

Bachelorarbeit

FernUniversität Hagen
Baccalaureus/Magister Artium-Studium

1.Hauptfach:
Erziehungswissenschaften
2.Hauptfach:
Politikwissenschaften

Fach: Erziehungswissenschaften als 1.Hauptfach

Thema:

Der personenzentrierte Ansatz von Carl Rogers im Schulunterricht und seine Auswirkungen auf die Lehrerrolle

LEHRGEBIET
BILDUNGSTECHNOLOGIE
DES INSTITUTS FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFT
UND MEDIENFORSCHUNG

Teilgebiete
Lehr- und Lernprozesse
sowie
Schulpädagogik

Betreuende Gutachter des Fachbereichs:

PD Dr. phil. Thomas Brüsemeister
et
Dr. phil. Klaus-Dieter Eubel

VON

Karsten Hartdegen
Matrikel-Nummer 4860403

Michael-Ende-Ring 142, 47447 Moers-Kapellen
Tel.: 02841 / 8830992
Email: karsten.hartdegen@onlinehome.de

eingereicht

am 29. Juni 2006

Vorbemerkungen

Die (berufsbegleitende) Erstellung der Arbeit war zwar sehr anstrengend und zeitintensiv, aber auch sehr erkenntnisreich. Ich bin mit der Arbeit und dem Resultat recht zufrieden, auch wenn ich mir gewünscht hätte, noch detaillierter und konkreter in die Thematik "einsteigen" zu können.

Die Rahmenbedingungen zur Gestaltung einer Bachelorarbeit an der FernUniversität Hagen – u. a. die Limitierung des Umfangs auf maximal (!) 30 Seiten, ohne Deckblatt und Literaturangaben – sind nolens volens einzuhalten, um Abzüge in der Bewertung zu vermeiden. Mit solchen Strukturen müssen wir alle leben, als Lehrer und auch als Prüfling. Ganz im Sinne der Aussage der Arbeit...

Damit die Arbeit lesbarer erscheint, habe ich die Formatierung folgendermaßen revidiert: Ich habe die Schriftgröße der Fußnoten von 8 auf 10 und die Originalzitate im Text von 9 auf 11 vergrößert.

Die Konsequenz ist, dass der Gesamtumfang von ursprünglich 44 auf 50 Seiten gewachsen ist.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Einführung	4
2. Das Modell der personenzentrierten Psychotherapie nach Carl Rogers	
2.1. Menschenbild und Grundlagen des Konzeptes	6
2.2. Basisvariablen	9
2.2.1. Empathie	9
2.2.2. Kongruenz	10
2.2.3. Uneingeschränkte Akzeptanz	11
2.3. Die Rolle des Therapeuten in der Gesprächspsychotherapie	12
3. Charakteristika des personenzentrierten Lernens	13
4. Auswirkungen des personenzentrierten Lernens auf den Lehrer und dessen Arbeit	
4.1 Auswirkungen auf Selbstverständnis und Rollendefinition	17
4.2 Aus-, Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung der Personalkompetenz	21
4.3 Veränderung der Schülerrolle	23
4.4 Auswirkungen auf den Unterricht	25
4.5 Schulorganisatorische Auswirkungen	27
5. Widerstände und Grenzen bei der Umsetzung personenzentrierten Unterrichts	28
6. Eklektizistisch-integrativer Ansatz aus Personenzentrierung und Lernzielorientierung	34
7. Resümee, Diskussion und Ausblick	37
Literaturverzeichnis	39
Erklärung	50

1. Einführung

Der Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft ist es unter anderem, den Lernenden zu unterstützen, Verantwortung zu übernehmen, Reflektionsfähigkeit, Solidarität und Toleranz zu üben, selbstbestimmt leben zu können und sich als Persönlichkeit zu entwickeln (vgl. Schulgesetz NRW 2006; Oelke 2005, S. 649 - 654)¹. Jeder Mensch hat im kritisch-kommunikativen Sinne das Recht auf Bildung in Ausrichtung auf kommunikative Bildungsvollzüge (vgl. Klafki 1999a, S. 13 ff.). Der klassisch-dirigistische Schulunterricht hat jedoch zumeist ungünstige Auswirkungen sowohl auf das unmittelbare als auch auf das spätere Verhalten von Schülern. So wird das Lernen von Selbstbestimmung, Selbstverantwortung sowie sozial verantwortlichem Gebrauch der persönlichen Freiheit durch häufiges und ausgeprägtes Dirigieren des Lehrers im Unterricht erheblich eingeschränkt (vgl. Tausch/Tausch 1998, S. 332; Krause 2006a; Mader 2006)².

Wer als Schüler im traditionellen Schul- und Bildungssystem Erfolg haben möchte, hat nolens volens einen Weg zu finden, den Ansprüchen der Lehrer gerecht zu werden. Er muss lernen, den Lernstoff so zu präsentieren, wie es die Prüfer hören und lesen möchten, um die Prüfung zu bestehen. Dieses prüfungsbezogene Lernen hat eine lediglich kurze Halbwertszeit und wird den gesellschaftlichen Anforderungen nicht gerecht, da hierdurch die Entwicklung der personalen und soziokommunikativen Kompetenzen marginalisiert wird (vgl. Heyse 1997, S. 116 ff.; Dohmen 1996, S. 1ff.; MSW 1998, S. 44 f.; Klafki 1999b, S. 46f.; Leidhold 2001, S. 429ff.).

Die immensen sozialen, technischen, ökonomischen und beruflichen Veränderungsprozesse machen es jedoch notwendig, dass die Schüler als aktiv und kritisch Lernende in ihrer Handlungskompetenz gestärkt werden. Eine solche Zielsetzung geht mit einer Abkehr vom traditionellen Lernbegriff und von der Belehrungskultur einher und rückt statt dessen die Konzipierung und Umsetzung von Lernsituationen in den Vordergrund, in denen Fragen, Erfahrungen und Probleme der Schüler eine

¹ Im Schulgesetz von Nordrhein-Westfalen steht hierzu u. a. Folgendes: „§ 2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule ... (3) Die Schule vermittelt die zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen und berücksichtigt dabei die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Sie fördert die Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt. Schülerinnen und Schüler werden befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten.“ (Schulgesetz NRW 2006) Im neuen, kommenden Schulgesetz will NRW erstmals einen Rechtsanspruch des Schülers auf individuelle Förderung verankern (vgl. Voss 2006).

² Näheres ist bei den Studien von Höder et al. (1975), Spanhel et al. (1975), Nickel/Dumke (1970), Joost (1976), Klyne (1976), R. Tausch (1962) und weiteren Untersuchungen zu erfahren (vgl. Tausch/Tausch 1998, S. 337 ff.).

prominente Rolle spielen und die auf den Erwerb von Fähigkeiten und Einstellungen im Sinne umfassender fachlicher und persönlicher Kompetenzen abzielen (vgl. Büscher 2006, S. 10 ff.; Jäger 2006, S. 6 - 39)³.

Dieser Bezug zu biografischen und umfeldbezogenen Erfahrungen der Schüler wird von etlichen Bildungspolitikern seit Jahren gefordert. Jedoch sind Bildungsreformen nur dann erfolgreich, wenn sie von möglichst vielen Beteiligten mitgestaltet und mitgetragen werden (vgl. Bk NRW 1995, S. XIV; Fischer 2001, S. 423; Rau 1995, S. V; Speth/Klein 2000, S. 30 ff.; Breit/Weisseno 1997, S. 295 ff.).

Meine eigene Unzufriedenheit als Lehrer mit dem vornehmlich auf fachliche Effektivität, rigide Durchstrukturierung und operationalisierbare Lernziele zielenden Unterricht macht meine persönliche Motivation deutlich, nach anderen Methoden und Wegen im Unterricht und in der Schule zu suchen.

Das pädagogische Profil einer guten Schule zeigt sich vor allem in den menschlichen Beziehungsqualitäten zwischen Lehrern und Schülern, die der humanistische Psychologe Carl Rogers mit seinem personenzentrierten Ansatz wissenschaftlich beschrieben und evaluiert hat. In vielen Studien konnte gezeigt werden, dass das gute Lernklima einer Schule vornehmlich auf dem Erfahren positiver Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern beruht (vgl. Groddeck 1998, S. 54 ff.; Aurin 1990, S. 76ff.)⁴.

In dem Konzept von Rogers ist die Pädagogenrolle nicht als die eines Experten und Fachlehrers angelegt, sondern als Lernhelfer, Lernberater, Lernbegleiter und Mitlernender, wobei zugleich die Therapeutenrolle transzendiert wird, die er eher als konkretes personales Gegenüber denn als die eines beziehungsabstinenten Experten konzipiert (vgl. Groddeck 1998, S. 109).

In dieser Bachelorarbeit möchte ich das Werk von Carl Rogers und die Quintessenz seiner Aussagen zur Erziehung, zum Lernen und zum Unterricht in der Schule, die Konsequenzen für den einzelnen Lehrer in seiner Rolle, die Grenzen seiner Um-

³ Entscheidende Faktoren der Veränderungen sind die Wissensexplosion, die rasche Wissensalterung und der nicht prognostizierbare Wissensbedarf. Viele Unternehmen fordern von der Institution Schule, dass sie sich von statischen und rein abprüfbareren Bildungsinhalten verabschieden und prozesshaften Vermittlungsmethoden Raum geben, da vernetztes Denken, Problemlösungsstrategien und gesellschaftlich relevantes Wissen zunehmend gefragt seien (vgl. Jäger 2006, S. 6).

⁴ In diesem Kontext sind vor allem die Studien von Aurin/Schwarz/Thiel (1986), Roeder/Schümer (1986), Roeder (1987), Haenisch (1986) und Fend (1986) zu nennen (vgl. Aurin 1990, 76ff.).

setzbarkeit und die Möglichkeit der Integration in bereits bestehende Lehr-Lern-Konzepte wie die Lernziel Didaktik darlegen⁵.

2. Das Modell der personenzentrierten Psychotherapie nach Carl Rogers

2.1 Menschenbild und Grundlagen des Konzeptes

Das Modell der personenzentrierten Psychotherapie und Beratung geht auf den amerikanischen humanistischen Psychologen Carl Rogers (1902 - 1987) zurück. Beeinflusst wurde sein Modell durch die Existenzphilosophie von Soren Kierkegaard und Martin Buber⁶, die von Kurt Lewin vertretene Gestaltpsychologie und den Freud-schüler Otto Rank (vgl. Egger 2006)⁷.

Insbesondere exponierte Vertreter der Reformpädagogik wie Maria Montessori, Rudolf Steiner und Célestin Freinet befürworteten die Kindzentriertheit und Ermög-lichung von Freiheit im Rahmen von Erziehung und Unterricht ebenso wie Carl Ro-gers (vgl. Montessori 1992, S. 235 ff.; Steiner 1992, S. 252 ff.; Carlgren 1996, S. 263; Freinet 1981, S. 93ff.; Teigeler 1994, S. 114ff.; Röhrs 1994, S. 11f.)⁸.

Wenn auch die Bewegung der humanistischen Psychologie in gewisser Weise als eine legitime Weiterführung der reformpädagogischen Strömungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts verstanden werden kann, so hätte sich Carl Rogers selbst sicherlich

⁵ Ich werde mich aufgrund der Vorgabe zur Reduktion bei der Abfassung der Bachelorarbeit auf maximal 30 Seiten lediglich auf die weiterführende Schule der Sekundarstufe I und II konzentrieren. Rogers hat sein Konzept auch auf alle weiteren Schul- und Lernbereiche incl. Kindergarten, Grundschule und Universität bezogen.

⁶ Das Buch „Reden über Erziehung“ von Martin Buber ist zu dieser Thematik sehr empfehlenswert (vgl. Buber 1960).

⁷ Rogers Ansatz steht der behavioristischen Psychologie mit ihren Vertretern wie B. F. Skinner, E. L. Thorndike und J. B. Watson ablehnend gegenüber, da diese annehmen, dass alle auf das Verhalten einwirkende Ursachen außerhalb des Individuums – der „black box“ - liegen und Verhalten erst durch externe Stimuli entsteht („Lernmaschine mit zu messenden In- und Outputs“). Im Behaviorismus, im Positivismus, Determinismus und in der Lerntheorie der operanten Konditionierung kann die ursprüngliche Begründung der Lernzielorientierung im Unterricht gesehen werden (vgl. Rogers 1991d, S. 259; Lloyd/Mayes 1990, S. 708 ff; Funke 2006, S. 156; Kron 1993, S. 256ff.; Sprinthall/Sprinthall 1990, S. 227ff.). Die Humanistische Psychologie der 50er und 60er Jahre kann als Gegenbewegung, als „Dritte Kraft“ (Abraham Maslow), zu den beiden damals vorherrschenden Ausrichtungen der amerikanischen Psychologie, dem Behaviorismus und der Psychoanalyse eingeordnet werden (vgl. Karmann 1987, S. 18 – 42). Interessant sind Diskussionen über die Nähe der *Humanistischen Psychologie* zur Theorie der kognitiven Entwicklung von Piaget und zum Konstruktivismus (vgl. hierzu Slavin 2000, S. 256ff.; Eggen/Kauchak 1999, S. 53ff.; Child 1993, S. 167; Kohler 2001, S. 100; Dichanz/Eubel/Schwittmann 1997, S. 152 - 156).

⁸ Während bei Montessori und bei Steiner ein vielfältig methodisch ausgefeiltes Material entwickelt wurde, das auf der einen Seite Anregung und Wegweisung, auf der anderen Seite aber auch Einengung und Dogmatismus bedeuten kann, finden wir bei Rogers diese Systematik und praktische Anleitung nicht (vgl. Sauter 1999, S. 45).

nicht als Reformpädagoge verstanden, zumal ihm diese Tradition nicht explizit bekannt war (vgl. Groddeck 1998, S. 52; Wallace 1994, S. 141 ff.)⁹.

Ausgangspunkt seines Konzeptes ist ein Menschenbild humanistischer Provenienz, das geprägt ist durch Autonomie, soziale Interdependenz, Selbstverwirklichung, Ziel- und Sinnorientierung und Holismus von Soma, Psyche und Geist (vgl. Wörmann 2003, S. 65)¹⁰.

Der personenzentrierte Ansatz kennt keinen gravierenden Unterschied zwischen so genannten gesunden, beeinträchtigten und kranken Personen, wodurch die Anwendbarkeit - im Gegensatz zu anderen Therapieschulen - auch außerhalb der Psychotherapie und des klinischen Bereiches fundiert wurde (vgl. Frenzel 2001, S. 382)¹¹.

Eine Grundprämisse des Konzeptes ist die Überzeugung, dass jeder Mensch die Fähigkeit besitzt, eigene Lösungen für seine Probleme zu finden, wobei ihn der Therapeut in einem offenen, nicht vorstrukturierten System protegert (vgl. Krech et al. 1992a, S. 147; Dörner/Plog 1996, S. 566).

Das Konzept basiert zum einen auf einer Aussage über die so genannte *Personenzentrierte Haltung* und über das wirkungsvolle Eingehen auf Klienten, und zum anderen auf einer Hypothese über die Natur des Menschen, die so genannte *Aktualisierungstendenz* und die *Selbstaktualisierungstendenz* des Organismus, welche als wichtigste Triebfedern menschlichen Erlebens und Verhaltens angesehen werden. Es sind die Tendenzen des Organismus, sich zu erhalten und zu entfalten. In diesem genuinen Streben ist der Mensch grundsätzlich konstruktiv, sozial und intelligent. Diese Tendenzen bewirken,

- dass der Mensch intrinsisch motiviert ist zu wachsen, und

⁹ Sachse führt hierzu kritisch aus, dass die so genannte *Humanistisch-existentialistische Gesprächspsychotherapie*, wie sie vor allem von Rogers in späteren Arbeiten vertreten wird, in dieser Konzeption eine Therapieform sei, die den professionellen Rahmen sprengt und Weltanschauungen und alternative Lebensformen einschließt. Das therapeutische Handeln sei als Ausdruck eines Lebensstils aufgefasst (vgl. Sachse 1992, S. 23).

¹⁰ Evident sind Parallelen zum transaktionsanalytischen Ansatz von Eric Berne (vgl. ITAA 2006; Janoth 2005, S. 49 ff.). Auch sind Gemeinsamkeiten mit anderen Verfahren der Humanistischen Therapie zu nennen, so die Gestalttherapie nach Perls, Gestaltpädagogik nach Goodman, das Psychodrama nach Moreno und die Logotherapie nach Frankl (vgl. Karmann 1987, S. 91 – 163; S. 208ff.; Zimbardo/Gerrig 2004, S. 730ff.).

¹¹ Der personenzentrierte Ansatz hat mittlerweile eine Vielzahl von Lebens- und Arbeitsbereichen wie Beratung, Supervision, Allgemeinmedizin, Sozialarbeit, Politikwissenschaften, Organisationspsychologie, Wirtschaft, Philosophie, Theologie, Sport, Ökologie, psychiatrische Pflege, Heil- und Sonderpädagogik, Jugendhilfe, Hospizarbeit, Ethik und Kunst zum Teil substantiell beeinflusst (vgl. Kleve 2006; Motschnig-Pitrik/Nykl 2006; Sauter et al. 2006, S. 327ff.; Pörtner 2006; Groddeck 2006b; Zoske 2006). In der Psychiatrie ist die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie insbesondere bei Anpassungsstörungen, Neurosen und zur Krisenintervention indiziert (vgl. Gleixner et al. 2002, S. 321; Olbrich 2003, S. 297ff.).

- dass er seine körperlichen und geistigen Möglichkeiten zu leben und entwickeln sucht (vgl. Rogers 1983b, S. 422 ff.; Schlee 1998, S. 64 - 66)¹².

Aus den Erfahrungen mit sich und der Welt entwickelt sich das *Ich* oder *Selbst* und die Auffassung von der eigenen Person, das *Selbstkonzept*. Ziel eines Organismus ist es nach Rogers nicht, nach Lust zu streben und Schmerz zu vermeiden, sondern er ist bemüht, seine eigene Organisation aufrechtzuerhalten und somit seinem Selbstkonzept zu entsprechen (vgl. Biermann-Ratjen et al. 2003, S. 13).

Störungen und Probleme entstehen nach Rogers dadurch, dass die Erfahrungen und Gefühle nicht mit dem Selbstkonzept des Betroffenen übereinstimmen und somit inkongruent sind. Diese Gefühle und Erfahrungen können nicht mehr als Richtschnur für die eigenen Handlungen dienen. Wird eine Erfahrung in dieser Weise als Interferenz für das Selbstkonzept erlebt und kann dieses Konzept nicht modifiziert werden, dann wird eine solche Erfahrung entweder abgewehrt, negiert oder verzerrt. Während bei der Leugnung die Erfahrung und damit der in ihr repräsentierte Teil der Realität vollständig vom Bewusstsein ausgeschlossen werden, kommt bei der Bedeutungsverzerrung diese zwar ins Bewusstsein, jedoch in einer Form, die an das Selbst adaptiert ist (vgl. Schmidtchen 1991, S. 62 ff.; Grabisch 2006, S. 34; Schelp 1985, S. 234)¹³.

Zu den Wertvorstellungen innerhalb des Selbst oder des Selbstkonzeptes gehören auch solche, welche eine Wunschvorstellung der eigenen Person darstellen. Dieses Selbst-Ideal kann mit dem Selbstkonzept mehr oder minder kongruent respektive diskrepanz sein. Das Ausmaß dieser Übereinstimmung oder der Deviation gehört zu den wichtigsten Prozessvariablen in der Beratung (vgl. Rogers 1967c, S. 13 – 28).

¹² Um mit einer Metapher zu sprechen ist der Berater ein Gärtner, der eine Blumenzwiebel zur Blüte bringen möchte, wobei seine Aufgabe lediglich darin bestehen kann, möglichst optimale Bedingungen für das Wachstum der Pflanze mit Licht, Wärme, Erdreich und Feuchtigkeit zu bereiten. Er hat dabei keinen direkten Einfluss auf das Aussehen der Pflanze, wohl aber darauf, wie viel von dem aus der Pflanze werden kann, was schon in ihr an Potential angelegt ist. Werden diese förderlichen Bedingungen immer wieder angeboten, kann der Gärtner nur mit Geduld abwarten, sollte aber keinesfalls versuchen, auf den Prozess direkt und gewaltsam einzuwirken (vgl. Schmid 1995, S. 102 f.).

¹³ Illeris sieht hier prominente Gemeinsamkeiten mit den Konzepten des schweizerischen Entwicklungspsychologen Jean Piaget und des dänischen Psychologen Thomas Nissen: „If we maintain the parallel between „significant learning“ and accommodation and transformation, this leads to the assertion that changes in the self occur through accommodative and transformative processes concerning the organised, consistent conceptual whole, which structures the individual's perception of him- or herself and others, and of various aspects of life. This is therefore a specific type of accommodation characterized by the involvement of self-experience and self-relationing, i. e. the individual relates himself to himself...“ (Illeris 2004, S. 94f.)

2.2 Basisvariablen

Die folgenden drei Basisvariablen (*central conditions*) charakterisieren die personenzentrierte Haltung und sollen den therapeutischen Prozess positiv unterstützen (vgl. Zimring 2006; Keil 2001, S. 119 ff.):

- **Empathie** oder Einfühlerndes Verstehen der Welt und Probleme des Klienten und seiner Ressourcen,
- **Kongruenz**, Echtheit, Authentizität der verbalen und nonverbalen Mitteilungen, und
- **Uneingeschränkte Akzeptanz** und wohlwollende Wertschätzung gegenüber dem Klienten mit seinen Eigenheiten und Schwierigkeiten.

Eine Fülle mehrfach replizierter empirischer Forschungsergebnisse aus dem amerikanischen und deutschsprachigen Raum hat eindrucksvoll belegt, dass diese Basisvariablen sowohl in personenzentrierten Einzel- als auch in Gruppenpsychotherapien bei der Unterstützung des therapeutischen Prozesses signifikant wirksam sind (vgl. Grawe 2000, S. 57; Rahn/Mahnkopf 1999, S. 167; Sachse 1992, S. 406ff.)¹⁴.

2.2.1 Empathie

Empathie bedeutet, dass sich der Therapeut darum bemüht, die Gefühls-, Wahrnehmungs- und Erfahrungswelt des Klienten aus dessen Perspektive zu sehen und ihm das Wahrgenommene möglichst präzise und konkret über aktives Zuhören und Feedback mitzuteilen¹⁵. Das aktive Zuhören und Verbalisieren der emotionalen Erlebnisinhalte des Klienten mit eigenen Worten bieten dem Therapeuten die Möglichkeit zu überprüfen, ob er den Klienten verstanden hat. Der Klient kann in dieser Zeit seine Gedanken und Gefühle präzisieren und Missverständnisse korrigieren (vgl. Sachse 1992, S. 39 ff.; Wawrinowski 1997, S. 342; Rogers 1991e, S. 235ff.)¹⁶.

