

Musikalische Improvisation in der Supervision

Musical improvisation in supervision

Claudia Knoll, Kranj, Slowenien

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem Gebrauch von musikalischer Improvisation als Methode in der Supervision und geht der Frage nach, ob diese auch in supervisorischer Arbeit mit Nicht-MusiktherapeutInnen eingesetzt werden kann. Aktuelle Konzepte von Kreativität und künstlerischen Medien in der Supervision werden vorgestellt. Ein Supervisionsprozess mit musikalischen Elementen wird anhand von schriftlichen Reflexionen der SupervisandInnen ausgewertet. MusiktherapeutInnen/SupervisorInnen werden zu ihren Erfahrungen in der musikalischen Improvisation mit SupervisandInnen anderer Berufsgruppen befragt. Ausgehend von psychodynamischen Konzepten zu Spiel, sicherer Basis und Möglichkeitsraum bringt die Autorin das Improvisieren in der Musiktherapie in Verbindung mit musiktherapeutischer Supervision.

Die musikalische Improvisation, so wie sie als Methode innerhalb der Musiktherapie definiert ist, kann Supervisionsprozesse von MusiktherapeutInnen und Angehörigen anderer Berufsgruppen bereichern. Sie bringt nicht nur Lebendigkeit und Spontaneität in sonst eher kognitiv orientierte Supervisionsprozesse, sondern beeinflusst auch die reflexiven Fähigkeiten der SupervisandInnen.

This paper discusses the use of improvisation in supervision and questions the possibility of using improvisation in supervision with non-music therapists. A literature review presents current concepts of creativity and creative arts techniques used in supervision. Group supervision including musical improvisation is evaluated based on reflections written by the supervisees after each session. Music therapists/supervisors are questioned about their experience of and thoughts on using improvisation with non-music therapist supervisees.

The author mainly focuses on the concepts of play, secure base and potential space. From there she connects the use of free improvisation in music therapy and supervision of music therapists.

Musical improvisation as it is defined within the profession of music therapy can enrich supervision processes with music therapists as well as other professionals. It does not just simply add vividness and spontaneity to the usually rather cognitive orientated supervision process, it also effects the supervisees reflective abilities.

Einleitung

Mit welchen Themen wir uns beschäftigen, hat wohl immer mit unserer Identität zu tun.

Mit dem, wer wir sind und wer wir werden.

Musik hat mit Identität zu tun.

Improvisation mit dem Sein und dem Werden.

Und Supervision?

In der Supervision bauen wir unsere berufliche Identität auf, Stein auf Stein.

Vielleicht ist das Bild vom Bauen und von den Steinen zu statisch für das, was tatsächlich in der Supervision geschieht. Es mag um Steine gehen, aber eher um die, die im Wege liegen, an denen wir uns stoßen, die wir nicht übergehen wollen oder können. Das Thema, von dem ich erzählen möchte, habe ich auf meinem Weg gefunden – in Begegnungen, Herausforderungen, besonderen Bedürfnissen – und es hat sehr viel mit meiner beruflichen Identität zu tun. Deshalb beginne ich hier.

Ein Thema entsteht

Gleich nach dem Abitur im Jahre 2002 studierte ich Musiktherapie im damaligen Diplom-Studiengang in Magdeburg. Im Rahmen der Praxissemester im vierten Studienjahr zog es mich ins Ausland und so sammelte ich musiktherapeutische Erfahrungen in anderen sprachlichen und kulturellen Kontexten – in Bosnien-Herzegowina und in England. Supervision hatte ich das gesamte Studium über erhalten, aber je herausfordernder meine therapeutische Arbeit wurde, desto wichtiger wurde mir die Supervision – und umso schwerer wurde gleichzeitig der Zugang zu kompetenten SupervisorInnen für meinen Arbeitsbereich. In Begegnungen mit den Menschen anderer Länder, deren Bräuche und Sprachen kam ich in Kontakt mit meinen eigenen ‚besonderen Bedürfnissen‘ – nicht nur mit denen meiner KlientInnen. Plötzlich war ich sprachlos, ahnungslos, irgendwie auch heimatlos, die Fremde. Damals wusste ich noch nicht, dass diese Praktika nur die Vorbereitung auf das Abenteuer der folgenden Jahre darstellen würden.

Direkt nach Abschluss meines Musiktherapie-Studiums wanderte ich nach Slowenien aus, in ein Land, in dem wir zu diesem Zeitpunkt nur zwei ausgebildete Musiktherapeutinnen waren. Es gab keine musiktherapeutische Tradition, keinen Studiengang, kein Wissen um den Beruf, keine Arbeitsplätze – aber wie überall zu Beginn musiktherapeutischer Pionierarbeit einige selbsternannte MusiktherapeutInnen ohne Ausbildung. Und es gab reichlich Spekulationen darüber, was sich hinter einer Berufsbezeichnung MusiktherapeutIn verbergen könnte. Ich habe mich damals als Musiktherapeutin selbständig gemacht und begann eine musikthe-

rapeutische Aufbauarbeit gemeinsam mit meiner slowenischen Kollegin, die ihre Ausbildung in England absolviert hatte. Wir starteten klein: mit wenigen Einzeltherapien auf Selbstzahlerbasis, vielen Benefizkonzerten, Projektarbeiten in verschiedenen sozialen Einrichtungen und Öffentlichkeitsarbeit. Dank verlässlicher Unterstützung von Freunden und Kollegen, vor allem aber durch die Andreas Tobias Kind Stiftung aus Hamburg und insbesondere durch Prof. Dr. Eckhard Weymann, konnten wir innerhalb von zehn Jahren musiktherapeutische Grundsteine legen, auf die wir heute bauen. Mittlerweile haben wir eine privatrechtliche Musiktherapie-Ausbildung begründet und freuen uns über Studierende, die die Pionierarbeit reicher und bunter werden lassen. Die Unterstützung von KollegInnen aus dem Ausland war und ist von großer Bedeutung für unsere Arbeit in Slowenien. Gleichzeitig aber wuchs in mir das Bedürfnis nach supervisorischer Begleitung vor Ort, durch SupervisorInnen, die zumindest eine Idee von der Arbeitsweise künstlerischer Therapeuten haben.

Die folgenden Ausführungen beziehen andere Formen künstlerischer Therapien mit ein, so die Kunst-, Drama-, Tanz- und Bewegungstherapie. In einem kleinen Land wie Slowenien liegt es nahe, im Verbund zu arbeiten. Dieser setzt sich zusammen aus einzelnen TherapeutInnen, die eine spezifische künstlerische Therapieform anderswo in Europa studiert haben, sowie aus in Slowenien ausgebildeten ‚künstlerischen Therapeuten‘. Supervision ist in diesem Verbund noch kein fester Bestandteil. Die (abgesehen von unserer privatrechtlichen Musiktherapie-Ausbildung) einzige inländische staatliche Ausbildung (für alle künstlerischen Therapien gemeinsam – genannt „Hilfe mit Künsten“) legt sehr geringen Wert auf Supervision und so weicht auch das bewusste Bedürfnis nach professioneller Reflexion des eigenen therapeutischen Handelns der hier ausgebildeten KollegInnen sehr von dem ab, was wir wenigen im Ausland ausgebildeten TherapeutInnen der verschiedenen Ausrichtungen uns wünschen und für grundlegend halten. All das und unsere (zu dem Zeitpunkt noch) Vision, die (nun von mir co-geleitete) Musiktherapie-Ausbildung aufzubauen, gaben den Anlass, dass ich im Masterstudien-gang an der Universität in Ljubljana Supervision studierte.

Im Rahmen meines Studiums beschäftigte ich mich mit dem Einsatz von künstlerischen Medien im Supervisionsprozess. Mein besonderes Interesse galt der musikalischen Improvisation, die ich ja selbst in der Rolle als Supervisandin erleben durfte. Glücklicherweise hatte ich während des Musiktherapie-Studiums in Deutschland und auch noch einige Male danach musiktherapeutische SupervisorInnen, die die Improvisation in den Supervisionsprozess integrierten. Sie haben mich inspiriert und mir letztendlich die Idee und auch das nötige Grundvertrauen für meine jetzige Arbeit gegeben.

