Angaben voneinander und damit vom angegebenen Mittelwert ab. Zur Berechnung s. z.B. FRIEDRICH 1980, S. 137f

4.1 SUPERVISION IM ERLEBEN VON STUDIERENDEN

bzw. Erfahrung mit der Veranstaltung, möglicherweise *ein* Grund gewesen sein kann, den Fragebogen nicht zu beantworten. (Zumal die Befragung von mir als Veranstalterin durchgeführt wurde.) Interessanter als die Frage, ob die Zustimmung zu dieser Veranstaltung nun 100% oder 73% beträgt, erscheinen aber die inhaltlichen Ausführungen zu dieser Frage, da fast alle ihre Einschätzung ausführlich begründen und dabei zum Teil auch schon positive und problematische Aspekte gegeneinander abgewogen werden. Die unterschiedlichen und sich ergänzenden Gesichtspunkte sollen anhand einiger Texte und Textausschnitte wiedergegeben werden:

„Ja, unbedingt. Besonders als Studierende haben wir supervisorische Betreuung unserer ‚ersten Schritte‘ im Arbeitsbereich Musiktherapie nötig. Wo Praktika erforderlich sind, ist es nach meiner Ansicht auch die Supervision. Dies im Hinblick auf die Verantwortung gegenüber den Studierenden wie auch gegenüber den Therapierten.“ (IRIS BRANDWIEDE)

„Gerade für Lernende ist sie notwendige Begleitung der eigenen neuen Erfahrungen, die ohne den Austausch mit anderen möglicherweise verschwinden oder zu Orientierungslosigkeit führen können.“ (ANNETTE BOSSMANN)

„Ja, auf jeden Fall. Zum einen ist es wichtig, eine sachliche Betrachtungsweise der eigenen Arbeit zu erlernen. Zum anderen bezieht man bei den ersten selbstständig durchgeführten Behandlungen noch zuviel auf sich selbst, auf das eigene Unvermögen und die eigenen Unzulänglichkeiten. Man braucht Ermutigung und Bestätigung gerade auch durch diejenigen, die Musiktherapie lehren, da es ja während des Studiums noch sehr viel um die Frage geht: Ist das überhaupt die richtige Ausbildung, der richtige Beruf für mich?“ (BARBARA IRLE)

„Ja, denn gerade die ersten Erfahrungen mit Patienten sollten durch Supervision begleitet werden, damit Übertragungs- und Gegenübertragungsmomente als solche erkannt und für einen selber besser verstehbar werden. Auch die Befürchtung, Fehler zu machen, kann durch eine Reflexion mit anderen Gruppenteilnehmern relativiert werden.“ (MECHTILD WITTE)

„Supervision ist sinnvoll, für mich die bedeutendste, tiefgreifendste LV, sonstige praktische Erfahrungen und theoretische Unterweisungen bündeln sich hier, greifen ineinander; mit Selbsterfahrungsaspekten: Auch wenn andere eine Fall vorstellen, fühlte ich mich direkt angesprochen; Bild: die Gruppe „brütet einen Fall aus.“ (KLAUS LEIDECKER)

„Die hilfreichen Wirkungen der Supervision sollten in jedem Fall schon während des Studiums erlebt werden, da man sich ohne diese Erfahrung keine Vorstellung ihrer Nützlichkeit macht. Dies kann dazu führen, daß Musiktherapeuten auch nach dem Studium allein vor sich hin arbeiten und gar nicht bemerken, wie sie sich in ihren Möglichkeiten beschneiden und damit letztendlich auch ihren PatientInnen schaden.“ (ANNETTE SCHÄFER)

„Hinzu kommt, daß eine Supervision unter „Gleichgesinnten“ große Vorteile bietet. Die anderen befinden sich in einer ähnlichen Situation. Im Praktikum hatte ich eher das Gefühl, etwas von jemandem gesagt zu bekommen, der schon viel weiter ist als ich. ... Ein Problem, das sich stellt, ist vielleicht, daß sich StudentInnen manchmal persönlich gekränkt fühlen, da sie von den Anderen hart hergenommen werden. Es ist für uns auf der anderen Seite eine große Chance, über unsere Person in der Arbeit als Musiktherapeutin nachzudenken. Es hilft oft auch, Übertragungen und Gegenübertragungen im Praktikum deuten zu können.“

„Darüberhinaus habe ich die Supervision als ein Einüben in eine Behandlungsmethode erlebt. Wo sonst ein/e PatientIn in die Therapie kommt, weil sie/er mit ihrer/seiner Lebensmethode in eine „Sackgasse“ geraten ist, so habe ich in der Supervision ein Problem vorgetragen, weil ich mit meiner Behandlungsmethode in eine „Sackgasse“ geraten bin. Bei der Suche nach einer Lösung sind auch in der Supervision die vier Behandlungsschritte angewendet worden, wenn auch in verkürzter und abgewandelter Form.“

„Ich finde Supervision in der Ausbildung auch innerhalb des institutionellen Rahmens, z.B. der Uni, auf jeden Fall sinnvoll, da ich die Supervision als eine sehr praxisnahe Unterrichtsveranstaltung erlebt habe, in der ich viel über Arbeitsweisen und -möglichkeiten, immer in engem Zusammenhang mit dem jeweiligen institutionellen Kontext, erfahren kann. Für mich ist das eine Möglichkeit, z.B. durch Berichte aus Praktika, etwas über sehr unterschiedliche musiktherapeutische Arbeitsweisen zu erfahren. Das finde ich u.a. hilfreich für das Finden eines eigenen Standortes. Auf der anderen Seite sehe ich den „Nachteil“, daß Supervision innerhalb eines relativ offenen Seminars und mit einer Supervisorin, die später auch Prüfungen abnimmt, Grenzen hat, was sehr persönliche Dinge angeht. Aber ich denke, dieses muß kein Nachteil sein, wenn dieser Rahmen und die Ausrichtung der Supervision (problem- bzw. fallbezogen) deutlich wird. Dann können immer wieder Punkte deutlich werden, bei denen es notwendig ist, sie woanders weiterzubearbeiten. (Ich finde es in dieser Hinsicht durchaus einen Vorteil, daß deutlich werden kann, daß es so etwas wie eine „Rundumversorgung“ nicht gibt und jede/r selbst genötigt ist danach zu suchen, welche Formen der Unterstützung etc. es wo geben kann.“ (SUSANNE ALBRECHT)

Insgesamt fällt bereits in diesen ersten Ausführungen auf, daß die Antwortenden nicht nur eine subjektive ‘Rückmeldung’ hinsichtlich der erlebten sachlichen und emotionalen Auswirkungen der Supervision geben, sondern zugleich die unbedingte Notwendigkeit einer Supervision für eine musiktherapeutische Ausbildung fachlich zum Teil vehement **vertreten**. Darin zeigt sich, daß sie in einer doppelten Funktion oder Rolle antworten: als Betroffene und als FachvertreterInnen. Diese doppelte Rollenübernahme zieht sich auch durch die weiteren Texte.

Da die inhaltlichen Ausführungen zu dieser Eingangsfrage in den weiteren Texten vertieft und differenziert werden, möchte ich an dieser Stelle auf eine differenzierende Zusammenfassung der unterschiedlichen hier erwähnten Gesichtspunkte zunächst verzichten.

2. Frage: Welche Gruppengröße halten Sie für diese Arbeit für a) ideal b) noch akzeptabel?

Diese Frage, die von allen Beteiligten beantwortet wurde, war auch aus der derzeitigen Unterrichtssituation heraus entstanden. Während im ersten Semester, in dem ich Supervision anbot, diese in Einzelstunden stattfand, da keine Gruppe zustandekam, es dann kleine Gruppen von 4 bis 6 TeilnehmerInnen gab, bestand die derzeitige Gruppe aus 15 TeilnehmerInnen, was nach meinem Eindruck für diese Art der Arbeit absolut die oberste Grenze darstellt. Wichtig ist diese Frage sicherlich auch im Hinblick auf die Institution Universität, die ja aus anderen Fachgebieten kaum die Notwendigkeit der Arbeit

in – für universitäre Zusammenhänge – solch kleinen Gruppen kennt und sich dementsprechend schwer tut, deren Notwendigkeit zu akzeptieren.

Die Angaben der Studierenden hinsichtlich der ‘idealen’ Gruppengröße schwanken zwischen „4 bis 6“ und „8 bis 10“ TeilnehmerInnen, die Werte für eine noch ‘akzeptable’ Größe schwanken zwischen „12 bis 15“ und „7 bis 8“. Bei beiden Teilaufgaben gab es einige Befragte *einen* Wert an, andere *jeweils zwei* Werte ‘von – bis’. Bezieht man bei beiden Teilaufgaben **jeweils alle Werte** mit ein (z.B. bei der Angabe 6 bis 8 die Werte 6, 7 und 8), da mit einer solchen Angabe ja ausgedrückt wird, daß alle drei Werte als ‘ideal’, bzw. ‘noch akzeptabel’ angesehen werden, so ergibt sich für

Teilfrage a) Bei insgesamt 56 angegebenen Werten:
Mittelwert **6,89**; Standardabweichung **1,62**

Teilfrage b) Bei insgesamt 46 angegebenen Werten:
Mittelwert **11,31**; Standardabweichung **2,17**

Berechnet man im Sinne der erwähnten Überlegungen, wie sie in staatlichen Institutionen üblich sind, nur die **jeweils oberen angegebenen Werte** (also jeweils 24 Werte, da alle 24 Befragten diese Angaben machten) so ergibt sich für

Teilfrage a) Mittelwert **7,63**; Standardabweichung **1,83**

Teilfrage b) Mittelwert von **11,41**, Standardabweichung **2,65**

Fragt man **anhand der jeweils unteren** Werte der Angaben zu Teilfrage a) nach der Einschätzung über die Mindestgröße für eine solche Arbeit, so ergibt sich aus den wiederum 24 Werten:

(Mindestgröße): Mittelwert, **5,95**; Standardabweichung **1,39**

Grob zusammenfassend könnte man daher schlußfolgern, daß aus der Erfahrung der Studierenden eine Gruppengröße von **7 oder 8** TeilnehmerInnen als ideal angesehen werden kann, die Gruppe **mindestens 6** TeilnehmerInnen haben sollte und **höchstens 11 oder 12**.

Ich vermute, daß diese Zahlen den meisten KollegInnen aus der eigenen Erfahrung heraus recht einleuchtend und nachvollziehbar erscheinen. Dennoch sind sie insofern fraglich, als die Streuung in den Angaben (wie sie sich in den recht hohen Standardabweichungen, außer bei den Mindestangaben zeigt) doch auffällig hoch ist. Das heißt, daß das Erleben der Einzelnen hier sehr unterschiedlich ist, so daß nach den Gründen dafür gefragt werden muß.

Auffällig in den Angaben erscheint mir, daß in der Tendenz diejenigen, die die Supervision in den anfänglich kleineren Gruppen erlebt haben, auch zu kleineren Angaben tendieren und umgekehrt. (Woraus man ironischerweise schlußfolgernd könnte, daß bei entsprechender Erfahrung auch noch größere Gruppengrößen toleriert würden.) Durch einige Bemerkungen zu Frage 3 und ein Gespräch in der aktuellen Supervisionsgruppe wurde aber deutlich, daß hier nur zum einen die Dynamik in einer größeren oder kleineren Gruppe eine Rolle spielt, die natürlich unterschiedlich erlebt wird. Zum anderen ist aber

auch die zur Verfügung stehende Zeit zu berücksichtigen, die eine in bezug auf die Arbeit objektive Grenze darstellt. In der größeren Gruppe entschieden wir uns häufiger, zwei Fälle in einer Sitzung zu bearbeiten, um dem naturgemäß quantitativ größeren Bedarf an Supervision gerecht zu werden. Das wird mehrfach als Einschränkung erwähnt und kritisiert. Dafür spielen auch methodische Gründe eine Rolle, da die Gefahr besteht, daß die Dynamik des zuerst behandelten Falles in den zweiten Fall hineinwirkt, insbesondere wenn ein 'Umschalten' durch die Psychodynamik des Falles erschwert wird. Auch fehlt die Zeit für eine 'geruhsame' Ausbreitung der Einfälle und Phantasien zum Fall, wodurch die psychologische Qualität der Ergebnisse der Supervision doch erheblich beeinträchtigt werden kann, sowohl im Hinblick auf die Erkenntnisse über die Patientin als auch im Hinblick auf die Unterstützung und Entlastung der Supervisantin.⁴

3. Frage: Welche Arbeitsmethoden/Vorgehensweisen fanden Sie geeignet und welche ungeeignet oder problematisch? Warum?

Auf diese Frage gingen 21 der 24 Beteiligten ein. Dabei wurde keine der Arbeitsweisen, die die Studierenden kennengelernt hatten, als generell ungeeignet bezeichnet.

Die Frage war absichtlich etwas unbestimmt formuliert, da die Supervision im Grunde nicht in der 'Anwendung' klar definierter 'Verfahren' abläuft. Es kam bei dieser Frage daher nicht nur auf die Bewertung an, sondern es interessierte auch, ob und wie das Vorgehen den Studierenden als etwas methodisch Bestimmtes und Benennbares erkennbar wird. Die Antworten kamen dieser Erwartung nach, indem sich in den Texten neben der Bewertung auch viele ausführliche Beschreibungen des Vorgehens finden, die das Erleben der Studierenden wiedergeben. Dabei wird zwischen drei Arbeitsformen unterschieden.

a) Die mit großem Abstand am häufigsten angewandte Arbeitsform wird von einer Studierenden so beschrieben:

„Eine Studentin stellt ihren Fall vor. Häufig stellt sie dabei Fragen danach, was sie falsch gemacht habe, was sie in Zukunft machen solle. – Die Supervisorin fordert alle Teilnehmer auf, alle Eindrücke, Gefühle, Gedanken (auch „abschweifende“) zu äußern, ohne zu werten, Tips und Tricks weitergeben zu wollen, auf die o.g. Fragen der berichtenden Studentin zu antworten, Detailfragen zu stellen, die vom ersten Sammeln der Eindrücke ablenken. Die Supervisorin nimmt zunächst „gleich-berechtigt“ an dieser Runde teil. – Aus dem Sammeln aller Eindrücke, erschienen sie noch so abwegig, eröffnet sich oft der Blick auf eine übergreifende seelische Gestaltbildung im besprochenen Fall. Dadurch entfallen oft die anfangs gestellten Fragen, weil sich ein neuer Blickwinkel auf den Fall eröffnet. – Sie, die Supervisorin, bringt sich nun verstärkt ein in ihrer beratenden Funktion, hält sich aber bis zum Schluß eher zurück, fordert die Teilnehmer zur Problemlösung auf.“ (KATHRIN HOLTERMANN)

⁴ Ich verwende in Fällen, in denen eine einfache Kennzeichnung des Gemeintseins beider Geschlechter durch das große 'I' nicht möglich ist, die weibliche Form. Männer sind natürlich auch dann mitgemeint.

4.1 SUPERVISION IM ERLEBEN VON STUDIERENDEN

Varianten des Erlebens derselben Vorgehensweise zeigen sich vor allem im Beitrag der Gruppe, bzw. im Hinblick darauf, was als 'methodisch erlaubte' Gruppeneinfälle erlebt wird. Dazu zwei ergänzende Beispiele:

„Ein/e Student/in berichtet, man sammelt Eindrücke der anderen StudentInnen, später erst der Dozentin, man diskutiert, analysiert, kommt zu Ergebnissen oder zu neuen Sichtweisen und weiteren Vorgehensweisen.“ (KARIN WAMBA)

„... Im Anschluß gehen die ZuhörerInnen in verschiedener Weise auf das Gesagte ein: Durch Nachfragen, Mutmaßungen, Ratschläge und das Äußern von eigenen Assoziationen, Phantasien und Gegenübertragungen. Die Dozentin bleibt dabei zumeist im Hintergrund. ... Schließlich ergänzt die Dozentin, indem sie die wichtigsten Punkte zusammenfaßt, fehlende Aspekte hinzufügt, schon genannte erweitert oder auf den Punkt bringt und Zusammenhänge herstellt.“ (ANNETTE SCHÄFER)

Dieselbe Autorin äußert sich auch zu den Effekten dieser Arbeitsform:

„Dies hat zweierlei positive Effekte. Erstens können die StudentInnen sich so darin einüben, ihr theoretisches Wissen in Verbindung mit ihren Wahrnehmungen konkret anzuwenden. Zweitens machen sie die Erfahrung, wie die Beiträge der TeilnehmerInnen sich ergänzen und sie somit trotz relativ geringer Erfahrungen der einzelnen, im gegenseitigen Austausch als Gruppe, den Fall in verschiedenster Weise zu beleuchten vermögen.“

Insgesamt sind die Bewertungen bezüglich dieser Vorgehensweise *durchgängig* positiv und untereinander nicht sehr divergierend. Es scheint ein Verfahren zu sein, dessen Wirkung sich durch eine relative Ruhe und Ausgewogenheit kennzeichnen lässt. Dabei betonen die Bewertungen einige sich ergänzende Details, wie z.B.:

„... das sorgsame Hinhören auf den Bericht, vor allem auf seine „Zwischentöne“ und das Beachten der freien Einfälle dazu, die sich durch die seelische Mitbewegung ergeben. Das Augenmerk richten auf das, was sich herstellt, in Szene setzt.“ (ELISABETH GEBAUER)

„Phantasien, Einfälle (zu) sammeln, scheint einen 'spiralförmigen' Entwicklungsgang zu haben, dem Kern näherkommend.“ (KLAUS LEIDECKER)

„Für den Berichtenden selbst führt sie als weitere Reflexionsmethode zu einer angemessenen Einschätzung der eigenen Rolle“ (ANNETTE BOSSMANN)

„Ich finde diese Form der Supervision sehr bereichernd, weil sie nicht in festgefahrenen Kategorien denkt, sondern die Offenheit in der Therapie und im Denken fördert. Festgefahrenen Situationen können so wieder gelöst werden.“

b) Als weitere Arbeitsform wird – wesentlich seltener angewandt – zum Einstieg ein Tonbandbeispiel aus der Behandlung vorgespielt und es werden zunächst Einfälle zur Musik gesammelt. Anders als in der 'Beschreibung und Rekonstruktion' geht es dann mit weiteren Informationen zum Fall und der supervisorischen Arbeitsweise weiter. Bisweilen kommt es auch vor, daß wir im Verlaufe der Supervision ein Bandbeispiel als Ergänzung der Erzählung hören.

Diese Arbeitsform wird von einigen Befragten als besonders ergiebig beschrieben, z.B.:

„Dabei werden so viel wie möglich an verschiedensten, aufschlußreichen Einfällen, Empfindungen etc. „hervorgelockt“ und derart geordnet und einanderzugeordnet, daß sie zu einem Gesamtbild beitragen. Darüberhinaus regt das Ergebnis (bzw. Ergebnisse) dazu an, sich weiter damit auseinanderzusetzen.“ (CHRISTINE FUNKE)

„Diese Methode empfand ich als besonders ergiebig, da sie die Patienten quasi ‘von einer anderen Seite’ darstellt – sie erschien mir als diejenige der größtmöglichen Unvoreingenommenheit dem Patienten gegenüber.“ (ANNETTE BOSSMANN)

Auch hier tauchen hinsichtlich der Akzeptanz und ‘Verträglichkeit’ dieser Methode zwischen den Studierenden kaum Unterschiede auf, wohl hinsichtlich der bisherigen Gewichtung zwischen dem erstgenannten und diesem Vorgehen. Diese Unterschiede scheinen auch damit zusammenzuhängen, ob die Betreffenden zusätzlich zur Supervision die parallel stattfindende Veranstaltung ‘Beschreibung musiktherapeutischer Improvisation’ besuchen und damit aktuell eine *weitere* Möglichkeit des Vorstellens musikalischer Beispiele haben oder nicht.

c) Deutliche Unterschiede im Erleben zeigen sich hingegen in bezug auf die Arbeitsform des psychodramatischen Rollenspieles. Einerseits finden sich Äußerungen wie: „Sehr beeindruckend und nachhaltig in Erinnerung sind mir Rollenspiele zu ausgewählten Problematiken“ (Frauke Röder), andererseits werden hier aber auch Probleme der Abgrenzung aufgeführt. Zum einen hinsichtlich der Gefahr der „Überschneidung mit der Selbsterfahrung“, zum anderen besteht offensichtlich die Gefahr, daß die Rollenübernahme zu Verwicklungen in den allgemeinen Beziehungen untereinander führt. Dem entspricht, daß unter Punkt 7 häufiger Beispiele erinnert werden, die sich auf diese Arbeitsform beziehen, und zwar in beide Richtungen: sowohl als besonders intensive Erlebnisse als auch als ‘einzig problematische Erinnerung’. In der Tendenz – wenn auch nicht durchgängig – scheint es dabei so zu sein, daß die Einbeziehung der Musik bei den Rollenspielen die problematischen Anteile reduziert.

Offen muß bei diesem Ergebnis bleiben, wie weit die hier deutliche Beunruhigung durch dieses Verfahren auch mit der nur geringen Einübung und der Unvertrautheit mit dem therapeutischen Medium des Psychodramas zusammenhängt.

Weitere methodenunspezifische Beiträge beziehen sich allgemein auf die Faszination des Erlebens der Fähigkeiten einer Gruppe, auf die Entlastung durch die Rückmeldungen anderer und auf das Wiederfinden eigener Schwierigkeiten auch bei anderen. Positiv hervorgehoben wird auch die Tatsache, daß zu Beginn jeder Sitzung nach Rückmeldungen gefragt wird. Durch die dabei berichteten Weiterentwicklungen des Falles wird die Wirkung der Supervision auf die Behandlung für alle erlebbar und ‘Nachwirkungen’ der Supervision auf die Supervisantin haben dadurch einen festen Raum. Auch Unterschiede zu anderen Beratungserfahrungen werden erwähnt, die noch einmal einen Blick auf das Gesamterleben ermöglichen:

„Ich habe in dieser Art der Supervision die Erfahrung gemacht, daß sie nicht dazu dient, die Studentin wie nach einer Lehrprobe auseinanderzunehmen, sondern sie (die Studierenden) kommen mit den anderen meist selbst auf Lösungswege.“ (BARBARA ASSHAUER)

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die angewandten 'Methoden' insgesamt als der Supervision und dem besonderen Setting angemessen erlebt wurden, daß (eher fachfremde) an psychodramatische Supervisionsformen angelehnte Verfahren tendenziell allerdings ein größeres Konfliktpotential im Hinblick auf eine Beunruhigung der Beziehungen untereinander aufweisen.

Fragen 4 und 5: Welche besonderen Konflikte/Probleme sehen Sie in der Supervision als Unterrichtsfach? (z.B. in bezug auf die Beziehungen untereinander ...)

Was fanden Sie hilfreich, diesen Konflikten/Problemen zu begegnen? Haben Sie weitere Vorschläge, die wir noch nicht erprobt haben?

Die Frage 4 ist mit einer suggestiven Tendenz gestellt, da sie so formuliert ist, als wäre es *selbstverständlich*, daß Supervision als Unterrichtsfach 'besondere' Probleme oder Konflikte beinhaltet. Damit sollte der Tendenz einer allzu 'freundlichen' Rückmeldung entgegengewirkt und eine kritische Reflexion provoziert werden. Die Frage 5 soll hier aufgrund der inhaltlichen Verbindung mitbehandelt werden. Beide Fragen wurden von 23 Befragten – zum Teil ebenfalls zusammenfassend – behandelt.

Die Ausführungen zentrieren sich a) um die Beziehungen untereinander, b) die Beziehung zu mir als Supervisorin und Ausbildungsleiterin, (die Nähe/Abgrenzung zur Selbsterfahrung, die ich unter Punkt 10 behandeln werde,) und c) am Rande die Verbindung zu anderen Lehrveranstaltungen.

a) Einige Male erwähnt wird die Tatsache, daß man sich die „Teilnehmer nicht aussuchen kann“ und daß man mit „Studenten zusammen arbeiten muß, mit denen man sich nicht so gut versteht.“ Daraus können verschiedene Einschränkungen in der Offenheit entstehen, sowohl wenn man selbst einen Fall vorträgt als auch hinsichtlich der Befürchtung, daß man selbst in den Rückmeldungen „nicht so objektiv reagieren kann“ oder „verletzend und unsachlich“ wird. Das kann dazu führen, daß man „in der anschließenden Diskussion passen muß“ oder „zu den entsprechenden Fällen nichts oder nur ganz wenig“ sagt. Beziehungen können sich aber auch durch die Supervision positiv verändern: „Manche eher vorbelastete Beziehung erhielt durch die neue Möglichkeit, diese Person in einer mir unbekannten Rolle zu erleben, eine Entlastung und half mir, meinen vorgefärbten Standpunkt zu verlassen und andere leichter zu verstehen.“ Wenn dies gelingt, kann es auch als „Vorbereitung auf die Berufssituation mit zahlreichen mir eher unbekannten Kollegen“ erlebt werden.

In ähnlicher Häufigkeit werden die Mitstudierenden erwähnt, mit denen man sich besonders gut versteht oder mit denen man befreundet ist. Für manche waren „private Kontakte hilfreich“, weil sie „Ängste und Verunsicherungen minimieren halfen“. Gute persönliche Beziehungen und Sympathien werden meist als Erleichterung der Arbeit erwähnt, eine Belastung dieser Beziehungen durch die gemeinsame Supervision – außer in dem einen bereits erwähnten Beispiel im Zusammenhang mit einem Rollenspiel – nicht erwähnt. Bisweilen kann die Supervision sogar bewirken, daß man anderen näherkommt,

etwa durch das Erleben der „Schwierigkeiten und Hilflosigkeiten und verwundbaren Seiten“ des anderen. Einmal wird ein Rollenkonflikt im „Handhaben der Abgrenzung“ beschrieben: wenn man einen anderen Teilnehmer auch aus einer (externen) Selbsterfahrungsgruppe kennt und „in den berichteten Problemen mit dem Patienten spezifische Probleme desjenigen (vermutet), der den Fall vorstellt“ und dann erlebt, „daß es unpassend wäre, das jetzt zu äußern, sage ich also nichts, fühle aber, daß die Supervision in diesem Punkt nicht so hilfreich ist, weil das Problem nicht an der Wurzel gepackt wird.“

Von den meisten wird die starke Fallbezogenheit der Supervision als Schutz und Hilfe gegenüber einer ungünstigen Beziehungskonstellation erlebt. Nur in einem Text wird kritisiert, daß es immer „nur“ um den Fall ging und es dadurch nicht gelang, „eigene Konflikte in der Supervision zum Thema zu machen“ und „Konflikte und Probleme untereinander in (der) Supervision zu klären“. Dadurch blieb – trotz des an anderer Stelle beschriebenen Profitierens von dieser Arbeit – in diesem Fall offenbar etwas leidvoll unaufgelöst: „(..) ich erfahre auch aus meiner gegebenen Stunde etwas von mir, das sich von den Erfahrungen der anderen total unterscheidet, so daß ich manchmal unsicher werde, ob das, was bei mir abläuft, (...) unangebracht ist, nicht dazupäßt, ‘zu weit weg’ ist von dem Gedankengang, der gerade in der Stunde besprochen wird.“

Interessant ist auch die Tatsache, daß einige Male Beziehungsprobleme untereinander als *Möglichkeit* (im Konjunktiv) erwähnt werden, z.B als „vorstellbar, aber nicht aufgetreten“. Darin zeigt sich m.E. das Vorhandensein eines generellen Problembewußtseins, welches nach allgemeinen therapeutischen Erfahrungen mit dazu beitragen dürfte, daß diese Probleme eben nicht auftreten, bzw. angemessen mit dem möglichen Konfliktpotential umgegangen werden kann. In vielen abwägenden Äußerungen wird auch deutlich, daß die Studierenden ein hohes Bewußtsein dafür haben, daß es sich hier um Konstellationen handelt, die für eine Therapieausbildung typisch sind und für deren unvermeidbare Konflikte es keine glatten Lösungen gibt. Neben methodischen Gesichtspunkten wird immer wieder betont, daß das Gelingen oder Mißlingen hier weitgehend von der persönlichen Handhabung durch die Supervisorin und der durch sie geschaffenen Atmosphäre abhängt, aber ebenso von dem Verhalten aller TeilnehmerInnen. Dieses wird mit vereinzelt kritischen Bemerkungen beschrieben, wie der, daß „nicht jede Teilnehmerin damit (mit den persönlichen Problemen der anderen) sachlich umgehen“ kann. Weitauß häufiger aber mit Bemerkungen wie: „(..) daß für mich spürbar wurde, daß verschiedene Teilnehmerinnen bewußt versuchten, sachlich und gerecht zu bleiben“, daß „in meiner Gruppe ein Klima hoher Wertschätzung und gegenseitiger Achtung aller Beteiligten herrschte“ oder „daß die Teilnehmer sehr feinfühlig waren.“

b) In der Beziehung zu mir als Supervisorin wird mehrfach die Doppelrolle als Supervisorin und wählbare Prüferin, bzw. Studiengangsleiterin als konflikträchtig erwähnt. Auch hierbei werden verschiedene Aspekte gegeneinander abgewogen:

„Wenn die Supervision ihren Zweck erfüllen soll, muß die vortragende Studentin den Therapieverlauf in allen zum Verständnis notwendigen Aspekten schildern und somit auch eigene Unsicherheiten und Schwächen erwähnen. Zugleich besteht der Wunsch, ein positives Bild der eigenen Arbeit zu vermitteln. Machen die StudentInnen die Erfahrung, daß ihnen aus einer offenen Darstellung keine Nachteile erwachsen, ist die hemmende Wirkung dieser Doppelrolle nicht erheblich. Andernfalls kann ich mir eine sinnvolle Arbeit nicht vorstellen.“ (ANNETTE SCHÄFER)

Auch dabei wird mehrfach betont, daß ein Manifest-Werden dieses Konfliktpotentials weitgehend von der „persönliche Handhabung“ abhängt und das Problem taucht häufiger als etwas auf, was zwar generell gesehen wird, aber persönlich nicht als nachteilig erlebt wird, bzw. erlebt wurde. Anders ausgedrückt: die Konflikthaftigkeit dieser Doppelrolle führt im Erleben (in der Rolle der Betroffenen) nicht zu einer gravierenden Einschränkung der Supervisionserfahrung, ist den Beteiligten aber in ihrer Rolle als ExpertInnen bewußt. So kommt eine Ehemalige zu der Einschätzung, daß „in bezug auf die Übertragbarkeit dieses Modells (...) Supervision nicht von einer Person angeboten werden sollte, die prüfungsberechtigt ist. (...) Die Vermischung der Rollen von SupervisorIn und PrüferIn liegt nahe. Das kann von Vorteil sein, weil der/die Prüferin einen Teil der musiktherapeutischen Erfahrungen des Prüflings kennt und darauf in der Prüfung eingehen kann, es kann aber auch von Nachteil sein, wenn das Verhalten des Prüflings in der Supervision mit in die Beurteilung einfließt. Es ist Ihnen meiner Meinung nach gelungen, diese Rollen zu trennen, bzw. eine „gute“ Vermischung stattfinden zu lassen, aber ich glaube, daß das eine Ausnahme ist und halte dieses Modell deshalb grundsätzlich nicht für gut.“ Eine andere Ehemalige sagt aus, daß ein externer Supervisor für sie persönlich hilfreicher gewesen wäre.

In diesem Zusammenhang, aber auch wegen der Größe der Gruppe und des ‘Sich-die-Teilnehmer-nicht-aussuchen-Könnens’ wird mehrmals vorgeschlagen, daß es eine zweite Gruppe zur Auswahl (bei einer anderen Person) geben sollte. (Der Versuch, dies im darauffolgenden Semester anzubieten, kam aus verschiedenen Gründen zunächst nicht zustande.)

c) Einige Male wird der positive Einfluß dieses „sehr praxisnahen“ und „persönlichen“ Seminars auf die Zusammenarbeit in anderen Veranstaltungen und auf das bessere Verstehen theoretischer Themenkomplexe beschrieben, letzteres u.a. weil man sich auf mehr Fallmaterial beziehen kann. Ein ehemaliger Studierender hätte sich mehr Veranstaltungen gewünscht, in denen „gruppenbezogenes Lernen“ eine Rolle spielt. Eine weitere Ergänzung bezieht sich auf die Notwendigkeit, auf die Regeln der Verschwiegenheit und des Datenschutzes (gegenüber den PatientInnen) hinzuweisen.

Zusammenfassend lässt sich zum einen festhalten, daß die Supervision als Unterrichtsfach ein spezifisches Konfliktpotential im Hinblick auf die Beziehungsgestaltung beinhaltet; zum anderen, daß es grundsätzlich möglich ist, damit so umzugehen, daß es für die Betroffenen nicht zu gravierenden Beziehungskonflikten führen muß. Die starke Betonung des ‘persönlichen Umgangs’ mit dieser Situation, sowohl durch die Supervisorin als auch der TeilnehmerInnen untereinander, lässt sich einerseits als besondere Problematik ansehen, eben weil das Gelingen der Veranstaltung nicht nur von sachlichen Gesichtspunkten abhängt, sondern auch von ‘subjektiven’ Aspekten der Beziehungsgestaltung. Andererseits aber spiegelt die hierin erlebbare Studiensituation genau damit auch einen wesentlichen Kern des Studieninhaltes, nämlich die nicht zu leugnende Abhängigkeit der Ergebnisse (musik)therapeutischer Behandlungen vom Gelingen der Beziehungsgestaltung. Dies lässt sich m.E. als ein notwendiges Spezifikum einer therapeutischen Ausbildung ansehen.

6. Frage: In welcher Hinsicht konnten Sie insgesamt (falls es zutrifft) von der Supervision profitieren: a) wenn Sie selbst einen „Fall“ oder ein „Problem“ vorgestellt haben? b) Wenn andere etwas vorgestellt haben?

Auf diese Frage gehen 21 Befragte explizit ein, in den anderen drei Texten ist sie in anderem enthalten. Daß in allen Fällen ausgesagt wird, *daß* man profitiert hat, sollte auch hier nicht überbewertet werden, da ein gänzlich fehlender Gewinn aus der Veranstaltung natürlich zugleich ein nachvollziehbarer Grund für das Nicht-Beantworten des Fragebogens wäre. Interessanter sind daher auch hier die ausführlichen inhaltlichen Beschreibungen.

Als bedeutsam ist allerdings hervorzuheben, daß fast alle betonen, daß sie **in beiden Rollen** (a und b) **gleichermaßen** profitiert haben. Dabei ist die Tendenz erkennbar, daß diejenigen, die noch wenig Erfahrung haben, „lieber“ in der Rolle der Mitwirkenden sind, bzw. sich in dieser Rolle zunächst wohler fühlen, während mit zunehmender Erfahrung die konkreten positiven Auswirkungen der Supervision auf die eigenen Fälle hervorgehoben werden. Da hier sehr viele verschiedene Aspekte auftauchen, möchte ich diese in einigen Stichworten aus verschiedenen Texten wiedergeben:

a) Aus der Rolle der Fallvorstellenden ist die Veranstaltung eine Möglichkeit, „eine therapeutische Situation besser verstehen“ zu lernen, sich seiner therapeutischen „Rolle klarer zu werden“. Sie war „in einer Situation die einzige Möglichkeit, in einer Gruppe einen Austausch meiner Erlebnisse zu haben“ oder „in einer Situation, in der ich mich hilflos erlebte, (...) Hilfe beim Hinterfragen der psychologischen Situation des Kindes und Stärkung für mich selbst, so daß ich weiterarbeiten konnte. Die Supervision hat „geholfen, um in den Therapien, relativ schnell etwas wieder in Bewegung zu bringen, mich in der Therapiesituation anders zu erleben“ oder „gedachte Deutungen klarer zu fassen und dann auch zu geben.“ Sie führte „häufig zu neuen Erkenntnissen, unerwarteten Wendungen und überraschenden Zusammenhängen“, man kann „sehr viele Ideen, Anregungen und Impulse erhalten“, „ein umfassenderes Bild bekommen“, „davor bewahrt (werden, sich) allzu schnell ein einseitiges Urteil zu bilden“ oder man kann erleben, „nicht mehr der ‘Spielball’ des Geschehens (zu) sein“ oder daß sich manches plötzlich „in einem anderen Licht darstellt“. Sie kann auch für einen selbst anders ausgehen als erwartet: „Als ich selbst einen Fall vorgestellt habe, hatte ich vorher große Angst, daß die Gruppe meine mangelnden Selbstwertgefühle noch schmälern würde. Ich bin sehr gestärkt aus dieser Stunde gegangen und hatte das Gefühl, neue Kraft für meine Arbeit geschöpft zu haben.“

b) Aus der teilnehmenden Rolle zeigt die Supervision allgemein eine „Herangehensweise an Situationen, die ungewohnt ist“ und ermöglicht „Einblicke in andere Arbeitsbereiche. Es wird das „Beobachtungsvermögen sehr geschult“, man fühlt sich „angeregt, ähnlich mit eigenen Fällen umzugehen“ und erlebt, „daß die Probleme in der Gruppe ähnlich sind“ oder ist „oftmals überrascht, wie ein zunächst scheinbar farbloses oder gar langweiliges Fallbeispiel durch die verschiedenen Blickwinkel und Einfälle sich als sehr interessant und Entwicklungsfähig darstellte. Das stärkte m.E. unser Selbstvertrauen ganz enorm.“

Zusammenfassend lassen sich hier vier Kategorien der Effekte des Unterrichtsfaches Supervision unterscheiden, die auch schon in den Antworten zur ersten Frage auftauchten und sich in den (unter Frage 7) nachfolgenden Konkretisierungen bestätigten:

1. Aspekte, die sich auf die Kontrolle und die persönliche und fachliche Unterstützung der durchgeführten Behandlungen beziehen lassen, und darin dem gleich sind, was wir auch üblicherweise als Wesen und Inhalt der fallbezogenen therapeutischen Supervision kennen.
2. Aspekte, die sich darüberhinaus auf die Einübung in Inhalte und Methoden des gewählten Studienfaches beziehen lassen, indem sie das theoretische Verstehen intensivieren und das Kennenlernen der Praxis(bereiche) erweitern.
3. Aspekte, die sich auf die besondere emotionale Übergangssituation als Studierende und werdende MusiktherapeutInnen beziehen lassen.
4. Darüberhinaus können zusätzlich diejenigen Aspekte hervorgehoben werden, die sich auf das Lernen in und an einer Gruppe beziehen lassen.

