

**PROFI-LER** Institut für professionelle Entwicklung

**Horst E. Bertsch**, Diplom-Psychologe, Supervisor und Kollegen  
Mitglied im BDP und der DGTA



Sonnenhalde 25

**74632 NEUENSTEIN-Eschelbach**

Tel.: 07942-941200, Fax: 941202

<http://www.PROFI-LER.de>

## **Nonverbale Kommunikationsformen als Medien für Supervisionsprozesse**

Dargestellt am Beispiel **musikalische Gruppenimprovisation**

Herbert Böing, PROFI-LER Neuenstein

0. Einleitung

1. Einsatz von nonverbaler Medien und Konzepten in Supervisionsprozessen

1.1. Kategorien nonverbaler Medien

1.2. Ästhetisches Lernen

Bearbeitung von ästhetischen Prozessen

1.3. Unterschiedliche Qualitäten von Medien

## 1. Musikimprovisation

1.1. Entwicklung der Musikimprovisation

1.2. Pädagogische Aspekte

1.3. Therapeutische Aspekte

1.3.1. Rezeptive Musiktherapie

1.3.2. Aktive Musiktherapie

1.4. Beraterische Möglichkeiten

## 2. Darstellung einer Beratungssequenz mit freier Musikimprovisation

2.1. Entwicklung der Gruppe

2.2. Eingangsimpuls

2.3. Setting

2.4. Verlauf

2.4.1. Aushandlungsphase

2.4.2. Freie Musikimprovisation

2.4.3. Auswertung

0.1 Schlußbemerkungen

0.2 Literatur

Niedernhall, Dezember 1999

## 0. Einleitung

Der folgende Text hat die Intention, Möglichkeiten nonverbaler Kommunikationsformen in Beratungs-, hier speziell in Supervisionsprozessen, aufzuzeigen, aber auch die Wirkweisen darzustellen.

Da dies nur partiell machbar ist, habe ich den Focus exemplarisch auf die freie Musikimprovisation gerichtet.

Verbindungen zu anderen Medien sind jedoch realisierbar.

Nicht sprachgebundene Medien haben immer die Funktion mehrere Sinneskanäle anzusprechen, zu nutzen und somit andere, neue Perspektiven für praxisorientierte Lösungen und Orte für persönliche Entwicklungen im professionellen Bereich zu erschließen.

## 1. Einsatz von nonverbalen Medien und Konzepten in Supervisionsprozessen

### 1.1 Kategorien nonverbaler Medien

Grundsätzlich kann eine Unterscheidung getroffen werden, die unterschiedliche Qualitäten und Einsatzmöglichkeiten verdeutlicht.

Petzold ( München 1977 ) unterteilt in:

Technische Medien ( z.B. Video, Foto, Kassettenrecorder, Computer ... )

Handlungsmedien ( z.B. Bewegung, Statuen, Skulptierungen, psychodramatisches Rollenspiel, Puppen- und Maskenspiel, Pantomime, Musikimprovisationen ... )

Materialmedien ( z.B. Farbe ,Papier, Ton, Baukasten, Musikinstrumente ... )

Personales Medium ( die Persönlichkeit des Supervisors, der sich mit seinen Beziehungs- und Ausdrucksmöglichkeiten, in der Supervisionsprozeß einbringt. ) (vgl. Richter und Fallner, Hille, 93, Seite 45 )

## 1.2. Ästhetisches Lernen im Supervisionsprozeß

Theoretische und praktische Arbeit sind meiner Erfahrung nach schwer trennbar, die Ausgewogenheit beider Elemente ist für gelungene sozialarbeiterische Denk- und Handlungsansätze gleichermaßen wichtig.

Da Sozialarbeit grundsätzlich Politikarbeit ist und somit stark auf die Wahrnehmung sozio-kultureller Faktoren und Entwicklungen angewiesen ist, müssen wir uns mit Denkmodellen auseinandersetzen, die uns Erklärungsstrukturen und den Austausch von Werten ermöglichen.

Das ist oft reduziert auf den sprachlichen Bereich, den ich in vielen Beratungssituationen als wenig tauglich erlebt habe.

Auf diesem Hintergrund ist es für mich interessant, in der Beratungspraxis mit nonverbalen Kommunikationsformen zu arbeiten, deren Verlauf verbal, reflexiv und dialogisch interpretiert und bearbeitet wird.

Hierzu möchte ich, orientiert an Georg Lukács` Ästhetiktheorie kurz anreißen:

Das Alltagsleben spiegelt sich grundsätzlich in den kulturellen Räumen wider. Ein uralter Prozeß menschlichen Denkens und Handelns, den Lukács ausführlich, glaubhaft beschreibt und belegt.

„Sie wissen es nicht, aber sie tun es.“ So beschreibt Karl Marx den Vorgang. Diese Erkenntnis definiert Reflexionsräume, die allen verfügbar und kulturhistorisch gesehen nachweisbar sind.

Gesellschaftliche Bedingungen, Politiksysteme, Herrschaftsverhältnisse, dies alles spiegelt Kultur glaubhafter, direkter und für uns erlebbarer wider, als abstrakte Wissenschaft. ( vgl. Lukács, Darmstadt / Neuwied, 72 )

Dieses Spannungsfeld bietet uns eine fruchtbare Form der Auseinandersetzung, nämlich in kollektiven Prozessen Freiräume zu definieren, die uns den Schritt zum „Sie wissen es und sie tun es“ erlauben.

Sozusagen eine Professionalisierung im ästhetischen Raum.

## 2. Bearbeitung von ästhetischen Prozessen

Die Aufarbeitung von ästhetischen Prozessen ist im sprachlichen Raum angesiedelt und findet in der Regel auf der Grundlage bekannter Denkmodelle statt.

Eigentlich läßt sich das Repertoire auf drei Kristallisationspunkte reduzieren:

- Der antroposophische Zugang in der Kunsttherapie
- Die tiefenpsychologischen Schulen
- Die Gestalttherapie mit der Weiterentwicklung integrative Therapie

Auf Supervisionsprozesse bezogen, bieten sich Zugänge aus der integrativen Gestaltsupervision an.

Diese Reduzierung ist notwendig, um den Rahmen nicht zu sprengen. Außerdem enthält diese Fokussierung für sich die größte innere Logik, ohne andere Verfahren abwerten zu wollen.

Demnach bieten sich zur Darstellung und Reflexion ästhetischer Prozesse vier Techniken an:

1. Interventionen zur Vertiefung von Wahrnehmung für die Wirkung des Ausdrucksprozesses und der –gestalt. Fragen können hierfür den Eingangsimpuls bilden:

Was hast du erlebt?

Wenn du das Ergebnis wahrnimmst, wie geht es dir damit?

Kannst du es zusammenfassen?

2. Identifikationstechniken

Es wird die Annahme zugrunde gelegt, daß in jedem Expressionsprozeß Anteile der eigenen Persönlichkeit projiziert werden ( Widerspiegelungsaspekt ( vgl. Lukács ebd.)) Einsicht, Erfahrung und Erkennen sind Aspekte die in diesem Raum persönliche Anteile des Ausgedrückten in anderer neuer Weise beleuchten.

Eine typische Intervention wäre der Auftrag das Produkt (z.B. ein Bild ) so zu beschreiben, als wäre der Gestalter selber das Produkt. „Ich bin das Bild. Rechts steht ein Haus....“

3. Dialogtechnik

Der Gestalter tritt mit der Ausdrucksgestalt oder mit Teilen in Dialog. Er identifiziert sich abwechselnd mit den Elementen ( Farben, Figuren, Bildteile ) Polaritäten können deutlich werden und lassen sich dann wie ein internes Psychodrama aufnehmen.

4. Assoziationstechnik

Die Ausdrucksgestalt wird zur Entwicklung von Phantasien genutzt :

Was bedeutet dies Farbe für dich?

Was fällt dir zu diesem Teil ein?

Weitere Techniken können sich aus dem Reflexionsprozeß, der kreativen Focusbildung und Konzeptionalisierung ergeben. ( Figuren, Bilder, Szenen werden ergänzt, fortgesetzt, Teilausschnitte vergrößert, verstärkt, vollendet .. repariert)

Die Aufarbeitung wird in ein anderes Medium verlegt. Ein Musikstück wird gemalt oder getanzt.

