

Musiktherapie – Supervision – Heute Eine typologische Skizze

Music Therapy Supervision Today A Typological Depiction

Gabriela Scherrer Vollenweider, Rapperswil/Zürich, CH

Im Laufe der Professionalisierung der Musiktherapie ist die Supervision zu einem gängigen und etablierten Qualitätsinstrument in der Musiktherapie gewachsen. In der Supervision spiegelt sich auch die berufliche Wirklichkeit der Musiktherapeuten mit ihren Nöten und Sorgen. Um die Alltagsrealität der Supervision im Berufsfeld der Musiktherapie einschätzen zu können, wurde 2012 eine Befragung bei den Musiktherapeuten und Musiktherapeutinnen im deutschsprachigen Raum (Österreich, Deutschland, Schweiz) durchgeführt.

Dieser Artikel skizziert im ersten Teil den typischen Musiktherapeuten /Supervisanden mit seinem typischen Arbeitsfeld. Welchen Stellenwert hat die Supervision heute im Berufsverständnis des Musiktherapeuten und welche Wünsche und Ansprüche werden an den Supervisor gestellt? Die Frage, ob in der Supervision im Berufsfeld der Musiktherapie mit musiktherapeutischen Methoden und Interventionen gearbeitet wird, wird im zweiten Teil dieses Artikels beantwortet. Die von den befragten Supervisoren favorisierenden Methoden werden mit ergänzenden Fallvignetten dargestellt.

In the course of the professionalization of music therapy, supervision has grown to become a salient and established quality control method. Supervision, in fact, mirrors the professional reality of music therapists with its difficulties and concerns. In order to assess the day-to-day reality of supervision in the professional field of music therapy, an opinion survey was conducted in 2012 in German speaking countries (Austria, Germany and Switzerland).

The first part of the article outlines the typical music therapist / supervisee in his/her typical professional environment. What value does supervision have today in the professional understanding of music therapists and what type of wishes and demands are brought to the supervisor? The question as to whether supervision in professional music therapy uses music therapy methods and interventions is answered in the second part of this article. The preferred methods of the interviewed supervisors – presented with supplementary case vignettes – are then presented.

Einleitung

Das diesjährige Jahrbuch Musiktherapie widmet sich der Frage: „Wo steht die Musiktherapie im Gesundheitswesen?“ Ich weite die Frage aus: Wie geht es den Musiktherapeuten? Wo arbeiten sie? Welche Sorgen und Nöten beschäftigen sie im Berufsalltag? Welchen Stellenwert hat die Supervision heute als Ort der Reflexion und Qualitätssicherung? Wie verläuft eine typische Supervision im Berufsfeld der Musiktherapie? Was wird in der Supervision gemacht? Wer ist die typische Musiktherapeutin/Supervisandin heute? Welche typischen Supervisionsanliegen werden behandelt? Wer ist der typische Supervisor? Was sind die Wünsche an die Person des Supervisors? In diesem Artikel sollen diese Typica aufgrund zweier Forschungsarbeiten herausgearbeitet werden, die anlässlich des Upgrades für den Master in Advanced Studies an der Zürcher Hochschule der Künste eingereicht wurden. Elisabeth Keller-Hartmann hat eine Alumni-Studie zur Entstehungsgeschichte der BAM (Berufsbegleitende Ausbildung Musiktherapie, heute MAS Klinische Musiktherapie an der Zürcher Hochschule der Künste, ZHdK) gemacht und dabei die gegenwärtigen und ehemaligen Musiktherapiestudenten nach ihrer Motivation für die Ausbildung, ihrer Berufszufriedenheit und ihren Berufserfahrungen befragt. In meiner Forschungsarbeit „Musik im Baum des Wissens. Musiktherapeutische Methoden in der Praxeologie der Supervision im Berufsfeld der klinischen Musiktherapie“ habe ich aufschlussreiche Daten zur momentanen Arbeitssituation der Musiktherapeuten und Supervisoren erhalten.

Elisabeth Keller-Hartmann (2012) kommt in ihrer Masterarbeit zu folgendem Fazit: „Die durchschnittliche Schweizer Musiktherapeutin ist weiblich, sie ist im Alter von 35 bis 45 Jahren und hat einen Fachhochschulabschluss. Ihre Grundausbildung ist im sozialen Bereich kombiniert mit einer großen Affinität zur Musik. Sie ist an einer Institution wie auch in eigener Praxis musiktherapeutisch tätig. Mit ihrem musiktherapeutischen Arbeitsplatz ist sie zufrieden“ (Keller-Hartmann, 2012, S. 76).

Obige Schlussfolgerung bringt mich dazu, im weiteren Verlauf dieses Artikels mehrheitlich die weibliche Form für den Musiktherapeuten zu gebrauchen. Selbstverständlich sind unsere männlichen Kollegen mitgemeint. Dies gilt auch für die Kolleginnen, wenn abwechselnd die männliche Bezeichnung gewählt wird.

Keller-Hartmann hat bei ihrer Befragung 87 Kollegen und Kolleginnen in der Schweiz erreicht. Bei meiner Befragung, die an ca. 500 Musiktherapeutinnen in Deutschland, Österreich und der Schweiz gerichtet war, hatte ich einen Rücklauf von 81 beantworteten Fragebögen. Aus der Schweiz beteiligten sich 15 Musiktherapeutinnen, aus Deutschland 29 und aus Österreich 14 an der Umfrage. Die verhältnismäßig niedrige Beteiligung gemessen an der Zahl der Adressaten kann ich mir dadurch erklären, dass es eine Untersuchung zur Supervision war und sich deshalb die nicht supervisorisch tätigen Musiktherapeutinnen weniger angesprochen

fühlten. Außerdem war die Umfrage mit 49 Items eher aufwendig. Als unerfahrene Forscherin habe ich die über Internet erreichbaren Musiktherapeuten und Musiktherapeutinnen mit sehr vielen Fragen zu ihrem Berufsalltag konfrontiert. Ich war eine Sammlerin und gelangte zu mehr Antworten als für die Fragestellung der Masterarbeit notwendig waren. Genau dieses zum Teil überschüssige Datenmaterial möchte ich aber in die folgende Bildung der Prototypen einfließen lassen. Alle Aussagen sind, wenn nicht andere Quellen angegeben werden, durch diese beiden Forschungsarbeiten belegt. Die demographischen Daten beider Studien zeigen Alter, Vorbildung, Nationalität etc. der Prototypen auf.

Die typische Musiktherapeutin – die typische Supervisandin

Die typische Musiktherapeutin, im folgenden T. M. genannt, ist eine 45 jährige Schweizerin und hat einen pädagogischen, sozialen Grundberuf. T. M. hat eine große Affinität zur Musik und eine lange musikalische Biografie. Musik hat schon in ihrer Kindheit und Jugend eine wichtige Rolle gespielt. Weshalb sie sich gegen ein Musikstudium als Erstberuf entschieden hat, kann viele Gründe gehabt haben. Vielleicht wurde ein solches angestrebt und aus fehlendem Mut, aus einer befürchteten Einseitigkeit oder aus der Motivation, erst einen finanziell gesicherten Beruf zu erlernen dann fallen gelassen. Almut Seidel (2009) beschreibt an acht Teilnehmern in ihrer Studie, dass die Wahl für ein Musiktherapiestudium „mit der musikalischen Entwicklung und Persönlichkeitsentwicklung unlösbar und auf spezifische Weise zusammenkommt“ (Seidel, 2009, S. 173). „... es gibt trotz ausreichender Begabung eine gewisse Verhaltenheit, sich der Musik ganz zu widmen, sie zum alleinigen Lebens- bzw. Berufsraum als ausübender Musiker zu machen. Über die bewussten oder unbewussten Gründe muss man spekulieren...“ (Seidel, 2009, S. 126). Seidel hat in den Interviews Andeutungen für die Gründe gegen ein Musikstudium festgestellt: die schon erwähnte Einseitigkeit, ein möglicher Verschleiß durch die harte Konkurrenz und die Angst, die Begabung und künstlerische Kraft durch Sorgen ums Überleben und Überzeugen zu verlieren (vgl. Seidel 2009, S. 126).

Die hier skizzierte typische Musiktherapeutin, hat sich mit 40 Jahren für eine Musiktherapieausbildung entschieden. Ihre Hauptmotivation war ihre Liebe zur Musik und die Möglichkeit, in einem Beruf „eine Verbindung zwischen dem sozialen Engagement und der Musik“ (Keller-Hartmann, 2012, S. 70) zu finden. Außerdem hat sie an sich selber immer wieder feststellen können, dass Musik in ihrem Alltag auf sie eine kathartische Wirkung hat. Nach dem Studium fand T. M. eine Anstellung zu 20 Prozent in der Psychiatrie. An ihrem alten Arbeitsort konnte sie ein kleines Pensum von 10 Prozent als Musiktherapeutin in der schulischen Heilpädagogik schaffen, weitere 20 Prozent arbeitet sie in einem heilpädagogischen Heim. Daneben bemüht sich T. M. um den Aufbau einer freien Praxis, was nun fünf Jahre nach Ausbildungsabschluss noch immer ziemlich harzig läuft (vgl. Kel-

