

# **Lilli Friedemann und ihre Bedeutung für die Musiktherapie**

**Ein Beitrag zur Geschichte der Musiktherapie nach 1945**



## **Diplomarbeit**

zur Erlangung des Grades einer Diplom-Musiktherapeutin  
am Institut für Musiktherapie der Hochschule für Musik und Theater Hamburg

Vorgelegt von: Gesine Thomforde

Erstgutachter: Prof. Dr. Hans-Helmut Decker-Voigt

Zweitgutachterin: Claudia Senn-Böning Diplom-Musiktherapeutin BVM

Hamburg, d. 31.07.05

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einführung in das Thema</b>	<b>2</b>
1.1	Meine Motivation für diese Arbeit	2
<b>2</b>	<b>Biographisches zu Lilli Friedemann</b>	<b>4</b>
2.1	Selbstdarstellung auf Grund ihrer unveröffentlichten Erinnerungen (Typoskript) /Kopie in der Anlage	4
2.2	Anmerkungen von Schülern Lilli Friedemanns über ihre Lehrerin	7
2.3	Aufbau des Ringes für Gruppenimprovisation	10
<b>3</b>	<b>Die Darstellung der Entwicklung der Improvisationsmethode von Lilli Friedemann</b>	<b>11</b>
3.1	Improvisationsformen aus den Gründerjahren	11
3.2	Das Konzept der Basisausbildung	15
3.3	Kommentar zur Basisausbildung	18
<b>4</b>	<b>Abgrenzung und Gemeinsamkeit von Musikpädagogik und Musiktherapie</b>	<b>20</b>
4.1	Die Schnittflächentheorie in Verbindung mit der musikalischen Gruppenimprovisation	20
4.2	Vergleich: Aktuelle Perspektive zur therapeutischen Improvisation heute	24
<b>5</b>	<b>Neuere Entwicklungen in der psychoanalytischen Musiktherapie in Verbindung mit dem Konzept Alfred Lorenzers</b>	<b>26</b>
5.1	Das szenische Verstehen von Lorenzer	26
<b>6</b>	<b>Ein besonderes Fallbeispiel</b>	<b>30</b>
6.1	Ausgangssituation der Familienimprovisation	30
6.2	Verlauf der zweijährigen Familien-Gruppenimprovisation	31
6.3	Abschlussbericht des Musiktherapeuten aus dem Jahre 1999	33
6.4	Deutung einer eindrucksvollen Szene	36
<b>7</b>	<b>Diskussion</b>	<b>37</b>
7.1	Die Bedeutung der Methode von L. Friedemann in der pädagogischen Arbeit	37
7.2	Das Musikpädagogische in der Musiktherapie bei Friedemann	41
7.3	Die Bedeutung der Methode von L. Friedemann in der therapeutischen Arbeit	42
7.4	Begegnung von Lilli Friedemann und Prof. Dr. H.-H. Decker-Voigt	44
<b>8</b>	<b>Schlussbetrachtung</b>	<b>45</b>
<b>9</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>47</b>

# 1 Einführung in das Thema

## 1.1 Meine Motivation für diese Arbeit

Während eines Seminars, das 1970 in der Evangelischen Akademie in Bad Segeberg stattfand, an dem ich teilnahm, lernte ich Lilli Friedemann in einer Mittagspause kennen. Die Seminarteilnehmer erhielten von ihr den Auftrag, Naturhölzer, Schlüssel und Steine mitzubringen. Lilli Friedemann sagte uns, dass sie mit uns Musik machen wollte, was mich sehr erstaunte, da ich durch meine klassische Musikausbildung geprägt war und mir nicht vorstellen konnte, wie wir ohne Noten miteinander musizieren sollten.

Ich erinnere mich heute genau an die eigene Überraschung darüber, wie es dann gelang, mit einfachen Gegenständen und Naturmaterialien zusammen zu spielen und beschloss sofort, dieses Geheimnis zu ergründen.

Lilli Friedemanns Methode, mit uns zu improvisieren, hatte mich stark beeindruckt, und ich bat sie um einen Termin, um diese Methode bei ihr zu studieren. Da sie ganz in meiner Nähe wohnte, kam es schnell zu einer Verabredung. Damit begann ein gemeinsamer und inspirierender Weg. Ich hatte eine Lehrerin gefunden, die mich durch ihre menschliche, musikalische und politische Haltung faszinierte. Unbewusst spürte ich, dass sie mir half, anezogene, angepasste Einstellungen zur Musik in Frage zu stellen und neu zu durchdenken.

Das gemeinsame Musizieren in ihrem Studio, zusammen mit anderen Musikerinnen und Musikern, erlebte ich als musikalisch anregend. Wir spielten auf Orffinstrumenten, zum Beispiel Xylophonen, Klaviersaiten, Triangeln und verschiedenen Trommeln. Außerdem setzten wir die eigenen Stimmen und die eigenen Soloinstrumente ein. Die angesagten Spielregeln wirkten strukturierend für das Gruppengeschehen. Dankbar erinnere ich mich an den Augenblick, in dem ich hörte, dass ein Gitarrist meine erste erfundene Melodie beantwortete.

Im Anschluss an die Improvisationsbegegnungen entwickelten sich regelmäßige ausführliche Gespräche. Dadurch lösten sich fast unbemerkt die Fesseln der eigenen, traditionellen Musikerziehung. Der Weg zum freieren Spielen wurde mir eröffnet.

Besonders bei der Aufgabe, meinen behinderten Sohn und seine Schwester zu begleiten, half Lilli Friedemann durch das Improvisieren im Familienkreis, eine musikalische Verständigungsebene zu schaffen. Sie legte damit eine musikalische Grundlage für meinen Sohn Jens und mich, die in einer Lebenskrise für unsere Beziehung große Bedeutung hatte. Er entschloss sich 1999 zu einem Aufenthalt in der Psychiatrie in Zwiefalten. Wesentliche Hilfe hat er dort in der Musiktherapie erfahren.

Der Musiktherapeut besuchte ihn in seinem Zimmer am Bett, das er nicht verlassen wollte und brachte Instrumente mit. Jens suchte sich sein Instrument aus und konnte im anschließenden Zusammenspiel selbst ausdrücken, was ihm zeitweilig mit Worten nicht gelang. Ich bin überzeugt, dass die Grundlagen aus der Familientherapie ihm geholfen haben, dieses Angebot anzunehmen. Ich durfte ihn in dieser Zeit begleiten und habe erkannt, welche starke Verbindung die Musiktherapie schaffen kann. Die Aufgabe, diesem Geheimnis näher zu kommen, stellte ich mir dann während der vielen Reisen zwischen meinem Wohnort Hamburg und der fast 1000 Kilometer entfernt liegenden Psychiatrie Zwiefalten, in der ich meinen Sohn im Frühjahr und Sommer 1999 besuchte.

Ausgehend von diesen Erfahrungen habe ich mich auf die Suche gemacht, neue musiktherapeutische Erkenntnisse zu finden. Mit dieser Arbeit möchte ich untersuchen und beschreiben, welche Bedeutung die von Lilli Friedemann entwickelte Methode der musikalischen Gruppenimprovisation in der Geschichte der Musiktherapie in Deutschland nach 1945 hat.

Der Lebenslauf von Frau Friedemann stellt wichtige Stationen in ihrem Leben dar. Sie werden ergänzt durch Kommentare und Bewertungen Dritter, Schülerinnen und Schüler sowie Fachkollegen, die sich zu diesem Thema geäußert haben.

## 2 Biographisches zu Lilli Friedemann

### 2.1 Selbstdarstellung auf Grund ihrer unveröffentlichten Erinnerungen (Typoskript) /Kopie in der Anlage

Das Typoskript wurde mir nach dem Tod von Frau Friedemann bei der Verteilung des Ringeigentums von einem Ringmitglied<sup>1</sup> überreicht. Es stellt eine bisher unveröffentlichte Autobiografie dar. Besondere Bedeutung kommt dieser Quelle deshalb zu, weil sie eine eigene Bewertung zu ihrer Arbeit enthält.

Lilli Friedemann wurde am 17. Juni 1906 in Kiel geboren. Ihr Vater war Studienrat an einem Gymnasium und schrieb verschiedene Bücher und Gedichte, die jedoch nicht veröffentlicht wurden. „Meine frühesten Erinnerungen hängen immer mit meiner Mutter zusammen. Sie hat mich verstanden und seelisch richtig ernährt.“<sup>2</sup>

Friedemanns Mutter war lungenkrank und häufig in einer Klinik, weshalb die Familie oft umziehen musste. „Schließlich sind wir in Hameln gelandet und auch dort geblieben.“<sup>3</sup> Lilli Friedemann hatte eine ältere Schwester. „Ich erinnere meine Kindheit als eine wirklich unbeschwerte Zeit.“<sup>4</sup>, schreibt sie in ihren unveröffentlichten Erinnerungen. „Als ich 8 Jahre war, brach der Erste Weltkrieg aus“.<sup>5</sup> Der Vater ging als Freiwilliger in den Krieg, und sie machte sich viele Gedanken darüber, ob es „eigentlich richtig ist, seine Familie freiwillig für den Krieg zu verlassen“.<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Aufbau des Ringes für Gruppenimprovisation. S.9

<sup>2</sup> Lilli Friedemann. Erinnerungen. Mölln: unveröffentlichtes Typoskript, 1988. S.1

<sup>3</sup> Ebenda S.2

<sup>4</sup> Ebenda S.2

<sup>5</sup> Ebenda S.2

<sup>6</sup> Ebenda S.2

Lilli Friedemann erhielt, vermutlich mit 8 Jahren, Geigenunterricht bei einer Freundin ihrer Mutter und begann schon mit 11 Jahren selbst zu unterrichten. Über ihre Jugend bis zu ihrem Abitur liegen keine weiteren Informationen vor. Auf Wunsch der Mutter, die selbst gern malte, begann sie etwa 1925 an der Hochschule für Bildende Künste in Hamburg mit einem Studium. Vermutlich studierte sie freie Kunst. Sie wechselte dann jedoch recht bald auf eigenen Wunsch an die Musikhochschule in Berlin und studierte dort Musik.

Friedemann erhielt nach einigen Umwegen bei Carl Flesch Geigenunterricht und bei Paul Hindemith Unterricht in Tonsatzlehre. Paul Hindemith regte sie nach einiger Zeit dazu an, ihr Studium zu unterbrechen, um in einem Landerziehungsheim als Violinenlehrerin zu arbeiten. Sie schreibt dazu in ihren Erinnerungen: „Ich glaube, dass er mich gerne mochte und mich in der ökonomisch schwierigen Zeit der Zwanziger Jahre unterbringen wollte.“<sup>7</sup> So folgte die junge Musikerin dem Rat ihres Lehrers und ging für zwei Jahre aufs Land, um in einem Landerziehungsheim zu unterrichten. Mit einem Jungen aus diesem Heim, der sprachbehindert war, arbeitete sie besonders intensiv. Diese menschliche Erfahrung nahm Lilli Friedemann mit in die Abschlussphase des Studiums nach Berlin. In dieser Zeit leitete sie ein Streicherensemble und war zugleich als Geigenlehrerin tätig.

Nach dem Abschluss ihres Studiums erhielt Lilli Friedemann einen Lehrauftrag an der Musikhochschule in Danzig. Von dort floh sie während des Zweiten Weltkriegs mit einem der letzten Züge. Anschließend arbeitete sie als Dozentin an der Musikhochschule Hannover. Sie konzertierte mit einer Streichergruppe und begann mit einem eigens für sie gebauten Rebec, einem mittelalterlichen Streichinstrument mit drei im Quint-Abstand gestimmten Saiten, zu improvisieren und Tanzmusik zu spielen.

„Tanzmusik ist voll und nicht dick, sondern ganz stachelig“,<sup>8</sup> so schreibt die Musikerin in ihren Erinnerungen. Es folgte eine neue Erfahrung, mit Laienmusikern Begleitmusik zum Theater zu entwickeln.

---

<sup>7</sup> Lilli Friedemann. Erinnerungen. Mölln: unveröffentlichtes Typoskript, 1988. S.4

<sup>8</sup> Lilli Friedemann. Erinnerungen. Mölln: unveröffentlichtes Typoskript, 1988. S.10

Daraus wurde allmählich das Zusammenspiel ohne Noten - die musikalische Gruppenimprovisation. „In der Gruppenimprovisation, die sich so mit der Zeit herauskristallisierte, verzichtet man auf metrische Rhythmen, verzichtet auf Harmonie, und trotzdem betrachten wir das als Musik, weil wir sehr einführend aufeinander reagieren und versuchen, zu spüren, was sich da entwickelt und dem dann nachzugehen...

Es ist der Ausdruck, der zählt, die Betonungen, die Agogik, das heißt also die Art zu reden. Wenn man redet, hat man kein Metrum, das zugrunde liegt, sondern: das eine Wort dehne ich und das andere geht ganz schnell, so wie ich eben auch spreche. Und genau so spielen wir miteinander.“<sup>9</sup>

Vor jedem gemeinsamen Spiel wurde eine Regel vom Spielleiter angesagt.

Lilli Friedemann hat diese Spielregeln, die vor jeder Improvisation verabredet werden, in ihren Büchern veröffentlicht. Sie bilden den Rahmen, in dem sich alle Mitspielenden ausdrücken und entfalten können. Die Gruppenleiterin kann sich dabei ungezwungen in die Gruppe integrieren, da die Regeln für alle gleichermaßen gelten.

Lilli Friedemann versuchte, mit Hilfe der Gruppenimprovisation Verständnis für die neue Musik zu wecken. Dieses gelang ihr durch ihre wache Ausstrahlung, musikalische Kompetenz und menschliche Sensibilität in der musikpädagogischen Arbeit mit ihren Schülern und Schülerinnen, die sie immer zu neuen Klangexperimenten anregte.

1964 gründete die Musikpädagogin den „Ring für Gruppenimprovisation“. Ihre Methode breitete sich aus. Infolge der guten Resonanz aus Fachkreisen siedelte Lilli Friedemann nach Hamburg über. Dort widmete sie sich jetzt ganz der Gruppenimprovisation. Sie veröffentlichte verschiedene Bücher (siehe Literaturverzeichnis), in denen sie von den praktischen Erfahrungen ihrer Arbeit berichtete.

---

<sup>9</sup> Lilli Friedemann. Erinnerungen. Mölln: unveröffentlichtes Typoskript, 1988. S.12

An der Hamburger Musikhochschule erhielt sie einen Lehrauftrag für Gruppenimprovisation. Lilli Friedemann entwickelte ein Konzept für die Basisausbildung (vgl. 2.1) im Bereich Gruppenimprovisation und richtete Lehrgänge dafür ein. Über ihre Arbeit schrieb sie in ihren Erinnerungen: „Ich habe ein großes Geschenk mitgekriegt... Damit meine ich, dass ich kreativ bin. Es ist einfach meine Sache, zu improvisieren und zu lehren.“<sup>10</sup>

1977 zog sie nach Mölln, dort unterrichtete sie weiter und schrieb 1983 ihr letztes Buch „Trommeln, Tanzen, Tönen“. Achtzigjährig erprobte sie in dem von ihr gegründeten Ensemble „Ex Tempore“ die Improvisation in Konzerten. Am 20. Dezember 1991 starb Lilli Friedemann in Mölln.

## **2.2 Anmerkungen von Schülern Lilli Friedemanns über ihre Lehrerin**

Die musikalische Gruppenimprovisation wird weiterhin von ihren Schüler/Innen gepflegt. Zunächst sollen zwei der drei Mitglieder der Gruppe Ex Tempore zu Wort kommen. Diese Improvisationsgruppe wurde 1986 von Frau Friedemann, als Pionierin der improvisierten Musik zusammen mit Herwig von Kieseritzky, Matthias Schwabe und Eiko Yamada gegründet.

Am Anfang stand die freie Improvisation im Mittelpunkt der Arbeit, später entwickelte die Gruppe daneben eine Art musikalischer Performance.

Dabei wirkten Ordnungen, Bewegungsarten oder Materialvorgaben im Raum als Rahmen. Dieser wurde improvisatorisch gefüllt. Das Ensemble hat in zahlreichen Konzerten auf sich aufmerksam gemacht.

---

<sup>10</sup> Lilli Friedemann. Erinnerungen. Mölln: unveröffentlichtes Typoskript, 1988. S.18



Für eine Betrachtung der Arbeit von Frau Friedemann durch die Schüler/Innen werden jetzt einige vorgestellt.

Herwig von Kieseritzky wurde 1958 in Berlin geboren. Er studierte Schulmusik, Musikwissenschaft, Mathematik und Philosophie in München und Berlin. Seit 1983 ist er Lehrbeauftragter für „Musikalisch-szenische Übungen“ an der Akademie der Bildenden Künste in München (bei Prof. F.Klein). Arbeitsschwerpunkte sind: Situative Musik und Gruppenimprovisation.

Im Gedenken an Lilli Friedemann schreibt er:

„Ausgehend von eher traditionellen, metrisch gebundenen und klar gegliederten Lied- und Tanzformen entwickelt sie in der Arbeit mit Kindern, Studenten und Erwachsenen eine Fülle von Spielregeln, die sie zu einem progressiv geordneten Lehrgang zusammenstellt.....

Der Traum von einer Ordnung ohne Herrschaft (so das Motto ihres letzten, leider unvollendeten Buches) ist durch Lilli Friedemann für viele Menschen zu einer beglückenden musikalischen Erfahrung geworden.“<sup>11</sup>

Matthias Schwabe wurde 1958 in Karlsruhe geboren. Er studierte Komposition und Musiktheorie in Karlsruhe und Hamburg. Er hat mit Frau Friedemann zusammen gearbeitet und wurde 1990 Vorsitzender des international tätigen Rings für Gruppenimprovisation. Außerdem ist er Herausgeber des „Ringgesprächs über Musikalische Gruppenimprovisation“, der einzigen deutschsprachigen Fachzeitung zu Theorie und Praxis improvisierter Musik und Leiter des „exploratorium berlin“.

Er schrieb 1992 in „Neue Zeitung für Musik“ in einem Artikel über Lilli Friedemann:

„Ihrem unverminderten Interesse an Kreativität folgend begann sie, darüber hinaus zu improvisieren. Im Laufe der Jahre entwickelte sie darin eine beeindruckende Methode, in deren Mittelpunkt die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit steht.

