



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Personenzentrierte Psychotherapie als Unterrichtsthema“

„Das positive Selbstkonzept nach Carl R. Rogers unter besonderer
Berücksichtigung des Psychologie- und Philosophieunterrichts“

verfasst von / submitted by

Thomas Strauss

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 445 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UniStG
UF Biologie und Umweltkunde UniStG
UF Psychologie und Philosophie UniStG

Betreut von / Supervisor:

Mag. Mag. Mag. Dr. Dr. Paul Tarmann

Vorwort

Im Rahmen meines Studiums habe ich in meiner praktischen Ausbildung im Fach Psychologie eine Unterrichtseinheit zum Thema „Personenzentrierte Psychotherapie“ gehalten. Seit diesem Moment begeistere ich mich für die Ideen und Grundsätze von Carl R. Rogers. Bei der eingehenden Beschäftigung mit seiner Arbeit habe ich bemerkt, dass seine Ansätze nicht bei der Psychotherapie enden, sondern auch bis in die Pädagogik reichen. Im Rahmen verschiedener Praktika habe ich versucht ein paar seiner Ideen in den Unterricht einfließen zu lassen und wollte mich in diesem Bereich noch weiterbilden, um damit meinen eigenen Unterricht zu verbessern.

Diese Arbeit verbindet mein Interesse an der Psychologie, der humanistischen Philosophie und einer speziellen Herangehensweise in der Pädagogik.

An dieser Stelle möchte ich mich auch ganz herzlich bei meinem Diplomarbeits-Betreuer Mag. Mag. Mag. Dr. Dr. Paul Tarmann bedanken, der immer helfend zur Seite gestanden ist und einige wichtige Hinweise gegeben hat, mir aber auch viel Freiheit gelassen hat.

Einen großen Dank schulde ich auch meinen Eltern, die meine Arbeit nicht nur Korrektur gelesen haben, sondern mich auch immer in allen Belangen unterstützt haben.

„Last but not least“ möchte ich mich bei der geduldigsten Person überhaupt bedanken, nämlich meiner Freundin Martina. Sie hat alle Zweifel und Ärgernisse erduldet und war mir von Anfang bis Ende eine große, auch sehr professionelle, Hilfe. Danke!

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
Inhaltsverzeichnis	5
Einleitung.....	7
1.1. Thematische Einführung	7
1.2. Forschungsfrage und Hypothesen.....	8
1.3. Aufbau und Methodik.....	9
Philosophische Grundlagen zu Carl R. Rogers	10
2.1. Humanismus	10
2.2. Existenzphilosophie.....	21
2.3. Humanistische Psychologie.....	24
Carl R. Rogers und seine Theorien	30
3.1. Zur Person Carl R. Rogers	30
3.2. Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen	35
3.3. Die Rolle des Therapeuten	37
3.4. Die Wirkung auf den Klienten	40
3.5. Das Selbstkonzept.....	42
3.6. Veränderungen und Lernprozesse während der Therapie	43
3.7. Gruppentherapie	45
Schülerzentrierter Unterricht	50
4.1. Carl R. Rogers persönliche Ansichten	51
4.2. Signifikantes Lernen	53
4.3. Der Lehrer als Facilitator	57
Umsetzung.....	62
5.1. Carl R. Rogers Ideen zur praktischen Umsetzung	62
5.2. Methoden für den Unterricht.....	65
5.2.1. Frontalunterricht.....	66
5.2.2. Direkte Instruktion.....	68
5.2.3. Das Gruppenpuzzle	70
5.2.4. Stationenarbeit.....	73
5.2.5. Wochenplanarbeit.....	75
5.2.6. Rollenspiel	76

5.2.7. Lehrstückunterricht.....	78
5.2.8. Entdeckendes Lernen	80
5.2.9. Fallstudie	82
5.2.10. Pädagogische Werkstattarbeit	83
5.2.11. Die Projektmethode.....	85
5.2.12. WebQuests	86
Fazit und Ausblick	88
Literaturverzeichnis	89
Anhang	93
8.1. Zusammenfassung.....	93
8.2. Abstract	94