¹⁴ Patterson schreibt hierzu: „Research on empathy, warmth and genuineness, known as the core conditions of the counseling and psychotherapy relationship, is voluminous. It constitutes a body of research which is among the largest for any topic of similar size in the field of psychology.“ (Patterson 2006, S. 1) Rogers selbst führt dazu aus: „Keine andere Art von Psychotherapie wurde so gründlich mit Methoden empirischer Forschung untersucht wie die klientenzentrierte Therapie. Die Untersuchungen sind zu zahlreich, als dass sie im Detail aufgeführt werden könnten.“ (Rogers 1991b, S. 220ff)

¹⁵ Rogers meint hierzu: „It would simply mean that before presenting your own point of view, it would be necessary for you to really achieve the other speaker’s frame of reference – to understand his thoughts and feelings so well that you could summarize them for him.“ (Rogers 1961, S. 332) Die sinnvollen Grundregeln des Feedbacks und ihre Anwendung können bei RECHT nachgelesen werden (vgl. Recht 1995, S. 52).

¹⁶ Thomas Gordon – ein psychotherapeutischer Kollege von Rogers an der Universität in Chicago - führt zum Zuhören Folgendes aus: „In work with various groups it has been sobering to observe how little the members attend to what others say. Without attention there can be no understanding

Gewöhnlich erleben Menschen ein bewertendes Verständnis durch andere Menschen. Wenn der Therapeut hingegen den Klienten zu verstehen versucht, ohne analysieren oder beurteilen zu wollen, kann ein Klima des Wachstums der Persönlichkeit entstehen (vgl. Rogers 1967d, S. 93)¹⁷.

In der Gesprächstherapie bedeutet dies, dass sich der Therapeut bei jeder Äußerung des Klienten vergegenwärtigt, wie die jeweils darin ausgedrückte phänomenale Welt des Klienten aussieht und sich für ihn anfühlt (vgl. Lasogga 1994, S. 58 f.).

Rogers meint dazu:

„When the client’s world is clear to the counselor and he can move about in it freely, then he can both communicate his understanding of what is vaguely known to the client, and he can also voice meanings in the client’s experience of which the client is scarcely aware. It is the kind of highly sensitive empathy which seems important in making it possible for a person to get close to himself and to learn, to change and develop.” (Rogers 1961, S. 93)

2.2.2 Kongruenz

Kongruenz bezeichnet die Übereinstimmung der Gefühle und Gedanken des Therapeuten mit seinen Verhaltensweisen gegenüber dem Klienten. Der Therapeut sollte das, was er erlebt und empfindet, deutlich werden lassen und in die Beziehung zum Klienten mit einbringen, so dass auch für diesen die Situation überschaubar und transparent wird (vgl. Rogers 1976, S. 74). Wenn der Therapeut anderes empfindet,

and hence no communication. Apparently the act of attending carefully to another person is a difficult task for most people. They are usually thinking what they will say when the speaker stops. Or they focus on some specific point made by the speaker and then fail to attend to the rest because they are thinking up arguments against the specific point.” (Gordon 1951, S. 349) Diese Aussage könnte nach meiner Meinung auch aus der heutigen Zeit entstammen.

¹⁷ Das Aktive Zuhören ist eine Kompetenz, die nur schwierig zu erreichen ist, wie Rogers und Farson ausführen: „Active listening is not an easy skill to acquire. It demands practice. Perhaps more important, it may require changes in our own basic attitudes. These changes come slowly and sometimes with considerable difficulty. Let us look at some of the major problems in active listening and what can be done to overcome them. To be effective at all in active listening, one must have a sincere interest in the speaker. We all live in glass houses as far as our attitudes are concerned. They always show through. And if we are only making a pretense of interest in the speaker, he will quickly pick this up, either consciously or unconsciously. And once he does, he will no longer express himself freely. Active listening carries a strong element of personal risk. If we manage to accomplish what we are describing here—to sense deeply the feeling of another person, to understand the meaning his experiences have for him, to see the world as he sees it—we risk being changed ourselves...To get the meaning which life has for him—we risk coming to see the world as he sees it. It is threatening to give up, even momentarily, what we believe and start thinking in someone else’s terms. It takes a great deal of inner security and courage to be able to risk one’s self in understanding another. We are so accustomed to viewing ourselves in certain ways—to seeing and hearing only what we want to see and hear—that it is extremely difficult for a person to free himself from his needs to see things these ways. To do this may sometimes be unpleasant, but it is far more difficult than unpleasant. Developing an attitude of sincere interest in the speaker is thus no easy task. It can be developed only by being willing to risk seeing the world from the speaker’s point of view. If we have a number of such experiences, however, they will shape an attitude which will allow us to be truly genuine in our interest in the speaker.” (Rogers/Farson 2006)

als er sich selbst gegenüber zuzugeben bereit ist, so wird er dies unterschwellig durch Tonfall, Gestik oder Mimik mitteilen. Dadurch bekommt der Klient zum einen die verbale Botschaft, gut verstanden zu werden, und zum anderen die nonverbale Mitteilung von Abwehr, so dass die Kommunikation gestört ist. Inkongruenz liegt also dann vor, wenn eine Person Schwierigkeiten überspielt, anstatt sie an- und auszusprechen, sich defensiv verhält, sich inhaltlich anders ausdrückt, als es ihrem Verhalten entspricht, pseudo-empathisch vorgibt, etwas zu verstehen, eine unsichtbare Mauer aufrichtet und dies negiert (vgl. Schmid 1995, S. 124; Tscheulin 2006). Kongruentes Verhalten in großem Ausmaße zu erreichen ist schwierig. Es bezieht sich nach Rogers ausschließlich auf die eigene Person:

„But this is not nearly as simple as it sounds. To be genuine, or honest, or congruent, or real, means to be this way about oneself. I cannot be real about another, because I do not know what is real for him. I can only tell – if I wish to be truly honest – what is going on in me.” (Rogers 1969, S. 113)

Dieses Diktum ist für die therapeutische Beziehung wichtig, weil es dem Therapeuten die Möglichkeit eröffnet, sich selbst und den Klienten besser zu verstehen (vgl. Rogers 1967b, S. 186; Ripke 1991, S. 219).

2.2.3 Uneingeschränkte Akzeptanz

Uneingeschränkte Akzeptanz bedeutet, dass es keine Bedingungen für das Akzeptieren des Klienten durch den Therapeuten gibt. Der Therapeut zeigt eine warme, positive und akzeptierende Attitüde gegenüber den Gefühlen und den Gedanken des Klienten und kümmert sich um den Klienten auf eine nicht-besitzergreifende Art (vgl. Biermann-Ratjen et al. 2003, S. 23; Grabisch 2006, S. 32)¹⁸.

Der Klient hat nicht mehr das Bedürfnis, seine negativen Gefühle verteidigen und seine positiven Gefühle überbewerten zu müssen. In dieser Situation können Einsicht und Selbstverstehen spontan zutage treten. Durch die Achtung des Therapeuten erlangt der Klient wieder mehr Selbstachtung. Spürt er jedoch, dass er nicht ohne Bedingungen akzeptiert wird, stagniert er im Prozess der Selbstexploration (vgl. Rogers 1972, S. 44 f.). Das Gefühl der unbedingten Wertschätzung dem Klienten

¹⁸ Rogers machte die professionelle Distanz in der therapeutischen Beziehung deutlich: „It means a kind of love for the client as he is, providing we understand the word love as equivalent to the theologian’s term agape, and not in its usual romantic and possessive meanings. What I am describing is a feeling which is not paternalistic, nor sentimental, nor superficially social and agreeable. It respects the other person as a separate individual, and does not possess him. It is a kind of liking which has strength, and which is not demanding.” (Rogers 1961, S. 94) Jedoch auch Unprofessionelle können diese Haltung beherrschen: „Certainly one does not need to be a professional to experience this attitude. The best of parents show this in abundance, while others do not.” (Rogers 1967d, S. 95)

gegenüber ist auch ein Indikator dafür, dass der Therapeut den Klienten empathisch verstanden hat und dabei kongruent geblieben ist (vgl. Biermann-Ratjen et al. 2003, S. 22; S. 29).

2.3 Die Rolle des Therapeuten in der Gesprächspsychotherapie

In der personenzentrierten Gesprächsführung hilft der Therapeut dem Klienten, seine Probleme selbständig zu erkennen, zu lösen und für sich und seine Problemlösung Verantwortung zu übernehmen. Der Therapeut katalysiert den Selbsterforschungsprozess beim Klienten, indem er versucht, eine Atmosphäre der Akzeptanz zu generieren, in welcher der Klient es wagen kann, seinen bisher abgelehnten Gefühlen zu begegnen¹⁹. Der Klient entwickelt sich in Richtung auf ständige Veränderungsbereitschaft und Flexibilität, auf Unmittelbarkeit der Gefühle und Erfahrung und auf die Bereitschaft hin sie zu akzeptieren. Er verändert sich in Richtung auf eine provisorische Interpretation, auf die Entdeckung eines sich verändernden Selbst in der eigenen, sich verändernden Erfahrung, auf die Wirklichkeit von Beziehungen und auf die Einheit und Integration des Sich-Verhaltens (vgl. Rogers 1976, S. 78)²⁰.

Ein kurzer Auszug mag die Auffassungen von Rogers veranschaulichen:

„We have come to recognize that if we can provide understanding of the way the client seems to himself at this moment, he can do the rest. The therapist must lay aside his preoccupation with diagnosis and his diagnostic shrewdness, must discard his tendency to make professional evaluations, must cease his endeavors to formulate an accurate prognosis, must give up the temptation subtly to guide the individual, and must concentrate on one purpose only; that of providing help at this moment by the client as he explores step by step into the dangerous areas which he has been denying to consciousness.“ (Rogers 1951, S. 64)

Ein Therapeut muss ausgeglichen, flexibel und sich seiner selbst und seiner Gefühle weitestgehend bewusst sein. Das bedeutet nicht, dass der Therapeut immer mitteilt,

¹⁹ Die aktuelle Psychotherapieforschung sieht den Sinn von Psychotherapien ähnlich: „Aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive besteht die zentrale Wirkung einer Psychotherapie nicht in der Heilung von spezifischen psychischen Störungen mit Krankheitswert, sondern in der systematischen Erweiterung von Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern im biographischen und sozialen Kontext. Das wesentliche Ziel besteht darin, eine zu Therapiebeginn bestehende Dysfunktionalität ... der personalen Schemata auf Wahrnehmungs-, Deutungs- und/oder Handlungsebene aufzuheben und dadurch die Fähigkeit zur Veränderung einer bestehenden Lebenssituation sowie langfristig zu einem flexiblen und konstruktiven Umgang mit neuen Lebenssituationen zu fördern. Auf diese Weise werden die Klienten befähigt, die eigenen Ressourcen aktiv einzusetzen und die Rahmenbedingungen ihrer sozialen und natürlichen Umwelt zu gestalten...“ (Kühnlein 2002, S. 164)

²⁰ Grawe macht es deutlich: „Ein gutes Therapieergebnis wird in Gesprächspsychotherapien also erreicht, wenn der Patient das Umfeld der wichtigsten Intentionen, die seine gegenwärtige Lebenssituation bestimmen, ausgiebig reflektiert, und zwar nicht in intellektuell-rationaler Weise, sondern so, dass er sich dabei mit seinen Intentionen identifiziert, was sich darin zeigt, dass er die dazugehörigen Gefühle erlebt.“ (Grawe 2000, S. 82)

was ihn bewegt, wohl aber wichtige Gedanken und Gefühle äußert, welche die Interaktionen zwischen Therapeut und Klient beeinträchtigen könnten (vgl. Aletter 2006, S. 54; Tausch 2006, S. 19 f.; Rogers 1991c, S. 172f.). Diese so genannte *Selektive Authentizität* trägt dazu bei, die Beziehung durch die Möglichkeit der Äußerung negativer Gefühle zu stabilisieren (vgl. Schmid 1995, S. 125 f.).

Die relative psychische Gesundheit des Therapeuten ist für jede Psychotherapie günstig, d. h. der Therapeut sollte möglichst wertschätzend, kongruent und empathisch sein können²¹. Der Gesprächspsychotherapeut wird durch Eigentherapie, Selbsterfahrung in Gruppen und Supervisionen auf seine Tätigkeit vorbereitet und begleitet, um die Basisvariablen in möglichst großem Umfang persistierend zu etablieren und ihre Ausprägung möglichst zu steigern (vgl. Meier 1998, S. 228 ff.; Arens 1998, S. 207; Becker 1994b, S. 136; Frank 1999, S. 327ff.)²².

3. Charakteristika des personenzentrierten Lernens

Der personenzentrierte Ansatz der Gesprächspsychotherapie kann auf Erziehung, Lehren und Lernen direkt übertragen werden²³. Rogers hat dies selbst demonstriert:

„If the creation of an atmosphere of acceptance, understanding, and respect is the most effective basis for facilitating the learning which is called therapy, then might it not be the basis for the learning which is called education? If the outcome of this approach to therapy is a person who is not only better informed in regard himself, but who is better able to guide himself intelligently in new situations, might a similar outcome be hoped for in education? It is questions of this sort which plague the counselor who is also a teacher.” (Rogers 1951, S. 384)

²¹ Empathie stellt – nach Rogers – den besten Einzelindikator psychischer Reife dar: „The immature person cannot permit himself to understand the world of another because it is different from his own and therefore threatening. Hence he cannot help but distort the thoughts and feelings of the other to make it less threatening to him. Only the individual who is reasonably secure in his own identity and selfhood can permit the other person to be different and unique, and can understand and appreciate that uniqueness. So I regard empathic ability as an important criterion for these two quite different reasons.” (Rogers 1969, S. 192)

²² An einer anderen Stelle macht Rogers deutlich, wie hoch der Anspruch für den Berater und Therapeuten - gerade bezogen auf die Umsetzung der Empathie - sein kann: „...counselor participation becomes an active experiencing with the client of the feelings to which he gives expression, the counselor makes a maximum effort to get under the skin of the person with whom he is communicating, he tries to get *within* and to live the attitudes expressed instead of observing them, to catch every nuance of their changing nature; in a word, to absorb himself completely in the attitudes of the other. And in struggling to do this, there is simply no room for any other type of counselor activity or attitude; if he is attempting to live the attitudes of the other, he cannot be diagnosing them, he cannot be thinking of making the process go faster. Because he is another, and not the client, the understanding is not spontaneous but must be acquired, and this through the most intense, continuous and active attention to the feelings of the other, to the exclusion of any other type of attention.” (Rogers 1951, S. 29)

²³ Dies verdeutlicht Karmann folgendermaßen: „Therapeutische und pädagogische Prozesse sind trotz äußerer Unterschiede in ihrem Kern wesensmäßig gleich. Sie sind charakterisiert durch das Bemühen von Personen, anderen in ihrem Lernen und bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu fördern.“ (Karmann 1987, S. 11)

Traditionell hat jedoch die Schule vorrangig die Aufgabe, fachliches Wissen und Bildung zu vermitteln. Dies gilt insbesondere für die gymnasiale Oberstufe²⁴. Der Profession des Lehrers nicht zugeordnete Tätigkeiten wie Beratung und Beziehungspflege seien hingegen eher als unprofessionell einzustufen und abzulehnen. Diese Meinung basiert auf der Prämisse der erfolgreich bewältigten Primärsozialisation der Schüler im intakten Sozialraum Familie. Schüler sollen demnach als Lernobjekte und nicht als Subjekte mit einzigartiger Entwicklung und spezifischen Talenten, Interessen und Problemen gesehen werden. Ähnlich seien auch die Lehrer zu sehen, welche als Fachlehrer systematisch und fachlich-inhaltlich agieren sollen (vgl. Rösner 1999, S. 97; Schön 1998b, S. 16 f.).

Rogers meint, dass ein großer Teil der Lehrer vor dem Hintergrund dieses Lehr-Lern-Bildes annehmen, dass Schülern nicht zu trauen sei und deshalb vom Lehrer kontrolliert, motiviert, instruiert, informiert und diszipliniert werden müssten²⁵. Diametral dazu baut der personenzentrierte Ansatz auf einem Grundvertrauen in den Schüler auf. Dieser habe demnach den Wunsch alles zu lernen, was sein Selbst erhält und erhöht und wachse unter der Bedingung einer günstigen Lernatmosphäre. Die Ausgangsfrage des Lehrers lautet dementsprechend nicht, wie er die Schüler zur Steuerung von Lernprozessen motivieren kann. Der Lehrer versucht stattdessen zu eruieren, wo und wie die Schüler leben und woran sie interessiert sind (vgl. Rogers 1978, S. 18 ff.; Rogers 1983b, S. 372; Rogers 1991a, S. 241).

Ähnlich der Therapie ist auch das personenzentrierte Lehren und Lernen nicht als Technik, sondern als ein System von Einstellungen und Werthaltungen zu verstehen und als solches auch umzusetzen (vgl. Lasogga 1994, S. 61 f.). Der Weg zum anderen Menschen erfolgt nach diesem Ansatz sehr individuell und ist nicht durch eine standardisierte Methode zu erreichen (vgl. Sauter 1999, S. 45)²⁶.

²⁴ Rösner beschreibt hierzu stellvertretend einen Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1995 mit folgender Richtungsentscheidung: „Die allgemeine Hochschulreife bleibt die Abschlussqualifikation der gymnasialen Oberstufe und berechtigt im Prinzip zum Zugang für alle Studiengänge... Für die Studierfähigkeit sind insbesondere drei Fähigkeitsbereiche bedeutend: sprachlicher Ausdruck, verständliches Lesen komplexer fremdsprachlicher Sachtexte und sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen.“ (Rösner 1999, S. 97; vgl. auch Bk Bayern 2006)

²⁵ Evident sind Parallelen zum Behaviorismus von Skinner, der dargelegt hat, dass der Mensch nicht frei und entsprechend extern steuerbar sei (vgl. Karmann 1987, S. 35).

²⁶ Rogers verhielt sich bei verschiedenen Personen sehr unterschiedlich. Bei der einen Person hörte er scheinbar nur zu, bei der anderen stellte er viele Fragen, bei der nächsten führte er ein Rollenspiel durch, wobei er bei allen zugewandt schien. Kritisch interpretierend muss Rogers vorgeworfen werden, dass er keine konkrete Leit- und Richtlinie zur Durchführung des personenzentrierten Ansatzes entwickelt und den Lehrern und Therapeuten eine sehr hohe Verantwortung überlassen hat (vgl. Sauter 1999, S. 45f.).

Der Schüler ist nach diesem Konzept kein Objekt, sondern vielmehr Subjekt des Geschehens. Lehren und Lernen ist somit ein reziproker und interaktiver Prozess. Intendiert ist eine mæeutische Praxis der Freisetzung selbstständiger Lernaktivitäten durch einen facilitierenden²⁷ Lehrer. Im Fokus steht nicht das (träge) Fachwissen und Lehren des Lehrers, sondern der Lernprozess des Lernenden (vgl. Sloane 1999, S. 46; Meyer 1994, S. 288; Hentig 1971, S. 10).

Lernen wird hierbei nicht als eine Addition oder lineare Aneinanderreihung von systematisch strukturiertem Wissen, sondern als aktiv-entdeckender Prozess und sich fortentwickelndes Muster verstanden, bei dem durch kritische Neuorientierung, Infragestellung und Verwerfung konsolidierter Überzeugungen neue Mosaiksteine hinzugefügt und die bereits vorhandenen Strukturen neu geordnet werden²⁸. Relevant sind hierbei nicht rigide Regeln und Vorlagen, sondern die aktive Leistung der Schüler und die gemeinsame kommunikative Auseinandersetzung um Lerninhalt und Lernprozess (vgl. Schön 1998b, S. 40f.; Fleischer 1999, S. 13ff.)²⁹.

Nach Aussagen von Tausch/Tausch ist die signifikante Wirksamkeit des Konzeptes und der Benefit der Haltung *Uneingeschränkte Wertschätzung* in zahlreichen Studien belegt worden. Wenn Schüler die Erfahrung machen, wertgeschätzt zu werden, werden Selbstachtung, psychische Gesundheit, positives Selbstbild, prosoziales Verhalten und auch kognitive Prozesse eminent protegiert (vgl. Tausch/Tausch 1998, S. 118; S. 243 ff.)³⁰.

Für den Lehrer wird es durch die Berücksichtigung der Basisvariablen schwierig, dem Schüler Ratschläge zu geben, ihn zu tadeln oder zu belehren. Der Schüler muss selbst entdecken lernen, welche Lernformen für ihn adäquat sind. Er soll entscheiden lernen, ob er sein Ziel im Lernprozess durch trial and error, durch Selbststudium von Literatur, durch soziales Lernen oder durch von ihm angeforderte Hilfe des Experten erreichen will. Der Lehrer soll ihn bei dieser Suche unterstützen, beraten

²⁷ facilitierend: fördernd, erleichternd, ermöglichend; abgeleitet von facilitator: (engl.) Förderer, Erleichterer, Ermöglicher

²⁸ Abgrenzend hierzu muss herausgestellt werden, dass die höchst individuelle Form des Lernens, das selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernen, mit dem personenzentrierten Ansatz nur wenig Schnittmengen hat, da hierbei das signifikante, soziale und handlungsorientierte Lernen nicht im Focus steht (vgl. Pätzold 1997, S. 79 – 85).

²⁹ Tatsächlich waren für Rogers die Lern- und Lehrmethoden auf eine spezielle Art und Weise sekundär: „I have come to feel that the only learning which significantly influences behavior is self-directed, self-appropriated learning. Such self-discovered learning, truth that had been personally appropriated and assimilated in experience, cannot be directly communicated to another.“ (Rogers 1969, S. 153)

³⁰ Folgende Studien untermauern meine Ausführungen: Spanhel/Tausch/Tönies (1975), Höder/Joost/Klyne (1975), Ryans (1961), Christensen (1960) und Müller-Wolf/Fittkau (1971) (vgl. Tausch/Tausch 1998, S. 147 ff.).

und Informationsangebote in Form von Impulsvorträgen oder Demonstrationen anbieten, wenn dies zur Beseitigung von Informationsdefiziten implizit oder explizit gewünscht wird (vgl. Lasogga 1994, S. 59; Karmann 1987, S. 219ff.)³¹.

In diesem Kontext ist es sehr wichtig anzumerken, dass die weitgehende Berücksichtigung der Basisvariablen im Unterricht keine Haltung von Schwäche und kein Unterrichtsstil im Sinne der Laissez-faire-Methode darstellen. Lehrer, welche die vereinbarten Konsequenzen bei Grenzüberschreitungen klar, bestimmt, aber ohne Wertungen, Vorwürfen oder Unmutsäußerungen verwirklichen, vermitteln den Schülern, dass Grenzen nicht ohne Konsequenzen übertreten werden können (vgl. Charlier 2001, S. 163ff.; Hartdegen 1996, S. 201ff.). Darüber hinaus ersetzen Achtung, Wertschätzung und Einfühlung nicht die Kenntnis praxisrelevanter Befunde der Unterrichtsdidaktik und der pädagogischen Psychologie, welche die intuitive Einfühlung mehr auf das Wesentliche richtet und Fehlhandlungen vermeiden hilft (vgl. Tausch 1999, S. 10).