---

<sup>11</sup> Kieseritzky, H. „Lilli Friedemann.“ In: Zum Gedenken an Lilli Friedemann (2). Ringgespräch über Gruppenimprovisation Heft LVI. Berlin, Dezember 1992. S 3.

Die Anwendbarkeit dieser Arbeit im musikpädagogischen, sozialpädagogischen und selbst musiktherapeutischen Bereich trugen ihr Einladungen als Referentin zu zahlreichen Musiktagungen im In- und Ausland ein und führten 1968 zu einem Lehrauftrag an der Hamburger Musikhochschule.“<sup>12</sup>

Eindrücklich erwägt Barbara Gabler in einem Gedankenspiel zusammenfassend die Bedeutung von Lilli Friedemann:

„Manchmal fantasiiere ich: hätte Lilli Friedemann einen geschickten Promotor für Präsentationen, gehörte sie gar zum Geschlecht 01...[Anmerkung der Autorin: Gabler meint das männliche Geschlecht], sie wäre keine Pädagogin, sondern Leitfigur der Avantgarde... wäre, hätte... Bedeutend und originell war sie.“<sup>13</sup>

Für Lilli Friedemann bedeutete die Gruppenimprovisation eine umfassende menschliche, aber auch musikalische Aufgabe. Herwig von Kieseritzky fasst ihre Arbeit wie folgt zusammen:

„Auf diesem nicht unumstrittenen Gebiet ist es ihr gelungen, die Widersprüche zwischen pädagogischem Anliegen und Kunstanspruch, individuellem Ausdrucksbedürfnis und Partnerbezogenheit, Freiheit und Gebundenheit miteinander zu versöhnen.“<sup>14</sup>

Im Kreis ihrer Schülerinnen, die sie gern mit ihrer Kreativität als Leiterin der Gruppenimprovisation beeindruckte, blieb Lilli Friedemann jung.

Sie musizierte und bildete Nachwuchskräfte aus. So entwickelte die Musikerin eine zeitgenössische Musizierform und verstand sich selbst dabei als Suchende. Sie bleibt in Erinnerung als eine beeindruckende pädagogische und künstlerische Persönlichkeit voll tiefer Menschlichkeit, Humor und Vitalität: „Zugleich spielendes Kind und ganzer Mensch.“<sup>15</sup>

---

<sup>12</sup> Schwabe, M. Neue Zeitung für Musik 4/92. In: Ringgespräch über Gruppenimprovisation Heft LV, Juni 1992. S.7

<sup>13</sup> Gabler, B. Pädagogischer Eros: Lilli Friedemann. In: Ringgespräch über Gruppenimprovisation Heft LVI. Berlin, Dezember 1992. S.5

<sup>14</sup> Kieseritzky, H. „Lilli Friedemann.“ In: Zum Gedenken an Lilli Friedemann (2). Ringgespräch über Gruppenimprovisation Heft LVI. Berlin, Dezember 1992. S.3.

<sup>15</sup> Kieseritzky, H. „Lilli Friedemann.“ In: Zum Gedenken an Lilli Friedemann (2). Ringgespräch über Gruppenimprovisation Heft LVI. Berlin, Dezember 1992. S.3.

Die Begegnung mit ihr wurde für viele Improvisatoren und Improvisatorinnen eine prägende Erfahrung, da sich in der musikalischen Gruppenimprovisation eine Ordnung ohne Herrschaft abbildet.

### **2.3 Aufbau des Ringes für Gruppenimprovisation**

Dieser gemeinnützige Verein wurde 1964 von der Geigerin und Improvisationspädagogin Lilli Friedemann (1906-1991) gegründet. Zum Kreis der Mitglieder zählten: Musiker/Innen, Pädagog/Innen, Rhythmiker/Innen, Psycholog/Innen, Therapeut/Innen und interessierte Laien aus Deutschland, Italien, Österreich und der Schweiz.

Aufgabe des Rings war und ist die Entwicklung und Verbreitung von Gruppenimprovisation als neuen Weg musikalischer Kreativität mit künstlerischem, sozialem, pädagogischem und therapeutischem Wert.

Der Ring will ein Forum sein für alle, die am Austausch von Ideen, Gedanken und Informationen über musikalische Improvisation interessiert sind und die Begegnung im gemeinsamen Improvisieren suchen.

Im Frühjahr und Herbst werden Tagungen zu Theorie und Praxis der Gruppenimprovisation ausgerichtet. Die Publikation „Ringgespräch über Gruppenimprovisation“ erscheint jährlich. Sie enthält Nachrichten, Rezensionen, Berichte, Diskussionen und thematische Beiträge.

Außerdem ist der Ring Herausgeber des „Improvisations-Kurskalenders“, der überregional alle musikalischen Improvisationskurse aufführt. Die Fortsetzung der von Lilli Friedemann begründeten Tradition bildet einen besonderen Schwerpunkt. Es gibt Lehrgänge zur Einführung in Gruppenimprovisation als musikalische Basisausbildung im Sinne Lilli Friedemanns.



### **3 Die Darstellung der Entwicklung der Improvisationsmethode von Lilli Friedemann**

#### **3.1 Improvisationsformen aus den Gründerjahren**

„Es gehört zum Erforschen eines neuen Gebietes, dass man es liebt, bevor man weiß, wohin es führt.“<sup>16</sup> Diesen Grundsatz hat Lilli Friedemann so umgesetzt, dass sich die Liebe zur Improvisation in unterschiedlichen Formen des Improvisierens ausgedrückt hat. Aus der Erfahrung heraus hat sie dann ihre Methode entwickelt und diese in ihren Büchern aufgeschrieben.

Sowohl das Improvisieren in der Gruppe als auch das Improvisieren für sich allein stellen also musikalisches Erfinden im Tun dar. Die Gruppen, mit denen Lilli Friedemann ihre Methode entwickelt hat, waren unterschiedlich zusammengesetzt. Sie umfassten anspruchsvolle Musikerinnen und Musiker, Laien, Tänzer, junge und auch reifere Menschen. Zusammenfassend stellt sie fest: „Die besten Früchte wachsen erst aus einem regelmäßigen und vielseitigen Improvisieren.“<sup>17</sup>

In Gruppen bis zu 12 Spielerinnen und Spielern und einem gut ausgebildeten Leiter beziehungsweise einer Leiterin wird diese Methode weitergegeben. Sinnvoll erscheinen Wochenend- bzw. Wochenkursformen, da der Lernvorgang dadurch nachhaltiger unterstützt wird. Der didaktische Aufbau sieht an diesen Tagen vor, dass morgens strengere und abends fantasievollere Aufgaben gemeinsam erfüllt werden.

Ratsam erscheint, dass jede/-r Spieler/-in ein Melodieinstrument beherrscht. Darüber hinaus empfiehlt es sich, dass die Handhabung aller Orff-Instrumente geübt wird; besonders wichtig sind dabei die Vermittlungen der fachgerechten Spielweisen dieser Instrumente.

Klangnuancen sind besonders zu beachten, um den Klangsinn zu schulen, der für das gemeinsame Improvisieren sehr wichtig ist.

---

<sup>16</sup> L. Friedemann: Gemeinsame Improvisation auf Instrumenten. Kassel, 1974. S.4

<sup>17</sup> Ebenda S.12

Um diese Ziele zu erreichen, benötigt die /der Gruppenleiter/-in pädagogische Fähigkeiten und sie/er sollte die Spielweisen der Orff-Instrumente beherrschen und ebenso ein Melodieinstrument spielen können.

Die Mitglieder einer Gruppe sollten sich im „Horchen“ üben, bemüht sein, den Weg höher zu bewerten als das Ergebnis, beim Spiel zunächst für sich selbst sorgen, niemals abschalten, sondern mit wacher Aufmerksamkeit am Gruppengeschehen teilnehmen. Übungen in der Gruppe sind nötig, ebenso das allein Improvisieren. Anfänger brauchen Zeit, um über die spontanen ersten, oft interessanten Versuche hinaus am Gruppengeschehen auch innerlich beteiligt zu sein.

Ein Beispiel für eine Regel, die Lilli Friedemann für große improvisierende Gruppen in ihrem Buch „Gemeinsame Improvisation auf Instrumenten“<sup>18</sup> vorschlägt, lautet: „Zugleich und *zusammen* spielen“:

„Alle Spieler haben ein Schlaginstrument zur Hand, auf dem sie zugleich, d.h. durcheinander spielend, ‚üben‘. Nach einem Beckenschlag aber, den der Anführer oder später ein Mitspieler gibt, sollen die Spieler, ohne sich zu unterbrechen, in ein Zusammenspiel kommen.“

In dem Buch folgen dann weitere Hinweise zur Differenzierung dieser Spielregel. Interessant sind die verschiedenen Improvisationsformen, die Lilli Friedemann wie folgt gliedert:

1. Volkstümliche Tanzmusik
2. Volkstümliche Liedbegleitung
3. Soloimprovisation über Teppich
4. Kehrreimform
5. Cantus- Firmus- Improvisation mit heterophonen Mitteln

---

<sup>18</sup> Friedemann, L. Gemeinsame Improvisation auf Instrumenten. Bärenreiter Verlag. Kassel, 1964. S.33

Speziell für Kinder entwickelte Lilli Friedemann ein musikalisches Curriculum für die Früherziehung. Der Stundenaufbau ist dabei durch verschiedene Elemente gekennzeichnet: Bewegung, Singen, Darstellung, rhythmische Übungen und improvisatorische Versuche auf verschiedenen Instrumenten.

In ihrem Buch „Kinder spielen mit Klängen und Tönen“ zeigte sie einen Weg, wie über Bewegung und bildhafte Vorstellung die Spielfreude zur Improvisation geweckt wird. Ein Beispiel lautet:

**„Ein Frühlingsspaziergang“<sup>19</sup>**

‘Es regnet. Singen: Regen-Regentröpfchen...’ und regnen mit den Fingern auf Fell. Der Wind bläst die Wolken fort.

Ein Mann macht sich auf den Weg und muss durch viele Pfützen patschen: ‚bum, bum, pitsch‘ (Trommelschlagen und klatschen).

Er kommt an Blumen vorbei, die sich im Winde wiegen.

Singen: Blümchen am Wege, Blümchen am Stege,

Blümchen, blüh blüh, Frühling ist hie.

Dazu die Wiegebewegung der Blumen im ruhigen Takt des Liedes;

Das Wiegen eventuell auf die Stabspiele übertragen.

Die Vögel singen (Stabspiele, Flöten).

Singen eines Kuckucksliedes.“

Mit dem folgenden Bericht möchte ich zeigen, wie hilfreich ein eingehendes Studium der Spielregeln von Lilli Friedemann ist, um bei der Arbeit mit Kindern wirklich „im Bild“ des Themas zu bleiben.

Meine Gruppe, mit der ich diese Erfahrung 1980 machen konnte, waren fünf Kinder mit ihren Müttern aus der Nachbarschaft im Alter von vier bis sechs Jahren.

Bericht über die zweite Improvisationsstunde aus der Arbeit „Musikalische Gruppenimprovisation mit Kindern als Teil einer musikalischen Früherziehung“

<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Friedemann, L. Kinder spielen mit Klängen und Tönen. Mösele Verlag, Wolfenbüttel, 1979. S.15

<sup>20</sup> Thomforde, G. Musikalische Gruppenimprovisation mit Kindern als Teil einer musikalischen Früherziehung. Schriftliche Hausarbeit. 25.7.1980. S.35/36

„Der Regen tropft lustig auf die Felle, die Kinderfinger bewegen sich munter. Alle fünf sind fröhlich dabei, die drei Mütter sitzen auch im Kreis und spielen mit. Jetzt kommt der Mann durch die Pfütze. Jedes Kind spielt seinen eigenen Mann. Bum, bum ....pitsch. Antonia schlägt gleichzeitig mit beiden Händen auf ihre Handtrommel. Alin lässt sich von ihrer Mutter anregen, Linda, ihre kleine Schwester, sitzt nuckelnd daneben, sie ist müde. Andreas sitzt an der großen Trommel, er schlägt munter drauf los. Ulrich zieht sich zurück, er mag nicht, er taut erst auf, als seine Mutter ihm die Zymbel in die Hand gibt und er jetzt Signalspieler wird.

Ich selbst spiele auf der afrikanischen Trommel einen Klatsch/Patsch-Rhythmus.

Der Mann kommt an den Blumen vorbei, alle Gruppenteilnehmer singen das neu gelernte Lied und untermalen es mit Wiegebewegungen der Arme. Antonia und Alin begleiten den Gesang musikalisch mit dem Glockenspiel. Mit dem Kuckuckslied beenden wir den Frühlingsspaziergang.“

Diese Stunde ist die zweite Begegnung von insgesamt sieben, in denen diese Gruppe die musikalische Gruppenimprovisation durch mich kennen lernte. Dabei standen für mich die Spielfreude, das Hören lernen, die Anregung des schöpferischen Musizierens und das Zusammenspiel im Vordergrund. Kleine Kunstwerke sind dabei entstanden. Mit meiner Teilnahme an Lilli Friedemanns Basisausbildung im Sommersemester 1975 und im Wintersemester 1976 wurde für diese Arbeit eine wichtige Grundlage gelegt.

### 3.2 Das Konzept der Basisausbildung

„Die Musiktherapeuten sagen heute, (1988) dass sie wesentliche Teile ihrer Arbeit durch meine Methode bekommen hätten.“<sup>21</sup> ,schreibt Lilli Friedemann . Sie meint, dass man Ende der sechziger Jahre nach neuen Wegen suchte, „Psychotikern“ zu helfen und dabei in ihrer „Vorgehensweise die passende Methode“<sup>22</sup> gefunden habe.

Sie hat mit dieser Erkenntnis dann ein eigenes Ausbildungsprogramm entwickelt, das sie als „Basisausbildung in Gruppenimprovisation“ bezeichnete. Das Konzept beinhaltet einen breiten Fächerkanon. Das Besondere an dieser Ausbildung war, dass diese Fächer von Frau Friedemann selbst unterrichtet wurden. Die Lerngruppe für diese Ausbildung blieb für zwei Semester zusammen.

Interessant für mich ist, dass diese Lernform formal bis heute in der Hochschulausbildung in Hamburg im Aufbaustudium Diplom-Musiktherapie erhalten geblieben ist. Inhaltlich liegt ein wesentlicher Schwerpunkt der Ausbildung von Frau Friedemann im Hören.

Das Konzept der Basisausbildung ist einmalig und war in der Durchführung stark mit der Initiatorin verbunden. Das Hauptfach war die musikalische Gruppenimprovisation, eine Ergänzung durch psychologische Studien hat nicht stattgefunden. Die Gesprächsthemen nach den Improvisationen waren geprägt durch die Reflektion der gespielten und gehörten Musik.

Auf den ersten Blick erscheint es als selbstverständliche Konsequenz, dass Lilli Friedemann die Erfahrungen, die sich aus den Kursen und Seminaren zur Gruppenimprovisation ergeben haben, und die vielen einzelnen Ratschläge zu einem Gesamtkonzept zusammengefasst hat.

---

<sup>21</sup> Lilli Friedemann. Erinnerungen. Mölln: unveröffentlichtes Typoskript, 1988. S.20/21

<sup>22</sup> Ebenda S.21



Hält man sich aber vor Augen, welche Schwierigkeiten die entstehende Musiktherapie überwinden musste, um sich seit 1972/73 in Deutschland als eigener Ausbildungsgang an Hochschulen zu profilieren<sup>23</sup>, dann wird man die Leistung richtig würdigen können, die Lilli Friedemann mit ihrem Entwurf einer Basisausbildung für Gruppenimprovisation vollbracht hat. Aus der Zufälligkeit des jeweiligen Vollzuges in der Praxis führt der systematisierte Vorschlag hinaus in einen nachvollziehbaren Ausbildungsgang.

Das folgende Konzept für die Basisausbildung wird hier zunächst vorgestellt. Dieses wurde den Teilnehmer/Innen durch Frau Friedemann zu Beginn der Basisausbildung in ihrem Studio überreicht.

### **Das Konzept der Basisausbildung für Gruppenimprovisation:**

Für Studierende und Berufstätige in der Sozial- und Schulpädagogik, für Musikerzieher, therapeutisch Interessierte, sowie angehende Musikstudenten, die sich auf einen nicht solistisch ausgerichteten Musikberuf vorbereiten wollen, soll während einer Studienzeit von ein bis zwei Semestern unter folgenden Gesichtspunkten eine musikalische Basis geschaffen werden:

#### **Kommunikation**

In notwendiger Ergänzung zur ästhetischen Betrachtungsweise der Musik soll diese auch in ihren sozialisierenden Eigenschaften verstanden werden: Musik als Mitteilung von Mensch zu Mensch, als nonverbale Kommunikation und als Möglichkeit der Selbstverwirklichung für jeden.

#### **Lernvorgänge ohne Angst und Isolation**

Sicherheit und Unbefangenheit im Spielen nach dem Gehör und im gemeinsamen Improvisieren auf verschiedenen Instrumenten (Schlagzeug, Melodie-Instrument, Harmonie-Instrument) - sowie vokal - bilden das Hauptziel

---

<sup>23</sup> Vgl Almut Seidel, Anfänge oder: die Schnittflächentheorie. S.29f.

der praktischen Arbeit; diese soll in verschiedensten durch soziale Schicht, körperliche und geistige Konstitution oder Altersstufe bedingten Situationen anwendbar sein.

### **Selbstständige Erfahrungen und Kreativität**

Gehör, rhythmische und gestalterische Grundfähigkeiten sollen zunächst ohne Zuhilfenahme der Notenschrift entwickelt werden. Dadurch soll sich eine Basis für eigene Erkenntnisse und einfache, praxisnahe Tonsatzübungen in Notenschrift wie auch grafischer Notation bilden.

### **Wege zur traditionellen wie zur neuesten Musik**

Umgang mit den Mitteln traditioneller Musik und mit dem Material der neuesten Musik wird mit der gleichen Intensität gepflegt.

