

**Im Spiegel der Literatur:  
Reflexionen über die Entwicklung der Supervision  
von Musiktherapeuten im deutschsprachigen Raum**

**Through the Looking Glass of Literature:  
Reflections on the Development of Supervision  
for Music Therapists in German-speaking Regions**

Almut Seidel, Friedrichsdorf

*Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Auseinandersetzung mit der deutschsprachigen Literatur zum Thema Supervision aus dreieinhalb Jahrzehnten der fachlichen Entwicklung nicht nur dieses Bereichs, sondern letztendlich der Musiktherapie überhaupt. Zu ihren Aufgaben gehört nämlich – so die Übereinstimmung – die Beratung der beruflichen Wirklichkeit und die Sicherung und Begleitung der (musik-)therapeutischen Kompetenz. Ob das ein- und dasselbe, das Eine im Anderen enthalten ist oder zweierlei mit unterschiedlicher Orientierung und Fokussierung, steht als Frage im Raum und bildet eine Art Leitmotiv; denn damit verbunden ist die Frage, ob Musiktherapeuten eine spezifische, eben musiktherapeutische Supervision benötigen. Das wiederum zieht die Frage nach der notwendigen Qualifikation des Supervisors nach sich ebenso wie die eines Einsatzes musiktherapeutischer Methoden und Verfahren in der Supervision selbst.*

*Central to this article is the analysis of German language literature concerning the subject of supervision during three and a half decades of professional development, not only in this area, but ultimately for music therapy altogether. Belonging to their responsibilities – as commonly agreed, is the counseling of professional reality as well as securing and supporting (music) therapy competence. The question arises if this is one and the same thing, if one is included in the other, or if both are to be viewed with different orientation and focus – leading to a kind of leitmotif. Associated with this is the question as to whether or not music therapists specifically require explicit music therapy supervision. This in turn raises the question of qualifications necessary for supervisors, along with the use of music therapy methods and procedures in supervision itself.*

Meine Aufgabe bestand darin, die deutschsprachige Literatur der vergangenen Jahrzehnte zum Thema Supervision zu sichten und gewisse durchgängige Fragestellungen herauszufiltern – eine ebenso faszinierende wie aufwendige Arbeit! Mit dem Akzent auf deutschsprachiger Literatur war dabei eine erste Einschränkung

gesetzt, ließ sie es doch zu, auf die flankierenden und fachlich-sachlich sicher nicht zu eliminierenden Einflüsse der anderssprachigen ausländischen Literatur über die Schweiz und Österreich hinaus zu verzichten – das wäre eine andere Arbeit und ein anderes Thema!

Eine weitere Einschränkung ergab sich aus der Fülle an möglichen Themen, Fragestellungen und Akzentuierungen, die zur Sprache hätten kommen können. Da sie häufig eher „technischer Natur“ sind, möchte ich auf sie verzichten. Welche Themen sind es? Es gehören dazu z.B.

- Settingfragen (Einzelsupervision? Gruppensupervision? Klinikintern? Der Supervisor von außen kommend? Supervision nur im Außen? Etc.)
- das Abfragen von Strukturmerkmalen wie die Unterscheidung von Supervision, Balintarbeit, Intertherapie, Intervision, kollegialer Supervision etc.
- die Frage der Bezahlung der Supervision
- Anmerkungen zur Frequenz der Wahrnehmung von Supervision
- etc., etc.

Ich möchte mich hingegen auf eine Reihe von Kernfragen konzentrieren, die sich in meinen Augen als Kernprobleme herausstellen – Kernprobleme allein deshalb, weil sie durch Jahrzehnte hindurch immer wieder auftauchen. Mit einer gewissen Spannung kann man vielleicht erwarten und hoffen, dass es für sie in der Zwischenzeit Lösungen gegeben hat.

Eine weitere Einschränkung betrifft die Vollständigkeit meiner Literatursuche. Ich gehe nicht davon aus, dass sie lückenlos und erschöpfend war. Im Rahmen des Vorhandenen stelle ich aber fest: die früheste Literaturquelle datiert aus dem Jahr 1979, die jüngste aus dem Jahr 2014. Es liegen zwischen beiden Veröffentlichungen also dreieinhalb Jahrzehnte. Es sind Jahrzehnte einer äußerst lebhaften fachlichen und berufspolitischen Entwicklung, zu der Supervision ihren Beitrag zu leisten hatte und geleistet hat. Doch wie? Was spiegelt uns die auf Supervision bezogene Fachliteratur dieser Jahrzehnte?

Es handelt sich im Folgenden also um eine Retrospektive. Die für dieses Jahrbuch vorgesehenen Arbeiten waren mir nicht bekannt. – Da es sich um eine Literaturarbeit handelt, war es mir wichtig, die Autoren der vergangenen Jahrzehnte ausreichend und in ihren Positionen gut erkennbar zu Worte kommen zu lassen. Das erklärt die Länge der Zitate, die ich anführe. Im Zeitalter von Plagiatsvorwürfen sei also gesagt, dass es sich hier nicht um mangelhafte wissenschaftliche Arbeitstechnik handelt, sondern um das Anliegen, die Authentizität der Autoren zu wahren. Deshalb werden die Zitate auch in ihren Schreibweisen, Formatierungen und der Verwendung der weiblichen oder männlichen Form so übernommen, wie sie im Original stehen. Ich selbst verwende durchgängig die männliche Form.

## Der erste Eindruck

Um es vorweg zu sagen: zahlreich ist die Literatur zur Supervision für Musiktherapeuten nun gerade nicht – so der erste Eindruck! Im umgekehrten Verhältnis dazu stehen die Bedeutung und Komplexität, die man ihr für angehende und „fertige“ Musiktherapeuten beimisst. Das zeigt das folgende Zitat sehr schön: „Supervision für Musiktherapeuten soll helfen, die vielschichtigen Beziehungsprobleme, Loyalitätskonflikte, Machtstrukturen, Hierarchien, Vorschriften und praktischen Probleme, die in Institutionen (auch in der eigenen Ausbildungsinstitution) und im klinischen Bereich auftreten, verstehbar zu machen, so dass das Erfassen und Handhaben der Zusammenhänge die eigene Arbeit und die Zusammenarbeit mit Kollegen konstruktiv beeinflusst. Darüber hinaus soll Supervision MusiktherapeutInnen in emotional schwierigen Situationen stützen und sie vor dem Burnout schützen. Weiterhin soll Supervision ihnen Hilfestellung bei der Behandlung von Krankheiten geben, sei es durch praktische Anleitung, sei es durch Vermittlung von klinischem Wissen. *Supervision erfüllt also verschiedene Aufgaben und reicht von der Fall-Arbeit über die Erarbeitung personaler, sozialer und professioneller Kompetenzen bis hin zur Analyse institutioneller Strukturen und Effizienzförderungsstrategien*“ (Frohne-Hagemann 1996, 221).

Nichts weniger als das also hat Supervision zu leisten: ihre Aufgabe ist – auf eine knappe Formel gebracht – die *Beratung der beruflichen Wirklichkeit und die Sicherung und Begleitung der (musik-)therapeutischen Kompetenz*. Ob das ein- und dasselbe, das Eine im Anderen enthalten ist oder zweierlei mit unterschiedlicher Orientierung und Fokussierung, taucht denn auch als Frage sogleich auf.

Diese Frage zieht sehr schnell eine weitere – wenn nicht sogar *die* brennendste – nach sich: brauchen Musiktherapeuten eine spezielle Supervision, ihre eigene, eben musiktherapeutische Supervision? Und sofort wird gefragt: Wer sind denn die Supervisoren der Musiktherapeuten, wie sind sie in ihrer Qualifikation ausgerüstet, um den musiktherapiebezogenen Anliegen in der Supervision gerecht zu werden? Welches sind denn die Anliegen, wie verteilen sie sich auf die beiden „Stränge“ (Beratung der Berufswirklichkeit einerseits und Therapieprozessbegleitung andererseits), und in welchem Maße berühren sie die Frage nach dem Verhältnis von musiktherapeutischer und allgemeiner Supervision? Die Frage nach der Qualifikation der Supervisoren wird insbesondere dort zu einem wichtigen Thema, wo es um ein herausragendes Anliegen der Supervisanden geht: dem Wunsch nämlich, methodisch dasjenige Medium einzubeziehen, mit dem man in der beruflichen Praxis zu tun hat – die Musik, musiktherapeutische Verfahren und Methoden.

Den Schluss macht ein Reigen von Fragen, der den Blick auf das Stichwort „berufliche Wirklichkeit“ richtet: Was in der Supervision für Musiktherapeuten hilft wie, welche Art von Supervision wird der beruflichen Wirklichkeit gerecht, gibt es Risiken, Nebenwirkungen? Welchen Beitrag zur Qualitätssicherung der Musiktherapie leistet Supervision, ist sie als Instrument in der bis heute entwickelten Form dafür ausreichend?

## Supervision für Musiktherapeuten versus musiktherapeutische Supervision: ein Gegensatz?

„Beratung der beruflichen Wirklichkeit“ und „Sicherung und Begleitung der musiktherapeutischen Kompetenz“ mit den weiter oben gestellten Fragen – dazu hat bereits 1987 Hans-Helmut Decker-Voigt anlässlich der Fachtagung Musiktherapie auf dem MUSICA-Kongress Hamburg seine „Visionen zur Supervision“ (Titel) vorgestellt. Sie werden unterstützt durch das folgende Schaubild:

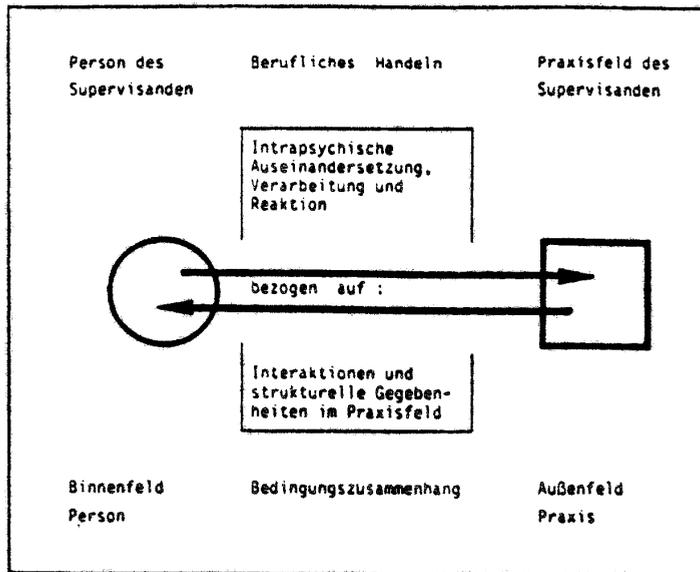


Abb. 1: Decker-Voigt (1990, 73).

Zum *Binnenfeld Person* gehören nach Decker-Voigt Biografie, Selbstbild und Selbstwertgefühl des Supervisanden, wie es sich im gesamten Spektrum seiner Persönlichkeit vor dem Hintergrund der allgemeinen und musikbezogenen Sozialisation des Therapeuten/Supervisanden zeigt. Insofern gilt: „Die supervisorische Begleitung der musiktherapeutischen Praxis eines Kollegen/einer Kollegin bedeutet daher gleichzeitig immer auch die supervisorische Begleitung seines Lebenskonzept überhaupt – ohne verwischt werden zu müssen mit der Durcharbeitung des therapeutischen Lebenskonzepts“ (a.a.O., 74).

Zum *Außenfeld Praxis* gehören alle Erwartungen und Anforderungen an den Supervisanden von Seiten seiner Klientel, seiner Kollegen, Vorgesetzten, Untergebenen etc. Es gehören auch dazu die Institutionsstruktur sowie „ihre offizielle und inoffizielle Einbindung in das Geflecht mit anderen Organisationen“ (a.a.O., 75).

„Es handelt sich bei der Supervision eines musiktherapeutisch Tätigen um einen Bereich des Außen, außerhalb seiner Person, die supervidiert werden muss und kann, weil das Binnenfeld Person ebenso interdependent und reziprok verflochten

ist mit dem Binnenfeld Praxis wie die Person mit ihrem biografischen Hintergrund“ (a.a.O., 75). In diesem Bedingungsgefüge sieht Decker-Voigt vier Zieldimensionen, aus denen Einflussfaktoren in das supervisorische Anliegen oder in die Arbeitsthemen einfließen: der allgemeine lebensgeschichtliche Hintergrund inkl. der musikalischen Sozialisation des Supervisanden, die Klientel-Struktur, nicht-personale Strukturen (Institution) und personale Strukturen (Mitarbeiter) (a.a.O., 76).

