

Von der Praxis, der Könnerschaft und der spieltherapeutischen Lehrkunst

Steffi Jofer-Ernstberger

Vor dem Hintergrund eines steigenden Optimierungsdrucks und der Tendenz zur Standardisierung im pädagogisch-therapeutischen Kontext wird die Bedeutung der Personenzentrierten Spieltherapie als hoch-individuelle Entwicklungsförderung dargestellt. Das Handlungskonzept ist vom Wissen, vom Können, vom Verstehen und damit von der Person der Spieltherapeutin und ihren Kompetenzen abhängig. Die Herausforderungen der Personenzentrierten Spieltherapie in ihrem prozessorientierten Vorgehen werden im Fallbeispiel ‚Silvio‘ deutlich. Damit stellen sich die Fragen, wie die spezifischen Kompetenzen in der Weiterbildung zur Personenzentrierten Spieltherapeutin bzw. Spieltherapeut¹ entwickelt werden können und welche unterschiedlichen Anforderungen sich an eine spieltherapeutische Weiterbildung als dialogische Lehr-Lernsituation und damit an die Person der Ausbilderin und des Ausbilders stellen.

Schlüsselwörter: Personenzentrierte Spieltherapie, Entwicklungsförderung, Kompetenzen der Spieltherapeutin, Merkmale spieltherapeutischer Weiterbildung

On practice, the profound expertise and the didactic art of person-centered therapy. Considering the growing pressure of optimizing pedagogical concepts and the tendency of introducing standards in pedagogical work, play therapy is regarded as a highly individualized way of childhood development. This means that the work of a play therapist can only be as good as his level of knowledge, his understanding and his skills and moreover is dependent on the therapist's personality. The challenges of a play therapy and its course of action will be shown by the example of "Silvio". On this basis several questions rise. First of all how can specific skills in the education of play therapists be passed on and secondly how can we meet the different requirements of the therapist's training that is very often based on a teaching and learning situation which depends on a lively exchange between the trainee and his teacher and therefore demands a lot from the tutor and his personality.

Keywords: person-centred play therapy, stimulation of development, competencies of a play therapist, key features of a play therapy training

Als Personenzentrierte Spieltherapeutin begegne ich täglich Kindern mit ihren „unerhörten Möglichkeiten“ (Rogers 1980a/2007, S. 66). Sind Kinder auf der einen Seite „Potentialbomben“ (Stern 2016, S. 39), die sich an viele Bedingungen lebenskünstlerisch anpassen, so habe ich auf der anderen Seite insbesondere mit Kindern zu tun, deren Lebensmodus immer wieder von Leid, Nicht-Anerkennung und Dauer-Überforderung durchdrungen ist und ihnen „Lebensbewältigungskompetenz“ (Miller 2006, S. 2) abverlangt. „Eine Entwicklung zu machen setzt voraus, sich

aus etwas heraus-zu-entwickeln, um sich in etwas Neues hinein-zu-entwickeln.“ (ebd.). Die Personenzentrierte Spieltherapie ist aus meiner Sicht der Königsweg, den Entwicklungsweg der beschriebenen Kinder zu begleiten: Die Spieltherapeutin gestaltet einen Schutzraum als „schützende Inselanfahrt“ (Gahleitner 2009, S. 154) durch die gleichbleibenden, zuverlässigen und vorhersehbaren Beziehungs- und Spielbedingungen. Das Kind ist in diesem Entwicklungsraum Akteur und ‚Bestimmer‘ des eigenen Tempos, des Ausdrucks und der (kleinen) Entwicklungsschritte. Gemeinsam beschreiten das Kind und die Spieltherapeutin den Möglichkeitsraum als Neulandentdeckungsbahn, indem die Lust am Spielen, am sinnhaften Erforschen,

Steffi Jofer-Ernstberger (geb. 1973) ist Heilpädagogin (B. A. & staatlich anerkannt), Erwachsenenbildnerin (M. A.) und Ausbilderin für personenzentrierte Beratung mit Kindern in der GwG. Sie arbeitet hauptamtlich in der Weiterbildung von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen an der Akademie Schönbrunn bei München, freiberuflich in eigener spieltherapeutischer Praxis, lehrt an der Evangelischen Hochschule Nürnberg sowie an der Europäischen Akademie für Heilpädagogik.

Kontakt: 85304 Ilmmünster, Am Milchwerk 4. steffi.jofer@freenet.de

¹ Als Oberbegriff habe ich den Begriff ‚Spieltherapeutin‘ gewählt, auch wenn die Hilfe im Rahmen heilpädagogischer Begleitung bzw. Personenzentrierter Beratung stattfindet. Die Personenbegriffe weisen alle Geschlechter aus.

am Kind-Sein, an der intersubjektiven Welterschließung im Vordergrund stehen und in dem innerhalb der Prozessdynamik Klärendes vollzogen wird. Es ist der Ort an dem eine Instabilität möglich wird, d. h. das Kind darf eigene Grenzen kennenlernen und die der Spieltherapeutin als Sicherheit gebende Anker erleben. Es entsteht ein Probe-Raum als Potential aktivierendes Milieu: Das Kind wagt ein Probe-Denken, Probe-Fühlen, Probe-Sprechen und Probe-Handeln. Es dekonstruiert starre (z. T. behindernd erlebte) Denk-, Fühl-, Sprech- und Handlungsmuster. Das wiederholte Erproben – das Einleben in diese neuen Möglichkeiten – mündet schließlich in Routinen des Alltags. Verankert bleiben die Erfahrungen der Anerkennung der eigenen Person, der Lebensdramaturgie und der Problemlösefähigkeiten, die Auseinandersetzung mit der persönlichen Lebenssituation, dem Erleben und Verhalten im Sinne einer Klärung und Bewusstseinsbildung sowie das Wissen um hilfreiche Unterstützungspersonen.

Die beschriebenen Gedanken werden im nachfolgenden Text durch einen Einblick in die personenzentrierte, spieltherapeutische Arbeit im Kontext heilpädagogischer Entwicklungsbegleitung dargestellt. Das Beispiel ‚Silvio‘ verdeutlicht das Charakteristikum der Personenzentrierten Spieltherapie modellhaft. In einem nächsten Schritt werden die Erfordernisse der spieltherapeutischen Könnerschaft mit dem Fokus der Emergenzbedingungen² herausgearbeitet. Der abschließende Teil forciert die spieltherapeutische Lehrkunst als Denkfigur eines personenzentrierten Lehr-Lernverständnisses innerhalb von Weiterbildungen bzw. Erwachsenenbildung im Personenzentrierten Ansatz.

Stellen wir nun ‚Silvio‘ in den Mittelpunkt. Aufgabe und Anforderung an eine professionelle Entwicklungsbegleitung ist es, das Kind mit seinem Erleben und in seiner Lebenswelt zu verstehen. Rogers (1939) fasste zusammen: *„Die einzige Absicht, die wir bei der Beachtung des kindlichen Verhaltens verfolgen, ist, einen Verstehensprozess für dieses Verhalten in Gang zu bringen.“* (zit. n. Reisel 2001, S. 58)

Silvio, oder: Was will verstanden werden?

Silvio³ ist fünf Jahre alt, als er zum ersten Mal mit seiner Mutter mein Spielzimmer betritt. Er hält sich leicht hinter seiner

2 Der Begriff der Emergenz wird in Anlehnung an Krohn und Küppers (1992, S. 389) als die nicht-planbare bzw. steuerbare Herausbildung neuer Seinsschichten eines Systems verstanden. Die Darlegung von Emergenzbedingungen in diesem Beitrag fasst somit den Versuch, ‚Ermöglichkeiten‘ zu bestimmen, damit sich neue, komplexere Qualitäten infolge eines veränderten Zusammenspiels von Eigenschaften in der Person der Spieltherapeutin bzw. des Spieltherapeuten als Könnerschaft entwickeln.