Nach meinem Studium bin ich vorwiegend qualifiziert für die supervisorische Begleitung von KollegInnen in pädagogischen und sozialen Berufen. Dass ich in Supervisionsprozessen mit meinen MT-Studierenden und mit KollegInnen anderer künstlerischer Therapien künstlerische Elemente – wie die musikalische Improvisation – einsetzen werde, stand für mich außer Frage. Wie aber könnte das für

KollegInnen anderer Berufsgruppen aussehen? Dieser Frage widmete ich meine Masterthesis. Im Forschungsprozess eröffneten sich mir immer mehr Fragen zu kreativen Prozessen in der Supervision überhaupt:

- Was lösen kreative Prozesse aus?
- Wie löst man sie aus?
- Wie gründlich sollten sie reflektiert werden?
- Wie beeinflussen aktive, non-verbale Elemente in der Supervision die Reflexionsfähigkeit der SupervisandInnen?
- Was macht die musikalische Improvisation besonders geeignet für den Supervisionsprozess?
- Ist sie überhaupt besonders – oder eben nur mein persönliches ‚Lieblingstrument‘?

Im Folgenden möchte ich diesen Aspekten nachgehen.

Zur Idee der ‚Schöpferischen Supervision‘

In den vergangenen Jahren sind mehrere (englischsprachige) Bücher zum Thema Kreativität in der Supervision bzw. Schöpferische Supervision erschienen. Ich beziehe mich insbesondere auf die vier oben genannten Autorinnen (Schuck/Wood 2011; Chesner/Zografou 2014). Eine unter ihnen, Anna Chesner, leitet die einjährige Ausbildung „Creative Approaches to Supervision“ am London Centre for Psychodrama. Wir können also bereits von *Schöpferischer Supervision* als modernem Fachgebiet sprechen. Die Autorinnen beschäftigen sich nicht nur mit dem praktischen Nutzen bestimmter kreativer Methoden, sondern stellen ein Konzept von Kreativität für die Supervision dar, das sich aus anthropologischen, entwicklungspsychologischen, neuropsychologischen und philosophischen Grundlagen nährt. Eine bedeutende Rolle in diesem Konzept spielen schöpferisches Denken, Spontaneität und Elastizität des Supervisors/der Supervisorin sowie Phantasiespiele und ungezieltes Erforschen aller Beteiligten. Sie umschreiben den fachlichen Rahmen und Grenzen, für deren Aufrechterhaltung ein/e dafür qualifizierte/r SupervisorIn verantwortlich ist.

Chesner und Zografou (2014) berufen sich auf das Menschenbild, wie es Moreno (1987 ebd.) umschrieben hat: der Mensch als schöpferisches und spontanes Wesen. Schöpfergeist und Spontaneität sind Werte, die eine bedeutende Rolle nicht nur im Psychodrama spielen, sondern in allen kreativen und künstlerischen Therapieformen. Chesner und Zografou übertragen sie auf den Supervisionsprozess und heben hervor, dass viele Menschen (vor allem in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Berufen) beim Berufseinstieg voller Lust und Teamgeist sind, darauf ausgerichtet, unterstützend und schöpferisch mit anderen zusammen zu arbeiten. Dem entgegen wirke die natürliche Entwicklung hin zu Gewohnheiten und eingefahrenen Verhaltensmustern, die mit den Jahren immer stärker automatisiert

werden. Dann fehle es an echter Anwesenheit. Hier sei es Aufgabe der Supervision, neue Sichtweisen zu ermöglichen und frische, unerwartete Reaktionen auf feste Überzeugungen zu bieten. „Schöpferische Supervision beinhaltet schöpferisches Denken und Handeln sowohl in der Supervisions Sitzung als auch in der Praxis“ (Chesner/Zografou 2014, 18). Auch die beiden Autorinnen Schuck und Wood (2011) definieren Schöpferische Supervision als „spontanen und spielerischen Forschungsprozess.“ Der Bedarf an klaren theoretischen Grundlagen bei der Arbeit mit kreativen Mitteln wird bei ihnen immer wieder hervorgehoben, anderenfalls bestehe die Gefahr, dass die Mittel an den supervisorischen Bedürfnissen und Zielen vorbeigehen. Supervision könne dann zu einem Raum für allgemeines Erforschen, Selbsterfahrung oder Psychotherapie unter anderem Namen werden, warnen Chesner und Zografou (2014).

Auffällig ist, dass der Großteil der AutorInnen in diesem Themengebiet psychodynamisch orientiert ist und die Arbeit mit unbewussten Inhalten, Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen hervorhebt. Als wichtige Termini werden neben *Kreativität* oder *Schöpfergeist* immer wieder auch *Spiel*, *sichere Basis* und *Möglichkeitsraum* als Begriffe aus der Entwicklungspsychologie genannt. Aber auch eine (häufig vereinfachte) neurologische Argumentation wird oft angeführt. Es geht um die Theorie, dass verbales Arbeiten als kognitiv-analytisches Denken in der linken Hirnhälfte stattfindet, kreative Mittel hingegen die rechte Hirnseite aktivieren. Schuck und Wood (2011) schreiben provokativ über die Priorisierung von „left-brained thinking“ in traditionellen Formen der Supervision und stellen die Wichtigkeit von Intuition und „right-brained creativity“ als gleichbedeutend in ihrem Modell daneben. Chester und Zografou (2014) führen komplexere neurologische Studien an, die die Hirnfunktionen während des Erlebens von spontaner schöpferischer Einsicht im Vergleich zum kognitiv-analytischen Herangehen an eine Problemstellung erforschen. Die Resultate zeigen, dass das subjektive Erleben einer Einsicht im Gehirn abgebildet wird und so zu Veränderungen im Denken, im emotionalen Erleben und Handeln führen kann. Momente der Einsicht ließen sich vor allem mit Hilfe von kreativen Mitteln anregen, so die Autorinnen. Eiselt (2010, 337) schreibt über die Absicht, in der Supervision auch die rechte Gehirnhälfte anzusprechen, Folgendes:

„Mit kreativen Techniken versuchen wir die rechte an die linke Hirnhälfte anzugliedern, so dass die beiden gleichwertige Partnerinnen werden. Auf diese Weise werden wir zu ganzheitlicheren Menschen mit der Fähigkeit zu elastischer Kommunikation und Auffassung sowie zum Selbsta Ausdruck in neuen Dimensionen. Es geht darum, Brücken zu bauen zwischen Kreativität, Phantasie und Logik.“

Neben der Forderung nach klaren theoretischen Grundlagen wird das kreative Potenzial und die künstlerische Haltung des Supervisors/der Supervisorin betont. Notwendig seien sowohl das Streben nach künstlerischem Ausdruck als auch eine ausreichende Erfahrung mit künstlerischen Prozessen, die SupervisorInnen unbedingt in die Supervision mit einbringen sollten.

„Die Praxis der Schöpferischen Supervision verbindet zwei ungewöhnliche Kameraden: Pragmatismus und Imagination...“ (Chesner/Zografou, 2014, 29). In der Schöpferischen Supervision liegt das Augenmerk auf dem Ungesagten. Ein/e schöpferisch wirksame/r SupervisorIn schließt erlebnisorientierte Aktivitäten bewusst in den Supervisionsprozess ein, was den Umfang und den Stellenwert der verbalen Anteile verändert. Chesner und Zografou setzen sich kritisch mit dem Verhältnis dieser beiden Anteile auseinander und benutzen dafür die Begriffe *Pragmatismus* und *Imagination*. Ersterer muss anwesend sein, um für Sachlichkeit, Ethik und professionelle Ziele zu sorgen. Letzterer „injiziert“ in den Prozess eine Brise des Experimentellen, der Verspieltheit und, oft auch, das Risiko. Reflexive und schöpferische Anteile stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander und es ist bereits ein Forschungsprozess für sich, ein geeignetes Verhältnis der beiden im Supervisionsprozess zu gestalten. Es ist ohne Zweifel eine Herausforderung, den Supervisionsprozess mit Spontaneität und Schöpfergeist zu bereichern, ohne dabei die Reflexivität zu opfern. Eigentlich ist ja genau das Gegenteil das Ziel – die Reflexivität zu fördern, aber dazu kommen wir später.