ler-Hartmann, 2012, S. 75). Um finanziell über die Runde zu kommen, organisiert sie Singnachmittage, Improvisationskurse und unterrichtet vereinzelt Erwachsene. Dank ihrer berufsbedingten Vernetzung mit dem Schulbetrieb werden ihr ab und zu Kinder mit emotionalen und/oder sozialen Schwierigkeiten vermittelt. T. M. ist mit ihrem Berufsalltag im Großen und Ganzen zufrieden. Doch mit einem größeren Pensum, vielleicht 50 bis 70 Stellenprozent an einer Institution, würde sich ihre Berufszufriedenheit wesentlich steigern. Was nach wie vor ärgerlich ist, ist die schlechte Bezahlung (vgl. Keller-Hartmann, 2012, S. 75). Eigentlich verdient sie heute weniger als damals als Volksschullehrerin. Doch die musiktherapeutische Arbeit und die relative Selbständigkeit bringen ihr die gewünschte berufliche Befriedigung, so dass sie auch mit einem niedrigeren Salär zufrieden ist. In der musiktherapeutischen Arbeit „gibt es faszinierende wie auch belastende und/oder anspruchsvolle Aspekte“ (Keller-Hartmann, S. 70). Immer wieder ist T. M. fasziniert von der Wirkung der Musik, den Kontaktmöglichkeiten mittels der Improvisation sowie der nonverbalen Methode. Die Teilhabe an der Entwicklung und am therapeutischen Prozess der Klienten ist ihr aber auch sehr wertvoll (vgl. Keller-Hartmann, S. 71). Die Schattenseite des Berufs erlebt T. M. vor allem in der mangelnden beruflichen Anerkennung als Musiktherapeutin in den Institutionen. Auch belasten sie die schweren Krankheitsbilder und Biographien der Patienten. „Die Verantwortung als Therapeutin, im richtigen Moment die richtige Intervention treffen, Blockaden oder Konsumhaltung der Klientel sind Herausforderungen. Zur Arbeit in der Institution: Flexibilität sowie Zeitdruck, Konkurrenz zwischen Pädagogik und Therapie sowie ein Stellenaufbau in einer Institution gestalten sich oftmals schwierig. Zur Arbeit in der freien Praxis: Sein Klientel finden und aufbauen, Elternarbeit sowie die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern ist sehr anspruchsvoll“ (Keller-Hartmann, 2012, S. 72). T. M. empfindet die Qualitätssicherung durch Supervision ebenfalls anspruchsvoll, doch sie geht regelmäßig in die Supervision und ist zusätzlich auch Mitglied einer Intervisionsgruppe. Sie beteiligt sich berufspolitisch und nimmt an Weiterbildungsangeboten des Berufsverbandes teil. Ihre Wünsche an Weiterbildungen betrifft vor allem die Musiktherapie. Die ständige Erweiterung ihres Methodenrepertoires liegt ihr am Herzen aber auch Weiterbildung in Psychotherapie interessiert sie (vgl. Keller-Hartmann, 2012, S. 74). Sie ist überzeugt, dass die Musik das zentrale Medium ihrer Tätigkeit ist. Die Musik prägt den Kontakt, die Begegnung mit ihren Klienten. Über die Musik erreicht sie Menschen in Therapie, Pädagogik und Alltag (vgl. Keller-Hartmann, 2012, S. 60–76). Die Musik ist ihr Lebensmittelpunkt, sie engagiert sich in der Musikszene und ist auch immer noch ab und zu aktive Musikerin. Die Daten aus der Alumni-Studie von Keller-Hartmann erhärten eine frühere Alumni-Studie von BAM-Studierenden (Isenschmid, Loeffel, Progin Etter, Rist, Romano, Visco, 2004) in Zusammenarbeit mit dem Schweizerischen Fachverband für Musiktherapie SFMT im Rahmen einer Projektarbeit zur Verbleibens- und Zufriedenheits-Forschung bei 109 MusiktherapeutInnen (25% Männer, 75% Frauen) (vgl. Hegi-Portmann, Lutz Hochreutener, Rüdüsüli-Voerkel, 2006, S. 107). Die Alumni-Erhebung der Universität der Künste

Berlin anlässlich der AlumniTage 2008 zu „20 Jahre Studiengang Musiktherapie an der UdK Berlin“ (Schumacher, 2008) bestätigt die zuvor genannten Studien.

Die typische Supervision

Da T. M. wie alle Schweizer Musiktherapeuten regelmäßig die Möglichkeit der Supervision wahrnimmt, wollen wir uns der typischen Supervision zuwenden. Das Geschehen in der Supervision unterliegt genauso wie in der Musiktherapie der Schweigepflicht. Aus der Musiktherapieforschung kennen wir viele Einzelfallstudien. Aus der musiktherapeutischen Supervision werden hingegen kaum Fallstudien veröffentlicht. Es war bisher verständlich, dass sich die Musiktherapie und die Forschung der Musiktherapie auf die Kerngebiete ihres Fach beschränkten, doch im Anbetracht der Entwicklung und der laufenden Etablierung der Musiktherapie als Profession hat die Supervision an Stellenwert gewonnen. Und es wäre sicher sehr aufschlussreich, wenn die Supervision in unserer Profession vermehrt untersucht und besser erforscht würde. Wir könnten zu wertvollen Informationen, einerseits betreffend der beruflichen, politischen, sozialen Situation und der berufspolitisch dringenden Aufgaben kommen und uns andererseits in der Supervisionslandschaft positionieren.

Zurück zu unserer Schweizer Musiktherapeutin: Während ihrer Ausbildung hat T. M. Erfahrungen mit der Gruppensupervision gemacht. „In der Supervision werden arbeitsbezogene Erfahrungen und Probleme aus den musiktherapeutischen Praktika bzw. aus der eigenen musiktherapeutischen Arbeit mit einer außenstehenden SupervisorIn analysiert und kritisch beurteilt“ (Hegi-Portmann et al., 2006). Mit der Bezeichnung „außenstehender Supervisor“ ist gemeint, dass dieser nicht zum Lehrkörper oder dem Leitungsgremium gehört aber einen Supervisionsauftrag der Ausbildungsstätte hat. In der Gruppensupervision während des Studiums hatte T. M.s Supervisor zur Reflexion der Praxis auch ab und zu musiktherapeutische Methoden angewandt. Er war ein erfahrener Musiktherapeut ohne Supervisionsausbildung. Natürlich kann auch ein Supervisor ohne entsprechende Ausbildung ein guter Supervisor sein, doch die Situation ist heute sechzehn Jahre nach Frohne-Hagemanns Artikel (1997) ‚Überlegungen zum Einsatz musiktherapeutischer Techniken in der Supervision und zur speziellen Supervision musiktherapeutischer Situationen und Prozesse‘ verändert (Frohne-Hagemann, 1997, 2001). Es ist nicht mehr so, dass nur wenige Musiktherapeuten mit Zusatzqualifikation vorhanden wären. Es gibt mittlerweile sechzehn Musiktherapeuten, die über eine Supervisionsausbildung verfügen. Lediglich neun dieser doppelqualifizierten Supervisoren haben einen Auftrag an einer Musiktherapieausbildung, das heißt sieben Supervisoren, die den Qualitätsanforderungen einer Hochschulbildung entsprechen, sind unbeschäftigt (Scherrer Vollenweider, 2012, S. 64).

Nach Abschluss ihres Studiums hat T. M., die typische Musiktherapeutin, mit Kollegen und Kolleginnen eine regelmäßige Intervisionsgruppe ins Leben gerufen und sich zusätzlich einen Supervisor für die Einzelsupervision gesucht.

Anders als in Norwegen, wo gemäß der Studie von Eckhoff, Beruß Gröndahl und Petzold (2007) nur gut die Hälfte der Musiktherapeutinnen eine regelmäßige Supervision aufsuchen, wird in der Schweiz laut Keller-Hartmann (2012) von hundert Prozent der Musiktherapeutinnen eine Supervision und/oder Intervention besucht. Die Befragung zur Praxeologie der Supervision (Scherrer Vollenweider, 2012) bestätigt diese Aussage. Lediglich sieben von fünfzig Supervisoren gaben an, dass sie selber keine Supervision in Anspruch nehmen aber man kann annehmen, dass diese sieben Personen an einer Intervisionsgruppe teilnehmen. Es ist erstaunlich, dass fast alle praktizierenden Musiktherapeuten sowohl die Supervision wie auch die kollegiale Beratung in Form einer Intervention frequentieren.

T. M., die typische schweizerische Musiktherapeutin, geht also regelmäßig in die Einzelsupervision. Als sie sich nach Abschluss der Ausbildung einen Supervisor suchte, war es ihr besonders wichtig, dass dieser langjährige Berufserfahrung als Musiktherapeut hat und sich im Berufsfeld auskennt. Weniger wichtig war und ist für sie, ob er eine Ausbildung in Supervision oder Psychologie hat. Sie hat ihren Wunsch so formuliert: „Für mich ist es leichter über meine musiktherapeutische Arbeit zu sprechen, wenn der Supervisor auch Musiktherapeut ist. So kommen auch musiktherapeutische Interventionsvorschläge zur Sprache und nicht nur verbale. Auch das Hören und Verstehen des musikalischen Ausdrucks des Patienten und mir als Musiktherapeutin erfordert musiktherapeutische Kompetenzen des Supervisors. Durch seine eigene Berufserfahrung sind ihm die Rollenprobleme der Musiktherapeutin in der Institution nicht unbekannt“ (vgl. Scherrer Vollenweider, 2012, S. 81f.). T. M. fand eine Supervisorin, die 13 Jahre älter ist und über eine vielfältige und langjährige Erfahrung als Musiktherapeutin verfügt. Sie hätte auch einen Mann als Supervisor gewählt, doch Männer sind in der Musiktherapieszene seltener.