Einleitung

„Im Psychologieunterricht sollen die Schülerinnen und Schüler Einblick in das Erleben und Verhalten des Menschen gewinnen sowie Impulse zur Selbstreflexion und zu einem besseren Verständnis des Mitmenschen erhalten“ (Bundesministerium für Bildung, 2018). So wird im Lehrplan allgemeinbildender höherer Schulen ein Hauptziel des Psychologieunterrichts definiert. Ganz ähnlich formuliert Carl R. Rogers das Ziel seiner Arbeit: „Es wird hoffentlich einleuchten, daß die präventive Anwendung dieses Wissens helfen könnte, reife, vorurteilsfreie, verständnisvolle Menschen heranzubilden, die zukünftige Spannungen schon im Zeitpunkt ihrer Entstehung angehen könnten“ (Rogers, 1961/2000, S. 16).

Carl R. Rogers hat wichtige Erkenntnisse geliefert, die es ermöglichen dieses Lehrplanziel im Schulunterricht umzusetzen. Es ist daher von großer Bedeutung im Fach Psychologie und Philosophie auf seine Arbeit näher einzugehen.

1.1. Thematische Einführung

Humanismus spielt schon seit der Antike eine wichtige Rolle in unserer kulturellen Entwicklung und Bildung. Oft spricht man vom Humanismus als Wiederbelebung antiker Werte (Zichy, 2010, S. 29). Dabei handelt es sich vor allem im Bildungsbereich um die Entwicklung eines reflektierten Selbstbildes. „Erkenne dich selbst“ ist ein berühmter Spruch in der Antike, der die Bedeutung dieses Bildungsziels untermauert. Dies hat heute in unserem Schulalltag nicht mehr eine so große Bedeutung und ist, nach Sebastian Weißgerber (2015, S. 72), dem Lernen zur Funktionalität, der reinen Wissensvermittlung und der Leistungsnormierung zum Opfer gefallen. Obwohl bereits in den 1960er Jahren mit der humanistischen Psychologie und Carl R. Rogers (1969/1974, S. 122) die Bedeutung eines gesunden Selbstbildes für die positive Entwicklung junger Menschen nachgewiesen wurde, nehmen Bildungseinrichtungen mit einem humanistischen Bildungsziel eher ab (Vogel, 2006, S. 88). Möglicherweise sind die Forderungen und Vorschläge von Carl R. Rogers zur Veränderung im Bildungsbereich zu radikal, um tatsächlich umgesetzt werden zu können. Man sollte aber trotzdem einen Weg finden, um für diese wichtige Errungenschaft der griechischen Kultur auch heute im Schulalltag Platz zu schaffen. So hat bereits Werner Jaeger (1925) am Anfang des 20.

Jahrhunderts die Relevanz dieses Themas erkannt und andere Entwicklungen im pädagogischen Bereich kritisiert:

Denn Kultur ist nicht äußerer Apparat, ist auch nicht formlose Innerlichkeit. Sie ist hellstes Wissen des Geistes um sich selbst und sicheres Ruhen in seiner Form, zweckfreies Sein und Können. Nur in dieser interessefreien Sphäre (mit Plato und Kant zu reden) ist wahre Bildung zu Hause. Alle echte Bildung ist daher humanistisch, Bildung des Menschen zum Menschen. Alles andere ist doch nur Ausbildung, Durchbildung, Vorbildung, Fortbildung, nicht Bildung, Formation, Herausgestaltung der als „Idee“ über dem Menschen stehenden, als „Entelechie“ in ihm wirksamen Form seiner selbst. (S. 20)

1.2. Forschungsfrage und Hypothesen

Die Ideen von Carl R. Rogers und die humanistische Tradition dahinter wurden bis jetzt im Bildungsbereich wenig berücksichtigt. Diese Diplomarbeit soll einen Ansatz liefern, der es ermöglicht seine Ideen in unser aktuelles Bildungssystem zu integrieren und sie so für Lehrerinnen und Lehrer im Schulunterricht anwendbar zu machen und sie speziell im Psychologie- und Philosophie-Fachunterricht zu verankern. Die zu bearbeitende Forschungsfrage lautet: Warum sind Carl R. Rogers Ideen bereichernd für das Fach Psychologie und Philosophie, aber auch für den Bildungsbereich im Allgemeinen?