Durch Improvisieren im traditionellen Stil werden Gehör und metrisch-rhythmische Fähigkeiten geschult, sowie ein Bewusstsein für einfache melodische und harmonische Vorgänge geschaffen. Außerdem hilft der Umgang mit „vertrauten Klängen“ den zukünftigen musikalischen Leitern und Therapeuten, das Vertrauen einer Gruppe zu gewinnen. Dem gegenüber führt der Umgang mit dem Material der neuesten Musik – abgesehen von der Faszination durch eigene Experimente mit Klangfarben und Urteilsfähigkeit – gegenüber dem musikalischen Schaffen der Gegenwart zu freierer Kreativität in einem Bereich, in dem sich noch kein herrschendes Bewusstsein für „falsch“ und „richtig“ eingestellt hat und alle Mitspieler von der Vorbildung her die gleichen Erfolgchancen haben können.

**Zentrales Fach** der Musikalischen Basisausbildung wird instrumentale und vokale **Gruppenimprovisation** sein. Von da aus wird die Arbeit auf verwandten Gebieten wie Einzelimprovisation, Bewegungserfindung, Gehörbildung, Musiklehre und Tonsatz (im nicht herkömmlichen Sinn) ausgebaut. Je nach Bedarf lässt sich der Stundenplan durch Chorsingen, Instrumentalkreise und instrumentalen Einzelunterricht sowie durch psychologische Studien erweitern.

Die genannte Ausbildung kann bei Musikstudenten als Grundlage für die folgenden Berufszweige dienen:

1. **Musikpädagogik:** Klassen- und Gruppenarbeit in Schulen, Musikschulen, Jugendzentren, Kindergärten sowie auf privater Ebene.
2. **Therapie:** Heilpädagogik und Musiktherapie mit Kindern, Erwachsenen, Gefährdeten, in Heimen und Kliniken oder privat.
3. **Musikalisches Schaffen:** Tonsatz, künstlerische Kollektivimprovisation, Komposition unter zeitgemäßen Aspekten.

Für ausgebildete Lehrer, Musikerzieher, Sozialpädagogen und therapeutisch Tätige ließe sich die Musikalische Basis-Ausbildung als Zusatzstudium einrichten.

Die Teilnehmer/Innen erhalten beim Abschluss der Ausbildung eine Bescheinigung, die für den speziellen Bedarf der Einzelnen abgefasst werden kann. Musikstudent/Innen können ihr Studium in einer Musikausbildungsstätte fortsetzen.

Die staatliche Anerkennung der Basisausbildung als Studiensemester wird beantragt.

### **3.3 Kommentar zur Basisausbildung**

Als Grundausbildung, die sich erweitern lässt, oder als Zusatzausbildung ist das Curriculum angelegt. In dieser unterschiedlichen Bestimmung spiegelt sich die unsichere Lage der Gruppenimprovisation wider, die sich in bestehende Ausbildungsgänge einordnen muss. Zugleich wird durch das Angebot der Zusatzausbildung deutlich, dass hier ein eigener profilierter Ausbildungsbereich entstanden ist.

Aufschlussreich ist ein Vergleich mit der Musiktherapie, die sich als eigener Ausbildungsbereich profiliert.<sup>24</sup> Der soziale Charakter der Musik, Musik als Kommunikation, sind Bestimmungen, die Gruppenimprovisation miteinander verbinden. Die herkömmliche Musikausbildung, die ästhetisch ausgerichtet ist, wird um die kommunikative Funktion der Musik erweitert, ohne dass die ästhetische Ausrichtung aufgegeben wird.

Die Überlegungen zu einem neuen musiktherapeutischen Konzept halten zwar deutlicher als Lilli Friedemann Kommunikation und Ästhetik zusammen.<sup>25</sup> Doch hier sind auch die institutionellen Vorgaben zu berücksichtigen, die an den Hochschulen Musik in einen neuen Arbeitsbereich Ästhetik und Kommunikation einordnen. Umso höher ist es zu werten, dass Lilli Friedemann auch ohne institutionelle Festlegungen an dem Zusammenhang von Ästhetik und Kommunikation festhält, die herausragende Rolle von Kommunikation aber besonders betont.

Schon in der Biografie Lilli Friedemanns ist die Beziehung zur Musiktherapie angelegt. Es sei erinnert an den sprachbehinderten Jungen, mit dem Lilli Friedemann im Landerziehungsheim besonders intensiv gearbeitet hat. Doch es geht um mehr als um eine biografische Reminiszenz. Im Umgang mit meinem Sohn Jens habe ich persönlich erfahren, dass die therapeutische Arbeit einen unaufgebbaren Bestandteil im Konzept Lilli Friedemanns darstellt.

---

<sup>24</sup> Vgl. Almut Seidel, Anfänge oder: die Schnittflächentheorie.... S.30

<sup>25</sup> Ebenda S.30

## **4 Abgrenzung und Gemeinsamkeit von Musikpädagogik und Musiktherapie**

### **4.1 Die Schnittflächentheorie in Verbindung mit der musikalischen Gruppenimprovisation**

Lilli Friedemann hat mit der sich eigenständig profilierenden Musiktherapie durch ihre Begegnung mit Hans-Helmut Decker-Voigt Berührung gefunden.

Er hatte Lilli Friedemann eingeladen, ihre Basisausbildung in Gruppenimprovisation in den Jahren 1981-1983 in dem von ihm geleiteten Institut für Medien- und Ausdruckstherapie anzubieten. Es besteht also kein Gegensatz von Gruppenimprovisation und Musiktherapie.

Die Gruppenimprovisation wird innerhalb der musiktherapeutischen Ausbildung angeboten. Allerdings ist zu fragen, wie sich die Gruppenimprovisation in die Musiktherapie einordnet. Sie gehört aus der Sicht der Musiktherapie zu den Disziplinen und Methoden, die im Verbund mit ihr zu sehen sind. Sie spielt in dem von Decker-Voigt eingeführten Begriff Medientherapie <sup>26</sup> eine ähnliche Rolle als Medium wie medizinische und psychologische Verfahren.

Es ist also notwendig, die Entwicklung der Musiktherapie als eigenen Ausbildungsgang herauszuarbeiten. Da nach dem Urteil von Almut Seidel, Hans-Helmut Decker-Voigt als Person für die Entwicklung der Musiktherapie in Deutschland seit den späten 70er Jahren steht <sup>27</sup>, folgt meine Arbeit diesem Ansatz.

Es lassen sich zwei Phasen der Entwicklung feststellen. Die Anfänge liegen seit 1971/72 in der Sozialpädagogik. Damit, dass Musik an der Fachhochschule für Sozialwesen als Aufgabenfeld eingerichtet wurde, stellte sich die Aufgabe, „Musik in der sozialen Arbeit und als soziale Arbeit“ <sup>28</sup> zu bestimmen.

---

<sup>26</sup> Vgl. Almut Seidel, Anfänge oder: die Schnittflächentheorie... S.32

<sup>27</sup> Vgl. Almut Seidel a.a.O. S.29 Ihrer Darstellung folgt die vorgelegte Arbeit weithin. Deshalb wird bis auf Ausnahmen auf Einzelnachweise verzichtet.

<sup>28</sup> Vgl. Almut Seidel a.a.O. S.29

Das besondere Aufgabenfeld erforderte eine eigene Theorie. Sie musste sich auch der entstehenden Musiktherapie und der Musikpädagogik gegenüber profilieren. Hans-Helmut Decker-Voigt leistete dies durch seine Schnittflächentheorie von Musiktherapie und Musikpädagogik. Diese Entwicklung setzte in Nordrhein-Westfalen an. Dort wurde der Arbeitsbereich in „Ästhetik und Kommunikation“ umbenannt.

Diese Leitkategorien mussten nun umgesetzt werden. Herkömmlich versteht sich die Musik als Form der Ästhetik. Aber es galt nun Musik als Kommunikation herauszuarbeiten, ohne die ästhetischen Wurzeln aufzugeben.

In einer neuen, umfassenden Konzeption von Kulturarbeit wurde diese Aufgabe umgesetzt. Sie führte Decker-Voigt zu einer umfassenden Theoriebildung, deren Schwerpunkt sich schlagwortartig zusammenfassen lässt: „Nicht Erziehung zur Musik, sondern Musik in der Erziehung oder Erziehung durch Musik“<sup>29</sup>. Für die Musiktherapie heißt es, dass sie in einen umfassenden Erziehungsbegriff eingeordnet wird. Er zielt auf ein „erfülltes Leben i.S. eines Lebens in Menschlichkeit“<sup>30</sup>.

Behinderungsgrade relativieren sich im Lichte dieses umfassenden Konzeptes. Medizin und Psychologie helfen, unterschiedlich Grade der Professionalisierung zu erreichen. Natürlich bedeutet es auch ein neues Verständnis von Musik. Eine zweite Phase der Entwicklung setzte 1983 nach der ersten Phase der theoretischen Visionen sehr viel pragmatischer ein. Die Abgrenzung von Musiktherapie und Musikpädagogik ist damit vollzogen.

Im Gegensatz zu musiktherapeutischen Entwürfen, wie dem von Hans-Helmut Decker-Voigt, sieht Lilli Friedemann keine deutliche Abgrenzung von Musikpädagogik, dem Berufszweig eins, und Therapie, dem Berufszweig zwei vor.

---

<sup>29</sup> Hans-Helmut Decker-Voigt nach Almut Seidel a.a.O. S.32

<sup>30</sup> Hans-Helmut Decker-Voigt nach Almut Seidel a.a.O. S.31

Doch auch Hans-Helmut Decker-Voigt hat beide Bereiche in einer „Schnittflächentheorie“<sup>31</sup> zugeordnet. Die Abgrenzung ist also nicht sehr scharf und ausführlich vorgenommen worden. Zu beachten ist der Ansatz, von dem Lilli Friedemann ausgeht. Sie will nicht die Musiktherapie als eigenes Fach etablieren. Ihr geht es viel mehr um die Möglichkeiten, die die Gruppenimprovisation eröffnet.

Ähnlich wie in der Schnittflächentheorie ist der Zusammenhang von Musikpädagogik und Musiktherapie nicht zu übersehen. Doch Lilli Friedemann sieht die Gruppenimprovisation als Grundlage im Rahmen einer Ausbildung. Sie ist deshalb eher geneigt, die Verbindungslinien zwischen Musikpädagogik und Musiktherapie zu ziehen.

Hans-Helmut Decker-Voigt, dem es um die Etablierung der Musiktherapie als eigenen Ausbildungsgang geht, muss stärker die trennenden Gesichtspunkte betonen.

Berücksichtigt man den unterschiedlichen Ansatz, dann sind Lilli Friedemann und Hans-Helmut Decker-Voigt ideale Gesprächspartner mit verschiedenen Akzentuierungen. Doch gerade diese Ansätze beleben einen solchen Diskurs.

Dass die Gruppenimprovisation ein notwendiges Element innerhalb der Musiktherapie darstellt, wird wohl von niemanden bestritten. Lilli Friedemann hat durch ihr Konzept einer Basisausbildung die Gruppenimprovisation als einen eigenen Bereich ausgewiesen, der im Ansatz zur Professionalität der Musiktherapie gehört.

Die weitere Entwicklung der Musiktherapie fordert, eine genauere Abgrenzung von Musiktherapie und Musikpädagogik vorzunehmen, als Lilli Friedemann es von ihren Voraussetzungen getan hat. Doch es schränkt ihre Leistung nicht ein, ein eigenes Konzept für die Gruppenimprovisation erarbeitet zu haben.

Die Abgrenzung von Musiktherapie und Musikpädagogik ist damit vollzogen, dass sich die Musiktherapie als eigener Studiengang an den Hochschulen etabliert hat.

---

<sup>31</sup> Vgl. Almut Seidel, Anfänge oder: die Schnittflächentheorie....S.29

Die Energie muss deshalb nicht mehr auf die Abgrenzung, sondern auf die Profilierung berufsqualifizierender Studiengänge innerhalb der Musiktherapie gerichtet sein.

Eine Gemeinsamkeit besteht in einer musikalischen Grundausbildung, die für Musikpädagogik und Musiktherapie erforderlich ist. In der Musiktherapie nimmt diese Grundausbildung nur noch einen geringeren Anteil ein.

Der Umgang mit emotional-psychisch gestörten Teilnehmern in Gruppen zeichnet die Musiktherapie aus, dieser ist ein Umgang auf professioneller Basis.<sup>32</sup>

Wenn man Musikpädagogik und Musiktherapie unterscheiden will, dann reicht die holzschnittartige Charakterisierung produktorientiert für Musikpädagogik und prozessorientiert für Musiktherapie nicht aus.

Es gibt auch in der Musikpädagogik prozessorientierte Vorbereitungen, die auf ein öffentliches Vorspiel hinauslaufen. Dieses findet im öffentlichen Raum statt. Die Musiktherapie zielt dagegen auf einen Prozess im Schonraum.<sup>33</sup>

Die Situation 1983 wird als Übergangssituation beschrieben: Im Ausland ausgebildete Musiktherapeuten oder in Deutschland autodidaktisch ausgebildete bilden Musiker aus. Musiker, die therapeutisch tätig werden, sind der Normalfall. Sofern sie neugierig sind, sich auf Musiktherapie einlassen, ist es auch in Ordnung. Es ist allerdings eine falsche Erwartung, in Form einer Hierarchisierung durch die Qualifikation als Musiktherapeut/in die musikpädagogische Qualifikation zu einer höheren Bezahlung aufzuwerten.

Die Zukunft wird den professionellen Musiktherapeut/Innen mit eigenem Berufsbild gehören.

Als Nachbarwissenschaften für die professionelle Qualifikation des/der Musiktherapeut/In werden die verschiedenen psychologischen Richtungen angesehen.

---

<sup>32</sup> Decker-Voigt, H.H. Zur Ablösung der Musiktherapie von der Musikpädagogik. In: Handbuch Musiktherapie. S.24

<sup>33</sup> Decker-Voigt, H.H. Zur Ablösung der Musiktherapie von der Musikpädagogik. In: Handbuch Musiktherapie. S.31



Ihre Nahtstellen, Divergenzen und traditionellen Verhärtungen werden als Orientierungen oder als Mahnungen vor vorschnellen Übernahmen gewertet.<sup>34</sup> Decker-Voigt geht es um Beweglichkeit gegenüber den traditionellen Streitigkeiten der psychologischen Schulen. Eine Grundausbildung in klinischer Diagnostik hält er allerdings für erforderlich.

## **4.2. Im Vergleich: Aktuelle Perspektive zur therapeutischen Improvisation heute**

„Spielräume“<sup>35</sup> stellt einen Ansatz dar, mit der Methode der morphologischen Psychologie die Wirkung von Improvisationen in der Musiktherapie zu erfassen. Der Begriff „Spielräume“ selber hat von seiner Entstehung im 18. Jahrhundert her eine technische Bedeutung: Er beschreibt den Bewegungsraum eines Körpers in einem Hohlkörper. Wenn man den Begriff auf die Musiktherapie überträgt, handelt es sich um einen analogen Gebrauch. Spielraum bezeichnet ein bewegliches Ineinander von Wirkungen. Dabei geht es um die Zwischenwelt, bei der die Verhältnisse in Bewegung sind. Ein Beispiel wäre die Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk. Für die Musik eignet sich der Begriff, weil sie nicht gegenständlich ist, sondern nur in Bewegung existiert.

In der Musiktherapie schafft die Improvisation Spielräume; denn die Musiktherapie beschäftigt sich mit dem Problem der seelischen Spielfähigkeit in musikalischer Form. Die seelischen Bewegungsmöglichkeiten können eingeschränkt sein durch Zwang. Oder sie können auch dazu führen, dass die Persönlichkeit durch Überbeweglichkeit ins Chaos der Formlosigkeit zerfällt. Damit greift die Improvisation die allgemeinen und alltäglichen Behandlungsformen auf, die das seelische bereitstellt.

---

<sup>34</sup> Decker-Voigt, H.H. Zur Ablösung der Musiktherapie von der Musikpädagogik. In: Handbuch Musiktherapie. S.31

<sup>35</sup> Weymann, E. Spielräume - Zur Wirkungsweise des Improvisierens in der Musiktherapie. In: MUK - Musik und Kommunikation, Hamburger Jahrbücher zur Musiktherapie. Dokumentation Bd.2.

Musikalische Probleme können sich bereits im einzelnen Ton andeuten. Deutlicher werden sie, wenn ein Satz, eine Aussage entsteht. Ein improvisiertes Spiel geschieht an der „Grenze zwischen Subjektivem und objektiv Wahrgenommenen“, wie nach Winnicott formuliert wird. Das Spiel setzt das Innere in die Welt hinaus und formt es zu einem Gegenüber, auf das man sich beziehen kann. Die Improvisation entsteht also in der Verschränkung von Ich (Individuum) und Welt (Außenwelt).

Die Aufforderung an den Patienten, sich ein Instrument zu nehmen und zu spielen, was sich ergibt, ist eine Aufforderung, etwas Ungewusstes, Ungewisses geschehen zu lassen. Die Freiheit kann Angst machen. Deshalb kann es nötig sein, die Freiheit – möglicherweise nur vorübergehend – einzugrenzen. Auch der Therapeut wird in dieses Neue, vorher Ungewusste hineingezogen und reagiert im Dialog darauf. Die Spielräume in der Improvisation stehen also zwischen den Polen Ausbreiten und Eingrenzen.

Den eingrenzenden Rahmen setzen fünf Faktoren:

1. Das Setting wie der zeitliche Rahmen und die Instrumente, die zur Verfügung stehen.
2. Die Beziehung zum Therapeuten.
3. Die Spielfähigkeit des Therapeuten.
4. Die Spielfähigkeit des Patienten.
5. Spielregelungen.

Dieser Rahmen garantiert einen sicheren Raum für den Patienten. Einer besonderen Erklärung bedarf der fünfte Faktor, die Spielregelungen. Gemeint sind Vorgaben, die überhaupt erst die Spielfähigkeit des Patienten herstellen sollen. Wichtiger aber noch sind alle Regeln, die sich intuitiv im Spiel und aus dem Spiel heraus ergeben. Sie zeigen die Spielfähigkeit des Patienten und seine Grenzen auf. Zugleich spiegeln sie seine „Lebensmethode“ wider. Sie sind für den Therapeuten somit Zeichen einer Lebensmethode, die in die Krise geraten ist. Unmittelbar im Prozess der Improvisation bilden die Spielregeln, die der Patient aufstellt, die Vorgaben für den Therapeuten, auf die er zu reagieren

hat. Am lauten oder leisen Spiel wird es beispielhaft deutlich. Mit anderen Worten setzt sich die Musiktherapie mit der Formbildung auseinander, die im Prozess der Improvisation entsteht.