Das personenzentrierte Lernen nach Rogers impliziert handlungsorientiertes und signifikantes Lernen, welches nur durch individuell und biografisch relevante Fragestellungen ermöglicht werden kann (vgl. Rogers 1972, S. 37 f.; Möhring 2006, S. 179ff.)³². Bereits jetzt haben sich viele Prinzipien des personenzentrierten Modells von Carl Rogers – vor allem das Prinzip der Schülerzentrierung - im heutigen Unterricht eingegliedert und sind z. T. umgesetzt oder experimentell getestet worden³³.

Exemplarisch möchte ich hierzu einige Konzepte nennen:

- Modell der (gemäßigten) systemisch-konstruktivistischen Pädagogik (vgl. Dietz 2006; Brandl 2006, Käser 2006; Conrad 2006; Park 2006, S. 36 ff.; Alexander 2006, S. 68ff.)³⁴

³¹ Ich möchte an dieser Stelle betonen, dass der Schüler nicht mit Gewalt in den Selbstlernprozess gepresst werden soll. Er soll unterstützt und angeleitet durch den Lehrer das eigene Lernen erforschen und seine adäquaten und effektiven Lernmethoden herausarbeiten. Dies kann nach meiner Meinung nicht ohne die aktive Unterstützung und Anleitung durch den Lehrer und einen konstruktiven edukativen Interaktionsrahmen gelingen.

³² Rogers führt zum signifikanten Lernen Folgendes aus: “Significant learning takes place when the subject matter is perceived by the student as having relevance for his own purposes. A somewhat more formal way of stating this is that a person learns significantly only those things which he perceives as being involved in the maintenance of or the enhancement of his own self.... When an individual has a goal he wishes to achieve and he sees the material available to him as relevant to achieving that goal, learning takes place with great rapidity.” (Rogers 1969, S. 158)

³³ Eine Übersicht über aktuelle Forschungsergebnisse zum personenzentrierten Ansatz gibt Sauter in einem sehr aufschlussreichen Artikel (vgl. Sauter 1999, S. 41 – 60).

³⁴ Entscheidende Ergebnisse des (gemäßigten) Konstruktivismus sind, dass das kognitive System selbstreferentiell ist. Erfahrung und Erkenntnis messen sich an bereits bestehender Erfahrung und müssen dort Anknüpfungspunkte vorfinden. Jegliche Erkenntnis ist an das erkennende Subjekt gebunden und nicht im übergeordneten und allgemeinen Sinne wahr. Subsumierend kann aus dem

- Subjektorientierte Didaktik nach Klingberg (vgl. Jank/Meyer 2002, S. 241 ff.)
- Problem-based learning/Problemorientiertes Lernen (vgl. Terhart 1997, S. 149 ff.; Seel 2003, S. 354 ff.; Fischer 2004, S. 17 ff.; Ruhr-Uni Bochum 2006)
- Self-directed Learning nach Brockett/Hiemstra (vgl. Hiemstra 2000, S. 93ff.)
- Mehrdimensionales Enrichmentmodell zur ganzheitlichen Förderung hochintelligenter Schüler (vgl. Bröcher 1989, S. 247 – 267)³⁵
- Persönlichkeitsorientierter Unterrichtsansatz nach Tausch/Tausch (vgl. Muster-Wäbs/Schneider 2005, S. 163 ff.)

Von diesen einander recht ähnlichen Lehr-Lern-Konzepten hat sich keines als wegweisendes und dominierendes Unterrichtsmodell durchgesetzt. Mögliche Gründe hierfür sind im Kapitel 5 nachzulesen.

Konstruktivismus geschlussfolgert werden, dass eine direktive Lernzielorientierung im Unterricht an Schülern vorbeigedacht wird. In der amerikanischen Literatur wird – bezeichnenderweise – häufig der Begriff *student-centered instruction (SCI)* mit dem *constructivism* gleich gesetzt (vgl. Woolfolk 2001, S. 500; NCREL 2006; Dougiamas 2006; Felder/Brent 2006; Hillen 2006, S. 46ff.).³⁵ Bröcher führt in seiner Dissertation dazu aus: „Zentrale Bedeutung ... erlangten für mich kreativitätsorientierte Formen des Lernens, Beratens und des Miteinanderumgehens. Der Begriff des „Lehrens“ wird hier bewusst vermieden, weil er aus meiner Sicht dem eher traditionellen und stofforientierten schulunterrichtlichen Modell von Lernen angehört und weniger das von uns in den Universitären Sommercamps praktizierte Modell „Lebendigen Lernens“ kennzeichnet. Statt zu „lehren“, was in der Regel bedeutet, Wissen an Schüler weiterzugeben, ohne sich zu fragen, ob dieses Wissen zur Zeit für diesen Schüler bedeutsam sei bzw. werden könnte, ob dieser Junge oder dieses Mädchen diesen Lernstoff überhaupt aus innerem Interesse zu lernen und aufzunehmen sich bereit findet, ziehen wir in den Universitären Sommercamps vor, von der „Förderung des Lernens“ zu sprechen. Hiermit beziehe ich mich auf C. Rogers (1974, 1976), R. Cohn (1980) u. a., welche durch ihr Verständnis einer humanen und personorientierten Pädagogik für mich und die anderen Mitarbeiter richtungsweisende Grundsätze für einen förderlichen Umgang mit Lernenden formulierten.“ (Bröcher 1989, S. 23)

4. Auswirkungen des personenzentrierten Lernens auf den Lehrer und dessen Arbeit

4.1 Auswirkungen auf Selbstverständnis und Rollendefinition

Initiiert durch die „empirisch-realistische Wende“ der Erziehungswissenschaften³⁶, fortgeführt durch die Wissenschaftsorientierung in der Didaktik³⁷ und den Professionalisierungsprozess der Lehrerrolle in den 70er Jahren wurde die Aufgabe des Lehrers dahingehend interpretiert, dass der Lehrer einen wissenschaftsorientierten Unterricht perfekt zu managen versucht, welcher vielfältig und kleinschrittig vorgenommen werden sollte, damit möglichst alle Schüler die vorab operationalisierten Lernziele erreichen können. Lehrer definierten sich im Sinne einer konsequenten Partikularität und unter Rückgriff auf eine empirisch kontrollierte Zuordnung von Inhalten, Methoden und Medien vor allem als hoch qualifizierter Fachwissenschaftler und als präzise, zweckrationale und direktive Vermittler und Determinierer von Inhalten und Zielen von Unterricht (vgl. Zöllner 2006; Terhart 2000, S. 73 ff.; Herrmann 2000, S. 15 ff.; Giesecke 2003, S.132ff.)³⁸.

Das tradierte hierarchisch wirksame Lehrerbild des wissenden Experten, der den Unwissenden mit Lernmaterial und Lernmethodik versorgt, der antizipiert, was für den Schüler wichtig und richtig ist, der doziert und belehrt, muss – falls es überhaupt je passend gewesen war – angesichts der aktuellen und zukünftigen sozioökonomischen Perturbationen und der Vielzahl pluralistischer Wertungen als obsolet bezeichnet werden (vgl. Jäger 2006, S. 9 – 14; S. 178 ff.)³⁹.

Nach dem personenzentrierten Ansatz wird der Schüler als konstruierende Person gesehen, welche auf dem diffizilen Weg zur kognitiven Assimilation und Akkommodation der Erfahrungswelt vom Lehrer unterstützt werden muss durch Beratung,

³⁶ Vor allem Heinrich Roth war es, der 1962 in Göttingen die „realistische Wende“ in der Erziehungswissenschaft deklarierte und damit den empirischen Methoden endgültig zum Durchbruch verhalf (vgl. Gudjons 1997, S. 35).

³⁷ Zur Wissenschaftsorientierung trug vor allem der lerntheoretische Ansatz der Berliner Didaktik nach Wolfgang Schulz bei (vgl. Kempers 1999, S. 28; Schulz 2002, S. 35 – 56).

³⁸ Nach Ansicht des Erziehungswissenschaftlers Hermann Giesecke verhindert ein umfassender Erziehungsanspruch die Ausbildung eines professionellen Selbstbewusstseins der Lehrer, weil alle modernen professionalisierten Berufe durch die Partikularität ihres Auftrages charakterisiert seien (vgl. Böttcher et al. 1998, S. 69).

³⁹ In mehreren Studien – siehe Hölder et al. (1975), Spanhel et al. (1975), Höder et al. (1976) und R. Tausch (1962) – wurde deutlich, dass der Schüler im Schulunterricht häufig massiv durch den Lehrer gelenkt wird, obwohl dies in diesem Umfang weder notwendig noch adäquat war. Dieses intensive Dirigieren war charakteristisch für den gesamten Unterrichtsverlauf der täglich 4 – 6 Unterrichtsstunden und für die durchschnittlich 10jährige Schulzeit der Schüler (vgl. Tausch/Tausch 1998, S. 337).

Begleitung und auch gelegentliche Motivierung (vgl. Schön 1998b, S. 35f.; Utten-dorfer-Marek 1976, S. 194ff.).

Carl Rogers hat die Erwartungen an die Unterstützung durch den Lehrer destilliert und konkretisiert (vgl. Rogers 1969, S. 164 – 166; Rogers 1974, S. 163 – 166):

1. Der Lehrer trägt viel dazu bei, eine positive Ausgangsstimmung in der Klasse zu schaffen.
2. Der Lehrer hilft, die Lernziele der einzelnen Schüler sowie der gesamten Klasse aufzudecken und abzuklären.
3. Der Lehrer vertraut darauf, dass der Schüler signifikant lernen will.
4. Der Lehrer stellt ein breites Angebot an Hilfsmitteln zum Lernen bereit.
5. Der Lehrer sieht sich selbst als flexibles Medium zum Lernen.
6. Der Lehrer akzeptiert sowohl intellektuelle als auch emotionale Unterrichtsinhalte und versucht, ihnen jenen Raum zu bieten, wie er vom Einzelnen und von der Gruppe erwartet wird.
7. In einer Atmosphäre der gegenseitigen Anerkennung kann der Lehrer zum Teil der Gruppe und zum Mitlernenden werden.
8. In seiner Funktion als Facilitator des Lernens bemüht sich der Lehrer, seine eigenen Grenzen zu erkennen und zu akzeptieren.

Wenn der Lehrer dem Schüler auf diese Weise gegenübertritt, wird die Anzahl der Verletzungen und Widerstände minimiert. Äußern Lehrer aufrichtig und offen die Erwartung, ihrerseits von Schülern achtungsvoll behandelt zu werden, bewirkt dies, dass Schüler das Verständnis, die Achtung und Wärme des Lehrers nicht missverstehen oder ausnutzen. In diesem Kontext ist es wichtig anzumerken, dass das Zusammenleben beeinträchtigt wird, wenn nur eine einzelne Variable umgesetzt wird und die anderen vernachlässigt werden (vgl. Tausch/Tausch 1998, S. 214)⁴⁰.

Der Lehrer kann seinen eigenen psychischen Stress deutlich reduzieren, wenn er dem Schüler mit großer Wertschätzung, Empathie, Kongruenz und Enthusiasmus begegnet. Darüber hinaus wirkt ein sich so verhaltender Lehrer überzeugend auf Schüler und Kollegen und ist somit als Modell motivierend (vgl. Schaarschmidt 2000, S. 187 – 197; Becker 1993, S. 56; Tausch/Tausch 1998, S. 399ff.)⁴¹.

⁴⁰ Folgende Studien sind hierzu als Beleg anzuführen: Thiel/Steinbach/Tausch (1976), A. Tausch (1975), Caspari/Tausch (1976), Jourard (1970), Vondracek/Vondracek (1971) (vgl. Tausch/Tausch 1998, S. 214 ff.).

⁴¹ In vielen Studien – u. a. von Reay und Tausch/Tausch - konnte eine positive Korrelation zwischen dem Enthusiasmus eines Lehrers und dessen Lernerfolg nachgewiesen werden, wobei die Variablen *Anregende Unterrichtsführung, Flexibilität, Nonverbale Kontaktaufnahme, Betonungen der*

Für Rogers muss der gute Lehrer ein lebendiger Mensch sein, der als Person für die Schüler da ist und Kontakt zu ihnen hat. Ein Lehrer trägt viel zu einem positiven und förderlichen Lernklima bei, wenn er akzeptieren, sich bedingungslos und kongruent wertschätzend zuwenden und sich in die Empfindungen von Angst, Erwartung und Enttäuschung der Schüler einfühlen kann (vgl. Rogers 1961, S. 287 f.)⁴².

Nach Rogers müssen noch folgende Bedingungen erfüllt sein, damit sich personenzentriertes Lernen manifestieren kann (vgl. Rogers 1969, S. 166ff.):

- Der Lehrer teilt sich die Verantwortung für den Lernprozess mit den Schülern.
- Der Schüler arbeitet allein oder zusammen mit anderen sein eigenes Lernprogramm aus. Er zeigt Selbstdisziplin, um seine Ziele erreichen zu können.
- Das Hauptinteresse gilt der Förderung eines kontinuierlichen Lernprozesses.
- Die Bewertung des Umfangs und der Bedeutung des erworbenen Wissens wird vom Schüler vornehmlich selbst übernommen.

Der Paradigmenwechsel vom lehrer- zum personenzentrierten Lernen muss zu einer Veränderung der inneren Haltung des Lehrers führen, damit dieses Konzept gedacht, gefühlt und implementiert werden kann. Eine Haltung umfasst die gesamte Persönlichkeit des Lehrers und hat sich über Jahre entwickelt. Es wird nicht ausreichen können, einzelne Fortbildungen zu absolvieren oder Fachzeitschriften und Bücher zu lesen. Der Lehrer muss lernen – eventuell unterstützt durch Coaching oder supervisorische Beratung -, sukzessiv und systematisch neue Unterrichtsbilder zu entwickeln, neue Methoden zu inszenieren, einen anderen Umgang mit den Schülern zu pflegen und somit seine eigene berufliche Identität neu zu konstruieren (vgl. Büscher 2006, S. 16)⁴³.

Sprache, Wortwahl, Soziale Reversibilität und Positive Wertschätzung klar als positive Indikatoren identifiziert wurden (vgl. Reay 1994, S. 56 ff.; Bargel 1996, S. 50ff.; Tausch/Tausch 1998, S. 166ff.).

⁴² Der positive Nutzen eines guten Schulklimas für die Lernprozesse von Schülern wurde im Maryland Accountability Report (1976) vom Maryland State Department of Education/USA deutlich herausgestellt (vgl. Austin/Holowenzak 1990, S. 57). In einer Meta-Analyse stellten Renihan/Renihan (1984) ähnliche Befunde und deren Bedeutung für positive Lernleistungen heraus (vgl. Reynolds 1990, S. 94). In Deutschland ist auf der Website der *Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie* umfassendes Informationsmaterial zum Schulklima und den Auswirkungen auf Unterricht zu erhalten (GwG 2006a).

⁴³ Die Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Erdsiek-Rave, zeigt die Vor- und Nachteile dieses Prozesses auf: „Der Gymnasialprofessor früherer Zeiten definierte sich wesentlich über das Fachwissen. Als Erwachsener und Lehrender besaß er ein hohes soziales und gesellschaftliches Prestige, er war eine Autoritätsperson. Die postmoderne Gesellschaft unserer Tage hat diesen Geist abgelegt. Das heißt, ein guter Lehrer muss sich heute immer wieder von neuem „entwerfen“; er muss sich immer wieder von neuem Autorität und Respekt verschaffen. Die Rollensicherheit früherer Tage gibt es nicht mehr. Das ist einerseits eine enorme emanzipatorische Leistung, das bedeutet andererseits auch eine tagtägliche Herausforderung.“ (Erdsiek-Rave 2006, S. 3)

Bei der Reflexion sollte der Lehrer seine eigene Attitüde und deren Angemessenheit in Bezug auf die Erziehungsziele kritisch hinterfragen, um eine befriedigende und sinnvolle Entwicklung seiner beruflichen Tätigkeit erreichen zu können. Nach dem personenzentrierten Verständnis findet durch eine solche Reflektion bereits ein persönlichkeitsverändernder Lernprozess statt (vgl. Schmid 1995, S. 11 f., S. 184 f.).

4.2 Aus-, Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung der Personalkompetenz

Um sich auf personenzentrierten Unterricht einlassen zu können, muss der Lehrer bereit sein, fächerübergreifend zu denken, wechselnde Lernvoraussetzungen der Schüler zu berücksichtigen und flexibel auf anarchisch-lebendige Zufälle des Unterrichtsgeschehens einzugehen. Unterricht genau zu planen, wie es viele Lehrer über Jahrzehnte gelernt haben, wird hierbei unmöglich (vgl. Jank/Meyer 2002, S. 255f.)⁴⁴.

Das personenzentrierte Konzept erfordert ein Lernen über einen längeren Zeitraum, Unterstützung durch andere und ein Erlernen des Umgangs mit Stressfaktoren und der eigenen persönlichen Entwicklung. Hierzu benötigt der Lehrer Ausdauer, Geduld, Selbstbewusstsein, Frustrations- und Ambiguitätstoleranz. Viele Lehrer scheitern bei ihren Bemühungen um einen personenzentrierten Umgang mit Schülern, weil sie schwierige Situationen im Unterricht als emotional überaus belastend empfinden und damit nicht adäquat umgehen können. Um diesen Belastungen zu entgegen, geben viele Lehrer ihre Bemühungen recht schnell auf (vgl. Tausch/Tausch 1998, S. 99, S. 399; Hartdegen 1996, S. 114)⁴⁵.

Nach Ansicht von Rogers erscheint es Lehrern bedrohlich, sich wie Schüler durch das Erfahren von Gefühlskomponenten als fragile Menschen zu erweisen und sich mit ihnen auf einer tendenziell symmetrischen Ebene zu befinden. Die Sicherheit vermittelnde Hierarchie der komplementären Interaktion wäre gefährdet. Der Gedanke, Einfluss partiell an Schüler abzugeben, ist für viele mit einer großen Belastung verbunden (vgl. Rogers 1978, S. 89; Rogers 1981, S. 142).

⁴⁴ Rogers führt hierzu aus: „Outstanding in the experiences which have been successful in this type of classroom leadership is the concept of flexibility. If the leader is able to let himself be utilized by the group in a variety of ways as their needs change, he will be more successful in facilitating learning with a minimum of resistance. But the question as to whether he can behave flexibility, in a way which is determined by the desires of the group, is a very difficult one for the most teachers.“ (Rogers 1951, S. 401)

⁴⁵ Aspy und Roebuck stellten in einer Studie fest, dass die körperliche Fitness der Lehrer bedeutsam sein kann, um über die Aufrechterhaltung der Belastbarkeit persistierende konstruktive zwischenmenschliche Beziehungen auf hohem Niveau stabilisieren zu können (Tausch 1999, S. 10f.).

Lehrer zeigen bei Konfrontationen mit Schülern häufig ein Verhalten, welches durch die psychische Repräsentation der eigenen Bindungsgeschichte und aus eigenen frühkindlichen und unbearbeiteten Erfahrungen gespeist wird. Das Maß an Konflikthaftigkeit, Spezifität der Konfliktmuster, Abwehr und Idealisierung bestimmt die Präsentation mit. Wenn Lehrer bereit sind, sich mit den Schwächen der eigenen Eltern und deren Versäumnissen in der Erziehung offen auseinanderzusetzen und darüber hinaus noch die eigenen Schulerfahrungen biografisch-reflexiv bewusst werden zu lassen, haben sie gute Chancen, aus dem Circulus vitiosus ausbrechen und eine befriedigende Beziehung zu Schülern entfalten zu können (vgl. Schön 1998b, S. 43f.).

Lehrer sollten ihr Verhalten nicht plötzlich verändern. Eine sukzessive Modifizierung des Verhaltens und der Einstellung gibt dem Lehrer Gelegenheit, von vertrauten Konzepten loszulassen und zu innovativen, kreativen Formen zu finden (vgl. Schmid 1995, S. 177)⁴⁶.

Den Verzicht auf Belehren und Beurteilungen lernt der Lehrer nicht, indem er sich diese Haltungen kategorisch verbietet, sondern indem er seine grundlegenden Einstellungen hinterfragt. Erst dann kann der Lehrer es nicht nur ertragen, sondern sogar wertschätzen, dass ihm Schüler Gefühle wie Aversion und Antipathie entgegenbringen (vgl. Schmid 1995, S. 138 f.; Hartdegen 1999, S. 35 ff.)⁴⁷.

Bereits Ende der 1960er wurde im Rahmen der damaligen Bildungsdiskussionen festgehalten, dass man sich in der Lehrerausbildung mehr mit der Person des Lehrers als mit dessen Fachkompetenzen befassen sollte, um Kreativität, Flexibilität, Lernfähigkeit, Belastbarkeit und die Fähigkeit im Umgang mit Schülern und Kollegen zu fördern (vgl. Spangenberg 1969, S. 120 f.; Kraft 2004, S. 136 ff.)⁴⁸.

⁴⁶ Bärbel Schön pointiert dies folgendermaßen: „Du kannst niemand anders zum Objekt Deiner Veränderungen machen, sondern nur Dich selbst.“ (Schön 1998a, S. 9)

⁴⁷ Zur Vermeidung von Missverständnissen möchte ich herausstellen, dass Rogers die Basisvariable *Uneingeschränkte Wertschätzung und Akzeptanz* nicht dahingehend interpretiert hat, dass der Schüler den Lehrer nun uneingeschränkt beleidigen dürfte und dieser dieses Verhalten positiv einschätzen oder gar fördern sollte. Ein Lehrer mit einer wertschätzenden Einstellung kann den Schüler jedoch dazu ermuntern, seine Gefühle – positive wie negative – zu äußern, um sie im Gespräch zu klären, damit sich der Schüler auf das (eigentliche) Lernen konzentrieren kann (vgl. auch Rogers 1961, S. 151 ff.).

⁴⁸ Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung gibt es in großer Zahl: Encounter-Gruppen, kritische Theoriereflexion, praxisbegleitende Einzel- oder Gruppensupervision mit Rollenspielen, Führen von Gesprächsprotokollen (so genannte *Verbatims*), themenzentrierte Interaktion mit Balintarbeiten, Lerntherapie, Gordon-Lehrertraining, Selbstexplorationskurse oder Sensitivitätstrainingsgruppen (vgl. Meier 1998, S. 213 – 247; Rogers 1984, S. 80 ff.; Hüber 1995, S. 159 ff.; Schmidbauer 1999, S. 28 ff.; S. 293ff.; Sauter 1999, S. 50ff.). Für den Psychotherapeuten gilt, dass niemand sinnvollerweise ein Therapeut sein kann, welcher nicht selbst den Prozess der Entwicklung erlebt

Interessanterweise wurde durch mehrere Studien belegt, dass das Herstellen hilfreicher äußerer Bedingungen⁴⁹ eher die Folge als die Voraussetzung wesentlicher Haltungen von Lehrern ist⁵⁰. Daraus schließen Tausch/Tausch, dass die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Lehrer der wichtigste Punkt von Lehrerfortbildungen sein muss (vgl. Tausch/Tausch 1998, S. 374 ff.; vgl. auch: Banks/Thompson 1995, S. 105 ff.; Neuberger 1996, S. 67)⁵¹.