Kreativität und Spiel

Schon die Überschrift erinnert an Winnicott (1987) und sein Werk *Vom Spiel zur Kreativität*. Tatsächlich werden beide Termini auch in der aktuellen Literatur zur Schöpferischen Supervision eng miteinander verbunden, wird Kreativität oft als „die Fähigkeit zu spielen“ definiert. Unwillig, mich mit der direkten Übersetzung aus dem Englischen ‚creative‘ – ‚kreativ‘ zufrieden zu geben, verwende ich in diesem Artikel gleichbedeutend immer wieder auch das Wort ‚schöpferisch‘ und ‚Schöpfergeist‘ gleichbedeutend mit Kreativität. Schuck und Wood (2011, 20) definieren Kreativität als „die Fähigkeit zu spielen und frei zu erkunden, so wie in der Kindheit. Das ist eine universale Fähigkeit, ungebunden an Alter oder künstlerisches Talent. In unserer Erfahrung vertiefen Spiel und Kreativität das Verstehen des Supervisanden.“ Chesner und Zografou (2014, 30) wiederum sprechen vom Schaffen und „ins Leben bringen“ von etwas Neuem. Sie stützen sich auf Kants Philosophie, der als einer der Ersten geistige Prozesse wie Intuition und Kreativität als gleichwertig zu analytischem Denken gesetzt habe. Als modernen Denker nennen sie Rollo May, der Kreativität nicht als etwas Zufälliges oder gar Überflüssiges im Leben eines Menschen beschreibt, sondern im Gegenteil, die Kreativität feiert als „Gegenmittel zu existenzieller Angst, die grundlegendste Manifestation eines Mannes oder einer Frau, das eigene Sein in der Welt zu erfüllen (...) den höchsten Grad an emotionaler Gesundheit repräsentierend (...) die Selbstaktualisierung des Menschen“ (May 1994, 40).

Verschiedene AutorInnen (McHugh 2014; Senn-Böning 2011; Brown 2009) betonen in diesem Zusammenhang zwei Schlüsselkonzepte aus der Entwicklungspsychologie. Das erste entstammt der Bindungstheorie Bowlbys (1975) – die ‚se-

cure base‘, die sichere Basis, ich nenne sie auch den ‚Bezugsrahmen‘. Das zweite ist Winnicotts (1971) ‚potential space‘, der Möglichkeitsraum. Beide Termini sind miteinander verbunden, bedingen sich und da sie grundlegend für das Verstehen psychodynamisch ausgerichteter Supervision sind, werde ich hier etwas genauer darauf eingehen.

Die sichere Basis

Bowlby hat gemeinsam mit Kollegen die Bindungstheorie entwickelt und den Beziehungen der frühen Kindheit zentrale Bedeutung für das Überleben eines Menschen und seine spätere Beziehungsgestaltung zugeschrieben. Die Rolle der erwachsenen Bezugsperson habe dabei eine Schlüsselfunktion für die Entwicklung eines sicheren Gefühls in der Welt, was wiederum die Grundlage für Explorationsverhalten darstellt. Das Kind brauche die Nähe (sowohl körperliche als auch emotionale) einer primären Bezugsperson nicht nur zur Befriedigung seiner Bedürfnisse nach Sicherheit und Überleben, sondern auch für die Entwicklung eines Selbstgefühls in Beziehung zu seinen Mitmenschen. Darum sei die Entwicklung einer sicheren Bindung die Grundlage für Empathie und funktionierende Beziehungen im Erwachsenenalter. Die ‚secure base‘ wird als Ausgangspunkt beschrieben, von dem aus das Kind zu erkunden beginnt, sich von ihm schrittweise immer weiter und für längere Zeit entfernt und wohin es wieder zurückkehrt. Eine solche sichere Basis ist verlässlich, konsequent, beständig und ermöglicht eine tröstende Selbstregulation (vgl. Bowlby 1988 in Sutton 2002). Sutton führt den Gedanken weiter, wenn sie schreibt, dass SupervisorInnen, die mit Bindungsschwierigkeiten überlastet sind, nur schwer denken, experimentieren und reflektieren können. So sind also die Beziehungsqualität und das Sicherheitsgefühl in der Beziehung SupervisorIn/SupervisorIn verbunden mit dessen reflexiver Fähigkeit. Auch McHugh (2014) macht auf diesen Zusammenhang aufmerksam: Angst und Unsicherheit (als Folgen einer unsicheren Bindung) haben Einfluss auf die Fähigkeiten des/der SupervisorIn zu reflektieren und sich auf erlebnisorientiertes Lernen einzulassen. McHugh fordert von SupervisorInnen die Fähigkeit, sich (ähnlich wie im gelingenden Mutter-Kind-Kontakt) einzustimmen, in der Supervisionsbeziehung ansprechbar, sensibel, verlässlich zu sein und gleichzeitig Autonomiebestrebungen zu unterstützen. Der/die SupervisorIn solle einen Raum bieten, in dem sich der/die SupervisorIn ‚gehalten‘ (engl. holding) fühlen kann. Auch Brown (2009) benutzt den Begriff des ‚Gehalten-Seins‘ und bezieht ihn nicht nur auf den/die SupervisorIn in der Supervisionsbeziehung, sondern auch auf die Beziehung TherapeutIn(SupervisorIn)-KlientIn, die im Rahmen der Supervision ein Gehalten-Sein erfahren sollte. Ähnlich wie die ‚ausreichend gute Mutter‘ (vgl. Winnicott 1987) eine weitere erwachsene, stützende Bezugsperson braucht, um in der Beziehung zu ihrem Kind erfolgreich zu sein, braucht der/die ‚ausreichend gute TherapeutIn‘ in der Supervision die Erfahrung, gehalten zu sein und Unterstützung zu erfahren. Der/die SupervisorIn

(im Sinne des holding) sorgt für den sicheren Bezugsrahmen und ermöglicht so das Entstehen eines besonderen Raumes zum Explorieren – des Möglichkeitsraumes.

Der Möglichkeitsraum

„Symbolisch betrachtet gibt es Schichten, die erforscht und aufgedeckt werden wollen. Sie führen zu einem Reichtum, der nicht unbedingt eine Antwort braucht, sondern in der Atmosphäre verbleiben kann – um dann von Supervisor und Supervisand bedacht und reflektiert zu werden“ (McHugh 2014, 179).

Winnicott (1971) hat den Begriff des ‚potential space‘ eingeführt als abstrakten Ausdruck für eine psychologische Erfahrung, die zwischen Phantasie und Wirklichkeit, Subjektivität und objektiver Beobachtung, für den Bereich zwischen innerer Realität des Einzelmenschen und wahrnehmbarer Realität außerhalb des Individuums angesiedelt ist. In seiner Argumentation spielt dieser Raum eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung und der Differenzierung des Selbst sowie in der Persönlichkeitsentwicklung. Des Weiteren ist er die Grundlage für Spiel, Kreativität und Empathie. Seinen Ursprung hat dieser Möglichkeitsraum (wegen seines Bezuges zum ‚transitional object‘ – dem Übergangsobjekt oft auch übersetzt als Übergangsraum) in der frühen Mutter-Kind-Beziehung, später keimt er auch in anderen Beziehungen auf. Eine dieser möglichen Beziehungen ist die zwischen SupervisorIn und SupervisandIn, so McHugh (2014). Sie ist der Meinung, dass der Möglichkeitsraum in der Supervision symbolisches Denken ermöglicht und dass sich das Fehlen dieses Raumes an mangelnder Symbolisierungsfähigkeit und ausschließlich konkretem Denken auf Seiten des/der SupervisandIn erkennen lässt. Ihre Haupthypothese ist, dass der Möglichkeitsraum die Entwicklung der Fähigkeit zu kreativem, erlebnisorientiertem Denken ermöglicht. Dieser Raum sei kein bloßes kognitives Phänomen, sondern schließe vielmehr das affektive Erleben von Lebendigkeit und Spiel mit ein (vgl. McHugh 2014, 166).