3 Die Daten des Kindes sind soweit verändert, dass die Anonymität gewahrt bleibt.

Mutter versteckt und meidet den Blickkontakt zu mir. In der Situation des ‚Nebenbei‘ des Erstkontaktes zeige ich Silvio die Räume und einzelne Spielmaterialien. Ich versuche, feinspürig seine Interessen, Bedürfnisse und Wünsche aufzunehmen und ihnen durch meine warm-wertschätzende Versprachlichungen Bedeutung zu geben. Ich bin dabei auf seine Blickrichtung, seine Zugewandtheit sowie auf seine Körperhaltung angewiesen, denn Silvio spricht kein Wort. Er wagt es nicht, Dinge in die Hand zu nehmen oder gar zu spielen. Als Personenzentrierte Spieltherapeutin ist mir diese Bewältigungsstrategie des Lieber-noch-nicht-Sprechens und des Prüfens einer unvertrauten Person vertraut: Spielen setzt Vertrauen voraus und ist ein Wagnis, sich zu zeigen und zu sich selbst zu kommen. Manchmal ist es dabei sicherer, nicht zu spielen und nichts zu sagen.

Silvio ist ein Kind, welches ich von Anfang an ins Herz schließe: Ich mag ihn sehr.

Nach und nach erfahre ich mehr aus dem Leben des Buben:

Silvio lebt bei seiner alleinerziehenden Mutter und seinem jüngeren Bruder. Seinen Vater sieht er kaum. Die Eltern haben sich im Sommer vor einem Jahr getrennt. Silvio hatte einen älteren Bruder, der im Sommer vor zwei Jahren bei einem Unfall in der Wohnung der Familie ums Leben kam. Seit dem tödlichen Unfall lebt Silvios Mutter in einem *„Ausnahmезustand“* (Zitat/Mutter). Sie berichtet, dass sie sich in ständiger Alarmbereitschaft befinde, dass sie Hubschrauber und Notarztssignale kaum ertrage und dass sie versuche, ihre lebenden Kinder durch viele Freizeitaktionen auf andere Gedanken zu bringen. Zwar habe sie die komplette Wohnung umgestaltet, jedoch gebe sie sich selbst kaum die Erlaubnis zu erinnern. *„Ich brauche alle Energie, um den Alltag zu meistern“* (Zitat/Mutter). Silvio reflektiert in einer Spieltherapiestunde als in einem Moment die Sonnenstrahlen durch das Fenster brechen: *„Ich mag den Sommer nicht. Er tut so freundlich. Ist es aber nicht.“* In den Zitaten klingt das Unabänderliche durch, welches der Tod eines geliebten Menschen bedeutet, und dessen Wirkung auf die An- und Zugehörigen, welche als Leiderfahrung zusammenfasst werden kann. Ein Zugangsweg ist es, die reversiblen Dimensionen auf der individuell-subjektiven Ebene (z. B. Silvios Erlebenswelt) und der system-ökologischen Ebene (z. B. leidmindernde Aspekte innerhalb seines Bezugssystems) in den Blick zu nehmen sowie Zeuge zu sein für die irreversible Dimension dieses Schicksals. Köhn und Wintgen (1992, S. 119) beschreiben die Indikation heilpädagogischer Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe durch folgende Besonderheit, die den Ausgangspunkt der Personenzentrierten Spieltherapie mit Silvio zusammenfasst: *„Heilpädagogen begegnen häufig Kindern, die etwas nicht gefunden oder etwas verloren haben auf ihrem Lebensweg.“*

Silvio begreift sich selbst als ‚Verlierer‘: Er vermisst und trauert um seinen älteren Bruder, den er bei der Visualisierung

der Familienmitglieder als seinen „*besten Kumpel*“ bezeichnet. Er vermisst die Sorglosigkeit in seiner Familie und sehnt sich nach seinen Eltern, die sich – jedes Elternteil auf seine Weise – aus der Familie ‚geschlichen‘ haben. Seine wichtigsten Bezugspersonen stehen durch ihre eigene komplizierte, verzögerte, versteckte, nicht-erlaubte Trauer und durch die Trennung nicht (mehr) verlässlich zur Verfügung. Silvio traut seinem familiären Alltag nicht mehr, denn er spürt die Veränderungen in seiner Familie, auch wenn seine Mutter davon überzeugt ist, (sich und) ihn gut abzulenken. In der spieltherapeutischen Begleitung tauchen Aussagen und Spielsituationen auf, die deutlich machen, dass Silvio manchmal auch das Vertrauen in sich selbst verloren hat, in dem er sein organismisches Erleben nicht (mehr) vollständig wahr- und annehmen kann.

Der Verlust eines Menschen lässt uns Menschen, so auch Silvio, trauern. Trauer wird begleitet von Gefühlen der Wut, der Traurigkeit, der Angst (vor dem eigenen und einem weiteren Tod), der Erleichterung, der Schuld, der Reue und vielen weiteren. Diese Gefühlskaskaden sind verbunden mit Fragen (Warum? Warum ich nicht? Warum ist das geschehen?), die sich nach einem authentischen, sicheren, verstehenden Gegenüber sehnen. Als sicht- und spürbare Reaktionen des Organismus sind Veränderungen im Schlafverhalten, im Energiehaushalt, im Appetit, in der Motivation und in der Konzentration (etc.) zu regulieren (vgl. Senf & Eggert 2014, S. 17ff). Beschriebene Trauerreaktionen sind in Silvios Zuhause bedrohlich und erhalten unausgesprochen eine begrenzte Erlaubnis: Die Eltern und Großeltern forcieren einen Alltag für ihre Kinder und Enkelkinder als wäre nichts passiert. Die anhaltende emotionale Aufgewühltheit der Trauer, wie sie beispielsweise Herbert Grönemeyer in seinem Lied ‚Der Weg‘ beschreibt („*Ich kann nicht mehr seh'n, trau nicht mehr meinen Augen, kann kaum noch glauben, Gefühle haben sich gedreht.*“), findet in Silvios Familie noch keinen Platz. Auch erfolgte die externe Anpassung der Familie auf den Tod des Sohnes/Bruders und den Auszug des Vaters gründlich, sodass es kaum mehr Gegenstände bzw. Erzählungen gibt, die im Alltag an beide erinnern. Silvio äußert in einer Spielstunde seine Irritation darüber, indem er einen kleinen Dachs in den Sand gräbt und ein Kreuz darauflegt: „*Wenn jemand beerdigt ist, dann wissen die anderen gar nicht, ob er überhaupt gelebt hat.*“ Silvios Ausweg ist es, zu erstarren, unbeteiligt zu sein, sich ‚cool‘ zu geben und damit sein organismisches Erleben zu verzerren. Bestimmte Gefühle sollen nicht mehr gespürt und gezeigt werden. Die Inkongruenz zwischen seinem Selbstkonzept („Ich funktioniere, ich bin cool“) und seinem organismischen Erleben („Ich bin traurig, einsam, verzweifelt, brauche Trost und Klärung“) wirkt als Spannungs- und Angstpotential. Bewältigt er bisher seinen familiären Alltag, wird er im Kontext des Kindergartens mehr und mehr als auffällig und sozial nicht akzeptierbar beschrieben.

Laut den Pädagoginnen könne sich Silvio kaum mehr vertieft einem Spiel oder einer Aufgabe widmen. Auch wüssten sie nicht, welche Interessen der Bub wirklich habe. Er verschließe sich, lache kaum, wirke wie eingemauert, sei kein Kind mehr und isoliere sich zunehmend vom Gruppengeschehen. Aktuell sei es auch zu mehreren „*aggressiven Vorfällen*“ (Zitat/Erzieherin) gekommen: Silvio schlage ohne ersichtlichen Grund um sich und verletze dabei andere Kinder. Manche hätten mittlerweile Angst vor Silvio, weil er unberechenbar erscheine. „*Sprechen wir mit Silvio über sein Verhalten, wendet er sich ab, nickt und wirkt teilnahmslos*“, so die Erzieherin. Ein Trainingsprogramm zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen im Vorschulalter habe sich laut den Pädagoginnen als nicht hilfreich erwiesen, da Silvio die aktive Teilnahme verweigert und jegliches eigene Fehlverhalten verneint.

Mittlerweile sei das Zuschlagen nun auch zuhause gegenüber dem jüngeren Bruder aufgetreten, so die Mutter: „*Als ich ihn geschimpft und auf sein Zimmer geschickt habe, weinte er verzweifelt und ist davongelaufen. Er ist irgendwie völlig aus der Bahn geworfen.*“ (Zitat/Mutter).