7. Frage: Bitte beschreiben Sie ein oder mehrere Beispiele, an die Sie sich erinnern. (Z.B. im Hinblick auf wichtige Eindrücke aus den Fällen der anderen, erlebte Wendungen, die Sie wichtig fanden etc.)

Wie auch in qualitativen Interviews beinhaltet die Aufforderung zur Konkretisierung immer auch eine gewisse Kontrolle im Zusammenhang von Einschätzungen und Wertungen. An dem, was konkret erinnerbar ist, zeigt sich in anderer Art als in zusammenfassenden Bewertungen, welche Erfahrungen mit einer Situation gemacht wurden. Da es auch diesen Rahmen sprengen würde, hier alle Beispiele gebührend zu berücksichtigen und Zusammenfassungen den Wert der Konkretheit eher zerstören würden, möchte ich zunächst kurz in Zahlen vermitteln, wie sehr hier von den Beteiligten eine Konkretisierung stattfand und dann einen qualitativen Eindruck anhand einiger Beispiele geben.

Insgesamt finden sich in den Texten (zum Teil unter anderen Punkten) **47 konkrete Beispiele**. Davon beschreiben 25 Beispiele Situationen aus eigenen Fallvorstellungen, 22 mal geht es um Beispiele, in denen andere einen Fall vorgestellt haben oder auf andere spezielle Momente der Supervision eingegangen wird. Das kann in gewisser Weise als Bestätigung der unter Punkt 6 gemachten Aussage aufgefaßt werden, daß der Gewinn der Supervision in der Rolle der Mitwirkenden ebenso besteht wie in der Rolle der Supervisantin.

Interessant erscheint mir hier auch die Verteilung zwischen den aktuell Studierenden und den Ehemaligen, für die die Supervision ja meist länger her ist. Es bringen im Verhältnis etwas mehr Ehemalige konkrete Beispiele, nämlich 10 von 11, von den aktuell Studierenden sind es 10 der 13 Beteiligten. Allerdings beschreiben diese 10 Studierenden 27 der insgesamt 47 Beispiele, die Ehemaligen 20.

Beispiele der Supervision eigener Fälle:

„.... eine Patientin, die mich schon bei unserer ersten Begegnung mit einem Wortschwall überschüttete, der sich über mich ergoß, sobald sie den Raum betrat. Spontan hätte ich sie am liebsten zum Schweigen gebracht, fühlte mich hilflos gegenüber diesem „Sprechdurchfall“. In der Supervision lernte ich sehen, daß auch dieses Symptom am Ende einer langen Entwicklungskette steht und einen tieferen Sinn hat. Ich konnte besser verstehen, warum es nicht sinnvoll sein kann, dieses Symptom einfach „wegzumachen“ und begann mit einer gewissen Neugier, mich für dieses Symptom zu interessieren, nach der „Quelle“ für diesen „Wasserfall“ zu suchen. Dies war der Beginn einer fruchtbaren und interessanten Zusammenarbeit zwischen der Patientin und mir.“

„Mir ist sehr in Erinnerung das von mir eingebrachte Problem des Umgangs mit sexueller Gewalt an Frauen als Therapeut. Ich habe dies als Grenze für eine Supervisionsgruppe empfunden, in der wenig gegenseitiges Kennen und Vertrauen vorhanden war. Die Übertragungen und Projektionen während des Fallgesprächs waren so stark, daß ich das Grundgefühl hatte „In dieser Gruppe kann ich mich längst nicht so öffnen, wie ich es gern täte“. Die Frage bleibt für mich, ob es nicht für jedes Problem einen Platz innerhalb des Studienganges geben müßte. (...)“ (MARTIN LENZ)

„Die Vorstellung, ich sei mit Uhu an einem Platz festgeklebt (...) hat mir sehr geholfen, mich in die Situation eines geistigbehinderten Kindes einzufühlen.“ (ULRIKE MAURER)

„Bei einem anderen Patienten hat mich die Supervision zunächst darin unterstützt, die Therapie überhaupt weiterzumachen. Sie half, den „Sumpf“ einer ziemlich langen Therapie etwas erhellen. Ich habe Unterstützung erfahren in meiner Sichtweise des Patienten, die in einer sehr schwierigen Team-Situation immer wieder unterzugehen drohte. Ich habe aber auch in den Wochen nach der Supervision meine eigenen Grenzen im Hinblick auf die Möglichkeiten, mit diesem Patienten in dieser Teamsituation umzugehen, besser kennen und verstehen gelernt. Ich habe die Therapie dann gemeinsam mit einem Kollegen fortgesetzt und kann nun immer mehr verstehen, warum ich mit dieser Arbeit alleine einfach überfordert war. In der Supervision habe ich eine *Abnung* davon gekriegt, daß ich in der therapeutischen Arbeit mit diesem Patienten bestimmte Dinge so eingerichtet habe, daß „nichts“. bzw. nicht so viel passieren konnte. In der Fortsetzung der Arbeit mit dem Co-Therapeuten, in der nun „sehr viel“ mehr passiert, verstehe ich nun auch, *warum* ich das vorher nicht anders machen konnte. Ich spüre, daß mir vieles zu unheimlich, zu unverständlich und zu bedrückend gewesen wäre, um es ganz alleine, ohne Unterstützung durch ein Team, auszuhalten.“

Beispiele aus Supervisionen anderer

„Bei der Arbeit von Frau X mit einem autistischen Kind wurde das, was sich für unsere Ohren wie eine erste Kontaktaufnahme zwischen ihr und dem Kind anhörte, seitens der Institution, für die sie arbeitete, als eine unsinnige Verstärkung der ohnehin schon stark ausgeprägten Stereotypien des Kindes kritisiert. In der Supervision stellte sich heraus, daß die (...) Institution unausgesprochen eine eher verhaltenstherapeutische Vorstellung von der Arbeit (...) hatte und – obwohl ausdrücklich gewünscht – die Arbeit von Frau X nicht würdigen konnte.“ (HANNE WACHWITZ-HOMERING)

„Beispiel aus der Kindertherapie: ein körperbehinderter Junge sucht sich einen zweiten Jungen, einen Begleiter, zur Gründung einer Beatles-Band. Supervision wurde zur Anleitung, in der eigenen Geschichte des Kindes zu bleiben und diesen Wunsch als solchen der 'Vervollständigung' zu verstehen. Das Bild des Zusammenwirkens des Quartettes, das 'Weglassen eines Beatle' als Zeichen für die eigene Versehrtheit. Gerade der Schritt, diese Bildbedeutung zu erfassen, war für mich besonders wichtig, da ich ebenfalls den direkten Bezug zum musikalischen Tun herausgestellt hätte und so das sich ausdrückende Anliegen des Jungen nicht verstanden hätte.“ (Nach einem weiteren Beispiel, bei dem es auch um symbolisch-szenisches Verstehen geht, heißt es:) „Ich weiß auch, daß mir zum Verstehen ein Beispiel nicht genügt hätte, sondern ich das Verstehen üben mußte und weiterhin üben will.“ (ANNETTE BOSSMANN)

Ein Beispiel konkreter Auswirkung der (zunächst beschriebenen) Supervision einer Mitstudierenden auf die eigene Arbeit mit einem autistischen Kind: „Auch ich unterlag (...) diesem Leistungsdruck. Um so enttäuschender waren dann die Sitzungen, in denen nach meiner anfänglichen Sicht nichts passierte. Nach der besagten Supervision versuchte ich, meine Erwartungshaltung zu ändern. Ich sagte mir innerlich: „Ich erwarte keine Erfolge und Fortschritte der Musiktherapie mit J.. Er und ich müssen hier keine Leistungen vollbringen.“ Das hatte zur Folge, daß ich viel befreiter und ruhiger arbeiten konnte. Ich konzentrierte mich intensiver auf das, was J. mir anbot und hielt mich mit meinen vorschnellen Abgeboten zurück. Ich erkannte mehr und mehr auch Sinn im gemeinsamen „Nichtstun“, im gemeinsamen Schweigen, im Rücken an Rücken sitzen usw. Die musiktherapeutische Arbeit, die dadurch ins Stocken geraten war, daß ich J. überfordert hatte, war nun wieder ins Fließen gekommen.“ (DÖRTE ORTMANN)

**8. Frage: Sehen Sie Unterschiede zu anderen Lehrveranstaltungen?
Welche?**

Diese und die beiden nachfolgenden Fragen waren u.a. mit dem Ziel formuliert worden, durch Distinktionen zu Verwandtem ein deutlicheres Bild von der Eigenart des zu untersuchenden Phänomens zu bekommen. 23 der Beteiligten äußern sich zu dieser Frage. Oft wird dabei – über die gestellte Frage hinausgehend – eine Unterscheidung zur Selbsterfahrung dargelegt, (hier unter Punkt 10 berücksichtigt) wodurch deutlich wird, daß die Supervision eine Zwischenposition zwischen Selbsterfahrung und anderen Lehrveranstaltungen einnimmt. In allen Beispielen werden Unterschiede genannt, die Frage also einerseits mit ja beantwortet. Ein typisches Beispiel für die Art der Unterschiede ist:

„Der Schwerpunkt liegt in der Supervision auf dem Einüben. Während es in anderen Veranstaltungen vorrangig um die Vermittlung neuen Wissens ging, diente die Supervision mir dazu, einzuüben, in der Praxis damit umzugehen. (...)“

Fast immer wird aber ebenso hervorgehoben, daß es sich eher um graduelle als um kategoriale Unterschiede handelt. Auch sind einige Fächer der Supervision im Hinblick auf die persönliche Beteiligung näher als andere: so insbesondere Lehrveranstaltungen zur Improvisation und die morphologische Beschreibungsarbeit. Im Vergleich der Texte wird auch deutlich, daß der *Grad* der Distinktionen individuell unterschiedlich erlebt wird. In bezug auf die anderen Lehrveranstaltungen geht das von: „nicht so einen grundsätzlichen Unterschied, da auch die anderen Seminare oft sehr persönlich nahe gehen“ bis zu „die

Verbindung zur eigenen Person und psychischen Verfassung stellte sich weitaus intensiver her.“. In einer pointierten Formulierung heißt es: „Hier läßt es sich nun wirklich nicht mehr verleugnen, daß es immer auch um einen selber geht.“ (SYLVIA KUNKEL)

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß bezüglich der Unterscheidung zu anderen Lehrveranstaltungen am häufigsten die größere persönliche Betroffenheit, emotionale Beteiligung und Intimität beschrieben und die stärkere Beteiligung aller in der Gruppe betont wird. Das schließt immer wieder auch die Betonung der Verantwortung aller für das Gelingen der Supervision als Distinktion zu anderen Veranstaltungen ein. In vielen Texten wird deutlich, daß die Supervisionsveranstaltung – quasi als ‘Nebenwirkung’ – etwas vermittelt, was das theoretische Konzept von der psychologischen ‘Überlegenheit des Gruppischen’ gegenüber den Leistungsgrenzen des Einzelnen erst zur Wirklichkeit werden läßt. (Entgegen der Erfahrung: „Arbeitsgruppe ist: Einer arbeitet, die anderen bilden die Gruppe“) Das Verhältnis zwischen theoretischem und persönlichem Lernen wird in der Supervision in einer im Vergleich zu anderen Veranstaltungen eher ‘umgekehrten Gewichtung’ erlebt: in der Supervision gehe es stärker um die „personale Berufsidentität“, ums „Persönlich-Fachliche“, die Lehrende/Supervisorin sei „hier weniger Wissensvermittlerin und -überprüferin“, „sondern eher Achtgebende, Sortiererin, Bündelerin.“

Während die Ausführungen erkennbar machen, daß die meisten hier eher eine Distinktion zu anderen Lehrveranstaltungen des Musiktherapiestudienganges getroffen haben, beschreibt eine Studierende den Unterschied zu Lehrveranstaltungen aus der vorangegangenen *musikpädagogischen* Ausbildung. Ich möchte hieraus einige Ausschnitte zitieren, weil sie einen Umwandlungsprozeß beschreiben, der sich nach meinem Empfinden am eindruckvollsten im Unterrichtsfach Supervision vollzieht und der vielleicht vor allem für den Studiengang Münster charakteristisch ist, da alle Studierenden eine (schul)pädagogische Ausbildung und viele auch Erfahrungen in diesem Beruf haben:

„Unterrichtsstunden (...) wurden von einer gleichbleibenden Gruppe beobachtet. Es wurden den Beobachtenden stets gezielte Aufgaben gestellt: beispielsweise sollte die Schülerbeteiligung und das LehrerInnenverhalten (geplant – tatsächlich gemacht) beschrieben werden. Das alles waren Fragen, die in erster Linie darauf abzielten, ob das Unterrichtsziel der Stunde erreicht war oder nicht. (...) Die unterschiedlichen Ziele von Schule und Therapie bewirken, daß in der Betreuung etwas anderes gelernt wird als in der Supervision. In beiden wird unter anderem Selbstreflexion und richtiges Einordnen ‘des Erfahrenen’ gelernt. Doch das, was im einen (Fall) ‘richtig’ ist, kann im anderen ‘falsch’ sein. (...) In beiden Fällen entsteht ein Ergebnis; das eine ist vorher schon bekannt – und wird dabei immer trotzdem ein bißchen anders sein; das andere ist vorher erahnbar oder unbekannt, es entsteht im Prozeß, ist lebendiger. (...) Die Betreuung der Unterrichtsstunden habe ich als vorwiegendes Orientieren an einer quantitativen Meßlatte empfunden. Wieviel haben die SchülerInnen heute gelernt? Werde ich dem Lehrplan gerecht? Die Supervision (...) empfinde ich als eine Orientierung an einer qualitativen Meßlatte. Konnte z.B. das Kind Eigenes zeigen, war Austausch möglich, Einfühlen und Verstehen? Werde ich dem Kind gerecht und mir selber?“ (ANNE OTTERBEIN)

9. Frage: Falls Sie andere Supervisionsformen kennengelernt haben, beschreiben Sie bitte, welche Unterschiede Sie erlebt haben. (Insbesondere im Hinblick auf die Besonderheit der Supervision als Unterrichtsfach in einer Ausbildung)

14 der Antwortenden berichten über andere Supervisionserfahrungen. In der Distinktion wird eine größere Nähe zur Selbsterfahrung genannt, der einen geeigneteren Rahmen auch für sehr persönliche und privatere Anteile bietet. Dies wird für frei gewählte Einzelsupervision beschrieben und für eine Supervisionsgruppe, die ursprünglich eine musiktherapeutische Selbsterfahrungsgruppe war und deren Zusammenarbeit sich auf supervisorische Themen verlagert hat. Mehrere berichten auch von einer kollegialen Supervisionsgruppe, die aus den gemeinsamen Supervisions- und sonstigen Studienerfahrungen heraus entstanden ist. Hierbei werden die größere Kontinuität im Hinblick auf wiederkehrende Fälle, die kleinere Gruppe und die Unterscheidung erwähnt, daß es eine kollegiale Arbeit ohne Supervisor handelt, was naturgemäß Vorteile und Einschränkungen beinhaltet.

Allgemein ist folgende Zusammenfassung für die Supervision außerhalb institutioneller Zusammenhänge typisch: „Weniger Lehrer-Schüler-Verhältnis, insgesamt wertfreierer Raum, Aspekt der Leistung nicht so stark; andere Auswahlmöglichkeiten der Teilnehmer und des Supervisors; größere Verbindlichkeit, konstantere Zusammenarbeit, auch intensiver; aber auch kostspieliger.“ (ULRIKE MAURER). Verwendet man diese Aussagen zur Charakterisierung der Supervision innerhalb der Ausbildung, so lassen sich hierin auch deren Einschränkungen herauslesen: zu viel Lehrer-Schüler-Verhältnis, nicht frei von Leistungsaspekten, fehlender Wahlfreiheit, zu geringe Verbindlichkeit und Konstanz in der Zusammenarbeit.

Bringt man diese Einschränkungen mit den sonstigen Aussagen zusammen, den positiven Wirkungen sowohl *in* der Ausbildungssituation als auch hinsichtlich der *Ziele* der Ausbildung, der Einübung in eine therapeutische Sicht-, Denk-, Empfindung- und Arbeitsweise, so werden diese in ein Bild gerückt, welches Können und Begrenzung gleichermaßen zeigt und dem *Unterrichtsfach Supervision* einen nun genauer bestimmbaren Platz in der Entwicklung zuweist: Es ist ein geeigneter und zentraler erster Schritt auf dem Weg der Musiktherapeutin. Als *erster* Schritt verlangt es quasi per definitionem nach weiteren und lässt sich zugleich nicht durch diese ersetzen.

Daraus ergeben sich m.E. auch einige Richtlinien bezüglich der (methodischen und persönlichen) Handhabung der Supervision als Unterrichtsfach: daß z.B. die in den Texten häufiger erwähnte ‘Ermutigung’, auch später Supervision in Anspruch zu nehmen, als anzustrebende Gesamtwirkung der Supervision Vorrang hat vor jedem vermeintlichen Anspruch, jeder Fall müsse optimal ausgedeutet, jede wahrgenommene Gegenübertragungsverflechtung gedeutet oder jede verspürte persönliche Einschränkung der Supervisantin ausgesprochen werden; daß die Erfahrung der psychologischen Erkenntnismöglichkeiten einer Gruppe als Gesamt mindestens genauso wichtig ist wie die Hilfestellung durch den Erfahrungsvorsprung der Supervisorin, und daß das Gefühl, als werdende Therapeutin geschätzt und anerkannt zu sein, wichtiger ist als die Suche nach möglichen ‘Fehlern’ in der Handhabung einer Behandlungssituation oder nach persönlichen ‘Schwächen’. Daß auch eine solche Sichtweise die Ängste vor einem kritisch-bewertenden Blick und die Befürchtungen, eigene Schwächen zu offenbaren oder ‘Fehler’

zu zeigen, nicht aufhebt, ist ebenso klar wie die Tatsache, daß auch Lehrende hier ihre Stärken und Schwächen haben.

So fällt es mir persönlich z.B. durchaus schwer, mich zurückzuhalten, wenn ich bei einer Fallvorstellung eigentlich den Eindruck habe, daß mir schon aus dem Bericht heraus alles 'klar' ist, werde allerdings für ein Abwarten durch das Erleben der Fähigkeiten der Gruppe immer belohnt und oft eines besseren belehrt, während es mir eher entgegenkommt, vermeintliche Fehler oder Schwächen nicht in den Mittelpunkt zu stellen, da mich die vorgetragenen Fälle und das Erleben der Studierenden einfach mehr interessieren.

Hier ist darauf hinzuweisen, daß von den Lehrenden in der Rolle als Supervisor/in eine der therapeutischen Rolle vergleichbare Bewußtmachung und Reflexion persönlicher Eigenarten und ihre methodische Behandlung zugunsten der SupervisantInnen zu fordern ist.

Anzumerken ist an dieser Stelle auch, daß Ausbildung naturgemäß Leistungsansprüche beinhaltet. Dadurch läßt sich die Paradoxie nicht umgehen, daß eine Leistung erbracht werden muß, die Ängste vor dem Nicht-Erbringen-Können der geforderten Leistung psychologisch aber tendenziell eher eine Leistungshemmung zur Folge hat. Aufgrund des starken Zusammenhangs zwischen Lernen und persönlicher Entwicklung zeigt sich diese Paradoxie in Therapieausbildungen wesentlich zugespitzter und zentraler als in anderen Ausbildungs-zusammenhängen, und das Unterrichtsfach Supervision wiederum ist ein Fokus dieser Paradoxie therapeutischer Ausbildungen.

Zurück zu den Antworttexten: Zu einigen Erfahrungen mit verschiedenen Formen von (interdisziplinären) Teamsupervisionen in Kliniken und anderen institutionellen Zusammenhängen wird distinguerend hervorgehoben, daß sich die Supervision in einem festen Team auf die *gemeinsamen* Erfahrungen mit denselben PatientInnen beziehen kann, wodurch z.B. Phänomene deutlich werden können, wie z.B. „daß die Patienten die Klinik, das Personal und die Mitpatienten als Forum für ihre Wiederholungen gebrauchen“, während andere angesichts der verschiedenen Hintergründe der TeilnehmerInnen das Vorhandensein einer „gemeinsamen Sprache“ vermissen oder erleben, daß Konflikte zwischen den Berufsgruppen in der erlebten Supervisionsform behindernd im Vordergrund stehen, oder in einem anderen Arbeitszusammenhang die Supervision als „Therapieersatz mißbraucht wurde“.

Zusammenfassend können wir feststellen, daß die hier erfragte Distinktion sich bei außerinstitutionellen Supervisionsformen wiederum um den Themenkomplex 'Nähe' (zur Selbsterfahrung) und 'persönliche Anteile' zentriert. Auch hier werden die Unterscheidungen eher graduell als kategorial beschrieben, während sich bei den institutionellen Formen der Supervision des Teams und der Fallsupervision im Team Ansätze kategorialer Unterschiede zeigen. Hier ist das Material allerdings quantitativ zu gering, um daraus deutlichere Schlüsse ziehen zu können.

Falls man davon ausgehen darf, daß vorhandene Erfahrungen mit Supervisionen in den Institutionen von den Befragten zumindest erwähnt worden wären, erschreckt allerdings die Tatsache, daß offensichtlich nur zweien der Ehemaligen (und einer Studierenden), die nach meiner Kenntnis fast alle in Institutionen arbeiten, die Möglichkeit einer von der Institution finanzierten Supervision geboten wird. Im Vergleich zu den hier vorliegenden Ergebnissen ließe sich daher die Hypothese aufstellen, daß das Bewußtsein der (im Hinblick auf den Beruf) 'jungen' und

angehenden MusiktherapeutInnen bezüglich der Notwendigkeit von Supervision für eine therapeutische Arbeit höher ist, als das derer, die therapeutische oder therapierelevante Institutionen (Psychiatrische und psychosomatische Kliniken, heilpädagogische Einrichtungen etc.) leiten. Dieser Hypothese in einer Befragung einer größeren Anzahl berufstätiger KollegInnen nachzugehen wäre vielleicht nicht uninteressant.

10. Frage: Konnte die Abgrenzung zur Selbsterfahrung für Sie angemessen gehandhabt werden?

Auch diese einer genaueren Distinktion dienende Fragestellung enthält einen gewissen suggestiven Anteil, da sie davon ausgeht, *dass* die Supervision *irgendeine* Abgrenzung zur Selbsterfahrung benötigt. Da mir die Möglichkeit, *nicht* von dieser Annahme auszugehen, tatsächlich bei der Formulierung so nicht eingefallen war, möchte ich zum Einstieg eine Antwort zitieren, die sich in gewisser Weise von der Selbstverständlichkeit einer Unterscheidung abgrenzt, sie zugleich aber auch ausführt:

„Was ist Abgrenzung zur Selbsterfahrung? (...) Wer in der Supervision nichts über sich selbst erfahren will, sollte nicht TherapeutIn werde. / Wer in der Supervision nichts über sich erfährt, hat gute Gründe dafür. / Wer in der Supervision Therapie sucht, ist (sicher nicht zum ersten Mal) in der falschen Veranstaltung. / Was ich in der Supervision über mich lernen will, entscheide ich selbst.“ (MARTIN LENZ)

Auch in einem anderen Text heißt es: „Supervision ist für mich Selbsterfahrung; es gelingt mir nicht, eine klare Grenze zu ziehen.“ Aber auch hier wird diese Grenze dann doch benannt: „Als wichtig erachte ich den Schutz des Einzelnen, der sich der entstehenden Gegenübertragung z.B. nicht bewusst wurde und die für ihn unvorhergesehenen persönlichen Belange nicht preisgeben möchte. Der Anspruch an die Supervisorin war hoch, die Teilnehmer im Hinblick auf den Umgang mit persönlichen Gefühlen von anderen zu sensibilisieren und dann doch Grenzen zu setzen, wenn eine Verletzung solcher Gefühle drohte.“ (ANNETTE BOSSMANN)

Nahezu alle (23 von 24) gehen auf die gestellte Frage ein oder bringen an anderer Stelle eigene Überlegungen zu der Thematik im weiteren Sinne ein. In vielen Texten wird deutlich, wie wichtig das Gefühl ist, hier eine ‘angemessene’ Form zu finden, die sich zwischen zwei Polen bewegt: dem einen, an dem etwas *in diesem Setting* zu nah, zu persönlich, zu sehr auf die Eigenart der Supervisantin eingehend wäre und dem anderen Pol, an dem ein therapeutisches Lernen nicht mehr möglich wäre, weil die persönlichen Empfindungen zu wenig Raum hätten und eine Sachlichkeit entstehen würde, die weder der Rollenfindung noch der Arbeit mit den PatientInnen gerecht werden würde. Die Texte legen insofern nahe, daß es vielleicht angemessener wäre, hier von einer Balance zu sprechen als von Abgrenzung.

Die Frage selbst, *ob* diese Balance gefunden werden konnte, bejahen auf der generellen Ebene alle Befragten direkt oder indirekt, einige erwähnen zugleich einzelne Ausnahmen, Situationen, in denen in diesem Sinne etwas zu nah war oder sie sich von den anderen TeilnehmerInnen mißverstanden fühlten.

Über diese direkte Antwort auf die Frage hinaus finden sich in vielen Texten Aussagen darüber, *wie* die Verwandtschaft und Unterscheidung zwischen Supervision als integriertem Studienfach und der extern stattfindenden Selbsterfahrung/Lehrtherapie gesehen und empfunden wird. So z.B.:

„Im Gegensatz zur Supervision bezieht sich die Selbst-Erfahrung ja ausdrücklich auf persönliches Erleben und individuelle Konflikte im Therapie-Prozeß. Dies hätte eine therapeutische Übertragungsbeziehung zur Voraussetzung, die es m.E. zwischen Lehrenden und Lernenden nicht geben darf.“ (IRIS BRANDEWIEDE)

Daß es hier nicht um eine *Ausgrenzung* geht, sondern um eine Balance, zeigen auch Formulierungen wie: die Grenzen seien „fließend“, „relativ schmal“, wurden als „brenzlig, aber gewahrt“ erlebt oder als „berührt, aber nicht überschritten“.

Hinsichtlich der (nicht gestellten) Frage, wer eigentlich die Verantwortung für die Wahrung dieser Balance trägt, wird zwar sowohl die Eigenverantwortung als auch die der anderen TeilnehmerInnen erwähnt, dennoch ist hier in der Antworttendenz erkennbar, daß *diese Aufgabe* stärker der Supervisorin zugeschrieben wird. Die allgemeine Antworttendenz zeigt hier einen deutlichen Unterschied zu Ausführungen unter anderen Gesichtspunkten, in denen die Verantwortung aller für das Gelingen der Veranstaltung gleichgewichtiger gesehen wird. Die Verantwortung der Supervisorin drückt sich zum einen in allgemeinen Begriffen aus: sie muß „achtsam“ sein, „für den Rahmen sorgen“, „eine klare Linie zeigen“, „sich für die einzelnen Studenten engagieren“ und notfalls auch „intervenieren“, wenn jemand von sich aus die Balance für sich selbst oder gegenüber anderen zu verlieren droht und evtl. „auf die Selbsterfahrung verweisen“.

Zum anderen finden sich in den Texten aber auch methodische Hinweise, die Auskunft darüber geben, was dabei hilfreich sein kann, bzw. als hilfreich erlebt wurde. Neben dem mehrmals erwähnten Schutz durch die „Fallbezogenheit der Supervision“, werden andere Beispiele des Erlebten gegeben: „indem sie (die Supervisorin) immer wieder Gedanken ansprach, dann aber manchmal diese (offen) im Raum stehen ließ“; „daß manchmal spezifische Probleme auf einer eher allgemeinen Ebene abgehandelt wurden, um sie einerseits nicht rauschmeißen zu müssen und andererseits dem Einzelnen nicht zu nahe zu treten“; „daß, und das war zumindest mein Eindruck, der Schutz dessen, der den Fall vortrug, das wichtigste war, wichtiger oft als die unbedingte Klärung des Problems.“ Das Offenlassen von Bezügen scheint insgesamt eine Möglichkeit zu schaffen, auch in der Supervision ‘etwas über sich’ zu erfahren, ohne daß dadurch Grenzen verwischt werden, weil der Unterschied zur Selbsterfahrung in diesen Fällen darin besteht, daß man nicht aufgefordert ist, dies in der Situation auszusprechen.

An dieser Stelle wird m.E. zugleich deutlich, daß die Supervision der Selbsterfahrung/Lehrtherapie als ihrer notwendigen Ergänzung bedarf.

Wenn hier verkürzend von ‘Persönlichem’, ‘Eigenem’ oder ‘etwas über sich erfahren’ die Rede ist, so ist damit ja nicht gemeint, daß man wie in jeder Lebenssituation immer auch *irgendetwas* über sich selbst erfährt, sondern es sind damit Prozesse angesprochen, in denen Unbewußtes zum Bewußtsein gebracht wird, Verdrängtes aufzutauchen beginnt oder gar aufzutauchen ‘droht’, Ungeliebtes erkennbar wird oder etwas deutlich(er) wird, was man von sich aus guten Gründen nicht wissen will, nicht spüren kann und darf. Daß solche Momente dem Einzelnen auch in der Supervision widerfahren, läßt sich erstens kaum vermeiden und ist zweitens sicher auch im Sinne einer therapeutischen Ausbildung. Daß solches unausgesprochen im „Raum stehen bleiben“ darf, kann aber nur dann sinnvoll sein

und ist im Grunde den SupervisantInnen nur dann zumutbar, wenn es einen anderen Ort, eine andere Beziehungskonstellation gibt, in der das so Angerührte dann tatsächlich den ihm gebührenden Raum einnehmen darf. Daß die emotionale Resonanz eher auf den Fall bezogen wird und nicht nach den persönlich-biographischen Zusammenhängen gefragt wird, ist den PatientInnen nur zuzumuten, wenn die Bearbeitung möglicher persönlicher Einschränkungen oder biographischer Verstrickungen für das Erleben der TherapeutInnen an anderer Stelle gewährleistet ist.

Die Aussage, die Grenze zur Selbsterfahrung sei „fließend“, läßt sich auch so verstehen, daß sie aufgrund des unterschiedlichen Grades an Selbsterfahrung – wie natürlich auch der sowieso gegebenen Verschiedenartigkeit der SupervisantInnen – auch individuell unterschiedlich ist, bzw. unterschiedlich gehandhabt werden muß. Darin liegt vielleicht eine der größten Schwierigkeiten für die Supervisorin, denn dieselbe Formulierung mag für den einen Menschen etwas berühren oder auslösen, was ihn (derzeit) überfordert und für den anderen etwas sein, was ihm problemlos bewußt werden kann. Das Setting der Supervision als Lehrveranstaltung beinhaltet in dieser Hinsicht eine recht hohe Heterogenität der Gruppe. Daß sich daraus die Notwendigkeit eines je individuellen Umgangs mit dem Einzelnen ergibt, ist ebenso selbstverständlich wie es unwahrscheinlich ist, daß die darin ja immer enthaltene Einschätzung des Einzelnen von seiten der Supervisorin immer ‘angemessen’ ist. Entsprechend finden sich in den Texten sowohl Bemerkungen über das als angenehm erlebte ‘Offenlassen’ der Bezüge zum Persönlichen als auch der Wunsch nach einem „direkteren Ansprechen“.

Die Heterogenität dieser Gruppen birgt aber m.E. auch ein großes Potential an Lernmöglichkeiten: wenn es z.B. mit einer (erfahreneren) Supervisantin problemlos und ohne Überforderung möglich ist über spezielle Aspekte einer Gegenübertragungskonstellation zu sprechen, so kann ein anderer daran einen Umgang erleben, der ihm ‘an sich selbst’ (am eigenen Beispiel) so noch nicht möglich wäre, in den er aber auf diese Art ‘hineinwachsen’ kann. Die Lehrveranstaltung Supervision läßt sich darin als eine hervorragende Möglichkeit bezeichnen, in eine ‘psychotherapeutische Kultur’ hineinzuwachsen.

Mit einem solches Hineinwachsen ergeht es uns ähnlich wie mit den Prozessen des Aufwachsens in einer Kultur. Es geschieht uns und wir spüren es, können es aber nicht genauer beschreiben. Ich möchte daher zum Abschluß hier einen Text zitieren, der dies m.E. widerspiegelt: „Im Hinblick auf die gesamte bisherige Supervisionszeit merke ich, daß ich durch das regelmäßige Besuchen der Supervisionsveranstaltung sowie das immer intensivere Beschäftigen mit den dort angesprochenen Themen (...) immer mehr von dem dort Ausgesprochenen verstehre. Diese Veränderung ist schwer zu beschreiben, da ich eigentlich nicht viel anderes tue als zu Beginn des Studiums. Dennoch fügen sich immer mehr Zusammenhänge, Erfahrungen, Eindrücke aneinander und ergänzen sich. Mit den Zusammenhängen wächst auch die Sicherheit etwas „richtig“ zu verstehen.“ (ANNE OTTERBEIN)

Zusammenfassung

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß in der grundsätzlichen Abwägung des Gewinns und des Konfliktpotentials von Supervision unter den Rahmenbedingungen einer staatlichen ‘Ausbildung’ mögliche Rollen- und Beziehungskonflikte am deutlichsten als Einschränkung hervortreten, ergänzt durch den Aspekt eines potentiell behindernden

Leistungsdrucks. Demgegenüber finden sich eine Fülle an positiven Aspekten ausgeführt, die sich differenzieren lassen in diejenigen, die wir üblicherweise von einer Supervision erwarten würden, und diejenigen, die sich speziell auf die Ausbildungssituation beziehen und darin den methodisch-didaktischen Wert einer Supervision in der Ausbildung als ein Spezifikum dieses Settings hervortreten lassen (vgl. Zusammenfassung S. 18/19). Dabei halten sich sachliche (auf die Lernziele bezogene), rollenspezifische und eher emotionale Aspekte (Ermutigung etc.) die Waage.

Im Zusammenhang des Kanons der Ausbildungsfächer lässt sich die Supervision als Schnittstelle zwischen der Lehrmusiktherapie und den praktischen und theoretischen Fächern charakterisieren. Sie stellt sich als eine Drehfigur dar, in und mit der sich 'Fachliches' und 'Persönliches' ineinanderdringt und zugleich auf die musiktherapeutische Arbeit mit den PatientInnen zubewegt. Sie lässt sich als ein erster Schritt kennzeichnen, der weiterer Schritte bedarf und dazu beitragen kann, daß eine supervisorische Begleitung der therapeutischen Arbeit auch später aufgenommen wird.

Das beschriebene Konfliktpotential wird zum einen als einer therapeutischen Ausbildung immanent erkennbar und lässt zum anderen Grundzüge hervortreten, in denen sich Lerninhalte und Lernziele in den erlebten Lernsituationen prototypisch spiegeln können. Die Supervision erweist sich darin als ein geeignetes Medium des Hineinwachsens in eine therapeutische Sicht- und Denkweise, als erster Schritt einer 'therapeutischen Kultivierung'.

Hinsichtlich des sinnvollen Umgangs mit dem immanenten Konfliktpotential konnten aus der Untersuchung zum einen wichtige methodische Hinweise gewonnen werden, wie z.B. das Primat der Fallbezogenheit gegenüber einer Analyse der persönlichen Bezüge der SupervisantInnen, das Primat des Schutzes und der persönlichen Förderung der SupervisantInnen gegenüber jeglichem Ehrgeiz hinsichtlich einer 'optimalen' Ausdeutung des vorgestellten Falles und die Anwendung allgemeiner psychotherapeutischer Erkenntnisse auf die Supervision selbst, wie z.B. daß die Förderung der Bewußtmachung von Beziehungs- und Rollenkonflikten bei den Studierenden und die Beachtung der Regeln der Selbstreflexion auf Seiten der SupervisorInnen möglichen Verwicklungen entgegenwirken können.