Einige Autorinnen berufen sich auf Kolbs Model erlebnisorientierten Lernens (vgl. Chesner, in Zografou 2014; McHugh 2014; Žorga 2002). Ausgangspunkt eines solchen Lernzyklus ist die konkrete Erfahrung, die in weiteren Schritten reflektiert und konzeptualisiert wird. Ich finde es interessant, dass das Model unterschiedlich auf den Supervisionsprozess übertragen wird. Während zum Beispiel Žorga (2002) die konkrete Erfahrung ausserhalb des Supervisionssettings (in der Arbeitswelt der Supervisanden) ansiedelt, öffnet McHugh die Möglichkeit des Schaffens und Erlebens solcher konkreter Erfahrungen in der tatsächlichen Supervisions-Situation. Dies geschehe im Möglichkeitsraum zwischen SupervisorIn und SupervisandIn, in dem Symbolisierungsprozesse angeregt werden. Damit begründet sie die Sinnhaftigkeit von kreativen Herangehensweisen und künstlerischen Medien wie zum Beispiel Musik in der Supervision. Während „konventionelle Supervision“, so McHugh (2014, 166), hauptsächlich aus verbaler Interaktion bestehe, ermöglichen „kreative Eingriffe“ inmitten einer sicheren und zulassenden Umgebung dem/der

SupervisandIn, dass er/sie spielt und mit Hilfe von Symbolen das Material und alles damit Verbundene reflektiert. Die Autorin betont, dass eine Beschränkung auf verbale Interaktionen sehr schwer emotionale Anteile und unbewusste Überzeugungen berühren und aufzudecken vermag.

Wenden wir uns nun nochmals dem *Spiel* zu. Wir haben nun also den Begriff des *Spielens* mit Winnicotts *Möglichkeitsraum* und Kolbs *konkreten Erfahrungen*, die innerhalb der Supervision reflektiert werden sollen, verbunden. Das Spiel können wir als konkrete Erfahrung verstehen, die reflektiert werden kann und aus der wir etwas Neues lernen können. „Spielen ist eine einzigartige Aktivität, die die Integration von gedanklicher, emotionaler und Verhaltens-Ebene anregt“ (Addenbrook, nach McHugh 2014, 166) und bildet aus dieser Sicht einen idealen Ausgangspunkt zur Bearbeitung von Supervisions-Themen. Offen bleibt die Frage, wie das Spiel nun methodisch sinnvoll in das Supervisionssetting zu integrieren ist. Wie können wir Spiel – welches ja von seinen grundlegenden Eigenschaften her frei und ungerichtet sein sollte – in die Supervision einführen, ohne dass es dabei gerichtet und unnatürlich wird? Der Schlüssel scheint im Schaffen eines Möglichkeitsraumes zu liegen – zwischen Phantasie und Wirklichkeit, zwischen Innerem und Äußerem, intra- und interpersonalem Geschehen und nicht nur im Einbeziehen verschiedener ‚kreativer Mittel‘.

Bedingungen für kreatives Schaffen

Chesner und Zografou (2014, 34) beschäftigen sich ausführlich mit den Bedingungen, die erfüllt sein müssen, um in der Supervision tatsächlich schöpferisch wirksam zu werden. Einige Aspekte sollen im Folgenden skizziert werden. Die Autorinnen beziehen sich auf May (1994), der fünf Bedingungen als elementar herausgestellt hat:

- *das emotionale Eingestelltsein, welches – entgegen verbreiteter Ansicht – rationales Denken fördern kann, nicht behindert,*
- *der Wert der Begegnung und Authentizität in der Beziehung, Glaube an das und Vertrauen in das Unbewusste,*
- *die Bedeutung von Entspannung, um spontane Lösungen geschehen lassen zu können,*
- *Respekt für die Methode und die Grenzen, die einen sicheren Rahmen für die Entfaltung kreativer Bemühungen darstellen und*
- *die Toleranz für Mehrdeutigkeit und Ungewissheit.*

In Bezugnahme zu Winnicotts Konzept des ‚good enough‘ nennen Chesner und Zografou (2014, 37ff) ihr Konzept schöpferischer Supervision die ‚genügend gute Schöpferische Supervision‘ und skizzieren die Voraussetzungen:

- *die Gewandtheit in kreativen Methoden*
- *die Offenheit für das Unbewusste*

- *das Respektieren von Grenzen*
- *die Handhabung von Übergängen während der Sitzung*
- *die Empfindlichkeit für Lern-Stile und Stufen*
- *das Ungebunden-Sein an Ergebnisse*
- *die Achtung vor der therapeutischen Weisheit als Prozess*
- *die Achtung der Supervision als Dialog*
- *das Wertschätzen von Supervision als liminalem Raum*
- *die Verbindlichkeit gegenüber dem auftauchenden Prozess*

Ein/e dermaßen mit der Schöpferischen Supervision identifizierte/r und vertraute/r SupervisorIn kann im Folgenden ein ‚Schöpferischer Supervisor/eine Schöpferische Supervisorin‘ genannt sein. Er/Sie vertraut auf den auftauchenden Prozess. „Alle großen Bestrebungen der Menschheit begannen mit einem einfachen Vorstellungssakt und wurden konkretisiert durch das Vertrauen darauf, dass es möglich ist. Schöpferische Supervisoren setzen dieses Vertrauen in die Tat um und erlauben dem Formlosen, Gestalt anzunehmen.“ (ebd. 40)

Die musikalische Improvisation

Bisher schreibe ich von kreativen Mitteln und künstlerischen Medien im Allgemeinen. Kommen wir nun zur musikalischen Improvisation als einer Technik Schöpferischer Supervision. Wie ich finde, treffen viele der bisher genannten Eigenschaften kreativen Schaffens, schöpferischen Tätig-Seins und die Bedingungen dafür auch oder sogar in besonderer Weise auf die musikalische bzw. musiktherapeutische Improvisation zu. Die Ausführungen zum psychodynamischen Verstehen kreativer Prozesse und die entwicklungspsychologischen Grundlagen bilden gleichfalls auch den Hintergrund musiktherapeutischen Arbeitens. Als MusiktherapeutInnen stellen wir die musikalische Improvisation in einen besonderen Rahmen, innerhalb dessen die zwischenmenschliche Beziehung und der Raum offener Möglichkeiten von besonderem Wert sind. Wigram hat das in der Unterscheidung von musikalischer und klinischer Improvisation deutlich gemacht:

Die *musikalische Improvisation* ist eine „beliebige Kombination von Klängen und Klängen, erzeugt in einem Rahmen von Anfang und Ende“. Die *klinische Improvisation* hingegen, die wir in der Musiktherapie einsetzen, wird umschrieben als „der Gebrauch von musikalischer Improvisation in einer vertrauensvollen und stützenden Umgebung mit dem Ziel, die Bedürfnisse der Klienten zu erfüllen“ (vgl. Wigram 2004, 37). Meine vorherigen Ausführungen weisen darauf hin, dass es auch in der Supervision um Letzteres geht – nämlich um die Benutzung künstlerischer Medien (insbesondere Musik) in einem dazu geeigneten sicheren Bezugsrahmen, der freies Spiel ermöglicht. Was ist nun aber das Besondere an der musikalischen Improvisation? Was unterscheidet sie von anderen künstlerischen Techniken, die innerhalb der Supervision bereits gebräuchlich sind, wie zum Beispiel das Malen und das Rollenspiel?

Weymann (2004, 38) bietet eine Arbeitsdefinition für die musikalische Improvisation, die einige dieser besonderen Eigenschaften hervorhebt:

„Eine musikalische Improvisation ist ein vielschichtiger, spontaner und impulsiver Prozess der Erfindung und gleichzeitigen formenden Realisierung von Musik. Das Improvisieren ist eine Handlung, die im Moment ihres Vollzugs teilweise unvorhersehbar bzw. unerwartet ist. Sie entwickelt sich im Spannungsfeld von subjektiven Ausdruckswünschen und gegebenem idiomatischem Hintergrund, von musikalischem Material und gegenwärtiger (Beziehungs-)Situation.“

Die musikalische Improvisation ist also bereits eine Beziehungssituation an sich, noch dazu eine spontane, impulsive und vielschichtige. Sie ermöglicht Gleichzeitigkeit und bietet freien Raum zum Assoziieren und Symbolisieren, da sie ohne verbale Anteile auskommt. Das sind theoretische Ausführungen, die ich in meiner therapeutischen und supervisorischen Arbeit immer wieder bestätigt finde.