4.3 Veränderung der Schülerrolle

Die traditionelle Schülerrolle basiert darauf, im Unterricht eigene Bedürfnisse zurückzustellen, sich zu Sachthemen und weniger zu persönlichen Belangen zu äußern, Langeweile auszuhalten, Anordnungen opportunistisch Folge zu leisten, still zu sitzen und Lernprogramme fraglos zu akzeptieren. Schüler sollen fachspezifisch aufbereitetes Wissen übernehmen, Anweisungen zum Lernen ausführen, in gelenkten Dialogen und Gesprächen über Fachinhalte mitwirken, Klassenarbeiten im jeweiligen Fach schreiben und Hausaufgaben anfertigen, um die Ergebnisse des Lernens zur Überprüfung bereithalten und für den Prüfer nachvollziehbar darlegen zu können (vgl. Schön 1998b, S. 23; Lumpe 2006)⁵².

Viele Schüler sind traditionell sozialisiert und suchen tendenziell Lehrer, die ihnen sagen, was und wie sie lernen sollen. Sie suchen Lehrer, die sie für kompetent halten, ihnen etwas beizubringen, und sie in ihrer Abhängigkeit von Autoritäten belassen (vgl. Schmid 1995, S. 173).

Es ist für Schüler zumeist viel einfacher, sich an die aktuelle Situation anzupassen und Defizite der Schule und der Lehrer zu monieren, als selbst die Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen und mit den Konsequenzen zu leben. Darüber hinaus

hat. In derselben Form gilt dies beim personenzentrierten Ansatz für den Lehrer, der sich mit den Schülern weiterentwickeln muss (vgl. Schmid 1995, S. 181).

⁴⁹ Zu nennen wären hier beispielsweise ein lernförderliche Lern- und Arbeitsklima, zusammenhängende Unterrichtseinheiten und gute Teamarbeit.

⁵⁰ Zu dieser Thematik wurden u. a. von Höder/Tausch/Weber (1976), Höder/Joost/Klyne (1975), Nickel u. a. (1976), R. Tausch (1974) und Good/Grouws (1975) umfangreiche Studien durchgeführt (vgl. Tausch/Tausch 1998, S. 379ff.).

⁵¹ Darüber hinaus wurde in etlichen Studien nachgewiesen – zu nennen sind v. a. Averch/Carroll/Donaldson/Kiesling/Pincus (1972), Coleman et al. (1966), Jencks et al. (1972), Stephens (1967), Hanushek (1981), Mullin/Summers (1981) und Murnane (1980) –, dass Variablen, die mit finanzieller Hilfe relativ einfach geändert werden können, für die Schulleistung nur peripher relevant sind. Diese Variablen sind u. a. kleinere Klassen, höhere Gehälter für Lehrkräfte, mehr Bücher für die Schulbibliothek, neustes Lesematerial, neue Schulgebäude und das Einbeziehen kompensatorischer Programme (vgl. Purkey/Smith 1990, S. 14).

⁵² Das traditionelle Schul- und Bildungssystem bringt auf diese Art und Weise eher den Einzelkämpfer als den Teamarbeiter hervor (vgl. Jäger 2006, S. 95).

bedeuten Konformismus und das Geführtwerden Sicherheit für den ängstlichen und unsicheren Menschen (vgl. Preiser 2003, S. 294; Rogers 1983a, S. 230f.).

Es ist evident, dass signifikantes Lernen die ganze Person betrifft und ein bedrohliches Ereignis darstellen kann, da es vertraute und gewohnte Einstellungen, Kenntnisse und Wahrheiten zur Disposition stellt. Hierbei muss der Lehrer der Intention folgen, den Schüler unter Berücksichtigung der Basisvariablen in seiner Persönlichkeitsentwicklung zu fördern (vgl. Groddeck 2006a; Lindenberg 1987, S. 188 ff.).

Wenn Unsicherheiten, Ängste und Bedrohungen z. B. durch ein lernförderliches Umfeld minimiert sind, kann das eigenverantwortliche und selbsttätige Lernen leichter angenommen werden (vgl. Grabisch 2006, S. 54).

Für den Schüler hat der personenzentrierte Ansatz mehrere positive Effekte:

„The student will feel more free to express both positive and negative feelings in class – toward other students, toward the teacher, toward content material; will tend to work through these feelings toward a realistic relationship, instead of burying them until they are explosive; will have more energy to devote to learning, because he will have less fear of continual evaluation and punishment; will discover he has a responsibility for his own learning, as he becomes more a participant in the group learning process; will feel free to take off on exciting avenues of learning, with more assurance that his teacher will understand; will find that both his awe of authority and his rebellion against authority diminish, as he discovers teachers and administrators to be fallible human beings, relating in imperfect ways to students; will find that the learning process enables him to grapple directly and personally with the problem of the meaning of his life.” (Rogers 1969, S. 313 f.)

Nicht-direktives Lernen bedeutet keineswegs Passivität und Gleichgültigkeit. Zahlreiche Untersuchungsbefunde haben demonstriert, dass nicht-direktives Lernen eine ausgeprägte Partizipation der Schüler voraussetzt⁵³. Diese Lernform ist in Konfliktsituationen, für das Ermöglichen von Kleingruppenunterricht und für eine verständlich gestaltete Wissensvermittlung besonders förderlich (vgl. Tausch/Tausch 1998, S. 243; Weinberger 1996, S. 30; Wagner 1976, S. 24ff.)⁵⁴.

Der revolutionäre Charakter des personenzentrierten Ansatzes des Lernens wird deutlich, wenn dezidiert auf eine Kehrtwende gesetzt wird, vom Lehrer und der Zentrierung auf dessen Erwartungen hin zum Schüler mit seinen Wünschen, Erwar-

⁵³ Zu nennen sind die Studien von Höder et al. (1976), Joost (1976), Klyne (1976), Tönnies/Tausch (1976) und Dietrich/Walter (vgl. Tausch/Tausch 1998, S. 245 - 248).

⁵⁴ Es geht beim Kleingruppenunterricht um die Möglichkeit, durch personalisiertere Methoden eine signifikantere Relevanz auch in anscheinend abstrakten Sachgebieten und so eine für die Schüler adäquate Form des Lernens zu finden (vgl. Möhring 2006, S. 190; Hartdegen 2000a, S. 148 – 152; Aschersleben 1991, S. 130ff.). Speziell zur Konfliktlösung verweise ich auf die Studien von A. Tausch et al. (1976) und A. Tausch (1960) (vgl. Tausch/Tausch 1998, S. 318ff.).

tungen, Zielen, Ressourcen und Defiziten, von der Lernzielorientierung zur Schülerzentrierung (vgl. Rogers 1983b, S. 339).

4.4 Auswirkungen auf den Unterricht

In umfangreichen Studien - in den USA von Aspy/Roebuck/Hamachek, in Deutschland von Tausch/Tausch - konnte nachgewiesen werden, dass bei Lehrern, welche die Basisvariablen im Unterricht umfassend umsetzten, Schüler persönlich, sozial und auch fachlich mehr gelernt hatten als konventionell unterrichtete Schüler. Soziales Lernen wurde hierbei nicht als Unterrichtsfach, sondern als pädagogisches Prinzip verstanden, welches das gesamte schulische Lernen durchzog (vgl. Tausch/Tausch 1998, S. 99, S. 243 ff.; Mietzel 2003, S. 50)⁵⁵.

Nach der Auffassung von Rogers gibt es viele durchaus unterschiedliche Möglichkeiten schülerzentriert zu arbeiten. Er machte deutlich, dass es ihm nicht um ein neues Methodendogma, sondern um die Umsetzung des nicht-direktiven Paradigmas unter besonderer Berücksichtigung der Basisvariablen ging (vgl. Groddeck 1998, S. 90 f.)⁵⁶.

Rogers fordert, dass die Gefühle der Schüler gegenüber ihren Eltern, Geschwistern und ihrem eigenen Selbst im Unterricht einbezogen werden, um den Lernprozess als Teil der Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und inhaltliches Arbeiten zu intensivieren (vgl. Rogers 1961, S. 288)⁵⁷. Inhaltliche und persönlichkeitswirksame Teile des Lernens können eben nicht, wie dies in älteren didaktischen Modellen postuliert wurde, voneinander getrennt werden (vgl. Kempers 1999, S. 27ff.).

Nicht-direktives Unterrichtsverhalten zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass der Lehrer im Klassenraum Anregungen für den weit reichenden Ablauf des Unterrichtes gibt. Er äußert angemessenes Feedback und positive Verstärkung, arrangiert das entsprechende Setting, sorgt für Übungsmöglichkeiten und Selbstkontrollen der

⁵⁵ Die Studien von Aspy/Roebuck/Hamachek wurden vom National Consortium for Humanizing Education initiiert und mit insgesamt mehr als 2000 Lehrern und 20000 Schülern in 8 Bundesstaaten durchgeführt (vgl. Karmann 1987, S. 232).

⁵⁶ Rogers möchte beispielsweise den *Programmierten Unterricht* – zeitgenössisches Äquivalent: *computer based learning* – eingesetzt wissen, wenn Lernende Wissens- und Fertigkeitlücken bei sich feststellen. Die Grenzen würden dort liegen, wenn Denken in größeren Strukturen und Gestalten oder Kreativität gefordert sei. Dieser *Programmierte Unterricht* wurde jedoch auch von Skinner favorisiert, weiterentwickelt und gilt eigentlich als klassisches Lerninstrument der Behavioristen, als Methode des „Gegenlagers“. Priorität hat für Rogers das Einbringen der Basisvariablen. Die Methodik ist ihm sekundär (vgl. Sauter 1999, S. 44).

⁵⁷ Der familiäre Hintergrund und die damit zusammenhängenden Variablen haben nachgewiesenermaßen einen signifikanten Einfluss auf das Lernen von Schülern. Dies ist - bereits zu Lebzeiten von Rogers - in Studien von Coleman/Campbell, Hobson/Mc Partland/Mood/ Weinfeld/York (1966) und Jencks/Smith/Ackland/Bane/Cohen/Gintis/Heyns/Michelson (1972) elaboriert worden (vgl. Purkey/Smith 1990, S. 14).

Schüler und ist für die Schüler immer ansprechbar und erreichbar (vgl. Dubs 1995, S. 65)⁵⁸.

Wenn der Lehrer kognitive und emotionale Unsicherheiten der Schüler tolerieren kann, die Unterrichtsstunde ohne künstlichen Abschluss beendet wird und einige der früheren Konzepte und Einstellungen der Schüler ins Wanken geraten, müssen diese eine Lösung und Erklärung finden, ohne dass ihnen ein Lehrer eine autoritativ-direktive Antwort geben wird. Ihnen bleibt somit nur die Alternative selbst zu lernen, bis sie zu einer passageren Lösung gelangt sind. Die Lösung kann nur eine Teillösung mit der Notwendigkeit des weiteren, anstrengenden Lernens darstellen (vgl. Rogers 1983b, S. 356f.).

Schwierigkeiten in der Umsetzung des Konzeptes ergeben sich daraus, dass die Schüler diese Freiheit nicht kennen und sie missbrauchen könnten. Rogers selbst zeigte sich frustriert über die Resultate seiner frühen Unterrichtsversuche und erkannte, dass das Konzept nicht en bloc, sondern sukzessiv in zunehmendem Maße umgesetzt werden darf. Er machte dies an der Übernahme der Verantwortung für den Lernprozess deutlich, welche nicht abrupt an die Schüler erfolgen sollte. Darüber hinaus müssen Schüler von der Echtheit des Prozesses überzeugt sein und eine Pseudofreiheit ausschließen können (vgl. Rogers 1978, S. 86 – 107).

Die interaktiv-kommunikative Ausrichtung des personenzentrierten Unterrichts ist grundlegend anders als beim Frontalunterricht und kann nicht zur Kostensenkung und zum Abbau von Lehrerstellen missinterpretiert werden. Der Aufwand wird durch diese Unterrichtsmethodik eher größer, weil Lernprozessberatungsprozesse signifikant zeitintensiver sind (vgl. Spiewak 2006; Depping 2006, S. 6f.)⁵⁹.

⁵⁸ Rogers macht dies an einer anderen Stelle deutlich: „If the instructor accepts this assumption or is willing to adopt it as a very tentative hypothesis, then certain behaviors follow. He creates a classroom climate which respects the integrity of the student, which accepts all aims, opinions, and attitudes as being legitimate expressions of the student’s internal frame of reference at that time. He accepts the feelings and emotionalized attitudes which surround any educational or group experience. He accepts himself as being a member of a learning group, rather than an authority. He makes learning resources available, confident that if they meet the needs of the group they will be used. He relies upon the capacity of the individual to sort out truth from untruth, upon the basis of continuing experience. He recognizes that his course, if successful, is a beginning in learning, not the end of learning. He relies upon the capacity of the student to assess his progress in terms of the purposes which he has at this time. He has confidence in the fact that, in this atmosphere which he has helped to create, a type of learning takes place which is personally meaningful and which feeds the total self-development of the individual as well as improves his acquaintance with a given field of knowledge.” (Rogers 1951, S. 427)

⁵⁹ Interessanterweise war die Durchsetzung der Allgemeinen Schulpflicht im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts nur mit dem Frontalunterricht denkbar, weil nur so die Beschulung von Massen der Bevölkerung in großen Klassen möglich war. Der Frontalunterricht war und ist die preisgünstigste aller Unterrichtsformen (vgl. Meyer 2001, S. 97).

4.5 Schulorganisatorische Auswirkungen

Lehrer, welche sich an der nicht-direktiven Methode von Rogers in ihrem Unterricht orientieren, kommen schnell an die Grenzen, welche die Institution setzt. Lehrer und Schüler verbleiben eine längere Zeit in einer eher chaotischen Phase, in der beide Seiten die Erfahrung machen, dass die gewohnten und vertrauten Lehr- und Unterrichtsrituale des Schulbetriebs nicht mehr stimmig sind und Phasen der Unsicherheit und des Suchens beginnen, welche von Überforderungstendenzen und Gereiztheiten auf beiden Seiten begleitet sind (vgl. Groddeck 1998, S. 109 f.).

Unsicherheit verursacht beispielsweise das Einbringen von Empathie, denn es meint nicht weniger als das kontinuierliche Bemühen um die Realisierung eines herrschaftsfreien Diskurses und die Abkehr von der (subtilen) Expertokratie. Durch die authentische und explizit emanzipatorische Zielsetzung wird die personenzentrierte Ausrichtung zu einer Kraft, die das Wertesystem der Schule radikal verändern kann (vgl. Fischer 2001, S. 415 ff.; Frenzel 2001, S. 381).

Veränderungen zuerst bei der schulischen Struktur anzusetzen erscheint deshalb problematisch, weil sie zumeist im System der Machtstrukturen stecken bleiben. Die traditionelle Schulstruktur ist hierarchisch, zum Teil auch patriarchalisch und nur in Ansätzen demokratisch geführt. Sie basiert auf dem traditionellen Erziehungsgedanken der Anpassung, des Gehorsams und der Kontrolle, wobei Schüler als Objekte von Belehrung und Beeinflussung und nicht als sich entwickelnde Subjekte betrachtet werden (vgl. Rogers 1981, S. 143; Hepp 1999, S. 141ff.)⁶⁰.

Der Prozess der organisatorisch-strukturellen Erneuerung im Sinne einer Schulreform gelingt allenfalls im Rhythmus von 20 oder 30 Jahren, weshalb überhastete Reformen zu vermeiden sind (vgl. Schirlbauer 2005, S. 58 – 73; Klafki 1994, S. 306f.; Melzer/Sandfuchs 1996ff.; Holtappels/Rösner 1996, S. 23 – 46)⁶¹.

Darüber hinaus denke ich, dass solche Reformen zwangsläufig gesellschaftliche und weit reichende schulorganisatorische Veränderungsprozesse sowohl voraussetzen als auch nach sich ziehen werden. Da diese Schulentwicklung ein langwieriger

⁶⁰ Diese streng hierarchische Vorstellung von Unterricht ist offenbar dem Vier-Stufen-Modell (Vorbereiten, Vormachen, Nachmachen und zum Abschluss das Üben) als Paradigma hierarchisch organisierter Arbeitsbeziehungen in der (beruflichen) Ausbildung nachempfunden. Diese Methode war aufgrund ihrer algorithmenartigen Rezeptologie sowohl in der handwerklichen als auch in der industriellen Ausbildung sehr verbreitet, orientierte sich an traditionellen Facharbeitertugenden wie Anpassungsfähigkeit, Disziplin und Gehorsam und legte weniger Wert auf Selbstständigkeit, Kreativität und Flexibilität (vgl. Kutscha 1994, S. 41).

⁶¹ Eubel und Dichanz führen hierzu aus: „Etablierte Schulsysteme scheinen sehr resistent gegen Reformansprüche, die aus rasch wechselnden politischen und gesellschaftlichen Konjunkturen herühren...Haben sich spezifische Traditionen eines Schulsystems ausgebildet, sind diese sehr zähleb.“ (Eubel/Dichanz 1987, S. 135)

Lernprozess aller an der Schule beteiligten Personen darstellt, hat die Schulleitung als Autorität, Vorbild und Motor der Bewegung eine wichtige Schlüsselrolle inne und muss entsprechend einbezogen sein (vgl. Huttel 1999, S. 34)⁶².

Im Augenblick sind diese Reformen gesellschaftlich jedoch (noch) nicht gewünscht⁶³.

5. Widerstände und Grenzen bei der Umsetzung personenzentrierten Unterrichts

Das politische Klima für pädagogische Reformen im Sinne humanistisch-psychologischer Interpretationen ist recht rau geworden in Zeiten von PISA, Input-Output-Analysen, Zentralabitur, schulautonomer Profilierung bei externen Leistungsvergleichsuntersuchungen und Qualitätsevaluationsmaßnahmen, landes- und bundesweiten Bildungsberichten, länderübergreifenden Unterrichtsstandards und Schulranking mit Benchmarking, extern auditiert vom Schul-TÜV.

Der Leistungsdruck der Gesellschaft bildet sich in der Schule ab, so dass pädagogische Experimente wie die Implementierung des personenzentrierten Ansatzes im Rahmen eines allzu legeren Bildungsverständnisses interpretiert werden könnten, insbesondere wenn diese nicht (nur) auf die (kontrollierbare) Steigerung der Effizienz und Effektivität von Lehrmethoden ausgerichtet sind (vgl. Spitzer 2003, S. 399ff.; Lange 2000, S. 34ff.; Hopmann/Riquarts 1995, S. 9ff.; Ahlers 2006; FR 2006; Altrichter 2000, S. 145ff.)⁶⁴.

⁶² Im Aufeinanderprallen von innovativen Ansprüchen und strukturellen Bedingungen werden die inhärenten Widersprüche des Schulsystems deutlich, so zum Beispiel beim Projektunterricht vs. Stundentafel, Teamteaching vs. Fachexperte und Einzelkämpfertum, Gruppenarbeit vs. Einzelbeurteilung, soziale Integration vs. Leistungsgruppen (vgl. Schratz 1998, S. 84).

⁶³ Bereits 1963 – publiziert in 1967 – stellte Rogers in der US-amerikanischen Schulbildung eine rein intellektuelle Ausrichtung fest, damals als Reaktion auf den Sputnik-Schock: „There are tremendous pressures today – cultural and political – for conformity, docility, and rigidity. The demand is for technically trained students who can beat the Russians, and none of this nonsense about education which might improve our interpersonal relationships! The demand is for hard-headedness, for training of the intellect only, for scientific proficiency. ... Personal feelings, free choice, uniqueness – these have little or no place in the classroom.“ (Rogers 1967a, S. 56) - In der heutigen Zeit erkenne ich trotz der bildungspolitischen und bildungstheoretischen Verlautbarungen ähnliche Tendenzen, diesmal als Reaktion auf die Globalisierung von Technik, Produktion, Wissenschaft und Kultur.

⁶⁴ Auf der anderen Seite nehmen gerade die sozio-kommunikativen Probleme in der Schule zu, wie von der GwG beschrieben wird: „Im Schulalltag ist es häufig weniger die Wissensvermittlung als vielmehr der Umgang mit Schülern/innen, Eltern und Kollegen/innen, der für Belastungen im Lehrerberuf sorgt. Der schulische Alltag ist von Auseinandersetzungen und Konfliktgesprächen geprägt. Lehrer/innen sehen sich oft in der Rolle des Vermittlers und Schlichters zwischen einzelnen Schülern/innen bzw. Schülern/innen und Lehrern/innen. Zentrales Merkmal ihres Berufes ist es gerade, unterschiedliche Interessen auszugleichen und den/die Einzelnen/e zu fördern, ohne aber die gesamte Gruppe aus den Augen zu verlieren. Lehrer/innen müssen unterschiedliche Erwartungen von Eltern, Schülern/innen, Kollegen/innen, Vorgesetzten und Bildungsträgern erfüllen respektive

Pädagogen wie W. H. Peterßen behaupten darüber hinaus, dass die Fächersystematik im Schulunterricht weiterhin wichtig sei. Sie sei historisch gewachsen und bewährt, vermittele ein systematisches, ordnendes und Kontinuität gewährleistendes Fachwissen (vgl. Schneider 2003, S. 95).

Pätzold, Lisop und Duncker (nach Lipsmeier 2006, S. 6 – 7) legen dar, dass die Aneignung deklarativen Wissens im Sinne einer ausgeprägten Fachkompetenz in einer zunehmend komplexer werdenden Welt wichtiger denn je sei:

„Wissen ist nur verfügbar, wenn es geordnet ist..... Die Schulfächer dienen, wissenssoziologisch gesprochen, der Aufbewahrung von Wissen und Erfahrung, sie unterstützen die Erinnerung durch den Zugriff auf ihre Bestände. Sie bilden gleichsam die Regale, in denen die Erfahrung und das Wissen abgelegt und wieder gefunden werden können....Hier wird nicht, um Missverständnissen vorzubeugen, einer Renaissance von purer Fachsystematik, Inhaltlichkeit und Fachlichkeit ... das Wort geredet, sondern vielmehr sollen in einer handlungsorientierten Fachdidaktik wichtige Prinzipien, Theorien und Wissensbestände gegen tendenziell in allzu offenen Vermittlungsprozessen vorhandene Gefahren von inhaltlichem Chaos, von Zufälligem, von Außerfachlich-Diffusem...., von nicht tolerierbaren Unvollständigkeiten und verwirrenden bzw. transferresistenten Unstrukturiertheiten gesichert werden...“ (Lipsmeier 2006, S. 6 – 7)

Das gesamte deutsche Bildungssystem ist stark geprägt von zeitlicher, inhaltlicher und systematisierter Portionierung und Fragmentierung, so dass eine Loslösung hiervon schwer fallen muss. Lernen, das auf die Erlangung eines schulischen Abschlusses zielt, macht es z. T. notwendig, den Stoffkanon und dessen wissenschaftsorientierte Systematik einzuhalten. Eine Bewältigung der Stofffülle bei zugleich exemplarischem und signifikantem Lernen unter Berücksichtigung des biografischen Hintergrundes der Schüler erscheint deshalb ungeheuer komplex und schwierig (vgl. Lisop/Huisinga 1999, S. 163 ff.)⁶⁵.