Aufgrund der intensiven Auseinandersetzung Carl R. Rogers mit der Thematik des schülerzentrierten Unterrichts, dem signifikanten Lernen und diversen empirischen Untersuchungen in diesem Bereich, ist es naheliegend, dass die Theorien von Rogers einen sehr positiven Einfluss auf den Erziehungsbereich haben. Seine enge Verbindung zwischen Psychologie und Philosophie führen zu der Annahme, dass es kaum besser geeignete Persönlichkeiten und Theorien in diesem Themenbereich gibt, die in diesem Unterrichtsfach behandelt werden sollten.

1.3. Aufbau und Methodik

In einem ersten Schritt werden die philosophischen Wurzeln von Carl R. Rogers beleuchtet. Dazu wird die Entwicklung des Humanismus und des Existentialismus, als zwei wichtige philosophische Richtungen, die Rogers stark beeinflusst haben, beschrieben. Darauf folgt die Untersuchung der humanistischen Psychologie, bei deren Aufbau Rogers mitgewirkt hat. Im nächsten Abschnitt werden seine Theorien zur Gesprächstherapie, zur Entwicklung einer Persönlichkeit und zur Gruppentherapie im Detail betrachtet.

Im Anschluss folgen Rogers Vorschläge zur Umsetzung im pädagogischen Bereich und zwölf Unterrichtsmethoden, die auf ihre Qualität zur Förderung der Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes im Schulunterricht und im speziellen im Psychologie- und Philosophieunterricht analysiert werden.

Philosophische Grundlagen zu Carl R. Rogers

Im ersten Abschnitt dieser Arbeit werden die philosophischen Grundlagen von Carl R. Rogers näher beleuchtet. Großen Einfluss auf seine Arbeit haben vor allem der Humanismus und der Existentialismus gehabt. Diese beiden philosophischen Richtungen haben dann zur Entwicklung der humanistischen Psychologie geführt. In diesem Bereich ist Carl R. Rogers Arbeit als Psychotherapeut einzuordnen. „Carl Rogers gebührt das Verdienst, ein neues, humanistisches Konzept der Beziehung zwischen Therapeut und Patient eingeführt zu haben“ (Bühler & Allen, 1973, S. 83).

Diese geschichtlichen, philosophischen und psychologischen Entwicklungsschritte werden kurz geschildert, um Rogers Ideen besser verstehen zu können. Eine zu detaillierte Analyse, der einzelnen Elemente würde den Rahmen dieser Arbeit leider sprengen.

2.1. Humanismus

Die Inschrift „Gnothi sauton“ auf einer der Säulen des Apollontempels in Delphi verweist auf die Wurzeln des Humanismus im antiken Griechenland (Tränkle, 1985, S. 25). Die Übersetzung „Erkenne dich selbst“ zeigt eine der Hauptideen im humanistischen Denken. Marcus Tullius Cicero hat diese Gedanken dann später in die römische Kultur übernommen und erwähnt die Inschrift auf der Säule in einer seiner philosophischen Abhandlungen¹. Sich selbst zu erkennen, deutet Cicero in dem Sinn, dass man die Kräfte seines Körpers und seiner Seele kennenlernt und man mit dieser Erkenntnis auch das höchste Gut (summum bonum) erreichen kann² (Cicero, 45BC/1957, S. 219).