In einem nächsten Schritt stellt sich nun die Frage, wie die musikalische Improvisation im Supervisionsgeschehen wirkt und ob sie als Methode auch in der Supervision mit Nicht-Musiktherapeuten anwendbar sei.

„The best way to understand is to experience.“

Dieser Satz lachte mich auf einer Schokoladenschachtel der Firma KSOHOLAT LTD Glasgow an. Im Rahmen dieser Arbeit steht er symbolisch für die Improvisation als unmittelbare Erfahrung, die, im Rahmen der Supervision reflektiert, einen Verstehensprozess in Gang bringen kann. Der Satz hat aber auch Bedeutung für meinen Forschungsprozess, an dessen Anfang ich die konkrete Erfahrung setzte: die Leitung einer Supervisionsgruppe mit Nicht-MusiktherapeutInnen unter Einbeziehung musikalischer Improvisation.

Ein Jahr lang leitete ich zweimal monatlich eine Gruppe von fünf SupervisorInnen aus verschiedenen sozialen und pädagogischen Berufen. Alle TeilnehmerInnen meldeten sich freiwillig aus eigenem Interesse und wussten von Beginn an von meinem Vorhaben, die musikalische Improvisation als Methode in den Prozess mit einzubeziehen. Alle waren unerfahren sowohl in supervisorischer Arbeit als auch im musikalischen Improvisieren. Keiner unter ihnen war musikalisch aktiv, zwei aber tanzten, weshalb in die musikalischen Improvisationen immer wieder auch Bewegungsimprovisationen Einzelner miteinfließen. Als Teil des Supervisionsprozesses schrieb jede/r der SupervisorInnen nach jeder Sitzung eine Reflexion, die mit allen TeilnehmerInnen schriftlich geteilt wurde (zu einem festen Termin, eine Woche nach der Sitzung). So wurde die Zeit zwischen den Sitzungen reflektierend überbrückt, das Erlebte verschriftlicht und vertieft. Gleichzeitig entstand auf diese Weise schriftliches Material, das ich später zu Forschungszwecken nutzen durfte. Nach der Hälfte des Prozesses (im Rahmen der Evaluation) bat ich alle TeilnehmerInnen um die schriftliche Beantwortung eines Fragebogens zur musikalischen Improvisation. Die Schlüsselfragen lauteten:

- *Wie haben Sie die musikalischen Improvisationen erlebt?*
- *Wie beurteilen Sie die Wirkung musikalischer Improvisation in der Supervision?*
- *Welche Wirkung würden Sie besonders hervorheben?*

Im Folgenden erläutere ich in Ansätzen die praktische Durchführung dieses Prozesses und die Rolle der musikalischen Improvisation darin. Die Supervisionsitzungen hatten einen klar strukturierten Ablauf, in den ich die Improvisation unterschiedlich integriert habe – je nach den Bedürfnissen im Moment:

- am Beginn einer Sitzung
- während der Reflexion der vergangenen Sitzung bzw. vor der aktuellen Fallvorstellung
- als Teil der Fallvorstellung oder -bearbeitung
- am Ende einer Sitzung

Aktive MitspielerInnen in den Improvisationen waren zum Einen alle TeilnehmerInnen (mit oder ohne die Supervisorin), ein anderes Mal alle TeilnehmerInnen außer dem/derjenigen, die/der den aktuellen Fall vorstellt (mit oder ohne die Supervisorin), manchmal aber auch nur einzelne TeilnehmerInnen oder ein einziger Spieler, zum Beispiel der/diejenige, der/die den aktuellen Fall vorstellte. Und was waren die Inhalte der Improvisationen, was wurde gespielt?

- *freie musikalische Improvisationen*
- *eine momentane Stimmung*
- *eine musikalische Antwort / ein Echo auf den vorgestellten Fall*
- *eine konkrete zwischenmenschliche Beziehung*
- *ein konkreter Titel / ein Thema / ein Gefühl*
- *das Experimentieren mit einer neu entstandenen Idee*

Eine Supervisorin beschrieb eine Improvisationserfahrung als Teil der Bearbeitung des von ihr vorgestellten Falles wie folgt:

Die Gruppe hat improvisiert, ich selbst habe mich an einen mir angenehmen Platz im Raum zurückgezogen und von dort aus zugehört. Mit geschlossenen Augen. Unaufhörlich wirkte der störende Klang eines Instrumentes auf mich ein, beständig griff er in die Harmonie des Spiels der anderen ein. Warum stört er mich so? Was stört mich so? Ich habe das mit meinem aktuellen Thema, meinem Fall verbunden. In meine Arbeit, in meine Hingabe greift unaufhörlich ein Faktor von außen ein. Er stört meine berufliche Arbeit und ich lasse das auch noch zu. Das stört mich, kostet mich Energie und behindert meine Arbeit. Gerade durch die musikalische Improvisation hat sich meine grundlegende Frage herauskristallisiert, an der wir dann gemeinsam mit der Gruppe arbeiten konnten. Deshalb erst habe ich zu einer Lösung gefunden, die mir heute noch Kraft und Bewusstsein für einen stabileren Weg verleiht.

Die Sicht der SupervisorInnen

Zusätzlich zu den Erfahrungen der SupervisandInnen interessiert mich die Sicht von SupervisorInnen, die in diesem Bereich tätig sind. Es war nicht leicht, geeignete GesprächspartnerInnen zu finden: SupervisorInnen, die gleichzeitig ausgebildete MusiktherapeutInnen sind und die musikalische Improvisation in der Supervision mit Angehörigen anderer Berufsgruppen nutzen. Fünf solcher KollegInnen aus verschiedenen europäischen Ländern konnte ich ausfindig machen und deren Antworten auf meine Fragen auswerten. Meine Fragen lauteten:

Was sind Ihre Absichten und Gründe für die Verwendung musikalischer Improvisation innerhalb von Supervisionsprozessen mit Nicht-Musiktherapeuten? Gibt es Hinderungsgründe?

Welche Formen musikalischer Improvisation verwenden Sie in Ihrer supervisorischen Arbeit?

Welchen Einfluss hat Ihrer Erfahrung nach die Verwendung musikalischer Improvisation auf die Reflexivität der Supervisanden? (Reflexivität verstehe ich hier im Sinne des reflexiven Erfassens eigenen und fremden Erlebens und Handelns; sowohl kognitive als auch emotionale Aspekte.)

Worin sehen Sie Unterschiede in der Verwendung musikalischer Improvisation mit Musiktherapeuten und Nicht-Musiktherapeuten in der Supervision?

Wie denken Sie darüber, dass Supervisoren ohne musiktherapeutische Ausbildung bestimmte Formen musikalischer Improvisation in ihrer Arbeit nutzen könnten? Bräuchten diese Ihrer Meinung nach eine zusätzliche Ausbildung? In welcher Form?

Das gewonnene Material von SupervisandInnen und SupervisorInnen wertete ich mit Mitteln der qualitativen Inhaltsanalyse aus, wobei ich im Prozess immer wieder meine eigene Beteiligung und meinen möglichen Einfluss auf die Resultate reflektieren musste. Die Zahl der Beteiligten ist zu gering und mein eigener Anteil in der praktischen Durchführung (vor allem die Leitung des Supervisionsprozesses) zu groß, um von einer repräsentativen Studie zu sprechen. Die Resultate bilden aber eine gute Ausgangsbasis für

- a) die Argumentation für den Einsatz musikalischer Improvisation im Supervisionssetting, auch mit Nicht-Musiktherapeuten und
- b) für die weitere Forschung auf diesem Gebiet.

Im Auswertungsprozess der SupervisorInnensicht konnte ich einige Kategorien und Unterkategorien herausarbeiten, die ich in weiteren Schritten durch die Aussagen der SupervisandInnen bestätigen und erweitern konnte. Es folgen ein paar Einblicke in die SupervisorInnensicht.