Die Polarität zwischen Ausbreiten und Eingrenzen ist Gegenstand der musiktherapeutischen Behandlung. Ausbreiten und Eingrenzen sind zugleich auch komplementäre Wirksamkeiten. Dabei wird deutlich, dass die Behandlung sich auf eine seelische Formenbildung bezieht, die in die Krise geraten ist. Erkennbar geworden als Formenbildung ist die seelische Befindlichkeit durch Improvisation. Doch sie ermöglicht nicht nur die Diagnose dadurch, dass sie sich als Formenbildung feststellen lässt. Vielmehr bedeutet die Improvisation bereits Behandlung; denn im Dialog zwischen Patienten und Therapeuten entwickelt sich die Formbildung weiter. Neben dem angedeuteten Dialog zwischen Patienten und Therapeuten kann das Zusammenspiel beider auch auf eine fördernde Umwelt hinauslaufen. Sie würde bedeuten, dass die Polarität zwischen Ausbreiten und Eingrenzen so ausbalanciert wird, dass eine Spielfähigkeit des Patienten entstehen und weiter gefördert werden kann. Der Gewinn dieses Ansatzes ist es, dass sehr genaue Analysen und Einschätzungen von Improvisationen erstellt werden können.

## **5 Neuere Entwicklungen in der psychoanalytischen Musiktherapie in Verbindung mit dem Konzept Alfred Lorenzers**

### **5.1 Das szenische Verstehen von Lorenzer**

Eine wesentliche Theoriegrundlage in der Hamburger Musiktherapieausbildung stellt die Einführung in die Psychoanalyse dar. In meiner Arbeit verwende ich Ansätze des Analysemodells der Musiktherapeutin und Psychoanalytikerin Dietmut Niedecken, die sich in ihrer Forschung und Praxis auf die moderne

psychoanalytische Erkenntnistheorie des Frankfurter Sozialwissenschaftlers Alfred Lorenzer bezieht.

In dem Buch „Namenlos“ von Frau D. Niedecken werden ausgeführte Fallbeispiele mit dem Konzept des szenischen Verstehens von A. Lorenzer verdeutlicht.

Als Zeitzeugin der Arbeit von Lilli Friedemann halte ich heute eine Erwähnung dieser theoretischen Grundlage deshalb für wichtig, da sie aus meiner Sicht ein wesentliches Erklärungsmuster für die musiktherapeutische Arbeit sein kann.

Eine Verbindung innerhalb der therapeutische Fallarbeit von improvisatorischem Erleben und theoretischen Deutungen bleibt unerlässlich.

Für mich bildet das szenische Verstehen von Lorenzer einen theoretischen Hintergrund, der in Verbindung mit dem improvisatorischen Geschehen in der Fallarbeit wichtige Erkenntnisse liefert. Aus diesem Grund wird zunächst eine Zusammenfassung der Theorie Alfred Lorenzers zum szenischen Verstehen dargestellt.

Lorenzers Konzept des psychoanalytischen Verstehens geht von der Ebene der „sinnvollen Realität“ des Patienten aus.

Gleichbedeutend ist die Fähigkeit, „die Beziehungssituation der Subjekte zu ihren Objekten und die Interaktion der Subjekte zu verstehen“.<sup>36</sup>

In der Psychoanalyse wird vornehmlich mit den Fantasien der Patienten gearbeitet. Das Subjekt operiert in seinen Vorstellungen mit Interaktionsmustern, die es in Szene setzt.

Der Analytiker hat die Aufgabe, Verbindungslinien zwischen den dargestellten Szenen herzustellen. Die Verstehensart dieses Prozesses nennt Lorenzer „Szenisches Verstehen“.

Im Zentrum der Patientengespräche steht das „szenische Arrangement“, wobei die Situation des Patienten in diesem Arrangement fokussiert wird.

---

<sup>36</sup> Lorenzer, A. Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt, 1973. S.141

Lorenzer schildert drei Grundsituationen: Die aktuelle Situation (als Situation, die der Patient gerade wahrnimmt), die infantile Situation und die Übertragungssituation. Lorenzer erläutert dies an folgendem Beispiel:

„Die Mitteilung des Patienten ‚Ich hatte eine Auseinandersetzung mit meinem Vorgesetzten‘, seine Erörterung über die Stundeneinteilung beim Analytiker, seine Aussagen über die Auseinandersetzung mit seinem Vater, alle diese Einzelinformationen bleiben so lange unverstanden, bis sich dem Analytiker daraus ein Sinnzusammenhang bildet, der die Szenen Patient-Chef, Patient-Analytiker, Patient-Vater erkennt.

Dieser Verstehensprozess erklärt, wie es möglich ist, dass sich dem Analytiker der Sinn der Mitteilungen erschließt“<sup>37</sup>.

Die Aufgabe des psychoanalytischen Verstehens ist es, Verbindungslinien zwischen diesen drei Grundsituationen zu ziehen, um daraus das Verstehen der aktuellen Situation abzuleiten.

Wichtig bleiben die Vorstellungen des Patienten, „und zwar so, dass er die Vorstellung als Realisierung von Beziehungen als Inszenierung der Interaktionsmuster ansieht“.

Das Voranschreiten des Verstehens ist in jedem Fall an Evidenzerlebnisse geknüpft. Wie oben ausgeführt heißt dieses:

Im logischen Verstehen wird dieses als Satz erklärt und im psychologischen Verstehen als Geste.

Ein solches Verstehen ist nur in der Interaktion möglich; denn die Triebe und damit die fremde Psyche lassen sich nicht direkt erfassen, sondern nur in der Repräsentation, im Interaktionsgeschehen.

Und eben das geschieht in der Übertragungssituation im psychoanalytischen Prozess.

Lorenzer erklärt weiterhin, was dieses Verstehen auf der Sprach- bzw. Symbolebene bedeutet. Er greift dazu auf die Sprachphilosophie des späteren Wittgenstein zurück. Im Mittelpunkt steht hier die Pragmatik, also die Bedeutung

---

<sup>37</sup> Ebenda S.141

der Situation für das Sprachgeschehen. Im Interaktionsgeschehen der Übertragung wird das aufgespaltete Sprachspiel des Patienten wieder in die Bahnen der für alle verständlichen Kommunikation, der gemeinsamen Symbole geleitet. Eine Teilhabe des Analytikers an der Originalszene ist durch die Gegenübertragung möglich, weil der Analytiker eine grundsätzlich ähnliche Entwicklung durchgemacht hat. Dabei gibt es förderliche und hinderliche Gestalten von Gegenübertragung.

Das Ergebnis des szenischen Verstehens ist es, dass die privaten Klischees (Patient verwendet eigene, für Dritte nicht sofort entschlüsselbare Ausdrucksformen) in gemeinschaftliche Symbole überführt werden. Damit wird die Sprachzerstörung aufgehoben.

Die Teilnahme an der Situation des Patienten, die es ermöglicht, den aus der Kommunikation Ausgestoßenen wieder in die Sprachgemeinschaft zurückzuholen, wird als topische Progression bezeichnet.

Ein bedeutendes Beispiel zum szenischen Verstehen des beschriebenen Falles wird in dem Kapitel 6.4 näher beschrieben. Es handelt sich dabei um meinen behinderten Sohn Jens Thomforde (geb.19.5.62, gestorben 23.5.2000). Zum deutlicheren Verstehen seiner Lebenssituation im Zusammenhang mit dem Erleben der Musikalischen Gruppenimprovisation wird zunächst die Familienimprovisation beschrieben, die wir mit Frau Friedemann erleben durften. Diese ist ein praktisches Beispiel aus der Gründerzeit der Musikalischen Gruppenimprovisation in Hamburg.

Der Bericht zeigt die Möglichkeiten und Grenzen der persönlichen Arbeit von Frau Friedemann. Eine psychologische Begleitung als Ergänzung der musikalischen Arbeit war nicht vorgesehen.

Im Anschluss daran berichtet ein Musiktherapeut, der 1999 mit Jens in der Psychiatrie gearbeitet hat, danach berichte ich als Mutter, Studentin der Musiktherapie und Zeitzeugin der Arbeit von Frau Friedemann eine erlebte Szene in der Psychiatrie, die ein Anlass wurde für mein sich anschließendes Musiktherapiestudium, da ich deutlich erkannte, wie wichtig die psychologische Ergänzung der musikalischen Ausbildung ist, um wirklich musiktherapeutisch arbeiten zu können. Aus diesem Grund halte ich die Anbindung an eine

tiefenpsychologische Theorie der Musiktherapie zum heutigen Zeitpunkt für notwendig, um die Ergänzung deutlich zu machen, die notwendig ist, damit aus den musikalischen Begegnungen „haltende“ Erfahrungen werden.

Der Praxisbericht wird in diese Arbeit aufgenommen, da er Aufschluss gibt über die Möglichkeiten und Grenzen der musikalischen Gruppenimprovisation in ihrer Anwendung im pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeld.

Beginnend im Jahre 1971 mit Frau Friedemann selbst während der Familienimprovisation, dem Bericht der zweijährigen gemeinsamen Arbeit bis hin zur

Anwendung in der Musiktherapie 1999 spannt sich ein zeitlicher Bogen, der es zulässt, Lilli Friedemanns Arbeit und Ihre Bedeutung für die Musiktherapie auch in diesem persönlichen Bereich zu untersuchen.

## **6 Ein besonderes Fallbeispiel**

### **6.1 Ausgangssituation der Familienimprovisation**

Das besondere Fallbeispiel in dieser Arbeit ergibt sich aus der Tatsache, dass mir als Ausgangspunkt die persönliche Begegnung mit Lilli Friedemann und ihrer Arbeit wichtig war. Sie wohnte in der Nähe unserer Familie, so dass sich sehr bald ein engerer Kontakt ergab.

Sie schlug vor, dass wir in ihrem kleinen Studio am Leistikowstieg in Hamburg mit einer Familienimprovisation beginnen sollten, die wir zwei Jahre lang, von 1971-73, regelmäßig einmal pro Woche (außer der Ferienzeit) ausübten.

Unsere Familie bestand damals aus dem Vater, der als Kontrabassist in einer Jazzband spielte, unserer Tochter Kirsten, die sieben Jahre alt war und Blockflötenunterricht erhielt, und unserem behinderten Sohn Jens, der neun Jahre alt war und in der Sonderschule den Umgang mit Orffinstrumenten kennen gelernt hatte. Er war körperlich und geistig retardiert. Seine

Verhaltensunsicherheit zeigte sich u.a. durch Aggressionen bei Überforderung. Die Kontaktaufnahme zum Spielpartner war nur unter erschwerten Bedingungen möglich.

Ich selbst als Mutter mit einer klassischen Musikausbildung im Klavier- und Blockflötenspiel nahm im Kreise meiner Familie an den regelmäßigen Improvisationstreffen teil.

## **6.2 Verlauf der zweijährigen Familien-Gruppenimprovisation**

Als wir 1971 diese Arbeit begannen, gab es zunächst viele Probleme zu überwinden. Besonders die auftretenden Aggressionen von Jens, die er durch impulsives „Schlegel wegwerfen“ ausdrückte, unterbrachen partiell den musikalischen Prozess.

Lilli Friedemann akzeptierte diese Wutausbrüche, sie reagierte mit Ermutigung und nachlassender Forderung. Ich beobachtete als Mutter diese liebevolle Reaktion, die sich beruhigend auf uns übertrug.

Als Musikpädagogin hatte Frau Friedemann ein Arbeitskonzept, in dem Teile ihres neu erschienenen Buches „Rote Reihe 50 - Einstiege in neue Klangbereiche“<sup>38</sup> Eingang fanden. Spielregeln entnahm sie gern ihrem Buch „Kinder spielen mit Klängen und Tönen.“<sup>39</sup>

Nach einem längeren, mühsamen Weg über zwei Jahre, wurden die musikalischen Äußerungen aller beteiligten Familienmitglieder aufgrund der intensiven Hörschulung zunehmend differenzierter.

Ich erinnere besonders die Szene, in der wir gemeinsam improvisierten, einen „Teppich“ aus Klängen mit Trommeln und Holzxylophonen zu spielen, der Jens anregte, eine Kasperpuppe nach dieser Musik tanzen zu lassen.

---

<sup>38</sup> Vgl. Lilli Friedemann „Einstiege in neue Klangbereiche durch Gruppenimprovisation“. S.4

<sup>39</sup> Vgl. Lilli Friedemann „Kinder spielen mit Klängen und Tönen“



Im Folgenden zeige ich den musikpädagogischen Lernweg auf, der sich innerhalb dieser zwei Jahre abgezeichnet hat. Dabei verwende ich drei wichtige Zielsetzungen von Frau Friedemann.

1. Von der Bezogenheit auf sich selbst zur Kommunikation und Reaktion auf die Partner
2. Von der Nachahmung zur Selbständigkeit, zum initiativen Verhalten und zum bewussten „Gegenspielen“
3. Von der spontanen und rohen Vitalitätsäußerung zur Gestaltung und Differenzierung

Wie wurden diese Wege realisiert? Welche Veränderungen wurden erkennbar?

Zum 1. Punkt:

Anfangs war Jens beim Improvisieren vorwiegend mit sich selbst beschäftigt. Später fügte er sich gerne in eine Spielregel ein. Er hatte gelernt, auf seine Partner zu hören und zu reagieren.

Zum 2. Punkt:

Zu Beginn der Übungen war Jens unkontrolliert in seinen Bewegungen und musikalischen Äußerungen. Nach zwei Jahren „spielte“ er mit den Instrumenten. Nachahmung war ihm möglich, er zeigte in Ansätzen auch unbefangene Initiative.

Zum 3. Punkt:

Zuerst spielte Jens vorwiegend gleichförmig. Später konnte er sogar kreativ sein ; wir erlebten es u.a., als er den Charakter einer Kasperpuppe klingend darstellte.

Jens war körperlich sehr ungeschickt, weil seine Beine früher während langer Zeiten eingegipst sein mussten. Beim gemeinsamen Spielen wurde oft nach improvisierter Musik gegangen und getanzt, was ihm zuerst schwer fiel. Nach einiger Zeit hatte er gelernt, zur Musik locker allein und mit konzentrierter Partnerbezogenheit zu tanzen.

Die gemeinsame Improvisation half uns, die extremen musikalischen Vorstellungen, die in unserem Familiensystem aufgrund verschiedener Erziehungseinflüssen aus den Herkunftsfamilien vorhanden waren und zu starken Blockaden führten, für einige Jahre ins Fließen zu bringen. Sicher

fehlten die psychologisch begründeten , begleitenden Gespräche, um diesem Erleben den notwendigen, länger „haltenden“ Transfer in das Alltagsgeschehen zu geben.

Jens hat außerdem die Begegnung mit Frau Friedemann in seiner Sonderschulklasse der Körperbehindertenschule am Hirtenweg miterlebt, über die ich jetzt berichte.

Ich erinnere mich sehr gut an den gemeinsamen Besuch mit Lilli Friedemann dort. Der Klassenlehrer empfing uns freundlich. Ich hatte das Gefühl, dass Frau Friedemann von der Schülerinnen und Schülern sofort angenommen wurde, da ihre Ausstrahlung, verbunden mit ihrer jugendlichen, frischen Stimme, ihre Heiterkeit und Akzeptanz bei den Behinderten gut ankam.

Die erste Übung war eine gemeinsame Trommelimprovisation, bei der alle begeistert mitmachten. Besonders die Ruhe vor dem gemeinsamen Beginn nach der Ansage, das anschließende lebendige Spiel und der gemeinsam empfundene Schluss sind mir noch gegenwärtig.

Sechszwanzig Jahre nach dieser Familienimprovisation entschloss Jens sich zu einem Aufenthalt in einer Psychiatrie, um wie er mir sagte „seine Probleme zu klären.“ In eindrucksvoller Weise schildert der Musiktherapeut wie er Jens beim Musizieren auf der Station kennen gelernt hat, sowie den Verlauf seiner musiktherapeutischen Kurztherapie.

### **6.3 Abschlussbericht des Musiktherapeuten aus dem Jahre 1999**

Der Musiktherapeut der Münster-Klinik schreibt:

„Schon bei seinem letzten Aufenthalt auf der geschlossenen Oligophrenie-Station der Münsterklinik Zwiefalten vor etwa einem halben Jahr zeigte Jens Thomforde sich im Rahmen eines von mir veranstalteten offenen Sing- und Musizierangebotes am Umgang mit Musik ausgesprochen interessiert.

Er äußerte ein Vorliebe für englische Lieder (Pop-Songs) und hatte Freude daran mit einfachen Handperkussionsinstrumenten (Holzröhren-Trommel,

Klanghölzer, Triangel) den Takt zu klopfen, während gesungen wurde oder ich mit der Gitarre zu seinem Takt improvisierte.

Sein Interesse an diesen einmal pro Woche stattfindenden halbstündigen Musikveranstaltungen brach mitunter unvermittelt ab, erwachte aber doch immer wieder aufs Neue.

Beim neuerlichen Aufenthalt von Jens in diesem Jahr auf derselben Station wurde eine Musikeinzeltherapie für ihn angesetzt, die, unterbrochen durch einen Aufenthalt im KKH Riedlingen (Behandlung seiner Beinbrüche), 7 Therapieeinheiten umfasste.

Auf dieses Therapieangebot ließ der Patient sich von Anfang an bereitwillig ein (nachdem er es beim vormaligen Aufenthalt noch abgelehnt hatte). Wegen seiner schweren Beinverletzungen fand die Therapie anfangs am Krankenbett statt.

Jens liebte es Lieder, deren Auswahl er weitgehend mir überließ Pop-Songs, deutschsprachige Liedermachersongs, Volkslieder, vorgesungen zu bekommen und dazu auf einem Handperkussionsinstrument (am liebsten Tamburin) den Takt zu schlagen.