Das Anciennitätsprinzip, das ein Musiktherapeut mit langjähriger Erfahrung dazu berechtigt sich als Supervisor zu betätigen, ist üblich. So wird dieses Prinzip des Älteren als Berater und Vorbild für jüngere Berufskollegen durch das EMTC (European Music Therapie Register) bestätigt. Zeta aus der Homepage des EMTC: „3. Supervisors EMTR. 3.1 Supervisors are EMTR-MA registered or recognized during transitional period pf 5 years' full time clinical experience in music therapy. 3.2 Additional 120 hours of clinical supervision (minimum) received“ (<http://emtc-eu.com/register>, 08.06.2013). Eckhoff und Breuss Groendahl machen in ihrem Artikel im Jahrbuch 2007 darauf aufmerksam, dass dieses Prinzip des Älteren, das Anciennitätsprinzip, für eine qualitätssichernde Supervision nicht zu empfehlen, ja nicht einmal zu rechtfertigen sei, da hier die Basis der Reflexion in erster Linie auf einem Modelllernen stehe und den hohen Anforderungen an sozialpsychologischen, supervisionstheoretischen, wie auch supervisionsinterventivem Wissen und

Können nicht entsprechen könne (vgl. Eckhoff & Breuss Groendahl, 2007). Die Berufsverbände für Musiktherapie in der Schweiz, Deutschland, Österreich vermerken nichts Explizites zu den Anforderungen an die Supervisoren. Es ist anzunehmen, dass das Anciennitätsprinzip gilt.

Die typischen Supervisionsanliegen

Die Anliegen, die T. M. in der Einzelsupervision reflektieren möchte, sind in erster Linie Fallbesprechungen mit dem Wunsch nach methodischen Inputs, Anregungen für musiktherapeutische Interventionen und Erweiterung ihrer Methoden. Fragen zu Teamprozessen und ihrer Rolle als Musiktherapeutin in interdisziplinären Teams stehen auch ab und zu im Zentrum einer Sitzung. Gerne würde sie in der Supervision zu ihren Fragestellungen selber mehr musizieren und mit musiktherapeutischen Interventionen ihre Anliegen bearbeiten. Doch meistens wird verbal reflektiert. In der Ausbildungssupervision war dies anders. Ihre berufliche Identität hat sich aus den Berufen als Pädagogin und ihrer Liebe zur Musik und den Menschen herausgebildet. Da Musik das Medium ihres Alltags ist, würde sie dieses gerne auch für ihre Anliegen als Mittel der Wahl anwenden. T. M. sagt ganz schlicht: Ich „möchte mit musiktherapeutischen Methoden in der Supervision arbeiten“ (Scherrer Vollenweider, 2012, S. 120). Eine Doppelkompetenz des Supervisors, d.h. dass er nebst der musiktherapeutischen auch über eine supervisorische Ausbildung verfügt, ist für T. M. weniger relevant. Sie hätte aber nichts dagegen, wenn ihre Supervisorin eine entsprechende Ausbildung hätte. Wesentlicher sind ihr aber die Feldkompetenz, das praxisnahe Wissen, die Berufserfahrung und die Persönlichkeit ihrer Supervisorin (vgl. Scherrer Vollenweider, 2012). Die Fragen zur Feld- und Doppelkompetenz werde ich gegen Schluss dieses Artikels weiter ausführen und zur Diskussion stellen.

Doch wie sieht der typische Supervisor im Jahre 2012/13 aus?

Der typische Supervisor

Gemäß der Studie Eckhoff, Breuss Gröndahl und Petzold (2007) ist der norwegische Supervisor männlich und etwa sieben Jahre älter als der Supervisand. Die meisten Supervisoren sind Psychologen und nur wenige Musiktherapeuten. In der Studie zur Praxeologie in der Supervision (Scherrer Vollenweider, 2012) sieht es anders aus: Durch die überwältigende weibliche Dominanz (Drei Viertel aller Befragten) ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass der Supervisor ebenfalls weiblich ist. Beim Versuch die typische Supervisorin zu skizzieren, beziehe ich mich auf Daten der genannten Befragung zur Praxeologie in der Supervision (Scherrer Vollenweider, 2012). Die typische Supervisorin ist nicht zwingend Schweizerin, sie kann auch Deutsche oder Österreicherin sein. Nicht wenige der Supervisorin-

nen sind in mehreren Ländern tätig. Die typische Supervisorin ist 58 Jahre alt. Sie arbeitet zusätzlich in der Ausbildungssupervision. Sie hat keine Supervisionsausbildung, dafür aber langjährige Berufserfahrung. Ihren psychotherapeutischen Hintergrund beschreibt sie als tiefenpsychologisch orientiert mit gestalttherapeutischen Elementen. Sie hat ein humanistisch geprägtes Weltbild und sie bevorzugt ein methodenintegratives Vorgehen. Außerhalb der Ausbildungssupervision arbeitet sie vorwiegend im Einzelsetting. Teamsupervisionen oder Führungscoachings kommen kaum zustande, was wohl dadurch erklärbar ist, dass die Supervisorinnen/Musiktherapeuten in einer Institution selten ein Team stellen und höchstens in einem interdisziplinären Team mit Physio-, Ergo-, Bewegungs- und Kunsttherapeuten eingebunden sind. In Führungs- und Leitungspositionen sind wohl auch eher selten Musiktherapeutinnen anzutreffen. Dies ist verständlich in Anbetracht dessen, dass das Auskommen der Supervisorinnen sich aus mehreren kleinen Pensen in diversen Institutionen zusammensetzt. Für eine Führungsposition braucht es in einer Institution ein Pensum von mindestens 80 Prozent. Ab und zu wird die typische Supervisorin von Berufsleuten aus anverwandten Berufen, z.B. aus der Heilpädagogik, Sozialarbeit, Gesundheitswesen, seltener von Berufsleuten aus Musikberufen, um eine Beratung gefragt.

Die typische Supervisionsitzung

Der Ablauf einer typischen Supervisionsitzung beginnt mit einer Phase des Ankommens. Es kann sein, dass eine Supervisionsstunde mit einem sogenannten Warm-Up beginnt. In einer Einstimmung liegt die Fokussierung auf dem Hier und Jetzt, dem Ich und Wir und dem eventuell auftauchenden Supervisionsanliegen. Das Ziel ist die Bereitschaft für den Einstieg in den supervisorischen Prozess zu schaffen (vgl. Scherrer Vollenweider, 2012, S. 45). Die musiktherapeutischen Methoden bieten eine große Palette von möglichen nonverbalen Einstimmungen an, doch die wenigsten Supervisoren verwenden diese. Man beginnt mit einer Befindlichkeitsrunde, der Rückschau auf die letzte Sitzung und dem Sammeln der Anliegen. Darauf folgt die Auswahl des zu behandelnden Themas, die Festlegung des Ziels. Im Anschluss der Explorationsphase wird ein Recontracting gemacht und die Fragestellung festgelegt. Erst danach geht es in die Aktionsphase, welche durch diverse Methoden und Interventionen zu einer Lösung strebt. Der Supervisor überprüft darauf seine entstandene Einsicht und versucht diese in Verbindung zu Umsetzungsmöglichkeiten und Integration im Alltag in der beruflichen Situation zu bringen.

T. M.s Supervisorin wendet vor allem in der Ausbildungssupervision musiktherapeutische Methoden an, in der Einzelsupervision nur manchmal, meistens um dem Wunsch der Supervisorin nach Erweiterung ihres Methodenrepertoires nachzukommen oder wenn dies speziell indiziert ist. Eine spezielle Indikation kann sein, wenn alle anderen Methoden, das verbale Reflektieren und alle

Gesprächstechniken zu keinem befriedigenden Resultat führen. Ganz speziell haben sich analoge Methoden, auch musiktherapeutische Methoden, als nützlich erwiesen, wenn Atmosphärisches und Übertragungsgeschehen verstanden werden wollen. Da sie über keine Supervisionsausbildung verfügt, fehlt ihr manchmal eine organisations- und supervisionstheoretische Sichtweise, welche vor allem bei Fragen zur institutionellen Einbindung der Supervisorin und bei Konfliktlösungen im Team zum Tragen käme. Bezüglich der Anwendung von musiktherapeutischen Methoden hat sie die Erfahrung gemacht, dass die Methoden *musikalische Inszenierung*, *das musikalische Portrait* und *der räumliche und musikalische Perspektivenwechsel* am geeignetsten sind um supervisorische Anliegen der Supervisorinnen zu bearbeiten. Der Sammelbegriff *musikalische Inszenierungen* beinhaltet die Methoden *Musikalisches Rollenspiel / Rollentausch*, *nonverbales Probehandeln – musikalisches Experiment*, *Aufstellungen mit Instrumenten* und *Symbole als Platzhalter* (sie werden weiter unten genauer beschrieben). Besonders in der Ausbildungssupervision, die in Gruppen stattfindet, wertet sie die Möglichkeit die *Gruppe als Resonanzboden* einzubinden als optimale Bereicherung. „Es kann vermutet werden, dass die Arbeit mit Gruppen sich anbietet, das Wissen und die Einfühlung aller Supervisionsmitglieder in den Lösungsprozess des Supervisionsanliegens in der musikalischen Resonanz einzubinden. In der Arbeit mit dem Resonanzboden können atmosphärische Belange musikalisch für die weitere Reflexion zum Ausdruck gebracht werden. Die gleichen Überlegungen treffen auch auf die *musiktherapeutische Balintarbeit* zu, in der ganz besonders Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen aufgearbeitet werden können“ (Scherrer Vollenweider, 2012, S. 74). Rezeptive Methoden setzt die Supervisorin hingegen kaum ein.

Möglichkeiten zur Einsetzung von musiktherapeutischen Methoden in der Supervision

Im Folgenden möchte ich einige Beispiele und Anregungen zum Einsatz von musiktherapeutischen Methoden in der Supervision vorstellen, welche in der Masterarbeit ‚Musik im Baum des Wissens – Musiktherapeutische Methoden in der Praxeologie der Supervision im Berufsfeld der klinischen Musiktherapie‘ (Scherrer Vollenweider, 2012) aufgezeichnet wurden. Aus der Befragung zu den musiktherapeutischen Methoden stelle ich jeweils das Ergebnis der Befragung dar.