Die „Geschichte“ des gesamten Beratungsprozesses läßt sich durch z.B. Bilder oder Tonbandaufnahmen rekonstruieren. Es können Kontexte, Muster aber auch Veränderungen wahrgenommen und analysiert werden. Dies soll, wie gesagt, nur einen Ausschnitt von Möglichkeiten repräsentieren. Die angerissene Beratungsform ermöglicht Spielräume für die „Erfindung“ von Techniken und ganz individueller oder gruppenspezifischer Formen von Mediengebrauch und Reflexionsansätzen. ( vgl. Richter + Fallner, Hille 93, S. 54 )

### **3. Unterschiedliche Qualitäten von Medien**

Die einzelnen Medien haben für den Einsatz in Beratungsprozessen durch ihre Wirkweise und die unterschiedliche Stimulation der Sinneskanäle ganz unterschiedliche Qualitäten. Der Berater muß sie kennen und selbsterfahrerisch erprobt haben. Im Bereich sinnlicher Erfahrung sind positive Erlebnisse, also lustvoller Umgang mit den Medien, Voraussetzung für den Supervisionsprozeß.

Das heißt, Souveränität und Lust am kreativen Umgang mit dem angebotenen Medium dürfen keineswegs außer Acht bleiben.

Der kreative und situative Zugang zu Prozessen ist genauso wichtig, wie die theoretischen Kenntnisse über ästhetische Prozesse und deren Bearbeitung.

Grundsätzlich kann gesagt werden, daß darstellende Medien, die dokumentieren und visualisieren, die Gefahr bergen, daß sie bei den Gestaltern die Angst hervorrufen, sich festzulegen und auf nicht achtsame Weise interpretiert zu werden.

Arno Stern dazu: „Allerorts stellen Kinder Zeichnungen her, die belächelt, gefeiert oder verachtet werden. Kindern wird beigebracht, daß ihre Spur – so wie ein Kunstwerk – von anderen empfangen werden kann.“

Aus dem spontanen Spiel ist ein Vorspielen gemacht worden. Eine Äußerung, die mehr als jede andere unbeeinflußt geschehen sollte,

wurde zum Gegensand einer neuen Abhängigkeit.“ ( vgl. Stern Einsiedeln 1998 )

Dieser Angst muß durch ein vorher behutsam, geklärtes Setting Rechnung getragen werden.

Allerdings haben darstellende Formen mit Materialeinsatz den großen Vorteil der Dokumentation.

Der Reflexionsverlauf hat einen festen Punkt und bezieht sich auf einen sichtbaren Gegenstand. Man kann sich auch in Zukunft relativ einfach auf das Ereignis beziehen und in eine dokumentative Kultur des Supervisionsprozesses einbinden.

„Flüchtige“ Medien wie Musik, Inszenierung ( Psychodrama, Rollenspiel, Aufstellungen u.ä. ) geben dem Gestalter die Sicherheit, daß kein konservierbares Produkt entsteht ( außer es wird eine Tonband- oder Videoaufnahme vereinbart ), das eine abwertende Interpretation ermöglicht.

Welche Medien hilfreich für welche Gruppe und für welche Situation im Supervisionsprozeß sind, hängt stark von der Intuition und Souveränität des Beraters ab.

Nicht immer sind die Bedingungen optimal und „umständlichere“ Medien wie Malen ( Farbe, Pinsel, Unterlagen ... ) sind nicht einsetzbar. Inszenierungen und musikalische Aktionen oder der eigene Körper sind als Medien immer möglich.

Ein weiterer Aspekt, den die „flüchtigen“ Medien bergen, ist die eindeutige Prozeßhaftigkeit, die sinnlich erfahrbar wird.

Eine in der Supervision oft auftauchende Anforderung ist die Verflüssigung festgefügtter Bilder und Standpunkte, um Veränderungsprozesse in Gang zu bringen oder in Gang zu halten. Hier sind die prozeßdarstellenden und somit prozeßfördernden Medien sinnfälliger einsetzbar. Sie verdeutlichen durch ihre Wirkweise direkter die Zielsetzung und die Transfermöglichkeiten ins Alltagsleben.

Je nach Entwicklung des Beratungsverlaufs lassen sich Medien verbinden oder gar vernetzen und bieten so neue Perspektiven im Umgang mit komplexen Themen.

Um dies zu verbeispielen:

Eine Teilgruppe stellt einen Konflikt musikalisch dar. Die andere übernimmt die Zuhörerrolle und stellt den Prozeß malerisch dar. Anschließend treten beide Gruppen in Dialog und tauschen die sinnlichen Erfahrungen aus. Hier werden zunächst Wahrnehmungen dargestellt dann bewertet, gedeutet und in den Alltagskontext gestellt.

Auch Bearbeitungsformen aus der systemischen Arbeit sind integrierbar z.B. reflecting team:

Eine mediale Darstellung wird von Gruppenmitgliedern ausschließlich wahrgenommen und anschließend in einem Dialog reflektiert ( versprachlicht ). Die Gestalter hören zu. Es wird deutlich, daß der Verbin-

dungs- oder Vernetzungsaspekt eine ungeahnte Fülle an Variationen von „Designs“ ästhetischer Räume ermöglicht, die dem Supervisionsprozeß dienen können.

Den Teilnehmern kann verdeutlicht werden, daß viele Zugänge, Perspektiven und Reflexionsformen möglich sind. Allerdings muß ständig der Focus mitgedacht werden, dass Mediengebrauch dem Supervisionsprozeß dienen muß. Eine Umkehrung ist schnell möglich, da oft die Lust am Umgang mit den Medien in den Vordergrund tritt, und zum Selbstzweck wird, ästhetische Räume sind ja auch Lusträume.

Für die Bewältigung von komplexen Supervisionsprozessen sind also für den Berater immer die Fragen mitzudenken und zu moderieren:

- Wozu dient der Medieneinsatz?
- Welche Erkenntnisse interessieren uns?
- Was ist das Ziel?

Um dies zu vertiefen, werde ich im Folgenden das Medium Musik in seiner Wirkweise allgemein und die Nutzbarkeit für Supervisionsverfahren speziell darstellen.

## **4. Musikimprovisation**

### **4.1. Entwicklung der Musikimprovisation**

Improvisatorische Formen sind vermutlich die frühesten musikalischen Äußerungen. Sie wurden im Laufe der Musikgeschichte immer mehr reduziert und finden sich in klassischen Werken nur noch fragmentarisch. Archaisch angelegte Musikformen bieten einen Widerspiegelungsraum, der nur schwer kontrollierbar ist, da die Produktorientierung weniger gefragt ist, mehr die Prozeßhaftigkeit und die Expressivität.

Durch die geschichtlich ablesbaren Veränderungen in der Alltagswirklichkeit ( weg von archaischen, anarchischen Lebensformen zu immer strukturierten im Marx`schen Sinne entfremdeten Gesellschaftsformen) änderte sich auch die Musikpraxis bis hin zur heutigen Kommerzialisierung.

Reproduktion wurde ein immer zentralerer Faktor, um Qualitätsmerkmale von eingekaufter Musikware verlässlich zu garantieren ( Notierungen, Aufnahmetechniken, Vermarktung ).

Erst in der Blues-, Jazz-, und Avantgardmusik erhalten improvisatorische Elemente einen neuen Stellenwert.



Sie stellen damit radikal die Hörgewohnheiten des Publikums in Frage. Bei den ersten Aufführungen von Stockhausen und Kagel kam es nicht nur zu lauten Protesten durch Zuhörer, sondern Notarzteinsetze wurden für Herz- Kreislaufgeschwächte notwendig. Dies zur Wirkweisen von Musik die radikal das Kultur- und Wertesystem in Frage stellt. (vgl. Vogt, Stuttgart, 72, S. 40 )

Zeitgleich entwickelte Lilli Friedemann im pädagogischen Bereich die freie Musikimprovisation. Anfangs ausgerichtet auf den Bereich musikalische Früherziehung und Heilpädagogik, entwarf sie Grundprinzipien, die noch heute ihre Gültigkeit haben.

Ihre Intention lag in der Kritik an den klassischen musikpädagogischen Konzepten begründet, die sehr stark auf Reproduktion ausgelegt sind. Ihr Konzept bietet kreative Räume und ermöglicht sinnliche Lernerfahrungen. Sie schafft den Mitspielern einen musikalischen Raum, den sie nur durch zwei Ruhephasen vor und nach dem Stück begrenzt. Die Regel in dieser Phase lautet: Jeder Spieler bestimmt für sich, was geschieht. Es darf jedoch nur mit musikalischen Mitteln kommuniziert werden.