Es ist von Binnenfeld und Außenfeld die Rede, von einem Bedingungs-zusammenhang mit wechselseitiger Bezogenheit, einer Verschränkung von „innen“ und „außen“, von innerer Realität beispielsweise des Beziehungsgefüges in der Therapie und äußerer Realität des Berufsfeldes mit seinen institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen; auch Spiegelphänomene gehören in diesen Zusammenhang.

In meinem eigenen supervisorischen Ansatz (Seidel 1996 und 1998) vertrete ich den noch weiter gehenden Begriff der Integration, genauer den vom „integrativen und interdependenten Charakter supervisorischer Beratung“, einem Begriff, der von der folgenden Modellvorstellung getragen ist.

Supervision wird definiert als ein ganz bestimmter Ort, der 3 Säulen fachlichen Denkens und Reflektierens integriert, nämlich Personberatung, Fachberatung und Organisationsberatung mit den ihnen innewohnenden weitreichenden Themenfeldern. Die nicht mehr auf den engeren Zusammenhang von Supervision bezogenen, dennoch zur Qualifikationssicherung der Arbeit gehörenden Bereiche wie Intertherapie, Balintarbeit, Team-Supervision, Gremienarbeit etc. sind als personale, fachliche oder berufspolitische „Ausweitungen“ den jeweiligen Dimensionen mit Stoßrichtung nach außen zugeordnet. Das folgende Schema soll das verdeutlichen:

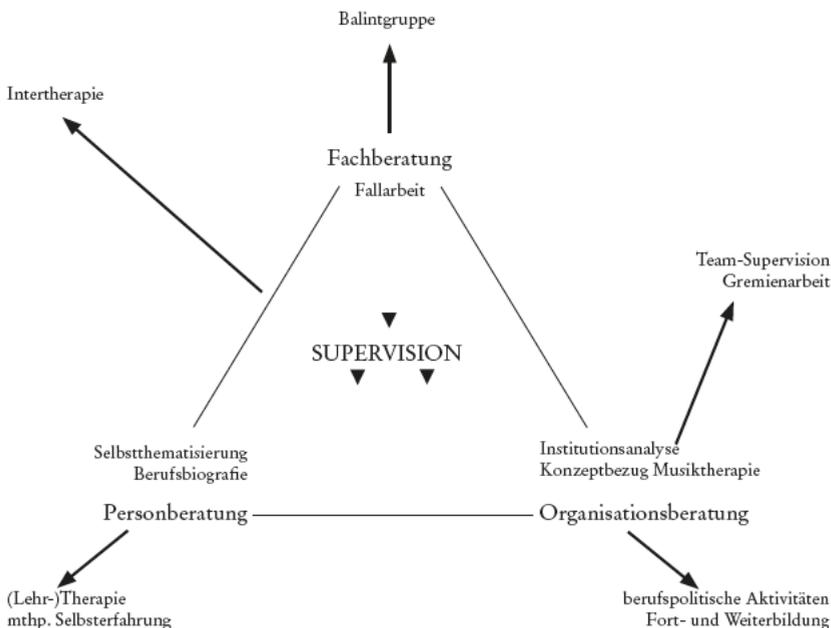


Abb. 2: Seidel (1996, 202).

Aus dieser Sicht heraus handelt es sich gleichermaßen um ein Balance- wie um ein Konfliktmodell. Denn „wichtig ist die Betonung, dass Supervision weder Fachberatung allein ist, also nicht nur methodische Probleme klärt, Beziehungskonstellationen aufdeckt oder Prozessanalysen betreibt, sich also als Fachberatung im Sinne von Arbeit an der Fachkompetenz versteht. Auch ist Supervision nicht allein Personberatung, also Hilfestellung zur Klärung persönlich bedingter Beziehungskonstellationen, biographischer „Einschüsse“ oder psychohygienische Prävention. Sie ist auch nicht allein Institutionsberatung in dem Sinne, dass es um die Klärung der je zu sichernden Berufsrolle mit all ihrer Vernetztheit geht, um Konzeptfragen, Organisatorisches etc. etc. Supervision bedeutet auch nicht, sozusagen additiv sich einmal an dem einen Pol und einmal an dem anderen zu befinden, also das eine Mal Personberatung zu betreiben, dann wieder institutionelle Fragen zu klären. Vielmehr ist supervisorisches Denken und Handeln ein synthetisierender Vorgang, der in spezifischer Weise Aspekte der 3 Pole integriert, immer bemüht, den einen Teil, z.B. die Person betreffend, in den beiden anderen, dem Fachaspekt und dem institutionellen, wiederzufinden und auf neue und andere Weise – eben supervisorisch – zu verstehen. Das Neue hierbei ist aber etwas anderes und mehr als die Addition von Aspekten aus 3 „Ecken“. Dabei sei daran erinnert, dass Supervision etwas mit „darauf sehen“ zu tun hat, und die Draufsicht ist eben mehr und anders als das Anschauen eines Details“ (Seidel 1996, 202 und 1998, 60–61).

Das lässt nun unmittelbar fragen: Wer ist der Supervisor, wie steht es um seine supervisorische Qualifikation, sollte Supervision für Musiktherapeuten von einem Musiktherapeuten, also von einem Kollegen angeboten werden, wie es bereits in dem oben genannten Zitat von Decker-Voigt deutlich wurde, einem Kollegen, der ausreichend musikalisch und musiktherapeutisch vorbereitet ist, also über Fachkompetenz (z.B. musiktheoretische Kenntnisse) und Feldkompetenz (Kenntnisse in und über Einsatzbereiche der Musiktherapie) verfügt? Oder sollte es ein „allgemeiner“ Supervisor sein, dieser aber ggf. doppelqualifiziert als Musiktherapeut *und* Supervisor, wieviel also muss er von der Fachqualifikation Musiktherapie verstehen, genauer noch: von Musik, vielleicht sogar der Praxis von Musik in der Musiktherapie oder wie fern kann er ihr sein; muss, ja sollte er Feldkompetenz haben, also z.B. den institutionellen Rahmen kennen, um die Akzeptanz von Musiktherapie einschätzen zu können usw. usf.?

Oder ist es vielleicht sogar wichtiger, überhaupt einen noch weitergehend fachfremden Begleiter zu haben, der auch nicht unbedingt supervisorisch ausgebildet sein muss, aber als Experte seiner Fachrichtung geschätzt wird – einen erfahrenen Arzt, einen Psychotherapeuten einer anderen Fachrichtung, einen Psychoanalytiker – ja vielleicht gerade einen Analytiker, wie es uns Nicola Scheytt-Hölzer und Horst Kächele nahebringen? (vgl. Scheytt-Hölzer/Kächele 1996, 227 ff.).

Oder braucht man gar – das war das Weiterstehende, was ich zu diesem Aspekt fand – mehrere Supervisoren, wie es Barbara Gindl deutlich macht: „Das ‚Anforderungsprofil‘ der Supervision entsprang einer Bedürfnisabklärung für meine therapeutische Arbeit und deren Definition und Schwerpunktsetzung. Diese wie-

derum wird durch meine KlientInnen mit der jeweiligen Problematik sowie durch meine eigene Berufsidentität, die eine musiktherapeutischen und psychotherapeutische ist, bestimmt. Psychotherapeutische Fragestellungen sollten in der Supervision daher ebenso Platz haben wie spezifisch musiktherapeutische. So wählte ich verschiedene SupervisorInnen für die musik- und körperpsychotherapeutische Einzelsupervision, die musiktherapeutische Balintgruppenarbeit, die psychotherapeutische Einzel- und Gruppensupervision. Bestimmend für diese Auswahl waren methodische Fragestellungen, das jeweilige Krankheitsbild bzw. die Problematik der KlientInnen, die jeweilige Altersgruppe, der therapeutische-theoretische Hintergrund meiner Arbeit“ (Gindl 1996, 231).

Die Frage anders gestellt lautet: Wie „außenstehend“ sollte die Person, die Supervision für Musiktherapie anbietet, sein? (Vgl. Hegi-Portmann et al. 2006, zit. in: Scherrer Vollenweider 2013, 113). Außenstehend – oder eben das Gegenteil: nahe beim Supervisoranden – heißt auf der einen Seite das ganze Spektrum vom unmittelbaren (Musiktherapie-)Fachkollegen (z.B. in Interventionsgruppen) über den institutionseigenen Supervisor z.B. in einer Klinik bis hin zu demjenigen, der sein Metier auf dem freien Markt anbietet. Wie gesagt kann das und wird möglicherweise auch der Diplompsychologe, der Arzt, Psychoanalytiker o.ä. sein. Das heißt eben auch: wieviel Insiderwissen, wieviel direkte sinnliche Eindrücke und Bilder, wieviel eigenes Erfahrungswissen aus exakt dem Bereich (eben Feld), in dem der Supervisor arbeitet, und wie viele Einblicke in feinste Details der Arbeit, z.B. vom Methodischen her oder die Ausstattung betreffend etc., eben der fachlichen Seite, sind gewünscht, notwendig oder gar unverzichtbar. All dieses sind Fragen, die sich durch die Literatur aus dreieinhalb Jahrzehnten ziehen.

Schlüsselfrage ist also die nach der notwendigen oder zu vernachlässigenden Feld- und Fachkompetenz und/oder einer geforderten Doppelqualifikation als Musiktherapeut einerseits und Supervisor andererseits, möglicherweise aber auch der Verzicht auf eine explizite zusätzliche supervisorische Qualifikation.

## Der „typische“ Supervisor für Musiktherapeuten

In jüngster Zeit, genauer 2013, hat sich Gabriela Scherrer Vollenweider im Rahmen ihrer Masterarbeit mit Supervision im weitesten Sinne und vielen Einzel-Phänomenen zur beruflichen Situation von Musiktherapeutinnen und Musiktherapeuten beschäftigt. Sie führte eine Online-Befragung mit ca. 500 Musiktherapeutinnen und Musiktherapeuten im deutschsprachigen Raum (Schweiz, Österreich, Deutschland) durch, die einen Rücklauf von 81 beantworteten Fragebögen erhielt. Das sind 16,2 %. Die niedrige Rücklaufquote erklärt sich Scherrer Vollenweider u.a. damit, „dass es eine Untersuchung zur Supervision war und sich deshalb die nicht supervisorisch tätigen Musiktherapeutinnen weniger angesprochen fühlten“ (Scherrer Vollenweider 2013, 111). Sie rechnet das spärliche Ergebnis auch Schwächen der Befragung selbst zu.

In dem Bemühen, das Berufsbild des Supervisors für Musiktherapeuten typologisch zu erfassen, stellt Scherrer Vollenweider fest, dass der typische Schweizer Supervisor für Musiktherapeuten ein „erfahrener Musiktherapeut ohne Supervisionsausbildung“ ist (Scherrer Vollenweider 2013, 113). Sie ergänzt, dass dies eine Realität jenseits der Tatsache ist, dass es etwa nicht ausreichend doppelqualifizierte Supervisoren gibt: „Es ist nicht mehr so, dass nur wenige Musiktherapeuten mit Zusatzqualifikation vorhanden wären. Es gibt (2013 und in der Schweiz, A.S.) 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, 64, zit. in 2013, 113). Die hier getätigte Anspielung auf die Situation in der Ausbildung von Musiktherapeuten wird später noch zur Sprache kommen. Ich möchte das Faktum an dieser Stelle gern verallgemeinert wissen.

Scherrer Vollenweiders Arbeit ist eine – wie sie sagt – typologische Skizze, das heißt, sie entwickelt aus ihrem Datenmaterial den Durchschnittstypus eines Musiktherapeuten in Supervision oder ohne bzw. den Durchschnittstypus eines Supervisors. Danach ist der typische Supervisor weiblich, nicht zwangsweise Schweizer, durchschnittlich 58 Jahre alt, hat keine Supervisionsausbildung, dafür aber langjährige Berufserfahrung und arbeitet in der Ausbildungssupervision mit. „Teamsupervision und Führungscoaching kommen kaum zustande, was wohl dadurch erklärbar ist, dass die Supervisanden/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 Musiktherapeuten anzutreffen“ (Scherrer Vollenweider 2013, 117). Etwas später fährt Scherrer Vollenweider fort: „Da sie (die typische Supervisorin, A.S.) über keine Supervisionsausbildung verfügt, fehlt ihr manchmal eine organisations- und supervisionstheoretische Sichtweise, welche vor allem bei Fragestellungen zur institutionellen Einbindung der Supervisorin und bei Konfliktlösungen im Team zum Tragen käme“ (Scherrer Vollenweider 2013, 117).