Zu den Absichten und Gründen

Als Absichten für die Einbeziehung musikalischer Improvisation in die supervisorische Arbeit wurde an erster Stelle der Wunsch genannt, im Verstehen des besprochenen Falles voranzukommen, ein besseres Verständnis für das Thema zu erlangen und neue Aspekte zu enthüllen. Die musikalische Improvisation erweitere die supervisorische Arbeit um eine nonverbale, klangliche Erfahrung, die neue Informationen aufzudecken vermag und eine neue Klarheit in der folgenden verbalen Reflexion ermögliche. Auch die Wahl der Instrumente könne Aufschluss zu einer Fragestellung geben, das Darstellen von KlientInnen oder Problemsituationen in der Improvisation bringe oft ein Sich-Bewusst-Werden in Gang, neue Aspekte würden hörbar und augenscheinlich. In der Improvisation könne die Aufmerksamkeit auf den Einzelnen oder die Gruppe gerichtet werden, auf die Problemsituation oder auf das eigene Befinden im Moment der Supervisionsituation. Die SupervisorInnen mit gruppenanalytischem Hintergrund stellten die musikalische Antwort der Gruppe auf den vorgestellten Fall als Hauptmethode heraus.

Das ganzheitliche Herangehen an den SupervisorInnen/die Supervisorin und seinen/ihren Fall ist ein oft erwähntes Anliegen, es wird ermöglicht durch das Wechselspiel zwischen konkreter Improvisationserfahrung und deren verbaler Reflexion. Dieser Ebenenwechsel wird als wichtiges Element immer wieder betont und bewusst benutzt, um emotionale Aspekte und unbewusste Faktoren auftauchen zu lassen und dann analytisch zu beleuchten. Bei der musikalischen Improvisation geht es um eine ganzheitliche Erfahrung, die wir wahrnehmen, an der wir handelnd teilnehmen und in der wir (uns) fühlen können. Die Gefühlsebene stellen alle befragten SupervisorInnen heraus als etwas, das oft erst durch das Spiel in der musikalischen Improvisation Ausdruck findet und dann in den Reflexionsprozess hilfreich mit eingebunden werden kann.

SupervisorInnen erleben ihre SupervisorInnen als kreativer und innovativer, wenn Musik im Spiel ist. Es wird etwas neu sortiert, gleichzeitig aber gelingt das Erhalten oder Wiedergewinnen von Elastizität in der weiteren Entwicklung des Einzelnen und seines Falles. Als besondere Qualität der musikalischen Improvisation stellen die Befragten heraus, dass sie das Entstehen eines besonderen Raumes im intersubjektiven Geschehen zwischen SupervisorIn/Gruppe und SupervisorIn ermöglicht. Einige benennen diesen Raum auch in der Terminologie Winnicotts als Möglichkeitsraum, Spielraum oder Übergangsraum. Die Musik ermöglicht in diesem Fall eine genügend sichere symbolische Distanz. SupervisorInnen mit gruppenanalytischem Hintergrund betonen in diesem Zusammenhang die Aktivierung des kollektiven Unbewussten durch die Musik. Etwas wird hörbar, das bereits im Raum vorhanden ist, in der Improvisation wird die Atmosphäre verdeutlicht und beeinflusst.

Entwicklung der Reflexivität

Alle befragten SupervisorInnen sind sich einig, dass das Einbeziehen musikalischer Improvisation in den Supervisionsprozess die reflexiven Fähigkeiten der Super-

visandInnen positiv beeinflusse, sie verstärke. Als Hauptgrund wird angeführt, dass die Improvisation eine konkrete Erfahrung innerhalb der Supervisionssitzung schaffe, die das unmittelbare Erleben von Affekten ermögli­che, zu der aber dann im Gespräch (Stichwort: Ebenenwechsel) eine nützliche, verstehende Distanz eingenommen werden könne. Eine der Befragten stellt in diesem Zusammenhang die identitätsstiftende Qualität der musikalischen Improvisation in der Supervision heraus (vgl. Senn-Böning 2011). Die Befragten sind sich weiterhin einig darüber, dass insbesondere emotionale Aspekte der Problemsituation und die (Übertragungs- und Gegenübertragungs-) Gefühle des/der SupervisandIn auf diese Weise reflektierbar werden. So können SupervisandInnen nach dem Improvisieren leichter emotionale Anteile bewusst werden lassen, spiegeln und benennen – also einen reflexiven Prozess anregen.

Nur eine der Befragten spricht von einer Verbesserung im Reflektieren kognitiver Aspekte, wenn sie sagt, sie beobachte bei ihren SupervisandInnen oft eine besondere Klarheit der Gedanken nach einer Improvisation. Sie entwickelten oft sehr klare Ideen dazu, wie ihr Handeln mit dem Handeln der Umgebung verbunden sei, drücken sich auch verbal leichter aus und können weitere Schritte konkretisieren. Es sei bemerkt, dass sich diese Supervisorin ausschließlich auf Einzelsupervisionen bezieht.

Im Rahmen der Frage zur Reflexivität betonten alle SupervisorInnen besondere Eigenschaften der musikalischen Improvisation, die das Auftauchen von etwas Andersartigem, etwas Überraschendem, Noch-Nicht-Gedachtem ermögli­che, des Weiteren den Blick aus einer anderen Perspektive, ein neues Erleben seiner selbst und des Anderen. Der Spielraum – oder auch der Möglichkeitsraum – lässt ungewöhnliche Ideen und Gedanken zu sowie unbewusste Inhalte auftauchen, die in der weiteren Reflexion zu neuen Denk- und Verhaltensweisen führen können.

Improvisation in der Supervision auch mit anderen Berufsgruppen

Eine Herausforderung stellte es für mich dar, ausgebildete KollegInnen zu finden, die mit der musikalischen Improvisation auch in der Supervision von Nicht-MusiktherapeutInnen arbeiten. Ich konnte fünf KollegInnen ausfindig machen – zwei über Artikel zum Thema, die sie veröffentlicht haben (Heidi Ahonen, Finnland/Kanada und Claudia Senn-Böning, Deutschland), drei weitere über kollegiale Kontakte und den Austausch auf Konferenzen (Heidi Fausch-Pfister, Schweiz, Eckhard Weymann, Deutschland und eine österreichische Kollegin, die anonym bleiben möchte). Seit ich meine Arbeit im Rahmen der 10. Europäischen Musiktherapie Konferenz im Juli 2016 in Wien vorstellen durfte, hat sich die Zahl der bekannten KollegInnen vergrößert und es ist der Wunsch nach einem internationalen Netzwerk entstanden. Hinzugekommen sind KollegInnen aus Dänemark (Inge Nygaard Pedersen), England (Cathy Warner), Israel (Nehama Yehuda und Miriam Druks) sowie der Schweiz (Urs Rüegg).

Dass die musikalische Improvisation auch in der Supervision anderer Berufsgruppen genutzt werden kann, zeigen die konkreten Beispiele jener KollegInnen,

die das bereits tun. Gefragt nach den Unterschieden in der Verwendung musikalischer Improvisation mit MusiktherapeutInnen und Nicht-MusiktherapeutInnen in der Supervision gingen die Aussagen auseinander. Einige der Befragten ließen dieser Frage nur wenig oder gar keine Bedeutung zukommen, einer sprach von Befremdung auf Seiten der SupervisandInnen, da ihnen das Medium Musik und die Improvisation nicht bekannt sei. So gäbe es am Beginn oft Gefühle der Unsicherheit und die Sorge, dazu nicht fähig sein. Diese vergingen allerdings üblicherweise schnell. Letztendlich ist das ja auch die Erfahrung der meisten KlientInnen am Beginn eines Musiktherapie-Prozesses, in dem die musikalische Improvisation (meist ohne Vorerfahrung der Klienten) als Hauptmethode Einsatz findet und erfolgreich genutzt wird. Musiktherapeutisch ausgebildete SupervisandInnen, so ein anderer Befragter, finden üblicherweise schneller Zugang zum Spiel, spielen gern und genießen es, die musikalische Improvisation (wieder einmal) in einer anderen Rolle zu erleben als in der des/der TherapeutIn. Aber auch musikalisch unerfahrene SupervisandInnen lernen oft sehr schnell, sich über die Musik auszudrücken. Die musikalische Improvisation ist also auch in der Supervision mit Angehörigen anderer Berufsgruppen einsetzbar. Um eindeutige Aussagen zu den besonderen Bedingungen und Unterschieden zu treffen, muss diesem Thema gründlicher nachgegangen werden.