Zum anderen finden sich – in scheinbarem Gegensatz – zahlreiche Hinweise darauf, daß das Gelingen oder Mißlingen weitgehend auch von dem 'persönlichen Umgang' der Supervisorin mit den Studierenden und mit den auftauchenden Situationen abhängt, sowie dem aller Beteiligten untereinander. Diese Tatsache als unabwendbar „nur“ persönlich, als erfreulichen oder bedauerlichen subjektiven „Rest“ in einen Gegensatz zum Methodischen zu stellen, schiene mir allerdings therapeutisches Denken an einer entscheidenden Stelle zu verlassen, denn gerade die Möglichkeit einer methodischen Reflexion und Bearbeitung des scheinbar „nur Persönlichen“ ist ein wesentlicher Kern jeder therapeutischen Beziehungsgestaltung. Sie muß daher auch für die therapeutische Supervision und die in und mit ihr sich gestaltenden Beziehungen gelten, und zwar unter der besonderen Berücksichtigung ihrer Ziele, Rahmenbedingungen und der dadurch bestimmten Rollen, in der sich die Beteiligten zueinander befinden.

Ich danke allen Beteiligten für ihre Mitarbeit, für die Sorgfalt und die Ernsthaftigkeit des Eingehens auf die Fragen, die sich mir beim Lesen vieler Texte vermittelte.

4.1 SUPERVISION IM ERLEBEN VON STUDIERENDEN

LITERATUR

Blarer, Arno von (1994): Gegenübertragung in der psychoanalytischen Supervision. In Psyche 48, S. 425 - 452

Friedrichs, Jürgen (1980): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen

Huber, Günter L.; Mandl, Heinz (Hg) (1982): Verbale Daten. Weinheim/Basel

Tüpker, Rosemarie (1996): Supervision als Unterrichtsfach in der musiktherapeutischen Ausbildung. Musiktherapeutische Umschau 17, S. 242-251

Anhang**Der Fragebogen****Fragen zur Supervision als Unterrichtsfach**

- Die Fragen beziehen sich insgesamt nur auf die Erfahrungen in der Supervision bei mir im Rahmen des Zusatzstudienganges.
- Auch wenn Sie nur zu einer oder einigen Fragen etwas schreiben möchten, bin ich an Ihrer Mitarbeit interessiert.
- Benutzen Sie für Ihre Ausführungen einfach die durchlaufende Numerierung zur Kennzeichnung. Falls es Ihnen den Arbeitsaufwand erleichtert, können Sie auch mit der Hand schreiben.
- Falls Sie lieber eine durchgehende Darstellung eigener Gedanken schreiben wollen, benutzen Sie bitte die Nummer 11 als Kennzeichnung.

Im Original folgte hier die Möglichkeit des Ankreuzens bezüglich des Zitierens.

0. Wieviele Semester haben Sie an der Veranstaltung Supervision teilgenommen?
1. Sind Sie der Meinung, daß die Supervision als Unterrichtsfach einer musiktherapeutischen Ausbildung grundsätzlich (unter Abwägung ihrer Vorteile und Probleme) sinnvoll ist? Warum? / Warum nicht?
2. Welche Gruppengröße halten Sie für diese Arbeit für
 - a) ideal,
 - b) noch akzeptabel?
3. Welche Arbeitsmethoden/Vorgehensweisen fanden Sie geeignet und welche ungeeignet oder problematisch? Warum?
4. Welche besonderen Konflikte /Probleme sehen Sie in der Supervision als Unterrichtsfach? (z.B. in bezug auf die Beziehungen untereinander).
5. Was fanden Sie hilfreich, diesen Konflikten/Problemen zu begegnen? Haben Sie weitere Vorschläge, die wir noch nicht erprobt haben?
6. In welcher Hinsicht konnten Sie insgesamt (falls es zutrifft) von der Supervision profitieren;
 - a) wenn Sie selbst einen „Fall“ oder ein „Problem“ vorgestellt haben?
 - b) Wenn andere etwas vorgestellt haben?
7. Bitte beschreiben Sie ein oder mehrere Beispiele, an die Sie sich erinnern.

4.1 SUPERVISION IM ERLEBEN VON STUDIERENDEN

(Z.B. im Hinblick auf wichtige Eindrücke aus den Fällen der anderen, erlebte Wendungen, die Sie wichtig fanden etc.)

8. Sehen Sie Unterschiede zu anderen Lehrveranstaltungen? Welche?
9. Falls Sie andere Supervisionsformen kennengelernt haben, beschreiben Sie bitte, welche Unterschiede Sie erlebt haben (Insbesondere im Hinblick auf die Besonderheit der Supervision als Unterrichtsfach in einer Ausbildung).
10. Konnte die Abgrenzung zur Selbsterfahrung für Sie angemessen gehandhabt werden?
11. Anderes, Weiteres, Eigenes ...

Supervision als Unterrichtsfach in der musiktherapeutischen Ausbildung⁵

Zusammenfassung Supervision wird hier als unverzichtbarer, aber nicht unproblematischer Teil der musiktherapeutischen Ausbildung beschrieben. In die Analyse ihres Gewinns im Hinblick auf den zukünftigen Beruf und ihrer Probleme in bezug auf Beziehungskonstellationen und Rollenkonflikte sind dabei die Ergebnisse einer an anderer Stelle veröffentlichten Untersuchung über Erleben und Einschätzung aus Sicht der Studierenden einbezogen.

Summary Supervision is here described as an indispensable but by no means unproblematic ingredient of music therapy training. The analysis of its benefits for the professional future of the music therapist and its problems with regard to relationship constellations and role conflicts is supplemented by the findings of a survey published elsewhere on experience and assessment from the student perspective.

Keywords Supervision and music therapy training, Relationship constellations, Role conflicts

Einleitung

Supervision kennt nicht nur unterschiedliche Arbeitsformen, sondern ebenso verschiedene Gegenstände, auf die sie sich beziehen kann, wie z.B. in der Unterscheidung von Fall- oder Teamsupervision. In diesem Artikel soll von fallbezogener Supervision der musiktherapeutischen Praxis die Rede sein. Darunter verstehe ich zunächst allgemein die teilnehmende Begleitung und Unterstützung einer in ihrem Beruf „jüngeren“ Therapeutin⁶ durch eine in diesem Beruf erfahrene Kollegin. Gegenstand der Supervision ist die Arbeit der Supervisorin⁷ mit ihren PatientInnen oder KlientInnen. Die *Teilnahme* der Supervisorin

⁵ In: Musiktherapeutische Umschau 3-4, Band 17, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen/Zürich 1996, 242-251

⁶ In den Fällen, in denen die deutsche Grammatik die einfache Kennzeichnung beider Geschlechter mit Hilfe des großen 'T' im Wort nicht erlaubt, benutze ich die weibliche Form. Männer sind auch dann mitgemeint.

⁷ Ich übernehme hier die Schreibweise von Arno von Blarer (1994), die im Sinne Lacans darauf aufmerksam machen soll, daß man sich mit der Inanspruchnahme von Supervision nicht zum Objekt der Supervision macht (einer zu Supervidierenden), sondern mit der Supervisorin zusammen Subjekt des gemeinsamen Werkes Supervision ist.

ist eine mittelbare, denn sie ist in dieser Arbeit selbst ebensowenig anwesend wie die Patientin in der Supervision realiter anwesend ist. Die *Unterstützung und Begleitung* kann alle Aspekte der therapeutischen Arbeit betreffen: Behandlungstechnisches und allgemein Methodisches ebenso wie Unsicherheiten und Irritationen im (sich entwickelnden) Selbstbild als MusiktherapeutIn, die Suche nach dem der Person der Therapeutin angemessenen ‘Arbeitsstil’ ebenso wie die sich aus dem jeweiligen Arbeitsfeld ergebenden Besonderheiten des musiktherapeutischen Vorgehens und die Konflikte (in) der Institution. Ihr *zentraler Drehpunkt* ist der gemeinsame Versuch, den jeweiligen ‘Fall’ unter Einbeziehung der Übertragungs- und Gegenübertragungskonstellation besser zu verstehen.

Mit dem verallgemeinernden Begriff ‘Fall’ ist zumeist die jeweilige Patientin oder Gruppe gemeint, die als musiktherapeutischer Behandlungsfall vorgetragen wird. Manchmal kann aber auch z.B. die ‘institutionalisierte Abwehr’ (Mentzos 1976) oder ein anderer übergreifender Konflikt der Fall sein, um den es geht. Was im jeweiligen Fall ‘der Fall’ ist, stellt sich bisweilen erst im Laufe der Supervision selbst heraus.

Beschreiben möchte ich in diesem Artikel meine Erfahrungen mit Supervision als Lehrveranstaltung, wie ich sie seit 1991 im Zusatzstudiengang Musiktherapie Münster regelmäßig anbiete. Den Hintergrund bieten andere Erfahrungen, die ich als Supervisantin und Supervisorin in unterschiedlichen Zusammenhängen gemacht habe. In Münster biete ich Supervision im zeitlichen Rahmen eines Seminares (eineinhalb Zeitstunden, einmal wöchentlich, Gruppenveranstaltung) an. Teilnehmen können Studierende, die sich in einem Praktikum befinden oder in anderen Zusammenhängen musiktherapeutisch tätig sind und eigene Fälle vorstellen möchten. Die Zusammensetzung der Supervisionsgruppe wechselt semesterweise. Weitere Supervisionsveranstaltungen werden derzeit von anderen Lehrenden nicht angeboten, bisweilen bieten PraktikumsanleiterInnen in unterschiedlichen Formen Supervision an. Die Supervision ist keine Pflichtveranstaltung und es steht den Studierenden frei, sich ergänzende oder alternative Supervisionsmöglichkeiten, insbesondere auch Einzelsupervision, außerhalb des (kostenlosen) Studienangebotes zu suchen. Die Inanspruchnahme der Supervisionsveranstaltung *im* Studium hat sich von Beginn bis heute ungefähr vervierfacht.

Die Integration einer therapeutischen Supervision in einen staatlichen Studiengang beinhaltet spezifische Probleme, die sich in der Formulierung ‘Supervision als Unterrichtsfach’ zuspitzen lassen: eine Arbeitsform, die persönliches Erleben berührt und in gewisser Weise ‘verlangt’, sich dem nicht zu verweigern, findet in zeitlicher Nähe zu anderen Lehrveranstaltungen statt, zum Teil unter derselben Leitung, mit denselben Mitstudierenden, zu denen auch private Beziehungen bestehen, in einem Rahmen, in dem es auch um Leistung und Beurteilung geht und an einer ‘öffentlichen’ Institution, die sonst eher einer Wissensvermittlung dient, deren Erfolg möglichst kontrolliert beurteilbar sein sollte. (‘Supervision als Unterrichtsfach’ meint natürlich nicht, daß hier im üblichen Sinne „unterrichtet“ wird.) Von den deutschen Musiktherapiestudiengängen ist der Münsteraner dabei vielleicht derjenige, in dem sich diese Probleme am deutlichsten zeigen, da er von der gesamten Konzeption und Organisation des Studiums her am meisten einem üblichen Universitätsstudium ähnelt: keine festen Studiengruppen, keine ‘persönliche’ Vorauswahl der Studierenden, sondern formale Aufnahmekriterien, Vollzeitstudium, Semesterorganisation, verglichen mit den anderen Musiktherapieausbildungen relativ große Wahlmöglichkeiten im Hinblick auf einzelne Fächer, Studiendauer, Studienorganisation, Prüfer, Selbsterfahrung.

Die Frage, ob diese immanenten Probleme so handhabbar sind, daß sich Supervision *in diesem Rahmen* insgesamt als sinnvoll erweist, läßt sich letztlich nur unter Einbeziehung des

Erlebens und der Beurteilung der Studierenden selbst beantworten. Aus diesem Grunde wurde anlässlich dieses Artikels eine schriftliche Befragung all der derzeitigen und ehemaligen Studierenden durchgeführt, die seit 1991 für mindestens ein Semester an der Supervision teilgenommen hatten. Die von ihrem Charakter her explorative Untersuchung (vgl. R. Tüpker 1996) erwies sich insbesondere durch die sehr ausführlichen Beschreibungen der Studierenden zu den offenen Fragen qualitativ als sehr ergiebig⁸. Die Untersuchung selbst konnte hier aufgrund der vorgegebenen Kürze in ihrer methodischen Anlage und Auswertung nicht dargestellt werden, ihre Ergebnisse sind aber in der Darstellung der hier behandelten Gesichtspunkte berücksichtigt.

Notwendigkeit und Problematik

Supervision berührt einerseits Bereiche des Erlebens, der Erfahrung und der psychischen Verarbeitungsweisen der Studierenden, die für gewöhnlich eher einem Bereich zugeschrieben werden, den wir umgangssprachlich mit Begriffen wie „privat“, „persönlich“ oder „intim“ von dem „öffentlichen“ Bereich einer Ausbildungssituation getrennt halten. Sie ist darin der Selbsterfahrung/Lehrtherapie verwandt. Ihr Behandlungsgegenstand unterscheidet sich von dem der Lehrtherapie allerdings in einer Art Umkehrung: in der Lehrtherapie sind Auszubildende selbst der Gegenstand der Behandlung, wenn auch *im Hinblick* darauf, daß diese eigene Therapieerfahrung als wesentliche Voraussetzung für die Behandlung eigener Fälle angesehen wird und (zumindest nach offizieller Lesart) aus diesem Grunde stattfindet. Gegenstand der Supervision hingegen sind die musiktherapeutischen Behandlungsfälle, nur im Hinblick auf sie spielen die „persönlichen Dinge“ eine Rolle. Der Grad der ‘Verwandtschaft’ von Selbsterfahrung und Supervision kann unterschiedlich sein; anders ausgedrückt: wie stark Supervision Aspekte der Selbsterfahrung berührt, kann unterschiedlich gehandhabt werden.

In der Einschätzung der Studierenden wird diese Verwandtschaft verspürt und als Unterscheidungsmerkmal zu anderen Lehrveranstaltungen erwähnt. Bedingung dafür, daß sie in einem der Studiensituation angemessenen Maß bleibt, scheint zum einen die Konzentration auf den Fall zu sein, zum anderen die Bewußtheit aller, daß hier die jeweils subjektive Grenze wahrgenommen und respektiert werden muß. Es wird empfohlen, diese Abgrenzung immer wieder einmal selbst zum Thema zu machen. Supervision kann die Notwendigkeit der Selbsterfahrung spürbar werden lassen, die dann einen anderen ‘Ort’ braucht. Manchmal wird auch erlebt, daß es fachlich sinnvoll und menschlich entlastend sein könnte, wenn persönliche Betroffenheiten stärker zu Wort kommen könnten, als es in diesem Rahmen möglich ist. Aus dem Erleben solcher ‘Begrenztheiten’ kann das Bewußtsein erwachsen, „daß es so etwas wie eine »Rundumversorgung« nicht gibt und jede/r selbst genötigt ist, danach zu suchen, welche Formen der Unterstützung es wo geben kann“, wie eine Studierende es formuliert.

Supervision ist andererseits als selbstverständlicher Bestandteil einer psychotherapeutischen Ausbildung anzusehen. Das ist schulenübergreifend ebenso Konsens wie die Bedeutung der Selbsterfahrung/Lehrtherapie. Unter Anerkennung der Tatsache, daß Musiktherapie nicht immer und nicht notwendig im engeren Sinne Psychotherapie sein will oder sein muß, ermöglicht der angestrebte Abschluß aber immer auch eine Tätigkeit in Arbeitsfeldern, in denen ein psychotherapeutisches Verstehen gefordert ist, z.B. in der Psychosomatik, in der Psychiatrie, in Psychotherapieabteilungen. Darüber hinaus entsteht gerade von Seiten

⁸ An dieser Stelle möchte ich nochmals allen an der Untersuchung Beteiligten herzlich für ihre Mitarbeit danken.

der Musiktherapie auch in den Arbeitsfeldern, die nicht als 'klassisch' psychotherapeutische angesehen werden, ein zunehmend psychotherapeutisches Verständnis der eigenen Arbeit, wie z.B. in der Arbeit mit geistig behinderten oder geriatrischen PatientInnen.

Aus diesem Grunde muß dieser Konsens grundsätzlich auch für eine Musiktherapieausbildung gelten. Angesichts anderer Arbeitsmöglichkeiten sollten die Studierenden m.E. aber nicht auf eine psychotherapeutische Arbeitsweise festgelegt werden, zumal nicht unbedingt jede/r dafür geeignet ist, ohne daß ihr oder ihm damit abzusprechen ist, in einer anderen Form eine sinnvolle musiktherapeutische Arbeitsweise und ein entsprechendes Betätigungsfeld finden zu können.

Dies erscheint zunächst als ein Widerspruch, der nicht mit der lapidaren Feststellung übergangen werden kann, diese Vorgaben würden auch denjenigen, die nicht in diese Richtung gehen werden, „ja nicht schaden“. Vielmehr erscheint es mir dieser Sachlage angemessen, daß Lehrtherapie und Supervision *während der Ausbildungszeit* so ausgerichtet sind, daß sie *auch* dazu dienen können, daß die Studierenden gerade hier selbst herausfinden, welche Arbeitsweisen für sie persönlich angemessen sind, gegebenenfalls auch, daß Musiktherapie für sie „doch nicht das Richtige“ ist. Abbruch des Studiums, Neuorientierungen oder das Wiederaufgreifen des vorangegangenen Berufes müßten idealiter der „Erreichung des Studienziels“ gleichwertig sein und vom Betroffenen als Klärung und nicht als Versagen erlebt werden können. Dies ist sicherlich eines der am schwierigsten zu erreichenden Ziele, da die Beeinflussung durch die Person der Lehrenden und die gemeinsame Ausrichtung der meisten Studierenden auf die Suche nach einem musiktherapeutischen Selbstbild auch durch unbewußte Prozesse und Übertragungssphänomene geprägt ist, die bewußte Einstellungen und verbale Aussagen konterkarieren können. Für diejenigen, die sich entscheiden im engeren Sinne psychotherapeutisch zu arbeiten, sollten Selbsterfahrung und Supervision in den musiktherapeutischen Ausbildungen eine Erfahrung sein, die auch dazu dient, eine angemessene Einschätzung darüber zu gewinnen, in welcher Form und Intensität Supervision und weitere eigene Therapie *nach Abschluß der Ausbildung* fortzuführen sind.

Der Selbstverständlichkeit von Lehrtherapie und Supervision in psychotherapeutischen Ausbildungen gegenüber stehen die besonderen Bedingungen der Musiktherapieausbildungen, die sich daraus ergeben, daß mit ihnen – zumindest in Deutschland – das Novum von Psychotherapie beinhaltenden Ausbildungen an staatlichen Institutionen geschaffen wurde. Damit befinden sich die Musiktherapieausbildungen gerade in den Bestandteilen, die die Persönlichkeit der Auszubildenden, ihre psychische Verfassung und deren Beeinflussung und Beurteilung betreffen, in einer relativ traditionslosen Situation. Obwohl es selbst im Bereich der Psychotherapie-Weiterbildung vereinzelt Prozesse gibt, die die Verpflichtung zur Selbsterfahrung zum Thema haben⁹, unterliegen privatrechtliche Weiterbildungen im Hinblick auf die Fragen, wie viel „Persönliches“ Auszubildende in welcher Form von Veranstaltung zur Disposition zu stellen haben, ob und in welcher Form Beurteilungen über so etwas wie die „persönliche Eignung“ oder „therapeutische Reife“ Maßstab für Bewertungen der Studienleistungen und die Erreichung des Abschlusses sein dürfen, anderen Bedingungen als staatliche Ausbildungen. (vgl. u.a. die Debatte zur Lehranalyse in H. Thomä 1991, H. Beland 1992, H. Thomä 1992.) Mit der Ansiedelung der Musiktherapieausbildungen im staatlichen Ausbildungsbereich treten daher erstmalig gesetzliche Regularien in Kraft, die in ihrer Auswirkung fachlich von den traditionellen Psychotherapierichtungen bisher kaum

⁹ Mitteilung Prof. Dr. H. Kächele, Ulm

diskutiert werden mußten. (Das wird sich evtl. durch Neuorientierungen im Zusammenhang des geplanten Psychotherapeutengesetzes für PsychologInnen ändern.)

Beziehungskonstellationen – Rollenkonflikte

Eine psychologischen Gesichtspunkten genügende Analyse der Komplexität all der Beziehungskonstellationen, insbesondere unter Berücksichtigung der mit einfließenden Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene ist hier nicht möglich. Statt dessen sollen stichwortartig die vier betroffenen Beziehungsfelder – im Spiegel des Erlebens der Studierenden – angesprochen werden. (Genauere Analyse s. Tüpker 1996)

1. Die unterschiedlichen Beziehungen der Studierenden untereinander werden in ihrem Einfluß auf die Supervision teilweise als hilfreich, teilweise als erschwerend erlebt. Das gute Sich-Kennen aus privaten Freundschaften oder einer gemeinsamen Selbsterfahrung kann das Vertrauen in der Supervisionsgruppe fördern, es aber auch schwierig machen zu entscheiden, wie man mit Einfällen aus solchen Quellen in der Supervisionsgruppe umgehen soll. Daß in der Gruppe auch Studierende sind, die man nicht gut leiden kann, wird als Hemmnis, aber auch als notwendige und akzeptierbare Herausforderung erlebt. Ängste, die sich vorwiegend um die Themen 'Sich-Zeigen' und 'Leistung und Konkurrenz' drehen, sind handhabbar, da (und unter der Bedingung daß) *alle* etwas von sich zeigen und immer wieder erlebt wird, daß andere ähnliche Probleme kennen und dies auch mitteilen. Das Lohnende in der Überwindung von Ängsten zeigt sich in Schilderungen, die betonen, daß es hier gar nicht um 'Fehler' gehe, daß die Einfälle aller ein wichtiger Beitrag zum Verstehen des Falles sein können, daß Anerkennung, Ermutigung und Unterstützung erlebt wurde und daß das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten gewachsen sei. Verspürt wird auch das Gefühl der Verantwortung untereinander, und daß das Gelingen dieses Unternehmens auch von der Sensibilität und Achtung füreinander abhängt. Der umgekehrte Einfluß – von der Supervision auf das sonstige Beziehungsgeschehen – wurde weniger beschrieben, einige Hinweise zeigen aber einen Zusammenhang zu bestimmten Arbeitsformen. (s.u.)
2. Die Tatsache, daß die Supervisorin auch als Prüferin wählbar ist, setzt Phantasien darüber frei, daß ihre Kenntnis auch persönlicher Probleme und des Verhaltens im Umgang mit den PatientInnen in Bewertungen einfließt. Das kann sich sowohl als Befürchtung als auch als positive Erwartung (und Erfahrung aus Prüfungen) auswirken. Insgesamt steht die Zuspitzung hinsichtlich der Prüfungen im Zusammenhang mit dem gesamten Geschehen der bewußten und unbewußten (Übertragungs- und Gegenübertragungs-) Beziehung mit ihr als Leiterin des Studiengangs und der Gestaltung dieses Beziehungsgeschehens. Ihr persönlicher Umgang mit der Gruppe, jeder einzelnen und gerade mit dem, was vom einzelnen als 'Schwäche' erlebt wird, wird dadurch zu einer der entscheidenden Variablen für das Gelingen oder Mißlingen dieses Unternehmens. Dies zeigt sich in den Ausführungen der Studierenden u.a. in der häufigen Zusammenstellung von positiven Beschreibungen der Erfahrungen mit der real erlebten Supervision mit 'konjunktivistisch warnenden' Hinweisen, daß dies bei einer anderen Leitung auch ganz anders ausgehen könnten.
3. Nicht übersehen werden sollte der Einfluß auf das Beziehungsgeschehen zwischen SupervisantIn und PatientIn. Supervision schafft eigentlich immer ein

Beziehungsdreieck, bei dem mal die Supervisorin (und die anderen TeilnehmerInnen der Supervisionsgruppe), mal die Patientin „durch Abwesenheit glänzen“ (wie A. v. Blarer (1994) es so treffend formuliert): In der Supervisionssitzung gerät die Beziehung PatientIn-TherapeutIn in den Einfluß der Beziehung der Therapeutin=Supervisantin zur Supervisorin/Supervisionsgruppe. Die Beziehung PatientIn-TherapeutIn erscheint dadurch bisweilen in einem anderen Licht, wird ‘gebrochen’, eventuell modifiziert. Auch Supervisorin/Supervisionsgruppe gewinnen eine Beziehung zur Patientin, spüren dabei vielleicht andere Aspekte oder können allzu Belastendes mit übernehmen, ‘(er-)tragen’ helfen. In der Therapiesituation wiederum beeinflussen Supervisorin/Supervisionsgruppe ‘im Kopf der Therapeutin’ die Beziehung zur Patientin.

In den beschriebenen Wendungen der Beziehung zu PatientInnen wird deutlich, daß hier der wesentliche Gewinn der Supervisionsveranstaltung liegt. Zentrale Erlebnisse sind dabei, daß das (bessere) ‘Verstehen des Falles’ oft auch *die Gefühle* zur Patientin ändert, damit manchmal das gesamte therapeutische Geschehen; daß die Patientin sich manchmal nach der Supervision ganz anders zeigt (als habe sie ‘gelauscht’); und daß die Empfindungen der anderen SupervisionsteilnehmerInnen den eigenen Empfindungsspielraum zur Patientin erweitern. Dies wird interessanterweise nicht nur bei eigenen Fällen erlebt, sondern mittelbar auch bei denen der anderen, entweder schon in den sich entwickelnden Szenen in der Sitzung selbst oder durch spätere Rückmeldungen. Ebenso taucht wiederholt die Faszination darüber auf, daß und wie der ‘Fall’ sich im Geschehen der Supervisionsgruppe spiegelt. Über den Gewinn für die aktuellen Behandlungen hinaus, der m.E. oft auch darin besteht, „durch ein vorwegnehmendes Verstehen gegen unerwartete Überraschungen gefeit“ (Scharff 1994) zu sein, sind solche Erlebnisse eine der wesentlichen Erfahrungen in bezug darauf, was psychotherapeutische Musiktherapie eigentlich meint. In meinem eigenen Erleben ist die Supervision hinsichtlich dieses ‘Lerneffektes’: dem Erlangen eines ‘psychotherapeutischen Blicks’, allen anderen Lehrveranstaltungen überlegen. Die Verwandlung der Studierenden von ‘MusiklehrerInnen’ zu ‘MusiktherapeutInnen’ erlebe ich am stärksten in der Supervision.

4. Bei denjenigen Supervisionen, die sich auf Material und Probleme aus Praktikumssituationen beziehen, ist darüber hinaus das nicht unproblematische Beziehungsdreieck ‘StudentIn-PraktikumsanleiterIn-SupervisorIn’ zu berücksichtigen. Da PraktikumsanleiterIn und SupervisorIn sowohl im Zusammenhang der Praktika als manchmal auch darüber hinaus als KollegInnen Kontakt haben, „glänzt“ in diesem Dreieck jeweils eine/r der drei Beteiligten durch Abwesenheit und für jede/n Beteiligte/n können Situationen entstehen, in denen man sich „zwischen den Stühlen“ fühlt. Da dieser Aspekt nicht eingehender untersucht wurde, soll er hier nur erwähnt werden. In einem Gespräch mit einigen PraktikumsanleiterInnen wurde aber deutlich, daß es hier hilfreich wäre, grundsätzlich Klarheit darüber zu schaffen, wer wann mit wem in Abwesenheit von wem über was sprechen darf und/oder sprechen muß.

Arbeitsformen

Keine der in der Supervision angewandten Arbeitsformen wurde von den Studierenden generell als ungeeignet beschrieben. Dennoch fällt hinsichtlich der bisweilen genutzten Möglichkeit einer psychodramatischen Auslotung eines Falles eine besondere Ambivalenz auf. Einerseits haben die hier möglichen Wendungen eine besondere Prägnanz und Erlebnisintensität, andererseits scheint dieses Verfahren am ehesten zu Verwicklungen der Beziehungen untereinander zu führen.

Die anderen an die Psychoanalyse und Morphologie angelehnten Arbeitsformen scheinen eine größere Ruhe und Ausgewogenheit zu haben: das Ausgehen von den Einfällen aller zu einem vorgetragenen Fall, die Einbeziehung der Beschreibung eines Tonbandbeispiels, das musikalische Nachspielen einer musikalischen Situation. Diese Arbeitsformen werden auch als *Einübung* in (Musik-)Therapeutisches – häufig im Unterschied zum pädagogischen Handeln und Denken – beschrieben. Dabei werden Markierungen hervorgehoben, die eher en passant ‘vorkommen’ als daß sie gesondert als ‘Verfahren’ von der Supervisorin eingeführt wurden: das tendenzielle Desinteresse an ‘Fehlern’, an direkten Antworten auf (zu früh gestellte) Fragen, an (zu frühen) behandlungstechnischen ‘Tips und Tricks’ und Bewertungen. Die große Bedeutung und Aktivität der Gruppe wird oft anhand der Zurückhaltung der Supervisorin vor allem im ersten Teil des Supervisionsgeschehens als eine Besonderheit dieser Veranstaltung gegenüber anderen hervorgehoben. In ‘Aha-Erlebnissen’ einer anschließenden Zusammenfassung, Wendung oder Klärung zeigt sich dann der fachlichen Wert des *gemeinsamen* Bemühens. Die besondere Wertschätzung dieser Aspekte der Supervision beruht m.E. auch darauf, daß die Bedeutung des Beitrages aller zu dem jeweiligen fallbezogenen Erkenntnisprozeß hier Realität ist und nicht ein ‘methodischer Unterrichtstrick’.

Gesamteinschätzung

Supervision lässt sich als ein zentraler Drehpunkt der musiktherapeutischen Ausbildung charakterisieren, in dem sich Selbsterfahrung, praktisch Erlerntes, Erfahrungen der Praktika und Theoretisches bündeln und in die entscheidende Drehung zum Umsatz in eine musiktherapeutische Kompetenz gegenüber den PatientInnen kommen. Sie ist neben ihrer eigentlichen Aufgabe für viele Studierende eine Veranstaltung, die auch deshalb geschätzt wird, weil hier über die eigenen Praktika hinaus Einblicke in viele verschiedene Arbeitsbereiche, musiktherapeutische Ansätze und institutionelle Zusammenhänge gewonnen werden können. Ihr einübender Charakter kann wesentlich die Seherfahrungen und persönlichen Umwandlungen fördern, die zu einer musiktherapeutischen Identitätsbildung notwendig sind. Für die weitere Qualifizierung im Beruf dient sie vor allem der Einführung und dem Kennenlernen einer Unterstützung, die schon im Studium als notwendig und als hilfreich erlebt werden sollte, damit sie als selbstverständlicher Bestandteil der musiktherapeutischen Berufstätigkeit aktiv und ohne allzu große Ängste gesucht werden kann. Auch die Vorbereitung auf spätere Teamarbeit wird hier von den Studierenden erwähnt. Ergebnis der Supervision im Studium ist bei einigen auch die Bildung kollegialer Supervisionsgruppen nach dem Studium mit ehemaligen Mitstudierenden.

Supervision ist aber auch Kulminationspunkt möglicher Rollenkonflikte und einiger Grundwidersprüche, die sich insgesamt in jeder Therapieausbildung gegenüberstehen, wie z.B.: Notwendigkeit von Leistung und Beurteilung contra tendenzielle Schädlichkeit von Leistungsdruck und kränkenden Erlebnissen für die Entwicklung der Studierenden;

Unumgänglichkeit der Einbeziehung persönlicher Aspekte contra Schutz der Studierenden vor Übergriffen; unvermeidbare Beeinflussung durch Persönlichkeit und fachliche Ausrichtung der Lehrenden contra Wichtigkeit der Entwicklung einer eigenen Haltung, Sicht- und Arbeitsweise. Ihre Durchführung bedarf daher der sorgfältigen Reflexion, insbesondere im Hinblick auf Rollenkonflikte und Beziehungsgestaltung. Ihre Arbeitsformen und die Handhabung der 'Verwandtschaft zur Selbsterfahrung' müssen generell die Studiensituation berücksichtigen und individuell respektieren, daß die Studierenden unterschiedliche Grenzen in bezug darauf haben, was ihnen in dieser Konstellation 'zu nah' ist. Daß im Hinblick auf die immanen Konflikte – auch bei größtem Bemühen – immer 'alles glatt läuft', ist nicht zu erwarten, vielleicht auch nicht unbedingt erstrebenswert. Eher erscheint es mir kontrakonfliktär zu sein, die Möglichkeit der gemeinsamen Reflexion mit den Studierenden zu nutzen und das Bewußtsein aller Beteiligten zu fördern, daß mögliche Konflikte mit der Supervision immer auch Gegenstand der Supervision oder darüberhinausgehender Gespräche und Beratungsformen sein können und daß auch 'Lehrende' korrigierbar sind und der verändernden Beeinflussung durch die 'Lernenden' bedürfen. (In dieser Hinsicht hatte die schriftliche Befragungsaktion selbst auch positive Wirkungen im Hinblick auf ein gemeinsames Problem bewußtsein und führte nebenbei zu einigen interessanten Gesprächen in der derzeitigen Supervisionsgruppe.) Von welchen Variablen in bezug auf das methodische Vorgehen, die Handhabung der Beziehungen und hinsichtlich der Fragen der Studienorganisation es im einzelnen abhängt, ob die Unternehmung 'Supervision als Unterrichtsfach' mehr oder weniger gelingt, ließe sich nur anhand einer vergleichenden Befragung von Studierenden der verschiedenen Musiktherapiestudiengänge ermitteln. Dies könnte eine Hilfe in der Binnengestaltung der Supervision und ihrer Rahmenbedingungen sein.

LITERATUR

Beland, H. (1992): Kritischer Kommentar zu Helmut Thomä's Aufsatz über »Idee und Wirklichkeit der Lehranalyse«. In: Psyche, 46, 99-114, Stuttgart

Blarer, A. von (1994): Gegenübertragung in der psychoanalytischen Supervision. In: Psyche, 48, 425- 452, Stuttgart

Mentzos, S. (1976/1989): Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Suhrkamp, Frankfurt

Scharf, Jörg M. (1994): orientierte im Spiegel der Supervision. In: Psyche, 48, 325-360, Stuttgart

Thomä, H. (1991): Idee und Wirklichkeit der Lehranalyse. Ein Plädoyer für Reformen. In Psyche 45, 385-433 und 481-505, Stuttgart

Thomä, H. (1992): Stellungnahme zum kritischen Kommentar Hermann Belands zu meinem Aufsatz »Idee und Wirklichkeit der Lehranalyse«, 46, 115-144, Stuttgart

Tüpker, R. (1996): Supervision im Erleben von Studierenden der Musiktherapie. In: Einblicke, 7, 53-80, Hrsg. DBVMT c/o H. Schirmer, Weinmeisterhornweg 105, 13593 Berlin

Reflexion seelischer Verhältnisse in der musiktherapeutischen Improvisation¹⁰

Einleitung

Dem Entschluß, improvisieren lernen zu wollen (oder gar lernen zu müssen, weil es Lehrfach der gewählten Ausbildung ist), haftet ein wenig die Paradoxie des Vorsatzes an, in Zukunft immer ganz spontan sein zu wollen – der Aufgabe, improvisieren zu lehren, die Paradoxie der elterlichen Anweisung an das Kind, es solle nicht immer so gehorsam sein. *Warum* es dennoch möglich ist, improvisieren zu lernen (und zu lehren), ist psychologisch eine ebenso schwierige wie reizvolle Frage. Sie läßt uns ahnen, daß paradoxe Situationen nicht notwendig krank machen, wie wir dies von den bekannten Beispielen bei Watzlawik (1969) her kennen, sondern daß sie auch eine spiralförmige Bewegungen zwischen Gegensätzen und einen schöpferischen Sprung auslösen können, durch welchen sich die widersinnige Aufgabe durch eine paradoxe Antwort einlösen läßt. Damit verlassen wir das ursprüngliche Bezugssystem in eine Richtung, die – bevor wir es verließen – noch nicht abzusehen war. Und zugleich erfahren wir das nur, indem wir es tun.

Daß es möglich ist, improvisieren zu lernen, ist für mich eine langjährige Erfahrung durch das Unterrichten von Improvisation im instrumentalpädagogischen wie im musiktherapeutischen Bereich.

Mit der im Titel formulierten Zielsetzung dieses Buches, Wege zur *musiktherapeutischen* Improvisation aufzuzeigen, geht darüber hinaus eine eingrenzende Bestimmung einher, die der Erläuterung bedarf. Man könnte zum einen fragen, was eine musiktherapeutische Improvisation von anderen musikalischen Improvisationen unterscheidet. Damit wäre der Fokus allerdings zugleich schon auf den in der Musikwissenschaft üblichen „Werkcharakter“ musikalischer Produkte gelegt: Sind musiktherapeutische Improvisationen musikalisch-strukturell einfacher, nicht so komplex, nicht so kunstvoll? Sind sie meist atonal oder doch eher harmonikal gebunden? Folgen sie dem musikalisch kulturellen Umfeld des Patienten oder mehr der musikalischen Sozialisation des Therapeuten? Sind sie *chaotisch* oder gehorchen auch sie musikalischen Gesetzen? Sind sie – das ist sicherlich die häufigste Vermutung – musikalisch „einfach schlechter“ als die Werke der „Kunstmusik“? Diesen Fragen ließe sich anhand der Bandaufzeichnungen von Improvisationen aus verschiedenen Bereichen nachgehen und ich bin mir sicher, daß eine solche Untersuchung für so manche Überraschung gut wäre, insbesondere bezüglich der gängigsten Vorurteile.