Langjährige Berufserfahrung als Musiktherapeut – das ist das nächste Stichwort. Gesucht wird als Supervisor also der Kollege, aber eben der erfahrene, mutmaßlich der Könner, eine Koryphäe auf seinem Gebiet vielleicht, wie Hedwig Koch-Temming (1996) mutmaßt – von Intervision als der supervisorisch tätigen Gemeinschaft potentiell Gleicher einmal abgesehen. Davon ist jetzt nicht die Rede.

Der Supervisor als (nur) Musiktherapeut, die verlängerte Fragestellung – dazu ein weiterer Gedankengang: Dabei nehme ich ausnahmsweise einmal Bezug auf die Situation in einem nicht-deutschsprachigen Land, nämlich Norwegen – in dem Wunsch, einen dort artikulierten Problemzusammenhang zu skizzieren, der uns im deutschsprachigen Raum genauso beschäftigen kann und muss. Der Bericht über die dortige Situation ist in Deutsch übermittelt. Ich zitiere etwas genauer und um-

fänglicher: „Wir untersuchten ferner vier norwegische Examensarbeiten im Hauptfach Musiktherapie ..., die das Thema Supervision aufgreifen ... In diesen Arbeiten wird davon ausgegangen, dass ein Musiktherapeut auf Grund seiner improvisatorischen und kommunikativen Fähigkeiten auch ohne eine eigene Supervisionsausbildung ein geeigneter Berater sein kann, eine leider recht verbreitete Haltung in kreativtherapeutischen Feldern, wo ältere erfahrene Praktiker, zumeist auch Lehrmusiktherapeutinnen, nach dem Anciennitätsprinzip (elder statesman) als Berater für Eltern und für Mitarbeiter aus anderen Berufen (Physiotherapeuten, Lehrer, Sozialarbeiter usw.) oder bei der eigenen Berufsgruppe eingesetzt werden bzw. einfach diese Funktion übernehmen, weil sie eine gewisse Reputation und Definitionsmacht haben. Das Anciennitätsprinzip ist eine Praxis, die auf Grund der hohen Anforderungen an sozialpsychologischem, supervisionstheoretischem und supervisionsinterventivem Wissen, die für gute Supervision erforderlich sind, nicht zu empfehlen und auch nicht zu rechtfertigen ist. Andererseits ist die Alternative, dass fach- und feldfremde Supervisoren (Psychologen, Ärzte, Sozialberufler mit Supervisionsausbildung) Musik- oder Kunsttherapeuten supervidieren, auch keine Lösung, weil die ‚Kundinnen‘ Fachkompetenz erwarten. Der beste Weg scheint da zu sein, wo sich ‚professionals‘ eine Doppelkompetenz erwerben. Die Musiktherapeutin eine Supervisionsausbildung ..., der sozialarbeiterische Supervisor eine Musiktherapieausbildung“ (Eckhoff u.a. 2007, 174–175).

Als Stichworte, kritisch hinterfragt, nennen Eckhoff u.a. „Reputation und Definitionsmacht“, wenn sie die Rolle des Supervisors mit den Erwartungen der Supervisanden in Verbindung bringen, wie es das folgende Zitat deutlich macht: „Vorherrschend war die Erwartung, dass ein Supervisor ein guter Zuhörer und nicht instruierend sein soll. Der supervisierte Student (Begriff so im Original, A.S.) sei ‚Experte‘ seiner eigenen beruflichen Entwicklung. Allerdings wurde auch darauf hingewiesen, dass unaufgeklärte Machtverhältnisse oder nicht explizit gemachte Theorien die Entwicklung der Selbständigkeit hindern und unklare Rollenverhältnisse schaffen“ (Eckhoff u.a. 2007, 175).

Drei Begriffe im vergangenen Zitat lassen aufmerken: Reputation, Definitionsmacht, unaufgeklärte Machtverhältnisse. Im losen Zusammenhang damit steht der folgende Exkurs.

## **Exkurs: Ausbildungssupervision Teil 1**

Grundsätzlich ist die Zielsetzung von Ausbildungssupervision nicht anders als die von Supervision „fertiger“ Musiktherapeuten (wer ist denn je fertig?). Ihr Charakter kann sich aber in einigen Merkmalen leicht verändern, Gewichtungen können sich verschieben, wenn man davon ausgeht, dass die Berufswirklichkeit ja erst ansatzweise über die zeitlich und feldbezogen begrenzten studienintegrierten Praktika erfahren wird und dass die Einübung in ebendiese berufliche Praxis wohl das Thema Nr. 1 ist. Dass unter diesem Aspekt Supervision nicht immer leicht von Pra-

xisreflexion zu trennen ist, wie sie im Ausbildungsablauf an anderer Stelle, also mit entsprechenden Lehrveranstaltungen angesiedelt ist, und auch nicht von Selbsterfahrung, das liegt auf der Hand. Dieses Miteinander kann denn auch bisweilen unbemerkt geschehen, wenn oder weil der Student-Supervisor hier im Einzelsetting möglicherweise eher seine persönlichen Probleme zu offenbaren vermag.

Das zieht sogleich die Frage des Settings und in Verbindung damit die nach den Strukturmerkmalen von Ausbildungssupervision im Einzelnen nach sich. Haben die (alle? welche?) Ausbildungen überhaupt Supervision in ihrem Ausbildungsplan vorgesehen, und wenn ja: in welcher Form? Einzel- oder Gruppensupervision? Innerhalb oder außerhalb der Ausbildung? In welchem Umfang? Obligatorisch oder freiwillig? Von wem bezahlt? Durch wen erteilt? Wie sind die Supervisoren qualifiziert? Können sie gleichzeitig Lehrtherapeuten in der Ausbildung sein? Wie erfolgt die Kontrolle, wie die Einbindung der Supervisoren in das Ausbildungskonzept?

Das ist gleich ein ganzes Paket an Fragen, die hier aber aufgrund ihres Umfangs nicht Thema sein können. Unter den Literaturquellen, die mir zur Verfügung standen, gibt es eine einzige Arbeit speziell zum Thema „Ausbildungssupervision“. Das erstaunt insofern, als die Literatur zum Thema „Lehrmusiktherapie“ wesentlich reichhaltiger ist (vgl. Bolay 1985; Eschen 190; Fitzthum 2007; Frohne-Hagemann/Petzold 2006; Hegi/Hochreuther 2000; Niedecken 1988). Lehrtherapie ist in der Ausbildung ein ähnlich wichtiger, unverzichtbarer und studienstrukturell vergleichbar problematischer Teil der Musiktherapie-Ausbildungen, wo auch immer sie angesiedelt sind. Dass diesem Bereich offensichtlich mehr Aufmerksamkeit, mehr Publizierfreudigkeit gilt, ist vielleicht nicht weiter verwunderlich, wird dieser Bereich doch als zentraler Punkt der zukünftigen Qualifikation angesehen. Lehrmusiktherapie hat mit Supervision gemeinsam, dass der personenbezogene Schutz des Auszubildenden gewährleistet sein muss, dass die aktualisierten Inhalte im jeweiligen Setting nicht veröffentlicht werden dürfen, also auch ausbildungsseitig nicht in die fachliche Bewertung einfließen dürfen. Es kann u.U. Fälle geben, wo für die Supervision diese Schweigepflicht da endet, wo ein Ausbildungskandidat nicht die unbedingt notwendige persönliche und fachliche Eignung erhalten wird und kann, u.U. auch ein Verbleib in der Ausbildung infrage gestellt werden muss, aber das setzt die grundsätzliche Regelung nicht außer Kraft.

Die vorliegende Arbeit über Ausbildungssupervision ist eine äußerst produktive Untersuchung von Rosemarie Tüpker aus den Jahren 1995 und 1996 mit dem Titel „Supervision im Erleben von Studierenden der Musiktherapie“ (Tüpker 1995 und 1996). Mit großer Umsicht erarbeitet Tüpker Feinheiten von ausbildungsbegleitenden Supervisionsprozessen, was sie zu folgender – mit Sicherheit über ihre eigene Arbeit hinausgehender – Gesamteinschätzung veranlasst: „Supervision lässt sich als ein zentraler Drehpunkt der musiktherapeutischen Ausbildung charakterisieren, in dem sich Selbsterfahrung, praktisch Erlerntes, Erfahrungen der Praktika und Theoretisches bündeln und in die entscheidende Drehung zum Umsatz in eine musiktherapeutische Kompetenz gegenüber den Patienten kommen. Sie ist neben ihrer eigentlichen Aufgabe für viele Studierende eine (Gruppen-, A.S.) Veranstal-

tung, die auch deshalb geschätzt wird, weil hier über die eigenen Praktika hinaus Einblicke in viele verschiedene Arbeitsbereiche, musiktherapeutische Ansätze und institutionelle Zusammenhänge gewonnen werden können. Ihr einübender Charakter kann wesentlich die Seherfahrungen und persönlichen Umwandlungen fördern, die zu einer musiktherapeutischen Identitätsbildung notwendig sind. Für die weitere Qualifizierung im Beruf dient sie vor allem der Einführung und dem Kennenlernen einer Unterstützung, die schon im Studium als notwendig und als hilfreich erlebt werden sollte, damit sie als selbstverständlicher Bestandteil der musiktherapeutischen Berufstätigkeit aktiv und ohne allzu große Ängste gesucht werden kann“ (Tüpker 1996, 249–250).

Die Besonderheit der von Tüpker vorgestellten Ausbildungssupervision liegt allerdings in der Tatsache begründet, dass es sich dabei um eine universitäre Lehrveranstaltung, ein Unterrichtsfach, handelt, das den Bedingungen (Semesterangebot, 90-Minuten-Einheit, Gruppenstärken von mindestens 6 und höchstens 11 oder 12 Teilnehmern, Seminarraum etc.) und den Gepflogenheiten universitären Studierens folgt: Studenten stellen sich ihren Studienplan selbst zusammen, wählen ihrerseits also das Angebot aus oder nicht, eine Aufnahme in die Seminargruppe kann semesterweise erfolgen, eine geschlossene Gruppe gibt es nicht. Hauptpunkt der Besonderheit ist aber die Tatsache, dass die Supervisorin zugleich Ausbildungsleiterin und Dozentin, also generell in alle Prüfungsangelegenheiten eingebunden ist. Eine Unabhängigkeit der „Veranstaltung“ Supervision bzw. der Supervisorin, wie sonst gefordert, ist also nicht gegeben. Insofern lassen sich die Erkenntnisse der Studie nicht verallgemeinern.

Unter Abstraktion der spezifischen Situation bei Tüpker werden allerdings Zusammenhänge aufgeführt, die für alle Ausbildungssupervisionen bedenkenswert sind und eine wichtige Diskussionsgrundlage für alle Ausbildungen boten und bieten:

1. Supervision als Gruppen-Supervision – das wird die Hauptform innerhalb der oder einer Ausbildung sein – hat das Problem, dass die Studenten sich aus anderen Lehr- und Lernzusammenhängen und aus der Selbsterfahrung kennen. Es bestehen teils enge Studienfreundschaften. Konkurrenz- und Leistungsdenken sind nicht zu eliminieren, da es sich grundsätzlich um eine Qualifizierung handelt, die bewertet wird. Andererseits besteht eine Verantwortung füreinander, bietet Supervision ein einzigartiges Lernfeld für das, was ein angehender Therapeut braucht.
2. Es entstehen vielfältige Brechungen eines vorgetragenen „Falls“, wenn er sich im Erleben aller Beteiligter spiegelt. Der Gewinn im erarbeiteten Ergebnis betrifft nicht nur den Fallvortragenden selbst, sondern ebenso die Gruppe. Lerneffekt ist das „Erlangen eines psychotherapeutischen Blicks“.
3. Supervision muss ihr Verhältnis zur Praxisanleitung klären, ebenso dringlich dasjenige zur Selbsterfahrung im Studium, denn alle drei Instanzen wirken unmittelbar aufeinander ein, wenn es um Praktikumssituationen geht.

4. Was die Arbeitsformen in der Ausbildungssupervision anbelangt, so werden sie beschrieben und als Einübung bewertet. Genannt werden bei Tüpker: morphologische Beschreibung nach Tonbandbeispiel, freie verbale Assoziationen und musikalisches Rollenspiel.
5. Konfliktpotential bleibt die Tatsache, dass Ausbildungs-Supervision immer unter dem Verdikt von Leistungsbeurteilung steht (vgl. Tüpker 1996, 247–249).