Ihr Musikbegriff:

Bewußt erzeugte Klänge sind Musik.

Weitere Regeln werden im Gruppenprozeß erarbeitet. Die geschlossenen Verträge haben während des Stückes absolute Gültigkeit. Es gibt keine Verpflichtung zum Mitspielen. Das Stück ist erst beendet, wenn es in eine längere Ruhephase mündet. Impulse, auch die des Gruppenleiters, können während des Stückes nur durch musikalische Interventionen gegeben werden.

Vor jedem Stück liegt eine Aushandlungsphase. Nach jedem Stück gibt es eine Reflexionsphase, die durch 4 Grundfragenblöcke strukturiert wird:

- Wie hat euch das Stück gefallen?
  
- Was haben wir gespielt?  
Haben wir das gespielt, was wir uns vorgenommen haben?
  
- Was hat das mit uns zu tun?
  
- Was haben wir gelernt?  
Was ziehen wir für Schlüsse daraus?  
Was wollen wir im nächsten Stück machen?

Die Methode wurde erfolgreich im pädagogischen Alltag eingesetzt und ist mittlerweile in fast allen Bereichen anzutreffen.( vgl. Friedemann, Wien, 72 )

In den 80er Jahren entdeckte Hartmut Kapteina die Methode für den sozialpädagogischen Bereich und etablierte sie im Fachbereich Sozialwesen im Fächerkanon Ästhetik und Kommunikation an der Gesamthochschule Siegen.

Der theoretische Unterbau wurde basierend auf der Ästhetiktheorie von Georg Lukács, Wolfgang Roscher, Karl Heinz Stockhausen, Maurizio Kagel und Josef Beuys entwickelt und zur Diskussion gestellt.

( vgl. Kapteina, Stuttgart, 93, Beuys, Berlin, 97 )

Der Reflexionsteil wurde erweitert und auf anschlussfähige sozialpädagogische Arbeitsweisen überprüft, zunächst mit TZI, später mit systemischen Ansätzen. Heute werden fast alle Formen eingebracht und je nach Zielgruppe und Arbeitsfeld variiert.

Musikimprovisation hat sich zu einer sozialpädagogischen Methode entwickelt, die lebendig ist, weil sie gelehrt und praktiziert wird. Auch Forschung und Theorieentwicklung sind durch die Verbreitung des Ansatzes wichtige Elemente geworden.

Dies ist nicht zuletzt ein Verdienst der Musiktherapie, die freie Musikimprovisation in ihren aktiven Anteilen nutzt und eine starke Verbindung zur Medizin hat.

An der Gesamthochschule Siegen hat sich mittlerweile ein Aufbaustudiengang für Musiktherapeuten etabliert.

Zusammenfassend kann gesagt werden, freie Musikimprovisation mit den Grundlagen die Lilli Friedemann geschaffen hat, ist eine Musikform, die Kreativität Raum gibt. Hier hat jedes Gruppenmitglied einen Ort seine Vitalität, Phantasie, Darstellungskraft, Selbständigkeit, Beobachtungsgabe und Reaktion auf Gruppenmitglieder zu entwickeln. Spontane musikalische Äußerungen sollen nicht unterdrückt, sondern vielmehr als Ausgangspunkt für Kreativität akzeptiert werden.

Schon immer ist Improvisation die Art zu musizieren, die nicht an Gedankenlosigkeit, Dressur und Dirigat gebunden ist.

Kollektivimprovisation mit Mitteln der neuen Musik ( Tongemische, Klangfarben, Geräusche und ametrische Rhythmen ) bieten Gestaltern Freiheit in vielen Bereichen.

Durch Verzicht auf vorgegebene Themen und Verlaufsmodelle kann Selbständigkeit, Kreativität und musikalisches Bewußtsein entwickelt werden.

Allerdings ist Grundvoraussetzung, daß der differenzierte Gebrauch der neuen musikalischen Mittel die stilistischen und formalen Stützen der traditionsgebundenen Improvisation ersetzen. Hier wird also ein vielfältig nutzbarer Raum eröffnet.

## 4.2. Pädagogische Aspekte

Wie schon beschrieben, fußt die freie Musikimprovisation auf pädagogische Grundgedanken. Heute hat sie sich in fast allen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern etabliert. Es gibt kaum Zielgruppen, die diese Arbeitsform nicht annehmen. Sie wird in der musikalischen Früherziehung, der Heilpädagogik, der Jugendhilfe, der offenen Jugendarbeit, der Erwachsenenbildung und der Altenarbeit genutzt. Ebenso in Spezialgebieten wie der Arbeit mit psychisch Kranken, Suchtkranken, ja sogar in der Sterbebegleitung.

Allgemein kann für pädagogische Prozesse gesagt werden, daß der Improvisationsleiter sich im Vorfeld mit der Aneignung der notwendigen Kompetenzen befaßt haben muß. Dies ist mit einem Grundkurs mit ca. 30 Arbeitseinheiten möglich. Er ist so aufgebaut, daß schon während des Lernprozesses ein Praxistransfer eingebaut ist, um Erfahrungen beim Einsatz der Methode auszutauschen ( siehe Anlage ). Wichtig ist die Sensitivität des Leiters für die Zielgruppe, denn Hörgewohnheiten, Wertvorstellungen, Kunst- bzw. Musikbegriffe werden in den Prozeß eingebracht und integriert. Es ist wichtig, die Teilnehmer „abzuholen“ und mit ihnen die ästhetischen Räume lustvoll zu erkunden, um sie pädagogisch wirksam werden zu lassen.

Lilli Friedemann bietet hier eine Fülle von einführenden Übungen an, die als Stütze für die Explorationsphase eingesetzt werden können. (Trommelspiele, Klangexperimente im Raum, musizieren nach Bildern, ( Vgl. Friedemann, Wien, 83 ) ).

Die Erfahrung zeigt, daß gelungene Musikimprovisationsprozesse einen Lernraum mit einer großen Palette kreativer, pädagogischer Möglichkeiten eröffnet. Ich werde sie nur in Stichpunkten anreißen:

- Bildung von Gruppenidentität
- Erweiterung der sozialen und kommunikativen Kompetenz
- Konfliktlösungskompetenz
- Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit
- Ritualisierung
- Emanzipation
- Entwicklung handwerklicher Fähigkeiten
- Aneignung von Planungskompetenz
- Entwicklung der Experimentierfreude
- Veränderung von Hörgewohnheiten
- Entwicklung von musikalischen Interessen
- Ich –Stärkung

Musikimprovisation trägt dazu bei, daß Rituale im Alltagsleben entstehen, die persönliches Wachstum ermöglichen.

Für pädagogische Verfahren eignet sich folgendes um ein Prozeßsteuerungsmodell erweitertes Reflexionsverfahren. ( Es läßt sich auch für Beratungsprozesse nutzen.( Entwickelt von Bertsch, H. nach Gobes, L. 93,S42-44, Fragenkatalog, Böing, H.) )

Ebene	Prozeßverlauf	Fragenkatalog
<b>Kontakt</b> Phase 1	<b>Prozeß</b>	Wie geht es dir? Wie hat es dir gefallen?
<b>Kontrakt</b> Phase 2	<b>Parallelprozeß</b>	Was hatten wir uns vorgenommen? Was wollten wir tun?
<b>Kontext</b> Phase 3	<b>Persönlicher Entwick- lungsstand</b>	Was hat das, was wir gemacht haben, mit dir /uns zu tun?
<b>(K)Content</b> Phase 4 (Inhalt)	<b>Plan für die Zukunft</b>	Was ist dir aufgefallen? Was hast du gelernt? Was ziehen wir für Schlüsse daraus? Was bedeutet das für die Zukunft?

Das Modell trägt einer gelungenen Prozeßsteuerung Rechnung, da ich davon ausgehe, daß gute Pädagogik nur im Prozeß und im Kontakt stattfindet.

Die vier Phasen haben im Lernprozeß eine gleichwertige Stellung. Gerät der Prozeß ins Stocken, geht der Gruppenleiter eine Ebene zurück, wenn nötig bis zur Kontaktphase. Es gibt keinen Zwang die (K) Contentebene zu erreichen.