Die große Bereitwilligkeit, mit der Jens sich auf die musikalische Begegnung einließ, überraschte und erfreute mich immer wieder, vor allem, weil ich ihn im verbalen Kontakt als sehr schwer zugänglich und wenig flexibel erlebte.

Die starke Tendenz zur Temposteigerung beim Taktschlagen, die ich in den ersten Einzelstunden bei ihm beobachtete und als Ausdruck einer starken inneren Anspannung deutete, trat in späteren Stunden nicht mehr auf. Auch ließ der Pat. sich nach den ersten Therapieeinheiten auf die Dauer von 45 Min. voll ein, nachdem er anfänglich nach jeweils ca. 20-30 Min. den Wunsch nach Beendigung der Therapiestunde geäußert hatte, was von mir in jedem Fall sofort respektiert worden war.

Gegen Ende der musiktherapeutischen Behandlung war Jens dann auch bereit und in der Lage, sich zur Durchführung der Therapieeinheit im Rollstuhl von der Station in den speziellen Musiktherapieraum bringen zu lassen.

Inhaltlich kamen im Laufe der Therapieeinheiten immer wieder neue Elemente hinzu, die eines Teiles von Jens selbst angeregt und gestaltet wurden (gemeinsame rhythmische Improvisation auf zwei Tamburinen; teils gleichzeitiges, teils abwechselndes dialogisches Improvisieren auf Xylophon und Metallophon) und anderenteils von mir vorgeschlagen und von ihm gerne aufgenommen wurden (Vortrommeln rhythmischer Figuren durch mich, Nachtrommeln derselben durch ihn; Vorsingen kurzer Melodiefiguren durch mich, Nachsingen derselben durch ihn, wobei verschiedene Vokale benutzt wurden).

Es ist zu vermuten, dass Jens Thomforde auch durch andere nonverbale Ausdrucks- und Kommunikationsmedien sehr viel besser als über die verbale Sprache erreicht, angesprochen, gefördert und in zwischenmenschliche Kontakte hineingeführt werden kann.

Seine Mutter zeigte mir Bilder, die Jens auf Ihre Anregung hin gemalt hatte, deren Verfertigung an sich schon den Pat. psychisch gewiss bedeutend entlastet hat und in denen sich darüber hinaus Hinweise auf das Erleben des Pat. sowie auf die bei ihm vorherrschenden psychologischen Themen auffinden lassen.

Es scheint mir für den Pat. ausgesprochen wichtig zu sein, dass ihm immer wieder möglichst durch regelmäßige und speziell ihn meinende Kontakte Interesse an seiner Person zum Ausdruck gebracht wird.“

Wichtig an diesem Bericht sind die verschiedenen „musiktherapeutischen-Szenen“, die dargestellt werden, aus denen zu erkennen ist, dass Jens in jüngeren Jahren die Improvisation kennen gelernt haben muss, wenn er jetzt

in dieser belasteten Situation, nach einem 1. Suizidversuch in einer tiefen Depression die Angebote des Musiktherapeuten annehmen konnte. Ebenso deutlich wird klar, dass Herr B. nach außermusikalischen Bezügen fragte, die die erlebten Szenen ergänzten, wie hier die gemalten Bilder von Jens und dass wichtige Bezugspersonen mit in die Therapie durch Gespräche einbezogen wurden.

#### **6.4 Deutung einer eindrucksvollen Szene**

Um das szenische Verstehen von Alfred Lorenzer als tiefenpsychologisches Erklärungsmodell anwenden zu können, berichte ich eine eigens erlebte Szene mit Jens in der Psychiatrie im Juni 1999.

Ich besuchte ihn dort nach seinem ersten Suizidversuch. Er lag auf eigenem Wunsch auf einer Matratze am Boden seines Zimmers.

Meine Ängste und Schrecken beim Betreten des Zimmers spürte ich deutlich. Vorsichtig kniete ich mich an das Kopfende seines Lagers und wartete auf eine Reaktion.

Erst heute mithilfe meines Musiktherapiestudiums verstehe ich die eigene Wahrnehmung von damals als Übertragungsgeschehen.

Er reagierte nicht direkt auf meine Anwesenheit woraufhin ich, nach einigen Augenblicken des Wartens, für ihn eine Flötenmelodie improvisierte. Während des Spiels drehte er sich zu mir um, als er mich erkannte, leuchteten seine Augen. Ich bemerkte eine aus der Situation heraus entstandene Verbundenheit zwischen uns.

Ein Deutungsversuch heute mit dem Konzept des szenischen Verstehens, bedeutet einen Rückbezug auf frühere Erlebnisse, an die Jens erinnert wurde und die ihn plötzlich aus seiner Apathie herausholten. Es ist zu vermuten, dass es die Flötenmusik war, in Verbindung mit meiner Stimme, die ihn erreicht haben.

Das psychologische Verstehen der Szene, die „Gesten“, hier ausgedrückt durch Flötenspiel von mir und seine Reaktion mit leuchtenden Augen, ist nach Lorenzer nur in der Repräsentation im Interaktionsgeschehen möglich. In diesem Interaktionsgeschehen der Übertragung, wird das abgespaltene Sprachspiel des Patienten wieder in Bahnen der für alle verständlichen Kommunikation zurückgeführt.

Einige Tage nach diesem Erlebnis ließ Jens sich wieder in den Rollstuhl setzen und wurde von Herrn B. in den Musiktherapieraum mitgenommen. (s. Bericht des Musiktherapeuten)

## **7 Diskussion**

### **7.1 Die Bedeutung der Methode von L. Friedemann in der pädagogischen Arbeit**

In ihren Konzepten weist Lilli Friedemann wiederholt darauf hin, dass sie ihre Methode auch für den Unterricht in Kindergärten und Schulen entwickelt hat. In dieser Arbeit wird von ihrem Besuch in einer Klasse der Sonderschule für Körperbehinderte Hirtenweg in Hamburg berichtet.

Dort gelang es ihr sehr schnell, die Aufmerksamkeit und Spielfreude des Lehrers, der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Trommelimprovisation zu wecken.

Den Aufsatz „Improvisieren in der Schule“<sup>40</sup> beginnt sie mit der Feststellung und Frage: „Herrlich kreativ dürfen die meisten Kinder heute im Fach Kunst sein. Und im Schulfach Musik?“

Sie führt aus, welche „lebendigen und instruktiven Möglichkeiten des gemeinsamen Musizierens übergangen werden“, wenn nicht improvisiert wird. Als ein wichtiges Ziel gemeinsamer Improvisation in der Schule hebt sie vor

---

<sup>40</sup> Friedemann, L. „Improvisieren in der Schule“. In: Improvisation in der Schule. Ringgespräch über Gruppenimprovisation Heft LX. Berlin, Februar 1995. S.12

allem hervor: „Die Freude am Experiment und das wachsende Bewusstsein für musikalische Vorgänge und Gesetzmäßigkeiten.“

Natürlich sieht sie die Grenzen, die durch die Klassengröße oft gegeben sind und die eine neue Ordnung für diese Form des Musizierens notwendig werden lassen. Die Arbeit in kleinen Gruppen kann dazu beitragen, dass ein Teil der Klasse spielt und ein anderer Teil zuhört. In einem zweiten Durchgang werden die Rollen getauscht. So werden die Schüler und Schülerinnen urteilsfähiger und lernen, das Gehörte genauer zu betrachten.

Die Abschrift eines Dokumentes aus dem Jahre 1974 wird jetzt eingefügt. Es gibt den Verlauf einer öffentlichen Improvisationsstunde wieder, die Lilli Friedemann im Albert-Schweitzer-Gymnasium in Hamburg gab.

Die Schülergruppe setzte sich zusammen aus: 18 Schülern und Schülerinnen der sechsten Klasse (15 Mädchen aus dem Albert-Schweitzer-Gymnasium und drei Jungen aus dem Walddörfer-Gymnasium).

Für die Lehrprobe wurden musikalisch vorgebildete Kinder ausgesucht.

#### Stundenverlauf:

Lilli Friedemann ist Partnerin der Kinder, sie sitzt mit im Kreis. Sie gibt gelassen, knapp und deutlich gefasste Spielregeln an. Die Stunde beginnt um 19Uhr mit Trommelphasen. Dabei erfahren die Schüler/innen das gemeinsame Anfangen und Aufhören ohne Verabredungen als dynamischen Prozess. Sie lernen leise und laute, schnelle und langsame Schläge kennen.

Langsames, synchrones Metrum schlagen wird von den Schülern freiwillig als langweilig bezeichnet.

Es folgen Übungen in der Gegenüberstellung von gleichmäßigem Schlagen (Soldatenmarsch) und durcheinandergehenden Tierschritten, zum Beispiel eine Herde Elefanten und anderen Tieren.

Ein polyphoner Versuch schließt sich an in der Darstellung einer halben Gruppe Elefantenherde und der anderen Hälfte vorbeiziehender Soldaten. Der ungewollte Tempowechsel während des Crescendos wird von den Kindern selbst bemängelt.

Bei dem zweiten Versuch gelingt das Tempohalten besser.

Über dem Soldatenmarsch (gleichmäßiges Metrum, das freiwillig nach Art der Trommel variiert werden darf) spielen vier Kinder hintereinander je eine improvisierte Melodie (drei Flöten und eine Geige). Die Schüler/innen sind sicher in der Melodieführung. Aufhören des einen und Anfangen für den anderen gelingen ohne jede Beeinflussung.

Lilli Friedemann stellt zwei rhythmische Aktionen vor. Die Kinder sollen raten, welche ein Tier darstellt und welche eine Maschine. Die rhythmische Charakteristik von beiden Aktionen wird geklärt. (Automatisch sich wiederholend versus unregelmäßiges sich fortspinnen.)

Alle Schüler dürfen, jeder für sich, eine Maschine oder ein Tiergeräusch mit beliebigen Klangmitteln ausprobieren. Danach stellt jeder seine Aktion vor, die Übrigen raten. Es fällt den Schüler/innen schwer, die Gegensätze deutlich zu machen, obwohl sie sehr engagiert sind und originelle Einfälle haben.

Unter den Maschinenaktionen ist auch eine Uhr zu hören. Zum Schluss versucht die Gruppe, einen Uhrladen klanglich darzustellen. Die Atmosphäre ist konzentriert, jedoch nicht auf Kosten von Spaß und Lockerheit.

In der sich anschließenden kurzen Diskussion werden Beobachtungen der hospitierenden Lehrer/Innen ausgetauscht. Die Intentionen, die hinter der Lektion stehen, werden reflektiert.

Nach einer Pause nutzt der größte Teil der Lehrer/innen das Angebot von Lilli Friedemann aus, selbst zu improvisieren.

Die nun folgenden Übungen gelten klanglichen Experimenten. Die Gegenstände des Raumes werden als Klangquellen ausprobiert. Dann wird das Ausprobierte zur Interaktion mit Konzentration auf bestimmte klangliche Gegebenheiten ausgenutzt, wie es etwa in dem neuen Buch von Lilli Friedemann – Rote Reihe 50, Kapitel „Klangfarben“ – beschrieben ist.

In der Abschlussdiskussion taucht eine wichtige Frage auf: „Wo wird die Gruppenimprovisation in der Schulpraxis angewendet, wo kann man sehen, was eine Klasse nach fortlaufender konsequenter Arbeit gelernt hat?“



Lilli Friedemann antwortet mit dem Hinweis, dass Leitung von Gruppenimprovisation keineswegs leichter sei als zum Beispiel Chorleitung. Sie müsse davon abraten, dass ein Lehrer Gruppenimprovisation leitet, ehe er selbst improvisieren kann. In Hamburg sind noch wenige Lehrkräfte auf diesem Gebiet aktiv.

In diesem Bericht wird deutlich erkennbar wie Lilli Friedemann 1974 ihre Ziele in der Praxis umsetzt. Die Schüler/innen erfahren in konzentrierter, lockerer Atmosphäre Spiele mit Trommelphasen, rhythmischen Aktionen, Melodiespiel und Maschinen-Aktionen.

Spielerisch lernen sie musikalische Parameter kennen und benennen. Als die Gruppe im Spiel einen ungewollten Tempowechsel erfährt, bemängeln die Schüler/innen diesen selbst und korrigieren ihn beim zweiten Versuch. Dabei wird das Tempo gehalten.

Im partnerschaftlichen Gegenüber musiziert Lilli Friedemann als achtundsechzig-jährige Musikpädagogin mit Schüler/Innen. Das ist ein bedeutendes Ereignis in einem Hamburger Musikgymnasium 1974.

Aus dem Bericht von Ulrike Matthes mit dem Titel „Spielen wir heute wieder?“<sup>41</sup> wird deutlich, welche Möglichkeiten sie als Schülerin von Frau Friedemann im Jahre 1995 in einem Hamburger Gymnasium vorfindet, um ihren Schüler/innen musikalische Gruppenimprovisation anzubieten. Inzwischen ist Improvisation fester Bestandteil von Lehrplänen geworden. (vgl. Lehrplan Musik für Sekundarstufe eins, Hamburg 1989) Bedeutung gewinnt bei dieser Musizierpraxis, dass die Schüler/innen einer Klasse ohne Vorkenntnisse miteinander musizieren und dabei die Hörgewohnheiten, die überwiegend durch Popmusik geprägt sind, durchbrochen werden können. In Oberstufenklassen lassen sich durch ganz unterschiedliche Übungen Strukturen und Tonmaterialien der neuen Musik einführen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass beginnend in den Jahren 1970 und folgende Lilli Friedemann selbst durch eigenes Unterrichten ihre

---

<sup>41</sup> Matthes, U. „Spielen wir heute wieder?“. In: Improvisation in der Schule. Ringgespräch über Gruppenimprovisation Heft LX. Berlin, Februar 1995

Methode der musikalischen Gruppenimprovisation im pädagogischen Arbeitsbereich, besonders in Hamburg bekannt gemacht hat. In den späteren Jahren haben Schülerinnen und Schüler diesen wertvollen neuen Weg innerhalb der Musikpädagogik eingeschlagen und weit über die Grenzen von Hamburg hinaus dieser Musizierpraxis zu bedeutenden Erfolgen verholfen.

Weiterhin hat sie als Musikpädagogin ihre Basisausbildung als einen berufsorientierenden Schwerpunkt ausdrücklich vorgesehen.

Sie passt sehr gut in die herrschende Problemstellung in der Pädagogik, die auf Handlungsorientierung und Binnendifferenzierung der Lerngruppe abhebt. Beides ist durch die Gruppenimprovisation gegeben. Sie kann auch Barrieren gegenüber Neuer Musik abbauen und Hürden niedrig setzen in einer Zeit, in der Kinder und Jugendliche durch Musikkonserven bestimmt werden. Lilli Friedemann wäre also methodisch sehr modern.

## **7.2 Das Musikpädagogische in der Musiktherapie bei Friedemann**

Die Schnittflächentheorie von H.-H. Decker-Voigt weist darauf hin, dass eine Überschneidung von Musikpädagogik und Musiktherapie gegeben ist.

In seinem Artikel „Über das Musikpädagogische in der Musiktherapie“<sup>42</sup>, den H. Kapteiner Lilli Friedemann zum 85. Geburtstag gewidmet hat, beschreibt der Autor Erfahrungen, die er als Musiktherapeut mit den Spielen von Lilli Friedemann gemacht hat. Er beschreibt damit „Schnittflächenerfahrungen“.

Erwähnenswert erscheinen mir seine Äußerungen zum Thema „Focussierende Spiele“, insbesondere die Beschreibung des Spieles „Darstellung psychischer Eigenschaften oder Zustände“<sup>43</sup>.

Hierbei wird das Problem der Umsetzung der von L. Friedemann erdachten und aufgeschriebenen Spielregeln besonders deutlich.

Nach dem Bericht einer selbsterlebten Szene mit seinen Patient/Innen stellt H. Kapteina fest: „Lilli Friedemanns Spiele sind wie diffizile Kunstwerke zu

---

<sup>42</sup> Kapteina, H. Über das Musikpädagogische in der Musiktherapie. In: Zum Gedenken an Lilli Friedemann (2). Ringgespräch über Gruppenimprovisation Heft LVI. Berlin, Dezember 1992. S.11

<sup>43</sup> Friedemann, L. einstieg in neue klangbereiche durch gruppenimprovisation. Wien 1973. S.53

verstehen und es gehört auf Seiten der Leiterin eine beträchtliche Sensibilität und Meisterschaft dazu, sie so in Szene zu setzen, dass sich die in ihnen angelegten Spiel-, Erfahrungs-, Entfaltungs- und Erkenntnisräume tatsächlich auftun. Ja, Werktreue ist vonnöten. Sonst gelangen diese Spiele ins Belanglose und Banale. Auch kleinste Hinweise in den Spielanleitungen sind von größter Bedeutung.“

Diese Erfahrung teilt H. Kapteina mit vielen Schüler/Innen von Friedemann. Eine wichtige Schlussfolgerung seines Aufsatzes heißt: „Je nach Kontext, in dem ihre Spiele gespielt werden, stehen eher therapeutische, eher pädagogische oder eher prophylaktische Intentionen im Vordergrund. Stets aber zielen sie auf klanglichen Genuss und musikalische Schaffensfreude.“

### **7.3 Die Bedeutung der Methode von L. Friedemann in der therapeutischen Arbeit**

Lilli Friedemann hat selbst während ihres Musikstudiums in einem Landerziehungsheim einen sprachbehinderten Jungen unterrichtet.

In ihrem Konzept der Basisausbildung erwähnt sie als Zielgruppe die Musiktherapeut/innen. Mit dieser Ausbildung leistete sie einen entscheidenden Beitrag zur persönlichen und musikalischen Entwicklung vieler Musiktherapeut/innen.

Wolfgang Mahns schreibt in seinem Buch „Symbolbildung in der analytischen Kindermusiktherapie“<sup>44</sup>:

„Von Lilli Friedemann, der großen Hamburger Improvisationslehrerin, habe ich gelernt, freie und spontane Improvisationen als Kunstform ernst zu nehmen.“ Diese „Kunstform“ bildet eine Grundlage für seine therapeutische Arbeit mit behinderten Kindern. Er berichtet weiter zum Thema Improvisation in der Kindermusiktherapie<sup>45</sup>: „Improvisation entstammt als Kernstück der Kindermusiktherapie ursprünglich der musikpädagogischen Praxis (u.a. Friedemann 1983, Kapteina 1991). Sie ist charakterisiert durch Spielformen, die durch wenig Regelung von Außen festgelegt werden (Spielregeln).