Mit dieser Art der Fragestellung wäre aber zugleich der entscheidende Fokus der hier gesuchten näheren Bestimmung verfehlt. Nicht *die* Improvisation als das musikalische

¹⁰ In: Wege zur musiktherapeutischen Improvisation (mit Martin Lenz), LIT-Verlag, Münster 1998, 135-203

Werk – nach seiner Fertigstellung – ist hier das Thema, sondern das Improvisieren als menschliches Handeln, als seelisch-soziales Geschehen, als Ereignis, als musikalische Beziehungssituation. Die Aufzeichnung einer Improvisation, die man anhören, analysieren und nach den unterschiedlichsten Ästhetiken beurteilen kann, ist diesem Ereignis nicht mehr identisch. Sie ist nur ein Dokument – nicht das Geschehen selbst. Was nicht heißt, daß man ihm das Sich-ereignet-Habende nun gar nicht mehr anhören kann, aber es handelt sich eben nicht um denselben Untersuchungsgegenstand.

Die Unterscheidung der Modalität *musiktherapeutischen* Improvisierens von anderen Improvisationssituationen muß daher eher in der besonderen Beziehungssituation dieses Geschehens zu bestimmen gesucht werden: in dem Erleben der Musizierenden, ihren Rollen, ihren Aufgaben, ihrer Bezogenheit und ihrem Verhalten – musikalisch und darüber hinaus. Aus der Sicht des Therapeuten als dem Teil dieser Beziehung, der in die Verlegenheit kommt, improvisieren *lernen* zu müssen, läßt sich das auch als die Frage nach der Verfassung oder Haltung beim Improvisieren mit einem Patienten formulieren – im Unterschied zu der Verfassung beim Improvisieren mit Freunden, Kollegen oder alleine, in Aufführungen oder „nur so für sich“.

Nach meiner Erfahrung gibt es einen solchen Unterschied, den ich als Therapeutin deutlich und gut abgrenzbar in mir spüren kann. In ihm manifestiert sich die therapeutische Grundhaltung, offenbart sich die besondere Beziehungssituation, die eine psychotherapeutische Behandlung darstellt. Diese Verfassung in sich zu finden und so zu etablieren, daß sie in einer gewissen Klarheit jederzeit wieder auffindbar ist, stellt somit einen wesentlichen Teil des MusiktherapeutIn-Werdens dar. Daß dies kein vorrangig rational-intellektuell zu vermittelnder Vorgang ist, wird wohl kaum jemanden verwundern. Ebensowenig die Tatsache, daß man diese innere Verfassung nicht allein im Vorweg einer Ausbildung lehren und lernen kann, sondern daß hier die eigene therapeutische Selbsterfahrung, die Erfahrungen in der musiktherapeutischen Begegnung mit realen PatientInnen und die Supervision dieser Erfahrungen ineinander greifen müssen. Dennoch bietet der Improvisationsunterricht in einer musiktherapeutischen Ausbildung eine gute Gelegenheit, sich immer wieder mit den Fragen nach der (musik)therapeutischen Haltung, nach der besonderen Verfassung des musiktherapeutischen Improvisierens auseinanderzusetzen und im Spiel (Vor-)Erfahrungen zu sammeln. Ich habe – soweit mir dies in der schriftlichen Form der Vermittlung möglich war – deshalb versucht, im Zuge der hier gesammelten Beispiele auch nähere Hinweise auf die besondere Verfassung des musiktherapeutischen Improvisierens zu geben: zum einen im Zusammenhang der musikalischen Rollenspiele, zum anderen im Kapitel der konzertanten Improvisation – also aus dem Blickwinkel einer der möglichen anderen Improvisationssituationen.

Und dann gibt es in Behandlungen manchmal besondere Spielsituationen, in denen diese andere Verfassung aufgehoben ist. Vermutlich sind dies Momente der Begegnung jenseits der Übertragungs-Gegenübertragungs-Konstellation. Als Phänomene des Dritten, des Unvermittelbaren, der Begegnung (im Sinne Martin Bubers), als Eintritt des Neuen, als Aufhebung der Asymmetrie werden diese besondere schwer auf einen Begriff zu bringenden Momente in der Literatur von verschiedenen Autoren zu umschreiben gesucht. (vgl. u.a. P. Knill und P. Petersen in Petersen 1990)

Die hier vorgelegten Improvisationsanregungen stammen aus meiner Lehrerfahrung in der Weiterbildung des Instituts für Musiktherapie und Morphologie (IMM) sowie dem Diplomstudiengang Musiktherapie an der Universität Münster. Sie zentrieren weitgehend auf die musikalische Ausdrucksbildung und musiktherapeutische Zusammenhänge, in

denen ich die musikalische Improvisation als eine Reflexion seelischer Verhältnisse verstehe, als eine (besondere) Form der Kommunikation, als Gestaltung von Beziehung und zugleich als ihr sinnlich wahrnehmbarer Ausdruck.

Der Begriff der Reflexion im Titel dieser Darstellung ist also durchaus in seiner doppelten Wortbedeutung gemeint: Die musikalische Improvisation reflektiert seelische Verhältnisse im Sinne einer Widerspiegelung – dies allerdings nicht als eine bloße Abbildung, sondern als Expression, die sich in ihrem Sinn erst erfüllt, wenn sie in einem anderen zu einer verstehenden Impression wird. Das heißt: Wir können Strukturen seelischen Funktionierens und Mißglückens in einer musiktherapeutischen Improvisation hören – wenn wir denn zu hören verstehen. Sie kann uns aber auch zur Reflexion über Psycho-Logisches im Sinne eines Nachdenkens im Handeln dienen. Das Musikmachen selbst wird zum Mittel der Erkenntnisgewinnung, zur ästhetischen Auseinandersetzung mit psychologischen Fragen. Dadurch geht der Improvisationsunterricht in der musiktherapeutischen Ausbildung immer wieder auch über das Improvisieren-Lernen hinaus und berührt viele andere Aspekte der musiktherapeutischen Praxeologie. Ästhetische Auseinandersetzung meint hier also im ursprünglichen Sinne die Suche nach sinnlicher Erkenntnis und nicht Flucht in eine Ästhetik des schönen Scheins. Nur von einem solchen Musikverständnis her wird m.E. auch verstehbar, warum wir berechtigterweise den Versuch wagen dürfen, mit Hilfe von Musik psychisches Leid verstehen und behandeln zu wollen.

In diese Ausführungen nicht aufgenommen wurde all das, was als Einübung musikalischen Materials im engeren Sinne in der Ausbildung natürlich ebenfalls eine Rolle spielt. Der Aspekt der improvisatorischen Verfügbarkeit über eine gewisse Breite musikalischen Materials ist einerseits die Voraussetzung, auf der die hier dargestellten Übungen und Anregungen aufbauen. In der Ausbildungspraxis muß dies nach meiner Erfahrung andererseits aber durchaus nicht heißen, daß Materialübungen zur Improvisation zeitlich getrennt oder notwendigerweise vor der Auseinandersetzung mit den kommunikativen und therapeutischen Aspekten des Improvisierens stattfinden müssen. Beide Aspekte können sinnvoll ineinander greifen und als gegenseitiger Anreiz zur Entwicklung beitragen: Die Studierenden, mit denen ich in Münster arbeite, haben einerseits eine solide musikalische Ausbildung, andererseits haben sie – bis auf Ausnahmen – kaum oder noch nie improvisiert. Meine Erfahrung ist dennoch oft die, daß die komplette Spiel- und Ausdrucksfähigkeit, die durch das Spielen komponierter Musik erlangt wurde, gerade durch die Konzentration auf etwas (scheinbar) „ganz anderes“ eher in einem Sprung auch für das Improvisieren verfügbar wird, als daß dies m.E. durch eine didaktisch ordentliche Hinführung erreichbar wäre.

Eine Erweiterung des schon bereitstehenden – aber erst in die improvisatorische Verfügbarkeit zu überführenden – Materials und der psychologisch-musikalischen Ausdrucksvarianz ist andererseits meist aber ebenso notwendig. Dazu können Materialübungen ein sinnvoller Zwischenschritt sein. Aber auch andere Wege, die konkreter von musiktherapeutischen Erfahrungen ausgehen, sind hier möglich, wie dies z.B. im Zusammenhang der „Verhältnisse“ aufgezeigt wird. Ebenso kann der Anreiz, Konzerte mit improvisierter Musik zu veranstalten, zu einer Erweiterung der eigenen musikalischen Ausrüstung beitragen.

Die vorliegende Darstellung meiner Erfahrungen richtet sich zum einen an diejenigen, die in musiktherapeutischen Aus- oder Weiterbildungszusammenhängen musiktherapeutische Improvisation lehren. Sie sind aber ebenso als Anregung für Improvisationsgruppen gedacht, wie sie sich häufiger zwischen Studierenden oder später dann auf kollegialer

Ebene zwischen MusiktherapeutInnen bilden. Nicht nur die Tatsache, daß die vorgesehenen Improvisationsveranstaltungen in den Ausbildungen vermutlich allein schon quantitativ nie ausreichen, macht die Selbstorganisation solcher Gruppen sinnvoll und notwendig. Ich bin persönlich auch der Überzeugung, daß freie Gruppen ohne institutionalisierte Leitung (und insofern ohne das damit unvermeidlich einhergehende autoritative Gefälle) zum einen wesentlich mit dazu beitragen können, die eingangs beschriebene Paradoxie des Improvisieren-Lernens einzulösen. Zum anderen entsteht in ihnen durch die Selbstorganisation einer Gruppe oft überraschend Neues (und wieder könnte man sagen: musikalisch und darüber hinaus) und bietet damit eine Möglichkeit – bei allen Konflikten der Gruppendynamik, die sich naturgemäß ebenfalls einstellen werden – erfahrbar werden zu lassen, daß die Gruppe (manchmal) tatsächlich mehr kann als der Einzelne. Dies überhaupt einmal am eigenen Leib zu erfahren, ist eine wichtige Voraussetzung für die therapeutische Arbeit mit Gruppen und für die kollegiale Arbeit in einem Team. Das kreative Potential einer Gruppe auch in bezug auf die Musik zu erleben, ist nach meiner Erfahrung angesichts der Fixierung unserer Musiktradition auf die Einzelperson, als dem einzigen möglichen Ort schöpferischer Akte, auch jenseits aller Therapie- und Ausbildungsfragen, eine bereichernde und belebende Erfahrung.

Im Hinblick auf die verschiedenen Arbeitsfelder der Musiktherapie im weitesten Sinne und die entsprechend unterschiedlichen Ausbildungskonzepte unterliegen die Konkretisierungen in den vorgelegten Beispielen einer gewissen Einschränkung. Sie hängt damit zusammen, daß mein eigener musiktherapeutischer Erfahrungshintergrund auf eine psychotherapeutische Arbeitsweise und entsprechende Arbeitszusammenhänge begrenzt ist. Dennoch wurde mir – gerade auch durch die Zusammenarbeit mit Martin Lenz – deutlich, daß sich das meiste in modifizierter Form auf andere Arbeitszusammenhänge übertragen läßt. Es wäre mir aber anmaßend erschienen, selbst diese Übertragung leisten zu wollen. Ich denke, daß LeserInnen aus den entsprechenden anderen Bereichen, z.B. der Musik-Sozialtherapie oder auch den verschiedenen Übergangsbereichen zwischen Pädagogik und Therapie, dies vermutlich besser können, als mir dies ohne wirklich konkrete Praxis möglich gewesen wäre.

I. Verhältnisse, Affekte, Gesten

In der morphologischen Psychologie sind wir es gewohnt, von Verhältnissen zu sprechen. Damit wollen wir die Realitäten in den Blick bekommen, die sich zwischen den Einzelheiten bewegen, die seelischen Wirksamkeiten, die sich nur aus einem „Zwischen-Dingen“ erklären lassen.

In der Musik ist uns das im Großen wie im Kleinen selbstverständlich: Harmonien, Melodien, Rhythmen wie auch größere Formzusammenhänge, immer sind es die Spannungsverhältnisse zwischen den Tönen, die „die Musik machen“. Ähnlichkeit, Kontrast, Aufbau und Abbau, Steigerung, Variation, Wiederkehr: In solchen Verhältnissen vollzieht sich die musikalische Wirkung, die wir immer zugleich als seelisches Phänomen auffassen. Selbst das Intervall (ursprünglich wörtlich „der Raum zwischen zwei Schanzpfählen“) verweist auf dieses Dazwischen als dem musikalischen Wirkungsraum. Sogar der vorgebliche „Einzelton“ entpuppt sich bei näherem Hinhören als ein geordnetes Verhältnis (von Teiltönen), aus deren unterschiedlicher Betontheit das resultiert, was wir als verschiedene Klangfarben erleben.

Umgangssprachlich sprechen wir davon, daß jemand „aus guten oder schlechten Verhältnissen kommt“, daß die Verhältnisse es sind, die unser Glück oder Unglück ausmachen, daß wir in bestimmte und bestimmende Verhältnisse hineingeboren werden. Die Verhältnisse, in denen wir leben, können uns beengen oder fördern, wir können uns mittendrin fühlen oder am Rande stehen, wir spüren Resonanz oder Leere. Psychologisch verstehen wir unter Verhältnissen aber nicht nur das, was uns umgibt, sondern wir gehen von der Erfahrung aus, daß wir z.B. die Verhältnisse, in denen wir „groß wurden“ (oder klein blieben), verinnerlicht haben. Allerdings nicht im Sinne einer bloßen Kopie, sondern als eine gestaltete Verinnerlichung, die sich erneut zugleich wieder „außen“ zeigt: in unseren Handlungen und Lebensgestaltungen. Die Grundlage der Musiktherapie basiert auf der Erfahrung, daß sich die seelischen Verhältnisse des Patienten (unter bestimmten Voraussetzungen des Settings) auch in der musikalisch gestalteten Beziehung zwischen PatientIn und TherapeutIn auffinden lassen – und es von da aus zu einer umwandelnden Verinnerlichung kommen kann.

Auch das, was wir „Beziehungen“ nennen: Bezugspersonen, Beziehungskisten etc., ist gemeint. Der Begriff Verhältnisse geht aber über eine reine „Personenpsychologie“ hinaus. Zum einen in dem Sinne, daß auch unsere Alltagsverhältnisse (Tagesablauf, berufliche Verhältnisse, Alltagsverrichtungen) und auch unsere Verhältnisse zu den Dingen (Wohnverhältnisse, Malen, Musizieren, Bauen) unser Seelisches mitbestimmen und gestalten. Zum anderen darin, daß wir seelische Verhältnisse wiederfinden in Musik und Kunst, in Wissenschaft und Religion. Damit ist es z.B. möglich, Märchen als Typisierung seelischer Grundverhältnisse (als typische Lebens- oder Konfliktkonstellationen) zu verstehen und für die Psychotherapie nutzbar zu machen (vgl. Salber 1987).

Mit der Methodik der „Beschreibung und Rekonstruktion“ (Tüpker 1996a, S. 70 ff) versuchen wir in der morphologischen Musiktherapie, die Grundverhältnisse des Leidens eines Patienten – das, was er (gut) leiden kann, was er nicht leiden kann und deshalb immer zu umgehen sucht usw. – aus einer der ersten gemeinsamen Improvisationen herauszuhören und im Zusammenhang mit den Erzählungen des Patienten über sein Leiden und sein Leben näher zu bestimmen. Versuchen wir das in einem ersten Anlauf in Worte zu fassen, so kommen dabei Beschreibungen heraus wie die, daß jemand „immer gut in alles hineinkommt, dann aber nicht hindurchkommt und damit nie ankommt“ oder „durch permanente Bewegung fast einen Stillstand erzeugt“. (Weitere Beispiele s. S. 48f)

Wir gehen dabei davon aus, daß unsere PatientInnen diese musikalischen Verhältnisse nicht bewußt herzustellen vermögen, sondern daß dies eher ein Prozeß ist, der sich herstellt – im Zusammenspiel der therapeutischen Beziehung, unbewußt, ungewollt, wie von selbst. Unsere PatientInnen müssen das nicht üben, eher widerfährt es ihnen, geschieht mit ihnen (und mit uns), meist lange bevor bewußt werden kann, was auf diese Weise zum Ausdruck kommt.

Wir als MusiktherapeutInnen können es uns aber zur Aufgabe machen, bewußt, gewollt und als Einübung in unsere musikalische Ausdrucksvarianz, solche Verhältnisse musikalisch herzustellen. Damit können wir – von einer ganz anderen Seite her – unsere musikalische Ausrüstung erweitern und differenzieren und üben uns zugleich ein in die Grundvoraussetzung musiktherapeutischen Verstehens, musikalische Verhältnisse als seelische (psycho-logische) Verhältnisse wahrzunehmen.

Wir können dabei zunächst von allgemeinen Verhältnissen ausgehen und versuchen, uns diese musikalisch zu erarbeiten. Praktisch ist das so gemeint, daß eine kleine Gruppe von

SpielerInnen sich „ein Verhältnis“ (z.B. Enge oder Weite) aussucht oder ausdenkt, sich Instrumente sucht und „über diesen Begriff spielt“, sich also den ausgewählten Begriff zum Titel, zum Anlaß, zum Thema einer Improvisation macht. Über das so Entstandene kann man dann miteinander sprechen, in einem weiteren Spiel etwas zu differenzieren zu präzisieren oder zu variieren versuchen.

Das Ganze kann dann in zwei Richtungen weiter betrieben werden: Man kann einerseits im Sinne der musikalischen Übung versuchen, das Gemeinte musikalisch „immer besser“ hinzubekommen. Damit kann man seine künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten in der Improvisation erweitern. Man kann andererseits im Sinne des psychologischen Auslotens dem nachspüren, was es z.B. bedeutet, „immer knapp daneben“ zu liegen: daß da etwas Festes, Bestimmtes sein muß, damit man überhaupt daneben liegen kann; daß es einer widerstehenden Kraft bedarf, um das durchzuhalten; welcher Aufwand dazu betrieben werden muß; was so nicht geht, was zu kurz kommt, welches aber auch der Gewinn oder Reiz daran ist. Nach meiner Erfahrung ist dieses Ausloten gerade in der Gruppe sehr ergiebig und hervorragend geeignet, klischeehafte (Vor-)Urteile über die Realität psychologischer Verhältnisse und das, was sie bewirken, zu überwinden.

a) Die Begriffe in den nachfolgenden vier Kästchen können als Anregung für das Sich-Erspielen von Verhältnissen genutzt werden. Sie folgen keiner besonderen Systematik, so daß man sich beliebig weitere Themen dieser Art ausdenken kann.

Resonanz
Echo (als spezielle Resonanz)
Leere (als fehlende Resonanz)
Begleiten
Gemeinsames Anwesendsein
Hinterherlaufen
Entgegenkommen
Immer dagegen sein
Mit dabei
Leerlaufen (lassen)

Dazwischen-Sein
Isoliert sein
Eingebettet sein
Eingekeilt sein
Beengt sein
Hin- und Hergerissen sein
Mittendrin sein
Am Rande stehen
Ausgeschlossen sein
Immer knapp daneben

Reisen
Auf Wanderschaft sein
In Bewegung sein
Umherirren
Auf den Punkt kommen
Ankommen
Sich sammeln
Sich auflösen
Sich zerstreuen
Sich verlieren

Frieden
Krieg
Kalter Krieg
Diplomatie
Waffenstillstand
Marktplatztreiben
Trautes Heim
Werkstatt
Fabrik
Zirkus

b) In ähnlicher Weise kann man sich auch „Gesten“ zum Thema für solche musikalisch-psychologischen Erkundungsreisen machen. Gesten sind Hinweise, Zeichen für

Empfindungen, Verfassungen und Gefühle, die ihrerseits immer auch als Hinweise auf seelische Verhältnisse zu verstehen sind (vgl. den Aufsatz „Gefühle verweisen ...“ Grootaers 1987). Gesten, Gebärden sind (kleine, verdichtete) Bewegungen, mit denen wir unsere Bewegtheiten und unser Bewegt-Werden ausdrücken und anderen Menschen einen Wink geben, wie es um uns steht.

Musik als Gesten zu hören bzw. zu verstehen, darin kann man sich auch einüben, indem man ein Musikstück hört und versucht, dies innerlich in körperlichen Gesten mitzuvollziehen. Dabei achtet man weniger auf die großen Formabschnitte. Das vollzieht sich eher im Kleinen auf der Ebene musikalischer Phrasierung, in den Zeiteinheiten, die auch real für die Ausführung einer Geste gebraucht werden.

Entsprechend bietet sich das Spiel über die Gesten auch dazu an, daß ein Teil der Gruppe die Gesten gleichzeitig in der Bewegung mitvollzieht. Dazu kann es auch reizvoll sein, daß die spielende Gruppe zuvor nicht mitteilt, welche Art der Geste sie sich zum Thema gemacht hat, so daß die sich bewegende Gruppe nicht den eigenen Vorstellungen folgt, sondern allein der Anregung durch die Musik. Auch die Umkehrung ist möglich, indem ein Gruppe eine bestimmte Geste in der Bewegung gestaltet und eine zweite von dieser Anregung ausgehend dazu spielt.

Einige Beispiele sind:

Gesten

- stiller Trauer
- klammheimlicher Freude
- freundlicher Zuwendung
- offener Abneigung
- der Ehrfurcht
- der Dankbarkeit
- der Anerkennung des Anders-Seins eines Anderen
- ängstlicher Verunsicherung
- unaufdringlicher Zuwendung
- des Flirts
- wunschlosen Unglücks

c) Weitere Ausgangsthemen können natürlich auch Affekte, Empfindungen und Gefühle sein. Mit Daniel Stern können wir zwischen den „kategorialen Affekten“, das sind die, die wir üblicherweise als Affekte bezeichnen, und den von ihm so benannten „Vitalitätsaffekten“ unterscheiden. Mit dieser frühen (dann aber bleibenden) Form der Affektbewegung ist etwas gemeint, was sich als Grundstruktur durch alle Modi der Wahrnehmung und interpersonalen Übermittlung als wiedererkennbare Grundgestalt auffassen und wiedererkennen lässt. (Vermutlich dachten die meisten MusikerInnen wie ich bei den entsprechenden Ausführungen von Stern, daß dies doch eigentlich der Bereich ist, in dem wir uns in der Musik immer schon bewegen und der so schwer in Worte zu fassen ist, wie dies auch bei Stern zu bemerken ist.) Bezeichnenderweise schreibt Stern bezüglich

der Vitalitätsaffekte denn auch: „Abstrakter Tanz und Musik sind ausgezeichnete Beispiele für die Ausdrucksfähigkeit der Vitalitätsaffekte.“ (1992, S. 87)

Vitalitätsaffekte	Kategoriale Affekte
anschwellend ausklingend schwungvoll explodierend besänftigend verblassend flüchtig ruckartig wellenförmig	Freude Traurigkeit Furcht Ärger Zorn Ekel Überraschung Interesse Neugier

d) Eine weitere Möglichkeit besteht in einer Art Umkehrung des ersten Schrittes der Methodik der Beschreibung und Rekonstruktion. Dort hören wir die Musik des Patienten (und Therapeuten), beschreiben unser Erleben und versuchen, dies als ein bestimmtes seelisches Verhältnis in Worten zu formulieren. Nun können wir umgekehrt die zusammenfassende Beschreibung der Improvisation aus einer Behandlung zum Anlaß für eine Improvisation nehmen. Das meint natürlich nicht, daß wir die ursprüngliche Improvisation im wörtlichen Sinne nachzuspielen versuchen, sondern nur, daß wir das in Worte „übersetzte“ Werk wiederum in eine neue musikalische Gestaltung übertragen. Deshalb ist es auch möglich, solche Zusammenfassungen ohne Kenntnis der Ursprungsimprovisationen als Thema für die eigene Gestaltung zu nutzen.

Wir werden dabei aber dennoch die erstaunliche Erfahrung machen, *wie schwierig* es meist ist, das, was in der Musiktherapie so scheinbar ohne weiteres und ohne den Prozeß des Übens entsteht, als intendierte Gestaltung herzustellen. Für mich ist das immer wieder eine respekt einflößende Erfahrung: Bei allem sichtbaren Leiden und scheinbarem „Nicht-Können“ offenbart sich hierin das Können des Patienten, das Gelungene seiner Lebensmethode, das „Kunstvolle“ der seelischen Gestalt.

Als Anregung folgen einige Beispiele seelischer Verhältnisse, wie sie in Beschreibungen musiktherapeutischer Improvisationen erarbeitet wurden. Es handelt sich dabei um Beispiele verschiedener AutorInnen, die meist vereinfacht wurden, da die kompletten Beschreibungstexte zu präzise oder zu differenziert für diese Aufgabenstellung wären.

- Eine sich verselbständigungende Bewegung führt zu einem Zustand des Ausharrens. (Ch. Kolb)
- Ein Zustand grenzenloser Zweieinigkeit wird hergestellt und aufrechterhalten. (R. Zintgraf)
- Die Gleichzeitigkeit zweier entgegengesetzter Extreme verhindert eine notwendige Zuspitzung. (M. Banschbach)
- Ein Schwebezustand, der Mangel und Sehnsucht, Resignation und Aufbegehren in ein Gleichgewicht bringt. (Ch. Lemke)

- An einer vorgetäuschten Hilflosigkeit kann festgehalten werden, wenn der andere sein Können kräftezehrend einsetzt. Das ist endlos traurig und vergeblich. (B. Reichert)
- Durch Szenenwechsel wird versucht, an der Fülle des Lebens teilzuhaben, ohne die Konsequenzen (Entwicklung und Kosten) erfahren zu müssen. (K. Hölsbeck-Gründer)
- Unerträgliches Getümmel kann von plattfüßigem Protest nicht zur Ordnung gebracht werden. (Ch. Albers-Claus*)
- Schießerei im Tanz - Tanz in der Schießerei. (A. Esch*)
- Unentwegt angetrieben - stellt sich doch immer nur der alte Zustand wieder her. (G. Kreutzer*)
- Ein unerbittlich schaurig-schöner Marsch, der sich im Kreis bewegt. (S. Landsiedel-Anders*)
- Das Unschuldslämmchen im Käfig. (E. Seibel*)
- Endloses Gewusel breitet sich aus, aber Impulse zur Veränderung hören wieder auf. (D. Sondermann*)

(* Die ausgearbeiteten Beschreibungsbeispiele sind als Sammelband der Abschlußarbeiten der IMM-Weiterbildung erhältlich bei: Susanne Landsiedel-Anders, Wielandstr. 45, 60318 Frankfurt. Die übrigen Beispiele sind nicht veröffentlicht.)

In diesem Kapitel steht das musikalisch-psychologische Erkunden im Austausch mit den darin sich anknüpfenden Gesprächsmöglichkeiten im Vordergrund. Abschließend möchte ich aber darauf aufmerksam machen, daß das, was auf diese Weise entsteht, oft auch Ideen für „Stücke“ im Sinne der konzertanten Improvisation (→Kapitel III) liefert, die dann weiter ausgearbeitet werden können.

II. Musikalisches Rollenspiel

Unter Rollenspiel soll hier eine dem Psychodrama (vgl. u.a. Moreno 1973, Leutz 1974) entlehnte Technik verstanden werden, die zum einen im Hinblick auf die Situation einer Ausbildungs- bzw. Arbeitsgruppe modifiziert ist, zum anderem als musikalisches Rollenspiel quasi das Medium gewechselt hat.

Der Begriff der „Rolle“ ist nicht nur ein in den Sozialwissenschaften heftig und divergent diskutierter Begriff, sondern hat auch umgangssprachlich (mindestens) zwei grundverschiedene Bedeutungen: Nicht gemeint ist hier jene negative Konnotation, die sich widerspiegelt in Aussagen wie: „Der hat ja (mit den Tränen auf der Beerdigung) bloß eine Rolle gespielt“ oder „Die bildet sich bloß ‘was auf ihre Rolle als Abteilungsleiterin ein.“ Hier wird die gesellschaftlich-soziale Passung, die mit dem Begriff der Rolle durchaus auch gemeint sein kann, allerdings in dieser negativen Umschreibung zugleich mißverstanden wird, einem „wirklichen“ Empfinden oder dem „eigentlichen“ Wesen eines Menschen gegenübergestellt. Der entstehende Bedeutungshorizont von „uneigentlich“ –

„nicht authentisch“ – „unecht“ – „bloß vorgetäuscht“ kann naturgemäß nicht das umschreiben, was wir mit dem Rollenspiel aufsuchen wollen.

Näher läge dem hier gemeinten Rollenbegriff ein Satz wie: „Wenn ich mich in die Rolle meines Chefs versetze, dann kann ich durchaus verstehen, daß er das dauernde Zuspätkommen nicht billigt.“ Das Wort Rolle könnte in diesem Satz auch ersetzt werden durch: in seine Lage, in seine Situation, in seine Position oder Aufgabe. Mittels der menschlichen Fähigkeit der Einfühlung können wir uns in die Lage eines anderen Menschen hineinversetzen, können „wie von innen“ spüren, wie er sich fühlt, warum er vielleicht so und nicht anders handelt, welches seine Beweggründe sein mögen. Mittels dieser Fähigkeit können wir komplexe seelische Verfassungen erforschen oder vorwegnehmen, wie dies auch Kinder tun, wenn sie Mutter-Vater-Kind spielen.

Dem Gemeinten verwandt ist auch der Rollenbegriff des Schauspiels. Auch der Schauspieler *erspielt* sich eine Person, die er einerseits nicht selbst ist, aber dennoch durch sein Eigenes erfühlen und ausfüllen muß. Tut er nur so *als ob*, so spielt er schlecht. Schauspielerei als Kunst kann (für den Schauspieler) ästhetischer Erkenntnisgewinn sein. Dabei wird die Fähigkeit der Einfühlung gestützt, erweitert und differenziert durch das szenische Geschehen, durch das Handeln *in* einer Szene (einer Atmosphäre, einem umfassenden Bild – und durch das Zusammenspiel mit den anderen). Die Einfühlung in unser Gegenüber wird uns erleichtert, wenn wir seine Haltung einnehmen, seine Bewegungsformen nachahmen, seine Worte nachsprechen, auch wenn es im Alltag als unschicklich gelten würde, unseren Einfühlungsversuch so direkt zu zeigen. Die Rolle des Chefs spielen – und sich darin für eine Weile *als Chef* erleben – gelingt uns besser, wenn andere *als „Untergebene“* mitspielen – in einer Szene, die „Chef-Sein“ betont. Different zur Rolle im Schauspiel ist im hier gemeinten Rollenspiel, daß die darstellerische Übermittlung der „Innenansicht“ einer Person auf ein Publikum hin entfällt.

Das sich gegenseitig fördernde Zusammenspiel zwischen der Einfühlung (als einem zunächst scheinbar „inneren“ Prozeß) und dem Handeln in der Komplexität einer (veräußerten) Szene scheint einer der Gründe zu sein, warum das (musikalische) Rollenspiel, wie ich es im Folgenden vorstellen möchte, einen nach meiner Erfahrung so hohen Lern- und Erkenntnisgewinn hat. Man wird in diesen Übungen immer wieder davon überrascht, wie lebendig, „echt“ und differenziert man aus der seelischen Verfassung einer eingenommenen Rolle heraus die Situation, die seelischen Verhältnisse eines anderen erspüren kann.

Daraus ergibt sich allerdings auch, daß die hier beschriebene Arbeit der Anleitung durch eine Person bedarf, die in der Lage ist, diese Situationen für alle Beteiligten förderlich zu handhaben. Eine gewisse Vorerfahrung in der Technik des Psychodramas ist dafür sicherlich nützlich. Ich gehe in den vorgestellten Beispielen daher zunächst von einer geleiteten Ausbildungsgruppe aus, die keine Selbsterfahrung ist. (Wobei es günstig ist, wenn die Teilnehmenden parallel die Möglichkeit der Selbsterfahrung haben, auch um angerührte eigene Konflikte ggf. dort weiterbearbeiten zu können.)

Will man die Arbeitsform des (musikalischen) Rollenspiels in kollegialen Arbeitsgruppen nutzen, so ist es unbedingt notwendig, daß für das Rollenspiel selbst jeweils ein Leiter, eine Leiterin bestimmt wird. Hat ein Teilnehmer z.B. eine Konfliktsituation aus der Praxis mitgebracht und möchte diese im Rollenspiel vorstellen, so sollte er sich für dieses Spiel einen Leiter auswählen. Die Aufgabe der Leiterin ist es, bei der Herstellung (dem Arrangieren) der Szenen behilflich zu sein, die Spielenden beim Hineinkommen in die Rolle zu unterstützen, innerlich und äußerlich als Beobachterin dabei zu bleiben, ggf. zu

unterbrechen, Weiterführungen anzuregen, auf das innere Wieder-Verlassen der Rollen zu achten und das Nachgespräch zu strukturieren (s. S. 151f). Hat der Leiter entsprechende Erfahrungen, so können auch klassische Psychodramatechniken wie Rollentausch, Doppeln etc. mit genutzt werden. (Allerdings ist meine Erfahrung die, daß die Anwendung zu vieler „Techniken“ die Spielenden eher verwirrt und den eigentlichen Sinn der einführenden Wahrnehmung unterläuft.) Das Wichtigste ist, daß der Leiter oder die Leiterin innerlich die Verantwortung dafür übernimmt, daß das Spiel und das Nachgespräch für alle förderlich bleibt.

Aufgrund meines eigenen Erfahrungshintergrundes werde ich auch in diesem Kapitel weitgehend von musikpsychotherapeutischen Situationen und Zusammenhängen ausgehen. So kann ich z.B. im ersten Abschnitt zur Einübung in die therapeutische Haltung eine Konkretisierung nur im Sinne der psychotherapeutischen Grundhaltung leisten. Dennoch möchte ich betonen, daß sich m.E. gerade das musikalische Rollenspiel auch für die Erarbeitung und Weiterführung anderer - sozialtherapeutischer, sozial-, heil-, und sonderpädagogischer – oder auch allgemein pädagogischer – Erfahrungen anbietet. Auch in diesen Bereichen geht es ja um eine bestimmte – jeweils unterschiedliche – professionelle Haltung, in die wir uns mit Hilfe des musikalischen Rollenspiels einüben können. Auch in diesen Arbeitsbereichen gibt es typische Konfliktsituationen, die sich untereinander im Rollenspiel ausloten lassen usw. Ich hoffe, daß es nicht zu schwierig sein wird, die dargestellten Beispiele auf die Notwendigkeiten dieser anderen Arbeitszusammenhänge hin zu übertragen.

Ich vermute, daß es in allen Ausbildungen, die auf die Komplexität zwischenmenschlicher Beziehungssituationen hin ausgerichtet sind, unmöglich ist, die vielen Detailfragen, die in der Praxis auftauchen, sauber in einem Curriculum unterzubringen und der Reihe nach abzuarbeiten. Die dargestellten „Übungen“ sind hier nach meiner Erfahrung eine große Hilfe – zwar unsystematisch, aber in großer Fülle –, auf all die vielen „kleinen“ Probleme, Fragen und Erfahrungen zu stoßen, die wir mit dem nebulösen Begriff „Berufserfahrung“ zusammenfassen, und etwas davon in der Ausbildung weiterzugeben.

1. Einübung in die musikalische Haltung als TherapeutIn

Eine innere Haltung und Verfassung zu gewinnen, die uns zu TherapeutInnen macht, ist eine komplexe Entwicklung, die sich erst allmählich in einer spiralförmigen Suchbewegung entwickelt. Diese Entwicklung basiert auf dem Gesamt der bisherigen (Lebens-) Erfahrungen und soll diese in eine bestimmte – in Worten letztlich aber nur unvollständig vermittelbare – Richtung modulieren. Beeinflußt werden die Wendungen und Drehungen, die dabei zu vollziehen sind, von den Erfahrungen in den Praktika ebenso wie von der Theorie, die unser Verstehen fundiert, von der Selbsterfahrung ebenso wie von der Reflexion unserer Praxiserfahrungen in der Supervision.

In der Musiktherapie manifestiert sich die therapeutische Haltung auch innerhalb unseres Mitspielens in der gemeinsamen Improvisation. Wie ist es, als TherapeutIn mit einer Gruppe oder einem einzelnen Patienten zu spielen? Was ist daran anders? Wie soll ich mich musikalisch verhalten? Was soll ich spielen, was darf ich nicht tun? Theoretisch und im Vorhinein scheinen solche Fragen, wie sie bei Studierenden zunächst oft aufkommen, nicht zu beantworten zu sein. Sich im Gegenzug völlig unvorbereitet in die Begegnung mit PatientInnen zu begeben, mutet dennoch allzu wagemutig und verantwortungslos an. Man kann das, was mit dem komplexen Begriff der therapeutischen Haltung gemeint ist, nicht

üben wie eine Sonate oder musikalische Schemata und nicht lernen wie eine Theorie oder ein Gedicht. Aber nach meiner Erfahrung ist es durchaus möglich, die Suchbewegung, um die es hier geht, durch ein vorgreifendes Sich-Einüben in der Musik zu unterstützen.

Dazu können musikalische Rollenspiele dienen, bei denen im Wechsel jedes Mitglied der Gruppe die Gelegenheit bekommt, in der Rolle des >Therapeuten< zu spielen und in der Rolle der >PatientInnen<¹¹ Erfahrungen damit zu machen, wie sich ein bestimmtes musikalisches Handeln aus dieser Sicht vielleicht anfühlen könnte.