Kinder haben die Fähigkeit, durch ihr Entwicklungsstreben und ihren Lebenswillen, sich an viele schwere Situationen anzupassen. Auch Silvio hat aktive Handlungsformen gefunden, um sich mit einer problembeladenen, bedrückenden Lebenssituation auseinanderzusetzen. Von seiner sozialen Umwelt werden seine Anpassungsversuche als Fehlanpassung bzw. als Verhaltensstörungen benannt. Verhaltensauffälligkeiten von Kindern können als frühe Überforderung definiert werden, die sich aus krisenhaften und alltäglichen Ereignissen ergeben, welche stetig wirksam die kindlichen Bedürfnisse und Gefühle verkennen (vgl. Weinberger 2015, S. 225ff). Meist sind sie verbunden mit wiederholten überschießenden Interaktionen zwischen dem Kind und seinen wichtigen Bezugspersonen, in denen eine Passung zwischen kindlichem Bedürfnis bzw. kindlicher Wirklichkeit und elterlichem Handeln (bzw. anderer Bezugspersonen) nicht ausreichend hergestellt werden kann. Es ist die Wirkung aus wiederholtem Missverstehen, täglichen Unachtsamkeiten, chronischer Anerkennungsverweigerung und dem Nicht-angemessen-aufeinander-reagieren-Können.

Wie kann nun ein Setting geschaffen werden, welches Silvios Ressourcen aktiviert, ihm Zugang zu seinen eigenen und fremden Gefühlslagen, Vorstellungen, Körperempfindungen, Wünschen (etc.) eröffnet, ihm aktive Hilfe zur Problembewältigung bietet, ein inneres Klären ermöglicht und durch eine prozessuale Aktivierung seine Möglichkeiten des Selbstverstehens, des Selbstaustauschs und des Handelns erweitert?

Backhaus (2013, S. 189) empfiehlt: „*Aus meiner Sicht gibt es keinen besseren Ansatz für die Trauerbegleitung als den personenzentrierten. Wenn wir Menschen in dieser Extremsituation*

begleiten, die letztendlich ja eine Lebenskrise ist und keinen Krankheitscharakter hat, geht es im Wortsinne um Begleiten, um Den-Weg-mit-Gehen, Da-Sein, Mit-Aushalten. Als Begleiter können wir den Verlust nicht ungeschehen machen, müssen wir nicht lenken, können in den meisten Fällen auf die Selbstheilungskräfte des Trauernden vertrauen.“

Beschriebene Qualitäten der Trauerbegleitung sind Grundprinzipien der Personzentrierten Spieltherapie, die dem Kind so viel (Spiel-)Raum und (Spiel-)Zeit gibt, wie es für seinen spezifischen, vielschichtigen Entwicklungsprozess braucht (vgl. Weinberger 2015, S. 42). Dieses auf die Person zentrierte Vorgehen steht entgegen eines zu beobachtenden Trends im Bereich der Entwicklungsförderung und -begleitung von Kindern, sie durch universelle Trainingsprogramme zu unterstützen. Diese sind in der Regel modularisiert und konkret zeitlich konzipiert, weisen eine hohe Arbeitsblatt-Dichte auf und können personunabhängig durchgeführt werden. Die Formalisierung und Generalisierung mit ihren gleichförmigen Handlungsweisen und den transparenten Bausteinen machen Förderprogramme berechenbar. Reckwitz (2017, S. 36) spricht im Hinblick auf die Tendenz der Universalisierung von einem „*Fluchtpunkt*“ mit dem Zweck, durch die distanzierte Regelbefolgung das Emotionale und Subjektive zu reduzieren. Weinberger (2015, S. 248) weist darauf hin, dass ein Kind zuerst seine eigenen Bedürfnisse spüren und äußern, sich selbst besser verstehen und annehmen lernen muss, um von einem Trainingsprogramm profitieren zu können. Auch hier wird die Personzentrierte Spieltherapie als bestens geeignetes Interventionskonzept zur Erlebnisverarbeitung und zur Selbstexploration von Kindern deutlich.

Bei Silvio ist ein hoch-individuelles, intersubjektives Handeln angeraten – weg vom universellen Förderprogramm, hin zum Handlungskonzept der Personzentrierten Spieltherapie. Es bezieht intensiv die Vorerfahrungen, die Lebenswelt und damit die subjektive Erlebens- und Erfahrungswelt des Kindes ein und greift die existenziellen Bedürfnisse des Kindes auf: Die „*Beziehungs- und Spiellust*“ (Binder 2011, S. 38) des Kindes findet in der tragfähigen Beziehung zur Spieltherapeutin, im Spiel und in der schöpferisch-kreativen Gestaltung seine Anerkennung. Orientierungspunkte für das komplexe spieltherapeutische Interaktionsgeschehen sind die Angemessenheit des Verhaltens der Spieltherapeutin – erstens hinsichtlich der konstruktiven Wirkung für den Entwicklungsprozess des Kindes, zweitens hinsichtlich der Umsetzung der Prinzipien des Personzentrierten Ansatzes. „*Kriterium ist die Fruchtbarkeit für den anderen*“ (Hockel 2011, S. 160), d. h. die Interventionsgestaltung leitet sich aus den Erkenntnissen der Spieltherapeutin hinsichtlich der biografischen Erfahrungen des Kindes sowie den spezifischen Mikrozielen ab. Im spieltherapeutischen Geschehen erfolgt ein beständiges Rückkoppeln zwischen dem Kind und

der Spieltherapeutin. Das Gegenwärtig-Sein im Augenblick verdeutlicht die personale Verantwortung der Spieltherapeutin mit dem Ziel, eine Atmosphäre der Akzeptanz, der Sicherheit und der Angstfreiheit zu erzeugen (vgl. Rogers 1939, S. 197f; Übersetzung in Reisel 2001, S. 2).

Im Folgenden wird die Besonderheit des spieltherapeutischen Handelns als ein flexibles Einlassen auf den Einzelfall skizziert, welche die Relevanz einer individuellen, spieltherapeutischen Könnerschaft⁴ der Spieltherapeutin klärt.

Silvio spielt, oder: Wie sieht spieltherapeutisches Handeln mit einem Kind in der Praxis aus?

Das Ziel der Personzentrierten Spieltherapeutin ist es, eine „*hilfreiche, beratende Atmosphäre*“ (Rogers 1942a/1972, S. 84) zu schaffen, indem sie den „*versperrten und verzerrten Symbolisierungen*“ (Heinerth 2007, S. 120) als emotional geronnene Verankerungen des Kindes eine entwicklungsförderliche, heilsame Atmosphäre entgegensetzt (vgl. Jofer-Ernstberger 2018, S. 35ff). Das spieltherapeutische Vorgehen will dem Kind das „*Best-Verfügbare anbieten*“ (Behr et al. 2017, S. 76) ohne beliebig, willkürlich und regellos zu sein. Hockel (2011, S. 13 & 154) sieht darin die Kunst, sich in jedem Moment des Interaktionsgeschehens innerhalb des Spielstroms angemessen sowie konstruktiv für das Kind zu verhalten: „*Spieltherapie ist professionelle Spielzeit zwischen dem Kind/Jugendlichen, dessen Entwicklung gefördert, dessen Not behoben werden soll, und einem dafür ausgebildeten, hoch spezialisierten Psychotherapeuten. (...) Spieltherapie ist keine unspezifische Entwicklungsförderung, sondern eine jeweils gezielt heilungswirksame Erfahrung herbeiführende Interventionsart.*“ (ebd., S. 77)

Die Frage, was eine gute Spieltherapeutin können muss, beantwortet Pelinka (2014, S. 245) folgendermaßen: „*(...) in der Kindertherapie [ist] eine besondere Qualifikation notwendig, um mit dieser sehr speziellen und äußerst komplexen Situation zurecht zu kommen. Dazu gehört ein klares Bild von Persönlichkeit und deren Entwicklung, sowie Klarheit darüber, wie Beziehung entsteht und welche Rolle sie in der Therapie hat. Nur diese Sicherheit und Klarheit schützt uns davor unsicher zu werden, wenn wir*

4 Neuweg (2015, S. 36) verwendet den Begriff der ‚Könnerschaft‘, indem er ihn den gesellschaftlichen Tendenzen der Effizienzerwartung und der Dequalifizierung entgegenstellt: Der Mensch ist nicht als Maschine zu konfigurieren, d. h. Beziehungsarbeit ist von einem individuellen Können abhängig. Neuweg verdeutlicht dies mit einem Beispiel: „*McDonald’s kann überaus rasch wachsen, weil die an den einzelnen Standorten gelebte Praxis raum-zeit-unabhängig beliebig oft replizierbar ist; der Hamburger ist ebenso standardisiert wie das Lächeln der ihn überreichenden Mitarbeiterin; die Organisation ist von der individuellen Könnerschaft einzelner Mitarbeiter gänzlich unabhängig.*“ (ebd.; Hervorhebung durch die Autorin)

mit den Kindern ‚nur spielen‘ und dabei auch noch Spaß haben.“

In der Gestaltung der spieltherapeutischen Atmosphäre und in dem spieltherapeutischen Strom obliegt der Spieltherapeutin ein kontinuierlicher, innerer Entscheidungsprozess, der mit der Frage verbunden ist, welche Akzentuierung in welcher Situation und in welcher Phase des Spiel- und Interaktionsgeschehens zu wählen ist (vgl. Jofer-Ernstberger 2018, S. 33). Die Wahl trifft sie nicht durch Recherche in einem spieltherapeutischen Lehrbuch und nicht durch den inneren Zuruf eines Experten, sondern sie ist in diesem Gestaltungsprozess als Akteurin umfassend auf ihr spieltherapeutisches Können angewiesen. Die Spieltherapeutin entscheidet „blitzartig, schnell und doch oft flüchtig“ (Groddeck 2014, S. 161), wie sie auf das Handeln und den Ausdruck des Kindes im Spiel- und Beziehungsgeschehen Antwort gibt.