Rogers lehnt Überprüfungen von Lernleistungen in Form von Klausuren und Examina ab, da sein Konzept dem Lernprozess mehr Beachtung schenkt als dem Lernergebnis. Die Fokussierung auf die Benotung von Lernergebnissen durch Fremdprüfer hielt er für den Wachstumsprozess antithetisch, höchst artifiziell und subjektiv (vgl. Rogers 1983b, S. 364):

ausbalancieren. Der/die Einzelne kann sich in dieser Situation aufgrund unzureichender Vorbereitung in der traditionellen Lehrerausbildung sowie durch mangelnde Unterstützung schnell belastet, überfordert und ausgebrannt fühlen. In keiner anderen Berufsgruppe sind psychisch bedingte Frühpensionierungen, Berufsunfähigkeit und Arbeitsausfall so häufig wie unter Lehrern/innen. Der Personzentrierte Ansatz bietet hier das Potenzial, Konflikte in der Schule zu lösen, eigene Belastungen und eigenes Handeln zu reflektieren und zu einem konstruktiven und gesund erhaltenden Umgang mit den alltäglichen beruflichen Anforderungen zu finden.“ (GwG 2006b)

⁶⁵ Signifikantes Lernen ist nach Rogers selbstinitiiert und selbstgesteuert im Hinblick sowohl auf die Ziele und Zwecke, als auch auf die Inhalte und den Umgang mit methodischen Instrumenten. Es erscheint völlig unklar, wie ein erfolgreicher Schulabschluss attestiert werden kann, wenn die Ziele und Inhalte selbstgesteuert sind (vgl. Karmann 1987, S. 222f.).

„I believe that testing of the student’s achievements in order to see if he meets some criterion held by the teacher, is directly contrary to the implications of therapy for significant learning. In therapy, the examinations are set by life. The client meets them, sometimes passing, sometimes failing. He finds that he can use the resources of the therapeutic relationship and his experience in it to organize himself so that he can meet life’s tests more satisfyingly next time. I see this as the paradigm for education also.“
(Rogers 1961, S. 290)

Wünschenswert wäre nach Rogers die eigenständige Prozessevaluation durch den Schüler oder/und die Lerngruppe, weil so der Grad und Verlauf des Lernprozesses besser eingeschätzt würde (vgl. Rogers 1951, S. 414)⁶⁶.

Evident ist die inhaltliche Nähe zu A. S. Neill und anderen Reformpädagogen, die Prüfungen durch Lehrer für überflüssig, kontraproduktiv oder gar schädlich für die Persönlichkeitsentwicklung halten. Sinnvolles, signifikantes Lernen erfolge besser ohne Noten- und Prüfungsdruck (vgl. Neill 1969, S. 42; Neill 1973, S. 206; Kamp 1997, S. 94 – 136; Tillmann 1996, S. 75).

Viele Kritiker halten die Einführung der so genannten Kopfnoten⁶⁷ in einigen Bundesländern aus ähnlichen Gründen für problematisch. Einige Schüler würden unter dem permanenten Druck der subjektiven Beurteilung eines einzelnen Lehrers in ihrer Entwicklung stark eingeschränkt. Eine realistische, aber auch mühsame Lösung dieser Problematik scheint die intersubjektive und transparente Bewertung durch mehrere Lehrer zu sein (vgl. Schönherr/Voss 2006; Hartdegen 2000b, S. 58 f.).

Die gesellschaftliche Institution Schule kommt ohne individuelle Leistungsbewertungen nicht aus, wodurch der Prozess von Erfolg und Scheitern intersubjektiv bewertet und als leistungsgerecht selektierend ausgewiesen werden soll. Dieser Funktion kann sich die Schule nicht entziehen⁶⁸.

⁶⁶ Kritisch ist an dieser Stelle anzumerken, dass Rogers den Zugang zu besonders verantwortlichen Berufen – wie z. B. den des Arztes oder den des Psychologen – von erfolgreich absolvierten Prüfungen abhängig macht, diese Leistungen aber von den eigentlichen Lernprozessen abkoppelt (vgl. Rogers 1961, S. 288 ff.).

⁶⁷ Bei den so genannten Kopfnoten können Sekundärtugenden wie das Arbeits- und Sozialverhalten, besonderes außerschulisches Engagement, Fehlzeiten, Lern- und Leistungsbereitschaft, Zuverlässigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer und Belastbarkeit, Sorgfalt, Verantwortungsbereitschaft, Selbstständigkeit, Kreativität und Flexibilität, Kooperations- und Teamfähigkeit beurteilt und bewertet werden (vgl. Hüwel 2006; Schulenberg 2006; Heims 2006).

⁶⁸ Schüler werden in der schulischen Sozialisation und Erziehung nicht nur in die Wert- und Rollenvorstellungen der Bürgergesellschaft eingeführt (*Integrationsfunktion*), werden nicht nur im technisch-funktionalen Sinne ausgebildet (*Qualifikationsfunktion*) und erhalten hierdurch ihren berufs- und statusmäßigen Rang zugeschrieben (*Selektions- und Allokationsfunktion*), sondern erhalten in all diesen Bezügen über den Weg der Entwicklung von Selbstbestimmung und kritischer Mündigkeit in der Schule die Förderung ihrer Person (*Personalisationsfunktion*) (vgl. Henecka 1999, S. 84). Schule hat in diesem Rahmen auch eine Mittlerfunktion zwischen den partikularistischen Wertvorstellungen der Familie und den universalistischen Wertorientierungen der postindustriellen, demokratischen Gesellschaft (vgl. Fingerle 1989, S. 1329; Meyer 1997, S. 289 ff.; Fingerle 1993, S. 47 - 59). Der (Un-) Sinn von Noten und Zensuren ist in regelmäßigen Abständen Gegens-

Bei der konkreten methodischen Umsetzung des personenzentrierten Ansatzes tauchen bei vielen Lehrern Unsicherheiten auf. Abhängig von den persönlichen Sozialisationserfahrungen kann der emotionale und kognitive Widerstand erheblich sein⁶⁹. Hierzu bedarf es Lehrer, welche den personenzentrierten Ansatz und das entsprechende (humanistische) Menschenbild internalisieren wollen. Lehrer sollten für die Implementierung dieses Ansatzes belastbar, emotional ausgeglichen und stabil, selbstsicher und fachkompetent sein und die Anforderungen als umsetzbar einschätzen (vgl. Drees/Pätzold 2002, S. 77 f.; Struck 2000, S. 46 - 55).

Der Bruch mit der tradierten schulischen Lehr-Lernorganisation führt fast zwangsläufig zu organisatorischen und strukturellen Unsicherheiten, welche durch gesteigerte Kooperation, Teamarbeit und erhebliche Mehrarbeit kompensiert werden muss. Wenn das tragfähige Vertrauen im Kollegium nicht ausreichend vorhanden ist, provoziert und verstärkt die Umsetzung des personenzentrierten Ansatzes Diskrepanzen, Konflikte und Segmentierungen im Team (vgl. Pätzold 2002, S. 47; Braun 2000, S. 160ff.).

Darüber hinaus gestaltet sich die Forderung, enthusiastisch und flexibel sein zu sollen, für die meisten Lehrer sehr schwierig. Der immense Druck durch die Vielfältigkeit der Anforderungen lassen manche Lehrer danach streben, nach leicht erlernbaren, kurzfristig erfolgreichen und probaten Lehrmethoden Ausschau zu halten (vgl. Rogers 1983b, S. 349; Helmke 2006)⁷⁰.

Das praktische Verhalten von Lehrern ist häufig unterschiedlich von dem Verhalten, das sie anstreben und selbst als förderlich für die Schüler ansehen. Sie rechtfertigen ihr beeinträchtigendes Verhalten dann häufig mit der Aussage, dass sie hohe Erziehungsziele zu erreichen suchen. Erziehungsziele stellen oft einen idealen, fernen und kaum erreichbaren Zustand dar. Dem Schüler wird auf dem Wege zu diesem Endziel jedoch nicht deutlich, wie weit er fortgeschritten ist, da dieser finale Bezug

tand von Diskussionen, nicht nur in den Erziehungswissenschaften (vgl. Stauber-Klein 2006; Krause 2006b).

⁶⁹ Dieser Widerstand ist nach Rogers nicht erstaunlich: “We have relearned the fact, which we thought we knew before, that all significant learning is to some degree painful and involves turbulences, within the individual and within the system.” (Rogers 1969, S. 339f.)

⁷⁰ Viele Lehrkräfte benötigen Beispiele, Methodenvorschläge, Anwendungsprogramme und konkrete Hilfestellungen zur Umsetzung von didaktischen Ansätzen, Modellen und Theorien. Rogers hat dies für seinen Ansatz abgelehnt und dahingehende Bestrebungen seiner Schüler nicht unterstützt. Seine Weigerung, den personenzentrierten Ansatz auch von der technischen Anwendungsseite her sehen zu wollen, hat zur Folge, dass viele Lehrer mit diesem enorm hohen Anspruch überfordert sind (vgl. Sauter 1999, S. 58).

nicht fortlaufend konkret erfahrbar ist (vgl. Tausch/Tausch 1998, S. 19; Hartdegen 2003, S. 9)⁷¹.

Häufig werden Bedenken eingebracht, dass selbstgesteuertes Lernen ineffektiv und ziellos sei, da die Inhalte, das Ziel und das Tempo des Lernens dem Betreffenden selbst überlassen seien. Dieser Vorwurf muss ernst genommen werden, weil manch ein Schüler dazu neigt, sich rezeptiv im Unterricht zu verhalten und auch vom personenzentrierten Lernen nur bedingt erreicht werden kann. Für ihn kann z. B. das Erlernen einer neuen kommunikativen Strategie ein bedrohliches Erlebnis sein. Diskussionen, Skepsis, demonstrative Inaktivität, Unlustgefühle, Versagensängste, Übertragungen und Gegenübertragungen sind als Formen leichten Widerstands zu erwarten, wenn etablierte kognitive Strukturen des Selbst bedroht sind⁷². Dieses „alte Erziehungs- und Sozialisationsmaterial“ kann bei Schülern Unruhe und grundsätzlichen Widerstand gegen das Experimentieren mit neuen Inhalten und Methoden hervorrufen (vgl. Koch/Kühn 1999, S. 167 ff.; Kluwe 2006, Schaupp 2006)⁷³.

Für den Schüler ist es mitunter schwierig zu verstehen, dass jeder (professionelle) Lehrer nicht nur einen Bezug zu ihm, sondern immer auch zum Unterrichtsthema und zur Gesamtgruppe haben muss und einen Ausgleich zwischen diesen Teilen zu finden versucht. Die Gestaltung des Interessensdreiecks Lehrer – Schüler – Lerninhalt ist im Sinne der themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn immer ein pädagogischer und didaktisch-methodischer Prozess und kann nicht vom Modell psychotherapeutischer Prozesse abgeleitet werden. Hierbei ist zu beachten, dass es eine Krux ist, therapeutische Erfahrungen auf Schule direkt übertragen zu wollen, ohne den institutionellen Kontext des schulischen Lernens zu berücksichtigen. Es ist also zu überlegen, ob der Ansatz von Rogers in diesem Punkt revidiert werden muss (vgl. Schulz von Thun 1998, S. 67 ff.; Freudenreich 1998, S. 248 ff.).

Ich denke, dass der personenzentrierte Ansatz in der schwierigen und komplexen Schulrealität nicht konsequent implementiert werden kann, weil die Selbstaktualisierungstendenz *aller* Menschen mit dem intrinsischen Verlangen nach Wachstum

⁷¹ Näheres hierzu ist in der Studie von Bierhoff-Alfermann/Höcke (1974) zu erfahren (vgl. Tausch/Tausch 1998, S. 19).

⁷² Kognitive Strukturen des Selbst können Gewohnheiten und normative Ausrichtungen wie Vorurteile, Einstellungen, Überzeugungen, Auffassungen, Wertvorstellungen und kognitive Methoden der Wissensaneignung sein (vgl. Krech/Crutchfield 1992b, S. 33 ff.).

⁷³ Bezogen auf die universitäre Ausbildung meint Rogers, dass bei großem Widerstand und großer Unlust, eigenverantwortlich und selbstinitiiert bereit gestellte Literatur zu lesen, überlegt werden müsse, ob es die richtige Studienwahl für den Studenten gewesen sei: „... when given an opportunity to read as he wished, he did almost no reading in a field he had thought of as part of his professional life work, perhaps he is in the wrong profession.“ (Rogers 1951, S. 423)

und Wissenszuwachs zu idealistisch konzipiert wurde. Schüler sind zunehmend bildungsfernen Einflussgrößen wie die Peer-group und Medien wie Handy, TV und Computer zum Teil massiv ausgesetzt, so dass ihre intrinsisch vorhandene Lernmotivation vielfach verkümmert. Im fortgeschrittenen Jugendalter sind die kognitiven Strukturen der Schüler dann bereits konsolidiert, so dass die intrinsische Motivation häufig nur schwer zu wecken ist⁷⁴. Weitere Schwierigkeiten ergeben sich durch Kommunikations- und Motivationsprobleme, milieubedingte Restriktionen, Disziplin-, Lern- und Konzentrationsdefizite, die intellektuelle und soziokulturelle Heterogenität im Klassenverband bei schwierigen strukturellen Rahmenbedingungen⁷⁵ und begrenzten Ressourcen⁷⁶ (vgl. Edelmann 1996, S. 383; Popp/Tillmann 1996, S. 49 - 67). Eine Durchmischung der personenzentrierten Therapeutenfunktion mit der Lehrerrolle ist zudem als unseriös abzulehnen (vgl. Tausch/Tausch 1998, S. 99; Jäger 2006, S. 22).

Lehrer sind Menschen mit persönlichen Stärken, Ressourcen und Defiziten. Mit den damit verbundenen Gefühlen möchten nicht alle Lehrer im Unterricht und im Kollegium konfrontiert werden. Diese Lehrer mögen von ihrer Persönlichkeitsentwicklung entwicklungsfähig erscheinen, sind zur Unterrichtsoptimierung in diesem Sinne jedoch nicht verpflichtet. Hier überschreitet das Konzept von Rogers eindeutig die persönliche Schwelle und Grenze vieler Lehrer. Eine emotional-personale Entwicklung kann dem Lehrer – im Gegensatz zu intellektuellen und kognitiven Prozessen - nicht oktroyiert werden. Eine einheitliche Entwicklung der Schule wird durch diese Heterogenität des Kollegiums erschwert. Hier werden Grenzen des Konzeptes deutlich.

⁷⁴ Die schulische Sozialisation durch direktiven, lehrerzentrierten Unterricht hinterlässt ihre Spuren, wie Rogers selbst meint: „No doubt one reason is that students, consciously or unconsciously, after sixteen years of academic spoonfeeding, tend to demand more of the same.“ (Rogers 1969, S. 184) Alexander führt in 2006 dazu nahezu identisch aus: “It is not just a novice teacher working with poor, inner-city high school students who confront a lack of academic interest, involvement, or engagement among students. According to national surveys and educational research, this condition is pervasive and highly resistant to intervention (Rock, Owings, & Lee, 1994). Whatever excitement or passion for learning young children bring into the classroom in their early years begins to fade as years of schooling pass by (Wigfield, Eccles & Pintrich, 1996). A significant decline in student’s interest in educational pursuits emerges in early adolescence and persists throughout the remainder of their schooling (Wigfield, 1993).“ (Alexander 2006, S. 191)

⁷⁵ Schwierige strukturelle Rahmenbedingungen können in diesem Kontext zum Beispiel ein vorgegebenes, eng strukturiertes Curriculum, zentrale Prüfungen und das schulinterne Fachlehrersystem sein.

⁷⁶ Begrenzte Ressourcen können ein großer baulicher Investitionsbedarf der Schulen wegen unzureichender Räumlichkeiten, Lehrermangel, weiterhin bestehendes Zeitstruktursystem der 45 Minutenstunde u. a. sein.

6. Eklektizistisch-integrativer Ansatz aus Personenzentrierung und Lernzielorientierung

Wie ich oben ausführlich dargelegt habe, ist die radikale, konsequente Umsetzung des personenzentrierten Ansatzes in der jetzigen Schulwelt nicht empfehlenswert, so dass die Suche nach einem anderen Weg des Unterrichtens notwendig erscheint⁷⁷.

Personenzentriertes Lernen ist gegenüber traditionellen Lernmethoden wie dem sokratischen Lehrgespräch oder dem Lehrervortrag nicht immer von Vorteil. Die Thematik und die kognitive Struktur der Schüler können situativ eine stringent strukturierte Vorgehensweise oder eine direktive Instruktion notwendig erscheinen lassen.

Die Frage, welche Lehrmethoden in der Schule zu präferieren sind, hängt vor allem von den übergreifenden bildungspolitischen und pädagogisch-didaktischen Leitvorstellungen ab. *Die* beste Lehrmethode und *den* effektivsten Unterricht gibt es nicht, wohl aber sind bestimmte Lehrmethoden für das Erreichen bestimmter Lernziele und Erziehungsziele vorteilhafter als andere (vgl. Terhart 1997, S. 89)⁷⁸.

Eine Kombination des nicht-direktiven personenzentrierten Ansatzes mit der Didaktik des direktiven, lernzielorientierten Unterricht⁷⁹ haben einige, vornehmlich amerikanische Pädagogen – insbesondere unter dem Einfluss des Konstruktivismus - bereits mit Erfolg experimentell getestet (vgl. Korbei 2001, S. 428 f.; Slavin 2000, S. 255ff, S. 363ff.; Gagné et al. 1993, S. 449 – 475; Alexander 2006, S. 259ff.).

⁷⁷ Die Suche nach neuen Wegen erscheint interessant, wenn exponierte Erziehungswissenschaftler wie Hilbert Meyer (Universität Oldenburg) die (temporäre) Reaktivierung frontaler, direkter Unterrichtsmethoden als hilfreich proklamieren. Zu bedenken sei nach seiner Ansicht jedoch, dass der Frontalunterricht kaum geeignet sei, die Selbstständigkeit im Denken, Fühlen und Handeln der Schüler planmäßig zu fördern, weil das Lernen immer an der kurzen oder langen Leine des Lehrers erfolge (vgl. Meyer 2001, S. 92 - 97).

⁷⁸ Terhart führt hierzu aus: „Unter Fixierung des inhaltsleeren Erfolgskriteriums der Lerneffektivität stellt sich mittels Beibringung massiver empirischer Evidenzen ein bestimmtes Unterrichtskonzept als zweckdienlich heraus. In den Untersuchungen selbst werden wichtige Einschränkungen zwar noch genannt, die Diskussion geht darüber jedoch häufig hinweg. Vor allem zeigt sich aber hier, dass die Wirkung („Effektivität“) und der Wert von bestimmten Lehrverfahren weder empirisch noch theoretisch 'an sich' untersucht oder behauptet werden kann, sondern immer nur in Beziehung auf die Art des Lernens, die durch das Bereitstellen von bestimmten Lernbedingungen ausgelöst werden soll.“ (Terhart 1997, S. 89)

⁷⁹ Lernzielorientierter Unterricht bezeichnet ein Konzept, bei dem durch eine Festlegung der im Unterricht anzustrebenden Ziele und durch empirisch kontrollierte Zuordnung von Inhalten, Methoden und Medien Unterrichtsabläufe gesteuert werden sollen, wobei nach Bernhard und Christine Möller weniger der Lernprozess, sondern vornehmlich das Produkt von Unterricht, das Lernziel optimiert werden soll. Die beiden übersahen dabei, dass Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen immer reziprok miteinander verwoben sind und ein Curriculum lediglich eine Leitschnur für Lehrende und Lernende darstellen kann (vgl. Peterßen 2001, S. 191 – 203; Jank/Meyer 2002, S. 125).

In den USA kann seit ungefähr zehn Jahren bezeichnenderweise von einer partiellen Reaktivierung der Lernzielorientierung in Form des so genannten „*Kompetenzbasierten Lernens*“ gesprochen werden (vgl. Kutscha 2004, S. 63)⁸⁰.

Die Lernzielorientierung stellt eine bewährte und praktisch wirksame, aber auch in der Anwendung recht limitierte didaktische Theorie dar. Die Erarbeitung eines relativ geschlossenen Lernsystems mit Lernplanung, Lernorganisation und Lernkontrolle für die Schule erfordert nach Robinsohn die wissenschaftlich abgesicherte Findung, Auswahl und Begründung von Lernzielen und Lerninhalten (vgl. Achtenhagen 1975, S. 181ff.; Kozdon 1983, S. 289).

Basierend auf diesen bekannten Forderungen der Curriculumentwickler⁸¹ verlangen die Schulbehörden von den einzelnen Schulen im Rahmen der vorgegebenen Richtlinien zumeist ein Gesamtcurriculum mit Lernzielen, Lerninhalten und didaktischen Begründungen. Durch die Lernzieldimensionierung und Lernzieloperationalisierung können Indikatoren festgelegt werden, um zu überprüfen, ob eine (neue) beobachtbare kognitive Verhaltensdisposition vorliegt, welche hierdurch evaluierbar wird. Die Lernzielhierarchisierung über die Lernzieltaxonomisierung nach Bloom ist eine Zuordnung der vornehmlich kognitiven Lernziele nach ihrem Schwierigkeitsgrad, welche eine Unterscheidung zwischen Denkleistungen geringeren und größeren Anspruchs möglich macht und bei der Analyse von Richtlinien und Curricula von großem Wert sein kann. Durch eine Präzisierung der intendierten Endziele wird für Lehrer und Schüler der Lehr-Lern-Prozess transparenter (vgl. Jank/Meyer 1991, S. 303ff.; Becker 1994a, S. 63; Elliott et al. 1996, S. 286ff.)⁸².

Diese kognitiven Zielvorgaben sind lernzieldidaktisch gesehen mit grobem Raster und großem Spielraum für die einzelne Schule und den einzelnen Lehrer auszugestalten, so dass ausreichend Freiraum zur Integration der Personenzentrierung nach

⁸⁰ Im angloamerikanischen Sprachraum zielt das Konzept der „competency based education (and training) [CBE(T)]“ auf die messbare Leistung im Kontext der Bearbeitung konkreter Aufgaben und Tätigkeiten. Sein zentrales Instrument, auf das sich die bildungspolitische Diskussion fokussiert, ist die Entwicklung und Festlegung von Kompetenzstandards. Dabei wird vom Erwerb der standardisierten Kompetenzen in Form von Modulen und in einem marktwirtschaftlich organisierten System von Bildungsanbietern und Bildungsnachfragern ausgegangen (vgl. Kutscha 2004, S. 64). Ausführliche Informationen hierzu sind im Internet zu finden (vgl. *Anhang* auf Seite 51).

⁸¹ Wegbereiter sind die lernzielorientierten Didaktikmodelle von Blankertz (1975), Möller (1969) und Petersen (1975), welche als Konsequenz der Curriculumtheoriekonzeption und Unterrichtsforschung in den 60er und 70er Jahren entwickelt wurden und entscheidende Bedeutung für die Lehrerbildung hatten (vgl. Lemke 1993, S. 1016-1028; Kozdon 1983, S. 288ff.).