Er war auch einer der Ersten, der das Wort „humanitas“, das mit „Menschlichkeit“ übersetzt werden kann, geprägt hat. Cicero hat die Unterscheidung zwischen Mensch

¹ Marcus Tullius Cicero, De finibus bonorum et malorum 5,44: „Iubet igitur nos Pythius Apollo noscere nosmet ipsos.“

² Marcus Tullius Cicero, De finibus bonorum et malorum 5,44: Cognitio autem haec est una nostri, ut vim corporis animique norimus sequamurque eam vitam, quae rebus iis ipsis perfruatur. quoniam autem is animi appetitus a principio fuit, ut ea, quae dixi, quam perfectissima natura haberemus, confitendum est, cum id adepti simus, quod appetitum is sit, in eo quasi in ultimo consistere naturam, atque id esse summum bonum; [...]

und Tier anhand der Sprache und der gegenseitigen würdevollen Behandlung hervorgehoben (Renaud, 1998, S. 80).

Im Gegensatz zu den praktisch denkenden Römern liegt bei den Griechen der „Endzweck jedes menschlichen Wesens und seines Tuns nur in ihm selber“ (Jaeger, 1925, S. 26).

Nach dem Vorbild der griechischen Paideia, eine Form der geistigen Bildung, und der Philanthropia, der Nächstenliebe, hat Cicero ein Bildungsideal entwickelt, das auf die Entfaltung der menschlichen Natur „des Sprechens und Denkens“ Wert legt und „auf die ethische Gesamtbildung, auf die Veredelung des Menschen“ (Renaud, 1998, S. 82) abzielt. Heinrich Deiters definiert diese Bildung der Humanitas folgendermaßen: „Bildung ist zugleich ein Vorgang, eine Handlung und ein Zustand, ein Sein. Der Mensch wird zu dem, was er eigentlich von Anfang an ist, nämlich ein Mensch, erst durch einen mühevollen Prozeß der Erziehung und namentlich der Selbsterziehung“ (Deiters, 1957, S. 351).

Nach Werner Jaeger (1925, S. 28f) haben die Römer die griechische Urform nicht einfach nur übernommen, sondern sie haben sie in ihre eigene Bildung integriert und einen eigenen individuellen Humanismus geschaffen.

Hellfried Dahlmann (1977, S. 285) sieht darin auch das Problem, dass die „humanitas“ bei Cicero nie den hohen Stellenwert bekommt, den man erwarten könnte. Sie wird dabei nur zum „Ideal des gebildeten Römers“ und trägt einige Eigenschaften, wie „Freundlichkeit, Liebenswürdigkeit im Verkehr mit anderen, Güte, menschliche Herzlichkeit gesellschaftlich Gleichstehenden gegenüber, Feinheit des Geschmacks“ (Dahlmann, 1977, S. 285), dazu bei. Die „humanitas“ wird aber nie in einer „übernationalen, zeitlosen Sphäre menschlicher Bildung“ (Dahlmann, 1977, S. 286) verwirklicht, sondern eben nur im Kontext des römischen Volkes.

Hier liegt auch ein großer Widerspruch zwischen der philosophisch idealistischen Betrachtungsweise der antiken Autoren und der Wirklichkeit der kriegerischen Völker (Deiters, 1957, S. 351).

Trotzdem sind für Hellfried Dahlmann (1977) beide Nationen, Griechen und Römer, die Vorbilder für die humanistische Erziehung in der Antike. Ihr Ziel war es „das Bild höchsten Menschentums im Sinne eines Normbildes des erkennenden und wissenden Individuums, das Bild aber auch höchsten Menschentums im Sinne des Ordnung schaffenden und für das gemeinsame Wesen handelnden Typus“ (S. 293) zu zeigen.

„Wir haben eine Idealvorstellung des Menschen vor uns, so wie die griechischen und römischen Schriftsteller ihn schilderten, so soll der Mensch sein“ (Deiters, 1957, S. 352).