Im Fall Silvio kann dies durch folgenden Einblick in die spieltherapeutische Praxis verdeutlicht werden:

In der 3. Spieltherapieeinheit bleibt Silvio zum ersten Mal alleine (ohne seine Mutter). Er setzt sich an die Türschwelle des Spielzimmers, blickt in die Richtung der Spielmaterialien, spricht nicht und nimmt keinen direkten Blickkontakt zu mir auf, lugt jedoch immer wieder zu mir hinüber. Ich sitze im Sinne eines haltgebenden Daseins und einer Situation des Gehaltenseins in Distanz neben ihm auf dem Boden. Ich bin zentriert auf den Moment, d. h. eigene Gefühle, Gedanken, Absichten und Bewertungen sind mir auf der Ebene der Selbstbewusstheit gewahr. Nun könnte ich auf der Realebene antworten, indem ich Silvio anerkennend beachte und ruhig, zuversichtlich, warmwertschätzend, etwas flüsternd ein ‚Fragezeichen in die Luft spreche: „Du sitzt hier (Atmungspause) und schaust dir ganz vorsichtig (Atmungspause) alles genau an?“ Diese Intervention würde Silvio einen versprachlichten Zugang zu seinem eigenen Handeln eröffnen, ihm meine Aufmerksamkeit versichern und sein Abwarten und seine Vorsicht ernstnehmen. Silvio würde bedingungsfreie Wertschätzung und Akzeptanz seines Da-Seins bzw. So-Seins erfahren. Durch die Formulierung als Frage ließe ich ihm die Freiheit, ob diese Resonanz auch für ihn stimmig ist und initiiere im besten Fall bei ihm einen inneren Suchprozess. Ich könnte jedoch auch auf der Spielebene antworten und aus dem versteckten Blick des Buben ein vorsichtiges Guck-guck-Spiel entwickeln. Diese Gestaltungsmöglichkeit im Spiel wäre Träger eines Geschehens, in welchem die vorsichtige Kommunikation und Interaktion ohne Sprache erlebt werden kann. Im Spielzimmer hat das Guck-guck-Spiel häufig die Funktionen des Beziehungs- und Vertrauensaufbaus: ‚Ich will dich (immer wieder) sehen, ‚Ich bin (immer noch) da‘. Das kurze Wegsehen geschieht mit dem Wissen und dem Vertrauen, dass schnell ein zuverlässiges Hinsehen erfolgt.

Diese beiden dargestellten Interventionen verdeutlichen beispielhaft die Abstimmungsprozesse zwischen dem Kind und der Spieltherapeutin auf der Spiel- und Realebene.

Die Qualifikation ‚Personzentrierte(r) Spieltherapeutin bzw. Spieltherapeut‘ verhilft, in diesem komplexen Gefüge und in den vielfältigen Interventionsmöglichkeiten auf die „professionelle Intuition“ (Fröhlich-Gildhoff 2006, S.1) zurückzugreifen und spieltherapeutische Könnerschaft entfalten zu können.

Spieltherapeutische Könnerschaft,
oder: Wie sind und werden wir ‚gut‘ oder,
‚angemessen und konstruktiv‘ verfügbar?

Neuweg (2015, S. 26) stellt als zentrales Merkmal von ‚Könnern‘ heraus, dass sie mit „konzentrierter Leichtigkeit“ (ebd.) agieren. Er vergleicht dieses intuitiv-improvisierende Handeln mit den Herausforderungen eines Wildwasserpaddlers: Dieser plant, bevor er sich in die Stromschnellen begibt, sein Handeln. In dem Moment, in welchem er sich jedoch in die Fluten wagt, muss er sich – weg vom „Regelanwendungsautomaten“ (ebd.) – auf die Situation einlassen, die ihm im Augenblick begegnet. Dieses Sich-Einlassen bringt eine Unsicherheit als Wagnis mit, von der Besonderheit der jeweiligen Situation durchdrungen zu werden und nicht starr regelgeleitet zu handeln.

Die Parallele zur Personzentrierten Spieltherapie ist offensichtlich: Im Spiel- und Interaktionsstrom mit dem Kind betreibt die Spieltherapeutin keine trainierte Technik, sondern setzt den Personzentrierten Ansatz im Handeln mit dem Kind praktisch um. Spieltherapeutische Könnerschaft ist weder eine Alltagshandlung noch eine automatenhafte Handlung, die sich „als liebevolle Zwischenmenschlichkeit“ (Hockel 2011, S. 155) oder als beliebiger Einfall im Kontext des Miteinander-Spielens ergibt, sondern ein professionell-intuitiver Entscheidungsvorgang, der auf „gesättigter Kompetenz“ (ebd., S. 156) und auf der Grundlage feinsten Falldifferenzierungen beruht.

Der Katalog an fachlicher Kompetenz verlangt nach einer reifen Persönlichkeit, wie es Axline (1947/2002, S. 63) als wichtiges Merkmal beschrieben hat. Diese spieltherapeutische Könnerschaft zeigt sich durch einen subjektorientierten Einsatz spieltherapeutischer Interventionen.

Für die Arbeit mit Silvio (bzw. mit Kindern) sind folgende professionelle Kompetenzen erforderlich:

- Beziehungskompetenz: Die Spieltherapeutin gestaltet eine hilfreiche, entwicklungsförderliche, tragfähige professionelle Beziehung zu Silvio, die auf achtungsvoller Kindzentrierung basiert.
- Indem Silvio die Spielgestaltung bestimmt, wird die Spieltherapeutin zur Bündnispartnerin für den Selbstaussdruck, für die Selbstdeutung, das Selbsterleben und die Selbstgestaltung des Buben.

- Interventions- und Prozesskompetenz: Die Spieltherapeutin greift auf die Vielfalt ihres professionellen Verhaltensrepertoires zurück und übernimmt durch ihr Interventionspektrum Verantwortung hinsichtlich der Entwicklungsdynamik, der Ziel- und Aufgabenstellung des spieltherapeutischen Prozesses mit Silvio.
- Spielkompetenz: Die Spieltherapeutin erweist sich in der Spielbegleitung bzw. im Spielen mit Silvio als Spielversteherin und als professionelle Spielspezialistin, die an eine „Vielfalt denkmöglicher und realer Kinderspiele reichhaltig und differenziert“ (Hockel 2011, S. 133) aktiv und strukturgebend anknüpfen kann.

Hockel (ebd., S. 156) beschreibt die Kunstfertigkeit im spieltherapeutischen Geschehen als Flow-Erlebnis oder als Partitur, in der Tasten des Interventionsklaviers angeschlagen werden. Auch Neuweg (2015, S. 51) benutzt in Anlehnung an Polanyi die Metapher des Klavierspiels: „Der Klavierspieler, der angestrengt bei der Sache war, wird auf die Frage, welche Gedanken er dabei gehabt habe, antworten: Keine. Ich hatte überhaupt keine Zeit dazu. Ich war mit Klavierspielen beschäftigt, nicht damit, mir selbst Vorträge über die beste Spielmethode zu halten.“

Dieses „Im-Rhythmus-der-Dinge-Sein“ (Volpert 1992, S. 54) konzentriert die feinen Nuancen des Spiel- und Interaktionsgeschehens und kennzeichnet das spieltherapeutische Handeln.