Viele Musiktherapeutinnen wünschen die Anwendung von musiktherapeutischen Methoden in der Supervision. Einerseits ist das Medium Musik Alltag der Supervisorinnen und andererseits haben sie das Verlangen die Wirkung des Mediums, das sie täglich anpreisen, bei eigenen Anliegen zu erfahren. Natürlich ist die Supervision keine musiktherapeutische Selbsterfahrung, doch warum sollen musiktherapeutische Methoden und Interventionen nicht zur Anwendung kommen? In der Supervision werden zahlreiche analoge (kreative) Methoden eingesetzt, doch die Musik wird gescheut. Während meiner Ausbildung in Supervision

an einer Schweizer Hochschule, also außerhalb des musiktherapeutischen Kontextes, erlebte ich nur einmal, dass ein Supervisor Musik einbaute, dies als Symbol der Begrüßung und Teil seines persönlichen Stils:

Der Supervisor beginnt jede Sitzung mit Musik. Beim Betreten des Raumes werden die Supervisanden mit Musik von einem Tonträger begrüßt. Angefragt nach der Begründung dieser Intervention, meint er, andere stellten einen Blumenstrauß in die Mitte. Er begrüße einfach gerne mit Musik und dies gehöre zu seinem Stil, zu seiner kulturellen Sozialisation und Kultur.

Verwunderlich erscheint es immer wieder, dass in der Supervision vielfältige Anleihen bei diversen analogen, kreativen Methoden verschiedenster psychologischer Ausrichtungen gemacht werden, aber die musiktherapeutischen Methoden nicht Einsatz kommen. Frohne-Hagemann hat sich diesbezüglich schon 1997 Gedanken gemacht. Sie vermutet, dass dies mit der tradierten Scheu vor Musik zusammenhänge und der Vorstellung, dass wer Musik macht, dies auch erlernt haben sollte. Frohne-Hagemann schlägt in ihrem Artikel sogar vor, dass man den „anderen SupervisorInnen den Einsatz bestimmter musiktherapeutischer Techniken schmackhaft“ machen könnte (Frohne-Hagemann, 1997). Ich möchte hier nicht so weit gehen, sehe aber kaum Einwände, die dagegen sprechen könnten. Es ist in der Tat seltsam, dass mit analogen, kreativen Methoden in der Supervision erlebnis- und konfliktzentriert gearbeitet wird, ohne dass der Supervisor eine Ausbildung in Kunsttherapie oder Psychodrama gemacht hätte. Könnte die Scheu vielleicht damit zusammenhängen, dass die Musik eine starke Trägerin von Emotionen ist und ein musikalisches Erleben oftmals sehr direkt und schwer kontrollierbar in tiefere Schichten des menschlichen Seins eintreten kann? „Das Hören hingegen hält die Welt nicht fern, sondern lässt sie ein. Ton dringt ein, ohne Abstand. Für das Hören sind solches Eindringen, sind Verletzlichkeit und Ausgesetzt sein charakteristisch. [...] Hörend sind wir ungeschützt.“ (Welsch, 1996, S. 249 f.). Oder wie Emil Angehrn, Philosoph und Hermeneutiker, sagt: „In der Musik reflektiert sich die existentielle Befindlichkeit wie die geschichtliche Verfassung des Subjekts; sie ist Ausdruck ihrer Zeit und hat Maß ihrer Authentizität in diesem Bezug“ (Angehrn, 2010, S. 206 f.).

Am Anfang einer Supervision steht eine Einstiegsphase oder Anwärmphase, die sowohl verbal wie auch nonverbal geschehen kann.

Methoden und Interventionen zur Einstimmung in die Supervision

In den Methoden zur Einstimmung liegt die Fokussierung auf dem Hier und Jetzt, auf dem Ich und Wir und führt zum Supervisionsanliegen. Das Ziel ist die Bereitschaft für den Einstieg in den supervisorischen Prozess zu schaffen.

Das Ergebnis aus der Befragung zeigt auf, dass es anscheinend keine Kultur der nonverbalen Einstimmung in die Supervisionssitzung gibt. Lediglich ein Befragter

beginnt jede Sitzung mit einem nonverbalen Warm-up. 21 Supervisoren beginnen gelegentlich mit einer nonverbalen Einstimmung, 22 befragte Personen verzichten vollständig darauf. Wenn eine nonverbale Einstimmung angewendet wird, so wird vor allem auf eine Improvisation oder eine Körperwahrnehmung zurückgegriffen. Wie kann eine musiktherapeutische Einstimmung in die Supervision konkret aussehen? Eine Möglichkeit zur Einstimmung sowohl in eine einzelne Supervisionsstunde oder zu Beginn eines Supervisionsprozesses möchte ich hier vorstellen. Sie ist im ästhetischen Sinne transmedial und bildet eine Verknüpfung von bildnerischen und musikalischen Medien.

Kunstkarten – Improvisation: Eine Einstimmung, die sich vor allem für den Beginn eines Supervisionsprozesses eignet, ist die Kunstkarten – Improvisation: Aus einer Vielzahl von Kunstpostkarten wählt sich jeder Teilnehmer eine, die zur momentanen Befindlichkeit (diese Befindlichkeit kann auf Themen eingeschränkt werden wie beispielsweise auf Supervisionsanliegen, berufliche oder allgemeine Situation, auf das wünschenswerte Ziel oder auf die Ressource) und eine gemeinsame Improvisation entsteht. Jeder improvisiert zu seiner ausgewählten Kunstkarte. In der verbalen Runde, erzählen alle von ihrem Erleben und was das Bild für sie in Bezug auf die startende Supervision bedeutet. Dies kann der verbale Start der Anliegensammlung bilden. Die Kunstkarte bleibt im Eigentum des Supervisanden. Bei Ende des Supervisionsprozesses kann diese Übung wiederholt werden und die beiden Kunstkarten werden zu einander in Bezug gesetzt. So kann vom Einstieg in einen Prozess bis zu seiner Auswertung ein Bogen geschlagen werden und die Supervision evaluiert werden.

Aktive musiktherapeutische Methoden und Interventionen

Wie vorgängig schon erwähnt kommen aktive musiktherapeutische Methoden vor allem in der Ausbildungssupervision zur Anwendung. Die *musikalische Inszenierung* (Rollenspiel, musikalisches Experiment, Aufstellungen), das *musikalische Portrait* und der *räumliche und musikalische Perspektivenwechsel* sind anscheinend am besten geeignet um Belange der supervisorischen Anliegen zu bearbeiten. Zur Veranschaulichung beschreibe ich folgend einige der am meisten genannten Methoden mit kleinen Fallvignetten aus meiner supervisorischen Tätigkeit.

Methoden: Musikalische Inszenierung

Unter die Methoden der *musikalischen Inszenierung* fallen alle soziometrischen Methoden, die in der musiktherapeutischen Praxeologie angewendet werden: Mit Instrumenten und musikalischen Mitteln unklare Berufssituationen, Stimmungen, Atmosphären, Gefühle, Räume inszenieren oder reinszenieren, klanglich hörbar machen und so zu Klarheit verhelfen.

Musikalisches Rollenspiel / Rollentausch

Eine berufliche Situation wird als Rollenspiel zum Erklingen gebracht. Supervisand und Supervisor drücken musikalisch eine erlebte Begegnung aus dem Berufsalltag des Supervisanden aus. Beim Rollentausch geht der Supervisand in die Rolle seines Gegenübers aus der erlebten Situation und der Supervisor nimmt gegebenenfalls die Rolle des Supervisanden in der geschilderten Begebenheit ein.

Fallvignette: Eine Supervisandin spielt die Begegnung, die Interaktion mit einem Kind, das bei ihr in der Therapie ist. Die Supervisandin sucht zwei Instrumente, eines stellvertretend für sich und eines für das Kind. Sie beschreibt und spielt vor, wie das Kind musikalisch klingt, damit die Supervisorin eine musikalische Vorgabe hat. In der ersten Improvisation übernimmt die Supervisandin ihre Rolle als Musiktherapeutin, wie sie sich immer um das Kind sorgt und für dieses das Allerbeste will. Die Supervisorin spielt das Kind. In der Improvisation wird hörbar, wie die beiden Instrumente aneinander vorbeispielen. Je fürsorglicher, leiser und vorsichtiger die Supervisandin spielt, umso weiter weg und wilder erklingt das Instrument des Kindes. In der zweiten Improvisation werden die Rollen und die Instrumente getauscht. Musikalisch beginnt die Improvisation ähnlich, doch dann wechselt die Supervisorin in der Rolle der fürsorglichen Musiktherapeutin in einen neuen dynamischen Impuls und die Supervisandin reagiert musikalisch sofort in eine Bezogenheit, horcht auf und ist interessiert. Es entsteht ein lebhaftes Hin und Her, eine neue musikalische Interaktion entsteht, das in einem Lachen endet. Im anschließenden Gespräch erkennt die Supervisandin, was in der Interaktion im therapeutischen Alltag sich jeweils vollzieht und kommt auf neue Handlungsmöglichkeiten. Im Weiteren reflektiert sie ihre Fürsorglichkeit, die ihr im therapeutischen Prozess mit diesem Kind nicht besonders hilfreich erscheint.

Nonverbales Probandeln – musikalisches Experiment

In diesem musikalischen Experiment kann geübt werden. Es ist eine von vielen Möglichkeiten, Ressourcen zu entdecken und diese im Experiment weiter zu entwickeln.