Werner Jaeger (1925) schreibt über die Urform des Humanismus bei den Griechen und seine Auswirkung folgendes:

Philosophischer, gestaltungsmächtiger ist nirgends und zu keiner Zeit das Problem der Erziehung des Menschen gestellt und gelöst worden als bei den Griechen, und wo es irgend wieder in der Geschichte der späteren Völker in seiner ganzen Schwere und Tiefe empfunden und aufgeworfen worden ist, da führte solche Besinnung stets mit innerer Notwendigkeit zur Wiedergeburt der griechischen Bildungsidee und des griechischen Geistes. Athen, „die Schule von Hellas“, ist zur Schule der ganzen Welt geworden. (S. 30f)

Nach Dahlmann (1977, S. 288-293) waren die Römer das Volk, das dieses griechische Erziehungsideal als Erstes in seine Bildung integriert hat und als Vorbild für weitere Völker des Abendlandes gedient hat. So schreibt Heinz Haffter (1983) über Cicero: „Hätte Cicero nicht seiner Humanitas diesen sehnsuchtsvollen Bezug zurück zu den Griechen gegeben, so wäre er selbst kaum zum Erwecker von Humanisten geworden, die durch ihn als Mittler auf den griechischen Ursprung der europäischen Kultur zurückgreifen wollten“ (S. 482).

Mit dem Untergang Griechenlands und Roms wurde die Humanität zunehmend aus der Politik in ein privates und persönliches Feld zurückgedrängt, um erst viel später wieder zurückzukehren (Deiters, 1957, S. 354).

Das Bildungsideal von Cicero bleibt im Mittelalter allerdings weitgehend erhalten. Der Begriff „Humanitas“ wird aber durch christliche Schriftsteller umgedeutet und stellt nun das Gegenteil von „Divinitas“, übersetzt „Göttlichkeit“, dar. Sie verdeutlicht „die hinfällige, sterbliche Menschennatur“ (Renaud, 1998, S. 84). So wird nach Hans-Ulrich Wöhler (1991) Humanismus nun „als Wiederaufnahme antiker Bildungsideale im Rahmen der christlichen Religion verstanden“ (S. 868), so wie im Werk „Consolatio philosophiae“, des spätantiken Philosophen Boethius, das vor allem im Mittelalter populär wird (Buck, 1987, S. 53). Nach Renaud (1998, S. 84) war durch sein Werk Ciceros Rhetorik im ganzen Mittelalter von großer Bedeutung. „Nicht Verzweiflung und Schicksalsergebenheit, sondern Ausrichtung an Vernunft, Güte, Gerechtigkeit, Liebe und Selbstbeherrschung wurden vom Philosophen zur allgemeinen Norm erhoben“ (Wöhler, 1991, S. 869). Der Humanismus entwickelte sich zu einer Gegenbewegung zur traditionellen Scholastik und richtete sich damit in erster Linie gegen die Kirche (Bühler

& Allen, 1973, S. 20). Petrus Abaelard versuchte im 12. Jahrhundert eigene humanistische Ideen zur Ethik mit seiner Religion zu verbinden und so sah er „die vernunftgeleitete moralische Selbstverwirklichung des Menschen als Erfüllung oberster religiöser Gebote an“ (Wöhler, 1991, S. 871). Trotzdem waren im Mittelalter humanistische Gedanken immer in einem durch die römisch-katholische Kirche sehr begrenzten Rahmen möglich. Nur einzelne Stimmen aus dem gebildeten Klerus konnten sich etwas abheben. „Das Eintreten für moralische und intellektuelle Bildung sowie für Toleranz zwischen Vertretern verschiedener Religionsgemeinschaften war zweifellos das herausragende Merkmal des mittelalterlichen Humanismus“ (Wöhler, 1991, S. 873).