1.1. Grundübung: MusiktherapeutIn und Gruppe

Leitende Fragestellungen für diese Grundübung sind: Wie ist es, als MusiktherapeutIn mit einer Gruppe (von PatientInnen) zu spielen? Wie fühlt sich das an? Was ist anders? Was ist meine Aufgabe? Welche Wirkungen erzeuge ich durch welche Art meines Mitspielens? ...

...

Ein Teilnehmer setzt sich ans Klavier und übernimmt innerlich und vereinbarterweise die Rolle des >Therapeuten<. Die anderen begeben sich in die Rolle einer >Gruppe< und suchen sich die Instrumente, die sie voraussichtlich spielen wollen. Die >Patientengruppe< beginnt zu spielen, der >Therapeut< spielt mit. Es gibt keine weiteren Vereinbarungen über Dauer, Entwicklung und Art des Spiels. Ein Leiter, der vor allem für das Nachgespräch gebraucht wird, spielt nicht mit und bleibt außerhalb der Szene.

Ergänzende Hinweise: Um Verwicklungen zu vermeiden, ist es am günstigsten, daß die >PatientInnen< sich vorher innerlich ihre Rolle konkretisieren. Möglichkeiten dazu sind: sich einen Patienten vorstellen, den man im Praktikum erlebt hat; sich phantasierterweise in ein „Krankheitsbild“ einfühlen; sich innerlich festlegen, ob man in der Rolle Mann oder Frau ist; wie alt man ist; mit welchem Problem man in der Gruppe ist; in welcher Stimmung man heute in diese >Gruppe< kommt etc. Die >Gruppe< nimmt sich etwas Zeit für die innere Festlegung der Rollen, ohne daß darüber gesprochen wird. / Der >Therapeut< richtet vorher räumlich die Szene ein, indem er überlegt und arrangiert, wo er selbst sitzt, wie die Plätze der >PatientInnen< angeordnet sind etc. Das fördert das Sich-Einstellen auf die Rolle und ermöglicht Erfahrungen und Austausch über die psychologische Wirkung diverser Setting-Aspekte.

Nachgespräch: Im Nachgespräch sollten zwei mögliche Ebenen des Austausches im Gespräch deutlich unterschieden werden: a) Berichte des Erlebens **aus der eingenommenen Rolle heraus** und b) weitere Gespräche **auf einer Metaebene**, in der jeder seine Rolle innerlich wieder verlassen hat. Zur Markierung des Verlassens der Rolle

¹¹ Um Mißverständnisse zu vermeiden und dennoch einen flüssigen Text schreiben zu können, werde ich in diesem Kapitel immer die Zeichen >...< als Kennzeichnung dafür verwenden, daß der jeweils umschlossene Begriff als eingenommene Rolle verstanden werden soll. / Und da es gerade eine Fußnote gibt: Bezüglich des Sprachproblems männlicher und weiblicher Endungen habe ich dieses Mal eine eher unsystematische Form als Kompromiß gewählt.

empfiehlt es sich, auch räumlich die Spielszene zu verlassen bzw. umzuarrangieren. Die Leiterin fordert zu den Rückmeldungen auf und achtet darauf, daß für alle diese beiden Gesprächsebenen immer deutlich erkennbar sind, damit eine Rückmeldung aus der Rolle, wie etwa „Ich fühlte mich von Dir überrollt“ nicht als Mitteilung auf der Ebene der realen Beziehungen untereinander mißverstanden wird. Geschieht dies dennoch, so ist es natürlich wichtig, darüber miteinander zu reden. Einige Beispiele mögen diese beiden Ebenen verdeutlichen:

a) Jeder berichtet über sein Erleben, wie er es in der eingenommenen Rolle während des Spiels wahrnehmen konnte. Eine solche Rückmeldung aus der Rolle eines >Gruppenmitglieds< heraus kann z.B. lauten: „Ich war eine depressive Patientin, so Mitte 40, und wollte vor allem in Ruhe gelassen werden. Ich hatte mir dieses kleine leise Xylophon ausgesucht, damit ich nicht weiter auffalle. Das ging auch ganz gut. An der einen Stelle war es mir zu laut und ich hab' mich geärgert, daß das Klavier auch so laut wurde ...“ Aus der Rolle des >Therapeuten< könnte eine Rückmeldung lauten: „Ich hatte in meiner Rolle zuerst das Gefühl, ich kann gar nicht jedem Einzelnen gerecht werden und kam dadurch furchtbar in Streß. Dann habe ich diesen Versuch aufgegeben und mich darauf konzentriert, einfach der Hauptbewegung zu folgen, dabei ging es mir dann wesentlich besser ...“ Keine Rückmeldungen aus der Rolle heraus wären z.B. Bemerkungen wie „Wäre es nicht besser gewesen, wenn Du am Schluß noch mit dem einen Patienten alleine gespielt hättest?“ / „Ich fand Dein Spiel viel zu dominant.“ Ebensowenig gehören hier hin Diskussionsbeiträge über alternative Handlungsweisen oder methodische Grundsatzfragen. Durchaus sinnvoll kann auf dieser Ebene aber der >Therapeut< seine >PatientInnen< fragen, wie denn der eine oder andere seiner musikalischen Beiträge auf ihn (in der Rolle als ...) gewirkt habe, ob seine Spielweise hilfreich war oder hinderlich, unterstützend oder herausfordernd etc.

b) Anschließen kann sich auf der zweiten Ebene der Austausch über sehr unterschiedliche Fragen, wie sie sich durch die Konkretisierung ergeben. Hier können sich auch grundsätzliche Diskussionen über die therapeutische Haltung anschließen. Nach mehreren Durchgängen bietet es sich an, sich insbesondere über die Erfahrungen des Erlebens in der Therapeutenrolle auszutauschen. Meist ist das Material, welches sich aus der Komplexität solcher Situationen ergibt, allerdings so reichhaltig, daß die Gruppe hier immer wieder entscheiden muß, inwieweit sie allen aufkommenden Fragen nachgehen will oder wann sie lieber der Wiederholung des Spiels (für eine andere >Therapeutin<, mit einer anderen >Gruppe<) und sich daraus ergebenden Variationen der Erfahrung den Vorrang geben möchte.

1.2. Variationen:

a) Hinhören und/oder Hinschauen Es kann ein deutlicher Unterschied im Erleben als >TherapeutIn< sein, je nachdem, ob man während des Spielens versucht, die >Gruppe< und die einzelnen >PatientInnen< auch mit den Augen wahrzunehmen, oder ob man sich allein auf das konzentriert, was sich – ohne Hinsehen – auditiv vermittelt. Das Sich-Einstellen auf die Gruppe kann in beiden Formen unterschiedlich sein. Tendenziell erleichtert das reine Hören es, sich musikalisch auf die >Gruppe< als Ganzes zu beziehen. Um die jeweiligen Vor- und Nachteile beider Einstellungen kennenzulernen, empfiehlt es sich, beide Erfahrungen mehrfach durchzuspielen. Das kann auch helfen herauszufinden, welche Einstellung dem Einzelnen mehr „liegt“, in welcher man sich sicherer oder wohler fühlt.

b) Andere Therapeuten-instrumente Die Frage, ob das Klavier das Instrument des Therapeuten ist, welches er für gewöhnlich spielt, unterliegt verschiedenen methodischen Implikationen, die hier nicht diskutiert werden sollen. Ihre Beantwortung hängt daneben auch von der Klientel ab, mit der man arbeitet, (bisweilen leider auch von der schlichten Frage, ob es überhaupt ein Klavier gibt) und nicht zuletzt davon, ob der Musiktherapeut sich ausreichend vertraut und sicher mit dem Klavier fühlt. Auf jeden Fall kann es interessant sein, auch Erfahrungen mit anderen Instrumenten in der Therapeutenrolle zu machen. Verschiedenen Fragen kann man in Rollenspielen in der Gruppe nachgehen, natürlich ohne damit eine endgültige eigene Entscheidung für die Praxis treffen zu können:

- Welche besonderen therapeutisch-musikalischen Möglichkeiten bietet das eigene (Hauptfach-) Instrument, wenn dieses nicht das Klavier ist?
- Oder ein anderes Instrument, welches man erlernt hat oder zusätzlich erlernen möchte?
- Wie ist es, wenn man als TherapeutIn unterschiedliche „Musiktherapie-instrumente“, wie sie auch den PatientInnen zur Verfügung stehen, benutzt?
- Wenn man davon eine bestimmte gleichbleibende Kombination für sich „reserviert“?
- Wenn man immer das Instrument nimmt, welches die PatientInnen gerade „übrig“ lassen?

c) Settingfragen Setting ist das, was wir „(fest)setzen“, ist der abgesteckte Rahmen des Spielraums Musiktherapie, den wir vorweg bestimmen. Diese Bestimmung leitet sich ab aus unserem Konzept, aus dem, wie wir die Sache verstehen und wie wir methodisch vorgehen wollen. Umgekehrt lässt sich manchmal aus den noch nicht reflektierten Festlegungen, die „einfach so“ entstanden sind, im Nachhinein ableiten, welcher (unbewussten) Methodik wir eigentlich folgen. Deshalb können Settingfragen – von der Auswahl der Instrumente über die Anordnung der Stühle bis hin zur Frage des

ersten Satzes – unter praxiserfahrenen TherapeutInnen so spannend sein. Möglichkeiten, Grenzen und Wirkungen verschiedener Details eines Settings können wir im musikalischen Rollenspiel erkunden:

- Welche Instrumentenkombination stelle ich als TherapeutIn zur Verfügung?
- Arrangiere ich ein Spielen im Stuhlkreis oder wird in freierer Form – eher stehend – gespielt?
- Wird im Übergang vom Spielen zum Sprechen, vom Sprechen zum Spielen der Platz gewechselt oder nicht?
- Wie begleite ich in assoziativen, imaginativen oder thematisch gebundenen Improvisationen?
- Wie hören und fühlen sich welche Gruppengrößen an?

Solche Settingfragen durch ein Ausprobieren in Rollenspielen zu erörtern, erweist sich als sehr ergiebig, weil jeder auch Erfahrungen aus der Rolle der >PatientInnen< heraus machen kann, auch wenn die Entscheidung für ein bestimmtes Setting natürlich immer auch von der Klientel, mit der man arbeitet, und den vorgegebenen Arbeitsbedingungen abhängt. Für die erste Bewerbung auf eine Stelle können solche Erfahrungen aber auch dazu beitragen, daß man zumindest etwas besser weiß, welche Rahmenbedingungen man fordern sollte.

**d) Bearbeitung von
Praktikums- oder
Arbeitserlebnissen**

Bisweilen tauchen in Praktika oder in der eigenen Arbeit typische Situationen in Therapiegruppen auf, die sich zunächst als musikalische Problemstellungen zeigen. Auch wenn sie naturgemäß das Gesamt der Gruppenarbeit betreffen und nicht notwendigerweise in der musikalischen Situation gelöst werden müssen, treffen sie den mitspielenden Therapeuten manchmal zunächst in der musikalischen Interaktion. Deshalb kann es sinnvoll sein, solche Situationen nachzuspielen, um sie musikalisch und im Austausch im Gespräch näher zu erforschen und evtl. auch verschiedene musikalische Reaktionen oder Interventionen in ihren Auswirkungen zu erproben. Einige Beispiele für das, was mit solchen typischen Situationen gemeint ist:

- Einer spielt ganz laut und übertönt alle anderen.
- Alle spielen an der Grenze der Unhörbarkeit, die Musik droht zu verebben.
- Einige PatientInnen unterhalten sich während des Spiels.
- Eine Patientin spielt nicht mit.
- Die Gruppe kommt aus einem rhythmischen Schema nicht mehr heraus.
- Die Gruppe findet nie ein Ende. . . .

Es kann durchaus sinnvoll sein, sich zunächst eine solche Situationen zu erspielen, nach einer musikalischen „Lösung“ zu suchen, um dann vielleicht festzustellen, daß das musikalisch nicht zu lösen ist – oder nicht „gelöst, sondern in seiner psychologischen Bedeutung verstanden werden will –, und einer Weiterführung im Gespräch bedarf. Auch dabei helfen vor allem die Rückmeldungen der >PatientInnen<, die uns probeweise ein wenig Einblick verschaffen in das „Innenleben“ eines solchen musikalischen Verhaltens.

Alternativ können auch spezielle Problemstellungen aus einer konkreten erlebten Gruppensituation nachgespielt werden. Dazu müssen dann diejenigen, die in der >Gruppe< mitspielen werden, konkrete Hinweise erhalten, welche Rolle sie einnehmen und in welcher Art sie spielen sollen. (vgl. auch die Beispiele S. 55)

2. Die Situation zu zweit

Auch die Einzelmusiktherapie als „Situation zu zweit“ stellt eine Grundsituation des musikalischen Zusammenspiels dar, für die wir als „mitspielende TherapeutInnen“ eine innere Spielhaltung und Verfassung finden müssen. Diese ist deutlich vom Zusammenspiel in einem konzertanten Duett unterschieden, selbst wenn es sich dabei um frei improvisierte Musik handelt. Auch hier kann eine Grundübung deshalb darin bestehen, erste Erfahrungen über das bloße Sich-Einfinden und phantasierte Einfühlen in die Rolle des >Therapeuten< gegenüber einem >Patienten< zu machen. Entsprechend lassen sich die vorgenannte Grundübung und die entsprechenden Variationen auf die Situation mit einem Patienten allein übertragen.

Der Unterschied des Zusammenspiels von PatientIn und TherapeutIn zu einem konzertanten Duett bzw. einer musikalischen Improvisation außerhalb einer therapeutischen Situation ist in Worten nur andeutbar. Es geht dabei um ein paradoxes Verhältnis von Einfühlung und Eigenständigkeit, Aufnahmefähigkeit und Ergänzungsfähigkeit, Mitschwingen und Widerstehen: Als TherapeutIn ist unser Spiel auf das Spiel des Patienten ausgerichtet. Der Patient bestimmt (zumindest zunächst) die Richtung des musikalischen Geschehens. Unser Spiel geht vom Spiel des Patienten aus, wir finden uns in seine (oder ihre) musikalische Gestaltung ein. Wir folgen dem, was wir hören – und in uns vom Patienten spüren – während wir ihm in „schwebender Aufmerksamkeit“ zugewandt sind. Die therapeutische Spielhaltung wäre aber mißverstanden in der Annahme, unser Spiel müsse immer leiser oder schwächer sein, jeder Wendung nachfolgen, alles nachahmen, immer konform, synchron zum Spiel des Patienten sein. Wir spielen auch, was in uns durch das Spiel des Patienten ausgelöst wird, was in uns zum Klingen gebracht wird. Dies kann – auf der musikalischen Materialebene – etwas ganz anderes sein als das, was der Patient selbst spielt – aber es geht vom Patienten aus.

Die therapeutische Spielhaltung vollzieht sich in der entstehenden Übertragungs- und Gegenübertragungskonstellation und ist als solche letztlich nicht im Rollenspiel einübbar. Dennoch macht es Sinn, bestimmte Grundverhältnisse im Sinne einer Vorgestalt erfahrbar zu machen. Ich möchte einige typische Konstellationen benennen, an deren (unvollständiger) Zusammenstellung vielleicht zugleich erkennbar wird, daß es hier nicht um ein verallgemeinerbares „Richtig“ oder „Falsch“ gehen kann, sondern daß sich der Sinn oder Unsinn, das Förderliche oder Hinderliche im Spiel des Therapeuten immer nur im Einzelfall und im Zusammenhang der konkreten therapeutischen Situation beurteilen läßt. Diese Konstellationen kann man auch im musikalischen Rollenspiel und im anschließenden Gespräch erkunden:

- begleiten (als ginge man neben dem anderen);
- unterstützen, (was sich alleine nicht halten kann);
- hervorlocken, (was sich andeutet, aber wieder zu verschwinden droht);
- ergänzen, komplettieren, (weil etwas zu fehlen scheint);
- ergänzen, (was für sich steht, aber eine Ergänzung erlaubt);
- abrunden, (was unabgeschlossen zu bleiben scheint) oder
- es so unabgeschlossen lassen;
- bei sich bleiben, (weil man sonst vielleicht stört oder weil der andere einen nicht braucht)
- eine Beziehung suchen, anbieten, anfragen, oder aber
- ein gemeinsames Anwesen sein zulassen, ohne auf direkten Kontakt zu drängen;
- imitieren, aufgreifen, fortführen oder
- bewußt nicht imitieren ..., sondern „nur da sein“;
- gegensätzlich spielen oder Gegensätze ermöglichen;
- sich mitreißen lassen oder widerstehen;
- Aufmerksamkeit hervorrufen oder
- den anderen in Ruhe treiben oder träumen lassen;
- sich beeinflussen lassen oder
- den anderen in eine bestimmte Richtung beeinflussen;
- gegenseitige Beeinflussung zulassen;
- versuchsweise etwas Neues ins Spiel bringen (wie dies eher in fortgeschrittenen Phasen der Behandlung sinnvoll sein kann);
- erweitern, steigern, zuspitzen etc. (als Versuch, als offen bleibendes Angebot).

Weitere Konstellationen ergeben sich auch hier aus den konkreten Erfahrungen der Praktika oder der eigenen Arbeit. Ebenso können Fallberichte der Literatur eine Anregung sein, dort beschriebene Konstellationen nachzuspielen und auf diese Weise Erfahrungen zu machen. Wichtig sind auch hier die Nachgespräche aus beiden Rollen heraus, die oft ebenfalls zu weiteren Erprobungen führen können. Wir erfahren, was an „gutgemeinten“ musikalischen Beziehungsangeboten vielleicht eher als musikalische Verfolgung, was wirklich als Unterstützung oder doch eher als Enteignung, was als hilfreich oder hinderlich

erlebt wird. All dies fühlt sich – bei aller individuellen Unterschiedlichkeit – in der Rolle des >Patienten< doch oft auffällig anders an als in der Rolle des >Therapeuten<.

Nachfolgend möchte ich hier noch einige konkrete Beispiele angeben, die musikalische Konstellationen aufgreifen, wie sie von Studierenden häufiger aus den ersten musiktherapeutischen Erfahrungen als schwierige Situationen mitgebracht werden.

2.1. Der Patient hört den Therapeuten nicht

Diese Konstellation wird häufiger in der Form vorgetragen, daß der Patient so laut und/oder „chaotisch“ spielt, daß im Therapeuten der Wunsch entsteht, etwas dagegen zu unternehmen, weil es ihm schlicht zu laut ist, weil die Heftigkeit des Spiels Ängste auslöst oder eine bestimmte Art des musikalischen Kontaktes vermisst wird. Diese in der Praxis oft als überwältigend erlebte Situation kann in der Übungsgruppe nachgestellt und hinsichtlich verschiedener Ebenen erprobt und in Austausch gebracht werden.

Derjenige, der ein solches Problem einbringt, kann in der Übungsgruppe zunächst die Rolle des >Patienten< einnehmen, in einem weiteren Spiel sich die Situation vielleicht einmal ganz von außen anhören oder auch wieder in die Rolle des >Therapeuten< gehen.

Aspekte/Erfahrungen: Einerseits kann es auf der **Ebene des musikalischen Materials** darum gehen herauszufinden, welche Art des Mitspielens, z.B. gegenüber einem lauten Schlagzeugspiel, hörbar ist und welche nicht. Klare, sich wiederholende Strukturen setzen sich besser durch als „Mitdonnern“. Spielt der >Therapeut< Klavier, so erweist sich der „Rettungssanker Pedal“ als eher ungünstig. Akkorde sind in weiten Lagen hörbarer als in engen. Günstig sind auch Oktavierungen rechts in hohen Lagen. „Immer ganz viel spielen“ hilft weniger als deutliche Pausen und markante Einwürfe. Man kann mit verschiedenen Instrumentenkonstellationen spielen und akustische Grundtatsachen erleben wie die, daß bestimmte hohe Frequenzbereiche eine starke Durchsetzungsmöglichkeit schaffen oder daß das Spielen im gleichen Frequenzspektrum eher untergeht. (Diese Hinweise mögen erfahreneren KollegInnen etwas zu simpel erscheinen. Meine Erfahrung ist aber die, daß die klassische Musikausbildung hier nicht immer die notwendigen Grunderfahrungen hat bieten können. Trotz der nachfolgenden Aspekte sollte der Musiktherapeut m.E. aber zumindest wissen, wie er sich musikalisch durchsetzen oder bemerkbar machen könnte.)

Andererseits stößt man im Verlauf der Übungen und des Besprechens der therapeutischen Situation unweigerlich auf die Tatsache, daß es auf der **Ebene der Beziehung** sicher nicht notwendig, nicht nur oder vielleicht überhaupt nicht um die Frage geht „Wie setze ich mich musikalisch durch, wie wird mein Spiel für den Patienten hörbar?“ In der Rolle des >Patienten< wird vielleicht der psychologische Sinn eines solch lauten oder „chaotischen“ Spiels erfahrbar, können Gründe erspürt, „Vorteile“ dieser Spielweise nachempfunden werden. Von da aus können mögliche Interventionen (musikalische oder auch sprachliche) neu bedacht werden. Manchmal ist es auch schon anders, wenn (weil?) wir es verstehen.

2.2. Der Patient nimmt keine Beziehung auf

Es gibt andere Formen des Spiels des Patienten, die den Erwartungen des Therapeuten an eine „musikalische Beziehung“ nicht entsprechen und deshalb in ihm das Empfinden auslösen, der Patient nehme keine Beziehung auf. Formen können z.B. sein:

- Ein zwanghaftes Spiel im Rhythmischen, welches sich durch ein rhythmisches Motiv (Motivfragment) auszeichnet, welches unbeeinflußbar sich wiederholend beibehalten wird. Ein metrisch-rhythmisches Mitspielen wird dabei oft durch minimale Zeitverschiebungen innerhalb des Motivs oder zwischen den Wiederholungen (eine Art „Haken“ oder „Stolpern“) verhindert. Hinzukommen kann etwa im Melodischen das Rauf und Runter jeweils vom Anfang bis zum Ende des Tonumfanges des Instrumentes, was meist keine melodisch-formale Sinngebung ermöglicht.
- Ein sehr schneller Wechsel der Instrumente, wie dies z.B. bei Kindern häufiger vorkommt. Der Therapeut versucht sich gerade erst auf das Spiel des Kindes einzustellen, schon hört es wieder auf, spielt ein anderes Instrument oder tut überhaupt etwas ganz anderes.
- Ebenso gibt es bestimmte ametrische Zerdehnungen in der Zeit, die es dem Therapeuten erschweren, sich musikalisch auf das Spiel des Patienten zu beziehen.
- Ausweichen in verschiedener Hinsicht: Immer dann, wenn der Therapeut quasi „gerade begriffen hat, was das werden soll“ (melodisch, im Puls, rhythmisch, harmonisch, im Gesamtcharakter), ist der Patient „schon wieder woanders“.
- Das Spiel des Patienten bleibt so unbestimmt und vorgestalthaft, daß dadurch das Gefühl entsteht, man könne keine Beziehung finden.

Auch hier kann es zwar einerseits darum gehen herauszufinden, welche musikalischen Mittel hier gebraucht werden. Wichtiger ist aber meist das psychologische Verstehen, welche Art von Beziehung denn auf diese Weise erzeugt wird und welchen Sinn dies vielleicht macht. Dem können wir in den musikalischen Rollenspielen vor allem durch die handelnd-nachahmende Einfühlung in der Rolle des >Patienten< auf die Spur kommen. Dabei wird oft deutlich, daß wir einen viel zu engen Begriff von dem haben, was eine (musikalische) Beziehung ist.

Stellen wir uns z.B. die Familiensituation vor, bei der die Mutter oder der Vater in der Küche kocht, während das Kind im Nebenzimmer bei geöffneter Tür still für sich etwas spielt. Man kann schlechterdings nicht behaupten, daß Mutter oder Vater und Kind dabei keine Beziehung hätten oder diese nicht (er)lebten. Es ist vielmehr eine m.E. sehr wichtige Beziehungserfahrung des Allein-sein-Könnens in Anwesenheit eines anderen. Übertragen wir dieses Bild in ein musikalisches Geschehen, so wird daran spürbar, daß nicht unbedingt ein direkter musikalischer Bezug stattfinden muß, damit sich Beziehung ereignet. (s. auch M. Deuter: Beziehungsformen in der musiktherapeutischen Arbeit mit psychotischen Patienten. – „Wo treffen wir uns, wenn wir uns nicht treffen?“, 1996)

2.3. Der Patient löst heftige Affekte im Therapeuten aus

Einerseits kann es durchaus Sinn machen, Gegenübertragungen in uns als TherapeutInnen zum Ausdruck kommen zu lassen, andererseits darf dies natürlich nicht unreflektiert – als ein Agieren der Gegenübertragung geschehen. Diese wichtige Unterscheidung ist in der therapeutischen Situation oft schwer einzuschätzen. Das sich einführende Nachstellen einer

solchen konkreten Behandlungssituation im musikalischen Rollenspiel kann hier weiterführen, auch wenn eine Lösung nicht unbedingt allein durch dieses Nachspielen zu erwarten ist.

Gerade dann, wenn ein Patient im Therapeuten heftige Affekte, unangenehme, peinliche oder verwirrende Gefühle oder Bilder auslöst, kann das musikalische Rollenspiel ein Schritt des Weges zur Reflexion und zum besseren Verstehen sein. Spielt derjenige, der den Fall vorstellt, in der Rolle des >Patienten<, so entstehen in ihm vielleicht Empfindungen, die ihm Hinweise auf die psychische Verfassung seines Patienten geben. Spielt er in seiner eigenen Rolle als >Therapeut<, nachdem er ein Gruppenmitglied in das Spiel des >Patienten< eingewiesen hat, so hat er die Möglichkeit, in dieser Situation außerhalb der Behandlung einmal seine Affekte, seine Verwirrung, seine Bilder ungefiltert musikalisch zum Ausdruck kommen zu lassen, ohne befürchten zu müssen, dem realen Patienten zu schaden. Das kann zum einen eine Entlastung sein, die letztlich der Behandlung zugute kommt. Es kann aber auch helfen, Klarheit über den Auslöser, die Richtung oder die Charakteristik der eigenen Gegenübertragung zu gewinnen und somit einen Beitrag zum Verstehen der Übertragungs-Gegenübertragungs-Konstellation leisten. Überlegungen, wie in der tatsächlichen Behandlungssituation dann damit umzugehen ist, können sich anschließen.

3. Musikalisches Rollenspiel in der Supervision

Die letzten Beispiele kennzeichnen zunehmend einen Übergang von einer Gruppe, die sich als Improvisationsgruppe trifft, zu Situationen, die vielleicht eher oder auch in eine musiktherapeutische Supervision gehören. Das musikalische Rollenspiel kann – neben anderen Methoden – ein methodisches Vorgehen innerhalb der Supervision sein (vgl. R. Tüpker 1996b, 1996c). Dies gilt in unterschiedlicher Ausformung für die Supervision in der Gruppe, die Einzelsupervision und die kollegiale Supervisionsgruppe ohne SupervisorIn.

In der Gruppensupervision kann der Supervisor dem Supervisanten diese Methode vorschlagen, wenn zu erwarten ist, daß eine schwierige Behandlungssituation, die in Worten schwer zu beschreiben ist, durch die Konkretisierung im Rollenspiel deutlicher oder einfühlbarer wird. Weitere Gründe für die Wahl dieser Methode sind häufig mitgebrachte Fallbeispiele, bei denen der Supervisant sonst nur wenig Material zum Patienten hat, bei denen es hauptsächlich um ein Nachspüren des Erlebens des Supervisanten geht oder bei denen die Gruppe einen musikalischen Eindruck des Geschehens zum Verstehen braucht, aber kein Bandmaterial vorliegt. Natürlich sollte es der Entscheidung des Supervisanten überlassen sein, ob er diesem Vorschlag folgen möchte.

Hat eine Supervisionsgruppe Erfahrung mit dieser Methode gewonnen, so kann selbstverständlich auch derjenige, der einen Fall vorstellt, ein solches Vorgehen vorschlagen. Ähnlich wird dies in der kollegialen Supervisionsgruppe sein. Aufgrund der nicht immer einfach zu handhabenden Situationen, die dabei entstehen, sollte die Gruppe oder ein größerer Teil der Gruppe aber über eine gewisse Erfahrung mit solchen Rollenspielen verfügen. Auf jeden Fall ist es wichtig, daß derjenige, der in der kollegialen Supervisionsgruppe einen Fall vorstellt, sich jemanden sucht, der das Rollenspiel verantwortlich leitet.

Ergänzender Hinweis: In beiden Situationen muß berücksichtigt werden, daß das Ausloten einer Situation im Rollenspiel oft einen längeren Zeitraum benötigt. Dies kann

eine Einschränkung der Eignung dieser Methode zur Supervision sein, da die Gefahr besteht, daß für das eigentliche Supervisionsanliegen und die Reflexion nicht genügend Zeit bleibt. Es sollte ein Zeitraum von mindestens 90 Minuten zur Verfügung stehen und ein Rollenspiel dann relativ zu Beginn dieser Zeit stattfinden. Je weniger Erfahrung eine Gruppe oder der Supervisor im Umgang mit dieser Methode hat, desto länger sollte der zur Verfügung stehende Zeitraum sein.

Auch in der Einzelsupervision kann es üblich sein, daß SupervisantIn und SupervisorIn die musikalische Improvisation in die Arbeit einbeziehen. Das ist nicht notwendig an ein Rollenspiel gebunden, obwohl auch dies – zumindest in bezug auf die Einzeltherapie – möglich ist. Oft geht es hier nach meiner Erfahrung aber auch nur um ein Nachspüren der eigenen Empfindungen in bezug auf einen Patienten oder eine Gruppe, bei dem die Supervisorin einfach Mitspielt, oder um eine musikalische Reflexion eines bestimmten Aspektes der Behandlung und der therapeutischen Beziehung. Die Übergänge sind hier fließend und die einzelnen Formen von den individuellen Bedürfnissen und der Person des Supervisanten (und des Supervisors) abhängig.

Dennoch läßt sich verallgemeinernd sagen, daß sich hier das musikalische Improvisieren in besonderer Weise ebenso als ein Mittel der Erkenntnisgewinnung wie auch als Entlastung bewähren kann. Dies in der eigenen Supervision immer wieder einmal zu erfahren, kann zugleich insgesamt dazu beitragen, das Zutrauen in unsere eigene Methodik zu fördern und zu erhalten.

III. Konzertante Improvisation

Mit dem Begriff der konzertanten Improvisation ist hier die Möglichkeit gemeint, improvisierte Musik aufzuführen, während es ein Charakteristikum musiktherapeutischer Improvisation ist, daß es kein Publikum gibt. Unter Improvisation verstehen wir allgemein den „...Akt des gleichzeitigen Erfindens und Realisierens von Musik. Sie bewegt sich zwischen den Polen »determiniert« und »frei« (...) Spezifisch ist (...) ein spontanes Reagieren, das dem musikalischen Akt die Möglichkeit des Experiments, der Überraschung und der Entdeckung offen hält. Hierbei können Geplantes, Geübtes und in jeglicher Form Erfahrenes in die Improvisation einfließen.“ (Münsterteicher 1995)

Die in dieser Begriffsbestimmung genannten Pole von „bestimmt“ und „frei“, „geplant“ und „überraschend“, „geübt“ und „spontan“ kommen mit der konzertanten Improvisation in ein neues paradoxes Verhältnis. Einiges wird für das Konzert abgesprochen, geplant sein, kann aber vielleicht dennoch spontan – aus dem Moment heraus, von innen kommend – wirken. Oft wirken gelungene völlig frei improvisierte Formen auf die ZuhörerInnen „wie komponiert“, so daß sie manchmal kaum glauben wollen, daß solche musikalischen Formenbildungen improvisatorisch überhaupt möglich sind. Gerade diese Paradoxien machen Aufführungen improvisierter Musik so reizvoll.

Konkret gehe ich hier davon aus, daß eine Gruppe, die längere Zeit miteinander improvisiert, aus den so gemachten Erfahrungen heraus einzelne „Stücke“¹² auf eine

¹² Um ein Wort dafür zu haben, daß ein Improvisationskonzert meist aus einer Reihe mehr oder weniger in sich abgeschlossener Improvisationen besteht, spreche ich im nachfolgenden Text von "Stücken", was also nicht zu verwechseln ist mit "aufgeschriebener" (komponierter) Musik, durchaus aber beinhaltet, daß jedes "Stück" einer bestimmten musikalischen Idee folgt und in der Gruppe in irgendeiner Hinsicht geplant, abgesprochen ist, etwas mehr oder weniger Bestimmtes zu realisieren sucht.

Aufführung hin konzipiert und vorbereitet. Während die Gruppe ansonsten vielleicht improvisiert, um sich auf das musikalische Handeln in der Musiktherapie oder in einem verwandten Beruf vorzubereiten, oder nur „für sich“ miteinander spielt, kommt die Zusammenarbeit durch ein solches Vorhaben stärker in den Sog eines künstlerisch-ästhetischen Wirkungsrahmens. Es taucht die Frage auf, wie die improvisierte Musik gestaltet sein muß, damit sich einem (nicht-spielenden Publikum) etwas vermitteln kann, was sich allein durch das Zuhören erschließt.

Versuchen wir die Richtung dieses Soges näher zu bestimmen, so fallen uns Begriffe ein wie: stärkere Prägnanz, Zuspitzung, größere Präzision in der Formenbildung bzw. im Zusammenspiel, Intensivierung der Ausdrucksbildung, weniger Redundanz, stärkere Intentionalität, Erhöhung der Kontrastbildungen, stärkere Stringenz im Aufbau. Das Problem ist: Denken wir an einzelne Stücke (auch der zeitgenössischen komponierten Musik), so fallen uns für (fast) jede dieser Forderungen Gegenbeispiele ein. Was ästhetisch reizvoll ist, läßt sich nicht an starren Regeln festmachen. Um aber hier nicht in eine Abhandlung über ästhetische Grundsatzfragen abzuleiten, gehe ich davon aus, daß die improvisierende Gruppe selbst genügend musikalische Erfahrungen hat und ihre eigenen ästhetisch-künstlerischen Ansprüche in einem Improvisationskonzert zu verwirklichen suchen wird.

Ich möchte deshalb hier einige Übungen beschreiben, die die Richtungsänderung im Hinblick auf das konzertante Improvisieren im Konkreten zu bestimmen suchen und werde dabei versuchen, immer wieder Hinweise auf die spezifische Brechung zu geben, die mit dieser Art des Improvisierens verbunden ist. Die einzelnen Stücke für ein Konzert können sich entweder aus der Gruppenarbeit und dem Zusammenspiel entwickeln, oder es können Ideen einzelner Mitglieder der Gruppe umgesetzt werden.

Die Frage, warum denn – z.B. in einer Musiktherapieausbildung – überhaupt eine Brechung gesucht werden soll, die in mancher Hinsicht eine der musiktherapeutischen Improvisation entgegengesetzte Richtung einschlägt, ist berechtigt. Meine Erfahrung ist, daß dieser Richtungswechsel dennoch gerade für MusiktherapeutInnen Sinn macht. Das (Wiederauf)Finden eines eigenen künstlerischen Ausdrucks, die Auseinandersetzung mit künstlerischen Fragen musikalischer Wirkung, die Entdeckung der musikalischen Improvisation als einer Kunstform mit ihr eigenen ästhetischen Gesetzen knüpfen an die musikalischen Vorerfahrungen an und können diesen eine neue, für die Behandlungspraxis wichtige Wendung geben. Vielen Studierenden ist das Improvisieren in ihrer musikalischen Grundausbildung leider nicht oder kaum begegnet. Lernen sie das Improvisieren nur in therapiebezogenen Zusammenhängen kennen, so schleichen sich oft musikalisch-kommunikative Klischees ein, die auch in den Behandlungen eine Einschränkung der Begegnungsmöglichkeiten bedeuten und die Musiktherapie ihrer Fundierung in der eigenen ästhetischen Auseinandersetzung mit sich und der Welt berauben.

Die Musikausbildung an unseren Hochschulen scheint psychologisch weiterhin (oder wieder) eine die eigene musikalische Ausdrucksbildung eher hemmende Wirkung zu haben, die dazu führt, daß musikalische Leistung und Qualitätsansprüche meist nur als entfremdende Belastung und lusttötende Behinderung erlebt werden. Diese Ansprüche aufzugeben kann aber schlechterdings nicht Sinn einer musiktherapeutischen Ausbildung sein. Die Erfahrung mit dem Improvisieren im Sinne einer auch künstlerischen Ausdrucksfindung kann daraus wieder eine reizvolle und lustbetonte Herausforderung machen und uns zugleich davor bewahren, regressiv zu glauben, in der Musiktherapie käme es hinsichtlich musikalischer Qualität „nicht so drauf an“. So kann der Wechsel zwischen den verschiedenen Verfassungen und Wirkungsfeldern des Improvisierens eine spirale

Entwicklung in Gang setzen, die auch dabei hilft, genauer herauszufinden, worauf es denn jeweils ankommt.