Fallvignette: Ein Anliegen eines Supervisanden ist es, dass er das Gefühl habe in den Teamsitzung nicht ernst genommen zu werden. Er versuche, sich anzupassen und oftmals verpasse er den Moment um seine Statements und seine Meinungen einzugeben. Wie klingt dies in der Musik? Zaghafte einzelne Töne, rhythmisch verzögerte Melodiefragmente erklingen auf dem Xylophon. „Wie müsste die Musik sein, damit Du Dich wohl fühlen würdest?“ Der Supervisand findet eine musikalische Lösung, er spielt klar, prägnant mit einer deutlichen musikalischen Aussage. Im Gespräch versucht der Supervisand, das musikalische Erlebnis auf die Teamsituation zu übertragen und findet für sich eine Strategie, die er in der nächsten Teamsitzung umsetzen möchte.

Aufstellung einer konkreten Berufssituation mit Instrumenten

Die Arbeit mit Aufstellung heißt, dass mit Musikinstrumenten eine berufliche Situation inszeniert wird. Im Raum werden Musikinstrumente als Stellvertreter für die beteiligten Personen oder Phänomene eines Anliegens verteilt und auch räumlich in Beziehung gestellt. Oftmals kann das Betrachten der Aufstellung schon zu neuen Erkenntnissen führen. Die Situation kann vom Supervisanden aber zum Erklingen gebracht werden, wobei hörbar wird, wo sich der Konfliktherd befindet.

Fallvignette: H. H. (Musiktherapeutin in einer heilpädagogischen Institution) arbeitet vorwiegend in Gruppentherapien. Die Gruppen sind integrativ formiert. Da die Behinderungen der Kinder ganz verschieden sind, begleiten Assistentinnen die Kinder. Die Assistentinnen mischen sich zum Teil in den Therapieprozess ein, geben Ratschläge, machen Vorschläge oder schmunzeln und zwinkern einander zu. H. H. fühlt sich unwohl und von den Assistentinnen nicht akzeptiert. Auf das Angebot diese mit Instrumenten im Raum aufzustellen, geht sie sofort ein. Sie wählt drei Instrumente und legt sie auf drei Stühle im Raum. Während des Aufstellens erzählt sie von Situationen und beschreibt die Personen. Mehrmals rückt sie die Stühle an einen anderen Ort, verändert die Distanzen, kehrt zu ihrem Instrument zurück, verändert bei den anderen Instrumenten noch einmal etwas. Sie wechselt Instrumente aus, tauscht zum Beispiel eine große Trommel gegen ein kleines Tamburin. Aus einer distanzierteren Perspektive sagt sie, dass sie auch in der Stunde den Assistentinnen klare Plätze zuordnen müsse und sie gegebenenfalls aus der Stunde auch ausschließen könnte. Ihre Aufgabe sei nun klar: Sie wolle sich klarer positionieren und die Leitung der Therapie übernehmen, sie sei die Fachfrau. H. H. hat ganze viele Ideen, wie sie dies im Alltag umsetzen wird.

Symbole (Instrumente oder musikalische Parameter) als Platzhalter

Der Supervisand drückt eine belastende Berufs-Situation auf einem Instrument aus, die phänomenologisch-ästhetisch wahrgenommen und im anschließenden Gespräch reflektiert wird.

Fallvignette: N. S. arbeitet als Musikpädagogin in einer Kindertagesstätte. Die Eltern sitzen oft vor dem Raum und warten um ihre Kinder abzuholen. N. S. nimmt einen unerträglichen Druck wahr, der sie in der Arbeit hemmt, da sie daran denken muss, was die Eltern, die das Geschehen im Raum hören können, denken. In der Supervision spielt N. S. auf einer Djembe. Danach übernimmt die Supervisorin das Spiel auf der Djembe und spielt den Druck identisch dem vorgegebenen Spiel der Supervisandin. Die Supervisandin versucht dem Druck musikalisch zu begegnen. Sie wählt das Klavier. Eine Duo-Improvisation entfaltet sich. Erst versucht die Supervisandin mit Lautstärke und Kraft gegen den Druck anzuspielen. Sie hat aber damit keinen Erfolg und so wechselt sie die Strategie und beginnt leise, eindringlich und stark im eigenen Kontakt bleibend zu spielen. Unmittelbar ist es der Supervisorin nicht mehr möglich den Druck aufrecht zu erhalten, interessiert für das klangliche Spiel des Klaviers, beginnt die Djembe dem Klavier zu folgen. In der Reflexion sagt N. S., dass es genau so sein müsse, sie scheide sich dieses Musikerlebnis aus und nähme es mit in die nächste Stunde. Sie habe den Weg gefunden, bei sich bleiben zu können.

Methode: Räumlicher und musikalischer Perspektivenwechsel

Der Perspektivenwechsel ist in der Supervision ein wichtiges Paradigma. Die Mehrperspektivität ist nach Petzold (2007) die Fähigkeit die Wirklichkeit oder das Supervisionsanliegen aus verschiedenen Blickwinkeln (z.B. des Klienten, des Arbeitgebers, des Patienten etc.) mit unterschiedlichen Optiken (z.B. der ökonomischen, der systemischen, der sozialpolitischen) zu betrachten. Im Metier der Musiktherapie haben wir zusätzlich zur vorhandenen Perspektivenvielfalt auch die Bewegung, die Musik und den künstlerischen Ausdruck zur Verfügung. Der Einbezug von Raum und Zeit, Musik und Bewegung kann als erweiterter Blickwinkel auf ein Anliegen hilfreich sein und bringt oft Bewegung ins Denken. Genauso kann der Supervisand im Anschluss einer Improvisation eingeladen werden, die Instrumente, den Musizierplatz, den er eben verlassen hat, räumlich aus verschiedenen Perspektiven anzuschauen und zu beschreiben. Ebenso kann es hilfreich sein, das gleiche Anliegen unter Einbezug von verschiedenen klanglichen Perspektiven erklingen zu lassen um so neue Lösungsansätze zu gewinnen.

Methode: Das musikalische Portrait

Das musikalische Portrait entspricht der Skulpturenarbeit aus der Systemtherapie. Eine Person aus dem beruflichen Umfeld des Supervisanden wird musikalisch vorgestellt. Die vorgestellte Person kommt im Zusammenhang mit dem Anliegen ins Hier und Jetzt und der Supervisand hat die Möglichkeit in einer veränderten Situation und mit Zeugen in eine neue Reflexion zu treten. Das musikalische Portrait kann die Leiblichkeit des Anliegens in den musikalischen Raum bringen und dieses hör-, fühl- und spürbar werden lassen. Dadurch kann die Sicht auf die betreffende Situation erweitert und differenziert werden.

Fallvignette: Eine Musikpädagogin ärgert sich immer über einen Knaben in der von ihr geleiteten Singgruppe. Sie stellt den Knaben musikalisch vor, auf dem Xylophon spielt sie hastig, wild mit großen Intervallsprüngen. Es gelingt ihr sein Clown-Verhalten musikalisch einzufangen, doch im Verlauf der Improvisation, nachdem viele Xylophonplatten aus der Halterung heraus gesprungen sind, wird die Musik immer sparsamer, verhaltener und langsamer. Eine Einsamkeit macht sich hörbar. Nach Beendigung der Improvisation scheint die Supervisandin eine Traurigkeit zu empfinden. Sie reflektiert die erlebten Gefühle während der Improvisation und bringt diese in Zusammenhang mit dem Knaben. Der Supervisandin erschließen sich neue Sichtweisen und sie verbalisiert neue, andere Zugänge zu der Situation des Knaben. Ihr Handlungsspielraum für die Singgruppenleitung erweitert sich durch neue Ideen, wie sie auf die nächste Störfried-Situation reagieren wird.

Aktive musiktherapeutische Methoden und Interventionen in der Gruppen- und Teamsupervision

Die Gruppensupervision ist insofern eine spezielle Supervisionsform, da mehrere Personen an der Lösungssuche für ein Anliegen eines einzelnen Supervisanden beteiligt sind. Fragen eines Einzelnen können für die anderen Gruppenteilnehmer bereichernd sein, da Parallelen zum eigenen beruflichen Alltag gezogen werden können und so alle Beteiligten zu Reflexionen angeregt werden.

Es gibt aktive musiktherapeutische Methoden, die speziell auf die Gruppen- oder Teamsupervision zugeschnitten sind. In der Gruppe kann ganz speziell die Resonanz, das mehrperspektivische Betrachten eines Anliegens durch die Gruppenmitglieder als Ressource zur Lösungsfindung genutzt werden. Die Weisheit der Gruppe ist eine wichtige Kraft für die Aktualisierung der Lösungskompetenzen. Dem Supervisor ist die Aufgabe beschieden, einen emotionalen Boden für Veränderungsprozesse bereit zu legen und den Gruppenprozess zu leiten. Ausbildungssupervisionen finden überwiegend in Gruppen statt. Ich zeige hier einige Methoden auf, welche in der Befragung am meisten genannt wurden. Auf die musiktherapeutische Balintarbeit gehe ich nicht näher ein, obwohl mehr als die Hälfte der Supervisoren diese anwenden. Die Balintarbeit ist hinlänglich bekannt und kann in der Fachliteratur nachgelesen werden, zum Beispiel die Diskussion in der Musiktherapeutische Umschau 1996 zwischen Strobel, Loos, Timmermann; Rüegg; Seidel; Weymann (1996) und Petersen (2002).

Methoden: Die Gruppe als Resonanzboden

Die *Gruppe als Resonanzboden* (vgl. Petzold, 2007; Frohne-Hagemann, 2001) ist an der musiktherapeutischen Supervision insofern beteiligt, indem sie nach der Darlegung des Beratungsanliegens durch den Protagonisten auf den Instrumenten ihre Resonanz oder ihre Gegenübertragung erklingen lassen. Die *Gruppe als Resonanzboden* versteht sich als grundlegende, offene Methode und ist nicht an eine Schule gebunden.