### **Fach- und Feldkompetenz oder Doppelqualifikation des Supervisors – eine Gretchenfrage?**

Noch 1990 gibt es ein ganz eindeutiges Plädoyer für die geforderte Fach- und Feldkompetenz auf Seiten des Supervisors von Hans-Helmut Decker-Voigt. Seine Position war damals schon und ist immer noch nicht unumstritten. Aber auch er selbst scheint sie offen lassen zu wollen, denn er beschließt seine Ausführungen zur Feldkompetenz mit einem Zitat (Lippenmeier), das klar mit einer Frage endet: „Ob detaillierte Kenntnisse und Erfahrungen im Arbeitsfeld des Supervisanden erforderlich sind, muss diskutiert werden, da Argumente für und wider die Notwendigkeit eigener Feldkompetenz angeführt werden können. Gängige Begründung gegen diese ist der Standpunkt, dass der emotional durch keine einschlägige Vorerfahrung im Feld involvierte Supervisor der bessere Supervisor ist. Detaillierte Feldkenntnisse bergen in sich die Gefahr, systemimmanent zu denken und die gewünschte Rollendistanz nicht einhalten zu können. Entscheidend ist sicher auch hier, wie mit dem Wissen umgegangen wird. Eine Beeinflussung des Bearbeitungsgegenstandes wird sich nie ganz ausschließen lassen. – In der Praxis ist die Frage nach der Feldkompetenz meist eine Frage der Legitimation, um in einem bestimmten Arbeitsfeld ohne einschlägige Berufserfahrung Supervision erteilen zu können. Wird hier aus der Not mangelnder Kompetenz eine Tugend gemacht?“ Decker-Voigt geht auf die letztere Frage nicht weiter ein.

Doch warum ist die Frage nach Fach- bzw. Feldkompetenz, nach einer möglichen Doppelqualifikation des Supervisors eigentlich so wichtig? Was geschieht, wenn nicht mehr der (nur) erfahrene Kollege, derjenige, der jeder fachlichen und methodischen Entwicklung im supervidierten Therapieprozess umsichtig folgen kann, der fachspezifisch hört, sieht, reflektiert etc., sondern ein erweitert, von innen **und** von außen oder oben („super“) blickender Experte eine Supervision leitet? Was verändert sich denn, wenn der „doppelqualifizierte“ Blick auf ein Supervisionsanliegen gelegt wird? Ändert sich der Supervisor? Ändern sich die Themen? Ändern sich gar Ergebnisse? Hat das möglicherweise Einfluss auf die Identität des Supervisanden oder der zu supervidierenden Musiktherapeuten, ändert das vielleicht sogar das Berufsrollenverhalten und Rollenübernahmen im Arbeitsfeld bzw. institutionellen Umfeld, hat es – sehr weit gegriffen – vielleicht sogar berufspolitische Konsequenzen?

Die Definition „Supervision ist Beratung der beruflichen Wirklichkeit und Begleitung der musiktherapeutischen Praxis“ ist nicht zufällig sprachlich zweigeteilt. Es scheint so, als würden sich hier zwei Zugangsweisen, überspitzt gesagt zwei Welten, offenbaren, die in der supervisorischen Praxis von Musiktherapeuten recht ungleich verteilt sind. Von daher ließe sich auf eine unterschiedliche Akzeptanz, vielleicht auch Notwendigkeit schließen – das wäre die eine Seite. Könnte sich darin aber auch eine bestimmte Vermeidungshaltung zeigen?

Die Frage, was sich denn eigentlich mit dem Stichwort Doppelqualifikation in der Arbeit der Supervision bzw. des Supervisors verändert hat oder verändert, ist mit dem Stichwort allein noch nicht ausreichend, vor allem nicht qualitativ beantwortet und muss im Folgenden auch konkret aufgezeigt werden. Dazu zwei Fallbeispiele:

Isabelle Frohne-Hagemann (1999) erläutert an zwei Beispielen die unterschiedlichen Zugangsweisen, wenn auch hier unter dem Themenschwerpunkt „Einsatz musiktherapeutischer Techniken in der Supervision und zur speziellen Supervision musiktherapeutischer Situationen und Prozesse“ (Titel), auf den ich an anderer Stelle eingehe. In gewisser Weise „missbrauche“ ich ihre Falldarstellungen also, um einen anderen Fokus zu bedienen.

Im ersteren Beispiel, das für die Beratung einer beruflichen Situation in einer Gruppensupervision steht, wird eine recht typische Praxissituation in 4 Schritten („Phasen“) systematisch ausgeleuchtet und Schritt für Schritt aus der Ursprungsszene in größere Reflexionskontexte überführt. Man tritt also aus dem engen Umfeld und Kern des eigentlichen Geschehens buchstäblich hinaus in immer weitere „Räume“ eines Verständnisses, das zunächst noch das Arbeitsumfeld, dann aber gesellschaftliche und politische Verhältnisse mit-reflektiert. Ziel ist ein Verstehen des „Falles“ als Reflex auf Verhältnisse und nicht als Agens beteiligter Personen wie Therapeut/Patient oder Therapeut/Gruppe.

Phase 1 (Fallvortrag, „Wahrnehmung und Erfassen der Phänomene“, a.a.O., 171 f.)

*Kurzfassung des Supervisionsprozesses: Eine Supervisandin arbeitet auf Honorarbasis als Musiktherapeutin in einem Altenheim. Sie bietet einer 85-jährigen alten Dame Einzeltherapie in deren Zimmer an. Die Sitzungen werden regelmäßig von Heimmitarbeiterinnen gestört. Die Supervisandin erlebt sich als Störenfried, ihr Engagement nimmt ab. – Mithilfe der Technik der freien Gruppenimprovisation wird – Resonanz gebend – die unterschwellige Atmosphäre, die das Arbeitsklima in diesem Altenheim transportiert, hörbar und dadurch erlebbarer gemacht. Die Gefühlsspanne unter den Gruppenteilnehmern reicht von Wut und Empörung bis hin zur Hilflosigkeit und Resignation über die Abwertung der Musiktherapie. Solidarität breitet sich aus.*

Übergreifend formuliert ist man in Phase 1 auf der Basis einer hinreichenden Information des Fallvortragenden bemüht, ein szenisches Verstehen auf der Ebene der auftauchenden Wahrnehmungen (Gefühle, Gedanken, leibliches Erlebens, atmosphärisches Erfassen, kognitive Assoziationen) und eine vorsichtigen Einschätzung dieser Phänomene zu entwickeln.

Phase 2 („Durcharbeiten und verstehen“, a.a.O., 173 ff.)

*Kurzfassung: Mit musikalischen Mitteln wird die Szene nachgestellt bzw. – gespielt. Das verhilft dazu, die Beziehungen zwischen den an der realen Situation beteiligten „Personen“ (Musiktherapeutin, Mitarbeiterinnen, Institution) besser zu verstehen. An diesem Spiel ist die ganze Gruppe beteiligt. Deutlich wird ein Zusammenhang zwischen den Belastungen und Sorgen der pflegenden Mitarbeiterinnen des Heims und der vermeintlichen Zuschreibung der Musiktherapie als „musikalisches Lustprinzip“, als Exotikum und Aushängeschild der Institution. Die nun mögliche Identifikation der Supervisandin mit dem Heim und den o.g. Zuschreibungen führt auch zu Fragen nach der Motivation für den Beruf der Musiktherapeutin und leitet einen biografischen Rückblick ein.*

Phase 2 lädt also, allgemein gesprochen, ein, über Fragen nachzudenken wie die, worin eigentlich der Konflikt besteht, welche Strukturen sich in den wahrgenommenen Phänomen verbergen, welche Handlungsentwürfe sich in den (unbewussten) Strukturen zeigen u.a.m. und mündet ein in die Frage, welche institutionellen und feldspezifischen Bedingungen u.U. mitverantwortlich gemacht werden können für das konflikthafte Geschehen. Damit ist ein Punkt erreicht, der nun nicht mehr die Person und ihr Handeln, sondern das berufliche Umfeld betrifft. Der Übergang findet statt von der Reflexion des „Falles“ zur Betrachtung der Berufsrolle.

Phase 3 („mehrperspektivische Reflexion“, a.a.O., 175 ff.)

betrachtet das Thema, das bisher Erarbeitete mit Bezug auf Petzold „durch verschiedene Brillen“ (Petzold 1998, 193 ff.). Dazu arbeitet Frohne-Hagemann in ihrem Fallbeispiel eine politische, theoretische, praktische und ethische Dimension aus. Die Stichworte dazu:

*politische Dimension: fehlende berufspolitische Absicherung des Berufs Musiktherapeutin, Burnout-Symptome*

*theoretische Dimension: eigenes Weltbild, Musikverständnis und Therapiekonzept der Supervisandin, Motivation für den Beruf*

*praktische Dimension: Therapiekonzept des Heimes, Kommunikationsmöglichkeiten über die Arbeit der Musiktherapeutin*

*ethische Dimension: Verständnis entwickeln für die verschiedenen „unausgesprochenen Diskurse“ der Institution wie ihre Geschichte, ihre Strukturen, ihre Organisation, die ungeschriebenen Gesetze, herrschenden Machtverhältnisse etc.*

Phase 4 schließlich („Integration und Sammeln adäquater Interventionen“) sucht nach Alternativen und nach neuen Möglichkeiten im Handeln, die in stärkerem Maße auch die institutionellen Belange miteinbeziehen.

*Als Möglichkeiten werden benannt: Angebot zur Entspannung für die Schwestern, Vortrag über Musiktherapie mit Erproben der Instrumente ggf. Kündigung (vgl. Frohne-Hagemann 1999, 177 ff.)*

Im gleichen Aufsatz findet sich ein zweites Beispiel (a.a.O., 178 ff.). Es steht für eine typische musiktherapeutische Supervision (der Gegenbegriff: Supervision für Musiktherapeuten, vgl. die Überschrift).

Was ist hier anders? Auffällig ist sofort, dass es – im Gegensatz zur vorherigen Falldarstellung – keine Vorstellung der Fall-Daten gibt, also keinerlei Hinweise auf das Setting und Konzept, keine Arbeitsplatzbeschreibung, keine Hinweise auf die Person des Musiktherapeuten, auf die Sozial- und Krankheitsdaten der Patientin, keine Prozess-„Daten“ bis zur geschilderten Therapie-Situation etc. etc. Wie später zu erfahren ist, lag in der geschilderten Supervisionssitzung auch kein „Vorwissen“ (Frohne-Hagemann) vor. Methodisch gesehen kann man also sagen: Die gegebene Offenheit ist hier Prinzip der Erkenntnisgewinnung, da sie der freien Assoziation einen optimalen Freiraum bietet. Da zudem in dieser Sitzung mit Musik gearbeitet wird, überlässt man ihr und dem Umgang mit ihr die Funktion des Enthüllens.

Ich will mich in meiner Darstellung des Supervisionsgeschehens und -falles diesem methodischen Vorgehen anschließen und die Informationen „verknappen“ und von einer Konkretisierung absehen.

*Der Therapeut (es handelt sich um einen Mann, der Patient ist eine Frau) bzw. jetzt Supervisor wird gebeten, seine Gefühle zu der geschilderten Episode durch Musik auszudrücken. Gegenübertragungsgefühle der Supervisorin werden benannt. Es erfolgt die Tonbandanalyse einer Musik aus der vorgetragenen Therapiesitzung, die aus verschiedenen Perspektiven (z.B. Wahl, Funktion und Bedeutung der Instrumente, Spielverhalten, Beziehungsebenen, Kontaktverhalten, Übertragung/Gegenübertragung etc.) ausgeleuchtet wird. Die Wirkung der Musik – reflektiert als gemeinsames Erleben beim Abhören – vermittelt einen Eindruck von ständiger wechselseitiger Blockierung beider an der Improvisation beteiligten Personen, Therapeut und Patientin. Es taucht unter diesem Erleben die Thematik Mann-Frau auf, bislang vom Therapeuten noch nicht vordergründig erlebt, im weiteren Überlegen auch das Thema sexueller Missbrauch. Es folgt ein erneutes musikalisches Spiel, jetzt als Rollenspiel Therapeut/Patientin mit Wechsel der Rollen im zweiten Durchgang. Das Thema weitet sich aus zu der allgemeinen Thematik männlicher Therapeut und weiblicher Patient. Es wächst die Erkenntnis, dass der Therapeut die Thematik in die Therapie einbringen muss, was auch später geschieht.*

Im Sinne des „3 Säulen“-Modells befinden wir uns also am Pol der Fachberatung mit einem geringen „Ausschlag“ zur Seite der Personberatung hin.