Beschriebene Könnerschaft entfaltet sich nach Neuweg aus vier Elementen, die im Folgenden erläutert werden. Begleitet wird diese Darlegung durch ausgewählte Passagen aus Interviews, die ich im Rahmen meiner Masterarbeit mit Sabine Schlippe-Weinberger, Curd Michael Hockel, Franz Kemper und Stefan Schmidtchen führte und die einen ersten Blick auf die Bedeutsamkeit der lehrenden Person als Ausbilder bzw. Ausbilderin werfen (vgl. Jofer-Ernstberger 2018, S. 58ff):

1) Spieltherapeutische Könnerschaft durch konkrete Praxiserfahrungen

Die Entfaltung von Könnerschaft bedeutet, „vom regelgeleiteten Know-that zum erfahrungsbasierten Know-how“ (Dreyfus & Dreyfus 1987, S. 41) zu gelangen. Dies fordert von Spieltherapeutinnen eine Kontextualisierungskompetenz, da sie sich nicht auf die Anwendung eines Regelwerkes verlassen können. Neuweg (2015, S. 63) hebt erstens den Wert einer Übung hervor, in welcher die angehende Spieltherapeutin mit praktischen Aufgaben in realen Praxissituationen konfrontiert wird und sich im sensiblen Einlassen auf situative, wechselnde Umstände in dynamischen Handlungsfeldern bewähren muss.

Zweitens müssen Praxissituationen in Übungssituationen „zurechttrivialisieren“ (Neuweg 2005, S. 207) werden, um im Sinne einer Komplexitätsreduktion „übbar“ (ebd.) zu werden.

Curd Michael Hockel stellt seine Erfahrung hinsichtlich des Ausbildungsgeschehens zur Verfügung: „Es ist beispielsweise eine delikate und doch wichtige Erfahrung, wenn die Teilnehmer in einem Rollenspiel ein stotterndes Kind spielen oder die Frage klären ‚Was mache ich, wenn ein Kind in der Spieltherapie in die Hose schießt?‘ Das sind nachdenklichkeitsfördernde Impulse, die immer die eigene Person ansprechen.“ (zit. n. Jofer-Ernstberger 2018, S. 107)

Drittens hat die Beobachtung des intuitiven Könnens bei anderen im Sinne einer modellhaften Impulsgebung Bedeutung: Könnerschaft entwickelt sich in einer Expertenkultur, die der Meister-Lehrling-Beziehung entwachsen ist: In der „Begegnung mit Könnern“ (Neuweg 2004: 378), die den „Charakter einer vorläufigen Starthilfe für den Lernprozess, Stützrädern am Fahrrad gleich“ (Neuweg 2005, S. 211) in sich tragen.

Franz Kemper reflektiert: „Meine Ausbildungskandidaten durften mir genau auf die Finger sehen und dabei forschend neue Gedanken- und Handlungswege gehen, d. h. sich die Erlaubnis geben, eingefahrene Gewohnheiten zu verlassen.“ (zit. n. Jofer-Ernstberger 2018, S. 118)

Die Sozialisation in einer Expertenkultur, die Modelle und Praktiker-Gemeinschaften zur Verfügung stellt, ist Wegbereiter für die spieltherapeutische Könnerschaft.

2) Spieltherapeutische Könnerschaft durch ein vertieftes Wissen

Theorien stellen Deutungssysteme für die Praxis zur Verfügung. Die Praxis wird durch die Theorie unterbrochen, durch die theoretischen Fragestellungen überprüft und der praktisch Tätige wird aufgefordert, sein Handeln bezogen auf die Theorie zu interpretieren: „Der Professionelle [muss] doch durchgängig rechtfertigen können, was er tut. Man kann das in der Formel ausdrücken, dass Professionelle nicht einfach auch schon tun können, was sie wissen, dass sie aber immer wissen müssen, was sie tun.“ (Neuweg 2015, S. 39)

Die Auseinandersetzung mit fachspezifischen Theorien geht mit der Wirkung einher, dass die Person zu einer erweiterten Denkbereitschaft und Denkfähigkeit sowie zu einer Haltung des Neugierig-Seins gelangt. Die Auseinandersetzung mit den theoretischen Denkfiguren des Personenzentrierten Ansatzes, den Entwicklungs- und Lebensweltphänomenen von Kindern sowie den allgemeinen Kernbestimmungen spieltherapeutischen Handelns sind grundlegend.

Franz Kemper fordert: „Die Teilnehmer sollen sich Informationen zur Personenzentrierten Spieltherapie aneignen: Wie ist

die geschichtliche Entwicklung der Spieltherapie? In welchen theoretischen Grundlagen ist die Personzentrierte Spieltherapie verankert? Welche Prinzipien leiten die Personzentrierte Spieltherapie? ... und, und, und. (...) Der Ausbilder [hat] die Aufgabe, die Teilnehmer neugierig zu machen, den einen oder anderen Impuls, wie ‚Du könntest das Buch lesen‘, zu geben. Manchmal muss man den Teilnehmern auch zumuten, sich mit einem Thema zu beschäftigen.“ (zit. n. Jofer-Ernstberger 2018, S. 118)

Angestrebt wird ein theoretisches Gesamtbild, das die spieltherapeutische Haltung und Arbeit prägt. Dies summiert sich im Sinne der spieltherapeutischen Könnerschaft in einem reflexiven Habitus der Handlungsvorbereitung, der Handlungsbegründung, der Handlungsprüfung und der daraus folgenden Perspektivenerweiterung.

3) *Spieltherapeutische Könnerschaft durch die Reflexion eigener Wirklichkeitskonstruktionen*

Alles Beobachtete ist ein Konstrukt, das von den Wirklichkeitskonstruktionen und Deutungsmustern des Beobachters abhängig ist. Rogers (1961a/2009, S. 37) schrieb: „*Jeder Mensch ist in einem sehr realen Sinn eine Insel für sich (...)*.“ Im Wechselspiel des Einlassens auf die persönlichen Wirklichkeits- und Erfahrungskonstruktionen und der analytisch-theoretischen Prüfung der Praxiserfahrung wird eine Brücke gebaut zur Bewusstwerdung und zur Reflexion im Sinne einer Rückübersetzung in ein neues Bewerten, Denken, Entscheiden, Antizipieren und Handeln. Das Selbstverständliche des immer gleichen Abspulens von emotionalen und kognitiven Schleifen wird durch ein neues Deutungsspektrum in der konzentrierten Reflexion in Frage gestellt. Lieb gewonnene Interpretationen des Denkens, Fühlens und Handelns werden zugunsten neuer Wirklichkeitskonstruktionen aufgeweicht.

Sabine Schlippe-Weinberger äußert hierzu: „*Mir war wichtig, folgende Fragen im Ausbildungsprozess aufzugreifen: Wie geht es mir gerade? Wie geht es mir bauchmäßig, ohne viel nachzudenken? Welche Gefühle sind da, wenn ich an mich, an die Ausbildung, an das Kind, welches ich spieltherapeutisch begleite, denke?*

Dieses innere Wissen, diese Intuition wollte ich in die Ausbildungsgruppen bringen. Für mich hat das mit der Kunst des Fühlens zu tun. Ausbildung in Personzentrierter Spieltherapie bedeutet: Fühlen lernen.“ (zit. n. Jofer-Ernstberger 2018, S. 126)

Die biografische Selbstreflexion und die Selbstbeobachtung, die Arnold (2016, S. 84) mit der Metapher der „*Selbstarchäologie*“

als tiefergehenden, essentiellen und transformativen Lernprozess mit dem Ziel der reflexiven Identität beschreibt, klärt das persönliche Muster des In-der-Welt-Fühlens.

4) *Spieltherapeutische Könnerschaft durch Persönlichkeitsentwicklung und innerer Sicherheit*

Tauxsch und Tausch (1956, S. 125f) arbeiteten das Prinzip der inneren Sicherheit als Haltung der Spieltherapeutin heraus, welches als Persönlichkeitsmerkmal benannt wird. Damit beschrieben sie eine innere, klare Geordnetheit – entgegen der Unruhe, Unsicherheit und der geringen Ordnung in seelischen Abläufen. Mayr und Brandstätter (1998, zit. n. Neuweg 2004, S. 20) identifizierten auf empirischer Grundlage als Risikofaktoren entgegen einer gelingenden Lehrerschaft, welche auch für die Denkfigur „*Persönlichkeit Spieltherapeut*in*“ bedeutsam ist, eine geringe emotionale Stabilität, niedrige Selbstkontrolle sowie eine niedrige Kontaktbereitschaft. Spieltherapeutische Könnerschaft basiert demnach auf persönlichkeitsreflexiven Bausteinen, die sich an den personzentrierten Grundhaltungen orientieren. Innere Sicherheit kann man „*nicht heucheln*“ (Axline 1947/2002, S. 64), sondern sie muss zum „*wesenseigenen*“ (ebd.) Bestandteil der Persönlichkeit werden.