Methoden: Musikalisches Gruppenspiel/Dreierspiel

Das *musikalische Gruppenspiel* (Dreierspiel) meint die freie oder themenorientierte Improvisation in der Gruppen- oder Teamsupervision. Eine Gruppenimprovisation kann teambildend oder zentrierend sein, sie kann Gruppen- und Teaminteraktionen offen legen oder andere Ziele verfolgen.

Fallvignette: Eine neue Führungsperson in einem heilpädagogischen Zentrum stand in einer Retraite mit ihrem mittleren und oberen Kader an einem heiklen Punkt. Der Abschied vom alten Institutionsleiter war noch nicht überall vollzogen, viele Änderungen und neue Geschäftsstrategien fanden noch nicht wirklich Zustimmung, irgendwie hatte sich das Leitungsteam noch nicht richtig gefunden und die gemeinsamen Ziele wurden

immer wieder hinterfragt. Also befand man sich in einer Sackgasse. Die Supervisorin machte gegen Abend des zweiten Tages folgenden Vorschlag: Alle Personen sollen sich im Schulhaus oder dem Internat auf die Suche nach einem Rhythmusinstrument begeben. Anschließend traf man sich in der Aula, wo das ganze Führungsteam im wahrsten Sinne des Wortes zusammengetrommelt wurde. Nach dieser musikalischen Aktion war die Arbeitsfähigkeit des Teams wieder hergestellt.

Zum Ergebnis aus der Erhebung zu den aktiven musiktherapeutischen Methoden in der Gruppensupervision: In der Gruppensupervision wird stark mit der Methode der *Gruppe als Resonanzboden* gearbeitet. Es kann vermutet werden, dass die Arbeit mit Gruppen sich anbietet, das Wissen und die Einfühlung aller Supervisionsmitglieder in den Lösungsprozess des Supervisionsanliegens in der musikalischen Resonanz einzubinden. In der Arbeit mit dem Resonanzboden können atmosphärische Belange musikalisch für die weitere Reflexion zum Ausdruck gebracht werden. Die gleichen Überlegungen treffen auch auf die *musiktherapeutische Balintarbeit* zu, in der ganz besonders Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen aufgearbeitet werden können.

Weitere Beispiele aktiver musiktherapeutischer Methoden in der Gruppensupervision

Stellvertretend für weitere aktive musiktherapeutische Methoden sollen hier *die narrative historische musiktherapeutische Intervention* und *das Reflecting-Team – Resounding-Team* vorgestellt werden. Der narrative Vorgang eignet sich zur Datensammlung in einer Teamsupervision. Das Reflecting-Team ist ein Modell, um die Resonanz und das Lösungspotential der Gruppe zu nutzen und hat seine Wurzeln in der systemischen Therapie (vgl. von Schlippe, A. & Schweitzer, J. 2007, S. 38 f., 199ff.). Ursprünglich wurde das reflektierende Team vom norwegischen Psychiater und Psychotherapeut Tom Andersen entwickelt (Andersen, T. 1990).

Die narrative historische musiktherapeutische Intervention

In einer narrativen Intervention steht das Erzählen im Mittelpunkt. Zum Beispiel wird die Geschichte eines Teams musikalisch erzählt. Zuerst sollte der Ablauf der Geschichte des Teams gemeinsam chronologisch auf einem großen Papierbogen aufgezeichnet werden. Danach beginnt derjenige, der als erster von den Anwesenden in diesem Team war, zu spielen. Chronologisch zum Eintritt in das Team steigen die weiteren Mitspieler in die Improvisation ein. Was verändert sich musikalisch? Sind in der Musik Spannungen hörbar, die für das Team relevant sind? Spiegelt der musikalische Spannungsbogen die Geschichte des Teams? Danach wird die Improvisation besprochen und die Geschichte des Teams aus einem neuen Blickwinkel reflektiert. Diese Methode ist in Anlehnung an die Methode *die Geschichte*

des Teams, die systemischen Ursprungs ist entstanden (vgl. Rappe-Giesecke, 2009, S. 118).

Fallvignette: Ein Team einer Singschule, das hervorragend funktioniert hatte und als Vorzeigeteam einer Musikschule galt, hat im Verlauf der Zeit immer größere organisatorische Schwierigkeiten bekundet, auch die Kommunikation und die Aufgabenteilung stimmte nicht mehr. Nachdem die organisatorische Aufarbeitung keine Lösung und keine Verbesserung in der Teamarbeit brachten, wurde die Methode der narrativen musiktherapeutischen Intervention vorgeschlagen. Das Gründungsmitglied begann auf einem Instrument den fulminanten, begeisterten Start des Projektes zu spielen, im Lauf der Improvisation kamen neue Spieler dazu, pausierten wieder, wenn die Mitarbeit durch ein Mutterschaftsurlaub, einen Auslandsaufenthalt oder ähnliches unterbrochen wurde. Im aufarbeitenden Gespräch wurde Bezug auf die Improvisation und die Geschichte des Teams genommen, nachgefragt, das musikalisch Erlebte erzählt und Schwierigkeiten im Team angesprochen. Zum Beispiel konnte das jüngste Teammitglied sich Gehör verschaffen. Das Team kam zu neuen Lösungen in ihrer Zusammenarbeit.

Das Reflecting-Team – Resounding-Team

In Anlehnung an das *Reflecting-Team* ist das *Resounding-Team* als eine Adaption für die musiktherapeutische Gruppensupervision entstanden. Der Ablauf des *Resounding-Teams*:

Phase 1: Der Supervisor und der Akteur sprechen ca. 3–4 Minuten über dessen Anliegen. Die Gruppenmitglieder hören nur zu.

Phase 2: Der Supervisor lädt den Akteur ein zuzuhören und sich dabei körperlich abzuwenden. Ein Teil der Gruppe (*Resounding-Team*) improvisiert das Gehörte, der andere Teil der Gruppe (*Reflecting-Team*) schreibt Sätze, Wörter, Analogien und Metaphern, die sich auf die Improvisation beziehen, auf. Nach der Improvisation werden diese Sätze, Wörter, Vergleiche vorgelesen.

Phase 3: Der Supervisor wendet sich wieder dem Akteur zu, dieser erzählt, wie sich die Resonanz der Gruppe angehört hat und was diese bei ihm auslöst.

Phase 4: Der Supervisor leitet einen verbalen Block ein und geht zum *Reflecting-Team* mit der Frage: ‚Wie war eure Resonanz? Was klingt nach? Gibt es Fantasien, Ideen oder Gedanken, die für den Akteur hilfreich sein könnten?‘ Ideen-Katalysator ‚welche Ideen gibt es noch?‘

Phase 5: Der Supervisor wendet sich wieder dem Akteur zu mit der Frage: ‚Was vom Gehörten ging in die gewünschte Richtung?‘ Die Assistierenden hören zu und halten keinen Sichtkontakt mit dem Akteur. Diese Phase geht zu Ende mit der Frage: ‚Worüber sollte das Team jetzt sprechen oder spielen, so dass es weiterhin in die gewünschte Richtung geht?‘

Nach zwei bis drei Durchgängen der Phasen 4 und 5 wird die Abschlussphase eingeleitet. ‚Sie haben eine Skala von 1 bis 10. 1 steht dafür, dass ihr Anliegen bisher minimal und 10 dafür, dass ihr Anliegen bisher maximal behandelt wurde: Wo stehen Sie jetzt? Reicht Ihnen das zum gegenwärtigen Zeitpunkt oder möchten Sie

weiter?' Evtl. muss noch mal in die verschiedenen Phasen eingetreten werden. (vgl. Vogt- Hillmann, Eberling, Dahm & Dreesen, 2000, Scherrer Vollenweider, 2011)

Rezeptive musiktherapeutische Methoden in der Supervision

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in der Supervision kaum *rezeptive musiktherapeutische Methoden* eingesetzt werden. Die *Körperwahrnehmung zu Musik* und das *Für-Spiel* werden am ehesten angewendet. Man kann vermuten, dass das *Für-Spiel* in Fallsupervisionen zum Einsatz kommt um sich in einen Patienten einfühlen zu können oder sich eine emotionale Erleichterung zu verschaffen. Die *Tonbandanalyse: Beschreibung und Rekonstruktion* wird kaum angewandt, ich vermute, dass diese vor allem von den Morphologen unter den Supervisoren gebraucht wird. Die Methode *GIM (Guided Imagery and Music)* wird von einem der 43 befragten Supervisoren angewandt und ist wahrscheinlich als Supervisionsmethode noch zu unbekannt (vgl. Scherrer Vollenweider, 2012, S. 75).

Erstaunlich erscheint mir, dass die *Methoden der Assoziativen Klangreisen, des Imaginativen Klang-/Musikerleben* kaum zum Einsatz kommen. In der Supervision könnten sie der Ressourcen-Aktivierung, der Zukunftsexploration, der Imaginationen für berufliche Visionen oder für Lösungsstrategien dienlich sein. Im allgemeinen können die assoziativen Klangreisen auch dem Stressabbau und einer imaginierten Handlungsspielraumerweiterung im Sinne einer Gedankenerweiterung, einer Erweiterung der gesamten fiktiven Möglichkeiten dienlich sein. Zuerst ist der Traum, dann die Wirklichkeit, dies gilt auch für berufliche Fragestellungen.