## **Einsatz musiktherapeutischer Methoden in der Supervision**

Wie weiter oben schon gesagt, wurden die beiden Fallbeispiele von Frohne-Hagemann unter einem anderen Thema subsumiert, nämlich dem des Einsatzes musiktherapeutischer Verfahren und Methoden in der Supervision.

Denn nicht zu trennen von der Frage der Qualifikation des Supervisors ist die Frage nach dem Einsatz musiktherapeutischer Verfahren und Methoden in der

Supervision von Musiktherapeuten. Es scheint dies ein Bedürfnis zu sein, das nicht hinterfragt werden muss, wie es in folgendem Zitat deutlich wird: „Viele Musiktherapeutinnen wünschen die Anwendung von musiktherapeutischen Methoden in der Supervision. Einerseits ist das Medium Musik Alltag der Supervisandinnen, und andererseits haben sie das Verlangen, die Wirkung des Mediums, das sie täglich anpreisen, bei eigenen Anliegen zu erfahren. Natürlich ist Supervision keine musiktherapeutische Selbsterfahrung, doch warum sollten musiktherapeutische Methoden und Interventionen nicht zur Anwendung kommen?“ (Scherrer Vollenweider 2013, 117). Etwas vorsichtiger argumentiert z.B. Eckard Weymann, wenn er sagt: „Wie in allen anderen Feldern wird die vorherrschende Arbeitsform in der Supervision musiktherapeutischer Arbeit das Sprechen und die Beachtung der im Gespräch auftauchenden Beziehungs- und Gefühlsdynamik sein ... Es gibt aber hin und wieder gute Gründe, den verbalen Austausch zu ergänzen.“ Hier bezieht er sich auf die Feststellung, dass „je schmaler die Kommunikationsbasis des Supervisanden mit den Klienten/Patienten oder anders gesagt: je bewusstseins- und sprachferner das Beziehungsgeschehen sich gestaltet, desto wichtiger wird die Einbeziehung der musikalischen Produktionen aus der Therapie als sinnlicher Anhalt bei der Suche nach dem Verstehen“ (Weymann 1996, 190; vgl. dazu auch Rüegg und Heimbucher/Weber 1996).

Geht es im letzten Zitat noch um die Einbeziehung der musikalischen Produktion aus der Therapie, also vermutlich um das Abhören von Musikaufnahmen, so ist in der Regel weitergehend das aktive Musizieren und damit Methoden aus der aktiven Musiktherapie gemeint. Welche Arbeitsformen werden gewählt, scheinen sich bewährt zu haben? Eckhard Weymann nennt beispielhaft

das musikalische Portrait / Tonbandanalysen / Intermezzo – Vertiefung der verbalen Darstellung durch Improvisationen / Nachspielen und variieren: Spielen als Wiederbeleben von Szenen (Weymann 1997, 192–194)

Gabriela Scherrer Vollenweider (2013) erhielt in ihrer Befragung von Musiktherapeuten Hinweise auf folgende bewährte methodische Formen:

musikalische Inszenierung / musikalisches Rollenspiel bzw. Rollentausch / nonverbales Probehandeln – musikalisches Experiment / Aufstellung einer konkreten Berufssituation mit Instrumenten / Symbole (Instrumente oder musikalische Parameter) als Platzhalter / räumlicher und musikalischer Perspektivenwechsel / das musikalische Portrait (Scherrer Vollenweider 2013, 119 ff.).

Gesondert behandelt und empfiehlt Scherrer Vollenweider Übungen und Spielformen für die Gruppensupervision, mit denen sie der Gruppenarbeit weitere Qualitäten zuspricht. „In der Gruppe kann ganz speziell die Resonanz, das multiperspektivische 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“ (Scherrer Vollenweider 2013, 123).

An Methoden nennt sie beispielhaft:

Gruppe als (musikalischer) Resonanzboden / musikalisches Gruppenspiel – Dreierspiel / die narrative historische musiktherapeutische Intervention / das Reflecting Team – das Resounding Team (Vollenweider 2013,123–126).

## **Exkurs: Supervision im und mit dem „Reflecting Team“ oder Ausbildungssupervision Teil 2**

Zum Einsatz der Methode des „Reflecting Teams“ liegt eine Arbeit aus dem Jahr 2014 vor, die gleichermaßen eine besondere Methode der Gruppensupervision vorstellt, wie sie auch Ausbildungsfragen berührt. Es handelt sich um Julie Exners Ausführungen zum Thema „Onsite Supervision im ‚Reflecting Team Work‘ (OSS-RT) als Bestandteil der Weiterbildung in Guided Imagery and Music“ (Exner 2014). Ohne dass hier auf die Methode des GIM näher eingegangen werden kann, sollen die Merkmale dieser besonderen Form von Gruppensupervision in aller Kürze dargestellt werden.

Onsite Supervision in der GIM-Ausbildung bedeutet die (räumliche) Anwesenheit des Supervisors in der live-Situation einer – in der Ausbildung künstlich hergestellten, also modellhaft vollzogenen – Therapiesitzung. Unter Einbezug eines „Reflecting Teams“, hier der Ausbildungs-Kollegen, ändert und erweitert sich das Verfahren: Supervisor und das „Reflecting Team“ werden von vornherein (mit-reflektierend) einbezogen in die Vorbesprechung von Therapeut und Klient, die Auswahl der Musik, das für GIM übliche Mandala-Malen, das den Abschluss einer sog. „Reise“ bildet, und in alle Reflexionen zum Ablauf.

Im Unterschied zur ansonsten gemeinten Gruppensupervision wie auch zur Balintgruppenarbeit entsteht das Supervisionsanliegen oder Supervisionsthema also erst in der Situation selbst, wird hier quasi „geboren“ als ein Gemeinschaftsprodukt von Therapeut/Supervisor, Klient, Supervisor und Gruppe und wird nicht aus einer Echt-Situation „im Außen“ in die Supervision hineingetragen. Der Fokus liegt auf dem Miterleben und Mitgestalten eines Therapieprozesses im „aktualen Kontext“ (Exner 2014, 280), hier einer GIM-„Reise“, der durch die Reflexionen, Widerspiegelungen, Brechungen und Resonanzphänomene in der Gruppe eine wesentliche Vertiefung erhält, wie sich auch das Lernpotential der Gruppenteilnehmer vervielfacht – ko-kreativ im Sinne einer hermeneutischen Suchbewegung, dialogisch und gemeinsam, um es mit den Worten von Exner zu sagen (vgl. Exner 2014, 278). Diese Intensität ergibt sich nicht zuletzt dadurch, dass die Ausbildungskandidaten, sofern die hier benannte „OSS-RT“ ein Standardangebot in der Ausbildung ist, sich in den verschiedenen Rollen (Therapeut, Klient, Reflecting Team) erleben – darin nun wiederum der Intertherapie ähnlich.

Der Einbezug des Supervisors in Entstehung und Ablauf des Prozesses (gemeinsame Reflexion mit dem Team, Beteiligung an der Auswahl der Musik, Malen

eines eigenen Mandalas, nicht zuletzt auch seine Rolle als Ausbilder und Prüfer) macht deutlich, dass viele der im Gesamtzusammenhang mit dem Thema Supervision diskutierten Merkmale in dem hier dargestellten Verfahren nicht gültig sind. Insofern handelt es sich eher um eine Einübung in die Besonderheiten der Methode GIM, „um das Handwerk zu lernen“ (Exner 2014, 280), um ein Lernfeld also oder „unterrichtliches Verfahren“, wie es auch im Folgenden anklingt.

## Fachwissen

Gelegentlich wird in Supervisionen offensichtlich auch Fachwissen im Detail gewünscht oder angeboten. So heißt es 1990 bei Hans-Helmut Decker-Voigt: „... wie sich überhaupt die Supervision mir darstellt als eine meta-therapeutische Ebene mit durchaus auch unterrichtlicher Komponente, d.h. die Einbeziehung der Reflexion des lebensgeschichtlichen Hintergrunds ebenso wie mentorenhafte Hinweise auf z.B. methodische Hilfen in der Liederarbeitung ermöglichend“ (Decker-Voigt 1990,79). Ein späteres Beispiel, das er bringt, macht das deutlich: die Frustration eines Supervisanden, die durch das Singen eines schlichten Kanons in der Patientengruppe ausgelöst war, ließ sich lösen, als er erfuhr, „dass das Lied fast eine ganze Quart zu hoch für Erwachsene angestimmt war und sich die Patienten krampfhaft hochschrauben mussten“ (Decker-Voigt 1990, 84).

Auch an anderer Stelle plädiert, ja fordert Decker-Voigt (noch) 1990 vom Supervisor detaillierte musikbezogene Fachkenntnisse („einzelne Rhythmen ... Besonderheiten der Gestaltung aller musikalischen Parameter von Zeit, Kraft, Klang und Form unterscheiden zu können ... Gehörbildung ...“), und er schlussfolgert: „Liebe zur Musik, Interesse zu ihr reichen n. m. M. nicht, um die Spiegelungen des sozialen Umfeldes des Supervisanden in seinem Spiel mit den Klienten/Patienten begleiten zu können“ (Decker-Voigt 1990, 83–84).

Im Zusammenhang mit dem Abhören der Sitzungsmusik(en) gibt Isabelle Frohne-Hagemann einen Einblick in die Technik der Musikanalyse unter musiktherapeutischen Gesichtspunkten: sie präsentiert – in Tabellenform – umfang- und detailreiche „Kategorien zur Hermeneutik musiktherapeutischer Improvisationen“ (Frohne-Hagemann 1999, 179f). Da das nicht Thema dieser Arbeit ist, seien hier lediglich zur Veranschaulichung und beispielhaft die Hauptkategorien genannt, die jeweils noch mannigfaltig unterteilt und differenziert werden:

1. Resonanzen
2. Musikalische Phänomene
3. Medien, sichtbares Verhalten, Rollenverteilung
4. Beziehungsgeschehen, Kontaktstile, -verhalten, -modi, Interventionen, Stimulierungsangebote, Beziehungsebenen
5. Sonstiges

Da sich die Arbeit von Isabelle Frohne-Hagemann auch an Nicht-Musiktherapeuten wendet, wird hier für fachfremde Personen mit Sicherheit ein noch fremdes, dennoch hilfreiches Diagnostik-Instrumentarium angeboten. Für den ausgebildeten Musiktherapeuten gehört dieser Kategorien-Katalog eigentlich in die Ausbildung; wird er dennoch in der Supervision herangezogen, gehört das wohl in die Ecke „unterrichtliche Verfahren“, berufliche Nachsozialisation, Ausgleich von Ausbildungslücken und -defiziten, wie es bereits Decker-Voigt erwähnt hat (siehe weiter oben).

### **Exkurs: Decker-Voigt, „Feedback-Hilfen zur Supervision“ – das „Frühwerk“**

Hans-Helmut Decker-Voigt selbst hat schon 1979 (!) diesbezügliche Arbeitsmaterialien entwickelt und unter dem Titel „Feedback-Hilfen zur Supervision. Kriterien zur Beobachtung und Bearbeitung therapeutischer und pädagogischer Interaktion am Beispiel musiktherapeutischer Interaktionen“ herausgegeben (Decker-Voigt 1979). Wie dem Titel zu entnehmen ist, wenden sie sich an Sozial- und Sonderpädagogen wie auch Schulpädagogen, betreffen also Unterricht und Therapie, wurden aber weiterentwickelt für sozialpsychiatrische Arbeitsfelder. Diese Arbeitsmaterialien enthalten insgesamt über 100 Fragen als „systematischere Aufarbeitungshilfen“ (Decker-Voigt 1979, 5) zu drei Bereichen: Teil A = Gruppenteilnehmerverhalten/ Partnerverhalten, Teil B = Gruppenleiterverhalten und Teil C= Spielprozess. Sie dienen als nachträgliches Reflexionsinstrument oder als begleitende Beobachtungshilfe. Wie ersichtlich gehen sie über Analyse-Kriterien für das Musikprodukt hinaus und beziehen sich auf den gesamten Arbeitsprozess. Es werden Beobachtungspunkte angeboten, die von den Rahmenbedingungen und der Organisationsstruktur über Interaktions- und Kommunikationsphänomene bis zum Gesamtverhalten der beteiligten Personen gehen, es wird das Verhalten des Therapeuten/Pädagogen (Führungsstil, Konzentrationsrichtung, Konzentration auf einzelne Gruppenteilnehmer, seine Reflexivität, sein verbales Interaktionsverhalten etc.) eingeschätzt sowie eine Reflexion über den Verlauf der Gruppenaktivität als Ganzes angeboten. Bis auf wenige Ausnahmen werden alle Items skaliert auf einer Skala zwischen 1 = gar nicht und 7 = häufig und sind entsprechend zu verorten. Dazu und um der Anschaulichkeit willen ein (willkürlich gegriffenes) Beispiel aus Teil B, hier:

II. Aspekte zum verbalen Interaktionsverhalten des Gruppenleiters:

Frage 11: Einschätzung der Gesprächsbereitschaft des Gruppenleiters

- a) vor dem Spiel
- b) nach dem Spiel

Frage 12: Bewusstseinschärfe bei Formulierungen: Häufigkeitsvorkommen

- a) von Fragen
- b) von Hinweisen
- c) von Kommentaren

Frage 13: Häufigkeitsvorkommen von

- a) Fragen mit „warum“-Charakter
- b) Fragen mit „Was“-Charakter
- c) Fragen mit „Wie“-Charakter
- d) Äußerungen mit „Ja, aber“-Charakter

Frage 14: Häufigkeitsvorkommen von

- a) Äußerungen mit „Supporting“-Charakter
- b) Äußerungen mit „Negativ-Wertungs“-Charakter

Frage 15: Häufigkeitsvorkommen von

- a) Äußerungen mit „Ich“-Anteilen
- b) Äußerungen mit „Man“-Anteilen

Frage 16: Wie oft gab es Wechsel im Gesprächsangebot, der durch den Gruppenleiter/Therapeuten ausgelöst wurde?