Zur Notwendigkeit einer Ausbildung

Ausgehend von meiner konkreten Situation in Slowenien, wo es bisher nur einige wenige ausgebildete MusiktherapeutInnen, aber eine größere Anzahl ausgebildeter SupervisorInnen (anderer Grundberufe) gibt, stellt sich mir die Frage, was ein/e SupervisorIn benötigt, um die musikalische Improvisation als Methode in der Supervision anzuwenden. Kann diese auch von SupervisorInnen eingesetzt werden, die nicht musiktherapeutisch ausgebildet sind? Von den Befragten äußerte sich einer nicht, einer äußerte Unsicherheit darüber und teilte stattdessen seine Gedanken zum Gebrauch von künstlerischen Medien in der Supervision überhaupt mit:

Wie viel Theorie und Praxis in den verschiedenen Methoden braucht es in der Supervisionsausbildung, um bestimmte Elemente dann sinnvoll in einer Supervision einsetzen zu können? Ich denke, das wird sehr individuell zu lösen sein, da eine Supervisionsausbildung in der Regel von Menschen absolviert wird, die bereits einen Grundberuf haben, aus dem sie schöpfen können. Ich denke, Umgang mit kreativen Methoden muss immer inhaltlich sehr gut verankert sein, wie alle anderen Methoden auch, die der supervisorischen und organisationsorientierten Arbeit dienlich sein könnten. Meiner Erfahrung nach (wenn ich an meine AusbildungskollegInnen der Supervisionsausbildung denke) wäre „das Musik machen“ das „exotischste“ Element in der Ausbildung gewesen. Es war allerdings nicht Bestandteil der Ausbildung. Gestalterisches, Bildnerisches hingegen schon.

Das sind Gedanken, mit denen ich mich bereits am Beginn dieses Artikels beschäftigt habe. Nämlich aus der eigenen Erfahrung heraus, dass SupervisorInnen kreative Mittel oft ohne ausreichende theoretische Fundierung und Selbsterfahrung in

der Methode anwenden. Zum sinnvollen Gebrauch künstlerischer Medien in der Supervision ist eine schöpferische Grundhaltung des Supervisors/der Supervisorin vonnöten. Wie bereits erwähnt gibt es erste Bestrebungen, SupervisorInnen in einer solchen schöpferischen Grundhaltung zu schulen und den Gebrauch kreativer oder künstlerischer Mittel stärker theoretisch zu fundieren – was die Londoner Ausbildung „Creative Approaches to Supervision“ zum Ausdruck bringt.

Die bearbeitete Literatur und der Austausch mit KollegInnen zeigen zweierlei Bedarf: Eine theoretische Fundierung des Gebrauches kreativer Mittel im Fachgebiet der Supervision ist genauso wichtig wie die Etablierung von Supervisionsausbildungen für MusiktherapeutInnen (die aus der Tradition heraus noch zu oft supervisorisch tätig werden, ohne dafür ausgebildet zu sein). Ich habe in meiner Forschung besonderen Wert darauf gelegt, mit denjenigen KollegInnen in Kontakt zu kommen, die eine Doppelqualifikation sowohl als MusiktherapeutIn als auch als SupervisorIn erworben haben. Einer der befragten SupervisorInnen schrieb dazu:

Ich möchte hinzufügen, dass ich es für ganz wichtig halte, dass supervisorisch Arbeitende eine Supervisionsausbildung absolviert haben, die ein Verständnis von Organisations- und Arbeitsfelddynamik beinhaltet, sonst droht m.E. ein supervisorischer Prozess oft abzugleiten in einen therapeutischen Prozess (wenn die SupervisorInnen zwar eine Therapieausbildung, aber keine Supervisionsausbildung haben).

Drei der Befragten äußerten sich klar dazu, dass eine zusätzliche Ausbildung für den Gebrauch der musikalischen Improvisation unbedingt nötig ist. Beinhalten sollte eine solche Ausbildung:

- die Selbsterfahrung in der Methode der musikalischen Improvisation
- das Erlernen des Improvisierens, des Hörens und Analysierens von Improvisationen
- die Reflexion
- das Erlernen psychodynamischer Inhalte
- Theorien zum künstlerischen Ausdruck, Symbolbildung und Spiel
- musikalische Vorbildung als Voraussetzung
- als Teil einer Supervisionsausbildung oder im Anschluss daran

Ein weiterer Befragter bezog sich in seinen Überlegungen über die musikalische Improvisation hinaus auf den Gebrauch künstlerischer Methoden in der Supervision:

Sie sollten mindestens eine Ausbildung in (oder eine hohe Affinität zu) einem künstlerischen Medium haben. Die Fähigkeiten zum Gestalten und Beobachten, Erkennen der Gestaltungen ist grundlegend. Das könnte man auch in einer Ausbildung übergreifend für die künstlerischen Methoden vermitteln.

Die Sicht der SupervisandInnen

Ein Großteil der Inhalte aus der Sicht der SupervisandInnen ließe sich denselben Kategorien zuordnen, die ich schon zur Auswertung der Sicht der SupervisorInnen gebildet hatte, bezogen auf deren Absichten und Gründe für den Gebrauch musikalischer Improvisation in der Supervision. Gefragt nach ihrem Erleben beschrieben die SupervisandInnen, dass sich ihnen durch das Improvisieren neue Aspekte ihrer Situation erschlossen, sie leichter aufmerksam blieben oder wurden und dass infolgedessen ihre Problemsituationen Klärung fanden. In ihren Ausführungen findet sich der Aspekt der Ganzheitlichkeit, die Verbindung von kognitiven und emotionalen Aspekten und der leichtere Zugang zu den eigenen Gefühlen durch die Improvisation. Auch sprachen sie von einem besonderen Raum, der sich durch das Improvisieren eröffnete, der kreatives Denken und Spiel möglich werden ließ. Ihre Themen auch nicht-sprachlich auszudrücken und sich darüber auszutauschen, hoben sie als besonders wichtig hervor. Ein Austausch, der Kontakt mit sich selbst, mit dem Anderen und mit dem Fall bedeute. Dieser Kontakt erinnert an die Beziehung und den Bezugsrahmen, von dem oben die Rede war und der eine Grundlage für das Gefühl von Sicherheit bildet, aus dem heraus Exploration möglich wird. Die Sicht der SupervisandInnen eröffnete allerdings auch ein paar neue Aspekte, die in den Beschreibungen der SupervisorInnen so nicht zu finden waren, wohl aber in den theoretischen Ausführungen zur Schöpferischen Supervision am Beginn dieses Artikels. Die Rede ist von Entspannung und Beruhigung. Zwei Worte, die die SupervisandInnen in ihren Beschreibungen immer wieder verwandten und das in allen Phasen der Supervisionssitzung. Am Beginn als Ankommen in der Gruppe: *Ich kam müde und abwesend in die Gruppe. Während der Anfangsimprovisation improvisierte ich auf der Trommel, deren Rhythmus mich wieder synchronisiert hat, aufgefüllt mit Energie. Zusätzliche Anregung kam von den anderen Teilnehmerinnen, die den Rhythmus ähnlich spürten und ihn vervollständigten.* In solchen und ähnlichen Ausführungen wird deutlich, dass die SupervisandInnen die eigentliche Aktivierung im Improvisationsgeschehen als entspannend und beruhigend erlebt haben, sie ihnen die Möglichkeit gab, in der Gruppe, der Situation und vielleicht auch bei sich selbst anzukommen und Stimmigkeit zu erleben. Auch die Improvisationen während des Erinnerns und Reflektierens der vorherigen Sitzung und der Klärung offengebliebener Fragen wurde mit Attributen wie „entspannend“, „verringerte das Gefühl des Exponiert-Seins“, „regulierte Spannungen, die vorher noch da waren“ beschrieben. Das Improvisieren am Ende einer Sitzung wurde insbesondere als Möglichkeit benannt, in der Gefühle ausgedrückt werden können, woraufhin Beruhigung eintritt, wo Offengebliebenes ausklingt und so Erleichterung erfährt, ein Abschluss möglich wird.