---

<sup>44</sup> Mahns, W. Symbolbildung in der analytischen Kindermusiktherapie. Lit Verlag. Münster, 2004

<sup>45</sup> Ebenda S.39

Improvisieren (lat. In-providere= nicht-vorhergesehen) ist nach Grootaers ein „gemeinsames Werk“ zwischen PatientIn und MusiktherapeutIn in der musiktherapeutischen Behandlungssituation (Grootaers 1983).“<sup>46</sup>

Lilli Friedemann hat Musiktherapie als eigenen Bereich für ihr Basiskonzept ausgewiesen. Allerdings hat sie die Bedeutung psychologischer Methoden und medizinischer Diagnostik unterschätzt, die für die Musiktherapie, die sich als eigenes Fach etabliert hat, von hoher Bedeutung geworden sind. Frau Friedemann hat mit ihrer Gruppenimprovisation eher intuitiv reagiert. Sie hat bemerkt, welche Möglichkeiten zu nonverbaler Kommunikation sich für Patienten eröffnet haben, die sich verbal nicht äußern können. Sie hat sich mit ihrer Basisausbildung zu einer Disziplin oder einem „Medium“ (im Sinne von Decker-Voigt) in der Nachbarschaft der Musiktherapie entwickelt.

Sicher wird das Ansehen der Arbeit von Frau Friedemann im Bereich der Musiktherapie deutlich sichtbar, in der persönlichen Begegnung mit Professor Dr. Hans-Helmut Decker-Voigt, da er ihre Basisausbildung in sein Institut integriert hat.

---

<sup>46</sup> Ebenda S.77

## **7.4 Begegnung von Lilli Friedemann und Prof. Dr. H.-H. Decker-Voigt**

Mit dem Bericht über die persönliche Begegnung von Hans-Helmut Decker-Voigt und Lilli Friedemann wird ein Ereignis geschildert, das in besonderer Weise die Bedeutung dieser Frau für die beginnende Entwicklung der Musiktherapie in Deutschland Ausdruck verleiht.

„In den Jahren 1981 bis 1983 führte Frau Lilli Friedemann ihre Basisausbildung in Gruppenimprovisation an dem von mir gegründeten und mit Prof. Dr. h. c. Paolo Knill gemeinsam geleiteten Institut für Medien- und Ausdruckstherapie durch.

Das Institut war der amerikanischen akkreditierten Universität des Lesley College Cambridge /USA angegliedert und hatte sich auf Anfrage von Frau Friedemann sofort und gerne geöffnet, eine spezifische Weiterbildung in Gruppenimprovisation anzubieten.

Nach meiner Erinnerung waren es zweimal anderthalb Jahre andauernde Weiterbildungsgruppen, die kontinuierlich in der gleichen Besetzung blieben, was auf einen hohen Motivationswert schließen ließ.

In der persönlichen Gesprächssituation ist mir Frau Friedemann als eine ebenso strenge wie den Menschen in ihrer jeweiligen Gegenüberschaft sehr wohlwollende und ausstrahlungskräftige Persönlichkeit erschienen.

Die zweite Weiterbildung wurde noch abgeschlossen, bevor das Institut aus Organisationsgründen schließen musste und den eigentlichen Lehrbetrieb dann nach Zürich weitergab, wo die International School for Interdisciplinary Studies (ISIS) mit dem gleichen Weiterbildungsprogramm arbeitete. Das Angebot Gruppenimprovisation wurde auch in der (ISIS) beibehalten und von Paolo J. Knill und mir entsprechend ausdrucks-therapeutische Konzeptionen umakzentuiert, hatte aber nach wie vor Komponenten der Improvisationsarbeit von Lilli Friedemann.

Ein Jahr später (1984) erfuhren der damalige Präsident der Hochschule für Musik und Theater Hamburg, Prof. Dr. h. c. Hermann Rauhe, heutiger Ehrenpräsident, und ich von der wirtschaftlichen Unabgesichertheit von Frau Friedemann, die ihrerseits in Gründungszeiten der Musiktherapie einen Lehrauftrag für Gruppenimprovisation an der HfMT innehatte.

Vor dem Hintergrund ihrer Verdienste habe ich eine gutachterliche Stellungnahme für den Präsidenten geschrieben, die dieser als Grundlage für einen Antrag beim Bundespräsidialamt auf eine sogenannte „Ehrenrente“ nahm. Nach meiner Erinnerung ist diese Ehrung – ausnahmsweise auch finanzieller Art - vollzogen worden in Anerkennung eines pionierhaften Lebens, von dem auch die Improvisation der heutigen Musiktherapie zehrt.“

## **8 Schlussbetrachtung**

Auf meine Begegnung mit Lilli Friedemann während ihrer letzten zwanzig Lebensjahre blicke ich am Schluss dieser Arbeit dankbar zurück. Auf großartige Weise ist es ihr gelungen, ihre eigene Lebensweise authentisch zu gestalten. Als Musikerin war sie bis zuletzt vorbildlich, sie spielte während der letzten gemeinsamen Versammlung des Rings für Gruppenimprovisation am 27. Januar 1990 ihre Melodie auf ihrer Geige und wir begleiteten sie auf unseren Instrumenten.

Sie hat uns als Schüler/Innen angeregt, beim Improvisieren genau aufeinander zu hören und zu reagieren. Diese Haltung überträgt sich aus meiner Erfahrung auf das sich anschließende Gespräch.

Bis heute pflegen wir in Hamburg mit den aktiven Schülerinnen einen regelmäßigen Austausch. Wir treffen uns seit zwanzig Jahren zu verabredeten und ritualisierten Improvisationstreffen in unseren privaten Wohnungen. Die Entwicklung dieser Gruppe zeichnet sich musikalisch wie auch menschlich dadurch aus, dass das verbindende Element der Improvisation als Zentrum unserer Treffen vitale Kräfte bindet und freisetzt.

Das gemeinsame Erleben, initiiert durch eine Spielregel, hilft uns aus jedem Moment ein musikalisches improvisiertes Kunstwerk zu schaffen. Damit erfüllen wir den Wunsch unserer Lehrerin, die diese Zielsetzung in vielen gemeinsamen Improvisationen und Gesprächen mit uns erarbeitet hat. Was ist ein musikalisches improvisiertes Kunstwerk? Diese Frage führt uns zu neuen Überlegungen, die hier nicht erschöpfend behandelt werden können.

Eine weitere Arbeit mit der Auswertung aller vorhandenen musikalischen Dokumente könnte hier weitere Erkenntnisse liefern.

Im Rückblick ist besonders hervorzuheben, dass Lilli Friedemann aus der Praxis heraus das Konzept einer eigenen Basisausbildung entwickelt hat, das in den Jahren 1981-1983 in die Anfänge der Musiktherapieausbildung integriert wurde.

Frau Friedemanns Grenzen liegen darin, dass sie die Bedeutung psychoanalytischer Verfahren und medizinischer Diagnostik unterschätzt hat. Von ihrem Ansatz her ist es verständlich, weil es ihr nicht um einen Beitrag zu einer eigenständigen Musiktherapie ging, sondern um die Möglichkeiten der musikalischen Gruppenimprovisation.

Aus der Sicht der Musiktherapie werden die Grenzen ihres Konzeptes ebenso deutlich wie aus dem Fallbeispiel, das auf eigenen Erfahrungen mit Lilli Friedemann beruht.

Die Schnittflächentheorie von H.-H. Decker-Voigt hilft, sie in die Musiktherapie richtig einzuordnen und ihre Arbeit gerecht zu würdigen.

Überzeugendes Erbe von Lilli Friedemann bleibt ihre vitale Kraft, die sie beim Musizieren und im menschlichen Umgang ausstrahlte. Bis heute ist sie spürbar im Kreise ihrer Schüler/Innen, die sie erlebt haben. Mich selbst hat diese Energie angeregt, in der Arbeit mit meinen eigenen Schüler/Innen und während des Studiums zur Musiktherapeutin in der Arbeit mit meinen Patient/Innen kreativ zu improvisieren. Ich schliesse diese Arbeit mit einem mündlich überlieferten Zitat von Lilli Friedemann: „Ich lasse meine Blume blühen.“

## 9 Literaturverzeichnis

Canacakis, J.: Ich begleite dich durch deine Trauer. Stuttgart: Kreuz Verlag 1992

Decker-Voigt, H.-H.: Mit Musik ins Leben. Kreuzlingen: Ariston Verlag 1999“

Decker-Voigt, H.-H., Knill, P.J., Weymann, E.: Lexikon Musiktherapie. Göttingen: Hogrefe-Verlag 1996

Decker-Voigt, H.-H.: Aus der Seele gespielt. München: Wilhelm Goldmann Verlag GmbH 1991

Decker-Voigt, H.H.: Handbuch Musiktherapie. Lilienthal/Bremen: Eres-Edition 1983

Duden, Rechtschreibung der deutschen Sprache: Mannheim: Dudenverlag 1991

Duden, Die sinn- und sachverwandten Wörter: Mannheim: Dudenverlag 1997

Friedemann, L.: Gemeinsame Improvisation auf Instrumenten: mit ausführlichen Spielregeln; ein praktischer Beitrag zur Musiklehre. Kassel: Bärenreiter Verlag 1964

Friedemann, L.: Tanzduette als Geigenübung: für zwei Geigen, Geige und Bratsche oder zwei Bratschen (auch mit Bläsern); Geigenstimme. Wolfenbüttel: Mösel 1968

Friedemann, L.: Improvisieren zu Weihnachtsliedern: für Gruppen von Sängern und Spielern aller Instrumente einschließlich Orffschlagwerk; mit einer allgemeinen Anleitung zu improvisierter Liedbegleitung. Kassel: Bärenreiter 1968



- Friedemann, L.: Kollektivimprovisation als Studium und Gestaltung neuer Musik. Wien: Universal Edition 1969
- Friedemann, L.: Kinderspiel mit Klängen und Tönen: ein musikalischer Entwicklungsgang aus Lernspielen für Vorschulkinder, Schulanfänger, Sonderschüler. Wolfenbüttel: Möeseler 1971
- Friedemann, L.: Einstiege in neue Klangbereiche durch Gruppenimprovisation. Wien: Universal Edition 1973
- Friedemann, L.: Gemeinsame Improvisation auf Instrumenten: mit ausführlichen Spielregeln; ein praktischer Beitrag zur Musiklehre. Kassel: Bärenreiter Verlag 2.Auflage 1974
- Friedemann, L.: Trommeln – Tanzen – Tönen: 33 Spiele für Große und Kleine. Wien: Universal Edition 1983
- Grabner, H.: Allgemeine Musiklehre. Kassel: Bärenreiter 1970
- Grootaers, F.G.: Bilder behandeln Bilder. Münster: Lit Verlag 2001
- Knappek, R.: Musizieren – Schlüssel zu ganzheitlicher Entwicklung und erfolgreichem Lernen. Hamburg: Hamburger Bündnis für Musikunterricht 2005
- Lorenzer, A.: Sprachzerstörung und Rekonstruktion, Frankfurt 1973
- Mahns, W.: Symbolbildung in der analytischen Kindermusiktherapie. Münster: Lit Verlag 2004
- Meyers Taschenlexikon. Leipzig: Bibliografisches Institut & F.A. Brockhaus AG 2004

Metzner, S.:(Hg.) Faszination Musiktherapie. Lilienthal: Eres Edition Horst Schubert 2005

Niedecken, D.: Namenlos. München: Pieper GmbH & Co. KG 1989

Probst, W.: Instrumentalspiel mit Behinderten. Mainz: B. Schott's Söhne 1991

Pschyrembel, W.: Klinisches Wörterbuch. Berlin: Walter de Gruyter 1977

Ring für Gruppenimprovisation: ringgespräch über gruppenimprovisation, Heft LV. Berlin Juni 1992

Ring für Gruppenimprovisation: ringgespräch über gruppenimprovisation, Heft LVI. Berlin Dezember 1992

Ring für Gruppenimprovisation: ringgespräch über gruppenimprovisation, Heft LX. Berlin Februar 1995

Thomforde, G.: Musikalische Gruppenimprovisation mit Kindern als Teil einer musikalischen Früherziehung. Schriftliche Hausarbeit Erste Staatsprüfung für die Lehrämter und die Erweiterte Lehrämter mit den Schwerpunkten Grundstufe und Mittelstufe. Hamburg 1980

Thomforde, G.: [mugi.hfmt-hamburg.de](http://mugi.hfmt-hamburg.de), Grundseite zu Lilli Friedemann. Hamburg 2005

Weymann, E.: Zwischentöne. Gießen: Psychosozial-Verlag 2004

Weymann, E.: Spielräume - Zur Wirkungsweise des Improvisierens in der Musiktherapie. In: MUK - Musik und Kommunikation, Hamburger Jahrbücher zur Musiktherapie. Dokumentation Bd.2., Lilienthal/Bremen: Eres Edition 1988

Ziegenrucker, W.: Allgemeine Musiklehre. Mainz: B. Schott's Söhne 1979



Ich versichere, dass ich die wissenschaftliche Hausarbeit eigenständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln verfasst habe.

Ort, Datum

Unterschrift

## ANHANG

Lilli Friedemann

17.6.1906 in Kiel geboren

**Man muss Zwiesprache halten können, nicht bloß mit anderen Menschen. Ich und wahrscheinlich jeder andere Mensch auch braucht die Zwiesprache nach innen um ganz wahrhaftig zu sein. Ich brauche das Gespräch mit mir selber, mit dem Besten, was in mir zu finden ist.**

Mölln, 7.6.1988

Meine frühesten Erinnerungen hängen immer mit meiner Mutter zusammen. Sie hat mich verstanden und seelisch richtig ernährt. Bei ihr fühlte ich mich sehr geborgen. Ich war eine Träumerin und wurde von den Verwandten oft geneckt, weil ich irgendwann so herumstand und nichts mitgekriegt hatte. Eigentlich ist das manchmal auch jetzt noch so.

Als Kind habe ich in einer Welt gelebt, in der gemalt und musiziert wurde. Meine Mutter konnte sehr schön malen und mein Vater war Dichter. Er hat Bücher und Gedichte geschrieben die nie veröffentlicht wurden. Er hat das sehr intensiv für sich selber getan, ohne je viel Erfolg von außen zu bekommen. Er war ein sehr fühlender Mensch. Als Studienrat am Gymnasium hatte er große Freude an den Schülern und konnte uns manchmal die komischsten Geschichten erzählen, die er mit seinen Schülern gemacht hatte. Von ihm habe ich wohl die Freude am Unterrichten geerbt. Schon als Kind mit elf, zwölf Jahren habe ich mit Begeisterung kleineren Kindern Geigenstunden gegeben.

Meine Mutter war lungenkrank und war oft lange weg, in einer Klinik. Zuhause lag meine Mutter dann meist schwach und lungenkrank auf dem Sofa. Aber ich glaube, sie hat von dort viel mehr Liebe ausgestrahlt, als manche andere, die ganz gesund sind. Von meinem Geburtsort Kiel, sind wir bald wegen dem schlechten Klima weggezogen. So sind wir eine Zeit lang hierhin und dorthin gezogen. Bei der Wahl des Wohnortes musste man einerseits darauf achten, dass mein Vater irgendwohin kam, wo er Anregung und geistige Freunde finden

konnte, andererseits sollte es wegen der Krankheit meiner Mutter auch keine Großstadt sein. Schließlich sind wir in Hameln gelandet und dort sind wir auch geblieben.

Mein Vater war ja Germanist und las viel für sich selber. Aber er las auch gerne vor. Als meine Schwester und ich noch ganze Backfische waren, wollte er uns schon an Goethe heranzuführen. Wir saßen im Garten, als er vorzulesen begann, wie der Werther seine Geliebte von allen Seiten so rosig beschreibt. Da haben wir natürlich furchtbar gekichert! Mit so kleinen Sachen haben wir ihn immer mal wieder enttäuscht. Aber ich erinnere meine Kindheit sonst als eine wirklich unbeschwerte Zeit.

Als ich acht Jahre alt wurde brach der erste Weltkrieg aus. Mein Vater zog als Freiwilliger in den Krieg. Ich habe mir damals viele Gedanken darüber gemacht ob es eigentlich richtig ist, seine Familie freiwillig für den Krieg zu verlassen. Wenn er auf Urlaub zu Hause war tippte er manchmal ein paar Soldatenlieder aufs Klavier. Wir haben dann hinter der Türritze gegrinst, denn er war eigentlich ganz unmusikalisch. Er ließ sich aber nicht stören und kam am Ende immerhin körperlich unverwundet aus dem Krieg zurück.

Natürlich war auch nicht alles nur die reine Harmonie. Meine Schwester war sehr anders als ich. Sie war ausgesprochen nüchtern, praktisch und konnte im Hause helfen. Dafür hatte sie weniger Humor. Ich war dagegen eigentlich nie richtig zu gebrauchen und war ständig am träumen, malen und musizieren.

Sie war die ältere von uns und war sehr streng gegen mich. Immerhin war es gut, dass ich mich früh daran gewöhnt habe, dass es Menschen gibt mit denen ich gut zurechtkomme, aber eben auch andere. Wenn meine Schwester auch noch so liebevoll und weich zu mir gewesen wäre wie meine Eltern, dann hätte ich mich vielleicht später gar nicht in der Welt zurechtgefunden. Mag sein, dass es auch deswegen schwierig zwischen uns beiden war, weil wir uns die Liebe der Mutter teilen mussten. Es ist schwer das irgendwie zu bewerten, aber es war einfach so.

Die Freundin meiner Mutter war Geigenlehrerin. Ich liebte sie sehr, und bekam schließlich von ihr Geigenstunden. Ich habe natürlich auch ein bisschen herumgeklimpert, aber das Klavier hat mich nicht so sehr interessiert.