Frage 17: Wie waren die Redeanteile des Gruppenleiters?

Frage 18: Einschätzung der Sensibilität des Gruppenleiters im Gesprächsverhalten

Frage 19: Wie hoch wird die Befriedigung eingeschätzt, die der Gruppenleiter/Therapeut im verbalen Interaktionsprozess empfand?

Je Frage Skalierung zwischen 1 = sehr gering bis 7 = sehr häufig

Soweit das Beispiel.

Es handelt sich bei den Supervisionshilfen um eine Anleitung zu detaillierter Beobachtung und weniger um Supervision im späteren Sinne. Die Materialien eignen sich mit ihrer Fülle an methodisch-didaktischen Hinweisen auch heute noch zur Aufbereitung von Spielaktionen bzw. Praxiseinheiten oder jeder Form von Praxisreflexion wie sie z.B. in der Ausbildung stattfindet und sie bieten hier ein substanzreiches Lernmaterial. Wichtiger aber noch ist: sie sind historisch zu verstehen! Man beachte das Erscheinungsjahr 1979 und mit ihm die Tatsache, dass diese Materialien die älteste Quelle in der Literaturliste markieren. Die Arbeit datiert aus einer Zeit, wo die Berufs-„Szene“ (wenn man damals schon davon sprechen konnte) noch in ihren Kinderschuhen steckte, erste Ausbildungen konzipiert und die wissenschaftliche Basis erst aufgebaut werden musste. Die Decker-Voigt'schen Supervisionshilfen sind historisch gesehen ein einzigartiges Dokument, welches das Bemühen zeigt, sich aus (musik)pädagogischen Denkweisen („Produktorientierung“) zu lösen und das Neue und Einzigartige der therapeutischen Qualität („Prozessorientierung“) zu entdecken und kompetenzbezogen abzusichern.

Zurück zu Isabelle Frohne-Hagemann und ihren Kategorien, die ja aus einer späteren Zeit datieren.

Spätestens an dieser Stelle merkt man: mit derartiger Feinarbeit in der Supervision nicht nur am *musiktherapeutischen* Prozess und auch nicht am musikalischen Prozess, sondern am Detail des musikalischen Produkts sind wir wohl am weitesten entfernt vom Gedanken einer integrierenden und interdependenten reflexiven Haltung, wie sie mit meinem o.g. „3-Säulen-Modell“ entwickelt wurde und auch

am weitesten entfernt von der Berufswirklichkeit in ihrer gesamten Komplexität, wie das z.B. in der ersten der erwähnten Fallstudien von Isabelle Frohne-Hagemann deutlich wird. Wir befinden uns aber im absolut innersten Kern der Fachlichkeit. Führen wir uns noch einmal die eingangs genannte Definition von Supervision vor Augen („Beratung der beruflichen Wirklichkeit und Sicherung und Begleitung der (musik-)therapeutischen Kompetenz“), so haben wir hier einen Punkt äußerster Polarisierung erreicht. Wenngleich es sicher eine Frage der jeweiligen (möglicherweise ja nur punktuellen) Fokussierung und Vertiefung innerhalb der Supervisions-Arbeit ist, so fragt man sich aber dennoch: ist Qualitätssicherung der Fachlichkeit in einem solchen Detail noch Qualitätssicherung der Arbeit, der Berufswirklichkeit Musiktherapie?

### **Musiktherapeutische Verfahren und Methoden in der Supervision von Nicht-Musiktherapeuten**

Eine weitere Frage im Zusammenhang mit dem Einsatz musiktherapeutischer Verfahren und Methoden kommt hinzu, die sowohl Supervisoren wie Musiktherapeuten, die Supervision geben, beschäftigt hat und beschäftigt. „Grenzüberschreitung erwünscht“, konnte man 2003 lesen (vgl. Decker-Voigt u.a. 2003, 3). Ähnlich könnte man sagen: Musiktherapie ist viel zu wertvoll, um sie dem klinischen und heilpädagogischen Feld vorzubehalten, oder man kann mit Tonius Timmermann „über den Topfrand der ‚Reparaturwerkstätten‘ hinausschauen, wenn wir Prävention und psychosoziale Hygiene beziehungsweise Seelsorge wirklich ernst nehmen“ (Timmermann 2003 51, zit. in Neiwert 2006, 41). Wo liegt der Bezug zur Supervision?

Nahe beieinander liegen Supervision, Coaching und Organisationsberatung, und in dem Maße, wie diese Beratungsinstanzen in den 1990er Jahren ihre Fachlichkeit stetig entwickelten ebenso wie parallel dazu die Musiktherapie, ist es nicht verwunderlich, wenn sich hier gewisse Strömungen einander annähern. Ausgehend von vielerlei guten Erfahrungen, die mit dem Einsatz musiktherapeutischer Methoden in der Supervision gemacht wurden, verwundert es nicht, wenn für deren Einsatz auch im Rahmen allgemeiner Supervision und Coaching plädiert wird, ja in Verbindung mit anderen kreativ- und kunstorientierten Methoden sogar Ausbildungskonzepte auf akademischem Niveau gezeichnet haben (vgl. MuG 2003).

Ein starkes Plädoyer für den Einsatz von Musik und musiktherapeutischer Methodik in der allgemeinen Supervision kommt von Isabelle Frohne-Hagemann bereits 1999. Ihr war aufgefallen, „dass Supervisoren zwar konflikt- und erlebniszentriert mit kreativen Medien arbeiten, dass die musikalische Arbeit oder der Einsatz von Musikinstrumenten dabei jedoch so gut wie gar nicht vorkommt. Möglicherweise hängt dies mit der Tradierung der Scheu vor Musik zusammen, die sich ja seit Freud durch die gesamte psychoanalytische Literatur zieht. Wer Musik einsetzt, ‚muss etwas davon verstehen‘ und ein Instrument ‚beherrschen‘ ..., ganz im

Gegensatz zum Bild, wo selbst der Ungeübteste noch ein erkennbares Strichmännchen oder einen roten Farbkleck als Symbol für ein Gefühl hinbekommt. Obwohl Musik doch unser ganzes Leben durchdringt und bestimmt, wurde ihr Potenzial für Therapie und Supervision bisher viel zu wenig berücksichtigt“ (Frohne-Hagemann 1999, 168). Scherrer Vollenweider (2013) bestätigt Jahre später immer noch diesen Sachverhalt, rechnet die Scheu vor Musik allerdings der Tatsache zu, „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“ (Scherrer Vollenweider 2013, 118).

Paolo Knill (2003) sieht den besonderen Wert vom Einsatz imaginativer Verfahren in der Eröffnung von einem Spielraum für Lösungswege im Sinne einer Veränderungserfahrung, die Alltagserfahrungen hörbar, fühlbar und sichtbar machen kann. „Künstlerische Ansätze gehören zu diesen Phänomenen der imaginativen Spielraumerweiterung. Sie spezialisieren sich in diesem Zusammenhang auf den Einsatz des ‚Gestaltens‘ im weitesten Sinne. Alle Disziplinen des künstlerischen Tuns, insbesondere die Musik, verbinden Spiel und Imagination in einer dinglichen Herausforderung innerhalb von Grenzen und Beschränkungen des Gestaltungsprozesses. Es ist gerade diese Auseinandersetzung mit Beschränkungen und Ressourcen, die in jeder Kunst ein Faszinosum ist“ (Knill 2003, 11).

Auch im oben genannten Feld – Coaching, Organisationsberatung – geht es um die Erweiterung der Wahrnehmung für Sachverhalte, für die kein sprachlicher Ausdruck gefunden werden kann, so wie es im klinischen Rahmen Praxis und Erfahrung ist. „*Materialmedien (dienen) der Übermittlung von Botschaften, die der Klient selbst noch nicht bündig zu artikulieren vermag (...). In vielen (...) Fällen bringen Klienten sehr unbestimmte Gefühle von Unbehaglichkeit am Arbeitsplatz oder diffuse Eindrücke von persönlichen Einbrüchen ins Coaching ein. Der Umgang mit Medien erlaubt dann oft eine erste Manifestation diffusen Unbehagens oder diffuser Eindrücke, die dem Coach als prärationale Phänomene übermittelt werden*“ (Schreyögg 2003, 289 zit. Neiwert 2006, 39). In der Arbeit von Pia Neiwert (2006) findet sich ein sorgfältig ausgearbeitetes Beispiel für den Einsatz kreativ-künstlerischer Methoden in Zusammenhang mit Coaching von Existenzgründerinnen – im Sinne einer Bereicherung für Menschen „außerhalb von Klinik, Krankheit oder psycho-sozialem Kontext“ (Neiwert 2006, 35).

Ihre Arbeit steht im Zusammenhang mit veränderten Anforderungen an berufliche Weiterbildung. „Stand ursprünglich der Erwerb neuer fachlicher Fähigkeiten im Vordergrund, wird seit mehreren Jahren der beruflichen Weiterbildung aufgrund des gesteigerten Interesses an Fähigkeiten wie Sozialkompetenz, Flexibilität oder Teamkompetenz ein ausgedehnter Charakter zugeschrieben“ (Neiwert 2006, 36). Handlungs- und Methodenkompetenz als Problemlösungskompetenz, Sozialkompetenz und personale Kompetenz gehen also eine Verbindung ein und dienen als Gesamtpaket der Entfaltung der (nicht nur beruflichen) Persönlichkeit, was der Begriff „Schlüsselqualifikationen“ sinnreich beschreibt. Dabei „ist die Fassbarkeit von Eigenschaften wie Flexibilität, Kreativität, Innovation, Intu-

ition, Kritikfähigkeit, Selbstwahrnehmung und Motivation vielschichtig und oft nur in Ansätzen möglich. Gefühle wahrzunehmen, Einstellungen zu erkennen und das eigene Verhalten nach persönlichen Wünschen auszurichten sind grundlegende persönliche Kompetenzen, die es dem Einzelnen ermöglichen, selbstbestimmt Veränderungsprozesse während beruflicher Konflikt- und Wandlungsphasen zu durchleben“ (Neiwert 2006, 37). Neiwert sieht im Einsatz musiktherapeutischer und erweiterter kreativ-künstlerischer Methoden ein ideales Feld, um „in einen offenen Dialog und gegenseitigen Austausch“ einzutreten, wenn es darum geht, „in die individuelle Auseinandersetzung mit persönlichen Herausforderungen, die das berufliche Handeln betreffen“, zu treten (Neiwert 2006, 37). „Spürsamkeit“ der Einzelnen für sich selbst, die eigenen Bedürfnisse und die anderer Menschen (zu) erhöhen und langfristig zur Verbesserung der Lebensqualität von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im beruflichen Alltag bei(zu)tragen“, nennt sie es später (Neiwert 2006, 41).