1. Klare Anfänge

Es scheint oft eine Tendenz zu geben, Improvisationen unscharf zu beginnen: Niemand traut sich so recht, keiner will „bestimmen“, in welche Richtung es gehen soll, man will nicht das erste Wort haben. Dadurch entstehen Anfänge, die durch ein allmähliches „Sich-Einschleichen“ gekennzeichnet sind, in denen es erst raschelt, rumort und vor sich hin plätschert, bis sich nach und nach gemeinsam eine Gestalt einstellt. Abgesehen von der Tatsache, daß diese Tendenz auch im kommunikativen Sinne zum unfruchtbaren Klischee werden kann, steht sie der Prägnanz entgegen, die für konzertante Improvisationen notwendig ist. Deshalb ist es sinnvoll, eine Reihe von Anfängen zu üben, um dieser Tendenz entgegenzuwirken. Dazu können folgende Aufgabenstellungen vereinbart werden, die durchaus auch mehrmals hintereinander geprobt werden können. (Aus den angegebenen Beispielen lassen sich unschwer weitere eigene Übungen erfinden.)

Alle haben ihre Instrumente griffbereit und fangen genau gleichzeitig an – und zwar ohne daß einer ein Zeichen zum Einsatz gibt. Zunächst mit Blickkontakt, später auch ohne. (Eine Unterscheidung, die in allen Übungen alternierend erprobt werden kann.)

Es fängt nur ein Spieler an: mit einer musikalisch klaren Form, etwa einer Melodie, einem von Anfang an deutlich artikulierten Rhythmus oder einem gut gesetzten Klang. Die anderen beginnen nach und nach in deutlichem Bezug auf die Setzung des ersten. (Es kann zunächst vereinbart werden, wer anfangen wird, dann sollte diese Vereinbarung wegfallen. Auch diese Unterscheidung kann für andere Übungen alternierend angewandt werden.)

Gleicher Beginn wie in der Übung zuvor mit der Variation, daß der dritte oder vierte Spieler mit einem deutlich erkennbaren Gegensatz zu dem beginnt, was die ersten SpielerInnen inzwischen aufgebaut haben.

Zwei SpielerInnen beginnen gleichzeitig, die anderen kommen hinzu: bezugnehmend – oder im Gegensatz zur entstandenen Charakteristik.

Es werden klare Anfänge in bezug auf bestimmte musikalische Parameter oder Formprinzipien geübt wie z.B.

- eine rhythmische Form als Untergrund für Melodisches;

- ein Klangteppich, über den sich Melodien bewegen können;
- sehr kurze Verlautbarungen mit Lücken in unregelmäßigen Abständen;
- eine harmonische Folge als musikalischer „Vorschlag“ für anderes...

Aufteilung in zwei Spielgruppen: Die erste spielt einen Anfang (für den es keine weitere Vereinbarung gibt als die, daß er klar und prägnant sein soll), bricht ab – die zweite Gruppe spielt einen Anfang, der in irgendeiner Hinsicht einen deutlichen Gegensatz zum Anfang der ersten Gruppe bildet.

Aspekte/Erfahrungen: Es ist am sinnvollsten, diese Übungen nicht direkt im Zusammenhang mit einem geplanten Stück durchzuführen, sondern unabhängig davon als allgemeine Erweiterung der musikalischen Ausrüstung, also eher im Sinne von Etüden, von denen man z.B. bei jedem Treffen einige durchführt. Das Geübte wirkt sich dann erfahrungsgemäß „von selbst“ auf die Ausdrucksvarianz der Gruppe aus. / Um sich auf die Aufgabenstellung zu konzentrieren, ist es sinnvoll, das Spiel wirklich jeweils dann abzubrechen, wenn sich die musikalische Situation des „Anfangs“ erfüllt hat, wenn man also „im Spiel drin“ ist. / Die Aufgabe sollte in verschiedenen Besetzungen geübt werden. / Wie bei all diesen Übungen geht es hierbei zwar einerseits um das Gelingen der vereinbarten Aufgabenstellung, andererseits entstehen durch die Probensituationen oft auch musikalisch interessante Entdeckungen jenseits der vereinbarten Aufgabe, die dann auch weiter zu musikalischen Ideen und Stücken ausgebaut werden können.

Eine weitere Möglichkeit, Anfänge zu üben, besteht darin, von bildhaft-szenischen Vorstellungen auszugehen. Durch die verbindende Gemeinsamkeit eines Bildes oder einer Szene wird eine Aufmerksamkeitshaltung erzeugt, die dennoch nicht völlig bestimmt ist, z.B.: „Plötzlich einsetzender Regen“ / „Frühlingserwachen“ / „Ein unbedacht dahingeworfener Satz kann eine hitzige Debatte auslösen“ / „Es war einmal ...“ / „Beginn einer großen Leidenschaft“ etc.

2. Gekonnte Schlüsse

Mit den Schlüssen von Improvisationen verhält es sich oft ähnlich: Es schleichen sich Phänomene ein wie das „Verpassen“ einer spontan entstehenden gelungenen Schlußbildung, weil diese nicht von allen wahrgenommen wurde, das „Nachkleckern“ oder ein allzu verzögertes Ausklingen, ohne daß dies wirklich „gemeint“ ist u.ä. Deshalb ist es sinnvoll, auch Schlußbildungen besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Sie lassen sich allerdings nicht in gleicher Form als Übungen ausgestalten wie die Anfänge, da sich das „Gekonnte“ eines Schlusses naturgemäß immer auf die Entwicklung der vorangegangenen Improvisation bezieht.

Üben lassen sich Schlußbildungen daher weitgehend nur im Zusammenhang anderer improvisatorischer Vorhaben, oder indem die Gruppe zunächst eine ansonsten unabgesprochene Improvisation entstehen läßt, aber eine bestimmte Schlußform oder eine bestimmte Aufmerksamkeitshaltung vereinbart wie z.B.:

Alle nehmen sich vor, die erste Möglichkeit zur Schlußbildung sofort zu nutzen.

Die erste Möglichkeit zur Schlußbildung wird bewußt „überspielt“, die zweite wird wie zuvor „sofort“ genutzt.

Alle hören „wie abgesprochen“ genau gleichzeitig auf. (Zunächst mit einem vereinbarten Zeichen, später ohne ein solches.)

Wenn ein bestimmter (vorher vereinbarter) Spieler aufgehört hat, bringt jeder seine momentane Figur oder Bewegung in Ruhe zu Ende.

Eine erste Möglichkeit zur Schlußbildung wird „überspielt“, dann hören alle (oder als Variation: jede/r für sich) aus „unerfindlichen Gründen“ – wie mittendrin – auf.

Die Improvisation entwickelt sich auf einen Höhepunkt zu, der zugleich als „gekonnte Schlußbildung“ genutzt wird.

Die SpielerInnen „streiten“ sich um den Schluß nach Art: jede/r will das letzte Wort haben, niemand will es dem anderen lassen. (Und dennoch ist das Stück irgendwann zu Ende.)

„Ausblenden“: Nachdem eine bestimmte Form (Spielweise) sich durchgesetzt hat, werden alle unter Beibehaltung der musikalischen Gestaltungsform gleichzeitig immer leiser – bis zur Unhörbarkeit.

Aspekte/Erfahrungen: Einige dieser Anleitungen sind eher paradox. Es kommt daher nicht immer oder nur auf die Erfüllung der Aufgabe an, sondern manchmal eher auf eine bestimmte Aufmerksamkeitshaltung, die dann gewollt-ungewollt zu einem überraschenden Ergebnis führen kann: Kann man wirklich „ohne Zeichen“ genau gleichzeitig aufhören oder beginnen? – Eigentlich geht das gar nicht. – Manchmal geschieht es aber doch. – Aber manchmal ist das, was statt dessen bei diesem „unmöglichen“ Versuch entsteht, auch viel reizvoller. / Im Zusammenhang geplanter Stücke kann man eine bestimmte Art der Schlußbildung vereinbaren und diese gegebenenfalls auch so üben, daß man mehrfach von einer „bestimmten Stelle“ aus anfängt. Hierbei ist allerdings in bezug auf die Aufführungsplanung und die Gefahr des „Überübens“ Vorsicht geboten. Hat man in Vorbereitung auf ein Konzert Schlußse eines Stückes mehrfach geübt, so kann es manchmal sinnvoll sein, die Frage, welche Art des Schlusses letztendlich stattfinden soll, wieder offen zu lassen, um die für das Konzert notwendige Spannung zu erhalten. / Insgesamt soll mit diesen Übungen nicht eine bestimmte Ästhetik präferiert werden. Es geht hier nur um die Erweiterung der musikalischen Ausrüstung und ein Entgegenwirken in bezug auf bestimmte sich einschleichende Tendenzen. Das mit diesen Übungen „Bekämpfte“ kann dann durchaus wieder in das „Repertoire“ der möglichen musikalischen Formenbildungen aufgenommen werden kann.

Auch Schlußse können von bildhaft-szenischen Vorstellungen ausgehend erprobt werden, wie z.B.: „Dunkelheit senkte sich über die Stadt“ / „Ein kurzer Abschied“ / „... und wenn sie nicht gestorben sind ...“ / „Plötzlich riß ein Abgrund alles weg“ etc.

3. Einige weitere Übungen

Auch die nachfolgenden Übungen enthalten meist eher paradoxe Anweisungen, die eine bestimmte Aufmerksamkeits- oder Spielhaltung erzeugen und damit klischehaften Tendenzen entgegenwirken, wie sie in Improvisationsgruppen entstehen. Auch hier darf also durchaus etwas anderes dabei herauskommen.

20 Sekunden: Alle SpielerInnen haben ihre Instrumente griffbereit. Die vereinbarte Spielregel bezieht sich nur auf die sehr knapp umgrenzte Spielzeit von 20 Sekunden – das aber „nach Gefühl“, also ohne daß auf die Uhr geschaut wird.

Unterschiedlich lang: Es sollen zwei Stücke gespielt werden, die sich deutlich in der Länge (Zeit) unterscheiden. Es wird aber nicht gesagt, welches das längere und welches das kürzere sein wird. Als Variationen ergeben sich in gleicher Art: unterschiedlich laut, unterschiedlich schnell, unterschiedlich dicht.

Satz und Gegensatz: Es spielen nacheinander – mit einer deutlichen Pause – zwei Teilgruppen. Die Gruppe, die als zweite spielt, gestaltet einen Gegensatz zur ersten Musik (zum ersten Satz). Dabei bleibt offen, worauf sich dieser Gegensatz bezieht. (Auch geeignet für zwei einzelne SpielerInnen sowie in der Variante einer Kette von beliebigen „Gegen-sätzen“ möglich.)

Durchgängiges und Unterbrochenes: Ein (kleinerer) Teil der Gruppe spielt eine durchgängige Form, oder es wird ein Text gesprochen oder gesungen. Die anderen spielen in offener und unregelmäßiger Verteilung und Dichte sehr kurze Einwürfe. Dabei versuchen je zwei SpielerInnen dieser zweiten Teilgruppe, ihre Einwürfe genau zugleich zu spielen.

Arhythmisch: Einer beginnt mit einer erkennbaren rhythmischen Struktur, andere kommen hinzu und versuchen, sich rhythmisch nicht auf das Spiel der jeweils anderen zu beziehen. Das Gleiche kann (mit dafür geeigneten Instrumenten oder mit Stimmen) auch in bezug auf die Intonation erprobt werden. (Beides ist schwieriger als man meint.)

Diverse „Unhöflichkeiten“: Gerade das, was sich ansonsten in der Kommunikation „nicht gehört“, soll hier zum Zuge kommen wie z.B.:

- dauernd unterbrechen und dazwischenreden;
- nicht zuhören und immer etwas tun, was überhaupt nicht paßt;
- etwas anfangen und – wenn jemand darauf einsteigt – abbrechen und etwas ganz anderes machen;
- unabirrt vor sich hin spielen (während andere versuchen, einen zu beeinflussen) ...

Zur Erinnerung: Es sollte nicht immer die gesamte Gruppe spielen, sondern mit diesen Übungen sollten zugleich auch Erfahrungen mit kleineren Besetzungen wie Trio, Quartett ... gesammelt werden. Dies ist auch wichtig in bezug auf Konzertplanungen, da es meist sinnvoll ist, für den Gesamtablauf eines Konzertes im Sinne des Spannungsaufbaus bestimmte Wechsel in der Besetzung der einzelnen Stücke einzuplanen.

4. Musik und Sprache

Wie in der komponierten Musik bietet die Verknüpfung von Musik und Sprache auch für die konzertante Improvisation ein reiches Feld an Gestaltungsmöglichkeiten. Daß das Verhältnis von Musik und Sprache dabei sehr unterschiedlich sein kann, zeigt die vielfältige Literatur der Musikwissenschaft zu diesem Thema. Daher erheben die folgenden Übungsbeispiele nicht den Anspruch, all diese Möglichkeiten auszuloten, sondern geben lediglich Anregungen für die improvisatorische Arbeit mit Musik und Sprache, mit denen ich Erfahrungen gemacht habe.

Unterscheiden läßt sich dabei zum einen die Arbeit mit fertigen Texten der Poesie und Prosa, aus der Literatur und Dichtung, aber auch mit Texten von PatientInnen oder Texten

von Mitgliedern der Gruppe. Zum anderen gibt es die Möglichkeit, die Sprache ebenso improvisatorisch zu handhaben wie die Musik. Eine weitere Unterscheidung ergibt sich durch die Möglichkeit, Texte zu sprechen oder zu singen sowie den entsprechenden Zwischenformen.

Auch hier gehe ich davon aus, daß die Stücke, die einmal zur Aufführung gelangen sollen, aus der Gruppe selbst entstehen, so daß die folgenden Beispiele als eine Einübung in die improvisatorische Arbeit mit Musik und Sprache zu verstehen sind, die aber auch Anregungen für das Erfinden von Stücken geben kann. Eine gewisse ästhetische Tendenz konnte ich dabei nicht ganz vermeiden, so daß sie hier fairerweise zum mindesten benannt sein soll. Diese Tendenz läßt sich grob umschreiben als die Vermeidung einer allzu direkten „Übersetzung“ eines sprachlichen Inhaltes in Musik, wie z.B.

Text:

Arm am Beutel, krank am Herzen,
Schleppt ich meine alten Tage

...

Auf dem angezeigten Platze;
Schwarz und stürmisch war die Nacht
Und ich sah ein Licht von weitem,
und es kam gleich einem Sterne
(J.W. v. Goethe: *Der Schatzgräber*)

Musik:

- bewegt sich müde schleppend

- wird aufbrausend stürmisch

- die Flöte spielt leuchtend helle
Töne in das Stürmische

Auch wenn dieses Beispiel vielleicht schon etwas karikaturistisch anmuten mag, so besteht insgesamt realiter aber durchaus die Gefahr, daß die Musik den Ablauf eines Textes lediglich nachvollzieht, untermauert oder nach Art einer Programmusik ausgestaltet. Demgegenüber hilft es, sich das Verhältnis von Musik und Text eher als ein kontrapunktisches vorzustellen, als ein Verhältnis **gegenseitiger** Auslegung, als ein Spannungsverhältnis von Eigenheit (jedes der beiden Medien) und Beziehung. Die Art dieses Spannungsverhältnisses kann dann je nach der Wahl der Texte und der künstlerischen Absicht durchaus unterschiedlich sein.

4.1. Sich überraschen lassen

Einen Einstieg in die Arbeit mit Texten bieten die vier folgenden Übungen, bei denen die Musizierenden in der Improvisation quasi von einem Text überrascht werden und auf diese Weise ein im höchsten Maße unvorhersehbares Zusammenspiel zwischen SprecherIn und SpielerInnen entsteht. Die Übungen gehen davon aus, daß es einen „Sprecher“ (eine Sprecherin) gibt und eine Gruppe an den Instrumenten, die ich hier verkürzt „SpielerInnen“ nenne werde, auch wenn der Sprecher im Umgang mit den Texten durchaus auch spielerisch umzugehen hat. Zum mindesten für den Anfang würde ich für diese Übungen eine eher kleine Besetzung empfehlen und Instrumente, durch die jede/r SpielerIn eine größere Ausdrucksvarianz zur Verfügung hat.

Der Sprecher hat einen Gedichtband in der Hand und steht etwas abseits, aber den SpielerInnen zugewandt. Die Gruppe beginnt zu improvisieren. Der Sprecher beginnt, in seinem Gedichtband zu blättern bis er „etwas findet“. Er beginnt nun, seinen Text in die Musik hineinzusprechen. Das Ende des Stückes wird durch das Zuklappen des Buches durch den Sprecher markiert, die Musik findet danach ihren Schluß oder hat schon aufgehört und überläßt dem Sprecher die Schlußbildung.

Ergänzende Hinweise: Ein Gedichtband mit zeitgenössischen Gedichten ist – zumindest für den Anfang – geeigneter als z.B. klassische Balladen; eine gemischte Sammlung günstiger als der Band eines Autors. / Was das Kriterium dafür ist, daß der Sprecher „etwas gefunden“ hat, ist seine höchst subjektive und an den Moment gebundene Entscheidung. Das Kriterium muß dabei nicht notwendig „zum Charakter der Musik passend“ sein. Die bereits begonnene Musik wird seine Wahl so oder so irgendwie beeinflussen, sein Text wird irgendeine Auswirkung auf den Fortgang der Musik haben, diese wiederum auf seine Art des Sprechens usw. Gerade dies irgend und die daraus entstehende Spannung ist hier das Gewünschte. Der Part des Sprechers in diesen Übungen ist am ehesten als der eines weiteren – aber besonderen – Instrumentalisten zu verstehen. Das heißt: Er kann längere Pausen machen, mit einzelnen Wörtern oder auch Silben spielen, etwas wiederholen etc.

Die SpielerInnen können ihm Raum geben, Lücken lassen – oder dies verweigern. Sie können sich von dem Gehörten inspirieren lassen – sei es vom vernommenen Inhalt, sei es von der Art des Sprechens (also dem „musikalischen Aspekt“ der Sprache). / Der Sprecher kann seinen Text auch (ganz oder teilweise) singen, er kann so sprechen, daß man den Inhalt des Textes versteht (dann muß er manchmal auf Pausen oder ein Zurücktreten der Musik „warten“) oder flüstern, nuscheln oder Teile des Textes so aufbrechen, daß sie nicht (ganz) zu verstehen sind. / Die SpielerInnen werden die Erfahrung machen, daß sie eher selten dem Text in allen Einzelheiten folgen können wie bei einer „Lesung“. Auch das fördert das gewünschte Spannungsverhältnis. Sie sollen sich in einer schwebenden Verfassung zwischen dem Hören (des Textes und der Musik der anderen) und dem Verfolgen der eigenen musikalischen Impulse befinden.

Variation 1: Der Sprecher sucht einen Text und beginnt zu lesen. (Er läßt dabei „Platz“ für die Musik.) Die SpielerInnen steigen nach und nach musikalisch ein.

Variation 2: Es gibt zwei Sprecher (mit zwei Gedichtbänden), die zwei unterschiedliche Texte „finden“. Dadurch kann sich eine Art kontrapunktisches Spannungsverhältnis zwischen den beiden Texten und der Musik entwickeln. Dabei muß allerdings besonders auf „Zwischenräume“ geachtet werden, damit nicht eine zu große Dichte das Entstehen einer sinnvollen Spannung verhindert.

Bei dieser Übung gibt es keine Aufteilung in SpielerInnen und SprecherIn: Jede/r denkt sich einen beliebigen (nicht zu langen) Satz aus, merkt ihn sich oder schreibt ihn sich auf. Die Sätze liegen mit Spielbeginn fest und sind vor Spielbeginn „geheim“. Dann werden wie üblich Instrumente für die Improvisation gewählt und die Musik beginnt – in dem Bewußtsein, daß später Raum für Gesprochenes gebraucht wird. Irgendwann kommen die Sätze mit „ins Spiel“: ganz oder in Ausschnitten, gesprochen, gerufen, gesungen, gemurmelt ... Die Sätze, Wörter, Silben, Laute können frei gehandhabt werden als seien sie rein musikalisch-klangliches Material. Es können aber auch – zunächst zufällige, dann spielerisch ausgenutzte – semantische Zusammenhänge zwischen den Beiträgen der einzelnen entstehen.

4.2. Assoziativ improvisatorischer Umgang mit Sprache

In den bisherigen Übungen sind wir von festliegenden Texten ausgegangen, bei denen nur die Art der Rezitation improvisatorisch war. Wir können mit Sprache aber auch in einer ähnlich freien Form improvisatorisch umgehen wie mit der Musik. Dies ergibt sich bisweilen von selbst, wenn die Gruppe es gewohnt ist, die Stimme mit einzubeziehen. Dies ist allerdings für die meisten InstrumentalistInnen nicht selbstverständlich. (Zahlreiche allgemeine Übungen zur Arbeit mit der Stimme finden sich in: Hegi 1986, S. 292ff.) Der assoziativ improvisatorische Umgang mit Sprache im engeren Sinne (unabhängig davon, ob gesungen oder gesprochen wird) bedarf zusätzlich einer inneren Verfassung, die deutlich als Sprung in ein anderes Medium erlebt wird. Deshalb möchte ich hier eine kleine Reihe von Übungen beschreiben, die sich als Übergänge in das Improvisieren mit Sprache eignen. Was sich im Sinne aufführbarer Ideen dann daraus entwickeln läßt, muß wiederum den künstlerischen Ideen und Intentionen der Gruppe überlassen bleiben.

- a) Für einen ersten Zugang reicht es, daß zunächst einmal alle Mitspielenden sich vornehmen, die Stimme – neben einem anderen geeigneten Instrument – quasi als zusätzliches Instrument beim Spielen mitzubenutzen. Dabei soll – ohne künstlerischen Anspruch – ausprobiert werden, was Stimmen klanglich alles können. Auch dabei kann man versuchen, sich „Wörter“ zunächst lediglich als weiteres musikalisches Material vorzustellen. Das gleichzeitige bzw. alternierende instrumentale Spiel erleichtert „Nicht-Sängern“ meist den Übergang zur Einbeziehung der Stimme.
- b) Ein zweiter Anlauf kann darin bestehen, daß jede/r in der Verfassung eines „Nur-für-Mich, Vor-mich-Hin“ spielt und dabei leise murmelnd mit sich selbst spricht: Man kann sich selbst erzählen, was man gerade musikalisch tut, wie man sich fühlt, was man von diesem Experiment hält, sich selbst seinen Einkaufszettel oder den gestrigen Tagesablauf erzählen. Wenn man sich in die so entstehende „Thematik“ eingeredet hat, – wobei es eher günstig ist, dabei in Wiederholungen zu geraten – beginnt man, einzelne Wörter, Silben oder Wortverbindungen lauter, mit mehr Betonungen oder einem anderen Stimmgebrauch (rufen, singen etc.) hervorzuheben. Die hervorgehobenen Wörter werden so zunehmend aus dem ursprünglichen Zusammenhang herausgerissen (werden zu „Bruchstücken“) und gehen mit den „Bruchstücken“ der anderen eine neue Verbindung ein. Der ursprüngliche semantische Textzusammenhang wird dann mehr und mehr fallengelassen, und die Gruppe folgt der Entwicklung dessen, was auf diese Art entsteht.

c) In einer nächsten Übung beginnt die Gruppe wieder instrumental und läßt innerlich Raum für Worte. Ein Spieler spricht, ruft, flüstert oder singt ein einzelnes Wort, welches die gespielte Musik in ihm hat entstehen lassen. Er kann es so „stehen lassen“, wiederholen oder variieren. Die anderen greifen das Gehörte auf, variieren es und beginnen mit Wortassoziationen anzuknüpfen, die durch dieses Wort oder die zugleich erklingende Musik hervorgerufen wurden.

d) Ich hatte bei der ersten Übung vorgeschlagen zu versuchen, sich Wörter lediglich als weiteres „musikalisches Material“ vorzustellen. Die experimentierende Gruppe wird vermutlich schnell feststellen, daß man das zwar versuchen kann, daß das aber letztlich selten gelingt: Wörter haben Bedeutungen bzw. sie rufen diese wie zwangsläufig hervor, auch wenn dies (scheinbar) nicht intendiert ist. Wir können der Sprache die semantische Ebene nur bedingt entziehen. Auf diese Erfahrung bezieht sich die folgende Übung, in der – wieder eingebettet in ein instrumentales Spiel – versucht wird, mit Pseudowörtern zu improvisieren: d.h. mit erfundenen Verbindungen von Vokalen und Konsonanten, die keine Bedeutung in einer uns bekannten Sprache haben. Man wird dabei zum einen feststellen, daß es ziemlich schwierig ist, „neue Wörter“ zu erfinden, die nicht an bekannte erinnern. Zum anderen kann es durchaus passieren, daß selbst diese Pseudowörter im Verlauf der Improvisation für die SpielerInnen unversehens doch auf den Weg zur Bedeutung geraten. (Abgesehen davon, daß sich daraus künstlerisch reizvolle Ideen entwickeln können, erfährt man auf diese Weise, daß Semantik auch ein Sog ist, dem man sich nur schwer entziehen kann.)

e) Hat die improvisierende Gruppe ein Mitglied, welches in einer Sprache zu Hause ist, die die anderen nicht verstehen, so kann es sehr reizvoll sein, wenn dieses Mitglied ein Gedicht in seiner Sprache vorträgt, welches sich die anderen anhören, dann improvisieren, es sich noch einmal anhören, dann vielleicht gemeinsam improvisieren mit wiederholten Teilen des Gedichtes usw. (Wenn man möchte, kann man sich später die Bilder und Assoziationen erzählen, die durch die Musik entstanden sind, bevor vielleicht übersetzt wird, wovon das Gedicht handelt.) Entsprechend können natürlich auch in andere Sprachimprovisationen – soweit verfügbar – „fremde Sprachen“ einbezogen werden.

f) Zentrieren läßt sich das musikalisch-sprachliche Geschehen, indem die Gruppe sich vor Spielbeginn auf eine bildliche oder szenische Vorstellung einigt oder von einem Erfahrungsbereich ausgeht, der allen gemeinsam ist. Auch Erfahrungen und Themen aus den im Kapitel I beschriebenen „Verhältnissen, Gesten und Affekten“ können in abgewandelter Form zu einer solchen Eingrenzung genutzt werden.

4.3. Zur Ausarbeitung von Stücken mit Texten

Zur Vorbereitung auf eine Aufführung wird die Gruppe für gewöhnlich Texte auswählen und festlegen, die musikalisch verarbeitet werden sollen, auch wenn Ideen aus den dargestellten Übungen mit überraschenden Texten von einer Gruppe, die gut aufeinander eingespielt ist, durchaus auch innerhalb einer konzertanten Darbietung gewagt werden können. Da die Ausarbeitung von Stücken von der Wahl der Texte abhängt und letztlich von der künstlerischen Entscheidung einzelner oder der Gruppe, können hier nur einige allgemeine Hinweise für das Erarbeiten und die Aufführungsvorbereitungen gegeben werden.

Das Potential und die Besonderheit improvisierter Musik entwickeln sich eher, wenn man sich mit einem ausgewählten Text zunächst direkt im Spiel, durch das musikalische Erspüren und Handeln selbst, auseinandersetzt, statt von Vorüberlegungen „im Kopf“ auszugehen. Für das erste Erspüren eines Textes kann es sinnvoll sein, Musik und Text zu trennen, indem zunächst eine „Einleitung“ gespielt wird (bei der alle SpielerInnen nun allerdings den Text kennen und insofern schon von ihm beeinflußt sind), dann nur der Text gesprochen wird, dann noch einmal gespielt wird. Dies – wie auch die umgekehrte oder verlängerte Reihenfolge – kann auch eine sinnvolle Aufführungsform sein. Sie eignet sich besonders für kurze Texte, deren semantischen Inhalt man besonders hervorheben will, oder auch als Abwechslung zwischen Stücken, die eine hohe Spannungsdichte haben.

Alternativ kann ausprobiert werden, wie Musik und Text in einer gleichzeitigen Form miteinander zurechtkommen. Im Spiel selbst wird erkennbar, welche Formen sich für welche Texte eignen, da mit ihnen unterschiedliche Textverständlichkeit, Hervorhebungen, Vermischungen und Interpretationsweisen verbunden sind. Sollen mehrere Stücke mit Texten Teil der Aufführung sein, so empfiehlt es sich, zwischen diesen Formen zu alternieren, da dies zum einen der Gruppe eine gewisse Grundsicherheit gibt, zum anderen schon allein durch die Formenvielfalt den Zuhörenden eine Abwechslung im Spannungsaufbau gewährt, die das Zuhören erleichtert.

Sollen Text und Musik zusammen sein, so kann im Verlauf der Proben festgelegt werden, ob der Text oder die Musik den Anfang machen werden, eventuell auch die Reihenfolge der Instrumente zu Beginn. Auch diese schlichten Entscheidungen haben meist eine große Auswirkung auf den Verlauf und die Gesamtwirkung des Stücks. Ebenso können Absprachen darüber getroffen werden, wer aufhört, eventuell auch wie aufgehört wird (z.B. mit dem letzten Wort des Textes oder vor einer bestimmten Textstelle) etc.

Wichtige Entscheidungen sind auch bezüglich der Frage der Textverständlichkeit zu treffen. Es kommt bei dieser Art der Gestaltung durchaus nicht immer auf eine komplette Textverständlichkeit an. Sollen jedoch bestimmte Textstellen Wort für Wort von den Zuhörenden verstanden werden, so bedarf dies meist gewisser Absprachen wie z.B.: Bei einer bestimmten Stelle setzt die Musik aus, wird leiser, weniger dicht, spielt nur ein Instrument etc. Eine auch klanglich interessante Variante kann es sein, daß der Sprecher (oder Sänger) ein Gesangsmikrophon benutzt (ohne daß die Instrumente verstärkt werden). Das ermöglicht manchmal ein günstigeres Klangverhältnis zwischen der musizierenden Gruppe und dem Sprecher und kann diesem eine gute Möglichkeit der stimmlichen Varianz bieten, ohne daß der Text hinsichtlich des Wortverständnisses beeinträchtigt wird.

Bei längeren Texten wird es im Verlauf der Proben notwendig sein, für die Aufführung eine grobe Formstruktur zu vereinbaren, die sich zumeist an der Struktur des Textes orientieren und in der Tendenz mit einem System von „Stichworten“ arbeiten wird. Es kann dann auch durchaus sinnvoll sein, das Stück in kleineren Abschnitten zu proben. Hierbei besteht aber zugleich auch das erwähnte Problem des „Überübens“, welches daher besonders zu berücksichtigen ist.

5. Einige weitere Hinweise zur Konzertvorbereitung

Von den in der Einleitung genannten Polen sind es besonders die von „geplant“ contra „überraschend“, von „geübt“ contra „im Moment entstehend“, die im Hinblick auf die Konzertvorbereitung besonderer Sorgfalt und Vorsicht bedürfen. Gerade in den letzten

Übphasen vor einem geplanten Konzert besteht die Gefahr, daß man sich in eine unkreative und verengende Verfassung hineinübt. Ich möchte deshalb zum Abschluß dieses Kapitels einige Hinweise geben, was sich nach meiner Erfahrung als hinderlich und was als hilfreich erwiesen hat, auch wenn vermutlich jede Gruppe lernen wird, auf ihre eigene Art mit dieser Paradoxie konzertanter Improvisation umzugehen.

Obwohl es psychologisch interessant wäre, habe ich dabei darauf verzichtet, jeweils zu begründen, warum etwas besser oder schlechter funktioniert. Tendenziell haben die Erfahrungen aber immer mit einer bestimmten psychischen Verfassung beim Konzert selbst zu tun, die durch einen bestimmten (aber schwer zu bestimmenden) **Schwebezustand zwischen haltgebender Sicherheit und belebender Aufregung** charakterisiert werden kann. Kippen kann diese Verfassung in eine Absicherung, die das Besondere der improvisierten Musik erstickt und ihr genau das Moment raubt, welches ihre Eigenheit gegenüber der komponierten Musik ausmacht. Zur anderen Seite hin kann der Zustand kreativer Aufregung zur Angst umschlagen, mit der sich bekanntlich nicht gut musizieren läßt. (Das ist beim Improvisieren auch nicht anders als bei der Interpretation geschriebener Werke.)

Von der naheliegenden Tendenz, dem Gefühl der Unsicherheit dadurch zu begegnen, daß man bei der Ausarbeitung von Stücken den **Formablauf** festlegt und diesen dann nur improvisatorisch **auszufüllen** versucht, kann ich eher abraten. Hier kommt man schnell in eine Richtung, in der das Komponieren dann doch als die bessere Lösung empfunden würde. Ebenso ungünstig ist nach meiner Erfahrung das Ausarbeiten einer Art graphischer Notation, da diese von der Unmittelbarkeit des Musizierens miteinander ablenkt.

Wenn Absprachen getroffen werden, die sich auf den Ablauf, auf einen bestimmten Wechsel, Formverläufe in der Zeitachse beziehen, so ist es günstiger, sie an bestimmten musikalischen Merkpunkten festzumachen, auf die dann alle im Zusammenspiel achten (dann muß man sich auch aufeinander beziehen, was förderlich ist!) und die so einfach und „logisch“ sind, daß man sie auch behalten kann. Zu den Absprachen sollte sich jede/r für sich individuelle Notizen machen. (Dann muß man das Gemeinte nicht verallgemeinern, was eher zu Verwirrungen oder zu Abschwächungen führt.)

Bekommt man beim Üben den Eindruck, daß das, was schon einmal so schön gelungen ist, „schlechter“ wird (steif, langweilig, verkrampt, stumpf etc.), so hilft es meist, getroffene Absprachen wieder zu öffnen (oder zu „vergessen“) oder in irgendeiner anderen Hinsicht, die Richtung zu wechseln. Richtungswechsel kann auch sein, erst einmal etwas anderes zu machen (z.B. essen zu gehen).

Für das Konzert selbst wird man für gewöhnlich eine Abfolge von Stücken planen – zu einem Zeitpunkt, an dem sich aus der Zusammenarbeit genügend Einfälle und schon halb festliegende Ideen für einzelne Stücke angesammelt haben. Es empfiehlt sich auch, den Stücken Titel zu geben und ein Programm für die Zuhörer zu erstellen, da auch diese etwas brauchen, woran sie sich halten können. Die Reihenfolge der Stücke ist ein gutes Moment auf der Seite der Sicherheit und kann eine gewisse Gewähr bieten, die einiges, was vielleicht nicht so optimal gelingt, ausgleichen kann. Deshalb sollte man hier sehr sorgfältig sein.

Die Kriterien, nach denen man ein Programm sinnvoll planen kann, sind Zusammenhang und Kontrast. Mit diesen beiden gilt es, die Reihenfolge zu arrangieren. Dabei sind die Momente, auf die sich **Kontrast und Zusammenhang** beziehen, unterschiedlich: Man kann nach einem ernsten Stück ein entspannt heiteres spielen, was aber den Ernst nicht „erschlagen“ darf. Man kann nach einer großen Besetzung ein Trio folgen lassen, nach

einem langen Stück zwei kurze; nach einem Klangstück, in dem die Zuhörer sich in ihre eigenen Träume verlieren, ein rhythmisch „fetziges“, das sie wieder in die Anwesenheit des Hier und Jetzt bringt; nach einem Stück mit Texten ein rein instrumentales. Die Reihenfolge nur mit Kontrasten aufzubauen, würde aber ein (letztlich auch ermüdendes) Hin- und Herkippen bewirken, weshalb sich dieses Prinzip mit der Suche nach Zusammenhängendem, Passendem, nach Aufbau und Abbau verbinden muß: Z.B. kann ein Stück mit einem sehr ernsten Text, der dem Publikum einiges „zumutet“, durch ein ruhiges wohlklingendes Stück vorbereitet werden; drei Stücke mit Texten (in sich unterschiedlich) können als Mitte eines Konzertteiles zueinander gruppiert werden, den Rahmen bilden zwei rein instrumentale Stücke.

Berücksichtigen sollte man auch die (zu erwartende) Verfassung der SpielerInnen im Hinblick auf die erwähnte Spannung von haltgebender Sicherheit und belebender Aufregung, aber auch hinsichtlich der jeweiligen Besetzung und einiger pragmatischer Gesichtspunkte: Wer braucht wann ein Stück, bei dem er nicht mitspielt? Welche Umbauten sind nötig? Wann sind diese verträglich, bei welchen Übergängen muß es direkt weitergehen?

Zur Organisation des Ablaufs kann man die geplanten Stücke mit den ungefähren Zeiten für alle sichtbar aufschreiben und zunächst überlegen, womit das Ganze beginnt und was sich als Abschluß eignet (evt. einschließlich einer möglichen „Zugabe“). Wird eine Pause eingeplant, werden als nächstes die Stücke vor und nach der Pause festgelegt, dann werden die restlichen Stücke „verteilt“. In den weiteren Proben kann man dann nebenbei einige Übergänge zwischen den Stücken mitproben, mal eine ganze Sequenz nacheinander spielen und eventuelle Umstellungen vornehmen. (Bei der Zeitplanung müssen Umbauten und konzertübliche Verzögerungen mitbedacht werden!)

Dringend abraten würde ich von der Tradition der Generalprobe, vor allem in zu großer zeitlicher Nähe zur Aufführung. Das schadet der notwendigen inneren Spannung. Auch die übliche Mär, daß eine schlechte Generalprobe eine gute Aufführung bewirke (oder nach sich ziehe), scheint mir hier nicht zuzutreffen. Statt dessen kann man sich z.B. zusammensetzen und den Gesamtlauf noch einmal miteinander durchsprechen und sich die Zeit nehmen, sich aufeinander einzuspielen. Oder man geht den Ablauf anhand einer Stellprobe (und Akustikprobe) miteinander durch. (Wer spielt wann, wo, welches Instrument? Was muß daher wann, wo stehen? Wer stellt wann was um? Wer braucht wann, wo, welche Schlegel? ...) Zwischen einer solchen Stellprobe oder dem Durchsprechen und der Aufführung sollte zeitlich auf jeden Fall noch eine Pause möglich sein!