Um dies zu verdeutlichen:

Bildungsvermittlung findet auf der (K) Contentebene statt. Mißlungener Unterricht im Schulalltag ist, wenn man nach diesem Modell analysiert, oft eine Folge des zu schnellen Durchschreitens oder Auslassens der ersten drei Phasen. Der Prozeß gerät ins Stocken. Die Schüler bleiben desinteressiert und unaufmerksam.

Erzieher und Sozialpädagogen, die in der Regel auf guten Kontakt angewiesen sind und keinen Bildungsauftrag haben, verharren oft in der Kontaktphase und stellen nicht die Anforderung bis in die (K) Content-

ebene vorzudringen. Das Modell ist als Denkhilfe in komplexen sozialen Dynamiken entwickelt worden. Der Fragenkatalog ist orientiert an der Arbeit aus der Gruppenimprovisation hinzugefügt worden, um das Modell alltagskompatibel vermitteln zu können. Lehrer, Erzieher, Sozialpädagogen und Heilpädagogen haben es im Erziehungsalltag erprobt und als hilfreich erlebt.

Die Reflexion ermöglicht eine Versprachlichung sinnlicher Lernprozesse auf emanzipatorische Weise. Gruppenimprovisation bietet durch die direkte, sinnliche Wirkung des Mediums Musik mit seiner hohen Motivations- und Reizfunktion spontane, prozeßhafte Lernangebote. Je nach Zielgruppe reicht oft schon das Angebot von Klangmaterial als Einstiegsangebot.

Dem Medium Musik kann man sich nur schwer verweigern oder entziehen. Weg hören ist nicht möglich, weg schauen schon. Akustische Reize haben eine große Bandbreite von Wirkungen, die mittlerweile genauer untersucht sind. Krankmachende Faktoren wie Lärm (unfreiwillig empfangene akustische Reize) können medizinisch eindeutig belegt werden. Heilende Wirkungen im therapeutischen Bereich sind inzwischen eindeutig diagnostizierbar.

Die Abgrenzung zur therapeutischen Arbeit ist oft schwierig. Aus pädagogischer Sicht wird Musikimprovisation gezielt eingesetzt, um die körperlichen, seelischen, kognitiven und sozialen Wirkungen der Musik ( sowie auch in musiktherapeutische settings ) zur Verbesserung der Lage der Adressaten nutzbar zu machen.

Der Focus liegt hier sicher stärker auf der Nutzung des ästhetischen Raums als Lernraum mit sinnlichen Erfahrungen ( Pädagogik ), als Gebrauch des ästhetisch Raums als heilsamen Ort für psychisch verletzte oder kranke Patienten ( Therapie ).

Pädagogik hat somit eine andere spezielle Aufmerksamkeitsrichtung in musikalischen Prozessen, nämlich das soziale Umfeld, die gesellschaftlichen Bezugssysteme der Adressaten und ihre entwickelbare Interaktionsfähigkeiten und die Optionen zur Beeinflussung des sie umgebenden Systems. Dies wird letztendlich auch an der Erwartungshaltung deutlich, die dem Pädagogen entgegengebracht wird:

Beratung, Stützung und Hilfe zur Selbsthilfe.

Wogegen Patienten Musiktherapeuten mit der Erwartung nach: Heilung oder Behandlung begegnen.

( vgl. Mayrhofer, Zacharias, Reinbek, 76, Roscher, Köln, 76 )

### **4.3. Therapeutische Aspekte**

Auf die therapeutische Funktion von Musikimprovisation gehe ich nur partiell und zusammenfassend, der Vollständigkeit halber, ein. Eine Gesamtschau würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Die Heilkraft der Musik resultiert aus ihrer körperlich – vegetativen, emotionalen, psychologischen und sozialen ( Beziehung stiftenden ) Wirkung. Die musikspezifischen Wirkungen werden durch das besondere setting der Musiktherapie, speziell durch die begleitenden Gespräche im Sinne des Heilungsprozesses wirksam. Grob läßt sich unterteilen in rezeptive und aktive Formen.

#### **4.3.1 Rezeptive Musiktherapie**

Die rezeptive Musiktherapie entwickelt von Schwabe bedient sich mehrerer Methoden:

- Die kommunikative Einzelmusiktherapie fördert die Wechselbeziehung zwischen Therapeut und Patient. Sie ist sinnvoll, wenn zu Beginn die verbale Kommunikation nicht oder schwierig in Gang kommt.
- Die reaktive Einzelmusiktherapie zielt auf die Auslösung von emotionalen Prozessen, die rationalisierte oder verdrängte Konflikte zu Tage fördern. Die Methoden unterstützen gesprächstherapeutische Verfahren.
- Die ungerichtete rezeptive Einzelmusiktherapie hat ein relativ breites und eher unspezifisches Wirkungsgebiet. Durch regelmäßiges Musik hören werden die Patienten auf die Therapie vorbereitet, in dem sie sich entspannen, sich loslassen lernen und auf die Situation besinnen in der sie sich befinden.
- Rezeptive Gruppenmusiktherapie wird eingesetzt, um als Ausgangspunkt für verbale und nonverbale Aktionen und Interaktionen zu dienen. Die Musik wird vom Therapeuten, von der Therapiegruppe oder von einzelnen Klienten ausgesucht. Die Auseinandersetzung der Gruppe bezieht sich dann weniger auf die Musik, sondern auf die Erlebnis- und Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder.
- Im Zentrum steht die regulative Musiktherapie in der Gruppe. Die Musikrezeption ist hier vor allem zur Erweiterung des Wahrnehmungsspektrums gedacht und soll gleichzeitig den psychotherapeutischen Handlungsspielraum erweitern. Dies wird durch mehrere Stufen realisiert.  
Die Aufforderung lautet:

- unzensiert wahrnehmen
- die Wahrnehmung differenzieren und genau eingrenzen
- die Gefühlsreaktion auf die Wahrnehmung beachten
- unterscheiden von akzeptierten und nicht akzeptierten Wahrnehmungen
- genaue Beobachtungen dieser Wahrnehmungen
- bewußter Einsatz von Verhaltensstrategien mit dem Ziel, Spannungen zuzulassen bzw. zu akzeptieren

Der Prozeß der regulativen Musiktherapie hat den Charakter von Übungen. Durch die Therapie sollen bestimmte Haltungen der Klienten aufgebaut und stabilisiert werden. Das Musikerleben ist keine neutrale Verarbeitung musikalischer Ereignisse, sondern gelebte Selbstverwirklichung und Erlebnis von Bedeutungen. In Gesprächen, die sich an das Musikhören anschließen, können die auftretenden Gefühle klientenzentriert bearbeitet werden.

Der Fehler der früheren Verwendung von Musik hören in der Therapie bestand darin, Musik als Objekt, als unveränderbares Gebilde zu definieren, das angehört wird und allein dadurch Wirkung erzielt. Musik wirkt aber dadurch, daß ein Patient die Musik aussucht, und ihr zuhört oder selbst aktiv Musik improvisiert. (vgl. Schwabe, Stuttgart, 83 )

#### **4.3.2. Aktive Musiktherapie**

In der aktiven Musiktherapie steht das Musizieren der Patienten und der Therapeuten im Vordergrund. Die Therapie wird in Bereichen der psychoneurotischen Störungen ( Zwänge, Depressionen, Hysterie ) und der psychotischen Erkrankungen angewendet. Im Bereich psychotischer Erkrankungen sind die Behandlungsmöglichkeiten allerdings begrenzt. Therapeutische Ziele werden ebenso bei alten Menschen verfolgt, wenn es beim Gedächtnistraining darum geht einen vorzeitigen Gedächtnisabbau vorzubeugen oder die Folgen einer Parkinson'schen oder Alzheimer'schen Erkrankung im Verlauf zu lindern. Musiktherapeutische Arbeit hat drei Ebenen:

- Aktivierung
- Korrektur von Verhaltensweisen
- Wiederaufbau eines gestörten Lebens

Die drei Ebenen werden in der Kommunikation zwischen dem Patienten und dem Therapeuten durchlaufen.