Stefan Schmidtchen offenbart hierzu seine eigene Geschichte: „*Personzentrierte Ausbildung heißt in einem ersten Schritt, sich auf sich selbst zu konzentrieren (...). Ich selbst z. B. habe gelernt, mich selbst zu lieben, indem ich in meiner Ausbildung mit Kindern gespielt und geübt habe, mit ihnen umzugehen. (...) Ich war am Anfang meines kinderpsychotherapeutischen Weges sehr empathiefähig Kindern und auch Eltern gegenüber, aber wenig für mich selbst. Ich habe im Grunde genommen nie geweint – erstmalig in meiner eigenen Ausbildung (...). Die Vertiefung des personzentrierten Ansatzes auf theoretischer und praktischer Ebene habe ich genutzt, selbst heil zu werden. Ich habe selbst meine innere Kraft erfahren, zu reifen, mich zu entwickeln und aus dem Elend meiner Biografie herauszukommen. (...) Dieses Defizit habe ich begriffen und konnte mir selbst in liebevoller Selbstachtung helfen. Diese Sensibilität und die selektive Selbstoffenbarung des Ausbilders sind Wegbereiter für eine hilfreiche Ausbildungsunterstützung. Das Erlernen der Selbstachtung braucht persönliche Begegnungssituationen – Selbstliebe kann ich nur von Person zu Person lernen.“ (zit. n. Jofer-Ernstberger 2018, S. 130)*

Wegweisend für die Entwicklung der Persönlichkeit ‚Spieltherapeutin‘ bzw. ‚Spieltherapeut‘ sind Erfahrungen der Selbsterkennung, Selbstprüfung und Selbsterfahrung, welche die eigene Persönlichkeitsarchitektur (ggf. in ihren Einseitigkeiten) erkennen lassen. „*Nicht alles, was man weiß, vermag man kraft*

seiner Persönlichkeit auch zu leben, und schon gar nicht kann man jedes Können, das man kraft seiner Persönlichkeit verausgabt, in Form handlungsleitender Theorien berichten“ (Neuweg 2005, S. 20).

Personzentrierte Erwachsenenbildung, oder: Habe Mut, (dich) zu bilden.

Im bisher Dargelegten standen die Charakteristika, die spieltherapeutische Könnerschaft sowie deren Emergenzbedingungen im Mittelpunkt und damit auch die Anforderungen an die entsprechenden Weiter-Bildungsangebote⁵. Um eine Ausgangsbasis für wegweisende Gedanken hinsichtlich einer spieltherapeutischen Lehre zu schaffen, ist eine Annäherung an die Haltung und das Handeln des Ermöglichs, des didaktischen Dialogs und des Intersubjektivismus als zentrale Begriffe der Erwachsenenbildung notwendig (vgl. Jofer-Ernstberger 2018, S. 62ff):

- Weiterbildung im Sinne des Personzentrierten Ansatzes als **Ermöglichs von Selbst-Bildung**: Das didaktische Paradigma des Ermöglichs basiert auf einem Lernverständnis, welches Kompetenzentwicklung als Ergebnis einer Suchbewegung der lernenden Person konzeptualisiert. Diese gelingt, wenn „die didaktischen Inszenierungen diese Aneignung anregen – ermöglichen – sowie Erleben und Handeln unterstützen“ (Arnold 2013, S. 93). Damit vertraut die Perspektive des Ermöglichs auf die „innere, subjektive, existenzielle Freiheit“ wie sie Rogers (1983a/1984a, S. 222) als Tendenz zur Selbstaktualisierung und als „Freiheit, den eigenen Weg selbst zu entscheiden“ (ebd.) oder als „natürliches Potential zum Lernen“ (Rogers 1969a/1979, S. 156) differenziert. Das Paradigma des Ermöglichs stellt die „sakrale Überhöhung“ (Arnold 2016, S. 201) der Lehrperson und die frontalunterrichtliche Wissenspräsentation infrage.
- Weiterbildung im Sinne des Personzentrierten Ansatzes vollzieht sich als **didaktischer Dialog**, d. h. eine erfahrene Person mit entsprechender Expertise tritt einer lernenden Person modellhaft als „zulassender Bekenner“ (Müller-Commichau 2007, S. 6) gegenüber. Müller-Commichau (2012) verweist auf die Kunst einer zulassenden Lehre, die von einem aufmerksam wahrnehmenden Zuhören, einem achtungsvollen Beobachten, dem Versprachlichen der Wahrnehmung zwischen dem andern und sich selbst sowie durch das Begleiten als das Einpendeln zwischen Nähe und Distanz, zwischen

monologischer und dialogischer Didaktik gefärbt wird (ebd., S. 31ff). In Anlehnung an Ricöers (2006, S. 282) gleicht es einer Gabe mit den Gesten des erwartungslosen Gebens, des beschenkenden Empfangens und des anerkennenden Erwiderns. Dies bezieht sich auf eine Gegenseitigkeit der Wechselseitigkeit und schließt eine Unpersönlichkeit aus. Das Gelingen des dialogischen Lehr-Lerngeschehens ist folglich abhängig von der Bereitschaft, den Haltungen und Einstellungen aller Beteiligten.

- Bildung im Sinne der Subjektentwicklung gelingt innerhalb von **Begegnungsmomenten**: Selbstentwicklung versteht Meueler (2001, S. 6) als Selbstbildung – als „*eignes Werk* (...) *weil ich es will*“, wie Fichte (1800/2000, S. 95) den Aspekt der Freiwilligkeit hervorhebt. Das Lehr-Lerngeschehen wird in diesem Sinne als die Zeit und die Gelegenheit begriffen, in der Menschen innehalten und sich in ihrer Subjekthaftigkeit begegnen. Müller-Commichau (2014, S. 51) konzipiert das Konzept des Intersubjektivismus: „*Menschen brauchen ein Gegenüber, um Subjektwerdung und Subjektpflege zu betreiben*.“ Rogers (1960/1984b, S. 55ff) beschrieb im Gespräch mit Buber seine Erfahrung: „*Ich fühlte, daß ich nicht das Recht hatte, einen anderen zu ändern, wenn ich nicht selbst offen dafür war, von ihm geändert zu werden. (...) Ich [trete] in eine Beziehung als subjektiv eingestellte Person ein, nicht als Untersuchender, nicht als Wissenschaftler (...) ohne jedoch meine eigne Persönlichkeit oder Besonderheit diesbezüglich zu verlieren*.“

Das Lehr-Lerngeschehen hin zur Qualifikation ‚Personzentrierte(r) Spieltherapeutin bzw. Spieltherapeut‘ versteht sich als emotionale Begegnungsreise zwischen den beteiligten Personen. In dem Lehr-Lernprozess zeigt sich die lehrende Person als erkennbares Gegenüber und gibt ihm seine eigene Prägung. Es geht um ein Real-Sein des Lernbegleiters und verwehrt sich einer Selbstverleugnung der eigenen (lehrenden) Person bzw. die Flucht in die Rolle des Lehrers als unterweisende Person. Die spieltherapeutische Weiterbildung konzentriert sich in ihrer vertieften Lernzeit auf das Kind innerhalb einer Expertenkultur, gerahmt durch eine Personzentrierte Lernatmosphäre und ein verlässliches Lernarrangement (vgl. Kunze-Pletat 2019). Die Frage der Passung begleitet die ersten Seminareinheiten auf der Seite der Lehrenden und Lernenden mit der Freiheit, das Lehr-Lernangebot anzunehmen bzw. es abzulehnen.

Zusammenfassend kann die dargelegte Qualität der (personzentrierten) Lehre mit dem Begriff der ‚Lehrkunst‘ verdeutlicht werden: ‚Lehre‘ als die Praxis des dialogischen Lehr-Lernhandelns und ‚Kunst‘ als ein nie auslernendes, schöpferisches Phänomen. Nachfolgend werden in einem ‚Wegweiser‘ Hilfen für einen begleitenden Prozess der Selbstevaluation und Entwicklung für lehrende Personen zur Verfügung gestellt.