IV. Allerlei Spiele(reien)

1. Instrumentenkombinationen

Die Frage, welche der in der Musiktherapie verwendeten Instrumente wie zueinander „passen“, läßt sich am besten im Spiel erproben. Dazu wählt sich ein Spieler ein Instrument als „Ausgangsinstrument“ aus, zu dem sich in verschiedenen Erprobungsspielen weitere Instrumente hinzugesellen. Für die vielfältigen Variationsmöglichkeiten möchte ich einige Beispiele geben, die unterschiedliche Aspekte betonen. Weitere Spiele und Kombinationen aus den Beispielen lassen sich leicht hinzuerfinden.

Sich vorher festlegen: Zwei oder drei weitere SpielerInnen entscheiden vor Spielbeginn, welche Instrumente sie gerne zu dem Ausgangsinstrument hinzuspielen möchten. Die kleine Gruppe beginnt ihr Spiel nach Festlegung der Instrumente gemeinsam.

Aspekte/Erfahrungen: Durch diese Vorauswahl lassen sich Vorstellungen über Klangkombinationen überprüfen und korrigieren. / Es geht aber gar nicht immer darum, im herkömmlich musikalischen Sinne „günstige“ Kombinationen herzustellen, die z.B. auf ein musikalisch-technisches Gleichgewicht ausgerichtet sind. Insofern lohnt es sich auch, eher fernerliegende, ungleiche, scheinbar ungünstige oder extreme Kombinationen zu erproben. / Die geringe Anzahl der SpielerInnen betont eine „kammermusikalische“ Musizierform, die in Musiktherapiegruppen eine wichtige Ergänzung zum Spiel der gesamten Gruppe sein kann. / Entdeckungen, die der Gruppe besonders gefallen, können Ausgangspunkt für konzertante Improvisationen sein.

Allmählich hinzukommen: Derjenige, der sich ein Ausgangsinstrument ausgewählt hat, beginnt in Ruhe und eher für sich zu spielen. Eine beliebige Anzahl von möglichen MitspielerInnen lässt sich Zeit, geht im Raum umher und entscheidet sich – angeregt durch das zu Hörende – für ein Instrument, mit dem jede/r hinzukommen möchte.

Aspekte/Erfahrungen: Hierbei ist es möglich, ganz aus der aktuellen musikalischen Situation heraus, Instrumentenkombinationen zu finden. / Man kann auch vereinbaren, daß – bis auf das Ausgangsinstrument – Instrumentenwechsel im Verlauf des Spiels möglich sind. Diese sollten aber in nicht zu schneller Folge geschehen, damit sich eine bestimmte Kombination erst in ihrer speziellen Wirkung und ihrer Möglichkeiten etablieren kann, bevor sie sich wieder ändert. / Die größere Anzahl der SpielerInnen ermöglicht Erfahrungen mit einer Instrumentenkombination, wie sie in der Gruppenmusiktherapie vorkommt, wenn diese als Gesamtgruppe spielt. / Wir erfahren Unterscheidungen wie: Welche Instrumente sind von sich aus „eher führend“ und bleiben „eher verdeckt“? Womit entsteht welche „Rolle“ in der Gruppe? Wie ist die Gesamtwirkung der Kombination? Was ermöglicht sie? Was klammert sie aus? Was ist erschwert? Welche Erfahrungsräume entstehen?

Instrumentengruppen: Es lassen sich verschiedene Instrumentengruppen in „Reinform“ oder in vorher abgesprochenen Kombinationen erproben. Einmal im Sinne der herkömmlichen Instrumentengruppe wie: nur Bläser, nur Saiteninstrumente oder Bläser plus Fellinstrumente, etc. Gruppierungskategorien können aber auch sein: jeweils ausschließlich durch Holz, durch Metall oder Glas erzeugte Klänge; nur „Kleinkram-Instrumente“; nur Instrumente, die nicht (temperiert) gestimmt sind; nur nicht-konventionelle Spielweisen auf konventionellen Instrumenten. Kontrastbildungen können sein: sehr hohe contra sehr tiefe Klänge; langklingende contra kurzklingende; etc.

Aspekte/Erfahrungen: Durch die Extremisierung in der Auswahl und unübliche Kategorien erweitert sich der musikalische Erfahrungsraum, insbesondere wenn die

Gruppe nicht viel Erfahrung mit Neuer Musik hat, wie dies bei Studierenden trotz des Musikstudiums leider oft der Fall ist. Gerade Beschränkungen, wie etwa „nur Kleinkram-Instrumente“, können ein paradoxer Anreiz zur Auslotung musikalischer Gestaltung sein. / Auch hierbei kann es sinnvoll sein, kleinere und größere Gruppenzusammensetzungen zu erproben.

2. Instrumente spielen, die man nicht spielen kann

Die meisten „Musiktherapieinstrumente“ können von den meisten Studierenden gespielt werden, auch wenn es bezüglich des „Beherrschens“ eines Instrumentes Unterschiede geben wird. Hier sind mit Instrumenten, die man nicht spielen kann, daher eher Instrumente wie Saxophon, Cello, Geige, Trompete, Posaune etc. gemeint. Instrumente also, die sich eher nicht auf Anhieb spielen lassen, bei denen es sogar schwierig sein kann, überhaupt einen Ton herauszubekommen, eine gewohnte oder gewünschte Tonfolge zu finden etc. Gespielt werden sollen diese Instrumente in diesem Spiel von denjenigen, die sie noch nie gespielt haben.

Es wird eine mittelgroße Gruppe von SpielerInnen gebildet, die sich in „Experimentierende“ und „Unterstützende“ aufteilt. Die „Experimentierenden“ gehen das Wagnis ein, ein ihnen spielerisch unbekanntes Instrument improvisatorisch zu erproben. Die „Unterstützenden“ hingegen spielen auf ihnen vertrauten Instrumenten mit der Aufgabe, die „Experimentierenden“ in irgendeiner Form musikalisch zu unterstützen, etwa indem sie das Spiel beginnen, einen tragfähigen Klangraum schaffen, erste quietschende Klangergebnisse beantworten, eine Einbettung schaffen etc. Sie können darüber hinaus aber auch Anregungen geben oder gewisse „Herausforderungen“ entstehen lassen (alles ohne Worte im Spiel!).

Aspekte/Erfahrungen: Wenn die Gruppe in der richtigen Stimmung ist, kann dieses Spiel viel Spaß machen, und man macht sehr erstaunliche Erfahrungen, was auf diese Art alles entstehen kann. Was dabei mit der „richtigen Stimmung“ gemeint ist, lässt sich schwer sagen, sie hat aber vermutlich vor allem mit der Abwesenheit von hemmenden Leistungsansprüchen und Rivalitätskonflikten zu tun. / Die „Notlage“ der Experimentierenden kann eine anregende musikalische Herausforderung sein: Wenn es einem etwa gelungen ist, einen Ton, zwei Quietscher und ein tonloses Klappern auf dem Saxophon herauszubringen, so kann man ausprobieren, wie sich dieses Material „sinnvoll“ in das laufende Gesamtgeschehen einbringen lässt, was damit musikalisch – mit Hilfe der anderen – dennoch geht. / Daneben geben uns diese Erfahrungen vielleicht auch einen Eindruck davon, wie sich unsere PatientInnen im Umgang mit den ihnen unbekannten Instrumenten manchmal fühlen. / Die Unterstützenden können – auch anhand der Rückmeldungen nach dem Spiel – Erfahrungen damit machen, wodurch sie das Spiel der anderen fördern konnten, was eher hinderlich oder hemmend war etc. Auch dies kann helfen, konkret zu erspüren, was „Unterstützung“ im musikalischen Improvisieren alles heißen kann.

3. Arbeit mit Märchen

Märchen und Mythen werden heutzutage unter teilweise sehr unterschiedlichen Konzeptionen in die Musiktherapie – und die Psychotherapie allgemein – indirekt oder direkt einbezogen (vgl. u.a.: Esch 1993, Grootaers 1994, Salber 1987 sowie die zahlreichen psychoanalytischen Märcheninterpretationen wie z.B. von Verena Kast und Eugen Drewermann). Ohne daß ich hier auf die verschiedenen Möglichkeiten einer Arbeit mit Märchen in der Musiktherapie selbst eingehen kann, möchte ich zwei sehr unterschiedliche Zugänge für die Arbeit in Ausbildungs- oder kollegialen Arbeitsgruppen darstellen. Auch wenn ich mich in der Darstellung auf Märchen im engeren Sinne beschränke, läßt sich das Beschriebene sinngemäß auch auf andere literarische Erzählungen, Mythen und Geschichten, auf Film- und Fernsehmythen (wie Batman, Raumschiff Enterprise etc.) oder auch auf selbst erfundene Geschichten übertragen.

3.1. Märchenfiguren im musikalischen Rollenspiel

Diese Arbeitsform entstand im Grunde aus einer Notsituation heraus: In einer Ausbildungsgruppe wollten wir die Möglichkeit erkunden, wie man Beziehungskonflikte, über die ein Patient in einer Musiktherapiegruppe berichtet hat, mit Hilfe der Methodik des musikalischen Rollenspiels weiterbehandeln kann. Da niemandem ein Beispiel aus der Praxis einfiel und eigene Konflikte hier nicht behandelt werden sollten, entstand die Idee, ob sich nicht Märchen bzw. Märchenszenen als typische Konfliktkonstellationen verstehen und so als Beispiel nutzen ließen. Die Ergiebigkeit der daraufhin entstandenen Szenen überraschte uns alle ebenso wie die verblüffende Realitätsnähe dessen, was hier im „Märchenspiel“ entstand.

Die Arbeitsform wechselt im Spiel selbst je nach Situation zwischen musikalischem und verbalem Rollenspiel. Sie bedarf auf jeden Fall – wie in den Beispielen zu Kapitel II – eines Leiters und der Differenzierung in die Spielszenen selbst und die Nachbesprechungen.

Es wird von einem bekannten Märchen ausgegangen, aus dem bestimmte interessant erscheinende „Figuren“ als Protagonisten für das Rollenspiel ausgewählt werden, deren „Beziehungskonflikt“ behandelt werden soll. Diese „Märchenprotagonisten“, z.B. >Rotkäppchen und ihre Mutter< suchen sich nun Instrumente und spielen – etwa eine Aussprache über die Erlebnisse >Rotkäppchens<, oder auch ohne weitere Vereinbarung. Dann kann ein Gespräch zwischen >Rotkäppchen und ihrer Mutter< folgen, welches etwa die „Aussprache“ fortsetzt, vielleicht spricht die >Mutter< über ihre Ängste während des zeitweisen Verschwindens ihrer Tochter, >Rotkäppchen< beklagt sich vielleicht, daß sie es leid ist, immer allein zur Großmutter gehen zu müssen usw. Der Leiter kann nach einiger Zeit wie im Psychodrama einen Rollentausch vorschlagen, weitere Personen hinzuziehen, die im Märchen selbst vielleicht gar nicht vorkommen (hat Rotkäppchen eigentlich einen Vater?) und/oder zu einem weiteren musikalischen Spiel auffordern.

Es mag zunächst etwas lebensfremd und unernst erscheinen, wenn man sich überlegt, wie wohl Hänsel und Gretel ihre Eltern erlebten, was wohl die Hintergründe der Eltern waren, ihre Kinder fortzuschicken, wie sie sich danach wohl fühlten, oder wie dem König aus dem Froschkönig zumute war, als er noch als Frosch herumsprang? Wenn man sich aber darauf einläßt, die „Märchenprotagonisten“ zunächst miteinander musikalisch spielen zu lassen und sie dann im Gespräch nach Art eines Psychodramas sich gegenseitig Mitteilungen über ihr Erleben machen läßt, so wird man feststellen, daß man auf diese Weise unversehens in prototypische Familienkonstellationen und allgemeine psychische Verhältnisse gerät. In

den Spielszenen bedarf es dabei – wie in den Beispielen erkennbar – keiner Verbindlichkeit in Hinblick auf den Märchentext selbst. Es geht hierbei überhaupt nicht um eine wie auch immer geartete „Werktreue“ oder „die wahre Märcheninterpretation“, sondern allein um die Wendungen und Phantasien, die im Spiel und in den SpielerInnen entstehen. (Deshalb ist es auch am besten, von Märchen auszugehen, die jede/r kennt, die man also auch nicht vorlesen muß, sondern eventuell nur gemeinsam aus der Erinnerung wieder hervorholt und zwar eben so, wie sie erinnert werden.)

Neben der Möglichkeit, auf diese Weise das musikalische Rollenspiel (und Ausschnitte des Psychodramas) an einem nicht-klinischen und nicht selbsterfahrungsbezogenen Material kennenzulernen, bietet diese Arbeitsform auch die Möglichkeit, psychologische Tendenzen von Märchen auszuloten. Daß dies m.E. auch oder gerade dann gelingt, wenn man auf „Werktreue“ und vorgegebene – meist von Theorien ausgehenden – psychologische Märchendeutungen verzichtet, liegt vermutlich daran, daß man mit dem Weiterphantasieren des „Innenlebens“ der Märchenfiguren einen Teil dessen auffindet, was wir uns immer schon an eigenen Märchen aus den uns erzählten Märchen gemacht haben. Durch den Austausch über solche Weiterführungen in der Gruppe kommen wir zugleich in einen intersubjektiven Bereich, der zumindest immer einige Grundzüge des psychologischen Märchensinns erschließen kann.

Ob eine vergleichbare Arbeitsform sich auch in Therapien selbst sinnvoll anwenden läßt, ist eine Frage, die wir eher mit großer Vorsicht, bejahen sollten – auch wenn eine Übertragung zunächst reizvoll erscheint. Ich würde zunächst davon ausgehen, daß das Hauptgewicht von Behandlungen immer auf dem Material liegen sollte, was PatientInnen von sich aus in die Behandlung bringen. Damit sie das tun, bedarf es – besonders dort, wo eine Behandlungsmotivation nicht in der (Ideal-)Form vorliegt, wie wir sie etwa in psychoanalytischen Konzepten häufiger formuliert, in der Praxis aber eher selten vorfinden – einer Art Vakuum, welches im verträglichen Maße eine Not erzeugt, die zensierte oder für belanglos gehaltene Einfälle und Gedanken dazu bringt, sich zu zeigen. Verhindern wir die Entstehung dieses Vakuums, weil wir als TherapeutInnen so viele schöne Ideen haben, kann das dazu führen, daß wir selbst den Einlaß des Materials der PatientInnen in den therapeutischen Prozeß blockieren – weil wir zu schnell sind, den Druck des „Vakuums“ selbst nicht gut ertragen können oder weil das vom Patienten „andrängende psychische Material“ noch stark von Gegenkräften der Scheu, der Zensur, der Konvention behindert wird und wir quasi diese Gegenkräfte unterstützen, indem wir uns „vordrängen“.

Demgegenüber steht andererseits die Tatsache, daß das, was im Einzelfall als ein „verträgliches Maß“ an Abwarten, Schweigen, „Kommen-Lassen“ erlebt werden kann, unterschiedlich ist, und gerade MusiktherapeutInnen arbeiten häufiger mit PatientInnen, für die wir Zwischenformen finden müssen, damit sie das Zusammensein in einer Therapie überhaupt erst einmal aushalten können. Dann können uns die Erfahrungen mit einer Arbeitsweise auf symbolischer Ebene, wie sie z.B. die Märchen bieten können, uns vielleicht solche Zwischenformen finden lassen. Auch entstehen in Gruppen bisweilen Märchen oder Geschichten als eine Art symbolische Fokussierung der Nöte der Gruppe, die wir auch in musikalischen Rollenspielen oder in einer anderen Form der musikalischen Arbeit mit diesem Material aufgreifen können.

3.2. Einübung in musikalische Märchenspiele mit Kindern

Eine direkte musiktherapeutische Arbeit mit Märchen kann auch in der Arbeit mit Kindern in verschiedenen therapeutischen und pädagogischen Zusammenhängen sinnvoll sein. Das vielleicht bekannteste komponierte Beispiel aus der Musiktherapie ist die Vertonung des Grimmschen Märchens „Die schöne Katrinelje und Pif Paf Poltrie“ durch Paul Nordoff (Nordoff/ Robbins 1975 und o.J.).

Ich möchte hier aufzeigen, wie man sich in der Gruppe die Grundstruktur eines musikalischen Märchenspiels aufbauen kann, die eine improvisatorische Arbeit mit dem Märchen in einer Kindergruppe erlaubt. Die Übungsgruppe kann sich auf diese Weise eine Reihe von Märchen gemeinsam erarbeiten, oder einzelne Mitglieder der Gruppe können sich einen Ablauf ausdenken und mit der Übungsgruppe zur Probe durchspielen. Auch wenn Kinder natürlich meist etwas anders reagieren werden als KollegInnen, so wird auf diese Weise dennoch schnell deutlich, was funktioniert und was nicht, wo es zu lang wird oder wo das gewünschte direkte Mitmachen-Können durch zu komplizierte Entwürfe gestört ist.

Die Ausführung in der Kindergruppe selbst ist dabei so gedacht, daß mit Hilfe einfacher Arrangements eine Situation hergestellt wird, in der die Kinder (angeleiterweise) direkt den Ablauf des parallel erzählten (oder teilweise gesungenen) Märchens musikalisch (improvisatorisch) ausgestalten können. Bis auf einige eher kurze Erprobungen (s. Beispiel Frau Holle) gibt es im wesentlichen also keine Trennung in „Proben“ und „Aufführen“ (und natürlich kein Publikum). Das Märchen entfaltet sich, indem die Kinder es zugleich hören, erleben und sich *darin* verhalten. In bestimmten Zusammenhängen kann es sinnvoll sein, denselben Märchenablauf über einen längeren Zeitraum mehrfach zu wiederholen, aber nicht mit dem Ziel einer Verbesserung der musikalischen Ausgestaltung, sondern dem der Verinnerlichung dessen, was sich in und mit dem Märchenspiel psychologisch formt und gestaltet. In veränderter Form kann eine solche Arbeit auch Teil der musiktherapeutischen Arbeit mit einem einzelnen Kind sein.

Am Beispiel des Märchens von Frau Holle (Gebrüder Grimm) möchte ich nun aufzeigen, wie ein solcher Vorentwurf aussehen kann: Man sucht eine Gliederung des Märchens, die sich auf Wesentliches beschränkt und Spielraum für improvisatorische Ausgestaltung läßt. Dazu müssen häufig einige ebenfalls reizvolle Seitenstränge der Erzählung vernachlässigt werden. Bei Frau Holle kann man sich auf die zwei Protagonisten Goldmarie und Pechmarie beschränken und den Ablauf der Geschichte durch 6 Positionen, Szenen, Orte vorstrukturieren. (Wobei Frau Holle und ihr Haus hier als eine Position zusammengefaßt sind.)

Protagonisten:

Goldmarie: „schön und fleißig“, nicht die leibliche Tochter, muß „alle Arbeit tun und der Aschenputtel im Hause sein“

Pechmarie: „häßlich und faul“, die Mutter hat sie „viel lieber“, weil sie „ihre rechte Tochter war“

Orte (Positionen, Spielszenen):

Am Brunnen: Goldmarie muß dort so viel spinnen, daß ihr die Hände bluten. Die Spule fällt in den Brunnen. Angetrieben durch die Unbarmherzigkeit der bösen Stiefmutter springt sie in ihrer Verzweiflung hinterher, verliert die Besinnung und findet sich wieder

auf einer schönen Wiese mit vielen tausend Blumen. Die Sonne scheint. Sie geht weiter und kommt zu einem

Backofen, der ist voller Brot. Das Brot ruft, „Ach, zieh mich raus, zieh mich raus, sonst verbrenn' ich“. Goldmarie tut es, geht weiter und kommt zu einem

Baum, der voller Äpfel hängt, die rufen: „Ach, schüttel' mich, schüttel' mich, wir sind alle miteinander reif.“ Goldmarie tut auch dies, legt alle miteinander auf einen Haufen, geht weiter und kommt zum

Haus der Frau Holle, (einer alten Frau mit großen Zähnen), die ihr sagt, daß sie keine Angst zu haben braucht und für sie die Betten schütteln soll, so daß die Federn fliegen, damit es in der Welt schneit. Goldmarie folgt ihren Anweisungen (und hat es gut bei Frau Holle) bis sie das Heimweh überkommt und sie zurück nach Hause will. Frau Holle bringt sie zum

großen Tor, welches zurück in die Welt führt. Es tut sich auf, und als Goldmarie unter dem Tor steht, fällt ein gewaltiger Goldregen auf sie hinab, und alles Gold bleibt an ihr hängen.

Die 6 *Orte* werden im Raum – mit möglichst langen Wegen dazwischen – festgelegt. Nun werden SpielerInnen für diese *Orte* (und im Vorgriff für die Rollen der >Goldmarie< und der >Pechmarie<) gesucht. Hat die Gruppe mehr SpielerInnen als *Orte* (und Protagonisten), so können jeweils mehrere an einem *Ort* spielen. Ist die Gruppe umgekehrt zu klein, um alle Positionen zu besetzen, können einige SpielerInnen während der Erzählung zu den jeweils an *ihrem Ort* stehenden Instrumenten wechseln. Die SpielerInnen suchen sich Instrumente aus, die zu ihrem *Ort* im Märchen passen. Günstig ist es, wenn die *Orte* durch eine gewisse Unterschiedlichkeit der Instrumentenkombinationen deutlich unterschieden sind. Da das große Tor einmal Gold und einmal Pech über die jeweilige Marie schüttet, müssen hier entweder Instrumente gewählt werden, die so unterschiedlich spielbar sind, daß man diesen Unterschied hört, oder es können zwei verschiedene Instrumente gewählt werden.

Vorweg kann jeder *Ort* sich vielleicht mit einer kleinen Improvisation auf die Charakteristik seiner Rolle einstimmen. Es können gegebenenfalls Veränderungen in der Instrumentenwahl stattfinden. Die beiden Textstellen des >Backofens< und des >Baumes< können evt. auch als erinnerbare und wiederholbare Melodie, als kleines Lied festgelegt werden.

>Goldmarie< und >Pechmarie< brauchen jede ein tragbares Instrument, welches sich auch gut im Gehen spielen läßt (z.B. Kalimba, Lotusflöte, Leier, Psalter, Handtrommel). Auch >Goldmarie< und >Pechmarie< können sich vielleicht vor Spielbeginn mit einer kleinen improvisierten Musik vorstellen.

Der Spielleiter kann nun das Spiel beginnen, indem er den Anfang des Märchens erzählt, >Goldmarie< zur ersten Spielszene am Brunnen führt und dann nach und nach an die verschiedenen *Orte* des Märchens. Um die Spielzeit des Gehens zu verlängern, kann man auch ein oder zweimal im Kreise oder bestimmte Wege gehen, bevor man am nächsten Spielort „ankommt“. Er erzählt dabei Schritt für Schritt die Geschichte und lässt jeweils Raum für eine Improvisation zwischen dem jeweiligen >Ort< und >Goldmarie<:

Als >Goldmarie< zurückkehrt, ruft der Hahn: „Kikeriki, kikeriki, unsere goldene Jungfrau ist wieder hie!“. Auch das lässt sich eventuell schön als kleines Lied ausgestalten und kann z.B. von allen als (vorläufiger) „Festakt“ ausgiebig musikalisch gefeiert werden.

Bekanntlich kommt nun die böse Stiefmutter auf die Idee, auch ihre „richtige Tochter“ auf den goldfördernden Weg zu schicken, so daß das ganze Spiel mit den entsprechend „faulen“ und „häßlichen“ Reaktionen nun noch einmal beginnt, und mit dem Pechregen unter dem großen Tor und verändertem Hahnengeschrei „Kikeriki, Kikeriki, unsere schmutzige Jungfrau ist wieder hie!“ endet. – Man mag vielleicht befürchten, daß es für Kinder nicht so verträglich sein könnte, eine Rolle wie die der >Pechmarie< einzunehmen. Die Erfahrungen weisen aber eher auf das Gegenteil hin. Es macht eher besonderen Spaß, dem Backofen etc. die lange Nase zu zeigen, sich allen Anforderungen träge, frech oder überheblich zu entziehen und in der Musik entsprechend „häßlich“ spielen zu dürfen.

Ähnlich wie im Pif-Paf-Poltrie von Nordoff und Robbins, kann es schön sein, wenn für ein solches Märchenspiel zwei erwachsene Personen zur Verfügung stehen, so daß eine Person am Klavier oder einem anderen Instrument das Spiel durchgängig musikalisch mitgestalten kann, während eine zweite Person sich ganz der Begleitung der Kindergruppe widmet. Ist dies nicht realisierbar, wäre für die eigene musikalische Begleitung – wenn man eine solche haben möchte – vermutlich eher eine Gitarre, evtl. auch Geige, Flöte oder ein anderes Instrument denkbar, welches sich in der Aktion selbst spielen lässt. Das musikalische Spiel des Musiktherapeuten kann in beiden Fällen verschiedene Funktionen und Ausformungen haben, von dem Schaffen einer emotionalen Atmosphäre oder eines Hintergrund für die Sprache über die Begleitung der Bewegungen, des „Unterwegs-Seins“ bis hin zur Ausgestaltung der evtl. eingebauten „Lieder“ oder eines festlichen Schlusses.

Bei der Auswahl eines Märchen ist es sinnvoll, neben der inhaltlichen Ebene, nach der man ein Märchen sicherlich immer aussuchen wird, insbesondere auch darauf zu achten, daß ein ausgewogenes Verhältnis von Wiederkehrenden und Unterschiedlichem, von festen Gestalten und Verwandlungen vom Text her vorhanden ist und dies auch in der musikalisch-szenischen Gestaltung umgesetzt wird.

Zum Schluß:

Sich musikalisch ausdrücken – immer eine Lust?

Friedrich Klausmeiers Werk: „Die Lust, sich musikalisch auszudrücken“ (1978) ist vielleicht eine der bekanntesten musikpsychologischen Schriften. Vor dem Hintergrund der frühen Triebtheorie der Psychoanalyse erscheint Musik hier als lustbetonte, auf kulturell anerkannte Weise triebbefriedigende Gegenwelt zum technisierten Alltag. Daß es eine Lust ist, sich musikalisch auszudrücken, wird dabei offensichtlich als eine evidente Erfahrung vorausgesetzt, so daß sie als Grundhypothese gar nicht hinterfragt, sondern nur in ihren Ausformungen beschrieben wird. Und sind wir als MusikerInnen nicht alle sehr geneigt, ihr ohne weiteres Nachdenken zuzustimmen?

Aber ist Musikmachen wirklich immer eine Lust? Natürlich fallen uns – so gefragt – auch Gegenzüge ein: die Mühe und Anstrengung des Übens, der Leistungsdruck der professionellen Musikausbildung, die Angst beim Vorspielen. Aber schnell sind wir dabei, dies mit einem kleinen Trick aus der Gesamterfahrung unseres Umgangs mit Musik auszugrenzen. Wir sprechen dann vom wirklichen Musikmachen auf der einen Seite und degradieren das (leider notwendige) Üben zu einem bloßen Davor. Leistungsdruck und Ängste werden als nicht wirklich Dazugehöriges, dem wahren Musikmachen Fremdes, ausgegliedert oder zur persönlichen Schwäche erklärt, als müßten wir durch diese Übernahme aller negativen Aspekte die Musik vor diesen Attributen schützen. Auch wenn etwa OrchestermusikerInnen es bisweilen zuzugeben wagen, daß ihr Beruf nicht mit ununterbrochenem Lustgewinn gleichzusetzen ist, tendieren wir schnell dazu, ihnen das wahre Musikersein abzusprechen und ihnen vorzuwerfen, die Alltäglichkeit, mit der sie Musik machen, die Notwendigkeit des Geldverdienens, ihr Karrierestreben habe sie abstumpfen lassen und zu musikalischen Bürokraten gemacht. Da Üben, Leistungsdruck, Konzertieren und die Entfremdungen des Musikerberufes – zumindest für diejenigen von uns, deren musikalische Sozialisation von der europäisch klassischen Musik bestimmt ist – mit dem Spielen komponierter Werke einhergeht, erwarten wir da von dem Improvisieren als dem freieren Gegenspieler nicht um so mehr, daß hier nun die Lust, sich musikalisch auszudrücken, voll und gänzlich ungehindert zum Zuge komme? Wieviel mehr drücken wir in ihr doch nur uns selbst aus! Wieviel größer muß also hier die Lust sein!

Und dann sitzen wir mit all den schönen Instrumenten und dem großzügigen Angebot, sich einmal ganz frei musikalisch ausdrücken zu dürfen – ohne üben zu müssen, ohne Leistungsdruck, einfach nur so – mit unseren PatientInnen im Musiktherapieraum und sind damit konfrontiert, daß sie dazu (manchmal – oft – eher in der Regel?) überhaupt keine Lust haben. Aber auch angesichts dieser frustrierenden Erfahrung bieten sich uns diverse Möglichkeiten, an dem geliebten Bild festzuhalten. Wir können es den Hemmungen, der Abwehr, sozialen Einschränkungen oder anderen Verirrungen des individuellen Seelenlebens oder der Gesellschaft zuschieben, daß die PatientInnen diese Lust nicht spüren können oder es nur noch nicht wagen, ihr zu folgen. Sie sind eben noch nicht so weit, aber wir werden ihnen schon dazu verhelfen. Oder wir können umgekehrt wiederum uns die Schuld an diesem Fehlverhalten der Wirklichkeit gegenüber unserer Vorstellung geben: Wir spielen eben noch nicht gut genug, bringen in unserer Musik nicht die pure Lebensfreude ‘über, haben nicht den richtigen groove, keinen ausreichenden drive, sind selber noch nicht so weit oder haben noch nicht die perfekte Gesprächstechnik, mit der wir die Hemmungen der PatientInnen eigentlich abbauen können müßten.

Was aber wäre, wenn die moderne Fiktion, es sei immer eine Lust, sich musikalisch auszudrücken, eine ebenso idealisierende Schimäre wäre wie die ältere Vorstellung von der Musik als einer von Gott oder den Göttern gegebenen Kunst? Was wäre, wenn wir die phänomenale Ganzheit „Musik“ einmal nicht dadurch zu charakterisieren versuchten, daß wir alles Unangenehme, Leidvolle, all den Kampf, all die Dramen, die wir im Umgang mit ihr selbst erlebt haben, als Nicht-Dazugehöriges ausgrenzen? Was wäre, wenn wir, von der Komplettheit unserer Erfahrung ausgehend, versuchten, näher zu bestimmen, welche Gestaltlogik der Musik denn noch innewohnt? Ging uns dann etwas verloren? Nähmen wir „der Musik“ etwas weg? Täten wir ihr etwas an? Beraubten wir uns eines lustvollen Refugiums vor den Unbillen der Realität?

Wir haben an der Universität in Münster kürzlich eine kleine Untersuchung durchgeführt, die sich der Frage widmete, was psychologisch alles geschieht, wenn wir ein neues Instrument erlernen. In einem gemeinsamen Projekt begannen die StudentInnen, die Lust

zu diesem Unternehmen hatten, und ich jeweils ein für uns neues Instrument¹³ zu lernen. Wir vereinbarten eine Phase von mindestens 3 Monaten und eine tägliche Übungszeit von mindestens einer Viertelstunde. Nicht festgelegt war, ob man sich einen Lehrer sucht, (was die meisten nicht taten), ob man improvisiert, sich an Stücken versucht, eine „Schule“ benutzt oder in welcher Form auch immer man sich seinem neuen Instrument nähert. Die gemachten Erfahrungen sollten in einer Art Tagebuch festgehalten werden – einige TeilnehmerInnen wählten im Verlauf des Projektes auch größere Zeitabschnitte, ihr Erleben zu beschreiben. Zwischendurch trafen wir uns einige Male zu einigen Absprachen, zur gegenseitigen Unterstützung und zum gemeinsamen Improvisieren auf den neuen Instrumenten.

Als ich die ausführlichen Erlebensbeschreibungen nach dem vereinbarten Abschluß der Projektzeit durchging, überkamen mich erst einmal Schuldgefühle. Was hatte ich den StudentInnen da zugemutet? Welche Kämpfe, welche Dramen, welch ein Aufwand, welch zusätzliche tägliche Belastung neben all dem, was sie sonst noch zu tun hatten: studieren, Geld verdienen, Kinder erziehen ...! Und dann noch das leidige Protokollieren, was ja zusätzlich mit der Strapaze der genauen Selbstbeobachtung und des sprachlichen Formulierens verbunden ist. (Wieso spricht man eigentlich nicht von der Lust, sich sprachlich auszudrücken?)

Dann bekamen alle TeilnehmerInnen alle Text zu lesen und wir trafen uns mit viel Zeit zu einer ersten gemeinsamen Sichtung – und natürlich zum Improvisieren. Auf der Suche nach Gemeinsamkeiten in den Beschreibungen begegneten uns u.a.: Mühe, Anstrengung, jede/r hatte mal „ein Loch“, einen Einbruch, erlebte ein Auf-der-Stelle-Treten, ein Nicht-Weiterkommen. Das Üben wurde „vergessen“, vor sich her geschoben; vor einer unvermeidlichen Pause lohnt es sich dann fast schon nicht mehr, dann rafft man sich doch wieder auf, hat das Gefühl, wieder bei Null anzufangen, der Ansatz ist wieder weg; die Schultern tun weh, man verkrampt sich immer mehr ... Erschrecken kommt auf: Was habe ich mir da vorgenommen? Auf was habe ich mich da eingelassen?

Allzu Selbstverständliches wie „Heute habe ich eine Viertelstunde Intonation, legato, Scarlatti oder ... geübt“, muß noch weiter aufgelöst werden. Was ist eigentlich Üben? Wie alles, was sich scheinbar von selbst versteht, gar nicht so einfach zu erfassen. Wie würden wir das jemandem beschreiben, der nicht weiß, was das ist? Was üben wir eigentlich? Nach eingehendem Austausch taucht eine Zusammenfassung auf: Üben ist Anpassung bis zum geht nicht mehr – um der Freiheit und Selbstbestimmtheit willen. Anpassung der Lippen an die Notwendigkeiten der Tonerzeugung beim Blasen, Anpassung der körperlichen Haltung an den Bau des Instruments. Anpassung an unsere (europäischen) Klangideale: möglichst wenig Geräuschanteil, keine unnötige Schwankung im Ton, „sauber“ muß er sein (Intonation), gehalten werden, sich ohne Klappern zum nächsten verbinden ... Um der Freiheit willen: Damit ich bestimmen kann, wie der Ton wann kommt. Damit es fließt. Damit es so klingt, wie ich es will. Es darf ja manchmal auch ein Klang mit Geräusch sein, aber das soll kein Zufall sein. Um mit anderen zusammenspielen zu können. Um endlich doch das machen zu können, was durch unterschiedliche biographische Hindernisse bisher nichts geworden ist. Um unabhängig zu sein von dem, was sich vom Instrument her an Hindernissen immer wieder querstellt.

Nach einer ersten Runde sitzen wir eher kopfschüttelnd da und verstehen nicht mehr, wieso ein Mensch sich freiwillig so etwas antut. Nach der zweiten können wir nicht mehr

¹³ Die gewählten Instrumente derer, die das Projekt bis zu Ende mitgemacht hatten, waren: Bamboo-Sax, Klavier, Drum-Set, 2 x Altsaxophon, Gitarre, Bratsche, Querflöte, Klavier / Stimme

verstehen, wie Menschen eigentlich klarkommen, ohne Musik zu machen. Dazwischen tauchen erste Ahnungen davon auf, daß Musikmachen nicht ein Weniger ist, als die Lust, sich musikalisch auszudrücken, sondern viel mehr. Da kommt viel „Biographisches“ hinein, kann in einer neuen Variante in eine andere Form gebracht werden. Liegengelassenes wird wieder aufgegriffen, alten Sehnsüchten noch einmal nachgegangen. Das, was noch fehlt, soll noch hinzukommen oder auch einmal etwas ganz anderes probiert werden. Auch die Begegnung mit schmerzhaften Erfahrungen wird eher aufgesucht als gemieden – in der berechtigten Hoffnung, sie in sich und in der Musik einbetten zu können. Das, was man auch sonst nicht genügend kann (oder zu können glaubt), z.B. sich durchsetzen, will man durch die Wahl dieses Instruments nun doch noch erringen.

Und vor allem immer wieder Paradoxes: Das, was einen ursprünglich motivierte, geht verloren, dafür taucht etwas ganz anderes auf, was nun weitertriebt. Gerade nachdem man eine Weile mit viel schlechtem Gewissen nicht geübt hat, klappt es plötzlich alles viel besser. Obwohl man heute nur zum Instrument gegriffen hatte, um die Pflichtviertelstunde zu absolvieren, übt man jetzt ganz lange und vergißt die Zeit. Plötzlich läuft es – aus unerfindlichen Gründen. Plötzlich ist der Klang da – bisweilen schöner als erwartet. Dann wieder stockt es, obwohl man diesmal ganz vernünftig geübt hat. Und überhaupt: Obwohl vermutlich alle TeilnehmerInnen in der einen oder anderen Form selbst Instrumentalunterricht erteilt haben und wir alle die bekannten Regeln für ein „sinnvolles, vernünftiges“ Üben verinnerlicht haben, halten wir uns alle (manchmal) nicht daran. Machen komische Sachen, wie Flöte im Liegen spielen, beim Spielen an etwas ganz anderes denken, machen den zweiten (oder fünften) Schritt vor dem ersten, spielen ein Stück nach dem anderen, pfeifen erst mal auf die Intonation, üben doch nicht täglich, dafür an anderen Tagen exzessiv.