⁸² Es sollte besser von Lehrerzielen gesprochen werden, von denen gehofft wird, dass sie geeignet sind, von den Lernenden auch als ihre Ziele akzeptiert zu werden. Der Begriff Lernziel hat sich jedoch durchgesetzt, so dass er auch hier verwendet wird (vgl. Schulz 1974, S. XI; Schmitz 1977, S. 33).

Rogers geschaffen wird⁸³. Dieser Freiraum kann genutzt werden, um über das Einbeziehen der Basisvariablen die Persönlichkeit und das Sozialverhalten des Schülers zu fördern⁸⁴. Eine solche pragmatische Interpretation der Rahmenlehrpläne und der schulbezogenen Curricula ist nach meiner Meinung fast immer möglich⁸⁵.

Dieser eklektizistisch-integrative Ansatz kann das pädagogische Potential der Lehrer freilegen und die Selbstlern- und Kommunikationskompetenzen der Schüler fördern. Zugleich gewährleistet dieser Ansatz die grob gerasterte Lernzielorientierung im Rahmen des curricular zu planenden und durch Lehrpläne vorstrukturierten Unterrichts (vgl. Meyer 1995, S. 121 ff.; Meyer 2004, S. 113 ff.)⁸⁶.

Der personenzentrierte, non-direktive Ansatz ist im konkreten Schulalltag mit dem lernzielorientierten, eher zweckrationalen und direktiven Unterricht kompatibel, auch wenn in der Erziehungswissenschaft derzeit sehr kontrovers diskutiert wird, ob sich Subjekt- und Systemorientierungen grundsätzlich konzeptionell schlüssig verbinden lassen (vgl. Kutscha 2004, S. 57ff.).

⁸³ Wichtig anzumerken ist, dass nicht alle Lernziele – zu nennen sind hier vor allem ästhetische, moralische und soziale Lernziele - im Sinne der Lernziel Didaktik operationalisierbar sind. Auch können diese Lernziele somit nur sehr eingeschränkt überprüft und benotet werden. Zu dieser Kritik an der Lernziel Didaktik empfehle ich folgende Literatur: Peterßen 2001, S. 201ff.; Terhart 1997, S. 34 ff.; Carré 2000, S. 49ff.; Jank/Meyer 1991, S. 298ff.; Gudjons 1997, S. 247ff.; Lemke 1993, S. 1024ff.).

⁸⁴ Banks und Thompson beschreiben diesen Eklektizismus und dessen Auswirkungen auf den Lehrer: „When nondirective approaches don't work, directive approaches will provide the structure students need to solve their learning and behavior problems.... Eclectic teachers are often criticized for knowing a little information about a lot of methods but not knowing enough about any one method to be successful classroom managers. Having sufficient information about a variety of methods enables teachers to be successful in whatever method they choose.“ (Banks/Thompson 1995, S. 107)

⁸⁵ Kutscha unterstützt diesen Ansatz: „Eklektizismus gilt als verpönt. Denn damit ist die Vorstellung verbunden, der Eklektiker übernehme aus unterschiedlichen Denksystemen und Theorien Einsichten und Erkenntnisse, die er neu miteinander verknüpfe, ohne eine eigene originäre Theorie anzubieten. Man kann dem Eklektizismus aber auch eine durchaus positive Seite abgewinnen.... Festzuhalten...bleibt die Einsicht, dass Erkenntnisfortschritte nicht von starren Denksystemen auszugehen pflegen. Das gilt insbesondere für solche Bereiche, in denen die empirischen und systematischen Wissensgrundlagen noch wenig gesichert sind.“ (Kutscha 2004, S. 19f.)

⁸⁶ Interessanterweise ist bei psychotherapeutischen Sitzungen ebenfalls häufig eine eklektizistische Kombination der Therapieverfahren oder eine Grundausrichtung mit Ansätzen einer Durchmischung mit anderen Therapieverfahren vorzufinden (vgl. Anderson et al. 2001, S. 259ff.; Einsiedel et al. 1999, S. 15ff.; Becker/Wagner 1999, S. 227ff.; Egan 2001, S. 11 - 15).

7. Resümee, Diskussion und Ausblick

Der Paradigmenwechsel vom wissensorientierten Lehren zum emanzipatorischen Lernen, von der Lehrerorientierung zur Lernerzentrierung im Sinne des personenzentrierten Ansatzes von Rogers stellt höchste Ansprüche an alle Beteiligten. Dieser Wechsel kann nur in Form eines langen Prozesses gelingen.

Für Schüler und Lehrer ist es nach meiner Meinung empfehlenswert, dass sie lernen, ihre Rollen nicht ausschließlich konform mit den schulisch geltenden Normen und Regeln auszuüben. Sie sollten sich stattdessen auf den Weg machen, authentische, kongruente und empathische Individuen zu werden und als Persönlichkeiten zu wachsen.

Der Lehrer darf den personenzentrierten Ansatz dabei nicht als Instruktion, Technik, Trick, Rezept oder Verhaltensregel ansehen, die er durch Antrainieren automatisieren kann, sondern sollte das Konzept mit den Basisvariablen als pädagogische Grundhaltung seiner Person internalisieren.

Der personenzentrierte Ansatz präsentiert sich als gewaltige und überzeugende intellektuelle, moralische und motivierende Kraft, wenn Lehrer dessen Haltung und Intention vertreten können und umsetzen möchten. Gestützt und dosiert entwickelt durch Supervision, Coaching, Fallbesprechungen und andere Verfahren wird die geforderte Offenheit, Ehrlichkeit und Wertschätzung den einzelnen Lehrer enorm befreien. Hier sind ähnliche Effekte wie in der Gesprächspsychotherapie zu erwarten: Der Lehrer wird merken, dass ihn die vielfältigsten Ansprüche der Schüler, Eltern und Kollegen nicht mehr allzu sehr überfordern werden. Eine ausgeprägte psychische Fassade zum Selbstschutz wird dann zunehmend redundant werden (vgl. Fuhr 2003, S. 294ff.; Schmid 1991, S. 74ff.; Fink 2006).

Der personenzentrierte Ansatz ist sicherlich am einfachsten im Einzel- und Kleingruppenunterricht konsequent zu implementieren. Eine konsequente Implementierung dieses Ansatzes innerhalb einer Schulklasse erscheint mir schwierig, innerhalb einer Schulform illusorisch und in einer gesamten Schule radikal und gefährlich.

Diese Implementierungsproblematik ist vornehmlich dadurch begründet, dass vielfältigste gesellschaftliche Forderungen an die Institution Schule herangetragen werden. Sie machen es notwendig, dass im Unterricht eine grundlegende Lernzielstruktur zur Erfüllung der Rahmenvorgaben eingehalten wird. Dies kann und will der personenzentrierte Ansatz in seiner konsequenten Umsetzungsform nicht leisten.

Diesen Ansprüchen kann der personenzentrierte Ansatz nach meiner Meinung jedoch nachkommen, wenn er in eine grobe Rahmenstruktur der Lernzielorientierung eklektizistisch integriert wird. Bei dieser Integration müssen beide Ansätze radikale Forderungen zurückstellen, Schnittmengen gemeinsam heraussuchen und Lösungswege integrativ beschreiten. Vor allem die Form und der Inhalt von Leistungsüberprüfungen werden dabei sensible und strittige Diskussionsthemen sein, sowohl bei den Schulbehörden als auch im Kollegium vor Ort.

Dem einzelnen Lehrer kann diese Integration dennoch eine realistische Möglichkeit an die Hand geben, sowohl emotionale, persönliche und sozio-kommunikative Entwicklungsmöglichkeiten als auch die geforderten kognitiven Lernziele im großen Umfang zu berücksichtigen. Er kann somit die Basisvariablen nach Rogers im Unterricht einbringen und zugleich den Ansprüchen der institutionellen Rahmenbedingungen gerecht werden.

Ob und auf welche Art sich die Personenzentrierung (und dessen Subjekthaftigkeit) im Unterricht mit der Lernzielorientierung (und deren Systembezug und Komparabilität) konzeptionell und bildungstheoretisch schlüssig verbinden lässt, wird – wie ich bereits in Kapitel 6 beschrieben habe - wissenschaftlich diskutiert und ist von mir in dieser Bachelorarbeit leider nicht umfassend thematisierbar.

Ich halte die Integration von Personenzentrierung nach Rogers und Lernzielorientierung nicht für den goldenen didaktischen Weg, insbesondere weil die Freiheit des Lernens des einzelnen Schülers weiterhin stark reglementiert bleibt und der Lehrer immer auf die Einhaltung der Rahmenvorgaben der Schulbehörde achten muss.

Dieser integrative Ansatz ist jedoch für den einzelnen Lehrer im anspruchsvollen Schulalltag realisierbar und deshalb eingeschränkt empfehlenswert. Um die Konsequenzen dieses Integrationsansatzes fundierter einschätzen und die konkrete Implementierung sinnvoll gestalten zu können, muss aber noch viel wissenschaftliche Forschungsarbeit geleistet werden.

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, Frank (1975):** Findung, Auswahl und Begründung von Lernzielen und Lerninhalten (Kapitelkonzeption); in: Frey, Karl (Hrsg.): Curriculum-Handbuch – Band II, R. Piper & Co. Verlag, München
- Ahlers, Michael (2006):** Heute ist Premiere für das neue Abitur – Förderfall Schule, Leitartikel; in: Goslarsche Zeitung vom 20.04.2006
- Aletter, Jutta (2006):** Evaluation eines Gruppenprogramms zur Gesundheitsberatung mit den Schwerpunkten Ernährung und Sport in kommerziellen Fitness-Studios, Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades, Dr. oec. troph., im Fachbereich Agrarwissenschaften, Ökotrophologie und Umweltmanagement des Institutes für Ernährungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen im Jahre 2002, online verfügbar unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1011/pdf/AletterJutta-2002-12-18.pdf> (Stand: 03.04.2006)
- Alexander, Patricia A. (2006):** Psychology in Learning and Instruction, Pearson Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey
- Altrichter, Herbert (2000):** Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen an Lehrerinnen; in: Bastian, Johannes; Helsper, Werner; Reh, Sabine; Schelle, Carla (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf – Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität, Leske + Budrich Verlag, Opladen
- Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David R.; Airasian, Peter W.; Cruikshank, Kathleen A.; Mayer, Richard E.; Pintrich, Paul R.; Raths, James; Wittrock, Merlin C. (Hrsg.) (2001):** A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing – A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives – Complete Edition, Longman Inc., New York
- Arens, Barbara (1998):** Ich-Identität im Lehrerberuf – Hindernisse und Förderungsmöglichkeiten; in: Schön, Barbara (Hrsg.): Wie viel Therapie braucht die Schule? Theoretische Reflexionen und praktische Erfahrungen, Reihe Bildung und Erziehung, Auer Verlag GmbH, Donauwörth
- Aschersleben, Karl (1991):** Einführung in die Unterrichtsmethodik, 5. Auflage, Kohlhammer Verlag, Stuttgart
- Aurin, Kurt (1990):** Strukturelemente und Merkmale guter Schulen – Worauf beruht ihre Qualität?; in: Aurin, Kurt (Hrsg.): Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit?, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbronn, S. 64 - 87
- Austin, Gilbert R.; Holowenzak, Stephen P. (1990):** Erwartungen – Führung – Schulklima. Sichtung der Untersuchungen über beispielhafte Schulen; in: Aurin, Kurt (Hrsg.): Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit?, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbronn, S. 46 - 63
- Banks, Steven R.; Thompson, Charles L. (1995):** Educational Psychology – For Teachers in Training, West Publishing Company, Minneapolis/St. Paul
- Bargel, Tino (1996):** Ergebnisse und Konsequenzen empirischer Forschungen zur Schulqualität und Schulstruktur; in: Melzer, Wolfgang; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulreform in der Mitte der 90er Jahre – Strukturwandel und Debatte um die Entwicklung des Schulsystems in Ost- und Westdeutschland, Leske + Budrich, Opladen
- Becker, Georg E. (1993):** Durchführung von Unterricht – Handlungsorientierte Didaktik Teil II, Beltz Verlag Weinheim
- Becker, Georg E. (1994a):** Planung von Unterricht – Handlungsorientierte Didaktik Teil I, 6. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim
- Becker, Georg E. (1994b):** Auswertung und Beurteilung von Unterricht – Handlungsorientierte Didaktik Teil III, 5. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim
- Becker, Peter; Wagner, Rudolph F. (1999):** Rückblick und Ausblick; in: Wagner, Rudolph F.; Becker, Peter (Hrsg.): Allgemeine Psychotherapie – Neue Ansätze zu einer Integration psychotherapeutischer Schulen, Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen
- Biermann-Ratjen, Eva-Maria; Eckert, Jochen; Schwartz, Hans-Joachim (2003):** Gesprächspsychotherapie – Verändern durch Verstehen, 9. Auflage, Kohlhammer Verlag, Stuttgart
- Bk Bayern (Bildungskommission Bayern) (2006):** Die Reform des bayerischen Gymnasiums - Empfehlungen der Bildungskommission Gymnasium aus dem Jahre 2003, online verfügbar unter: <http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/aktuelles/biko.pdf> (Stand: 01.05.2006)
- Bk NRW (Bildungskommission Nordrhein-Westfalen) (1995):** Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Luchterhand Verlag, Neuwied
- Böttcher, Wolfgang; Holtappels, Heinz Günter; Rösner, Ernst (1998):** Organisation, Planung und Recht des Bildungswesens I, Kurseinheit 4: Das Allgemeinbildende Schulsystem in der Bundesrepublik Deutschland Teil 3: Die Sekundarstufe II, Qualitätsentwicklung, Lehrerschaft, Europa, Kurs 4356 der FernUniversität Hagen

- Brandl, Werner (2006):** Lernen als „konstruktiver“ Prozess: Trugbild oder Wirklichkeit?, online verfügbar unter: <http://www.stif2.mhn.de/konstr1.htm> (Stand: 10.04.2006)
- Braun, Gerald (2000):** Die Schule als lernende Organisation; in: Rüden, Christa von (Hrsg.): Berufsschule zwischen Reform und Restauration - Schulentwicklungsprozesse in berufsbildenden Schulen, Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel
- Breit, Gotthard; Weisseno, Georg (1997):** Politische Urteilsbildung: Defizite und Perspektiven – Offene Fragen; in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Politische Urteilsbildung – Aufgabe und Wege für den Politikunterricht, Wochenschau Verlag, Schwalbach im Taunus
- Bröchler, Achim (1989):** Kreative Intelligenz und Lernen – Eine Untersuchung zur Förderung schöpferischen Denkens und Handelns unter anderem in einem Universitären Sommercamp, Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie an der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln, Minerva Publikation, München
- Buber, Martin (1960):** Reden über Erziehung, Lambert Verlag, Heidelberg
- Büscher, Christiane (2006):** Lernbegleitung – Vom „Lernen machen“ zum Lernen begleiten; in: Padua – Die Fachzeitschrift für Pflegepädagogik, 2, Mai 2006, herausgegeben vom Thieme Verlag, Stuttgart, S. 10 ff.; S. 16
- Carlgren, Frans (1996):** Erziehung zur Freiheit – Die Pädagogik Rudolf Steiners. Bilder und Berichte aus der internationalen Waldorfschulbewegung, herausgegeben von der pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart
- Carré, Philippe (2000):** From Intentional to Self-directed Learning; in: Straka, Gerald A. (Ed.): Conceptions of self-directed Learning – Theoretical and Conceptual Considerations, Waxmann Verlag, Münster/Deutschland
- Charlier, Siegfried (2001):** Grundlagen der Psychologie, Soziologie und Pädagogik, Thieme Verlag, Stuttgart
- Child, Dennis (1993):** Psychology and the Teacher, Fifth Edition, Cassell Corp., London
- Conrad, Birgit (2006):** Hypertext und Unterricht, 2. Staatsexamensarbeit, online verfügbar unter: <http://www.englisch.schule.de/hyper/index.htm> (Stand: 12.04.2006)
- Depping, Anja (2006):** Autonomie ist das Ziel, nicht der Anfang – Ein fiktiver Dialog über neue Lehrerrollen; in: Padua – Die Fachzeitschrift für Pflegepädagogik, 2, Mai 2006, herausgegeben vom Thieme Verlag, Stuttgart, S. 6 ff.
- Dichanz, Horst; Eubel, Klaus Dieter; Schwittmann, Dieter (1997):** Einführung in didaktisches Denken und Handeln, Vierfachkurseinheit, Kurs 3050 der FernUniversität Hagen
- Dietz, Karl (2006):** Konstruktivistische Lerntheorie, online verfügbar unter: <http://mailman.aki-stuttgart.de/pipermail/openspace/2004-February/000002.html> (Stand: 10.04.2006)
- Dörner, Klaus; Plog, Ursula (1996):** Irren ist menschlich – Lehrbuch der Psychiatrie und Psychotherapie, Psychiatrie-Verlag, Bonn
- Dohmen, Günther (1996):** Das lebenslange Lernen – Leitlinien einer modernen Bildungspolitik, Gutachten für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn
- Dougiamas, Martin (2006):** A journey into Constructivism, online verfügbar unter: <http://dougiamas.com/writing/constructivism.html#social> (Stand: 08.04.2006)
- Drees, Gerhard; Pätzold, Günter (2002):** Lernfelder und Lernsituationen - Realisierungsstrategien in Berufskollegs, Eine Fallstudie im Rahmen des Modellversuchs SELUBA (Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung), Bochum
- Dubs, Rolf (1995):** Lehrerverhalten, Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes, Zürich, Schweiz
- Edelmann, Walter (1996):** Lernpsychologie, 5., vollständig überarbeitete Auflage, Beltz Psychologie-VerlagsUnion, Weinheim
- Egan, Gerard (2001):** Helfen durch Gespräche – Ein Trainingsbuch für helfende Berufe, Beltz Verlag, Weinheim
- Eggen, Paul; Kauchak, Don (1999):** Educational Psychology – Windows on Classrooms, Fourth Edition, Prentice-Hall Incorporation, New Jersey
- Egger, Birgit (2006):** Klientenzentrierte Psychotherapie und Radikaler Konstruktivismus, Seminararbeit am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck/Österreich, online verfügbar unter: http://www.gfk-institut.ch/pdf/a_egger_konstr.pdf (Stand: 10.05.2006)
- Einsiedel, Eckehard; Singer, Peter C.; Schlitt, Harald; Schönefuß, Götz (1999):** Integration und Evaluation therapeutischen Handelns. Vorschläge für eine eigenständige universitäre psychotherapeutische Ausbildung; in: Wagner, Rudolph F.; Becker, Peter (Hrsg.): Allgemeine Psychotherapie – Neue Ansätze zu einer Integration psychotherapeutischer Schulen, Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen
- Elliott, Stephen N.; Kratochwill, Thomas R.; Littlefield, Joan; Travers, John F. (1996):** Educational Psychology – Effective Teaching, Effective Learning, Brown & Benchmark Publishers, Madison

- Erdsiek-Rave, Ute (2006):** Rede der Präsidentin der Kultusministerkonferenz Ute Erdsiek-Rave anlässlich der HRK-Fachtagung „Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland“, Berlin am 23.01.2006, online verfügbar unter: http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Erdsiek_Rave_Statement_Lehramt.pdf (Stand: 13.06.2006)
- Eubel, Klaus-Dieter; Dichanz, Horst (1987):** Schule im internationalen Vergleich – Eine komparative Annäherung; in: Tillmann, Klaus-Jürgen; Eubel, Klaus-Dieter; Dichanz, Horst (Hrsg.): Einführung in die Theorie der Schule, Vierfacheinheit, Kurs 3090 der FernUniversität Gesamthochschule in Hagen
- Felder, Richard M.; Brent, Rebecca (2006):** Navigating the bumpy road to student-centered instruction, online verfügbar unter: <http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/Resist.html> (Stand: 01.05.2006)
- Fingerle, Karlheinz (1989):** Schule; in: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe – 2 Jugend – Zeugnis, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg
- Fingerle, Karlheinz (1993):** Von PARSONS bis FEND – strukturell-funktionale Schultheorien; in: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Schultheorien, 2. Auflage, Bergmann + Helbig Verlag, Hamburg
- Fink, Birgit (2006):** Personenzentrierter Einzelcoachingprozess – Ein Erfahrungsbericht, online verfügbar unter: <http://www.gwg-ev.org/docs/Finke.pdf> (Stand: 27.06.2006)
- Fischer, Christoph (2001):** Klientenzentrierte Psychotherapie und Gesellschaft; in: Frenzel, Peter; Keil, Wolfgang W.; Schmid, Peter F.; Stölzl, Norbert (Hrsg.): Klienten-/ Personenzentrierte Psychotherapie – Kontexte, Konzepte, Konkretisierungen, Facultas Universitätsverlag, Wien
- Fischer, Renate (2004):** Problemorientiertes Lernen in Theorie und Praxis – Leitfaden für Gesundheitsfachberufe, Kohlhammer Verlag, Stuttgart
- Fleischer, Thomas (1999):** Schülerzentrierung und das Lernen in der Schule – ein Widerspruch; in: Bender, Beate; Fleischer, Thomas; Mersmann, Birke (Hrsg.): Person und Beziehung in Schule und Unterricht – Ein Beitrag des Personenzentrierten Ansatzes zur Professionalisierung des Lernens in der Schule, GwG-Verlag, Köln
- FR (Frankfurter Rundschau) (2006):** Gemeinsame Lehrpläne – Identisches Abitur in Ostländern; in: Frankfurter Rundschau vom 23. Mai 2006
- Frank, Renate (1999):** Die Relevanz der Supervisionsforschung für die Praxis; in: Petzold, Hilarion; Märtens, Michael (Hrsg.): Wege zu effektiven Psychotherapien – Psychotherapieforschung und Praxis. Band 1: Modelle, Konzepte, Settings, Leske + Budrich Verlag, Opladen, S. 327 - 350
- Freinet, Elise (1981):** Erziehung ohne Zwang – Der Weg Célestin Freinets, Klett Cotta Verlag, Stuttgart
- Frenzel, Peter (2001):** Der Personenzentrierte Ansatz jenseits der Psychotherapie; in: Frenzel, Peter; Keil, Wolfgang W.; Schmid, Peter F.; Stölzl, Norbert (Hrsg.): Klienten-/Personenzentrierte Psychotherapie – Kontexte, Konzepte, Konkretisierungen, Facultas Universitätsverlag, Wien
- Freudenreich, Dorothea (1998):** Die themenzentrierte Interaktion nach Ruth C. Cohn in Schule und Hochschule; in: Schön, Barbara (Hrsg.): Wie viel Therapie braucht die Schule? Theoretische Reflexionen und praktische Erfahrungen, Reihe Bildung und Erziehung, Auer Verlag GmbH, Donauwörth
- Fuhr, Reinhard (2003):** Gestalt-Supervision für Lehrende – Ein Beispiel für humanistisch-integrale Praxisberatung; in: Krause, Christina; Fittkau, Bernd; Fuhr, Reinhard; Thiel, Heinz-Ulrich (Hrsg.): Pädagogische Beratung – Grundlagen und Praxisanwendung, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn
- Funke, Joachim (2006):** Geschichte der Psychologie – Kurzfassung für Funke/Wassmann-Seminar, Psychologisches Institut der Universität Heidelberg, online verfügbar unter: <http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/allg/lehre/Geschichte.pdf> (Stand: 29.05.2006)
- Gagné, Ellen D.; Yekovich, Carol Walker; Yekovich, Frank R. (1993):** The Cognitive Psychology of School Learning, Second Edition, Harper Collins College Publishers, New York
- Giesecke, Hermann (2003):** Pädagogik als Beruf – Grundformen pädagogischen Handelns, Juventa Verlag, Weinheim
- Gleixner, Christiane; Müller, Markus; Wirth, Steffen-Boris (2002):** Neurologie und Psychiatrie für Studium und Praxis – Unter Berücksichtigung des Gegenstandskataloges und der mündlichen Examina in den Ärztlichen Prüfungen, Medizinische Verlags- und Informationsdienste, Breisach am Rhein
- Gordon, Thomas (1951):** Group-Centered Leadership and Administration; in: Rogers, Carl R.: Client-Centered Therapy – Its Current Practise, Implications and Theory, Constable & Robinson Ltd., London
- Grabisch, Susanne (2006):** Erziehung zur Freiheit? Anmerkungen zum Humanismus im Werke von Carl. R. Rogers und Joseph Beuys, Diplomarbeit im Studiengang Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis an der Universität Hildesheim aus dem Jahre 2002, online verfügbar unter: <http://ideal.istik.de/Diplomarbeit.html> (Stand: 13.04.2006)
- Grave, Klaus (2000):** Psychologische Therapie, 23., korrigierte Auflage, Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen

- Groddeck, Norbert (1998):** Carl Rogers, die Reformpädagogik und die Reform der Regelschule; in: Schön, Barbara (Hrsg.): Wie viel Therapie braucht die Schule? Theoretische Reflexionen und praktische Erfahrungen, Reihe Bildung und Erziehung, Auer Verlag GmbH, Donauwörth
- Groddeck, Norbert (2006a):** „A Way of Being“ – Carl Rogers und der person-zentrierte Ansatz, online verfügbar unter: <http://www.size-gen.de/seiten/Lehre/Behnken/A%20Way%20of%20Being.%20Carl%20Rogers%20und%20der%20person-zentrierte%20Ansatz.ppt> (Stand: 23.06.2006)
- Groddeck, Norbert (2006b):** Pädagogische Spiel- und Gestaltungstherapie in der Jugendhilfe, online verfügbar unter: <http://www.uni-siegen.de/~fb02/people/groddeck/Spieltherapie.pdf> (Stand: 22.06.2006)
- Gudjons, Herbert (1997):** Pädagogisches Grundwissen, 5. Auflage, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn
- GwG (Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie) (2006a):** Schulklima und schulische Leistungen gleichzeitig verbessern, online verfügbar unter: <http://www.gwg-ev.org/cms/cms.php?textid=101> (Stand: 11.06.2006)
- GwG (2006b):** Der Personzentrierte Ansatz in Schule und Erwachsenenbildung, online verfügbar unter: <http://www.gwg-ev.org/cms/cms.php?textid=837#6> (Stand: 28.06.2006)
- Hartdegen, Karsten (1996):** Aggression und Gewalt in der Pflege, Gustav Fischer Verlag, Stuttgart
- Hartdegen, Karsten (1999):** Die Förderung der Ausbildung von Schlüsselqualifikationen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung in der Krankenpflege – Nutzen und Auswirkungen für Auszubildende, Lehrerinnen und Krankenhausbetriebsleitung; in: Pflegepädagogik 02/1999, S. 35 - 40
- Hartdegen, Karsten (2000a):** Kleingruppenarbeit im Krankenpflegeunterricht – Konzeption, Vor- und Nachteile, Planung und Umsetzung“, in: PR-Internet 06/2000, S. 143 – 152, Juni 2000
- Hartdegen, Karsten (2000b):** Sekundärtugenden oder: Kopfnoten in der Krankenpflege; in: Pflegemagazin – Zeitschrift für den gesamten Pflegebereich, Juventa Verlag Weinheim, S. 58 - 59
- Hartdegen, Karsten (2003):** Aggression; in: Wied, Susanne; Warmbrunn, Angelika (Hrsg.): Psychembel® Wörterbuch Pflege, Walter de Gruyter Verlag, Berlin
- Heims, Hans-Jörg (2006):** Widerstand gegen die Schulreform – Lehrer in NRW befürchten stärkere soziale Auslese; in: Süddeutsche Zeitung vom 26.01.2006
- Helmke, Andreas (2006):** Interview; in: Spiewak, Martin: Vibrierende Pädagogen – Was ist besser: Frontalunterricht oder Gruppenarbeit, selbstständig lernen oder diszipliniert pauken? Ein Gespräch mit dem Schulforscher Andreas Helmke über die Klischees des Lehrens; in: Die Zeit 30/2005, online verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2005/30/B-Helmke-Interview> (Stand: 15.05.2006)
- Henecka, Hans Peter (1999):** Schule als Institution und als Lebenswelt; in: Hepp, Gerd; Schneider, Herbert (Hrsg.): Schule in der Bürgergesellschaft – Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule, Wochenschau Verlag, Schwalbach im Taunus
- Hentig, Hartmut von (1971):** Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?, Klett-Cotta Verlag, Stuttgart
- Hepp, Gerd (1999):** Neue Partizipationsentwicklungen in der Schule und ihr Beitrag zur demokratischen Kultur; in: Hepp, Gerd; Schneider, Herbert (Hrsg.): Schule in der Bürgergesellschaft – Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule, Wochenschau Verlag, Schwalbach im Taunus
- Herrmann, Ulrich (2000):** Der lange Abschied vom „geborenen Erzieher“ – Lehrerpersönlichkeit, Lehrerausbildung, Lehrerberuf und –berufsalltag – Erwartungen, Positionen und Thesen vom Ende der 40er bis zu den 70er Jahren; in: Bastian, Johannes; Helsper, Werner; Reh, Sabine; Schelle, Carla (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf – Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität, Leske + Budrich Verlag, Opladen
- Heyse, Volker (1997):** Das Lernen lernen; in: Nuissl, Ekkehard; Schiersmann, Christiane; Siebert, Horst (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens, herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, S. 116 - 125
- Hiemstra, Roger (2000):** Self-Directed Learning: The Personal Responsibility Model; in: Straka, Gerald A. (Ed.): Conceptions of self-directed Learning – Theoretical and Conceptional Considerations, Waxmann Verlag, Münster/Deutschland
- Hillen, Stefanie (2006):** Der Bau der Erkenntnis – Unterrichten aus konstruktivistischer Perspektive; in: Padua 1, März 2006, S. 46 – 50
- Holtappels, Heinz Günter; Rösner, Ernst (1996):** Schulsystem und Bildungsreform in Westdeutschland – Historischer Rückblick und Situationsanalyse; in: Melzer, Wolfgang; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulreform in der Mitte der 90er Jahre – Strukturwandel und Debatte um die Entwicklung des Schulsystems in Ost- und Westdeutschland, Leske + Budrich, Opladen
- Hopmann, Stefan; Riquarts, Kurt (1995):** Didaktik und/oder Curriculum – Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik; in: Hopmann, Stefan; Riquarts, Kurt (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum – Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik, Zeitschrift für Pädagogik, 33. Beiheft, Beltz Verlag, Weinheim

- Hüber, Heinz-Georg (1995):** Supervision – Hilfe zur beruflichen Entlastung von Lehrerinnen und Lehrern; in: Spanhel, Dieter; Hüber, Heinz-Georg (Hrsg.): Lehrersein heute – Berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Hüwel, Detlev (2006):** Mit vier Jahren zum Sprachtest – Das NRW-Kabinett hat jetzt den Entwurf für ein neues Schulgesetz abgesegnet, das eine Vielzahl von zum Teil gravierenden Änderungen vorsieht. Ministerin Barbara Sommer spricht von einer „Wende in der Bildungspolitik“; in: Rheinische Post vom 25. Januar 2006, Seite A5
- Huttel, Marianne (1999):** Schulleitung heute – personenzentriertes Führungshandeln als Voraussetzung innerer Schulentwicklung. Erfahrungen aus der Fortbildung mit Schulleitungspersonal in Hessen; in: Bender, Beate; Fleischer, Thomas; Mersmann, Birke (Hrsg.): Person und Beziehung in Schule und Unterricht – Ein Beitrag des Personenzentrierten Ansatzes zur Professionalisierung des Lernens in der Schule, GwG-Verlag, Köln
- Illeris, Knud (2004):** The Three Dimensions of Learning – Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social, Roskilde University Press/Narayana Press, Gylling, Denmark
- ITAA (The International Transactional Analysis Association) (2006):** Transactional Analysis, online verfügbar unter: <http://www.ityaa-net.org/ta/bernehist.htm> (Stand: 01.05.2006)
- Jäger, Peter (2006):** Der Erwerb von Kompetenzen als Konkretisierung der Schlüsselqualifikationen – eine Herausforderung an Schule und Unterricht, Dissertation zur Erlangung eines Doktors der Pädagogik am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Passau im Jahre 2003, online verfügbar unter: <http://www.opus-bayern.de/uni-passau/volltexte/2003/17/pdf/jaeger.pdf> (Stand: 29.04.2006)
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (1991):** Didaktische Modelle, 1. Auflage, Cornelsen Scriptor Verlag, Frankfurt am Main
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2002):** Didaktische Modelle, 5. Auflage, Cornelsen Scriptor Verlag, Berlin
- Janoth, Anja (2005):** Konflikte mit der Transaktions-Analyse lösen; in: Unterricht Pflege 04/2005, Prodos Verlag, Brake, S. 49 – 53
- Käser, U. (2006):** Pädagogische Psychologie an der Uni Bonn – Thema. Konstruktivismus, Vorlesung zum Sommersemester 2002, online verfügbar unter: <http://66.249.93.104/search?q=cache:DrNbhLEWTJEJ:www.psychologie.uni-bonn.de/entpaed/Download/ss2002/m7-1.pdf+M7+p%C3%A4dagogische+psychologie+uni+bonn+thema+konstruktivismus&hl=de&gl=de&ct=clnk&cd=1> (Stand: 01.05.2006)
- Kamp, Martin (1997):** Die Pädagogik A. S. Neills, Studienbrief Nr. 3077 der FernUniversität Hagen, Fachbereich Kultur- und Sozialwissenschaften, Hagen
- Karmann, Gerhard (1987):** Humanistische Psychologie und Pädagogik - Psychotherapeutische und therapieverwandte Ansätze, Perspektiven für eine Integrative Agogik, 1986 angenommen als Dissertation an der Philosophischen Fakultät I der Universität Augsburg, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Keil, Wolfgang W. (2001):** Klientenzentrierter Therapietheorie; in: Frenzel, Peter; Keil, Wolfgang W.; Schmid, Peter F.; Stölzl, Norbert (Hrsg.): Klienten-/Personenzentrierte Psychotherapie – Kontexte, Konzepte, Konkretisierungen, Facultas Universitätsverlag, Wien
- Kempers, Horst (1999):** Person und Beziehung in Schule und Unterricht – auf dem Weg zu einer personenzentrierten Didaktik; in: Bender, Beate; Fleischer, Thomas; Mersmann, Birke (Hrsg.): Person und Beziehung in Schule und Unterricht – Ein Beitrag des Personenzentrierten Ansatzes zur Professionalisierung des Lernens in der Schule, GwG-Verlag, Köln
- Klafki, Wolfgang (1994):** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 4. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim
- Klafki, Wolfgang (1999a):** Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft – Oder: Zur Neufassung der Didaktischen Analyse; in: Gudjons, Herbert; Winkel, Rainer (Hrsg.): Didaktische Theorien, 10. Auflage, Bergmann + Helbig Verlag, Hamburg
- Klafki, Wolfgang (1999b):** Schlüsselprobleme und Schlüsselqualifikationen – Schwerpunkte neuer Allgemeinbildung in einer demokratischen Kinder- und Jugendschule; in: Hepp, Gerd; Schneider, Herbert (Hrsg.): Schule in der Bürgergesellschaft – Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule, Wochenschau Verlag, Schwalbach im Taunus
- Kleve, Heiko (2006):** Beratung – Einige theoretische und methodische Fragmente, Fachhochschule Potsdam, Fachbereich Sozialwesen, online verfügbar unter: <http://sozialwesen.fh-potsdam.de/uploads/media/beratung.pdf> (Stand: 31.05.2006)
- Kluwe, Sigbert E. (2006):** Das ist doch Deine Geschichte – Psychotherapien mit Kindern und Jugendlichen, online verfügbar unter: <http://www.zenit-verlag.de/downloads/geschichtek.pdf> (Stand: 06.05.2006)

- Koch, Axel; Kühn, Stefan (1999):** Richtig mit Patienten reden – Praktische Tipps für konkrete Situationen, Bibliomed Medizinische Verlagsgesellschaft mbH, Melsungen
- Kohler, Britta (2001):** Problemorientiert lehren und lernen; in: Schwetz, Herbert; Zeyringer, Manuela; Reiter, Anton (Hrsg.): Konstruktives Lernen mit neuen Medien - Beiträge zu einer konstruktivistischen Mediendidaktik, Studienverlag, Innsbruck Wien München Bozen
- Korbei, Lore (2001):** Die Personenzentrierte Psychotherapie im Verhältnis zu anderen Schulen; in: Frenzel, Peter; Keil, Wolfgang W.; Schmid, Peter F.; Stölzl, Norbert (Hrsg.): Klienten-/Personenzentrierte Psychotherapie – Kontexte, Konzepte, Konkretisierungen, Facultas Universitätsverlag, Wien
- Kozdon, Baldur (1983):** Der Operationalismus in der neueren Didaktik, Habilitationsschrift an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bayreuth im Juli 1981, Haag + Herchen Verlag, Frankfurt am Main
- Kraft, Volker (2004):** Kränkungen in Lern- und Lehrprozessen; in: Klika, Dorle; Schubert, Volker (Hrsg.): Bildung und Gefühl, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler
- Krause, Sigrid (2006a):** Schulreform in NRW, Folge zehn: Noten für die Lehrer – An der Gesamtschule Bonn-Beuel beurteilen Schülerinnen und Schüler, ob sie gut unterrichtet werden. Videos der Desi-Studie mit aufregenden Ergebnissen: Weniger reden wäre mehr; in: Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 18. März 2006
- Krause, Sigrid (2006b):** „Ohne Noten geht es nicht“ – Wie Schüler und Eltern mit Zensuren leben; in: Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 24. Juni 2006
- Krech, David; Crutchfield, Richard S.; Livson, Norman; Wilson jr., William A.; Parducci, Allen (1992a):** Grundlagen der Psychologie – Studienausgabe, 6. Band – Die Psychotherapien, herausgegeben von Benesch, Hellmuth, Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim
- Krech, David; Crutchfield, Richard S.; Livson, Norman; Wilson jr., William A.; Parducci, Allen (1992b):** Grundlagen der Psychologie – Studienausgabe, 7. Band – Sozialpsychologie, herausgegeben von Benesch, Hellmuth, Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim
- Kron, Friedrich W. (1993):** Grundwissen Didaktik, Ernst Reinhardt Verlag, München
- Kühnlein, Irene (2002):** Wie Psychotherapie verändert – Eine Langzeitstudie über Bedeutung und Auswirkungen psychotherapeutischer Behandlung im Lebensverlauf, Juventa Verlag, Weinheim
- Kutscha, Günter (1994):** Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsplanung – Kurseinheit 2: Entwicklungen, Funktionen und Prozesse, Kurs 4360 der FernUniversität Gesamthochschule in Hagen
- Kutscha, Günter (2004):** Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsplanung – Kurseinheit 1: Einführung in Grundbegriffe und Konzepte, Kurs 4360 der FernUniversität Gesamthochschule in Hagen
- Lange, Hermann (2000):** Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung; in: Verband Bildung und Erziehung e. V. (Hrsg.): Deutscher Lehrertag 1999 – Schule und Leistung, Dokumentation einer Veranstaltung des Verbandes Bildung und Erziehung am 20. März 1999 in der Universität Potsdam, VBR-Referat, Würzburg
- Lasogga, Frank (1994):** Gesprächstherapie: Zu viel Ideologie?; in: Psychologie Heute-Redaktion (Hrsg.): Psychotherapie als Chance – Die wichtigsten Formen und Methoden – Ein Leitfaden, Wilhelm Heyne Verlag, München
- Lemke, Dietrich (1993):** Lernziel; in: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe – Band 2: Jugend bis Zeugnis, Rowohlt Enzyklopädie, Reinbek bei Hamburg
- Leidhold, Wolfgang (2001):** Wissensgesellschaft; in: Korte, Karl-Rudolf; Weidenfeld, Werner (Hrsg.): Deutschland-TrendBuch – Fakten und Orientierungen, herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 428 - 460
- Lindenberg, Christoph (1987):** Zur Problematisierung des Lernens in Theorie und Praxis der Rudolf-Steiner-Pädagogik; in: Hansmann, Otto (Hrsg.): Pro und Contra Waldorfpädagogik – Akademische Pädagogik in der Auseinandersetzung mit der Rudolf-Steiner-Pädagogik, Königshausen + Neumann, Würzburg
- Lipsmeier, Antonius (2006):** Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis 01/2002, Online im Internet unter: http://werner.barkey.lu/Uni/Wintersemester%202002%203/handout_lipsmeier.doc (Stand: 15.05.2006)
- Lisop, Ingrid; Huisinga, Richard (1999):** Exemplarik – eine Forderung der KMK-Handreichungen; in: Huisinga, Richard; Lisop, Ingrid; Speier, Hans-Dieter (Hrsg.): Lernfeldorientierung – Konstruktion und Unterrichtspraxis, Frankfurt am Main
- Lloyd, Peter; Mayes, Andrew (1990):** Introduction to Psychology – An Integrated Approach, Diamond Books, London
- Lumpe, Alfred (2006):** Leistung in der Schule – Ein Begriff im Wandel. Die in der Schule von den Schülerinnen und Schülern überwiegend geforderte Leistung entspricht der Leistung eines Schrankenwärters, publiziert in: Hamburg macht Schule Februar 1999, online verfügbar unter: http://lbs.hh.schule.de/welcome.phtml?untent=innovation/thema/pruefen/hms2_99c.html (Stand: 01.05.2006)

- Mader, Thomas (2006):** Eine innovative Stunde – Wie Lehrer loslassen und Schüler besser lernen; in: WAZ vom 18. März 2006
- Meier, Monika (1998):** Professionalität durch Supervision? ; in: Schön, Barbara (Hrsg.): Wie viel Therapie braucht die Schule? Theoretische Reflexionen und praktische Erfahrungen, Reihe Bildung und Erziehung, Auer Verlag GmbH, Donauwörth
- Melzer, Wolfgang; Sandfuchs, Uwe (1996):** Einführung: Schulreform als ein permanenter Prozess; in: Melzer, Wolfgang; in: Melzer, Wolfgang; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulreform in der Mitte der 90er Jahre – Strukturwandel und Debatte um die Entwicklung des Schulsystems in Ost- und Westdeutschland, Leske + Budrich, Opladen
- Meyer, Hilbert (1994):** Unterrichtsmethoden II: Praxisband, 6. Auflage, Cornelsen Scriptor Verlag, Frankfurt am Main
- Meyer, Hilbert (1995):** Wege entstehen beim Gehen – Schule gestalten im Schnittfeld von Didaktik und Unterrichtsreform; in: Bastian, Johannes; Otto, Gunter (Hrsg.): Schule gestalten – Dialog zwischen Unterrichtsreform, Schulreform und Bildungsreform, Bergmann + Helbig Verlag, Hamburg
- Meyer, Hilbert (1997):** Schulpädagogik – Band I: Für Anfänger, Cornelsen Scriptor Verlag, Berlin
- Meyer, Hilbert (2001):** Plädoyer für die Wiederbelebung des Frontalunterrichts (1990/2000); in: Meyer, Hilbert: Türklindendidaktik – Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung, Cornelsen Verlag, Berlin
- Meyer, Hilbert (2004):** Was ist guter Unterricht?, Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin
- Mietzel, Gerd (2003):** Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, Hogrefe – Verlag für Psychologie, Göttingen
- Möhring, Martin (2006):** Von der Umwelterziehung zu ganzheitlicher Bildung als Ausdruck integralen Bewusstseins, Dissertationsschrift zur Erlangung des Doktors der Philosophie an der Universität Bremen aus dem Jahre 1996, online verfügbar unter: http://elib.suub.uni-bremen.de/publications/diss/html/E-Diss49_HTML.html (Stand: 13.04.2006)
- Montessori, Maria (1992):** Mein experimenteller Beitrag – Kindererziehung als soziale Frage; in: Scheuerl, Hans (Hrsg.): Lust an der Erkenntnis: Die Pädagogik der Moderne – Von Comenius und Rousseau bis in die Gegenwart, Ein Lesebuch, Piper Verlag, München
- Motschnig-Pitrik, Renate; Nykl, Ladislav (2006):** Was hat Carl Rogers Wirtschaftsinformatikern im Zeitalter des Internet zu sagen? Studie zur Einführung der Lehrveranstaltung „Personenzentrierte Kommunikation“ an der Universität Wien, publiziert in: Gruppendynamik und Organisation, 36 (1), S. 81 – 102, GWV Fachverlage 2005, online verfügbar unter: http://www.pri.univie.ac.at/Publications/2005/Motschnig_GUO2005_Was_hat_Carl_Rogers_Wirtsc haftsinformatikern_im_Zeitalter_des_Internet_zu_sagen.pdf (Stand: 05.04.2006)
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (1998):** Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, Zweieinhalb Jahre Dialog um die Denkschrift, 2. Zwischenbericht, herausgegeben vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf
- Muster-Wäbs, Hannelore; Schneider, Kordula (2005):** Berufspädagogische und didaktische Grundlagen; in: Poser, Märle; Schneider, Kordula (Hrsg.): Leiten, Lehren, Beraten – Fallorientiertes Lehr- und Arbeitsbuch für Pflegemanager und Pflegepädagogen, Verlag Hans Huber, Bern
- NCREL (North Central Regional Educational Laboratory) (2006):** Constructivist Model for Learning, online verfügbar unter: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/contareas/science/sc5model.htm> (Stand: 08.04.2006)
- Neill, A. S. (1969):** Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung – Das Beispiel Summerhill, Rowohlt Verlag Reinbek bei Hamburg
- Neill, A. S. (1973):** Neill, Neill, Birnenstiel! – Erinnerungen von A. S. Neill, Rowohlt Verlag Reinbek bei Hamburg
- Neuberger, Oswald (1996):** Miteinander arbeiten – miteinander reden! Vom Gespräch in unserer Arbeitswelt, herausgegeben vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien, Frauen und Gesundheit, München
- Oelke, Uta (2005):** Die Menschen stärken und die Sachen klären – Zur Förderung personaler Kompetenz; in: PrInterNet 12/2005 – Pflegepädagogik, S. 649 – 654
- Olbrich, Astrid (2003):** Spezielle Therapieverfahren in der Psychiatrie; in: Grunst, Stephan; Schramm, Anja (Hrsg.): Neurologie – Psychiatrie, 2., überarbeitete Auflage, Urban & Fischer, München
- Park, Eunhong (2006):** Ist Lernen steuerbar? Rezeption der Gehirnforschung und praktische Auslegung des selbstgesteuerten Lernens in einem konstruktivistischen Projektunterricht mit Internet, Dissertationsschrift zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie an der Freien Universität zu Berlin im Jahre 2003, online verfügbar unter: <http://www.diss.fu-berlin.de/2003/308/> (Stand: 25.05.2006)
- Patterson, C.H. (2006):** Empathy, Warmth, and Genuiness in Psychotherapy, A Review of Reviews, in: Understanding Psychotherapy: Fifty Years of Client-Centered Theory and Practise, PCCS Books,