5 In Deutschland wird die Personzentrierte Spieltherapie als Beratungsausbildung für Kinder, Jugendliche und deren Bezugspersonen (GwG e.V.) angeboten. Sie dauert mindestens 3 Jahre und umfasst mindestens 655 Seminarstunden.

| Merkmal | ICH als Ausbilder*in | DU als Teilnehmer*in | WIR als Lernatmosphäre und Lernarrangement | ES als Thema PzS/PzA |
|---|---|--|--|--|
| A Bejahende Anerkennung | Kann ich mich selbst achten, anerkennen und annehmen? Begegne ich mir selbst in einer personenzentrierten Haltung? | Wird jede(r) in seiner Eigenart bejahend anerkannt? Kann sich jede(r) willkommen fühlen? Freue ich mich auf jede(n)? | Wird für ein (ästhetisches) Wohlbefinden gesorgt? Werden die Lernzeiten auf die Vielfalt der TN hin geplant? | Wird den Kindern, ihrem Spiel und ihrem Erleben, ihren Bezugspersonen anerkennend begegnet? |
| B Selbstklärung ,Ich als AB' | Inwiefern bin ich ausreichend gut als AB? Inwieweit erwarte ich von den TN Lob? Wie wird mein Bedürfnis nach Anerkennung gestillt? Inwieweit reflektiere ich die Grenzen des Zugriffs auf das Lernen der TN? | Reflektiere ich meine Art der Begegnung mit den TN ausreichend? Erkenne ich die Themen ‚Macht über andere, Ohnmacht durch andere‘? Berate und begleite ich die TN? | Wird Zeit, Raum, Gelegenheit eingebracht, um miteinander die Lernatmosphäre zu beachten bzw. zu gestalten? Wird ein anregendes Lernarrangement (mit ‚übbarer‘ Schritten) ermöglicht? | Kann ich mich für das Thema engagieren, um dessen Bedeutung zu leben? Kann ich mich distanzieren, um damit das Thema zu ‚ent-leidenschaftlichen‘? |
| C Ein erkennbares Gegenüber sein | Bemühe ich mich, authentisch zu sein? Kann ich mich vorsichtig selbst offenbaren mit meiner eigenen Geschichte, meinen Erfahrungen, meinem Wissen und Nichtwissen? Werde ich als Gegenüber in meinen Haltungen, Einstellungen und in meinem Handeln erlebbar? | Haben die TN die Möglichkeiten, sich in ihrem Tempo freiwillig und ohne Zwang zu zeigen? Lernen die Beteiligten voneinander? Wird die Gelegenheit gegeben, damit sich die TN gegenseitig in ihrer Kundigkeit und Könnerschaft bereichern? Können, dürfen und sollen die TN eigene Gedanken entwickeln? | Wird ein Klima initiiert, in welchem das Selbstdenken und Selbsthandeln selbstverständlich ist? Wird Raum geschaffen für ein ‚Ich-denke-fühle-handle-anders-als-du‘? Werden Diskussionen und Differenzen zugemutet? Wird Raum gegeben, damit TN in ihrem Tempo und auf ihre Weise erwidern können? | Vertrete ich den PzA in seinem Menschenbild, in seinen Kernpunkten und in seinen Prinzipien hinsichtlich der Begleitung von Kindern und seinen Bezugspersonen sichtbar? Bin ich als AB in meinen personenzentrierten Haltungen erlebbar und nachvollziehbar? |
| D Ernstnehmen und vertrauen | Nehme ich mich selbst in meiner Aufgabe als AB ernst? Begreife ich mich selbst als lernfähig, kundig und lernfähig? Kann ich schweigen, nichts tun, zulassen, konfrontieren, fordern? Kümmere ich mich um meine Lebenskunst? | Traue ich dem anderen Entwicklungsschritte zu? Nehme ich die TN in ihren Suchbewegungen mit ihren individuellen Entwicklungsschritten wahr? Betrachte ich die TN in ihren Stärken und Potentialen? | Werden Lernzeiten gestaltet, die ein Aneignen, Erfahren, Erkennen und damit Lernen ermöglichen? Wird die Bedeutung von vielfältigen Hilfsmitteln beachtet, die individuelle Such-, Spür- und Ausdrucksprozesse ermöglichen? | Begreife ich den PzA in seiner Bedeutung für das Miteinander in unserer Gesellschaft in seiner menschenfreundlichen Perspektive? |
| E Verstehen suchen | Lasse ich mich immer wieder von mir selbst überraschen und versuche ich, meine ‚Themen hinter den Themen‘ feinspürig zu verstehen? Nutze ich Hilfsquellen, um mein eigenes Verstehen zu vertiefen? | Bin ich neugierig auf das Gegenüber und versuche, mich dem Verstehen und Erleben feinspürig anzunähern und mich in den subjektiven Lernvorgang jedes TN hinein zu versetzen? | Werden kleine und feinspürige Schritte bedeutsam? Wird dem eigenen Verstehen Zeit und Raum geschenkt? Erhält das Sein Bedeutung durch wortschöpferischen Ausdruck? | Begreife und reflektiere ich das Konzept der PzAs und der PzS auf dem Hintergrund meines eigenen Geworden-Seins und Daseins? Bin ich offen für die Weiterentwicklungen im PzA? Kann ich diesen offen und kritisch begegnen und in meine Praxis aufnehmen? |
| G Grenzsetzung | Distanziere ich mich als verantwortliche Person von einer Selbstaufgabe? Beachte ich mein eigenes Wohlbefinden? Erkenne ich meine Belastungsgrenzen und handle selbstentlastend? | Kann ich Disziplin auf der Basis des gegenseitigen Respekts einfordern? Mute ich den TN Versagung, Arbeitsdisziplin und Herausforderungen zu? Kann ich Verantwortung delegieren? | Distanziere ich mich von umfassenden Versorgungsansprüchen und Verantwortungszuweisungen? Tragen alle zum Gelingen einer lernfreundlichen Atmosphäre bei? Können Konflikte gelebt und ausgetragen werden? | Bin ich bereit, Geplantes den TN zuzumuten? Verleugne ich Themen nicht? Reflektiere ich die Tendenz des missionarischen Weltverbesserns? Kann ich bei meinen Aufgaben, Aufträgen und bei meinem Fachgebiet bleiben? |
| H Fragend vorangehen | Schenke ich meiner eigenen Lernlust als lebenslanges Lernen Bedeutung? Habe ich Freude am Fragen und Ehrfurcht vor der Fragewürdigkeit von Wahrheiten? Kann ich mein eigenes Sicherheitsbedürfnis an die Seite stellen und mich für Neues öffnen? | Lasse ich mich von anderen Menschen und ihren Themen immer wieder inspirieren? Gebe ich anderen Personen die Möglichkeit, an meinen Fragen und Erkenntnissen teilzuhaben? Hat mein Gegenüber ausreichend Möglichkeit, eigene Fragestellungen zu finden und zu stellen? | Werden ein Klima und ein Arrangement ermöglicht, in welchem mit Wahrheiten und praktischen Anforderungen experimentiert wird? Dürfen Fragen offenleben und darf in die Antworten ‚hineingelegt‘ werden? Wird eine methodische Phantasie gelebt? | Entdecke ich den PzA und die PzS immer wieder neu und bin ich bereit, mich von Themen anregen zu lassen? Trage ich das Thema in andere Bereiche weiter? Versuche ich die Menschlichkeit des PzAs in die Gesellschaft zu bringen? |

Wegweiser einer spieltherapeutischen Lehrkunst

Die spieltherapeutische Weiterbildung als dialogisches Lehr-Lerngeschehen kann als Entwicklungsweg oder (Selbst-)Entdeckungsreise metaphorisch beschrieben werden. Der folgende ‚Wegweiser‘ als das Destillat ‚Spieltherapeutische Lehrkunst‘ gibt der lehrenden Person Orientierung und bezieht sich auf vier Ebenen: ICH als Ausbilderin (AB), DU als Teilnehmerin (TN), WIR als die Gestalterinnen der Lernatmosphäre und des Lernarrangements, ES als das Thema ‚Personenzentrierte Spieltherapie (PzS) und Personenzentrierter Ansatz (PzA)‘. Die Fragen definieren die Bedeutung des Merkmals und laden dazu ein, Facetten im Detail selbstprüfend zu untersuchen.