Ich sagte ja schon, dass meine Mutter so gerne malte, also wollte sie diese Begabung auch bei mir wecken und schickte mich nach dem Abitur auf die Hochschule für Bildende Künste in Hamburg. Beim Zeichnen und modellieren habe ich mich aber die ganze Zeit nach der Geige gesehnt. Als ich gerade wieder an so einer kleinen Skulptur herumbastelte, war ich so gelangweilt, dass ich aus dem Atelier hinauslief und meine Eltern anrief um sie zu fragen ob ich nicht Musik studieren dürfe. Meine guten Eltern haben direkt durch das Telefon "ja" gesagt. Das war toll. So etwas war damals noch gar nicht alltäglich. Und immerhin war ich damals auch erst neunzehn Jahre alt.

Ich ging nach Berlin an die Musikhochschule. Zum einen nahm ich an, dass es die beste Schule sei. Zum anderen waren wir früher einmal in Berlin gewesen, und so war mir diese Stadt schon ein bisschen vertraut. Ich wollte Geige spielen lernen um später zu unterrichten. Nach bestandener Aufnahmeprüfung kam ich zu einem Lehrer, der sich bald als schwerer Nazi entpuppte. Einmal hat er mich "Intellektbestie" genannt. Volkstümlich und volksnah sollten wir sein. Mit Intellekt vertrug sich das nicht. Das war ein richtig dummer, grober Nazi und geigen konnte er natürlich auch nicht besonders.

Ich wechselte so bald wie möglich von ihm zu Carl Flesch. Später, als die Nazis immer mächtiger wurden, musste Flesch gehen. Er war Jude. Carl Flesch war nicht nur ein ganz toller Lehrer sondern hat uns allen auch als Mensch sehr imponiert. Wir haben ihn geradezu angebetet. Drüben an der Wand hängt ein Bild von ihm.

Flesch hat mich einmal zu einer Art Sommerakademie eingeladen, wo er begabte junge Menschen auf der Geige unterrichtete. Dort habe ich dann Wunderkinder gehört, richtige Wunderkinder, die mit neun Jahren wer weiß wie geigten.

Eigentlich habe ich aber auch schon damals gespürt, dass mich noch irgendetwas anderes interessierte als ein Violinenvirtuose zu werden. Ich habe dann verstärkt bei Hindemith Komposition studiert. Das war auch ein ganz Toller. Da könnte ich schon allein ganz viel erzählen nur wie nett der war. Eines Tages sagte er zu mir: "Wollen Sie nicht vielleicht in ein Landerziehungsheim gehen? Da wird eine Geigenlehrerin gesucht." Ich glaube, dass er mich gerne mochte und in der ökonomisch schwierigen Zeit der Zwanziger Jahre unterbringen wollte. Ich lehnte aber ab, weil ich weiterstudieren wollte und

schrieb das auch meiner Mutter. Aber schon zwei Tage später dachte ich: "Soll ich nicht doch?" Ich war gerade dabei ein Konzert vorzubereiten, in dem ich als Solistin geigen sollte. Plötzlich war mir das schrecklich fremd und ich fragte mich: "Warum eigentlich?" Ich dachte: "Ist das wirklich so viel schöner, als in einem Landerziehungsheim Geigenlehrerin zu sein?" Nach drei Tagen war ich mir klar geworden, dass ich doch ins Landerziehungsheim gehen wollte. Am selben Abend kommt ein Telegramm von meiner Mutter, ich solle das Angebot doch annehmen. So waren wir verbunden.

Obwohl ich lange Jahre als Konzertgeigerin tätig war, und bei den Bach Sonaten auch nicht ohne Erfolg, hatte ich doch einfach nicht den richtigen Ehrgeiz. Es war auch gar nicht mein Traum, Solistin zu sein und mich da als Alleinige aufs Podium zu stellen, zu spielen und beklatscht zu werden. Das ist etwas für den Ehrgeiz und die Eitelkeit. Mir hat das schon Spaß gemacht, aber es war immer auch mit sehr viel Angst verbunden. Es ist ein Verlust der Persönlichkeit, wenn das Streben eines Menschen dahingeht, Ruhm und Ehre einzustecken um über den anderen zu stehen. Mit dem Ehrgeiz ist immer ein Krampf verbunden: ich muss das besonders gut können! Wenn ich aber an der Geige hänge und viel übe, dann tue ich das doch aus Liebe zu der Musik, die ich spiele, und aus Freude daran, wenn die Menschen mich verstehen. Aber auf dem Podium stehen und Angst haben, und einmal geht es gut und einmal geht es schief, das ist einfach nicht meine Richtung.

Also unterbrach ich mein Studium und unterrichtete im Landerziehungsheim. Da auf dem Lande mit diesen Kindern hatte ich es erst recht schwer. Es war schrecklich, was ich manchmal falsch machte. Aber da war zurückgebliebener Junge. Mit dem habe ich mich auch abgesehen von den Geigenstunden oftmals privat beschäftigt. Ich konnte es einfach nicht lassen, mich besonders um diesen Jungen zu kümmern. Es war einfach nötig. Er konnte schlecht sprechen und stotterte. Das hat mich interessiert. Ich habe ihn lesen lassen, ganz langsam: er sollte ganz feierlich ein Gedicht sprechen. Nach den Weihnachtsferien bekomme ich einen Dankesbrief von den Eltern "Er kann jetzt viel besser sprechen."

Die Kinder, in diesem Heim waren alle in der Schule nicht mitgekommen. Sie sagten über sich selber: "Wir sind die Heimidioten." Aber natürlich waren sie keine Idioten, Ich habe ihnen Geigenstunde gegeben, und auch schon mal ein



Zusammenspiel organisiert. In dieser Zeit habe ich sehr viel menschliche Erfahrungen und auch richtige Krisen durchgemacht. Einige mochten mich gar nicht leiden, weil ich damals viel zu streng war. Ich musste da erst vieles lernen. Nach drei Jahren kam ich an die Hochschule zurück, um mein Studium zu beenden. In der Zwischenzeit hatte nicht nur Carl Flesch, sondern auch Hindemith das Land verlassen. Hindemith, war zwar nicht jüdisch, aber er wurde von den Nazis verunglimpft, weil seine Kompositionen nicht volkstümlich und volksnah genug waren.

Ich musste wieder eine Aufnahmeprüfung machen. Da saßen dann alle Musikprofessoren und Herr Habermann, der Nazi, auch. Ich nahm meine Geige und spielte den Anfang der Chaconne von Bach. Nach ganz kurzer Zeit gaben sie ein Zeichen, dass ich aufgenommen sei. Da wendete sich Habermann noch mal an mich: "Frau Friedemann, Sie werden sich ja nicht sehr wohlfühlen in der jungen Garde von Musikstudenten heute." Er hat das so richtig plump gesagt. "Darum habe ich auch nicht länger gewartet," habe ich ihm geantwortet.

In jener Zeit in Berlin musste ich von ziemlich wenig Geld leben. In den Ferien kam ich immer sehr abgemagert bei meinen Eltern an und konnte mich dort wieder ein bisschen rundfuttern. Es war eigentlich auch interessant mal zu erleben, dass man nicht immer essen kann, wenn man es möchte. Ich erinnere mich komischerweise nicht daran, dass das traurig war.

Nach dem Studium blieb ich zunächst in Berlin, und habe mich mit Geigenunterricht durchgeschlagen. Ich habe auch eine ganze Zeit konzertiert – obwohl das Lampenfieber mir diese Tätigkeit nicht gerade sympathisch machte. Eines Tages las ich eine Annonce. Die Hochschule für Musik in Danzig suchte einen Geigenlehrer. So kam ich nach Danzig. Der Direktor dieser Hochschule hat mir wahnsinnig imponiert. Das vergesse ich bis zum heutigen Tage nicht. Er stammte übrigens aus dem Böhmisches und war eine richtige Naturkraft und ein wunderbarer Musiker. Wenn der ans Klavier ging, das klang! Ich habe manchmal mit ihm zusammen gespielt, ich allein, mit ihm am Klavier. Das werde ich nie vergessen, wie musikalisch der war. Es war schon fast eine Liebe zwischen uns. Aber er war über fünfzig und ich war vierundzwanzig.

Dann kam der Krieg. Ich erinnere mich besonders an zwei Kerlchen, Geigenschüler von vielleicht 13 Jahren, mit ganz hellen Stimmen und einer fruchtbaren Freude darauf Soldaten zu werden. Die stellten sich alles so schön

vor. Am Ende des Krieges wusste man, jetzt wird Danzig bald von den Russen besetzt. Und mein Direktor, der war so anständig, der hat gesagt, obgleich er mich gern an der Schule hatte, dass ich jetzt abreisen solle, damit die Russen mich nicht kriegen. Ich wusste lange nicht, was ihm passierte und wo er ist. Plötzlich bekam ich dann eine Nachricht, dass er nach Dänemark fliehen konnte und sich in einem Lager aufhielt. Das war ein großes Glück, dass ich überhaupt davon erfuhr, wie es ihm ging, denn ich wusste gar nicht, was ihm nach meiner Flucht passiert ist.

Ich erinnere mich bis an den heutigen Tag an den Ruck, den der Zug gemacht hat, der vom Osten nach Westen fuhr. Da standen schon wahnsinnig viele auf dem Bahnsteig. Der Zug war voller Soldaten. Alle fuhren nach Westen, flohen vor den Russen, und irgendwo konnte auch ich dann in den Zug einsteigen. Ich hatte es gerade noch geschafft. Es war einer der letzten Züge. Das Gefühl, als der Zug anrückte, vergesse ich bis heute nicht – “so, jetzt raus aus der Gefahr...” Er fuhr los. “Ich bin gerettet!”

Ich machte mich auf den Weg nach Hameln. Die Reise geschah mit einem Wagen, den ich immer hinterherzog. Wie das alles war, weiß ich jetzt gar nicht mehr. Es war wahnsinnig. Aber Genaueres weiß ich nicht mehr. Etwas, was man einmal übersteht, irgendwie. Inzwischen wohnte nur noch meine Mutter dort. Mein Vater war inzwischen knapp fünfzigjährig an Krebs gestorben. Ich hatte noch in Danzig zwei Schülerinnen von mir die Adresse meiner Mutter gegeben und hatte ihnen gesagt: “Wenn ihr fliehen müsst, könnt ihr zu mir und meiner Mutter nach Hameln kommen.“ Ich selber hatte meine Abreise aus Danzig so weit wie möglich hinausgeschoben. Ich wollte einfach nicht weg. Als keiner mehr wusste, wo ich war, kam ich in Hameln an. Mit Sack und Pack. Es war vorher keine Möglichkeit mehr gewesen, sich zu verständigen. Und da komm ich an. In der Straße, wo das Haus meiner Mutter ist, sehe ich aus der Gartentür das Gesicht einer meiner beiden Schülerinnen. Sie schrie, lief ins Haus und holte meine Mutter.

Sehr bald fand ich in Hannover, das war für mich von Hameln aus nicht zu weit, eine Stelle als Geigenlehrerin an der Musikhochschule. So viel kann ich ja gar nicht erzählen, wie dort los war. Ich hatte bald auch wieder eine Gruppe von netten Geigern, und Bratsche und noch eine Cellistin dabei, und mit dieser Gruppe habe ich dann konzertiert. Wir übten alles nach Noten, also das, was

ich jetzt mache, war noch gar nicht dran. Das ist richtig anstrengend, dass man nichts auslässt, was wichtig ist.

Mit einem Chorleiter bekam ich dann aber irgendwann Schwierigkeiten. Der hat gegen mich gearbeitet, und als ich das merkte, dass man unwahres Zeug über mich redete, wurde ich richtig krank. Zwei, drei Tage lang ging es mir im Kopf herum: "mache ich weiter? – Schluss, ich sage ab." Ich bin von der Hochschule abgegangen und war von diesem Augenblick an gesund.

In Hannover hatte ich eine Schülerin gehabt, die Geigenlehrerin in Göttingen war. Als sie sich verlobte hat sie mir geschrieben, sie würde aus Göttingen weggehen, und ob ich nicht ihre Schüler übernehmen wollte. So zog ich nach Göttingen und saß dort wieder im Sattel. Da war ein sehr netter Chorleiter. Das werde ich nie vergessen, wie schön er den Chor geleitet hat. Da habe ich dann Bachkantaten und Passionen, all die großen Werke, als Konzertmeisterin mit ihm zusammen aufgeführt. Und Geigenschüler hatte ich auch. Das war sehr schön.

In Göttingen stieß ich auf einen kleinen Verein von Menschen, die auf Elemente aus der Wandervogelzeit der Jugendbewegung zurückgriffen. Solche Gruppen gab es häufiger in den Fünfziger Jahren und bis in die Mitte der Sechziger Jahre hinein. Wie die Jugendbewegung, die wohl um die Jahrhundertwende entstanden war, neben Wanderfahrten sich ebenso der Pflege des Volkstanzes, des Volksliedes und des Laienspiels widmeten, machten auch diese Leute Ferien, wo viel gesungen, getanzt und gespielt wurde. Das hat mich sehr gelockt. Ich bin dann regelmäßig mit dabei gewesen und habe dort viel zum Tanz aufgespielt.

Ich merkte aber bald, dass meine Geige zu feierlich fürs Tanzen war. Da habe ich an meinen Geigenbauer geschrieben: "ich brauche ein anderes Instrument. Ich muss ein Instrument haben, mit dem man zum Tanz aufspielen kann, und die Geige ist mir zu fett dafür." Da hat er mir ein Bild von verschiedenen Saiteninstrumenten, darunter eine Geige geschickt. Da war aber noch ein Instrument, was ganz anders aussah. Bei diesem habe ich gesagt: "Das will ich haben." Es war ein Rebec und er hat es mir dann nach einem historischen Muster gebaut. Ich war gerade in den Ferien, zwischen diesen Leuten, als ich das Rebec geschickt bekam. Ich habe es ausgepackt, gestimmt, ein paar Tönchen gespielt, und bin runtergegangen aus meinem Zimmer und habe zum

Tanz aufgespielt. Es war ein ganz schneidender, dünner Ton. Er war so tänzerisch! Es war ein aktivierender Klang. Der Klang ist nicht bequem und nicht weich, sondern er ist so: dünn und aufstachelnd.

Wenn ich musiziere, spiele ich entweder ein Stück, was eben schön ist, und was die Menschen, die zuhören in der Seele bewegt und was Einfluss auf die Gedanken und Gefühle hat, oder ich spiele zum Tanz auf. Wenn ich so ein Instrument spiele, dann fasst das an den Beinen an. Tanzmusik ist voll und nicht dick, sondern ganz stachelig. Und das fanden die Tänzer herrlich. Dieses Gefühl, ich spiele und sie tanzen, und das gehörte für mich zusammen. Das konnte ich ganz lange Zeit machen, ohne mich zu langweilen. Irgendwann habe ich auch beim Tanzen mitgemacht. Ich hatte mein Leben lang gedacht, ich kann nicht tanzen aber irgendwann habe ich es dann doch gelernt. Das war sehr schön für mich.

Mein großes Glück war, dass diese Leute offen für Dinge waren, die man sonst nicht tut, und viel Interesse daran hatten, auch kreativ zu sein. In den Wochen, in denen man zusammenkam, wurde auch ein Theaterspiel gemacht. Dort habe ich immer ein paar junge interessierte und etwas begabte Leutchen gehabt, die dann mir mit irgendeinem Instrument halfen, für das jeweilige Stück die Musik zu machen. Das waren meistens musikalisch kaum vorgebildete Menschen, so dass ich mir einiges einfallen lassen musste.

Ich glaube, dass wir gar nicht richtig gespielt haben. Das "richtig Spielen", also darauf hinauslaufen, dass zum Schluss, das Zusammenklingen auch schön und anhörbar ist, das war gar nicht unser Ziel. Es war ein ganz anderer Ansatz, als richtig Musik zu machen. Man kam zusammen, jeder hatte ein leises oder lautes Instrument, getrommelt wurde auch und dann spielten wir los. Man spielt ja im Allgemeinen nach Noten. In diesem noch "privaten" Rahmen tat ich das nicht mehr.

Wie die Wende sich abzuzeichnen begann, wurde ich weitsichtig und konnte nicht mehr nach Noten spielen. Das hat auch geholfen. Die Bewegung, wenn man geigt, hat dann das Notenbild völlig verschwommen gemacht. Ich habe mich aber auch nicht viel um eine Brille bemüht. Einmal, in der Übergangszeit, da wollte ich noch mit zwei Freundinnen eine Musik machen und konnte nicht mehr die Noten lesen. Da habe ich geweint. Es ging mir plötzlich auf, dass ich was ganz dolles verloren hatte. Und dann war plötzlich das Andere da und hat

sich von selbst entwickelt. Heute möchte ich gar nicht mehr so gerne nach Noten spielen.

In das was sich mit der Zeit dann entwickelt hat, bin ich so langsam hineingewachsen. Jede Entwicklung hat zunächst keinen Namen und kein genaues Bewusstsein, sondern erst entwickelt sich was und später denkt man: Ach, "das war das!", oder "da ist das gekommen". Genauso war es dann natürlich auch bei mir.

Am Anfang habe ich noch ziemlich brave Formen gehabt, zum Beispiel Rondoformen. Das macht man vielleicht mit an die acht Leutchen. Erst kommt das Thema dummdiedeldumm, eine leicht fassliche Form, die sich immer wiederholt. Dann kommt der Eine, der Solo spielt, Zwischenstücke, die improvisiert werden und dann kommt wieder dummdiedeldumm, und wieder ein anderer, der was dazwischen spielt, von sich aus. Das ging noch ziemlich leicht. Und das hat sich dann langsam weiterentwickelt. Durch den Umgang mit den Teilnehmern an diesen Gruppen und aus der Erfahrung, die ich daraus ziehen konnte, habe ich dann immer weiter gelernt.

In der Gruppenimprovisation, die ich so mit der Zeit herauskristallisierte, verzichtet man auf metrische Rhythmen, verzichtet auf Harmonie, und trotzdem betrachten wir das als Musik, weil wir sehr einführend aufeinander reagieren und versuchen, zu spüren, was sich da entwickelt und dem dann nachzugehen. Innerhalb der Improvisation quasi bei der Sache zu bleiben aber auch nicht zu lange – das sind lauter Dinge, die wir abhören und die wir lernen. Es ist der Ausdruck der zählt, die Betonungen, die Agogik, das heißt also die Art zu reden. Wenn man redet, hat man kein Metrum das zugrunde liegt, sondern: das eine Wort dehne ich und das andere geht ganz schnell, so wie ich eben such spreche. Und genauso spielen wir miteinander. Aber ich meine, dass man es immer heraushört, dass wir zusammenspielen und einer bestimmten Entwicklung nachgehen. Es ist kein etwas-erreichen-wollen, sondern es wächst so.