2000, online verfügbar unter:
http://www.sageofasheville.com/pub_downloads/EMPATHY_WARMTH_AND_GENUINNESS_IN_PSYCHOTHERAPY.pdf (Stand: 08.04.2006)

- Pätzold, Günter (1997):** Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung – Kurseinheit 1: Individuelles und kooperatives Lernen, Kurs 4306 der FernUniversität Hagen
- Pätzold, Günter (2002):** Lernfelder – Lernortkooperation – Neugestaltung beruflicher Bildung, Projektverlag, Bochum
- Peterßen, Wilhelm H. (2001):** Lehrbuch Allgemeine Didaktik, 6. Auflage, Oldenbourg Verlag München
- Pörtner, Marlis (2006):** Ernstnehmen – Zutrauen – Verstehen. Ein personenzentriertes Alltagskonzept für den Umgang mit psychischen Störungen bei Menschen mit geistiger Behinderung, Materialien der DGSGB (Deutsche Gesellschaft für seelische Gesundheit bei Menschen mit geistiger Behinderung e. V.), Band 2, Vortrag anlässlich der Arbeitstagung der DGSGB am 05.11.1999 in Kassel, online verfügbar unter: <http://www.dgsgb.de/pdf/Broschuere%20Bd.2%20Poertner.pdf> (Stand: 22.06.2006)
- Popp, Ulrike; Tillmann, Klaus-Jürgen (1996):** Sozialisation – Eine Einführung, Doppelkurseinheit, Kurs 3843 der FernUniversität Hagen
- Preiser, Siegfried (2003):** Pädagogische Psychologie – Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht, Juventa Verlag, Weinheim
- Purkey, Stewart C.; Smith, Marshall S. (1990):** Wirksame Schulen – Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten; in: Aurin, Kurt (Hrsg.): Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit?, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbronn, S. 13 - 45
- Rahn, Ewald; Mahnkopf, Angela (1999):** Lehrbuch Psychiatrie für Studium und Beruf, Psychiatrie-Verlag, Bonn
- Rau, Johannes (1995):** Geleitwort des Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen; in: Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Luchterhand Verlag, Neuwied
- Reay, David G. (1994):** Understanding how people learn, Kogan Page Limited, London
- Recht, Peter (1995):** Kommunikation und Interaktion, Kurs 4087 der FernUniversität Hagen
- Reynolds, David (1990):** Forschung zu Schulen und zur Wirksamkeit ihrer Organisation – das Ende des Anfangs? Eine kritische Bilanz aus der Sicht britischer Erfahrungen; in: Aurin, Kurt (Hrsg.): Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit?, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbronn
- Ripke, Thomas (1991):** Konkrete Veränderungsmöglichkeiten der ärztlichen Gesprächsführung; in: Finke, Jobst; Teusch, Ludwig (Hrsg.): Gesprächspsychotherapie bei Neurosen und psychosomatischen Erkrankungen – Neue Entwicklungen in Theorie und Praxis, Roland Asanger Verlag, Heidelberg
- Rogers, Carl Ransom (1951):** Client-Centered Therapy – Its Current Practise, Implications and Theory, Constable & Robinson Ltd., London
- Rogers, Carl Ransom (1961):** On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy, Constable & Robinson Ltd., London
- Rogers, Carl Ransom (1967a):** Learning to be free; in: Rogers, Carl Ransom; Stevens, Barry (Hrsg.): Person to Person – The Problem of Being Human. A New Trend in Psychology, Condor Educational & Academic Press, London
- Rogers, Carl Ransom (1967b):** Some Learnings from a Study of Psychotherapy with Schizophrenics; in: Rogers, Carl Ransom; Stevens, Barry (Hrsg.): Person to Person – The Problem of Being Human. A New Trend in Psychology, Condor Educational & Academic Press, London
- Rogers, Carl Ransom (1967c):** Toward a Modern Approach to Values: The Valuing Process in the Mature Person; in: Rogers, Carl Ransom; Stevens, Barry (Hrsg.): Person to Person – The Problem of Being Human. A New Trend in Psychology, Condor Educational & Academic Press, London
- Rogers, Carl Ransom (1967d):** The Interpersonal Relationship: The Core of Guidance; in: Rogers, Carl Ransom; Stevens, Barry (Hrsg.): Person to Person – The Problem of Being Human. A New Trend in Psychology, Condor Educational & Academic Press, London
- Rogers, Carl R. (1969):** Freedom to Learn, Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio
- Rogers, Carl Ransom (1972):** Die nicht-direktive Beratung – Counseling and Psychotherapy, Kindler Studienausgabe, München
- Rogers, Carl Ransom (1974):** Lernen in Freiheit – Zur Bildungsreform in Schule und Universität, Kösel-Verlag, München
- Rogers, Carl Ransom (1976):** Entwicklung der Persönlichkeit – Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, Originalausgabe herausgegeben in 1961
- Rogers, Carl Ransom (1978):** Die Kraft des Guten – Ein Appell zur Selbstverwirklichung, Kindler Verlag, München
- Rogers, Carl Ransom (1981):** Der neue Mensch, Klett-Cotta-Verlag, Stuttgart
- Rogers, Carl Ransom (1983a):** Therapeut und Klient – Grundlagen der Gesprächspsychotherapie, ungekürzte Ausgabe, veröffentlicht im Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main

- Rogers, Carl Ransom (1983b):** Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie – Client-Centered Therapy, ungekürzte Ausgabe, veröffentlicht im Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main
- Rogers, Carl Ransom (1984):** Encounter-Gruppen – Das Erlebnis der menschlichen Begegnung, 6., ungekürzte Auflage, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main
- Rogers, Carl Ransom (1991a):** Ein klientenzentrierter bzw. personenzentrierter Ansatz in der Psychotherapie; in: Rogers, Carl Ransom; Schmid, Peter F. (Hrsg.): Person-zentriert – Grundlagen von Theorie und Praxis, Matthias-Grünewald-Verlag, Mainz
- Rogers, Carl Ransom (1991b):** Klientenzentrierte Psychotherapie; in: Rogers, Carl Ransom; Schmid, Peter F. (Hrsg.): Person-zentriert – Grundlagen von Theorie und Praxis, Matthias-Grünewald-Verlag, Mainz
- Rogers, Carl Ransom (1991c):** Die notwendigen und hinreichenden Bedingungen für Persönlichkeitsentwicklung durch Psychotherapie; in: Rogers, Carl Ransom; Schmid, Peter F. (Hrsg.): Person-zentriert – Grundlagen von Theorie und Praxis, Matthias-Grünewald-Verlag, Mainz
- Rogers, Carl Ransom (1991d):** Paul Tillich und Carl Rogers im Gespräch; in: Rogers, Carl Ransom; Schmid, Peter F. (Hrsg.): Person-zentriert – Grundlagen von Theorie und Praxis, Matthias-Grünewald-Verlag, Mainz
- Rogers, Carl Ransom (1991e):** Empathie in der Sicher von Rogers und Kohut; in: Rogers, Carl Ransom; Schmid, Peter F. (Hrsg.): Person-zentriert – Grundlagen von Theorie und Praxis, Matthias-Grünewald-Verlag, Mainz
- Rogers, Carl Ransom; Farson, Richard E.(2006):** Active Listening;. Excerpt from 1957 article, Chicago (University of Chicago Industrial Relations Center) (25 pp.); also in: Newman, R. G. / Danziger, M. A. / Cohen, M. (eds.), Communication in Business Today, Washington C.C. (Heath and Company) 1987, online verfügbar unter: http://www.gordontraining.com/pdf/active_listening_article_rogers-farson.pdf#search=%22carl%20rogers%20atmosphere%20pdf%22 (Stand: 27.06.2006)
- Röhrs, Hermann (1994):** Die Internationalität der Reformpädagogik und die Ansätze zu einer Weltbeziehungsbeziehungsbewegung; in: Röhrs, Hermann; Lenhart, Volker (Hrsg.): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten – Ein Handbuch, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main
- Rösner, Ernst (1999):** Das Schulsystem in Deutschland – Kritische Befunde zur Schulstruktur der Sekundarstufen, Bergmann + Helbig Verlag, Hamburg
- Ruhr-Uni Bochum (2006):** Reform im Regelstudiengang – Studienreform Medizin: POL im Regelstudiengang, online verfügbar unter: http://www.ruhr-uni-bochum.de/srm/REGEL/konzept_reg.htm (Stand: 22.06.2006)
- Sachse, Rainer (1992):** Zielorientierte Gesprächspsychotherapie – Eine grundlegende Neukonzeption, Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen
- Sauter, Friedrich Christian (1999):** Die Lehrkraft als Person im Spannungsfeld zwischen personenzentrierter Haltung und Unterrichtstechnik – Vorschläge für ein personenzentriertes Schulmodell und eine personenzentrierte Methodik und Didaktik; in: Bender, Beate; Fleischer, Thomas; Mersmann, Birke (Hrsg.): Person und Beziehung in Schule und Unterricht – Ein Beitrag des Personzentrierten Ansatzes zur Professionalisierung des Lernens in der Schule, GwG-Verlag, Köln
- Schaarschmidt, Uwe (2000):** Psychische Gesundheit und Motivation bei Lehrerinnen und Lehrern; in: Smolka, Dieter (Hrsg.): Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule – Empfehlungen für die Schulpraxis, Luchterhand Verlag, Kriftel
- Schaupp, K.: (2006):** Geistliche Begleitung – Abgrenzung und Kooperation mit anderen Begleitungsdiensten, in: Da kam Jesus hinzu ... Handreichung für geistliche Begleitung auf dem Glaubensweg, Arbeitshilfe der DBK158, Bonn 2001, S. 69f., online verfügbar unter: <http://cms.bistum-speyer.de/exerzitien/file.php?mySID=9dfbb0df6f017cffed20b96dcf36c294&file=/speyererhefte/heft2.pdf&type=down> (Stand: 05.05.2006)
- Schelp, Theodor (1985):** Emotionen und Psychotherapie – Zur Anwendung der Emotionspsychologie in der Psychotherapie, Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster in Westfalen
- Schirlbauer, Alfred (2005):** Die Moralpredigt – Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik, Sonderzahl Verlagsgesellschaft, Wien, Österreich
- Schlee, Jörg (1998):** Kollegiale Beratung und Supervision in Unterstützungs- und Selbsthilfegruppen – Doppelkurseinheit, Kurs 4570 der FernUniversität Gesamthochschule in Hagen
- Schmid, Peter F. (1991):** Souveränität und Engagement – Zu einem personenzentrierten Verständnis von „Person“; in: Rogers, Carl Ransom; Schmid, Peter F. (Hrsg.): Person-zentriert – Grundlagen von Theorie und Praxis, Matthias-Grünewald-Verlag, Mainz
- Schmid, Peter F. (1995):** Personale Begegnung – Der personenzentrierte Ansatz in Psychotherapie, Beratung, Gruppenarbeit und Seelsorge, Echter Verlag, Würzburg

- Schmidbauer, Wolfgang (1999):** Wie Gruppen uns verändern – Vom Training zur Institutionsanalyse, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg
- Schmidtchen, Stefan (1991):** Klientenzentrierte Spiel- und Familientherapie, dritte Auflage, PsychologieVerlagsUnion, Weinheim
- Schmitz, Klaus (1977):** Allgemeine Didaktik – Eine Einführung, Kohlhammer Verlag, Stuttgart
- Schneider, Kordula (2003):** Das Lernfeldkonzept – zwischen theoretischen Erwartungen und praktischen Realisierungsmöglichkeiten; in: Schneider, K.; Brinker-Meyendriesch, E.; Schneider, A. (Hrsg.): Pflegepädagogik für Studium und Praxis, Berlin
- Schön, Barbara (1998a):** Einleitung; in: Schön, Barbara (Hrsg.): Wie viel Therapie braucht die Schule? Theoretische Reflexionen und praktische Erfahrungen, Reihe Bildung und Erziehung, Auer Verlag GmbH, Donauwörth
- Schön, Barbara (1998b):** Wie viel Therapie braucht die Schule?; in: Schön, Barbara (Hrsg.): Wie viel Therapie braucht die Schule? Theoretische Reflexionen und praktische Erfahrungen, Reihe Bildung und Erziehung, Auer Verlag GmbH, Donauwörth
- Schönherr, Katja; Voss, Jens (2006):** Ab 2007 wieder Schulnoten für Betragen – Die Wirtschaft fordert es, und auch viele Experten sind dafür, das Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler zu würdigen. Ab 2007 wird es Kopfnoten geben. ; in: Rheinische Post vom 23.03.2006
- Schratz, Michael (1998):** Unterrichtsforschung – Kurseinheit 2: Methoden und Beispiele, Kurs 3056 der FernUniversität Hagen
- Schulenberg, Sophie (2006):** Kopfnoten werden wieder Pflicht – Schulministerin Barbara Sommer will, dass das Verhalten der Schüler bewertet wird. Auch entschuldigte Fehlzeiten sollen im Zeugnis stehen; in: Westdeutsche Zeitung vom 24.01.2006
- Schulgesetz NRW (2006):** Auszüge aus dem Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen, online verfügbar unter: <http://www.bildungsportal.nrw.de/Schulgesetz/paragraph.jsp?paragraph=2> (Stand: 26.04.2006)
- Schulz, Wolfgang (1974):** Drei Argumente gegen die Formulierung von „Lernzielen“ und ihre Widerlegung – Statt eines Vorwortes; in: Mager, Robert F.: Lernziele und Unterricht, Beltz Verlag, Weinheim
- Schulz, Wolfgang (2002):** Die lehrtheoretische Didaktik – Oder: Didaktisches Handeln im Schulfeld. Modellskizze einer professionellen Tätigkeit; in: Gudjons, Herbert; Winkel, Rainer (Hrsg.): Didaktische Theorien, 11. Auflage, Bergmann + Helbig Verlag, Hamburg
- Schulz von Thun, Friedemann (1998):** Miteinander reden 3 – Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation, Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg
- Seel, Norbert M. (2003):** Psychologie des Lernens – Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen, 2. Auflage, Ernst Reinhardt Verlag, München
- Slavin, Robert E. (2000):** Educational Psychology – Theory and Practise, Sixth Edition, Allyn and Bacon Inc., Boston
- Sloane, Peter F. E. (1999):** Situationen gestalten – Von der Planung des Lehrens zur Ermöglichung des Lernens, Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, Markt Schwaben
- Spangenberg, Kurt (1969):** Chancen der Gruppenpädagogik – Gruppendynamische Modelle für Erziehung und Unterricht, Julius Beltz Verlag, Weinheim
- Speth, Rudolf; Klein, Ansgar (2000):** Demokratische Grundwerte in der pluralisierten Gesellschaft – Zum Zusammenspiel von politischen Verfahren und bürgerlichem Engagement; in: Breit, Gotthard; Schiele, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung, Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, Wochenschau Verlag, Schwalbach im Taunus
- Spiewak, Martin (2006):** Mathematik im Selbstversuch – Ein Gymnasium in der Schweiz praktiziert den Unterricht ohne Lehrer; in: Die Zeit Nr. 19 vom 04. Mai 2006
- Spitzer, Manfred (2003):** Lernen - Gehirnforschung und Schule des Lebens, Spektrum Akademie Verlag, korrigierter Nachdruck, Heidelberg
- Sprinthall, Norman; Sprinthall, Richard (1990):** Educational Psychology – A Developmental Approach, Fifth Edition, McGraw-Hill Publishing Company, New York
- Stauber-Klein, Birgitta (2006):** Nur gute Schüler mögen die Zensuren – Schlechte Noten dämpfen eher die Motivation. Über den Lernerfolg sagen sie gar nichts aus, so die Wissenschaft; in: Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 24. Juni 2006
- Steiner, Rudolf (1992):** Drei Vorträge über Volkspädagogik; in: Scheuerl, Hans (Hrsg.): Lust an der Erkenntnis: Die Pädagogik der Moderne – Von Comenius und Rousseau bis in die Gegenwart, Ein Lesebuch, Piper Verlag, München
- Struck, Peter (2000):** Der Lehrer der Zukunft; in: Smolka, Dieter (Hrsg.): Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule – Empfehlungen für die Schulpraxis, Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel
- Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie (1998):** Erziehungspsychologie – Begegnung von Person zu Person, 11., korrigierte Auflage, Verlag für Psychologie Dr. C. J. Hogrefe, Göttingen

- Tausch, Reinhard (1999):** Achtung und Einfühlung – Kompass für didaktische und erzieherische Handlungen von Lehrern und Erziehern; in: Bender, Beate; Fleischer, Thomas; Mersmann, Birke (Hrsg.): Person und Beziehung in Schule und Unterricht – Ein Beitrag des Personzentrierten Ansatzes zur Professionalisierung des Lernens in der Schule, GwG-Verlag, Köln
- Tausch, Reinhard (2006):** Entscheidende Wirkungsvorgänge in Patienten/Klienten bei der Minderung seelischer Beeinträchtigungen durch Gesprächspsychotherapie – Eine empirisch begründete Theorie an der Universität Hamburg, erschienen in: I. Langer (Hrsg.) (2001): Menschlichkeit und Wissenschaft (S. 523 – 547). Köln: GwG-Verlag, online verfügbar unter: <http://www1.uni-hamburg.de/psych-3/homepages/tausch/Tausch,%20WIRKORG.pdf> (Stand: 26.05.2006)
- Teigeler, Peter (1994):** Freinet-Pädagogik, psychologische Lernmotivations-Theorie und Viktor E. Frankls „Wille zum Sinn“; in: Hellmich, Achim; Teigeler, Peter (Hrsg.): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik – Konzeption und aktuelle Praxis, Beltz Verlag, 2. Auflage, Weinheim
- Terhart, Ewald (1997):** Lehr-Lern-Methoden – Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, Juventa Verlag Weinheim
- Terhart, Ewald (2000):** Lehrerbildung und Professionalität. Strukturen, Probleme und aktuelle Reformtendenzen; in: Bastian, Johannes; Helsper, Werner; Reh, Sabine; Schelle, Carla (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf – Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität, Leske + Budrich Verlag, Opladen
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1996):** Von Steintruhen, Matten und Häuptlingen oder: Was ist an der Schule selbstverständlich? in: Tillmann, Klaus-Jürgen; Eubel, Klaus-Dieter; Dichanz, Horst (Hrsg.): Einführung in die Theorie der Schule – Vierfachkurseinheit, Kurs 3090 der FernUniversität Gesamthochschule in Hagen
- Tscheulin, D. (2006):** Die Theorie von Rogers (1959): Inkongruenz-Entwicklung, online verfügbar unter: http://www.psychologie.uni-wuerzburg.de/i4pages/Tscheulin/Rogers_Inkongruenzentwicklung.pdf (Stand: 26.05.2006)
- Uttendorfer-Marek, Ingrid (1976):** Disziplin im schülerzentrierten Unterricht; in: Wagner, Angelika C. (Hrsg.): Schülerzentrierter Unterricht, Urban & Schwarzenberg, München
- Voss, Jens (2006):** Schwerpunkt Gesetzesnovelle – Praxistest Schule: Das neue Schulgesetz nennt hehre Ziele wie das Recht der Schüler auf individuelle Förderung. In der Praxis wird sich entscheiden, was vom Geist solcher Rechte übrig bleibt; in: Rheinische Post vom 25. Mai 2006
- Wagner, Angelika C. (1976):** Schülerzentrierter Unterricht; in: Wagner, Angelika C. (Hrsg.): Schülerzentrierter Unterricht, Urban & Schwarzenberg, München
- Wallace, James M. (1994):** Ursprung und Entwicklung der „Progressive Education“ in den USA: Reformen der Neuen Welt und die Alte Welt; in: Röhrs, Hermann; Lenhart, Volker (Hrsg.): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten – Ein Handbuch, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main
- Wawrinowski, Uwe (1997):** Grundkurs Psychologie, 3. Auflage, Stam-Verlag Köln
- Weinberger, Sabine (1996):** Klientenzentrierte Gesprächsführung – Eine Lern- und Praxisanleitung für helfende Berufe, 7. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- Wörmann, Michael (2003):** Personenzentrierte Beratung durch Pflegenden; in: Schneider, K.; Brinker-Meyendriesch, E.; Schneider, A. (Hrsg.): Pflegepädagogik – Für Studium und Praxis, Springer Verlag, Berlin
- Woolfolk, Anita (2001):** Educational Psychology, eighth edition, Allyn and Bacon, Boston
- Zimbardo, Philip G.; Gerrig, Richard J. (2004):** Psychologie, 16. Auflage, Pearson Studium, München
- Zimring, Fred (2006):** Carl Rogers – originally published in prospects: the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIV, no. 3 / 4, 1994, p. 411 - 22, online verfügbar unter: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/rogerse.PDF> (Stand: 12.05.2006)
- Zöllner, Jürgen (2006):** Interview; in: Wachs, Philipp-Christian: Neue Lehrer braucht das Land, 16. Zeit Forum der Wissenschaft vom 08. April 2005, online verfügbar unter: http://zeus.zeit.de/text/2005/16/forum_lehrer (Stand: 16.05.2006)
- Zoske, Reinhard (2006):** Seelsorgerliche Gesprächsführung in der Hospizarbeit, online verfügbar unter: <http://www.gwg-ev.org/cms/cms.php?textid=920> (Stand: 28.06.2006)

Erklärung

Hiermit versichere ich, Karsten Hartdegen, dass ich die Arbeit „Der personenzentrierte Ansatz von Carl Rogers im Schulunterricht und seine Auswirkungen auf die Lehrerrolle“ selbstständig verfasst und keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt und die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe.

Moers, 29. Juni 2006



(Karsten Hartdegen)

Nachträglicher *Anhang*

Zum *competency based education and training* sind im Internet viele Informationen und Erläuterungen zu finden. Ich möchte hier eine kleine Auswahl vorstellen, deren Lektüre mir lohnenswert erscheint (Stand: 31.08.2006):

- <http://www.reproline.jhu.edu/english/6read/6training/cbt/cbt.htm#CBT>
- http://www.tafe.qld.gov.au/courses/flexible_study/competency.html
- <http://www.ilo.org/public/english/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/beliz/index.htm>
- http://www.cpcs.umb.edu/support/student-support/new_student/competency_education.htm
- http://library.cpmc.columbia.edu/cere/web/ACGME/doc/Competency_Base_d.pdf#search=%22competency%20based%20education%20%22
- http://cce.iisc.ernet.in/cbe_index.html
- <http://www.sheeo.org/network/presen2001/vorhees.ppt>
- <http://www.ceph.org/files/public/Competencies.pdf#search=%22competency%20based%20education%20%22>