Fazit, oder: Was noch wichtig ist

Personenzentrierte Spieltherapeutin zu sein ist eine komplexe und herausfordernde Tätigkeit, die es erfordert, heimisch zu werden in der Erfahrung, im Tun, im eigenen Selbstverstehen und in der Einübung eines frischen Blickes sowie dem geistigen Durchdringen der Theorie – ein hochgradig individueller Lernprozess, der an personenzentriert ausgerichteten beziehungsweise heilpädagogischen Fort- und Weiterbildungsstätten ermöglicht wird. Personenzentrierte Spieltherapeutin zu sein ist die Verpflichtung, sich der Funktionalisierung, der Ökonomisierung, der Verzweckung von Kindheit, wie sie Hüther und Quarch (2016) in ihrem Buch ‚Rettet das Spiel‘ beschreiben, zu widersetzen und sich für das Lebensphänomen des Spielens als Kultur der Lebenskunst professionell deutlich einzusetzen. Abschließen möchte ich in diesem Sinne mit einem Zitat von Thomas von Stosch (2018), das ich einem Brief an mich entnehme und welches mir sehr wichtig geworden ist: „*Das Spiel entsteht in der Begegnung, wie von selbst, mal still und leise, mal wild und rau, mal körperlich, mal phantastisch im Geist, mal mit Spielzeug und mal ohne. Im Spiel ist das Kind sicher, vor Demütigung, vor Gewalt, vor Bloßstellung. Es hat eine große Kraft, die Kinder in ihrer Entwicklung fördert.*“

Damit schließe ich auch mit dem Fallbeispiel ‚Silvio‘, der wöchentlich zu mir in die spieltherapeutische Praxis kommt und gerade entdeckt, wie es ist, wütend zu werden und diese Wut ohne ein Zuschlagen und Um-sich-Schlagen auszudrücken.

Literatur

- Arnold, R. (2013). *Selbstbildung. Oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R. (2016). *Wie man wird, wer man sein kann. 29 Regeln zur Persönlichkeitsbildung.* Heidelberg: Carl-Auer.
- Axline, V. (1947/2002). *Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren.* München: Ernst Reinhardt. (Org. ersch. 1947: *Play Therapy. The Inner Dynamics of Childhood.* Boston: Houghton Mifflin.)
- Backhaus, U. (2013). Trauer ist Leben – Leben ist (auch) Trauer. Ein Überblick über aktuelle Entwicklungen in Theorie und Praxis der Trauerbegleitung. *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung* 4/2013, 184–191.
- Behr, M., Finke, J., & Gahleitner, S. B. (2017). Personenzentriert-Sein gehört in die psycho-sozialen Hilfesysteme und nicht ins Museum. Antworten an Mark Galliker, Margot Klein & Peter Schmid. *Person* 1/2017, 76–77.
- Binder, U. (2011). Störungsspezifische Verstehensprozesse versus diagnosegeleitete Einstellungen. *Person* 1/2011. 15. Jahrgang, S. 37–43.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1987). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition.* Reinbek: Rowohlt.
- Fichte, J. G. (1800/2000). *Die Bestimmung des Menschen.* Hamburg: Felix Meiner.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2006). *Interventionsebenen im Psychotherapieprozess. Protokoll des Treffens im Mai 2006 im Rahmen des Praxisforschungsprojekts „Wirkfaktoren in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie“.* Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg.
- Gahleitner, S. B. (2009). Persönliche Beziehungen aus bindungstheoretischer Sicht. In K. Lenz, & F. Nestmann, *Handbuch Persönliche Beziehungen* (S. 145–170). Weinheim und München: Juventa.
- Groddeck, N. (2014). Kreativität und körperliches Ahnungswissen. Die Bedeutung der Intuition in der klient-zentrierten Kunsttherapie. *Person* 2/2014, 152–162.
- Heinerth, K. (2007). Differentielles Verstehen bei verzerrter und versperter Symbolisierung. In Kriz & Sluneccko, *Gesprächspsychotherapie. Die therapeutische Vielfalt des personenzentrierten Ansatzes* (S. 269–285). Wien: Facultas.
- Hockel, C. M. (2011). *Personenzentrierte Kinderpsychotherapie.* München und Basel: Ernst Reinhardt.
- Hüther, G., & Quarch, C. (2016). *Rettet das Spiel! Weil Leben mehr als Funktionieren ist.* München: Carl Hanser.
- Jofer-Ernstberger, S. (2018). *Personenzentrierte Spieltherapie lehren – Zugänge zu einer spieltherapeutischen Lehrkunst.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Köhn, W., & Wintgen, I. (1992). Lebensweg und Menschenbild im heilpädagogischen Dialog. In W. Köhn, *Auf der Suche nach dem Verbindenden in der Heilpädagogik. Studententexte Heilpädagogik. Band 3* (S. 115–146). Köln: Katholische Fachhochschule NW.
- Krohn, W., & Küppers, G. (1992). *Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kunze-Pletat, D. (2019). *Personenzentrierte Erwachsenenpädagogik: Die pädagogische Beziehung als Mittelpunkt im Lehr-Lern-Prozess.* Wiesbaden: Springer VS.
- Meueler, E. (2001). *Lob des Scheiterns. Methoden- und Geschichtenbuch zur Erwachsenenbildung an der Universität.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Miller, T. (2006). *Dramaturgie von Entwicklungsprozessen.* Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Müller-Commichau, W. (2007). *Lebenskunst lernen. Annäherung an eine Pädagogik des Zulassens.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller-Commichau, W. (2012). *Intellektuelle als Pädagogen – Pädagogen als Intellektuelle. Die Kunst der zulassenden Lehre.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Müller-Commichau, W. (2014). *Anerkennung in der Pädagogik*. Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren.
- Neuweg, G. H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lern-theoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In Heid, & Harteis, *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205–228). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster und New York: Waxmann.
- Pelinka, B. (2014). Klientenzentrierte Kindertherapie – Neue Aspekte vor dem Hintergrund der Persönlichkeitstheorie von Carl Rogers. In Behr, Hüsson, Nuding & Wakolbinger, *Psychotherapie und Beratung bei Kindern, Jugendlichen, Familien. Personzentrierte Beiträge aus zwei Jahrzehnten* (S. 238–246). Wien: Facultas.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Reisel, B. (2001). The Clinical Treatment of the Problem Child. Carl Rogers als Kinderpsychotherapeut. *Person 2/2001*, 55–67.
- Ricoer, P. (2006). *Wege der Anerkennung. Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Rogers, C. R. (1942a/1972). *Die nicht-direktive Beratung – Counseling and Psychotherapy*. München: Kindler. (Org. ersch. 1942: *Counseling and Psychotherapy. Newer Concepts in Practice*. Boston: Houghton Mifflin.)
- Rogers, C. R. (1961a/2009). *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta. (Org. ersch. 1961: *On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.)
- Rogers, C. R. (1969a/1979). *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München: Kösel. (Org. ersch. 1969: *Freedom to learn. A view of what education might become*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.)
- Rogers, C. R. (1980a/2007). *Der neue Mensch*. Stuttgart: Klett-Cotta. (Org. ersch. 1980: *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin.)
- Rogers, C. R. (1983a/1984a). *Freiheit und Engagement. Personzentriertes Lehren und Lernen*. München: Kösel. (Org. ersch. 1983: *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.)
- Rogers, C. R. (1960/1984b). Carl Rogers im Gespräch mit Martin Buber. In APG, *Persönlichkeitsentwicklung durch Begegnung. Das personzentrierte Konzept in Psychotherapie, Erziehung und Wissenschaft. Herausgegeben von der ‚Arbeitsgemeinschaft Personzentrierte Gesprächsführung‘ (APG)* (S. 52–72). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Senf, B., & Eggert, L. (2014). Entwicklungspsychologische Aspekte in der Arbeit mit trauernden Kindern und Jugendlichen. In Röseberg & Müller, *Handbuch Kindertrauer. Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und Familien* (S. 17–24). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stern, A. (2016). *Spielen, um zu fühlen, zu lernen und zu leben*. München: Elisabeth Sandmann.
- Tausch, A.-M., & Tausch, R. (1956). *Kinderpsychotherapie in nicht-direktivem Verfahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Volpert, W. (1992). *Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie*. Heidelberg: Roland Asanger.
- Weinberger, S. (2015). *Kindern spielend helfen – Einführung in die Personzentrierte Spielpsychotherapie*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.