In den letzten Jahrzehnten hat sich die freie Musikimprovisation mit der Stimme und allen möglichen Arten von Musikinstrumenten in der Musiktherapie durchgesetzt. Die Improvisation wird zum Ausgangspunkt der Therapie. Im musikalischen Improvisationsprozeß treten in der Regel vier Phasen auf:

- Exploration  
Die Musikinstrumente werden erkundet. Die improvisierte Musik klingt in dieser Phase chaotisch. Sie spiegelt die Gemütsverfassung der Patienten in der Ausgangssituation wider und ist von Angst und gegenseitiger Abgrenzung gekennzeichnet
- Differenzierung  
Es zeichnet sich das Bedürfnis nach Strukturierung ab. Es beginnt die Suche nach Spielregeln. Der Therapeut kann Regeln vorgeben oder diese mit den Patienten entwickeln.
- Kommunikation  
Die Erfahrungen aus den ersten zwei Phasen werden zur Kontaktaufnahme der Patienten untereinander und mit dem Therapeuten genutzt. Es kommt zu vorläufiger Aufteilung von Rollen, zu einem Kräfteressen, das sich in der Musik abbildet.
- Spezialisierung  
Mit zunehmender Vertrautheit der Gruppen, mit den Instrumenten, dem Therapeuten und den Patienten differenziert sich das Improvisationsverhalten. Die eingebrachten Themen werden detaillierter behandelt. In der letzten Phase versuchen die Beteiligten das Ereignis in Worte zu fassen. Die psychotherapeutische Aufarbeitung der offenliegenden Probleme schließt sich an.
- ( vgl. Schwabe, ebd. )

Aktive Musiktherapie wird einzeln und in Gruppen angeboten. Die Gruppe gibt jedem Patienten die Möglichkeit von der Unterstützung



der anderen, dem Mitgefühl und auch den unterschiedlichen Sichtweisen für Problemstellungen zu profitieren.

Das wertvollste Merkmal der aktiven Musiktherapie ist die nonverbale Kommunikation, die von der freien Musikimprovisation in eine Form des Ausdrucks von Gefühlen gebracht wird, Bereiche spontanen Verhaltens und Erlebens anbietet, die weniger vom Bewußtsein kontrolliert ist als die Sprache. (vgl. Kapteina, Stuttgart, 95 )

#### **4.4. Beraterische Möglichkeiten**

Zur Erweiterung des beraterischen Repertoires allgemein und für die Vitalisierung von Supervisionsprozessen ist die Überprüfung von Transfermöglichkeiten notwendig. In der Regel sind Beratungsansätze 1. Ordnung mit entsprechender Focusbildung gut in die 2. Ordnung zu transportieren. Die schon dargestellten Prinzipien, Weiterentwicklungen und Modifikationen haben auch für Supervisionsprozesse ihre Gültigkeit. Mit unerfahrenen Musikimprovisateuren ist das Nutzungsspektrum allerdings eingeschränkt. Methodenerfahrene Teilnehmer und Supervisoren können sich der Ressourcen des Mediums zur Darstellung und Reflexion zielgenauer und effektiver bedienen.

Supervision ist eine kollegiale Lernform. Im Bereich der Kreativität und ihrer sinnvollen Nutzbarmachung ist sie erweiterbar. Die Erschließung ästhetischer Räume kann den Praktiker, der oft an rezeptive Konzepte der Problembearbeitung glaubt ( weil oberflächlich betrachtet in der Praxis leichter umsetzbar), sensitiv machen für eine neue Wahrnehmung des Alltags und kreative Lösungsmodelle, die seine situative Handlungskompetenz erhöhen. Also einen anderen Standpunkt einnehmen lassen.

Zum Lernen gehören gemeinsame Erfahrungen und das Vertrauen in die eigene Interventionskompetenz, die es ermöglichen, Methoden nicht nur zu entwickeln, zu erlernen, sondern vielmehr souverän im Alltag greifbar und einsetzbar machen. Supervision muss von daher als Freiraum definiert werden, der eine eigene Kultur und Dynamik entwickelt.

Dieser Sichtweise entsprechend muß der ästhetische Raum ( Frei- bzw. Lernraum ) so genau definiert sein, daß allen Teilnehmern die Grenzen klar werden. Ein schneller Transfer von Alltagserfahrungen und Wahrnehmungen in diesen Raum soll ermöglicht werden. Als taugliche methodische Zugänge erweisen sich für meine Arbeit systemische Ansätze vernetzt mit ästhetischen Lernformen in diesem Fall freie Musikimprovisation.

Jedem Berater ist klar, daß verbale Kompetenz allein nicht ausreicht, den sozialarbeiterischen Alltag zu bewältigen. Aus diesem Grund plä-

diere ich dafür, auch nonverbale Formen zu etablieren. Es hat sich gezeigt, daß hier Kommunikationsstrukturen, Wertekollisionen und Kooperationsmodelle von Teams viel schneller analysierbar dargestellt und damit auch professionell bearbeitbar werden.

Der geforderte Lernraum muß ermöglichen:

- Ritualisierung im positiven Sinne
- Erfolgskontrolle
- Erfahrungsangebote
- Methodenlernen
- Konzepte entwickeln
- Politikstrategien entwickeln und einüben
- Fachkompetenz erweitern
- Diskussion und Gesprächsführung einüben
- Ethische Diskurse

Dies geschieht auf dem Hintergrund professioneller Selbstkontrolle, die meiner Auffassung nach in folgende Punkte gliederbar ist:

- Rechte und Bedürfnisse der Klienten
- Aktuelle Handlungsmöglichkeiten im Arbeitsfeld
- Definition des professionellen Auftrags
- Selbstkonzept des Helfers
- Rollenklarheit
- Auftragsklarheit

Diese Bereiche sind die Leitfäden für die Begrenzung des Freiraums. Eine Probleme und Lösungen würdigende Focusbildung, von professioneller Selbstkontrolle getragen, ist ein wichtiger Teil des Beratungsprozesses. Den Supervisanden soll er reflexiv transparent oder besser noch mit ihnen entwickelt werden.

Für die methodischen Zugänge und die souveräne Beherrschung der Methoden trägt der Supervisor ebenso die Verantwortung und muß seine Grenzen kennen. (vgl. Richter + Fallner, Hille 93, S. 61 )

Das Medium Musik bietet sich als Ausdrucksmittel an. Es dient im supervisorischen Kontext der Informationsvermittlung im kommunikativen Prozeß.

Die Ausdrucksbeschränktheit durch das allgemein eingesetzte Medium Sprache kann überwunden werden.

Musikalisch, kreativer Ausdruck ist eine zutiefst menschliche Möglichkeit, die den meisten jedoch in der Kindheit und Jugend abhanden kommt. Kinder stellen sich nicht die Frage nach Medienintegration. Sie

benutzen Klangkörper, singen, nehmen Puppen zur Hand und spielen Probleme oder Phantasien durch.

Diese Fähigkeit soll in Supervisionsprozessen durch Vernetzung und Integration von Medien reaktiviert werden.

„H.v.Foerster´s erkenntnistheoretischer Kernsatz „Willst Du erkennen, lerne zu handeln“ zeigt, welche Bedeutung die konstruktivistischen Systemiker dem kommunikativen Handeln zuweisen. Alle Ideen, Gefühle, Ahnungen usw. sind an kommunikatives Handeln gebunden und erweisen sich auch nur in diesem Kontext als bedeutsam oder irrelevant.

Moreno hat diese Betonung des Handelns durch die triadische Verknüpfung von Aktion ( Handeln ), Spontaneität und Kreativität noch radikalisiert. Stegreiftheater und Psychodrama zeigten, daß Veränderungen nicht nur an intellektuelle Einsicht oder Wahrnehmung intensiver Gefühlsprozesse geknüpft ist, sondern an deren Kommunikation im Medium des Spiels .....

- Spontaneität und Kreativität:  
sie ermöglichen Entwicklung
- Anziehung und Abstoßung:  
sie ermöglichen Zusammenhalt
- Erfahrung in wechselnden Raum- Zeit- Bezügen:  
sie ermöglichen die Integration des Einzelnen in ihm übergeordnete Prozesse und Strukturen, die in den durch Phantasie und Handlungen geschaffenen „Surplus – realitäten“ zum Gegenstand der Betrachtung werden.“ ( vgl. Ritscher, Frankfurt 98, S. 331 )  
(Surplus – realitäten entsprechen dem Begriff ästhetischer Raum)

Für die Dimension des professionellen Handelns bedeutet das:  
In Supervisionsprozessen werden Aktionen in den Kontext Reflexion, Begründung, Zuordnung gestellt ( Theorieebene ) und Handlungskonzepte für professionelle Situationen der psychosozialen Arbeit beschrieben.