Die wichtigsten Elemente dieses Humanismus waren meistens eher gegen die von der Kirche vorgegebenen Anschauungen gerichtet. „Vernunftvertrauen, das Beharren auf dem irdischen Glücksanspruch, das Ignorieren klerikaler Sexualmoral und von theologischen Autoritäten wie vor allem Augustinus kennzeichnen diese humanistische Gedankenwelt“ (Wöhler, 1991, S. 875).

Im späten Mittelalter trat dann Petrarca stark für die Logik, Naturphilosophie und Würde des Menschen ein (Bühler & Allen, 1973, S. 21).

Mit ihm kam es zu einer Wende im Denken. Er kritisierte die Scholastik und richtete den Blick der Wissenschaft auf „die aus menschlichen Leistungen hervorgegangene Erfahrung“ (Noe, 1998, S. 4).

Mit Kritik an der Vulgata, der Bibel, und an den „traditionellen Einstellungen zu Moral und Religion“ (Bühler & Allen, 1973, S. 21), zeigte Papst Nikolaus V., das nun auch in der Kirche der Humanismus angekommen war. Schließlich leitete Erasmus von Rotterdam die humanistische Renaissance ein und hatte mit seinem Werk „De libero arbitrio“ großen Einfluss auf die Reformation. „Erasmus war tief religiös, aber er glaubte an die grundsätzliche Freiheit des Menschen und an die schöpferische Kraft des einzelnen“ (Bühler & Allen, 1973, S. 22). Er beeinflusste mit seiner Deutung des freien Willens maßgeblich auch große Philosophen nach ihm, wie Leibniz und Kant.

Im Humanismus der Renaissance tritt jetzt die Bildung des Menschen in den Vordergrund. „Durch die Bildung wird der Mensch gleichsam ein zweites Mal erschaffen“ (Buck, 1987, S. 154). Die „Studia Humanitatis“ entwickeln sich zum Bildungsprogramm. „Sie formen den Menschen zu dem, was er sein soll: ein „homo humanus“. Bald fanden diese Studien, die im Vergleich zu traditionellen Fächern vor allem durch größere Freiheiten gekennzeichnet waren, Platz an den Universitäten Europas (Buck, 1987, S. 174f). „Die Studien müssen als Hauptzweck die Besserung der

Sitten und die Erkenntnis, sowie den Erwerb der Tugend vermittelt der Moralphilosophie haben“ (Gravina, 1757, zit. n. Buck, 1987, S. 313). Thomas Abbt (1767) sieht die hohe Bedeutung der humanistischen Studien für das ganze Leben und meint, dass diese Wissenschaften „unsern Geschmack bilden, unsern Verstand aufklären, unser Herz bessern; die uns schön denken und edel empfinden lehren“ (S. 49f).

Im 18. Jahrhundert kommt aber auch, hauptsächlich durch empirische Wissenschaftler, Kritik auf gegen den, vor allem durch das Erlernen von antiken Idealen gekennzeichneten humanistischen Bildungszugang. Es entsteht eine „Spannung zwischen ‚verba‘ und ‚res‘, zwischen Sprachbeherrschung und Sachkunde“ (Buck, 1987, S. 316).

Voltaire meinte in diesem Zusammenhang: „Wenn die griechischen Philosophen sich auf ihre eiteln physikalischen Systeme beschränkt hätten, würde man heute ihre Namen nur aussprechen, um sich über sie lustig zu machen. Wenn man sie noch achtet, so deswegen, weil sie gerecht waren und die Menschen lehrten, es auch zu sein“ (Voltaire, 1764/1954, zit. n. Buck, 1987, S. 317) Er verdeutlicht damit, vor allem die hinter den Denkern der Antike stehende Grundhaltung, die für die Bildung so bedeutend ist.

So definierte Denis Diderot (1778) in seiner Encyclopédie „Humanité“ folgendermaßen: „Es ist ein Gefühl des Wohlwollens für alle Menschen, das nur in einer großen und empfindsamen Seele entzündet“³ (S. 829).