Die Improvisation als Teil der Fallvorstellung und Fallbearbeitung fand auch auf Supervisandenseite besonders großen Zuspruch. Drei Erlebensbereiche wurden besonders hervorgehoben:

- *Kontakt, Verbindung und Bezug*

Durch die Improvisation wurde es den TeilnehmerInnen möglich, sich mit dem/derjenigen, der/die einen Fall vorstellt, zu verbinden, die Person und ihr Thema zu „erspüren und sich einzuleben“ in die Situation des Anderen. Der/die SupervisorIn im Fokus hingegen erlebte das Improvisieren der Gruppe oft als unterstützend.

– *Aufmerksamkeit, Konzentration*

Beim Improvisieren konnte die eigene Aufmerksamkeit auf besondere Weise dem Fall gewidmet werden, eine erhöhte Konzentration wurde beschrieben, die genauere »Betrachtung« der Situation und der Beziehungen ermöglicht.

– *der schöpferische Prozess*

Im kreativen Prozess entstehen neue Einsichten, bisher Ungedachtes taucht auf, was oft als unerwarteter, überraschender Moment beschrieben wird. Eine Supervisorin formulierte, dass ihr die Improvisation die Möglichkeit gäbe, das eigene Spiel und das der Anderen zu beobachten und zu analysieren, womit die Lösung des Problems oft klarer wird und näher rückt. Eine schrieb: „beim Improvisieren konnte ich meinen Geist ruhiger werden lassen und erleben, wie neue Ideen an den Tag gelangen“.

Drei Ausführungen machten mich besonders aufmerksam: *Entfernung vom Alltag, Flucht vor Problemen* und *totales Abschalten*. Der Gedanke, dass die musikalische Improvisation auch eine Entfernung, ein Abschalten und eine Flucht ermöglichen kann, ist mir zwar nicht neu (sondern bekannt aus musiktherapeutischen Situationen), er bedeutet mir in diesem Zusammenhang aber auch Warnung. Er ermahnt mich dazu, aufmerksam darauf zu bleiben, dass der/die SupervisorIn im Improvisationsgeschehen und im weiteren Prozess nicht (zu weit) von der zu bearbeitenden Thematik abweicht oder schwierigen Themen ausweicht. Ich verrete die Meinung, dass ein Moment des Sich-Entfernens oder Abschaltens durchaus wichtig und hilfreich sein kann, manchmal vielleicht sogar notwendig, um sich dann wiederum neu und konstruktiv mit der Thematik zu konfrontieren. Wenn allerdings ein/e SupervisorIn die Entspannung, die Flucht und das Abschalten als grundlegendes Erleben des Improvisierens beschreibt, sollte der/die SupervisorIn besonders aufmerksam werden. Hier wird es wichtig, gerade bei SupervisorInnen mit weniger entwickelter Reflexionsfähigkeit, den Ebenenwechsel zwischen non-verbaler Erfahrung und verbaler Reflexion sorgsam zu begleiten. Über das Wechselspiel zwischen den Ebenen und dem gemeinsamen ungewissen Entdeckungsprozess von SupervisorInnen und SupervisorInnen schreibt Senn-Böning (2011, 59): „*Reflexionen über das eigene Handeln lassen sich verbinden mit dem Verfahren der freien musikalischen Improvisation als verdichtete Erlebensform in der psychodynamischen Supervisionsarbeit und erlangen im gemeinsamen Erkenntniszuwachs von Supervisorin und Supervisorin eine besondere Bedeutung. Dem handelnden Subjekt wird ein unmittelbares Erleben von Affekten in der musikalischen Improvisation möglich und es kann durch das anschließende Sprechen erneut eine*

verstehende, hilfreiche Distanz dazu einnehmen. Dieses Wechselspiel zwischen Erleben und Reflektieren enthält identitätsstiftende Qualität.“

Ausblick

Die professionelle Identitätsbildung ist eine fortlaufende, lebenslange Aufgabe, egal ob in der Rolle der SupervisandInnen oder der SupervisorInnen. Für mich umfasst dieser Prozess neben professionellen musiktherapeutisch und supervisorischen Fragestellungen auch interkulturelle Aspekte. In meinem Fall habe ich insbesondere den deutsch-slowenischen Austausch im Blick. Das Thema musikalischer Improvisation in der Supervision gewinnt an internationaler Bedeutung mit wachsender Vernetzung, die Bereicherung verspricht und viele neue Fragen aufwirft. Zum Beispiel die danach, was wir zukünftig für die weitere Professionalisierung unseres Berufes benötigen:

- MusiktherapeutInnen, die sich zusätzlich zu SupervisorInnen weiterbilden?
- Ausgebildete SupervisorInnen, die schöpferisch wirksam werden und künstlerische Methoden fachlich fundiert in Supervisionsprozessen verschiedenster Berufsgruppen einzusetzen vermögen?
- Oder bleibt das ein Wunsch und Bedürfnis von uns MusiktherapeutInnen und KollegInnen der anderen künstlerischen Therapieformen?
- Was wirkt nun in der Schöpferischen Supervision, in der musiktherapeutischen Supervision – der sichere Bezugsrahmen, der Möglichkeitsraum, die Improvisation, die Musik?

Ich begann diesen Artikel mit dem Sein und dem Werden, und ich ende auch dort, mit dem Bewusstsein, noch immer am Anfang zu sein. Ein Anfang, der nicht möglich wäre ohne die Unterstützung von KollegInnen, insbesondere der Hamburger Andreas Tobias Kind Stiftung. Und so verbleibe ich dankbar und lebenslustig mit den Worten eines lieben Kollegen, Mentors und Wegbegleiters:

»Es ist wie mit dem Improvisieren selbst: es ist (nach geeigneter Vorbereitung) beherzt ein Anfang zu machen, aus dem sich die Fortsetzungen ergeben...«
(Weymann 2004, 81)

Literatur

- Bowlby, J. (1975): *Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. München: Kindler.
- Brown, S. (2009): ‚Supervision in context: a balancing act.‘ In: Odell-Miller, H.; Richards, E. (Hrsg.): *Supervision of Music Therapy*. East Sussex: Routledge.
- Eiselt, A. (2010): ‚Kreativne tehnike v svetovanju, superviziji in koučingu.‘ In: Kobolt, A. (Hrsg.): *Supervizija in koučing*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Frohne-Hagemann, I. (1996): ‚MusiktherapeutInnen und ihre Themen in der Supervision.‘ *Musiktherapeutische Umschau* 17 (3/4), 221–226.
- Knoll, C. (2016): *Glasbena improvizacija kot metoda v superviziji*. Unveröffentlichte Masterthesis. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- May, R. (1994): *The Courage to Create*. New York: Norton.
- McHugh, D. (2014): ‚Creative supervision as a „potential space“ for reflective learning and containment.‘ In: Chesner, A.; Zografou, L. (Hrsg.): *Creative Supervision Across Modalities*. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 163–180.
- Schuck, C.; Wood, J. (2011): *Inspiring Creative Supervision*. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Senn-Böning, C. (2011): ‚Klingend öffnen sich Spiel-Räume in der Supervision.‘ In: Möller, E.; Träupmann, S. (Hrsg.): *Aspekte der psychodynamischen Supervision*. Kassel: University press, 56–71.
- Sutton, J. (2002): *Music, Music Therapy and Trauma*. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Weymann, E. (2004): *Zwischentöne. Psychologische Untersuchungen zur musikalischen Improvisation*. Gießen: IMAGO Psychosozial-Verlag.
- Weymann, E. (1996): ‚Supervision in der Musiktherapie.‘ *Musiktherapeutische Umschau* 17 (3/4), 175–195.
- Wigram, T. (2004): *Improvisation. Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Winnicott, D. W. (1987): *Vom Spiel zur Kreativität*. Klett-Cotta: Stuttgart.

Claudia Knoll M.A.
Spodnje Danje 20
4229 Sorica
Slowenien
claudiaknoll@institutknoll.eu
www.institutknoll.eu