Ich kann mir dies nur dadurch erklären, dass die Supervisionsanliegen in unserem Berufsfeld sich hauptsächlich um Einzelfallbesprechungen, Übertragungsgeschehen und methodischen Repertoirevermittlung drehen. Andere berufliche belastende Anliegen kommen wohl weniger zur Sprache. Ganz sicher werden die Supervisionsanliegen nicht nur durch den Supervisanden sondern auch reziprok durch den Supervisor gewichtet. Damit ist gemeint, dass der Supervisor bei der Auswahl des zu behandelnden Anliegens eine nicht unwesentliche Rolle spielt.

Was sind die typischen Wünsche an die Person des Supervisors? Braucht die Supervisorin eine Feld- und/oder eine Doppelkompetenz?

In der Befragung zur Praxeologie der Supervision im Berufsfeld der klinischen Musiktherapie wurden zwei freie Fragen zur Relevanz der Feld- und Doppelkompetenz des Supervisors gestellt. Die Auswertung konnte quantitativ und qualitativ (nach der Grounded Theory) vorgenommen werden, wodurch eine Triangulation erreicht werden konnte (Glaser & Strauss, 2010). Untenstehend sind die Schlussfolgerungen zu der Relevanz der Feld- und Doppelkompetenz aus der Masterarbeit zitiert:

„Die **Feldkompetenz** wird als sehr wichtig eingeschätzt. Hier sind Kernaussagen zur Befindlichkeit und der Wirklichkeit der Berufsrealität der Musiktherapeuten zum Ausdruck gekommen. Vor allem in der Auswertung der freien Fragen fällt auf, dass der Wunsch nach Feldkompetenz sehr zentral ist. Es scheint, dass sich viele Musiktherapeuten nur von Musiktherapeuten verstanden fühlen, weil eine gemeinsame Kultur, eine gemeinsame Sprache erwünscht ist. Andererseits wird erwähnt, dass die Rolle des Musiktherapeuten in Institutionen sehr speziell sei. Der Musiktherapeut arbeitet oft als einziger Vertreter seines Berufstandes in einem interdisziplinären Team, in welchem die anderen Gesundheitsberufe stärker vertreten sind. Dies kann Konflikte auslösen, der Musiktherapeut kann sich als Außen-seiter wahrnehmen, daher ist der Wunsch nach einem feldkompetenten Supervisor verständlich. Außerdem wird mehrfach geäußert, dass Musik eine eigene Sprache sei, die nicht von allen Supervisoren verstanden werde. Es kann sein, dass die Musiktherapeuten dies so wahrnehmen, da das Medium Musik ein ästhetisches Erkennen verlangt und im Erleben und Wahrnehmen im direkten Eingebunden-Sein geschieht. Im interdisziplinären Austausch oder in einer feldfremden Supervision kann es sein, dass die Musiktherapie nicht wirklich nachvollzogen werden kann.

[...]

Die **Relevanz der Doppelkompetenz** bewegt sich im mittleren Feld der Ordinalskala und wird nicht so relevant eingeschätzt, eventuell für Teamentwicklungsfragen und Organisations- Anliegen geschätzt. Es besteht aber eine Unsicherheit, ob man die Profession der Supervision kennt. In den freien Fragen wird die Doppelkompetenz von etwa einem Drittel der Statements als unwichtig gewertet, da Berufserfahrung als Musiktherapeut, Lebenserfahrung und die Persönlichkeit die Qualität der Supervision garantieren. Die meisten Begründungen, sowohl diejenigen, die die Doppelkompetenz für sehr wichtig und wichtig erachten, sind sehr differenziert und unterscheiden die Notwendigkeit der Doppelkompetenz je nach Supervisionsanliegen und Supervisionsform. Zum Beispiel brauche es für eine Gruppensupervision nicht zwingend eine Doppel- oder Feldkompetenz, da die Supervisanden diese Kompetenzen mitbringen. Hingegen sollte in der Ausbildungssupervision eine Doppelkompetenz vorhanden sein, genauso für Team- und Organisationsanliegen. Man könnte sagen, dass für Team- und Organisationsanliegen eine supervisorische Kompetenz genügen würde, doch die Überlegungen zur Rolle des Musiktherapeuten in den Institutionen bestätigen den Wunsch nach Feldkompetenz. Der Tenor der Aussagen ist, dass es für Supervision mit ausgebildeten Musiktherapeuten genauso wenig eine Doppelkompetenz braucht wie für Fallsupervisionen. Viele Musiktherapeuten machten die Aussage, dass eine Doppelkompetenz von Psychotherapeut und Supervisor für sie von größerer Wichtigkeit sei. Das ist nachvollziehbar, da vor allem bei Fallsupervisionen saluto- und pathogenetisches, psychodynamisches und psychopathologisches Fachwissen gewünscht wird.“ (Scherrer Vollenweider, 2012, S. 91–92)

Fazit zur Diskussion

Dass musiktherapeutische Methoden in der Praxis der Supervision angewendet werden, ist überraschend. Anscheinend ist es ein Bedürfnis der Supervisanden zu einer Klärung bei beruflichen Fragestellungen innerhalb der Supervision mit musiktherapeutischen Methoden gelangen zu können. Dies kam in der Stichprobenerhebung aus den Antworten betreffend der *Anliegen der Supervisanden*, den *Begründungen zur gewünschten Feldkompetenz des Supervisors* und in den *Gewichtungen der angewandten Methoden* zum Ausdruck. Es kann vermutet werden, dass vor allem für Berufseinsteiger und Studenten in der Ausbildungssupervision musiktherapeutische Methoden im Sinne einer Methodenvermittlung und als berufliche Identitätsbildung wichtig sind. Doch die starke Gewichtung der Musik als besonderes Medium lässt den Schluss zu, dass auch erfahrene Kollegen und Kolleginnen musiktherapeutische Methoden und Interventionen bevorzugen.

Es ist einsichtig, dass jede Berufsgruppe sich von einem feldkompetenten Supervisor besonders gut verstanden fühlt. Volksschullehrer holen sich eine Supervision, welche im Bildungswesen angesiedelt ist. Banker bevorzugen ein Coaching durch einen Branchenkenner. Somit ist es auch nicht weiter erstaunlich, wenn Musiktherapeuten sich am liebsten von einem Supervisor aus dem eigenen Berufsfeld beraten lassen. Doch die Begründungen lassen aufhorchen. Musik sei etwas Einzigartiges, Spezielles, etwas, das nur ein Musiktherapeut versteht. Was ist mit dem Phänomen Musik los, dass dieses nur die Musiktherapeuten zu verstehen im Stande sind? Natürlich sind wir Musiktherapeuten die Spezialisten in Bezug auf die psychodynamischen Prozesse, welche Musik als Methode in der Therapie auslösen kann. Über die Wirkung des Mediums Musik ist schon viel geschrieben und geforscht worden, aber eine grundlegende philosophische Erkenntnistheorie zur Musik ist in der musiktherapeutischen Grundlagenforschung noch nicht für alle einsichtig und verbindlich erarbeitet worden.

Im Kontext Supervision kommt eine weitere wichtige Frage dazu. Warum sollen feldferne Supervisoren Fragestellungen aus der Musiktherapie nicht verstehen? Ich denke, dass wir Musiktherapeuten uns heute weitgehend einig sind, dass sich die Musiktherapie als Psychotherapie versteht. Und doch ist ein großer Teil der Musiktherapeuten der Meinung, dass nur Supervisoren aus dem eigenen Berufsfeld fähig sind dem Musiktherapeuten zu einer Erweiterung des Handlungsspielraums im beruflichen Alltag zu verhelfen. Dies ist ein scheinbarer Widerspruch. Ich bin überzeugt, dass auch in einer kasuistischen Supervision (Fallsupervision) psychodynamisches Geschehen mit und ohne musiktherapeutische Kenntnis verstanden und analysiert werden kann. Ob die Musiktherapeuten durch ihre berufliche Biographie, die oftmals schon in der Kindheit mit dem Erlernen eines Musikinstrumentes beginnt, in eine Spannung zwischen Omnipotenz und Hilflosigkeit, zwischen Überheblichkeit und Insuffizienzgefühl geraten sind, lässt sich hier nicht beantwor-

ten. Doch die Aussagen der Musiktherapeuten und Musiktherapeutinnen bewegten sich zwischen den beiden Polen von „Musiktherapie ist spezifisch und benötigt daher als Visor professionelle Kenntnis“ – „Musik muss man erlebt haben“ bis zu den Aussagen, dass die Feldkompetenz des Supervisors aus folgenden Gründen nicht wichtig sei: „Psychische Prozesse zu verstehen ist der wichtigere Anteil“ und „es hängt davon ab, mit welchen Anliegen die Supervisorinnen (in diesem Fall Musiktherapeutinnen) in die Supervision gehen.“ Eine weitere Stimme aus der Befragung lässt verlauten: „Das Medium Musik ist nicht kognitiv erfahrbar, ist nicht ohne musiktherapeutische Selbsterfahrung als Supervisor integrierbar. Musiktherapeuten können natürlich nicht musiktherapeutische Supervisoren haben, aber für die musikalische Intervention ist die Erfahrung des Supervisors ein Baustein der Qualität im Austausch.“ (Scherrer Vollenweider, 2012, S. 119 ff.) Meines Erachtens bewegen wir uns immer wieder in der Bipolarität zweier Berufe, dem des Musikers und dem des Therapeuten. Unsere Kontakte zu unseren Klienten und Patienten finden auf der musikalischen Ebene statt, sonst wären wir ja nicht Musiktherapeuten. Die therapeutischen Beziehungen, die wir eingehen und mittels derer Veränderungen des Erlebens des Patienten geschehen sollen, sind psychodynamischer Natur. Wie bringen wir die Polaritäten Musik und Psychotherapie, Begegnungen in Musik und Therapie zusammen? Ich denke, dass wir in der klinischen musiktherapeutischen Praxis den Auftrag haben, im nonverbalen Kontakt mit künstlerischen, musikalischen Medien einen therapeutischen Prozess mit den Patienten aufzunehmen und sie über die leibliche, sinnliche Wahrnehmung in eine Beziehungsfähigkeit zu begleiten.