Die wichtigen Philosophen der französischen Aufklärung, Montesquieu und Voltaire, waren stark von Ciceros Werk beeinflusst und Voltaire sah ihn sogar als das „Ideal menschlicher Vollkommenheit“ (Buck, 1987, S. 323f). Es verwundert nicht, dass auch in einigen Reden der französischen Revolution auf „das römische Volk, das keine Tyrannen duldet“ (S. 342), und die römischen Schriftsteller verwiesen wird.

Die Antike wird im Frankreich des 17. und 18. Jahrhunderts zu dem Vorbild in allen Bereichen. Jean-Jacques Rousseau sieht diese Entwicklung jedoch kritisch. Er möchte weg von der mythischen, fast entarteten, Verehrung der Antike und hin zu dem eher privaten, natürlichen, einfachen moralischen Verhalten der Griechen und Römer selbst (Vallentin, 1923/2016, S. 140).

Aus dieser Entwicklung entstand der Neuhumanismus, der vor allem durch die Begriffe „Einfachheit“ und „Natürlichkeit“ von Jean de La Bruyère auf Basis der griechischen

³ „c’est un sentiment de bienveillance pour tous les hommes, qui ne s’enflamme guere que dans une ame grande & sensible“ (Diderot, 1778, S. 829).

Kultur definiert wurde (Buck, 1987, S. 344). Ähnlich sieht es Johann Joachim Winckelmann bei seiner Analyse griechischer Kunst:

Das allgemeine vorzügliche Kennzeichen der griechischen Meisterstücke ist endlich eine edle Einfalt, und eine stille Größe, sowohl in der Stellung als im Ausdrucke. So wie die Tiefe des Meers allezeit ruhig bleibt, die Oberfläche mag noch so wüten, ebenso zeigt der Ausdruck in den Figuren der Griechen bei allen Leidenschaften eine große und gesetzte Seele. (Winckelmann, 1756/1969, S. 20)

Johann Wolfgang Goethe und Friedrich Hölderlin folgten Winckelmanns Ideen zum Vorbild der Griechen. Für sie soll das Studium der Antike der einzige Weg zur Bildung und damit zu einer höheren Menschlichkeit sein (Buck, 1987, S. 352-357).

In einem von Hölderlins (1797-1799/2013) Hauptwerken „Hyperion“ sehnte er sich nach der griechischen Bildung und verzweifelte dabei vor allem an der Lage in Deutschland zu seiner Zeit:

Es ist ein hartes Wort und dennoch sag ichs, weil es Wahrheit ist: ich kann kein Volk mir denken, das zerrißner wäre, wie die Deutschen. Handwerker siehst du, aber keine Menschen, Denker, aber keine Menschen, Priester, aber keine Menschen, Herrn und Knechte, Jungen und gesetzte Leute, aber keine Menschen – ist das nicht, wie ein Schlachtfeld, wo Hände und Arme und alle Glieder zerstückelt untereinander liegen, indessen das vergoßne Lebensblut im Sande zerrinnt? (S. 157)

Griechenland wurde zum verklärten Idealbild und die Moderne musste sich an diesem Bild messen (Buck, 1987, S. 369).

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1809/1970) betonte die Bedeutung der Antike und der humanistischen Bildung in einer Abschlussrede als Rektor an einem Gymnasium in Nürnberg:

Ich brauche an die Großheit ihrer Gesinnungen, an ihre plastische, von moralischer Zweideutigkeit freie Tugend und Vaterlandsliebe, an den großen Stil ihrer Taten und Charaktere, das Mannigfaltige ihrer Schicksale, ihrer Sitten und Verfassungen nur zu erinnern, um die Behauptung zu rechtfertigen, daß in dem Umfange keiner

Bildung soviel Vortreffliches, Bewunderungswürdiges, Originelles, Vielseitiges und Lehrreiches vereinigt war. (S. 319)

Das Bildungsziel im Neuhumanismus in Deutschland war, anhand des griechischen Vorbilds, „zur reinsten Form menschlicher Selbstgestaltung und damit zum überzeitlich gültigen Vorbild des Menschseins schlechthin“ (Buck, 1987, S. 377) zu gelangen.