Das Besondere an dem Beispiel „Coaching von Existenzgründerinnen“, das Neiwert ausführt, liegt nun darin, dass der Einsatz musiktherapeutischer Methoden nicht nur hier und da begleitend, unterstützend oder auch provozierend, eben methodisch, erfolgt, um zu kreativen Lösungen herauszufordern und die verbale Kommunikation zu erweitern, also integriert ist in einen ansonsten anders thematisierten und konzipierten Arbeitszusammenhang, sondern als eigenständiges Projekt und damit reguläre Veranstaltung, die nur diesem einen Ziel dient, nämlich persönlichkeitsbezogene Potentiale zu stärken, zu wecken und zu entwickeln helfen „als Medien im Vergewisserungsprozess vor einer möglichen Existenzgründung“ (Neiwert 2006, 42). Hat das Beispiel wohl Schule gemacht hat, mag man sich fragen. 2006 mutmaßt Neiwert, dass es sich „nur langsam auf breiterer Basis umsetzen lassen wird, weil entsprechende Fähigkeiten, Erfahrungen und Kontakte sich erst allmählich entwickeln müssen“ (Neiwert 2006, 40).

## Musiktherapeuten und ihre Anliegen in der Supervision

Zurück zur Supervision von Musiktherapeuten und *ihren* Anliegen an die und in der Supervision, ein Thema, das auch am Beginn meiner Ausführungen hätte stehen können.

Ausführlich beschäftigt sich Isabelle Frohne-Hagemann in einem eigens so thematisierten Beitrag im Themenheft Supervision 1996 mit den Anliegen oder Themen in der Supervision. Sie stellt fest: „Die Frage nach der eigenen musiktherapeutischen Identität ist ein immer wieder auftauchendes Thema. Die Spannung zwischen dem eigenen therapeutischen Selbstverständnis, dem musiktherapeutischen Auftrag und seiner Funktion in der und für die Institution und der Vertretung der Musiktherapie nach außen schlägt sich ständig in der praktischen Arbeit nieder. Diese fundamentalen Fragestellungen waren in der Ausbildung sicher schon angesprochen worden. Sie stellen sich aber in der konkreten Praxis-

tuation wieder ganz neu. Manche Grundlagen der Musiktherapie sind noch nicht genügend erforscht und bewirken Unklarheiten im Selbstverständnis der Musiktherapie. Welchen Stellenwert hat Musiktherapie im Gesundheitswesen? Wie wird der Musiktherapeut statusmäßig eingeordnet und gewertschätzt? Wie kommt der Musiktherapeut mit der Hierarchie in seiner Institution zurecht? Welche Funktion hat er? Ist er – extrem gesprochen – der musikalische Entertainer oder der Musikpsychotherapeut auf gleicher Stufe wie ein Diplom-Psychologe oder ein Arzt? Wie kommt er damit zurecht, als Diplom-Musiktherapeut häufig wie ein Fachschulabsolvent bezahlt zu werden? Wie verträgt sich sein persönliches Anliegen (und das seines früheren Ausbildungsinstitutes) mit dem Anliegen der arbeitgebenden Institution? Welche Konflikte treten auf, wenn beispielsweise ein analytisch ausgebildeter Musiktherapeut in einer verhaltenstherapeutisch orientierten Klinik arbeitet? Welche Probleme treten im Team durch miteinander konkurrierende TherapeutInnen aus den künstlerischen Therapieformen auf und welche Probleme sind bedingt durch Unkenntnis oder gar Unverständnis von Seiten etwa des sonstigen Personals gegenüber der Musiktherapie?“ (Frohne-Hagemann 1997, 223).

Ich habe das Zitat gern in seiner ganzen Länge angeführt, weil sich Supervision darin – sehr eindeutig, wie ich finde – als ein Instrument zeigt, das sich zwangsweise ständig zwischen den drei Säulen oder Supervisions„orten“ Personberatung, Fachberatung und Institutionsberatung bewegen muss, um das Problem in seiner Vielschichtigkeit angemessen zu behandeln. Im gleichen Zusammenhang betont Frohne-Hagemann allerdings, wie wichtig (und zumeist vorrangig) in der Supervision Themen eingebracht werden, die die Arbeit an der therapeutischen Kompetenz betreffen; beispielhaft nennt sie die Unsicherheit, aus dem therapeutischen Prozess heraus zu arbeiten anstatt Spiele und Interventionen „anzuwenden“, den Umgang mit unvorhergesehen auftretenden Musikerlebnissen, Probleme der verbalen Aufarbeitung und den Umgang mit existentiellen Themen wie Tod, Suizid, Abschied, Trennung und vielen anderen Themen mehr. Dazu kommen Therapieprozessanalysen, wie sie unmittelbar in die Supervision hineingetragen werden und für die sie sich lieber das Setting der Kontrollanalyse wünschte, das es allerdings nicht regelhaft gibt. Frohne-Hagemann schließt mit den Worten. „Die hier genannten Themen sind die nach meiner Erfahrung häufigsten in der Supervision. Themen zu Fragen der Organisationskultur ... sollten mehr Raum bekommen“ (Frohne-Hagemann 1997, 226).

Deutlich wird auch hier wieder die Zwei-Teilung der Bedürfnisse oder Notwendigkeiten, verkörpert über Supervisionsthemen. Es geht um „Berufliches“ einerseits und um die Sicherung und Erweiterung der (musik-)therapeutischen Fachkompetenz andererseits, um hier „bessere klientenorientierte Interventionen zu finden und um Unterstützung und Entlastung zu erhalten“ (Eckhoff u.a. 2006, 190). In aller Regel geht es dabei um Fallarbeit in einem engeren Sinne, um eine Klärung der Beziehungsdynamik(en) und eine Verortung derselben im Therapieprozess, um Übertragung und Gegenübertragung, um eine „matrizentrische Haltung des/der SupervisorIn“ (Barbara Gindl 1996, 234) und um „verstehen und

erhören ... als Rekonstruktion frühkindlicher Botschaften“ (Heimbucher/Weber 1996, 262) und vieles andere mehr – vielleicht noch mit Spiegelungen in die Sphäre des Institutionellen hinein. Dieser letztere Schritt wird allerdings eher selten vollzogen, wenn man sich die vielen Fallvignetten anschaut, die den Literaturbeiträgen beigegeben sind. Das Gros wird hier sozusagen vor diesem Schritt der Ausweitung, der Öffnung nach außen hin, beendet. Es gibt dafür vielerlei Gründe: bewusste themenbedingte Fokussierung in der Textdarstellung, zumeist den Einsatz von Musik betreffend, die aber nicht unbedingt auf die tatsächliche Durchführung in der Supervision schließen lassen sollte; oder vorgegeben ein begrenzter Umfang der Veröffentlichung, etwa eine Zeilenvorgabe; oder überhaupt eine bestimmte Themenfokussierung; denkbar auch das Bedürfnis, immer wieder das Eigene, das Eigentliche zu zeigen, eben das typisch musiktherapeutisch Supervidierte.

Warum aber diese Beschränkung oder Einschränkung, wenn doch eigentlich mehr auf dem Spiel steht? Wenn Supervision hilfreich sein soll für die berufliche Wirklichkeit, die mehr ist als der Kern des musiktherapeutischen Geschehens?

Jedoch: es scheint so, als wäre das Bedürfnis nach Fallarbeit ständig präsent, würde explizit als Supervisionsthema gefordert. Es ist deshalb wohl Thema Nr. 1 von Musiktherapeuten.

Axel Reinhardt (2009) reflektiert in seinem Beitrag ‚Was bewegt Musiktherapeuten? – Einige Erfahrungen aus der Position des Supervisors‘ „vor allem die Beziehung zwischen der ungelösten Berufsbildproblematik und spezifischen Supervisionsthemen“ (Reinhardt 2009, 254). Seine jahrelange Supervisionserfahrung hat ihn gelehrt: „Hinter so manchem ins supervisionelle Auge springenden Beziehungskonflikt mit Kollegen, Vorgesetzten oder gar Chefs steckt im Grunde die nach wie vor ungelöste Berufsbildproblematik mit all ihren Auswirkungen auf das Selbstverständnis, das Selbstwertgefühl, das Rollenverständnis und das Zugehörigkeitsgefühl des Musiktherapeuten“. Seiner Ansicht nach ist musiktherapeutische Arbeit ein „ungeklärtes Berufsfeld ..., in dem seit Jahren Arbeitsbedingungen hingenommen werden, die potentiell eine Gesundheitsgefährdung für die Musiktherapeuten darstellen können ... Bedingungen, in denen sie um ihre Daseinsberechtigung kämpfen und Verunglimpfungen des Faches abwehren müssen ... Erfolge der Arbeit kaum zur Kenntnis genommen werden bzw. abgewertet werden“ und fragt schließlich: „Wie kann man in diesem Spannungsfeld bestehen?“ (Reinhardt 2009, 256).

Vielleicht teilt nicht jeder in der praktischen Arbeit stehende Musiktherapeut diese recht entmutigend klingenden Erfahrungen von Axel Reinhardt. Aber sie lassen dennoch fragen:

Kann es sein, dass diesbezügliche Themen schwierig, vielleicht sogar schmerzhaft sind? Dass man sich lieber doch noch mehr in das Innere der Fachlichkeit, auf die gründliche Fallanalyse und hier noch einmal auf die Beziehungsdynamik zurückzieht, um hieraus einerseits und immer wieder Sicherheit, andererseits Bestätigung zu bekommen, da wo sie „im Außen“ ausbleibt? Man sich deshalb an den erfahrenen Kollegen („elder statesman“, vgl. das o.g. Anciennitätsprinzip) wen-

det, weil dieser die Kränkungen möglicherweise selbst erfahren hat, aber vielleicht besser abfedern kann? Nachdenklich stimmt hier eine Bemerkung von Hedwig Koch-Temming: „Meine intensive Auseinandersetzung mit Supervision hat mich auch sehr kritisch werden lassen, gerade da, wo Therapeuten in der Rolle als Supervisoren unreflektiert als Koriphäen verehrt werden“ (Koch-Temming 1996, 257).

Die Supervisionsthemen jedenfalls, die Reinhardt auf S. 257/258 benennt, sind zu einem großen Teil in spezifischer Weise innerhalb des skizzierten Balance- und Konfliktmodells anzusiedeln, lassen also erkennen, wie und wo sich zwischen Person-, Konzept- und Institutionsberatung der Konflikt auftut. Beispielhaft seien aus den sieben bei Reinhardt genannten typischen Konflikten genannt:

„Beziehungskonflikte, die dadurch ausgelöst und unterhalten werden, dass der Musiktherapeut die ‚Spielregeln‘ des jeweils bestehenden institutionellen Rahmens, in dem er tätig ist, nicht kennt, nicht beachtet oder sich darüber hinwegsetzen will (z.B. die Hierarchie).

... Musiktherapeuten laufen in diesem Zusammenhang nicht selten Gefahr, sich in der Rolle eines Don Quijote wiederzufinden, der sich mit Windmühlenflügeln herum schlägt, anstatt seinen Anspruch nach respektvoller Beachtung durch saubere, methodisch fundierte und transparente Arbeit zu begründen. Dazu gehört auch, das eigene therapeutische Vorgehen in verständlicher Form für das jeweilige kollegial-institutionelle Umfeld zu kommunizieren.

...Überzogener, überfordernder Leistungsdruck an sich selbst, vor dem Hintergrund eigener, grundsätzlich bestehender Selbstwertschwäche, häufig auch eine Induktion von Faktoren, die sich aus dem ungeklärten Berufsbild, eigener Selbstwertproblematik und realen bzw. vermeintlichen Erfolgserwartungen von außen ergeben.

... Ebenso vor dem Hintergrund eigener Selbstwertproblematik zu verstehende unrealistische Erwartungen hinsichtlich Anerkennung, Bestätigung und Akzeptanz durch andere, zumeist etablierte Berufsgruppen“ (Reinhardt 2009, 257–258).

Mit Blick auf die – wie er sagt – „Gestaltung der Therapeut-Patient-Beziehung“, mit anderen Worten die Konzentration auf den therapeutischen Prozess, will er die dort entstehenden Probleme keineswegs geringer veranschlagen. Nur sieht er sie eher „im Hintergrund, weil die Probleme, die den Musiktherapeuten als Person selbst betreffen und die sich aus seiner Position innerhalb der medizinischen Organisation ergeben, dieses Themenfeld überlagern“ (Reinhardt 2009, 258).

Noch einmal zurück zum Einsatz musiktherapeutischer Methoden in der Supervision von Musiktherapeuten. „Dass musiktherapeutische Methoden in der Praxis der Supervision angewendet werden, ist überraschend“, schreibt Scherrer Vollenweider (2013, 128). Sie fährt fort: „Anscheinend ist es ein Bedürfnis der Supervisanden zu einer Klärung bei beruflichen Fragestellungen innerhalb der Supervision mit musiktherapeutischen Methoden gelangen zu können“ (a.a.O. 128). So jedenfalls geht es aus der von ihr durchgeführten Befragung hervor.