Musik als Medium eignet sich von dieser Perspektive aus betrachtet besonders zum Einsatz in Supervisionsprozessen.

- Musizieren ist immer stark handlungsorientiert
- Freie Musikimprovisationen leben von der Spontaneität und Kreativität der Gestalter
- Musikalische Prozesse machen Raum- Zeit- Bezüge sinnlich erfahrbar und sind somit im Prozeß aktiv vermittelbar

- Musikalische Improvisationen sind immer einmalig und nicht wiederholbar
- Sie spiegeln Alltagsleben wider
- Konzeptentwicklung ( Komposition, internaler Prozeß ) und Interpretation ( Umsetzung in die Musikpraxis, externaler Prozeß ) sind miteinander untrennbar verbunden, jedoch getrennt reflektierbar

Damit wird eine Fülle Material für das reflexive Bearbeitungsverfahren produziert. Das stellt im Bereich der Focusbildung hohe Anforderungen.

Wie schon in 4.2. beschrieben, lassen sich Prozeßsteuerungsmodelle auch hier sinnfällig einsetzen.

Die Focusbildung kann schon in der Aushandlungsphase, also vor dem Eintritt in den ästhetischen Raum beginnen.

Freie Musikimprovisation können themenzentriert gespielt werden. Die kollektive Kompositions- und Musizierpraxis ist dann eingegrenzt und hat so schon von vorne herein einen Focus, der sich durch den ästhetischen Prozeß und die Reflexion hindurch zieht.

Wir improvisieren ein Musikstück, das einen Konflikt, eine unklare Gruppendynamik, ein Gefühl oder eine Situation darstellen soll. Es können Rollen verteilt werden, die während der Improvisation selbständig gesucht und musiziert werden.

In der Reflexionsphase werden die Befindlichkeiten der einzelnen Gestalter während des ästhetischen Prozesses geprüft und ausgetauscht. Unterschiedliche Wahrnehmungen werden deutlich, aber auch verschiedene emotionale Wirkungen des produzierten Musikmaterials auf die Gestalter. Es wird deutlich, daß freie Musikimprovisation ein Prozeß ist, in dem sich Ideen und die daraus resultierenden Impulse gegenseitig bedingen und beeinflussen ( z.B. abstoßen und anziehen ) und somit die soziale Wirklichkeit der Mitspieler abbildet.

Jeder bringt seine Kreativität, Expressivität, Spontaneität und soziale ( kommunikative ) Kompetenz ein. Grenzen werden durch eine neue Perspektive sichtbar und überwindbar. Kontexte können besser erkannt und dialogisch mit der Gruppe herausgearbeitet werden.

Lösungen werden entwickelt und können nach einer erneuten Aushandlung im ästhetischen Raum in einer Improvisationssituation erprobt, reflektiert und bewertet werden.

Es können gruppenspezifische Themen bearbeitet werden oder bedeutsame Themen der Teilnehmer aus ihrem professionellen Alltag als Fragestellung vorgestellt werden.

Bei der Bearbeitung orientiere ich mich an dem in 4.2. vorgestellten Reflexions- und Steuerungsmodell.

## **5. Darstellung einer Beratungssequenz mit freier Musikimprovisation**

### **5.1. Entwicklung der Gruppe**

Ich arbeite mit der Gruppe ca. 30 Zeiteinheiten an dem Thema:  
Freie Musikimprovisation im heilpädagogischen Arbeitsfeld  
Die Teilnehmer ( 6 Frauen, 2 Männer ) sind Erzieher, Lehrer oder Heilerziehungspfleger, die sich in einer Weiterbildung zum Heilpädagogen befinden. Sie haben schon einige Erfahrungen mit freier Musikimprovisation gesammelt und sie in ihren Arbeitsfeldern und heilpädagogischen Prozessen erprobt.

Die Prinzipien und Regeln sind ihnen klar. Die Gruppe hat schon ca. 10 freie Improvisationen miteinander gespielt und mit Verknüpfungen ( Masken, Bewegung, Malen, Schminken, Instrumentenbau, Pantomime) experimentiert.

Zeitgleich hatte ich einen Supervisionsprozeß mit der Gruppe begonnen. Meine Aufgabe war hier die supervisorische Begleitung des in die Ausbildung integrierten Praktikums. Jeder Teilnehmer führt während der Weiterbildung einen heilpädagogischen Prozeß durch ( heilpädagogische Spieltherapie oder heilpädagogische Übungsbehandlung ). Zu dem Zeitpunkt hatten wir 8 von 20 Sitzungen miteinander gearbeitet.

Ein Teilnehmer fragte zu Anfang der Arbeitseinheit, ob wir mit musikalischen Mitteln einen Fall aus seinem Arbeitsalltag in einer teilstationären Gruppe bearbeiten können. Er würde sich eine Supervisions-sitzung mit Musikimprovisation wünschen.

Die anderen Teilnehmer waren zunächst irritiert. Wir stiegen in eine Diskussion von Medieneinsatz in Beratungsprozessen ein. Nachdem einige Zugänge angegriffen wurden, erklärte sich die Gruppe zu einem Experiment bereit.

### **5.2 Eingangsimpuls**

Der Einbringer stellt nun seinen Fall vor. In der Tagesgruppe ist ein Mädchen im Alter von 10 Jahren aufgenommen worden. Der Aufnahmegrund waren Schulschwierigkeiten, die in der Anamnese nicht deutlich beschrieben sind. Sie habe Schwierigkeiten im Kontakt mit Gleichaltrigen. Der Auftrag für die Mitarbeiter der Tagesgruppe lautet:

- Begleitung im schulischen Bereich
  - Förderung bei der Aufarbeitung von schulischen Defiziten
  - Förderung bei der Entwicklung einer altersentsprechenden sozialen Kompetenz, die Kontakt zu Gleichaltrigen ermöglicht
  - Kooperation mit der Familie und deren Integration in das zu entwickelnde Konzept
  - Integration in die 8 Mitglieder (Jungen im Alter von 10 bis 13 Jahren ) und 2 Mitarbeiter ( 1 Erzieher,1 Erzieherin ) zählende Tagesgruppe
- Die Tagesgruppenräume befinden sich in der Nähe eines sozialen Brennpunktes, in dem das Mädchen mit seiner Ursprungsfamilie lebt. Sie hat noch einen älteren Bruder. Das Mädchen kommt seit 2 Wochen in die Tagesgruppe. Der Kollege berichtet, daß die Gruppe bisher neue Mitglieder gut integrieren konnte und die Alltagskultur so entwickelt ist, daß es für die Erzieher immer möglich war, Ausgrenzungsproblematiken zu entschärfen und schnell Kontakt zu neuen Kindern zu bekommen. Er verbeispielt das an einem Fall, der gelungen betreut wurde.

Bei dem Mädchen gelingt dies, trotz großer Anstrengungen, nicht. Sie reagiert weder auf Angebote der Erzieherin, des Kollegen noch der anderen Kinder. Sie sitzt immer nur am Tisch und antwortet höchstens mit ja oder nein. Es wird deutlich, daß sie nicht in der Gruppe sein will. Täglich ist sie Thema in Erwachsenengesprächen: „Sie macht mich und meine Kollegin hilflos. Das schlimmste ist, ich werde manchmal wütend, wenn sie so dasitzt und auf nichts reagiert. Wir und auch die Jungen geben uns wirklich Mühe!“

Einige Teilnehmer stellen nun Verständnisfragen: Welche Angebote hat sie bekommen? Laßt ihr sie irgendwann da sitzen? Was geschieht dann? Der Kollege antwortet. Wir einigen uns, daß nur Verständnisfragen gestellt und beantwortet werden.

Dann wollen wir im ästhetischen Raum weiter arbeiten und eine freie Musikimprovisation nutzen, um die Situation darzustellen und sie sinnlich zu erfahren.

### **5.3. Setting**

Wir befinden uns in unserem gewohnten Improvisationsraum, einem Gymnastikraum 10x8 m groß. Er ist nur mit Stühlen und Musikinstrumenten ausgestattet ( Orff´sches Instrumentarium, einige selbstgebaute Instrumente, verschiedene Gongs und Becken, ein Klavier, eine Gitarre, eine Posaune, eine Trompete, ein Schlagzeug und drei Kesselpauken ). Die Instrumente stehen mitten im Raum, die Teilnehmer sitzen in einem Stuhlkreis neben den Instrumenten, unser Aushandlungs- und Reflexionsort.