Das besondere, an der Gruppenimprovisation, so wie ich sie dann entwickelte, waren die besonderen Spielregeln. Wenn man Menschen Instrumente in die Hand gibt ergibt es sich oft so, dass sie entweder einen begleiten, der anzuführen beginnt, oder sie bleiben stundenlang auf einem Rhythmus, den sie nach einigem Probieren gefunden haben: Ho-ho-ho-t-schi-minh! Das ist so ein

beliebter Rhythmus, auf den manche stundenlang kleben bleiben können, wenn man nicht durch Vorgaben, eine Strukturierung des Spiels erreicht.

Gruppenimprovisation ist etwas sehr interessantes. Es kann richtig Musik dabei rauskommen, wenn die richtigen Leute beisammen sind und man einen guten Tag hat. Manche Leute fragen, ob das nicht so etwas wie Jazz ist, was wir da machen. Das ist eine Frage, die muss man sich drei Tage überlegen. Wirklich. Ich habe gerade in letzter Zeit wieder viel darüber nachgedacht, was eigentlich das andere in unserer Art zu spielen ist. Ich höre viel Jazz, die Jazzspieler sind unsere Vettern. Und doch ist es etwas anderes. Beim Jazz sind die Rollen genau verteilt: Du bist Solist, du spielst Trompete, ich spiele Schlagzeug, der Kontrabassspieler spielt sein Instrument, etc. Es gibt immer den Solisten, manchmal auch zwei, also einen, der vorne steht, der spielt auf seiner Trompete ein dolles Solo, was manchmal ganz toll sein kann, und dann ist eben die Begleitung da. Es ist nicht nur vorgegeben, welches Instrument jeder hat, sondern auch, wie wichtig seine Rolle ist.

Bei uns wissen wir gar nichts, abgesehen davon, dass jeder sein Instrument hat. Wir sagen nicht einmal, ob es ein langsames oder schnelles Stück werden soll. Nichts. Ich weiß noch, wie wir es mal versucht haben, ein Vogelgezwitscher darzustellen. Wir machen ja immer Aufnahmen. Wie wir das hörten, haben wir uns gegenseitig ausgelacht. Das war nichts. Wir haben uns weit unterfordert gefühlt. Wir haben es nicht ernst genommen. Wenn wir nach unserer Art spielen, wollen wir immer etwas tun, was aus dem, was gerade geschehen ist wirklich hervorgeht. Und wenn es ein Gegensatz ist! Gerade aus der Nachahmung kann die Initiative zu einem bewussten "Gegenspielen" erwachsen. Wir sind also absolut nicht frei, sondern gebunden an das, was wir fühlen, was nach dem eben Gewesenen kommen muss. Sich anschließen. Aus der Bezogenheit auf sich selbst in die Kommunikation und Reaktion auf den Partner treten. Dass wir nicht vergessen, was eben gewesen ist und was etwas ganz anderes war. Das verlangt natürlich, dass wir nicht nur unbewusst, sondern auch bewusst erkennen und bewusst handeln.

Ich muss aber sagen, es ist immer eine Fahrt ins Blaue, wenn wir anfangen, aber mit voller Konzentration. Wenn wir aufgreifen, was bisher gewesen ist und der nächste geht darauf ein, auf eine Weise, die eigentlich keiner anderen Regel untersteht als der, dass der, der angefangen hat, sich nicht gestört,

sondern unterstützt und verstanden fühlt und das auf unsere Weise musikalisch gestaltet und differenziert, dann ist die Gegenwart zugleich Vergangenheit und Zukunft, die keine Form musikalischer Gestaltung ausschließt, sondern einander in lebendigen Prozessen bedingt. Das ist das, was für mich "Leben im Augenblick" bedeutet. In gewisser Weise ist es schwerer, als nach Noten zu spielen. Stellen Sie sich vor, es gibt das Musikschüler oder eine Musikschule oder einen Musikverein, und einer ist jahrzehntelang immer der Anführer gewesen. Plötzlich fällt das weg. Das ist dasselbe, wenn sie immer nach Noten spielen und jetzt soll es ohne Noten gehen. Da fällt man doch durch so viele Stockwerke runter. Ich muss mich plötzlich selbst entscheiden, und ich muss rausholen, was in mir drin ist. Ich muss nicht immer tun, was ich soll. Das ist eines unserer großen Probleme, dass das Sollen über unser Leben herrscht und wir von morgens bis abends tun, was wir sollen. Das ist aber nicht das Ganze. Es gibt Menschen, die sich entscheiden, indem sie das tun, was sie gewohnt sind, was sie sollen, was man von ihnen erwartet, und es gibt wieder andere Menschen, aus denen etwas herauskommt, was sie nicht sollen, was aber unbedingt heraus muss. Das sind die Kreativen und die muss man auch lassen. Und wenn es sich auf die Musik bezieht, was bei ihnen kreativ ist, dann müssen sie auch damit heraus können. Früher gab es dieses Improvisieren nicht und wie viel geht da verloren. Wenn ich mir jetzt vorstelle, ich habe ja auch meine ganze Jugend damit erlebt, dass man, wenn man musiziert, eben Noten vor sich hat... jetzt kommt mir das unfasslich vor, für mein Wesen und auch für die, die mit mir spielen. Unfasslich, dass man immer nur getan hat, was man soll.

In der Gruppenimprovisation tun wir nicht was wir sollen, sondern was wir im Augenblick für richtig halten. Und das für richtig zu halten und richtig zu reagieren, das ist ja nicht leicht. Das ist ja keine Freiheit, sondern das ist Konzentration. Ich bin nicht gehorsam, sondern ich gehe den Weg, den ich für richtig halte. So ist das etwa, wenn ich das allzu feierlich ausdrücke.

Sie können aber nicht alle Vorgänge, die in ihnen sind, mit Namen benennen. Es gibt eben Menschen, die kreativ sind, und da kommt etwas heraus. Wenn ich zu sehr weiß, was ich tue, bin ich nicht mehr kreativ. Ich glaube nicht, dass man zu Kreativität erziehen kann. Sie können natürlich Menschen, die durch ihre Jugend so streng erzogen sind, dass sie nichts wagen, aber die man

eventuell befreien kann dazu verhelfen. Es gibt aber auch manche Menschen, die so erzogen sind, dass sie kreativ sein sollen, wo aber gar nichts drin ist. Das gibt es alles. Ich meine auch nicht, dass jeder Mensch unbedingt kreativ sein muss. Aber man sollte jedem Menschen, je nach seinem Vermögen, die Gelegenheit geben, die Kreativität, die in ihm steckt, auch zu verwirklichen.

Ich hatte ja schon lange Gruppenimprovisationen gemacht, aber der eigentliche Durchbruch kam erst, als ich nach Hamburg an die Musikhochschule kam. Damals war ich etwas Mitte fünfzig. In dem Verein, wo ich in den Sommerferien immer zum Tanz aufspielte war ein Mann aus Hamburg. Es war eigentlich ein ganz einfacher Mann. Der hatte irgendwann zu mir gesagt: "In Hamburg, da könnten Sie Leute finden, die so etwas, wie Sie das machen auch mitmachen würden." Und ich dachte, "der Horizont von Göttingen reicht mir nicht, ich muss mal in die Großstadt." Ich zog also nach Hamburg. Und in Hamburg änderte sich alles. Das war eine Zeit, wo politisch wahnsinnig viel geschah. Es war irgendwie Schicksal. Der Mann, weiß gar nicht, wie bedeutend er für mich war. Als ich dann nach Hamburg kam, zog ich bei ihm im Haus ein.

Ich hatte das Glück, dass eine Weile später auch die Studentenbewegung aufkam, wo es auch darum ging, nicht immer bloß nach Schema F alles zu tun, was man soll und da hatte ich auch die Studierenden hinter mir.

Der andere entscheidende Wandel in meinem Leben war die Hinwendung zur Politik. Ich hatte mich nie für Politik interessiert. In Hamburg, erzählte man mir über die Gefahren, die die Atomkraftwerke mit sich bringen, und plötzlich, mit einem Schlag, war ich politisch. Ich interessierte mich wahnsinnig dafür und zugleich hatte ich eine Gruppe.

Es war eine Gruppe von Erwachsenen, mit denen ich regelmäßig improvisierte. Jeder, jede, die dazugehörte, hatte ein seelisches Wehwehchen, jeder! Die eine wusste, dass sie Krebs hat, und es nicht mehr lange dauert. Die andere hatte einen Mann, mit dem sie sich nicht gut vertrug. Dann waren zwei Männer da, die wegen der unglücklichen Ehe Wehweh hatten, und eine war eigentlich sehr begeistert aber übertrieb alles. Das kam alles so heraus, und mit denen improvisierte ich. Die blieben dabei. Und da habe ich gemerkt, was ich da mit dem Improvisieren tue. Das war wirklich ein Ereignis, es wuchs so langsam in mich herein, dass das gemeinsame Improvisieren nicht nur ein Spiel ist, sondern viel mehr bedeutet.



An so etwas wie Therapie habe ich aber nie gedacht. Obwohl ich sehr häufig eine therapeutische Wirkung erlebte. Aber das war für mich eine Nebenwirkung, über die ich mich freute. Ich selber verstehe mich als Musikerin. Das, was therapeutisch in der Gruppenimprovisation herauskam, ist ohne mein Wollen und bewusstes Zutun entstanden.

Ich mache jetzt einen ganz deutlichen Unterschied, ob ich improvisiere, d.h. nur Musik machen will, oder ob ich eine Gruppe habe, bei der ich daran denke, was ihnen gut tut, wenn sie das machen und was sie können, was sie ertragen, was sie ein bisschen befreien kann. Das sind zwei ganz verschiedene Dinge. Wenn ich mit seelisch Leidenden improvisiere, muss ich mich auch therapeutisch einstellen. Ich muss dann beobachten, was ihnen wehtut und was nicht während ich in der Improvisation meiner eigenen Kreativität freien Lauf lassen kann.

Ich könnte mir denken, dass die heilsame Wirkung der Gruppenimprovisation damit zusammenhängt, dass die Teilnehmer sich äußern und etwas von sich geben, was sie sprechend nicht von sich geben möchten. Es ist eine Hilfe zur Äußerung. Menschen befreien sich, indem sie musizieren und sich dabei noch nicht verraten. Und das ist aber auch die Anregung des Zusammenspiels das und dass sie lernen, aufeinander zu reagieren. Lernen, "jetzt führe ich" oder "jetzt spiele ich nur mit". Das ist ein enormes Erlebnis, Kameradschaft zu halten und zusammen aufeinander eingehen. Aber es gibt viele Erklärungen, warum und wie die Gruppenimprovisation so eine Wirkung hat aber im Grunde verstehe ich das bis heute nicht.

Natürlich waren nicht alle, die zu mir kamen, begeistert. Manche sind auch weggeblieben. Die brauchten das dann auch nicht so. Einige warfen mir vor, ihnen zu krass einen Spiegel vorzuhalten. Die seelisch Gefährdeten sind aber erstaunlicherweise immer geblieben.

Ich habe ein großes Geschenk mitgekriegt, wenn auch auf einer ganz anderen Stelle, wie die anderen. Damit meine ich, dass ich kreativ bin. Es ist einfach meine Sache, zu improvisieren und zu lehren. Natürlich hätte ich gerne einen Freund oder Mann gehabt. Aber ich sehe irgendwie ein, dass es nicht ganz zu mir passt. Ich bin zu selbständig. Und mein Mann hätte darunter gelitten. Ich

habe mich daran gewöhnt. Ich habe schon als Kind immer andere Kinder geführt. Da muss ich das eben hinnehmen, dass dann das Andere gefehlt hat. Manche beneiden mich, manche bedauern mich. Aber das Schicksal liegt ja im Menschen drin.

In meiner Jugend, da hatte ich einen gern. Mit dem verstand ich mich wunderbar. Er war ein sehr zartfühlender Mensch. Dann erlebte ich plötzlich, wie er vor den Augen der anderen einen epileptischen Anfall kriegte. Damals wurde gesagt, dass Epileptiker auch in ihrer Persönlichkeit abnehmen. Dieser traurigen Ideologie bin ich, so muss ich heute leider sagen, einfach aufgesessen. Ich wusste es nicht besser. Damals hatte ich schon so gerne, dass das ein ganz tiefer Schlag war. Aber seitdem wusste ich, dass ich mich mit dem nicht enger befassen darf. Ich wurde krank, wochenlang, ich kam zu meiner Mutter und wusste gar nicht, was eigentlich los ist. Er war ein toller Mensch. Er hat einmal zu mir gesagt, dass ich jetzt ins Glück, in etwas Positives hineingehen und er zurückbleiben würde. Aber ohne Vorwurf. Nur so ganz still. Danach habe ich ihn nicht wieder gesehen.

Ganz selten, wie überall habe ich ein großes Gefühl zu einem Mann gehabt. Den Direktor in Danzig, den habe ich geliebt und gelitten. Ich war ja in den Zwanzigern und er war fünfzig oder so. Das gibt es manchmal, dass man sehr liebt und doch weiß: das gehört nicht zusammen. Das war die traurige Seite meines Daseins.

Später hatte ich es nur noch mit jungen Menschen zu tun. Natürlich habe ich mich da schon manchmal verliebt. Aber so überzeugend hatte ich zu keinem Menschen ein Gefühl. Ich weiß nicht, ob ich es jetzt richtig sage, nachdem ich aus Danzig weggekommen bin, habe ich nur noch Verliebtheit gekannt. Es ist komisch. Dieses sich von selbst verstehen, wie es mit dem Mann, in meiner Jugend gewesen war, das habe ich nie mehr erlebt. Ich habe schon geliebt, aber aus der Ferne. Ich weiß, dass dies ein gewisser Verzicht in meinem Leben war.

Ich war, trotz manches Unglücks, immer ein fröhlicher Mensch... Nun, da habe ich etwas übertrieben. Ich habe auch traurige Zeiten gehabt. Jeder kennt doch auch Situationen, die sehr schwer sind im Leben. Man denkt, man kommt nicht durch. Dann muss man Zwiesprache halten können, nicht bloß mit anderen Menschen. Man braucht die Zwiesprache, ich brauche sie. Ich meine, wenn ich

die halte, dann bin ich wirklich ganz wahrhaftig, weil ich ja mit mir selber spreche und mit dem Besten, was in mir zu finden ist. Ich weiß nicht, ob das Auswirkungen nach außen hat. Ich finde da gar kein Glück dabei, wenn ich denke, ich bin mir selbst genug. Das bringt doch kein Glücksgefühl. Wenn mir etwas gelungen ist und ich vielleicht sogar irgendjemandem geholfen habe, dann habe ich das Gefühl einer großen Dankbarkeit.

Es ist vielleicht ein religiöses Gefühl. Das hört sich immer so trivial an, wenn man darüber spricht. Die Gaben, die ich sozusagen geschenkt gekriegt habe, für die kann ich doch nichts, die sind mir geschenkt worden, die sind mitgekommen bei der Geburt. Wenn mir meine Arbeit gelingt, da habe ich das Gefühl beschenkt zu sein, sozusagen von oben her. Es ist vielleicht sehr altmodisch, aber ich bin altmodisch erzogen. Ich habe eine Großmutter gehabt, die vergesse ich nie. Tief und ernst und glücklich und wahr. Es war alles so glaubhaft und natürlich. Ich war als Kind oft bei ihr und habe immer gedacht: "Meine Großmutter denkt nie an sich selbst. Entweder sie denkt an den lieben Gott, oder sie denkt an Leute, denen sie helfen will." Bei der habe ich oft viele Monate verbracht, wenn meine Mutter krank war und mein Vater im Feld. Das hat sehr viel bei mir aufgebaut. Wie soll man das alles nennen? Ob evangelisch, oder katholisch, oder irgendetwas anderes, ist mir ganz egal. Ich gehe auch nicht in die Kirche oder selten. Aber ich möchte das Vorbild dieser Großmutter nicht verlieren. Ich bin nicht so wie sie, aber ich würde es jedem Menschen wünschen, dass es diese Möglichkeit hat.

Die Musiktherapeuten sagen heute, dass sie wesentliche Teile ihrer Arbeit durch meine Methoden bekommen hätten. In gewisser Weise denke ich, dass es ein Ergebnis des Zeitgeistes war, dass meine Arbeit so eine große Bedeutung erlangte. Ende der sechziger Jahre und Anfang der siebziger Jahre, suchte man nach neuen Wegen, wie man Psychotiker aus ihrer Passivität herausholen könnte und fand in meiner Vorgehensweise die passende Methode. Ich habe dann über die Jahre auch viele Pädagogen und Musiktherapeuten in Kursen, die ich "Basisausbildung in Gruppenimprovisation" bezeichnete ausgebildet und habe an verschiedenen Kongressen teilgenommen. Die Musiktherapie ist ja noch ein sehr junger Zweig in der Behandlung von Menschen. Erst Mitte der siebziger Jahre wurde Musiktherapie überhaupt erst als Studiengang konzipiert. Improvisation und Methode, das ist

ein gewisser Gegensatz. Die Gruppenimprovisation ist zu frei, als dass man sie Methode nennen kann. Insofern war ich auch ganz verwundert, dass die Musiktherapeuten jetzt zu meinem Geburtstag ein Fest mit mir feiern wollen und bin darüber auch gar nicht glücklich. Ich bin zu alt dafür. Was mich glücklich machen kann, ist, wenn ein Mensch kommt und sagt: "Sie haben mir damals geholfen." Oder wenn Kinder fragen: "Können wir mal wieder zu Ihnen kommen und musizieren?" und wenn ich sehe, dass etwas von mir ausgeht, was andere ein bisschen fröhlich macht. Das finde ich schön. Aber Ehrung ist langweilig. Das ist auch so strapaziös. Ich habe nichts dafür übrig.