Wie vorgängig schon erwähnt, haben 26 befragte Musiktherapeuten angegeben, dass sie als Ausbildungssupervisoren angestellt sind, aber nur neun von ihnen haben eine abgeschlossene Ausbildung in Supervision und Coaching. Weitere sieben Supervisoren/Musiktherapeuten arbeiten freiberuflich, nicht gebunden an eine Institution. Von den 81 an der Befragung beteiligten Personen arbeiten 50 als Supervisoren. Lediglich ein Drittel davon oder 16 Personen sind qualifizierte Supervisorinnen. Ich kann mir keinen Reim darauf machen, dass in den Hochschulen an den ungenügend qualifizierten Supervisoren festgehalten wird, obwohl ich mit Frohne-Hagemann (1997, 2001) einig gehe, dass ein Supervisor ohne Ausbildung nicht per se schlechte Arbeit machen muss. „Dennoch ist die Gefahr der Einseitigkeit wegen fehlender Übersicht über die jeweils wesentliche Supervisionsforschung nicht von der Hand zu weisen. Im Rahmen der heute immer stärker geforderten Qualitätsentwicklung und -sicherung wird man sich Gedanken machen müssen, einerseits die Supervision für MusiktherapeutInnen umfassender zu qualifizieren [...]“ (Frohne-Hagemann, 1997, 2001). Ich bin überzeugt, dass viele spezifische und weiterreichende Fragen und Anliegen, die den Berufsalltag der Musiktherapeutinnen in Institutionen und in freier Praxis betreffen, von Supervisoren ohne Ausbildung nicht optimal behandelt werden können. Es kann nicht sein, dass die Supervision, falls nicht ausdrücklich als Fallsupervision deklariert, sich nicht auch mit anderen Anliegen aus der beruflichen

Realität beschäftigt als mit der Erweiterung des Methodenrepertoires, mit Ideen für musiktherapeutische Interventionen und Falldarstellungen.

Eine der letzten Fragen im Fragebogen wurde von einer Teilnehmerin gestellt: „Wäre eine Supervisions-Ausbildung wünschenswert, die musiktherapeutische Feldkompetenz durch Beratungskompetenz in kreativen Therapieformen ergänzt?“ (Scherrer Vollenweider, 2012, S. 127). Ist eine Supervisionsausbildung für Musiktherapeuten, welche organisationstheoretische, sozialwissenschaftliche, supervisionstheoretische, psychotherapeutische Inhalte gepaart mit analogen (kreativen), insbesondere musiktherapeutischen Methoden und Interventionen wünschenswert? Diese Frage beschäftigt wohl noch mehrere Musiktherapeuten. Es sind schon Versuche gestartet worden, eine musiktherapieorientierte Supervisionsausbildung ins Leben zu rufen. Doch ganz wesentlich ist, dass eine solche Ausbildung mit dem Ziel eine Doppelkompetenz der Supervisoren zu erreichen, unbedingt von den jeweiligen Fachverbänden für Supervision und Coaching, dem BSO (Berufsverband für Coaching, Supervision und Organisationsberatung) in der Schweiz, der DGsv (Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V.) oder der ÖVS (Österreichische Vereinigung für Supervision), anerkannt sein und deren Anforderungen entsprechen muss. Ich kann mir auch vorstellen, dass eine Supervisionsausbildung für transmediale, künstlerische Berufe (Musik, Kunst, Theater, Tanz und Psychologie) entwickelt werden könnte. Es wäre eine spannende Aufgabe, zusätzlich zu den organisations- und supervisionstheoretischen Grundlagen eine philosophisch-ästhetische, kunstphilosophische Metaebene für die Supervision zur Qualitätssicherung und -entwicklung der spezifischen Bedürfnissen in den künstlerischen und therapeutischen Berufen zu schaffen, welche auch für weitere Kreise verständlich ist und auch für Supervisoren und Psychologen als Weiterbildung interessant sein könnte. Nicht eine „musiktherapeutische Supervisionsausbildung“ ist wünschenswert, sondern eine Supervisionsausbildung in der musiktherapeutische Methoden gleichberechtigt neben den analogen (kreativen) und kognitiven verbalen Methoden integriert ist. Wenn wir eine musiktherapeutische Ausbildung in Supervision anstreben würden, wie dies von einigen Kollegen geplant ist, dann würden wir uns auch in der Reflexion unserer Arbeit in eine Nische setzen. Genau dies sollte nicht geschehen. Die Musik gehört allen, genauso wie das Denken, Empfinden und Gestalten. Wir sind aber die Spezialisten und Experten für inter- und intrapsychische Prozesse, die durch Musik ausgelöst werden und dürfen uns nicht in einer eigenen, privaten Welt, der Welt der Musiktherapie, verstecken. Sonst geschieht in der beruflichen Ortung, dasselbe wie im gegenwärtigen beruflichen Alltag unserer Musiktherapeutin, dass wir in allen Institutionen und Organisationen am Rande beschäftigt, ein Inseldasein fristen und wenig beachtet werden.

Literatur

- Andersen, T. (1990): *Das reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über Dialoge*. Dortmund.
- Angehrn, E. (2010): *Sinn und Nicht-Sinn. Das Verstehen des Menschen*. Tübingen.
- Eckhoff, R.; Breuss Gröndahl, S.; Petzold, H. G. (2007): *Supervision („veiledning“) im Feld der Musiktherapie in Norwegen*. In: *Jahrbuch Musiktherapie 2007*. Wiesbaden.
- EMTC Homepage: <http://emtc-eu.com/register>, (2013), zugegriffen am 08.06.2013.
- Frohne-Hagemann, I. (2001): *Fenster zur Musiktherapie. Musik-Therapie-theorie 1976–2001*. Wiesbaden.
- Frohne-Hagemann, I. (1997): *Überlegungen zum Einsatz musiktherapeutischer Techniken in der Supervision und zur speziellen Supervision musiktherapeutischer Situationen und Prozesse*. *Organisationsberatung, Supervision, Clinicle Management* 4(2), 165–173.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L. (2010): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern.
- Hegi-Portmann, F.; Lutz Hochreutener, S.; Rüdüsüli-Voerkel, M. (2006): *Musiktherapie als Wissenschaft. Grundlagen, Praxis, Forschung und Ausbildung*. Zürich.
- Keller-Hartmann, E. (2012): *Der Einfluss der Gründerpersönlichkeiten auf die Entwicklung der Musiktherapieausbildung in der deutschsprachigen Schweiz. Der lange Prozess früher musiktherapienaher Aktivitäten über die bam zum Master of Advanced Studies in Klinischer Musiktherapie MAS. Unveröffentlichte Theoriearbeit zur Erlangung des Titels Master of Advanced Studies in Klinischer Musiktherapie ZFH, Zürcher Hochschule der Künste, Zürich in Kooperation mit der interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik, Berufsbegleitende Ausbildung in Musiktherapie bam*. Zürich.
- Petersen, D. (2002): *Musiktherapeutisch orientierte Balintarbeit*. *Musiktherapeutische Umschau* 23(2), 153–160.
- Petzold, H. (2007): *Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Modelle und Methoden reflexiver Praxis*. Wiesbaden.
- Rappe-Giesecke, K. (2009): *Supervision für Gruppen und Teams*. Heidelberg.
- Rüegg, U. (1996): *Die Bedeutung der Gegenübertragung in der Musiktherapeutischen Balint-Gruppenarbeit*. *Musiktherapeutische Umschau* 17(3), 211–220.
- Scherrer Vollenweider, G. (2012): *Musik im Baum des Wissens. Musiktherapeutische Methoden in der Praxeologie der Supervision im Berufsfeld der klinischen Musiktherapie. Unveröffentlichte Theoriearbeit zur Erlangung des Titels Master of Advanced Studies in Klinischer Musiktherapie ZFH, Zürcher Hochschule der Künste, Zürich in Kooperation mit der interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik, Berufsbegleitende Ausbildung in Musiktherapie bam*.
- von Schlippe, A. & Schweitzer, J., (2007): *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen.

- Schumacher, K. (2010): 20 Jahre Studiengang Musiktherapie an der UdK Berlin. Alumni-Tage 2008. DVD Dokumentation. Berlin.
- Seidel, A. (1996): Intertherapie, musiktherapeutische Balintgruppenarbeit und Supervision. Ein Beitrag zur Begriffsdifferenzierung. *Musiktherapeutische Umschau* 17(3), 196–204.
- Seidel, A. (2009): Musik – Biografie – Therapie. Musiktherapie-Studierende auf dem Weg ihrer Professionalisierung. Wiesbaden.
- Strobel, W., Loos, G. & Timmermann, T. (1996): Die musiktherapeutische Balint-Gruppenarbeit. *Musiktherapeutische Umschau* 17(3), 267–283.
- Vogt-Hillmann, M., Eberling, W., Dahm, M. & Dreesen, H. (2000): Gelöst und los. Systemisch-lösungsorientierte Perspektiven in Supervision und Organisationsberatung. Dortmund.
- Welsch, W. (1996): *Grenzgänge der Ästhetik*. Stuttgart.
- Weymann, E. (1996): Supervision in der Musiktherapie. *Musiktherapeutische Umschau* 17(3), 175–195.

Gabriela Scherrer Vollenweider
Wiesenstraße 11
CH-8640 Rapperswil
www.wiese11.com
Mail: gabriela.scherrer@bluewin.ch