Aus den Kommentaren der befragten Musiktherapeuten geht nämlich hervor, für wie einzigartig sie ihr Medium, die Musik, und deren „Sprache“ (und darüber

sich selbst? Anmerkung A.S.) halten und es als unabdingbar betrachten, dass ihr Supervisor das Wissen um diese Einzigartigkeit als Verstehensebene mit ihnen teilt. Dieser Wunsch scheint sich, was die Supervision anbelangt, als Bedürfnis der Berufsszene mitzuteilen. „Von den 81 an der Befragung beteiligten Personen arbeiten 50 als Supervisoren. Lediglich ein Drittel davon oder 16 Personen sind qualifizierte Supervisorinnen ... Ich bin überzeugt, dass viele spezifische und weiterreichende Fragen und Anliegen, die den Berufsalltag der Musiktherapeutinnen in Institutionen und 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“ (Scherrer Vollenweider 2013, 129–130).

Scherrer Vollenweider setzt sich zu Ende ihrer Ausführungen mit der nicht unwesentlichen Frage auseinander, ob es denn sinnvoll sein könnte, eine musiktherapiespezifische Supervisions*ausbildung* zu schaffen und anzubieten. Sie kommt zu folgender Überzeugung: „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 ... 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 Ordnung dasselbe wie im gegenwärtigen beruflichen Alltag unserer Musiktherapeutinnen, dass wir in allen Institutionen und Organisationen am Rande beschäftigt, ein Inseldasein fristen und wenig beachtet werden“ (Scherrer Vollenweider 2013, 130).

Um den Kreis zu schließen, komme ich noch einmal zurück auf das einleitende, ja inhaltlich schwerwiegende, weil umfassende Zitat von Isabelle Frohne-Hagemann, wo sie die Aufgaben und den Stellenwert von Supervision für Musiktherapeuten und für die Musiktherapie umreißt. Sie fährt in ihrem Text fort: „Die Gesamtheit all dieser Perspektiven spiegelt den gegenwärtigen Stand des Berufsbildes wider, das gegenwärtige Selbstverständnis der MusiktherapeutInnen, den Stellenwert der Musiktherapie im Gesundheitswesen und nicht zuletzt des Stand und die Qualität der Ausbildungen“ (Frohne-Hagemann 1996, 222). So wurde es vor zwei Jahrzehnten formuliert.

Ich frage mich, ob überhaupt, in welchem Ausmaß und mit welchen Strategien Supervision, wie sie sich heute darstellt, Anteil an dieser Komplexität hat und ihren Beitrag zur Lösung der vielschichtigen Aufgaben leistet und ich wünschte

mir, dass das Jahrbuch, für das auch dieser Beitrag geschrieben wurde, dazu nicht unerheblich beiträgt.

## Literatur

- Beumer, U.; Bisfink-Weigand, I. (1995): *Zusatzausbildung zum Supervisor / zur Supervisorin (Kursprogramm)*. Coesfeld: Kolping Bildungsstätte.
- Bolay, H. V. (1985): *Musiktherapie als Hochschuldisziplin in der Bundesrepublik Deutschland. Vergleichende Analysen und Versuch einer weiterführenden Systematik*. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.
- Decker-Voigt, H.-H. (1979): *Feedback-Hilfen zur Supervision. Kriterien zur Beobachtung und Bearbeitung therapeutischer und pädagogischer Interaktion am Beispiel musiktherapeutischer Interaktionen*. Lilienthal: Eres Edition.
- Decker-Voigt, H.-H. (Hrsg.) (1983): *Handbuch Musiktherapie. Funktionsfelder, Verfahren und ihre interdisziplinäre Verflechtung*. Lilienthal: Eres Edition.
- Decker-Voigt, H.-H. (1990): Visionen zur Supervision. In: *Musik und Kommunikation, Dokumentation der Fachtagung Musiktherapie auf dem MUSICA-Kongress Hamburg 1987*. Lilienthal: Eres Edition.
- Decker-Voigt, H.-H.; Knill, P.; Weymann, E. (1996): *Lexikon Musiktherapie*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Decker-Voigt, H.-H. (2003): *Musik und Gesundsein. Halbjahreszeitung für Musik in Therapie, Medizin und Beratung, Ausgabe 6*. Lilienthal: Eres Edition.
- Decker-Voigt, H.-H.; Oberegelsbacher, D.; Timmermann, T. (2008): *Lehrbuch Musiktherapie*. München: Verlag Reinhardt.
- Eckhoff, R.; Breuss-Gröndahl, S.; Petzold, H. (2007): Supervision („veiledning“) im Feld der Musiktherapie in Norwegen. In: *Jahrbuch Musiktherapie Bd. 3*. Wiesbaden: Reichert Verlag, 169–194.
- Eschen, J. Th. (1990): Lehrmusiktherapie. In: *Musik und Kommunikation, Dokumentation der Fachtagung Musiktherapie auf dem MUSICA-Kongress Hamburg 1987*. Lilienthal: Eres Verlag.
- Exner, J. (2014): Onsite Supervision im „Reflecting Team Work“ (OSS-RT) als Bestandteil der Weiterbildung. In: Frohne-Hagemann, I. (Hrsg.): *Guided Imagery and Music: Konzepte und klinische Anwendungen*. Wiesbaden: Reichert Verlag, 277–293.
- Fitzthum, E. (2007): Die Rolle der Lehr-Musiktherapie beim Vermitteln von interkulturellen Kompetenzen, Studienmigration, Re-Migration und der Export von Musiktherapie am Beispiel Korea. In: *Jahrbuch Musiktherapie Bd. 3*. Wiesbaden: Reichert Verlag, 11–40.
- Frohne-Hagemann, I. (1996): MusiktherapeutInnen und ihre Themen in der Supervision. *Musiktherapeutische Umschau* 17 (3/4), 221–226.

- Frohne-Hagemann, I. (1997): Supervision für Musiktherapeuten. *Organisationsberatung, Supervision, Clinical Management* 4 (2), 165–173.
- Frohne-Hagemann, I. (1999): Überlegungen zum Einsatz musiktherapeutischer Techniken in der Supervision und zur speziellen Supervision musiktherapeutischer Situationen und Prozesse. *Integrative Therapie, Zeitschrift für vergleichende Psychotherapie und Methodenintegration* 25 (2–3), 167–186.
- Frohne-Hagemann, I.; Petzold, H. (2006): Lehrtherapie in der Ausbildung von Musiktherapeutinnen und Musiktherapeuten – personale, soziale und professionelle Aspekte. *Musiktherapeutische Umschau* 26 (1), 5–17.
- Hegi, F.; Lutz Hochreuther, S. (2000): Zur Qualifizierung von Lehrmusiktherapeuten. *Musiktherapeutische Umschau* 21 (1), 49–56.
- Hegi-Portmann, F.; Lutz Hochreutener, S.; Rüdüsüli-Voekel, M. (2006): *Musiktherapie als Wissenschaft. Grundlagen, Praxis, Forschung und Ausbildung*. Zürich: Zürcher Institut Musiktherapie.
- Heimbucher, B.; Weber, M. (1996): Verstehen oder erhören? Überlegungen zum Einsatz von Musik in der supervisorischen Fallarbeit. *Musiktherapeutische Umschau* 17 (3/4), 258–266.
- Jahn, H. (2003): „Fest auf die Pauke“ – Coachingerfahrungen mit intermedialen Methoden. *Musik und Gesundheit. Halbjahreszeitung für Musik in Therapie, Medizin und Beratung, Ausgabe* 6, 16–17.
- Keller-Hartmann, E. (2012): *Der Einfluss der Gründerpersönlichkeiten auf die Entwicklung der Musiktherapieausbildung in der deutschsprachigen Schweiz. Der lange Prozess früher musiktherapeutischer 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.
- Knill, P. (2003): „Die Lösung im Werk“. Beratung und die Zielrichtung der Imagination in künstlerischen Spieldisziplinen. *Musik und Gesundheit. Halbjahreszeitung für Musik in Therapie, Medizin und Beratung, Ausgabe* 6, 11–15.
- Koch-Temming, H. (1996): Als Musiktherapeutin in Ausbildung zur Supervision. *Musiktherapeutische Umschau* 17 (3/4), 252–257.
- Muthesius, D. (1990): *Musiktherapie im klinischen Bereich, eine Untersuchung über Arbeitsbedingungen und Methodik*. Frankfurt: Bochinski Verlag.
- Neiwert, P. (2006): Musiktherapeutische Methoden in der beruflichen Weiterbildung. In: *Jahrbuch der Musiktherapie Bd. 2*. Wiesbaden: Reichert Verlag, 35–54.
- Meder, H. (1983): Selbsterfahrung für Musiktherapeuten. In: Decker-Voigt, H.-H. (Hrsg.): *Handbuch Musiktherapie*. Lilienthal: Eres Verlag, 276–278.
- Meder, H. (1983): Supervision für Musiktherapeuten. In: Decker-Voigt, H.-H. (Hrsg.): *Handbuch Musiktherapie*. Lilienthal: Eres Verlag, 279–284.

- Niedecken, D. (1988): Vom Umgang mit der Macht in der Lehrmusiktherapie. In: *Musik und Kommunikation. Hamburger Jahrbuch zur Musiktherapie und intermodalen Medientherapie Bd. 2*. Lilienthal: Eres Verlag, 177–185.
- Petersen, D. (2002): Musiktherapeutisch orientierte Balintarbeit. Die Sprachlosigkeit überwinden. *Musiktherapeutische Umschau* 23 (2), 153–160.
- Petzold, H. G. (1998): *Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung. Modelle und Methoden reflexiver Praxis. Ein Handbuch*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Pfahl, Ch.; Koch-Temming, H. (2005): *Musiktherapie mit Kindern*. Bern: Huber Verlag.
- Priestley, M. (1975): *Musiktherapeutische Erfahrungen*. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.
- Priestley, M. (1983): *Analytische Musiktherapie*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Reinhardt, A. (2009): Was bewegt Musiktherapeuten? Einige Erfahrungen aus der Position des Supervisors. *Musiktherapeutische Umschau* 30 (3), 255–258.
- Rüegg, U. (1996): Die Bedeutung der Gegenübertragung in der Musiktherapeutischen Balintgruppenarbeit. *Musiktherapeutische Umschau* 17 (3/4), 211–220.
- Scheytt-Hölzer, N.; Kächele, H. (1996): Musiktherapie als Gegenstand psychoanalytischer Supervision – ein Zwiegespräch. *Musiktherapeutische Umschau* 17 (3/4), 227–229.
- 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.
- Scherrer Vollenweider, G. (2013): Musiktherapie – Supervision – Heute. Eine typologische Skizze. In: *Jahrbuch Musiktherapie Bd. 9*. Wiesbaden: Reichert Verlag, 109–132.
- Seidel, A. (1996): Intertherapie, musiktherapeutische Balintgruppenarbeit und Supervision. Ein Beitrag zur Begriffsbestimmung. *Musiktherapeutische Umschau* 17 (3/4), 196–204.
- Seidel, A. (1998): Supervision – ein Beitrag zur Qualitätssicherung. *Einblicke, Beiträge zur Musiktherapie* 8, 59–69.
- Selle, E. W. (1996): Editorial. *Musiktherapeutische Umschau* 17 (3/4).
- Strobel, W.; Loos, G.; Timmermann, T. (1988): Die musiktherapeutische Balintgruppenarbeit. *Musiktherapeutische Umschau* 9 (4), 276–283.
- Timmermann, T. (2003): Musiktherapeutische Selbsterfahrung – Plädoyer für eine moderne Form von Seelsorge in der säkularen Gesellschaft. *Musiktherapeutische Umschau* 24 (1), 44–52.
- Tüpker, R. (1995): Supervision im Erleben von Studierenden der Musiktherapie. *Einblicke, Beiträge zur Musiktherapie* 7, 53–80.
- Tüpker, R. (1996), Supervision als Unterrichtsfach in der musiktherapeutischen Ausbildung. *Musiktherapeutische Umschau* 17 (3/4), 242–251.

Weymann, E. (1996), Supervision. In: Decker-Voigt, H.-H.; Knill, P.; Weymann, E. (Hrsg.):  
*Lexikon Musiktherapie*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Prof. Dr. Almut Seidel  
Cheshamerstr. 51 d  
61381 Friedrichsdorf  
albasei@web.de