## **5.4. Verlauf**

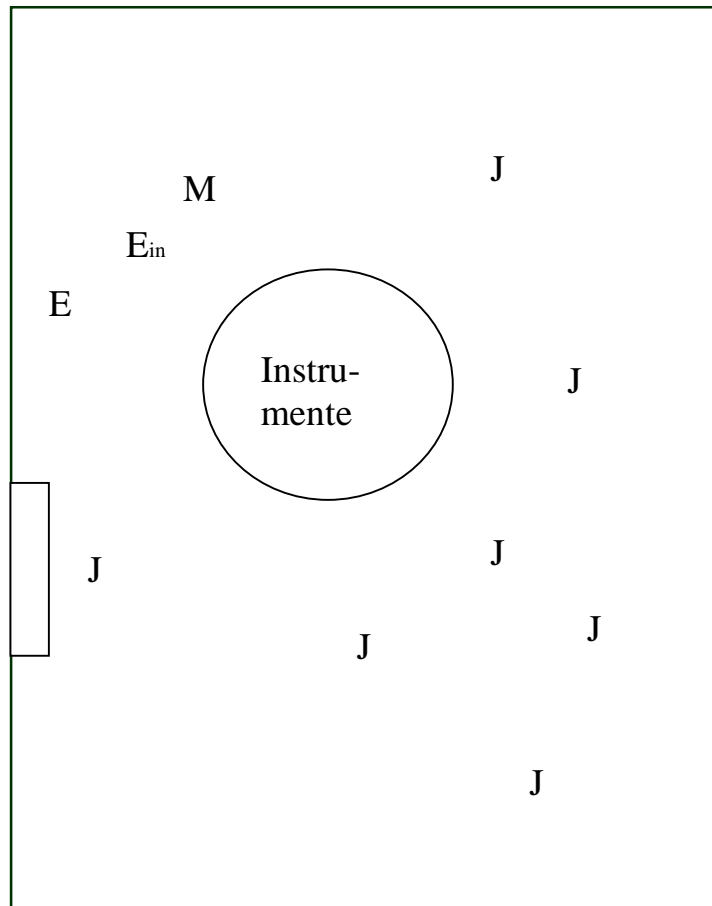
### **5.4.1. Aushandlungsphase**

Von der in 5.2. beschriebenen Darstellung ausgehend, entwickeln wir dialogisch eine Spielregel. Wir wollen eine freie Musikimprovisation spielen, welche die Situation des Mädchens in der Tagesgruppe widerspiegelt. Das gesamte Klangmaterial soll als Medium eingesetzt werden. Der einbringende Kollege „musiziert“ sich selbst. Eine Teilnehmerin erklärt sich bereit die Rolle des Mädchens zu übernehmen. Die andere Teilnehmerin musiziert die Erzieherin. Die übrigen Musiker spielen die Jungen. Jeder wählt die für sich und seine Rolle passenden Musikinstrumente. Während des Stückes dürfen die Instrumente gewechselt werden. Ich werde mitspielen und eine von den Jungenrollen übernehmen. ( Es wurden noch weitere Varianten andiskutiert, die ich aber hier nicht darstellen werde. Ich habe mich auf den im Konsens herausgearbeiteten Kontrakt beschränkt. ) Nachdem der Aushandlungsprozeß abgeschlossen ist, rufe ich die Grundregeln ins Gedächtnis:

- Die Improvisation ist begrenzt durch je eine Ruhephase am Anfang und am Ende des Stückes.
- Während der Improvisation sind keine Worte, sondern nur Klänge erlaubt.

### **5.4.2. Freie Musikimprovisation**

Die Teilnehmer beginnen mit der Instrumentenwahl und plazieren sich im Raum.



E = Erzieher      Ein = Erzieherin      J = Junge      M = Mädchen

Das Mädchen hat sich auf den Boden gesetzt und ein Xylophon, eine Triangel und eine Blockflöte gewählt.

Die Jungen haben sich Trommeln, Pauken, Trompete, Posaune und Gong ausgesucht, alle, außer einem der am Klavier sitzt, stehen.

Auch der Erzieher und die Erzieherin stehen.

Alle haben ihre Positionen eingenommen. Es beginnt eine Ruhephase von 2 bis 3 Minuten. Der Junge am Klavier spielt vorsichtig einige Töne an. Die anderen spielen nacheinander mit großen Pausen ihre Instrumente an.

Das Mädchen nimmt die Triangel und schlägt sie einmal an, geht dann zum Xylophon über und spielt mit einem Schlegel drei, vier Töne mit großen Pausen.

Der Erzieher hat ein Klangholz gewählt und versucht eine Antwort.



Jetzt geht das Mädchen zur Flöte über. Sie bläst sie an und legt sie beiseite.

Die Erzieherin, die auch eine Flöte gewählt hat, bläst an und geht in eine Melodie über.

Das Mädchen spielt mit großen Pausen vorsichtig einige Töne auf dem Xylophon.

Die Jungen beginnen sich mit ihren Instrumenten im Raum zu bewegen.

Die Pausen zwischen den von ihnen gespielten Impulsen werden immer kürzer. Die Improvisation gewinnt an Tempo und Lautstärke. Die Dynamik wird immer intensiver. Die Musiker stimulieren sich gegenseitig. Es entsteht eine laute durchgängige Klangwand. Die Spieler wechseln die Instrumente und nutzen den ganzen Raum.

Das Mädchen sitzt vor ihren Instrumenten und hört zu.

Der Erzieher geht an die Kesselpauke und schlägt sie laut und prägnant. Die Lautstärke geht zurück. Die Impulsfrequenz sinkt.

Die Erzieherin ist bei ihrer Flöte geblieben. Sie hat gegen die Klangwand angespielt und wird wieder hörbar.

Die Jungen geben Impulse ein und antworten ihren Mitspielern. Die Dynamik erhöht sich erneut.

Die Spieler laufen während des Spiels im ganzen Raum umher. Die Bewegungen gehen ins Tänzerische. Es entsteht ein weiterer Höhepunkt. Wieder schwillt die Lautstärke ab. Der Prozeß wiederholt sich nochmals und endet in einer leisen Phase, in der nur noch vereinzelt Töne sehr prägnant, aber nicht laut gespielt werden.

Der Erzieher steht wieder in seiner Ausgangsposition und musiziert mit dem Klangholz.

Die Erzieherin spielt mit der Flöte einzelne Töne.

Das Mädchen nimmt die Triangel zur Hand ( sie war die ganze Zeit in ihrer Position geblieben und hatte zugehört.) Nun schlägt sie ihr Instrument einmal an und legt es wieder auf den Boden.

Es werden noch einige leise Töne gespielt.

Die Spieler stehen wieder in ihrer Ausgangsposition. Es entsteht eine Ruhephase von drei bis vier Minuten.

Das ganze Stück hat mit den Ruhephasen ca. 20 Minuten gedauert.

### **5.4.3. Auswertung**

Die Spieler begeben sich in den Stuhlkreis. Wir beginnen mit der Reflexion anhand des in 4.2. dargestellten Fragenkatalogs.

Ich moderiere den Prozeß an: „Wie geht es euch? Wie hat es euch gefallen?“

Das Mädchen: „Ich fühle mich ganz schlecht. Ich stehe kurz vor dem Weinen. Es war so laut. Alles was ich versucht habe ist gescheitert.“

Langes, betroffenes Schweigen –

Ich frage das Mädchen: „Können wir etwas für dich tun?“

Das Mädchen: „Nein, es wird schon besser. Ich glaube, wenn wir jetzt weiterreden, kann ich mich beruhigen.“

Wieder Schweigen –

Ein Junge: „Es fällt mir schwer jetzt zu sagen, wie es mir ging. Mir hat das Stück nämlich gut gefallen. Es hat richtig Spaß gemacht.“

Ein anderer Junge: „Mir geht es auch so. Es war ganz toll, so wild zu musizieren. Das Mädchen hat ja am Anfang gar nicht richtig mitgemacht. Ich wollte sie nicht ärgern. Sie hätte ja mitmachen können.“

Ein weiterer Junge: „Ich habe plötzlich an das Bilderbuch „Wo die wilden Kerle wohnen“ gedacht. So habe ich dann auch gespielt. Das hat mir gut gefallen!“

Die anderen Jungen schließen sich an und finden das Bild mit „den wilden Kerlen“ sehr treffend. Sie hätten es gut gefunden, wenn das Mädchen mitgemacht hätte.