Auch jetzt beim gemeinsamen Improvisieren wollen wir ja ganz ohne Leistungsdruck und künstlerischen Anspruch nur ein wenig zusammen spielen. Dennoch stört dann doch die allzu gegensätzliche Intonation, liegen sich unterschiedliche Beschränkungen quer zueinander im Weg, läßt sich das wenige, was wir jeweils können, nicht so problemlos zu etwas Gemeinsamem verbinden. Und wir geraten doch ganz schön in Streß. Von der puren Lust des „Spielens“ kann da nicht unbedingt die Rede sein. Aber irgendwie wurschteln wir uns durch, versuchen es noch einmal anders, ohne recht zu wissen wie. Und dann entstehen Musiken, von denen diejenigen, die jeweils nur zugehört haben, ganz begeistert sind oder sich emotional zutiefst angerührt fühlen – und die, die spielten, nicht mehr ganz wissen, wo sie waren.

Wo sind wir, wenn wir Musik machen?¹⁴ In einer anderen Welt? Ganz bei uns selbst? Ganz in dem, was wir spielen? All das scheint nicht so ganz zu stimmen. Wie auch alle anderen reinen Dichotomien wie die Unterscheidung zwischen Arbeit und dem „Spielerischen“, Alltag und Kunst, Fühlen und Denken, Trieb und Abwehr nicht sonderlich geeignet scheinen, das zu beschreiben, was sich psychologisch in unseren Handlungen und unserem Erleben wirklich abspielt.

Und so ist es auch nicht die Intention meiner Schlußbemerkungen zu bezweifeln, daß uns beim Musikmachen nicht bisweilen eine unbändige Lust überkommt oder wir nicht manchmal in schier unirdische Sphären geraten. Wohl aber möchte ich Zweifel daran wecken, daß einfache Erklärungen dabei helfen, ein so komplexes Geschehen wie das

¹⁴ Die Frage nach der Musik einmal so zu stellen, dazu regt die Denkweise Peter Sloterdijks an. (vgl. 1993, S. 295ff)

Musikmachen zu erhellen. Und von daher erscheint mir auch das Triebmodell der Psychoanalyse und all die Erklärungen, die sich mit der Musik unter dem Blickwinkel von Dichotomien (Lust- und Realitätsprinzip, Primär- und Sekundärprozeß, auch frühe und späte Formen des Erlebens oder des Ausdrucks, rechts- und linkshemisphärisch) befassen und sie dann einer Seite zuschlagen, eher zu neuen Mystifikationen zu führen als daß sie eine aufklärende Wirkung entfalten können. Damit haben dann nicht zuletzt unsere PatientInnen zu kämpfen. Die Behandlungsrealität scheint mir etwas anderes zu zeigen: Das Angebot, welches wir unseren PatientInnen mit der Musik machen, wird zwar bisweilen dazu führen, daß Verdrängtes sich hier Ausdruck verschafft. Es kann sich aber ebenso mit der Abwehr verbünden und dem Widerstand dienen. Musik kann zum Symbol des Gehaßten wie des Ersehnten werden. In ihr können sich Erfahrungen des Bezwungenenworden-Seins wie der Befreiung repräsentieren. Sie kann an vergangene Leiden erinnern wie auch an Taten, kann unverhofftes Können aufzeigen, uns aber auch mit unseren Grenzen konfrontieren. Sie kann Hoffnung wecken, uns aber auch zur Verzweiflung treiben.

Als MusikerInnen wissen wir all dies. Wenn die Musik weniger wäre als die Möglichkeit eines kompletten Umsatzes seelischen Lebens und Erlebens, hätten wir sie längst aufgegeben. Wenn sie uns nicht in so vieler Hinsicht zur Auseinandersetzung zwischen Ich und Welt verfügbar wäre, zu innigen Kontakten wie zum Allein-sein-Können, zu 'oberflächlichem' Vergnügen wie zu tiefen Erfahrungen, zum Schweben wie zum Auf-den-Boden-Kommen, zum Sich-Anstrengen wie zum Sich-Fallen-Lassen, zum Rausch wie zur Ernüchterung, zum Bewahren von Erinnerung wie zum Vergessen, zum narzißtischen Genuss wie zum Überwinden personaler Grenzen – das alles und noch viel mehr in immer neuen Versionen – hätten wir ihr dann so viel geopfert (Zeit, Geld, eine bessere berufliche Position)? Wenn wir dieses Wissen nicht aus unserer Erfahrung aussperren oder aus unserem Bild von der Musik aussparen, können wir vielleicht besser einiges von dem, was die Gestaltlogik des Musikmachens ausmacht, auch für unsere PatientInnen bereithalten. Der Musik können wir damit nichts anhaben – sie ist unzerstörbar.

Wo sind wir, wenn wir Musik machen? Ich glaube, immer in einem Dazwischen¹⁵. Auch einige anderen Untersuchungen, die Studierende im Rahmen von Diplomarbeiten oder ich selbst durchgeführt haben (u.a. zum Singen, zur lebenslangen Beziehung zu einem Instrument, zur Improvisation im Alltag), verweisen als etwas Gemeinsames und Spezifisches darauf, daß Musik in einer besonderen Weise Verbindungen herstellen kann: zwischen außen und innen, zwischen Menschen, zwischen ansonsten Getrennt-Gehaltenem, zwischen dem Ort oder der Zeit, in der wir uns befinden und Orten und Zeiten, in denen wir uns – hier und jetzt – nicht befinden. Musikmachen – und auch - hören – scheint besonders dazu geeignet, solche Zwischenwelten zu konstituieren und für eine Weile zu halten.

¹⁵ Im Japanischen scheint es dafür sogar ein Wort zu geben: "In der Improvisation bewegen wir uns miteinander und bilden ein Spannungsfeld. Dies Spannungsfeld drückt sich durch das japanische Wort >Ma< aus. >Ma< ist der Raum zwischen beiden." Nobuyo Tada von Twickel, in: Th. Willert 1998, S. 103

LITERATUR

Deuter, Martin (1996): Beziehungsformen in der musiktherapeutischen Arbeit mit psychotischen Patienten. – „Wo treffen wir uns, wenn wir uns nicht treffen?“ In: R. Tüpker (Hrsg.): Konzeptentwicklung musiktherapeutischer Praxis und Forschung. LIT-Verlag, Münster

Esch, Anke (1993): Der süße Brei. - Die Musik und was sie gestaltet. Eine Falldarstellung aus der Einzelmusiktherapie im Austausch mit einem Märchen. In: Hamburger Jahrbuch zur Musiktherapie und intermodalen Medientherapie. Bd. 3, Hrsg.: H.-H. Decker-Voigt. Eres-Verlag, Bremen

Grootaers, Frank (1987): Gefühle verweisen ... oder... Die Wechselbeziehung zwischen dem persönlichen Menschenbild und dem eigenen therapeutischen Handeln. In: Materialien zur Morphologie der Musiktherapie, Heft 3, hrsg. vom IMM-Münster

Grootaers, Frank (1994): Fünf Vorträge über Musiktherapie und Morphologie in der Psychosomatik. Materialien zur Morphologie der Musiktherapie, Heft 6, hrsg. vom IMM-Münster

Hegi, Fritz (1986): Improvisation und Musiktherapie. Möglichkeiten und Wirkungen von freier Musik. Junfermann, Paderborn

Klausmeier, Friedrich (1978): Die Lust, sich musikalisch auszudrücken. Eine Einführung in sozio-musikalisches Verhalten. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg

Leutz, Grete A. (1974): Das klassische Psychodrama nach J. L. Moreno, Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg/New York

Moreno, J. L. (1973): Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Thieme-Verlag, Stuttgart

Münsterteicher, Markus (1995): Improvisation: Entwicklungen in zeitgenössischer Musik und ihre Bedeutung für die Musiktherapie. Unveröf. Diplomarbeit, Zusatzstudiengang Musiktherapie Münster

Nordoff, Paul / Robbins, Clive (1975): Musik als Therapie für behinderte Kinder. Klett Verlag, Stuttgart

Nordoff, Paul (o.J.): Pif Paf Poltire, Theodore Presser Company, Bryn Mawr, Pennsylvania. Dt. Übersetzung beim "Verein zur Förderung der Nordoff/Robbins Musiktherapie e.V.", Herdecke

Petersen, Peter (1990): Ansätze kunsttherapeutischer Forschung. Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg/New York

Salber, Wilhelm (1987): Psychologische Märchenanalyse. Bouvier, Bonn

Sloterdijk, Peter (1993): Weltfremdheit. Suhrkamp, Frankfurt am Main

Stern, Daniel (1992): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Klett-Cotta, Stuttgart

Tada von Twickel, Nobuyo (1998) in Willert, Thekla: Ich singe mich zu Dir ... Aspekte des Singens in der Musiktherapie am Fallbeispiel einer geistig behinderten Frau. Unveröf. Diplomarbeit, Zusatzstudiengang Musiktherapie Münster

Tüpker, Rosemarie (1996a): Ich singe, was ich nicht sagen kann. Zu einer morphologischen Grundlegung der Musiktherapie. 2. überarbeitete u. erweiterte Auflage. LIT-Verlag, Münster

Tüpker, Rosemarie (1996b): Supervision im Erleben von Studierenden der Musiktherapie. In: Einblicke, Heft 7, DBVMT/BKM, Berlin

Lehrmusiktherapie im veränderten Berufsfeld

ZEITSCHRITEN-
ARTIKEL

4.4

Neue Vereinbarungen für die Anerkennung von LehrmusiktherapeutInnen¹⁶

Training Music Therapy in a Changing Profession.

New Agreements for the Recognition of Training Music Therapists

Zusammenfassung Mit der „Vereinbarung zur Ernennung von LehrmusiktherapeutInnen“ einigten sich die LeiterInnen der deutschen staatlichen Musiktherapieausbildungen auf Grundsätze, die sie in Zukunft bei der Anerkennung von LehrmusiktherapeutInnen berücksichtigen wollen. Dies wurde zum Anlaß genommen über den Stand der Diskussion zu berichten und eine nähere inhaltliche Bestimmung der musiktherapeutischen Selbsterfahrung im Sinne einer Lehrtherapie zu versuchen.

Summary The „Agreement on the Appointment of Training Music Therapists“ drawn up by the directors of state-recognised music therapy courses in Germany sets out the principles that are in future to govern the recognition of training music therapists. The current debate on this issue is reported here and an attempt is made to determine the content of self-experience in music therapy within training therapy.

Keywords Training Music Therapy – self experience – music therapy training

Einleitung

Nach einer Zeit der Beratung und Diskussion über die Bedeutung von Lehrmusiktherapie und den Status von LehrmusiktherapeutInnen, soll hier versucht werden, den gegenwärtigen Stand dieser Entwicklungen sowie mögliche Perspektiven darzustellen. Hintergrund und Anlaß ist die „Vereinbarung zur Ernennung von LehrmusiktherapeutInnen“, die aufgrund eines von mir vorgelegten Entwurfes am 7. 11.

¹⁶ In: Musiktherapeutische Umschau 2, Band 20, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen/Zürich 1999, 114-122

1996 vom „Arbeitskreis musiktherapeutischer Ausbildungen im staatlichen Tertiärbereich“ (AMA) verabschiedet wurde. Mit dieser Vereinbarung haben sich die VertreterInnen der Musiktherapieausbildungen Berlin, Frankfurt, Hamburg, Heidelberg, Münster, Siegen und Witten-Herdecke auf eine Reihe von Kriterien bei der Anerkennung von LehrmusiktherapeutInnen geeinigt. Neben der Qualitätssicherung sollen damit eine wechselseitige Anerkennung von LehrmusiktherapeutInnen ermöglicht, berufspolitische Schritte erleichtert sowie mehr Klarheit geschaffen werden für die KollegInnen, die eine solche Aufgabe übernehmen möchten. Durch eine gemeinsame Liste der anerkannten LehrmusiktherapeutInnen soll sowohl Studierenden als auch InteressentInnen, die vor Aufnahme des Musiktherapiestudiums eine Selbsterfahrung beginnen wollen, das Auffinden einer Person erleichtert werden, die von allen Ausbildungen als LehrmusiktherapeutIn anerkannt ist.

Zur Geschichte

Die Diskussion um Bedeutung und nähere Bestimmung der Selbsterfahrung (resp. Lehrmusiktherapie) als ein wichtiger Bestandteil musiktherapeutischer Ausbildung begleitet die Musiktherapie in Deutschland spätestens seit dem Beginn der Ausbildungen, also Ende der 70er Jahre (zur Vorgeschichte s. Eschen 1990). Dies spiegelt sich u. a. auch in der MU, die sich seit ihrem Bestehen an dieser Diskussion beteiligt und über sie berichtet hat (vgl. u.a. Baumgarten 1983, Timmermann 1983, Haardt/Klemm 1983, Selle 1986, Nygaard-Pedersen/Barth-Scheiby 1988). Einerseits erscheinen die ersten Verwendungswisen des Begriffes tatsächlich ziemlich bunt, jedoch auch unscharf in der Bestimmung der Funktion der Lehrmusiktherapie: Was ist der Unterschied zu einem Praktikum, zum erlebnisorientierten Unterricht, zur allgemeinen Lebenserfahrung, zu esoterischen Wahrnehmungserweiterungen etc.? Andererseits lassen sich von Beginn an – vor allem in den Entwürfen und Curriculae der Ausbildungen – zwei wesentliche Quellen aufzeigen: Auf der einen Seite wird auf die vorhandene Möglichkeit der Absolvierung einer klassischen (Lehr)Analyse bzw. anderer Selbsterfahrungsangebote etablierter Psychotherapieverfahren für den werdenden Musiktherapeuten zurückgegriffen. Auf der anderen Seite steht die Erweiterung gruppenimprovisorischer Veranstaltungen, die – oft angeregt durch die zur gleichen Zeit aufgekommene Gruppendynamikbewegung – zu einer Art Selbsterfahrung durch Musizieren werden, indem nicht länger die Güte des musikalischen Produktes der einzig denkbare Sinn musicalischen Tuns ist, sondern die Entwicklung der Einzelnen und/oder der Gruppe in den Vordergrund des Interesses rückt. Wegbereiterin dafür war die Gruppenimprovisationsbewegung der 60er und 70er Jahre, deren Verdienst es ist, den Umgang mit Musik aus der Einengung eines bloßen Erbringens von Leistung für den konzertanten Musikbetrieb befreit zu haben. Beide Quellen verbinden sich zu der heutigen Vorstellung, daß sich Lehrmusiktherapie einerseits bezüglich ihres Sinnes, ihrer Rahmenbedingungen und ihrer Qualität nicht wesentlich von den Lehrtherapien anderer Psychotherapien unterscheidet und daß sie andererseits möglichst im eigenen Verfahren, also *als* Musiktherapie, absolviert werden sollte. Daß letzteres zunächst nicht möglich war, ergibt sich zwangsläufig aus der Situation der „Pioniere“. Aber auch heute noch zeigen die Biographien vieler KollegInnen sowie informelle Gespräche, daß die Kombination einer Lehrmusiktherapie mit einer anderen (Lehr-)Therapie – letztere meist außerhalb aller Ausbildungszusammenhänge – sehr häufig als ein sinnvoller Weg empfunden wird.

Parallel zur Diskussion um die richtige Form der Selbsterfahrung fand in den musiktherapeutischen Vereinigungen und den Aus- und Weiterbildungen immer wieder ein

Meinungsaustausch über die Frage statt, wer denn unter welchen Bedingungen qualifiziert sei, die von vielen immer stärker als ein Kernstück musiktherapeutischer Ausbildung empfundene Lehrmusiktherapie durchzuführen.

Rentmeister berichtet (1998, S. 304), daß im Rahmen der DGMT 1983 erstmals Kriterien zur Anerkennung von Lehrmusiktherapeuten aufgestellt wurden. Dennoch blieben wesentliche Fragen strittig: Wenn z.B. das DGMT-Präsidium aufgrund der Stimmenmehrheit eine Person zum Lehrmusiktherapeuten ernannte, die noch nicht die Kriterien zur Aufnahme in den Berufsverband (DBVMT) erfüllte – daher von diesem noch nicht als Musiktherapeut anerkannt werden konnte – so mußte dies notwendigerweise zu heftigen Debatten auch darüber führen, welches denn überhaupt das geeignete Gremium für ein solches Anerkennungsverfahren sei. Dem DBVMT gelang es seit der Trennung von der DGMT 1988 nicht, ein entsprechendes Papier zu verabschieden, dementsprechend wurden auch keine Anerkennungsverfahren durchgeführt.

Dort, wo die Lehrmusiktherapie Teil einer Ausbildung ist oder entsprechend empfohlen wird, entscheiden naturgemäß die Ausbildungsstätten selbst darüber, wem sie diesen Teil der Ausbildung übertragen. Dieses Recht – Im Falle der staatlichen Ausbildungen zugleich die rechtlich abgesicherte „Autonomie der Hochschulen“ – bleibt auch von der Vereinbarung des AMA unberührt. Das ermöglicht zugleich einen gewissen Ausgleich zwischen der angestrebten Vereinheitlichung und einer weiterhin wünschenswerten Flexibilität (s. u.).

Was ist Lehrmusiktherapie heute?

Die Diskussion bezüglich der notwendigen definitorischen Festlegung berührte im wesentlichen zwei unterschiedliche Bereiche:

Zum einen galt es genauer zu bestimmen, was wir unter Lehrmusiktherapie verstehen. Strittig ist dabei – auch in anderen psychotherapeutischen Richtungen – etwa die Frage nach dem Unterschied zwischen einer *normalen Therapie* und einer Lehrtherapie. Allgemein stehen sich hier Auffassungen gegenüber von dem Extrem, überhaupt keinen Unterschied zu sehen bis hin zu einer radikalen Unterscheidung, die den *normalen* Behandlungsanteil eher negiert, »weil ja keine Erkrankung vorliegt« oder lieber abtrennen würde im Sinne dessen, daß bei Vorliegen einer Störung erst diese abschließend zu behandeln sei, bevor dann die *eigentliche* Lehrtherapie beginnen könne. Da im Kreise des AMA diese Extreme so nicht vertreten waren, war eine inhaltliche Einigung relativ leicht möglich, wenn auch nicht so leicht zu formulieren. Die gefundenen Formulierungen sind bemüht, die Besonderheit der Lehrtherapie zu berücksichtigen und zugleich die Vorrangigkeit einer Behandlung im üblichen Sinne zu betonen: „Unter Lehrmusiktherapie wird eine musiktherapeutische Behandlung verstanden, die anlässlich der Berufsausbildung zum Musiktherapeuten/zur Musiktherapeutin in Anspruch genommen wird. (...) Gegenstand der Lehrmusiktherapie sind die Lebensvollzüge, Konflikte, seelischen Grundstrukturen und ihre biographischen Hintergründe der AusbildungskandidatInnen. Ziel der Lehrmusiktherapie ist es, daß der/die (zukünftige) MusiktherapeutIn sich der Grundzüge der eigenen seelischen Strukturen, der eigenen Lebensmethode, der Besonderheiten des eigenen Erlebens und Verhaltens so weit bewußt wird und sie so zu bearbeiten weiß, daß er/sie diese in der (angestrebten) musiktherapeutischen Tätigkeit zum Wohle der PatientInnen/KlientInnen nutzen kann. Die Lehrmusiktherapie soll die Entwicklung sozialer Kompetenzen erweitern helfen. Obwohl die berufliche Qualifikation das primäre Ziel der Lehrmusiktherapie ist, ist

dabei zu berücksichtigen, daß diesem Ziel nur vor dem Hintergrund der persönlichen Entwicklung, der Gesundheit und dem Wohlergehen des Ausbildungskandidaten/der Ausbildungskandidatin nachgegangen werden kann. Daher stehen diese Gesichtspunkte einer üblichen musiktherapeutischen Behandlung nicht im Gegensatz zur Lehrmusiktherapie, sondern sind im Ziel der Lehrmusiktherapie inbegriffen und in der Strukturierung des Settings, dem methodischen Vorgehen und der Beziehungsgestaltung durch den Lehrmusiktherapeuten/die Lehrmusiktherapeutin vorrangig zu beachten.“

Daß mit einer Definition die menschlichen und therapeutischen Konflikte dieses Spannungsverhältnisses nicht „ein für alle Mal“ gelöst werden können, war uns dabei bewußt. Es ist vermutlich überhaupt nicht „lösbar“, sondern muß immer wieder neu zwischen den Beteiligten ausgehandelt, ausgehalten und abgestimmt werden. Deutlich wird in der gefundenen Definition zugleich, daß Lehrmusiktherapie keine Lehrveranstaltung im üblichen Sinne ist, keine Übung für das Erlernen musiktherapeutischer Techniken im Rollenspiel, kein „Lernen durch Erleben in einer Laborsituation“ (Meder 1983, S. 277).

Zum anderen galt es, mit unterschiedlichen Sprachtraditionen umzugehen, die sich um die Begriffe Lehrmusiktherapeut, Lehrtherapie, Selbsterfahrung, Eigentherapie u.ä. rankten. Wir stellten fest, daß diese jeweils gewachsenen Begriffsbestimmungen vom rein Sprachlichen her durchaus ihren Sinn machten, in der Vergangenheit aber oft zu Mißverständnissen geführt hatten – auch dort, wo im Grunde ein inhaltlicher Konsens vorhanden war.

Bei der definitorischen Einigung erschien uns dann eine begriffliche Vergleichbarkeit auch zur allgemeinen psychotherapeutischen Sprachtradierung wichtiger als das Auflebenlassen einer Debatte um unterschiedliche semantische Aspekte des jeweiligen Begriffes. So gehört zu den getroffenen Festlegungen z.B. die Klärung, daß unter LehrmusiktherapeutInnen nicht die Lehrenden einer musiktherapeutischen Ausbildung verstanden werden, obwohl dies semantisch durchaus möglich wäre, sondern nur diejenigen, die eine Lehrmusiktherapie durchführen.

Bezüglich des Begriffs der Selbsterfahrung stellten wir fest, daß er einerseits der wohl üblichste Alltagsbegriff für das hier Gemeinte ist, andererseits aber bekanntermaßen an einer erheblichen Unschärfe leidet. Hier erschien uns eine begriffliche Differenzierung besonders wichtig, zugleich galt es bestehende Festlegungen zu berücksichtigen. Wir einigten uns daher auf den Begriff der „Lehrmusiktherapie“ oder – synonym zu gebrauchen: „musiktherapeutische Selbsterfahrung im Sinne einer Lehrtherapie“. Als Verfahren sind Einzel- und Gruppentherapie genannt. Intermusiktherapie (vgl. Seidel 1996, S. 197) ist hingegen nicht erwähnt und wurde in diesem Zusammenhang auch nicht diskutiert, ebensowenig Fragen der Stundenzahlen u.ä., da die Art der Verankerung der Lehrmusiktherapie in den verschiedenen Studiengängen nicht Gegenstand der Vereinbarung war.

Wer kann LehrmusiktherapeutIn werden?

Mit der Forderung nach einem abgeschlossenen Musiktherapiestudium als Voraussetzung folgten wir u.a. dem allgemein üblichen Grundsatz, daß Lehrende mindestens den Abschluß erreicht haben sollten, den die Studierenden anstreben.

Daß gerade diese Bedingung aufgrund der historischen Situation der Musiktherapie nach wie vor problematisch ist, war uns dabei bewußt: Durch die Tatsache, daß eine

Musiktherapieausbildung in Deutschland selbst erst seit ca. 20 Jahren möglich ist, kann der Berufsweg über eine solche Ausbildung gerade für die erfahreneren KollegInnen nicht als selbstverständlich angesehen werden. Jedem/jeder von uns fiel zumindest eine Person ein, die auf oft mühsamem autodidaktischem Wege eine hohe musiktherapeutische Qualifikation erreicht hat und der wir gerne und guten Gewissens die Aufgabe der Lehrmusiktherapie anvertrauen würden. Demgegenüber stand das Anliegen, eine Regelung zu schaffen, die mit auch formalen Verbindlichkeiten eine Richtungsweisung in die Zukunft hinein ermöglicht. Ob dies nach zwanzig Jahren staatlicher Ausbildung schon der richtige Zeitpunkt war, muß notwendigerweise strittig bleiben. Die getroffene Entscheidung schien uns aber vertretbar durch die sie ergänzende Einigung darüber, daß jede einzelne Hochschule weiterhin das Recht behält, einzelne Personen ihres Vertrauens auch außerhalb der gemeinsamen Regelung anzuerkennen. Allerdings werden diese Personen nicht in der gemeinsamen Liste aufgeführt, so daß mit dieser Liste dennoch der gewünschte Neuanfang möglich wird. (Zur Anerkennung nach den neuen Vereinbarungen kann man sich bei den oben genannten Studiengängen bewerben, die zur Durchführung der Anerkennung ein „Ernennungsgremium“, jeweils in Koordination mit den unterschiedlichen Organisationsformen der Studiengänge, geschaffen haben bzw. schaffen werden.)

Die weiteren Voraussetzungen sind: eine ausreichende eigene Lehrtherapie, eine mindestens 5-jährige musiktherapeutische Berufstätigkeit, wovon mindestens 3 Jahre in nachgewiesenen Teamzusammenhängen stattgefunden haben müssen. Es muß außerdem eine ausreichende Erfahrung in der therapeutischen Arbeit mit Erwachsenen vorliegen sowie der Nachweis über eine angemessene supervisorische Begleitung erbracht werden, wobei ein Teil der Supervision außerhalb des institutionellen Rahmens der Berufstätigkeit stattgefunden haben sollte. Außerdem ist dem jeweiligen „Ernennungsgremium“ in geeigneter Form (Veröffentlichungen, andere schriftliche Dokumentationen oder auch mündlich) Einblick in die praktische musiktherapeutische Arbeit und ihre methodische Reflexion zu geben.

Im Hinblick auf einige dieser Voraussetzungen erschien es uns sinnvoller, Entscheidungen im gegebenen Rahmen individuell und vom Gesamtbild her zu ermöglichen als diese primär an eine bestimmte Stundenzahl zu binden, zumal Zertifizierungen oft schwer vergleichbar sind. Mit der Formulierung, daß „alle erforderlichen Entscheidungen, insbesondere hinsichtlich dessen, was im Einzelfall als »ausreichend« oder »angemessen« anzusehen ist“ (*), vom jeweiligen Ernennungsgremium zu treffen sind, wird zugleich deutlich, daß es keinen (einklagbaren) Anspruch auf Anerkennung aufgrund bestimmter formaler Kriterien gibt.

Eher kontraproduktiv in der Debatte um die Lehrmusiktherapie scheint es mir zu sein, wenn „LehrmusiktherapeutIn“ als eine Art *Titel* verstanden wird. Die Durchführung von Lehrmusiktherapien ist eine (jeweils zeitlich begrenzte) Aufgabe, für die viele qualifizierte und erfahrene KollegInnen gewonnen werden sollten. Wird sie zu einem neuen Beruf, einer Position, einem Titel zur Aufwertung und Abgrenzung gegenüber anderen, so werden die damit in Gang gesetzten Strebungen nach einer weiteren Profilierung der Erfüllung dieser Aufgabe eher schaden als nutzen. (Mir ist natürlich bekannt, daß die Psychoanalyse einen solchen „Titel“ kennt. Manche Entwicklungen in den psychoanalytischen Ausbildungsinstituten können für uns aber m.E. auch in dem Sinne lehrreich sein, daß wir Fehlentwicklungen nicht nachahmen (vgl. z.B. Kaiser 1996, Kernberg 1998).) Mit der von uns verabschiedeten Vereinbarung ist ein solcher zusätzlicher Titel weder intendiert noch wird er erteilt, wenngleich man niemanden daran hindern kann, seinen Namen mit der Erwähnung zu schmücken, daß er/sie anerkannt wurde, diese Aufgabe zu erfüllen.

In Zweifelsfällen ist eine Beratung mit den entsprechenden Gremien der anderen beteiligten Hochschulen eingeplant. Durch die Bestimmungen zur „Aufhebung der Ernennung als LehrmusiktherapeutIn“ (*), die ich aus Platzgründen hier nur erwähnen möchte, ist eine weitere Korrekturmöglichkeit gegeben, da das Vorbringen ernster Bedenken gegen eine Person nicht an eine bestimmte Position gebunden ist. (Sie muß z.B. auch Studierenden im Falle von Verletzungen der Grundsätze möglich sein.)

Grundsätze zur Durchführung von Lehrmusiktherapien

Eine weitere Präzisierung dessen, was wir unter Lehrmusiktherapie verstehen, ergab sich aus der Formulierung über die Grundsätze, die bei der Durchführung von Lehrmusiktherapien zu berücksichtigen sind. Insofern geht es hier auch nicht um eine einseitige „*Ernennung zu ...*“, sondern um eine *wechselseitige* Anerkennung, da die LehrmusiktherapeutInnen zugleich die Grundsätze dieses Papiers anerkennen und sich auf ihre Einhaltung festlegen sollten. Dazu gehört die Gewährleistung von Kontinuität, die bei Gestaltung des Settings (Stundenfrequenz, Gesamtdauer, Gruppenzusammensetzung) zu beachten ist.

Konkret heißt es hier: „Regelmäßige Arbeitsformen mit kürzeren zeitlichen Zwischenräumen sind gegenüber einer Zusammenfassung mehrerer Therapiestunden zu größeren Einheiten mit großen Pausen zwischen den einzelnen Einheiten („Block-Veranstaltungen“) zu bevorzugen.“ (*)

Neben den allgemeinen Regeln der therapeutischen Abstinenz, wie sie z.B. kürzlich auch vom DBVMT formuliert wurden, ist festgelegt, daß „der/die LehrmusiktherapeutIn für seine/ihre KandidatInnen nicht zur gleichen Zeit für Lehrveranstaltungen in den Studiengängen zur Verfügung stehen (sollte). Er/sie darf – auch zu einem späteren Zeitpunkt – nicht an Prüfungen der Personen beteiligt werden, die bei ihm/ihr die Lehrmusiktherapie absolviert haben.“ (*) Hiermit wurde noch einmal in aller Deutlichkeit formuliert, was als wichtige Forderung von Anfang an auftaucht, aber offensichtlich immer wieder übergangen wurde – so daß es immer wieder neu gefordert werden mußte.

Unmißverständlich schien uns auch noch in einer anderen Hinsicht notwendig, so daß wir uns noch einmal um eine eindeutige Formulierung bemüht haben, obwohl dies natürlich zu den bereits erwähnten „allgemeinen Regeln der Abstinenz“ gehört: „Der/die LehrmusiktherapeutIn darf zu den KandidatInnen nicht in einer privaten Beziehung stehen und eine solche auch nicht im Verlauf der Lehrmusiktherapie eingehen. Insbesondere stellen sexuelle Kontakte einen Mißbrauch des Kandidaten/der Kandidatin dar, für den – unabhängig von einem eventuell geäußerten »Einverständnis« des Kandidaten/der Kandidatin – in jedem Fall der/die TherapeutIn verantwortlich ist.“ (*)

Formuliert wurde auch die Schweigepflicht gegenüber Dritten, die nur in entsprechenden Supervisionszusammenhängen des/der LehrmusiktherapeutIn aufgehoben ist, wobei zu berücksichtigen ist, daß die genannten Kriterien (keine Prüfungszusammenhänge u. ä.) dann auch für die Supervisorin, das beratende Kollegium etc. zu gelten haben. Auch die Frage der Veröffentlichung von Material aus Lehrmusiktherapien wurde im Einzelnen nach eindeutigen Kriterien festgelegt, was uns hinsichtlich der Besonderheit der Lehrtherapie notwendig schien: Sie ist während des Verlaufs gar nicht und später nur mit dem Einverständnis des Betreffenden selbst möglich, der auch verlangen kann, den Text zuvor lesen zu dürfen.

Ausblick

Mit der Verfassung der Vereinbarungen (wie auch dieses Artikels) war das Bemühen um definitorische Klärungen verbunden. Dabei möchte ich aber den Begriff der *De-fini-tion* nicht im Sinne eines Endes der Debatte verstehen, die m.E. dringend weitergeführt werden sollte, wenn auch vielleicht auf einer neuen Ebene. So könnten die Berufsverbände, die im Falle der Bewerbung um eine Mitgliedschaft eine Selbsterfahrung fordern, an das Entstandene anknüpfen und diskutieren, ob sie ebenfalls die bei diesem Personenkreis absolvierten Lehrmusiktherapien anerkennen wollen. In einigen Hochschulen werden wir weiter für die angemessene Einbindung der Lehrmusiktherapie streiten müssen (z.B. in Münster) und auch die Studierenden sind mit der gemeinsamen Liste nicht gänzlich gewisser Informations- und Entscheidungsnöte enthoben. (Macht es z.B. Sinn für die angestrebte Ausübung einer psychotherapeutisch orientierten Musiktherapie eine Lehrmusiktherapie bei einem Nordoff/Robbins-Therapeuten zu machen, der seine Aufgabe ganz anders versteht? Welchen Teil meiner Lehrtherapie mache ich vor und welchen Teil während des Studiums? Was brauche ich, um als MusiktherapeutIn anfangen zu können? – Was brauche ich, wenn ich angefangen habe? usw.) Inhaltlich wünschenswert wäre u.a. der fachliche und persönliche Austausch der LehrmusiktherapeutInnen über die besonderen therapeutischen Konflikte und Schwierigkeiten bei der Behandlung zukünftiger KollegInnen. Auch der Austausch darüber, was denn für uns selbst jeweils gut, hilfreich und entwicklungsfördernd an der eigenen Lehr(musik)therapie war, könnte m.E. weiterführen – vorausgesetzt wir hüten uns davor, das, was uns persönlich „*gut tat*“, ungebrochen zum Maßstab und zur Regel für alle zu machen. Auch der Blick auf den Diskussionsstand über die vergleichbaren Fragen in anderen Psychotherapien (vgl. z.B. Beland 1992, Thomä 1991, 1992), in den anderen Kunsttherapien und in anderen Ländern wäre sicherlich spannend.

LITERATUR

Baumgarten, H. (1983): Selbsterfahrung in der Musiktherapie. *Musiktherapeutische Umschau*, Bd. 4,2 (S. 135-140)

Beland, H. (1992): Kritischer Kommentar zu Helmut Thomä's Aufsatz über »Idee und Wirklichkeit der Lehranalyse«. *Psyche* 46 (S. 99-114)

Eschen, J. Th. (1990): Lehrmusiktherapie. In: H.-H. Decker-Voigt (Hrsg.): *Musik und Kommunikation* Bd. 1. Lilienthal/Bremen: Eres

Eschen, J. Th. (1996): Lehrmusiktherapie. In: Decker-Voigt/Knill/Weymann (Hrsg.): *Lexikon Musiktherapie*, Göttingen: Hogrefe

Haardt, A. M. / Klemm, H. (1983): Selbsterfahrung in der Musiktherapie. *Musiktherapeutische Umschau*, Bd. 4,3 (S. 185-204)

Kaiser, H. (1996): Grenzverletzung. Macht und Mißbrauch im meiner psychoanalytischen Ausbildung. Zürich/Düsseldorf: Walter

Kernberg, O. F. (1998): Dreißig Methoden zur Unterdrückung der Kreativität von Kandidaten der Psychoanalyse. *Psyche* 52 (S. 199-213)

Meder, H. (1983): Selbsterfahrung für Musiktherapeuten. In: H.-H. Decker-Voigt (Hrsg.): *Handbuch Musiktherapie*. Lilienthal/Bremen: Eres

Nygaard-Pedersen, I. / Barth-Scheiby, B. (1988): Intermusiktherapie innerhalb der Ausbildung. *Musiktherapeutische Umschau*, Bd. 9,2 (S. 140-162)

Rentmeister, U. (1998): »ganz köstlich therapiert ...?« 25 Jahre Deutsche Gesellschaft für Musiktherapie. *Musiktherapeutische Umschau*, Bd. 19,4 (S. 303-312)

Seidel, A. (1996): Intertherapie, musiktherapeutische Balintgruppenarbeit und Supervision. *Musiktherapeutische Umschau*, Bd. 17,3-4, (S. 196-204)

Selle, E.-W. (1986): Studium der Musiktherapie. *Musiktherapeutische Umschau*, Bd. 7,3 (S. 197-207)

Timmermann, T. (1983): Musik durch Selbsterfahrung. *Musiktherapeutische Umschau*, Bd. 4,3 (S. 173-183)

Thomä, H. (1991): Idee und Wirklichkeit der Lehranalyse. *Psyche* Bd. 45 (S. 385-433 und 481-505)

Thomä, H. (1992): Stellungnahme zum kritischen Kommentar Hermann Belands zu meinem Aufsatz »Idee und Wirklichkeit der Lehranalyse«. *Psyche* 46 (S. 115-144)

Alle mit () gekennzeichneten Zitate entstammen dem Vereinbarungstext.*