Der Erzieher: „Ich war ganz zerrissen. Eigentlich hätte ich gerne mit den Jungen herumgetobt, aber ich habe mich ständig um das Mädchen gesorgt und versucht Kontakt aufzunehmen. Die Jungen haben ja nichts Schlimmes getan. Sie wollten auf legitime Art Spaß haben.“

Die Erzieherin: „Ich bin auch ganz traurig und verzweifelt gewesen. Mit meiner Flöte konnte ich nicht viel ausrichten, und da wo es möglich gewesen wäre, hat das Mädchen nicht geantwortet. Auf die Jungen habe ich mich gar nicht so richtig konzentriert.“

Meine Wahrnehmung: „Ich hatte mich anfangs auf das Mädchen, die Erzieherin und den Erzieher konzentriert, weil ich fand, daß die Jungen angemessen spielten, und genügend Raum für Kommunikation war. Nachdem für mich nach einigen Versuchen nie eine Antwort kam, habe ich lustvoll mit den Jungs herumgetobt. Es tut mir leid, daß es für das Mädchen so schwierig wurde.“

Ich moderiere in die nächste Phase: „Haben wir denn das gemacht, was wir uns vorgenommen hatten?“

Einhellig stellten alle Teilnehmer fest, daß wir unseren Kontrakt eingehalten haben und die Gruppensituation präzise gespielt haben.

Der Erzieher bestätigt das und zeigt sich verwundert über die Genauigkeit, weil ja keiner die Gruppe kennt.

Ich moderiere am Phasenmodell entlang zur nächsten Frage: „Was hat das mit uns zu tun?“

Ein Junge: „Ich vermute, wir kennen solche Situationen aus unserem Leben und unserer Geschichte. Deshalb können wir sie auch für andere nachspielen.“

Das Mädchen: „Wenn wir jetzt so darüber sprechen, merke ich, wie es mir besser geht. Ich habe den Eindruck, die Leute hier wissen, wie es ist mit mir.“

Der Erzieher: „Ich habe es so erlebt wie in der Gruppe. Ich kann mich gar nicht richtig entscheiden, mit wem ich was machen soll; mit den Jungs, oder mit dem Mädchen.“

Die Erzieherin: „Ich möchte was mit dem Mädchen tun. Ich will, daß sie es schafft, in Bewegung zu kommen. Die Jungen wollen ihr nichts tun, aber sie sind für sie zu wild. Sie stören mich auch, wenn ich zu ihr Kontakt aufnehmen will. Was die machen ist ihr fremd. Sie muß sich daran gewöhnen. Ich weiß jetzt mehr als vorher. Sie muß Kontakt aufbauen lernen.“

Der Erzieher: „Glaub ich auch. Man muß in Ruhe und ohne viele Jungen mit dem Mädchen Kontakt bekommen.“

Ein Junge fragt den Erzieher: „Was wirst du jetzt machen?“

Der Erzieher: „Ich denke, ich werde meiner Kollegin berichten was wir heute gemacht haben und was ich erfahren habe. Ich glaube, wir müssen genau planen, wer wann für das Mädchen und für die Jungen zuständig ist, daß diese Zerrissenheit aufhört. Dann kann man sich auf einen Auftrag beziehen.“

Ein anderer Junge: „Und was ist mit den Jungen?“

Der Erzieher: „Ich denke, denen muß ich auch erzählen, was ich jetzt weiß. Die dürfen ja mal wild sein. Aber die müssen auch wissen, daß das Mädchen noch lernen muß und ihre Rücksicht braucht, damit es mit dem Kontakt gelingt.“

Ein Junge: „Man hat auch deutlich gesehen was hier los war. Das Mädchen hat sich nicht bewegt und mit uns gemeinsam hat sie nichts gemacht. Das geht ja auch nicht, wenn man sich nicht bewegt.“

Ein weiterer Junge: „Klar hat das was mit mir zu tun. Ich habe mich gefühlt wie mit 12 Jahren. Das war lustvoll. Andererseits wollte ich auch mit euch zusammen etwas rauskriegen.“

Ein anderer Junge: „Haben wir ja auch. Der Erzieher sagt ja, so ist es.“

Noch ein Junge: „Wahrscheinlich kann das Mädchen nicht mit uns toben. Die weiß nicht wie das geht.“

Ich moderiere weiter und stelle die Frage: „Was ist uns aufgefallen?“

Der Erzieher: „Ich konnte mich nicht entscheiden, und hatte keinen Plan. Ich denke, das Mädchen muß erst lernen mit den Jungen umzugehen und dabei Spaß zu haben. Das was die machen ist ihr fremd. Sie muß sich daran gewöhnen und mit der Hilfe der Erzieher lernen langsam Kontakt aufzubauen. Wir müssen geduldig sein.“

Ich frage nach, ob noch etwas zu tun ist.

Alle Teilnehmer äußern, daß sie denken, das sei jetzt gut.

Der Erzieher bedankt sich und fragt noch das Mädchen nach seinem Befinden.

Es meldet zurück, daß es ihr wieder gut geht.

Alle Teilnehmer zeigten sich erstaunt, daß nonverbale Methoden eine so breite Vielfalt an Möglichkeiten bieten. Vor allem, wie schnell sie zu Erkenntnissen führen. Es wird weiter klar, daß wir noch eine Fülle von Optionen nutzen könnten. Z. B. anschauen, wie sich die Spieler im Raum positioniert hatten, wie und wohin sie sich bewegten. Auch eine genaue Analyse der Musikstruktur wäre eine ergiebige Möglichkeit.

Natürlich konnte der Prozeß hier nur ausschnitthaft dargestellt werden. Die Darstellung hat in diesem Kontext in der Hauptsache die Funktion, eine plastische Vorstellung über freie Musikimprovisation in der Supervision für den Leser herzustellen. Eine umfassende Prozeßanalyse mit der Auflistung aller möglichen Optionen für die Prozeßsteuerung war nicht die Zielsetzung.

## **0.1. Schlußbemerkungen**

Ich hoffe, daß der Leser einige Aspekte zum Verständnis von Musikimprovisation und der Wirkweise musikalischer Prozesse im Supervisionsverlauf bieten konnte.

Überhaupt erlebe ich den Einsatz von Medien in Beratungsprozessen als hilfreich und durchaus zeitsparend.

Auch möchte ich nicht verschweigen, daß sich bei mir und auch bei den Teilnehmern der Lustgewinn im Beratungskontext erhöht.

## 0.2. Literatur

- Beuys, J. Jeder Mensch ist ein Künstler, Ullstein, Berlin, 1997
- Friedemann, L. Einstiege in neue Klangbereiche durch Gruppenimprovisation, rote reihe, Wien, 1972
- Friedemann, L. Trommeln, Tanzen, Tönen, rote reihe, Wien, 1983
- Gobes, L. consultation checklist, TJA, Vol.1 1993
- Kapteina, H. und Hörtreiter Musik und Malen in der therapeutischen Arbeit mit Suchtkranken, Fischer, Stuttgart, 1993
- Lukács, G. Ästhetik I – IV, Luchterhand, Darmstadt Neuwied, 1972
- Mayrhofer, H. und Zacharias, W, Ästhetische Erziehung, Rowohlt, Reinbek, 1976
- Petzold, H. Die Medien in der integrativen Pädagogik, in: Petzold, H. und Brown, G. Gestaltpädagogik, Pfeiffer, München, 1977
- Petzold, H. und Lemke, J. Gestaltsupervision als Kompetenzgruppe, Gestaltbuletin 1, 1978
- Richter, K. und Fallner, H. Kreative Medien in der Supervision, Busch, Hille, 1993
- Ritscher, W. Systemisch – Psychodramatische Supervision in der Psychosozialen Arbeit, Klotz, Eschborn, 1998
- Roscher, W. Polyästhetische Erziehung, DuMont, Köln, 1976
- Schwabe, Ch. Aktive Musiktherapie für erwachsene Patienten, Fischer, Stuttgart, 1983
- Stern, A. Der Malort, Daimon, Einsiedeln, 1998
- Vogt, H. Neue Musik, Reclam, Stuttgart, 1972