Heinrich Deiters (1957) formulierte das Ziel des Neuhumanismus als ein „ins Allgemeine erweiternde Ich“, welches sich folgendermaßen definiert: „Indem es sich nach den Tendenzen, die von Anfang an in ihm liegen, entfaltet, durchdringt es die Welt, denkend, fühlend, wollend, und indem es auf diese Weise handelt – denn alles seelische Geschehen wird hier als Handeln begriffen –, kommt es zu sich selbst“ (S. 356).

Friedrich Ast (1806/1931, zit. n. Buck, 1987) hat bei einer Antrittsrede zur Professur für klassische Literatur an der Universität in Landshut folgendes bemerkt: „Denn die klassische Bildung ist, wie wir gesehen, die Grundlage aller wahren Bildung, da sie die allgemeinsten und vollendetsten Muster des Schönen und Wahren darstellt. Die Form und das Gesetz der Bildung also ist im Altertum gegeben, ihren Inhalt erfüllen die modernen Künste und Wissenschaften“ (S. 379).

Reinhold Bernhard Jachmann (1811), ein Schüler Kants, war Direktor einer Schule, des Conradinums, in Jenkau und versuchte dort ein humanistisches Bildungsziel einzuführen. Seine Schule sollte kein Ort der reinen Wissensvermittlung und der Vorbereitung auf das berufliche Leben sein, sondern ihren Selbstzweck in der Bildung junger Menschen haben. „Sie erkannte die Welt des griechischen Altertums für das vollkommenste Vorbild eines aus dem zarten Naturkeim bis zur vollkommensten Reife sich entwickelnden schönen und kräftigen Menschenlebens“ (S. 11).

Dieses Bildungsziel bedeutete für den Schüler:

Er lernt nicht die Welt mit ihrem Gold, mit ihrer Ehre und mit ihrer Lust, sondern sich selbst und seine geistige Veredlung zum Zweck seiner Tätigkeit machen. Mit Besonnenheit und Selbsttätigkeit den Entwicklungsgang seiner Natur verfolgend, genießt er in jedem Augenblick das volle Bewußtsein seines bis dahin errungenen geistigen Lebens. (S. 8)

Der Abschluss am Conradinum wird von Jachmann folgendermaßen beschrieben:

So lebt der Jüngling in seiner Schule ein frommes, schönes, wissenschaftliches Leben, bis das Bewußtsein seiner vollkommen ausgebildeten Humanität, der Besitz der durch diese Ausbildung erworbenen oder dazu benutzten Kenntnisse und der innere Herzensdrang, sein bisheriges idealisches Leben auf die wirkliche Welt in Anwendung zu bringen, und die Ideen des Wahren, Schönen und Guten, die er bis dahin in seinem Inneren nährte, auch außer sich durch Taten für die Menschheit zu realisieren, ihn aus der Schule in die Welt ruft. Dies ist der wahre Zeitpunkt seiner Schulreife, den nur der Schüler selbst und die Schule, die so lange mit ihm geistig lebte und wirkte, gemeinschaftlich bestimmen können. (S. 8)

Wilhelm von Humboldt ist einer der wichtigsten Vertreter des Neuhumanismus und entwickelt auch seinen eigenen Zugang zur Bildung auf Basis der griechischen Antike und seinen ganz persönlichen Erfahrungen damit (Buck, 1987, S. 383f). Er beschreibt das Ergebnis folgendermaßen in einem Brief an seine Frau Caroline:

Man hat eine ganz andere Kraft, dem Schicksal zu begegnen, und eine ganz andere Lust, ihm durch seine Höhen und Tiefen zu folgen. Wem es fehlt, dem mangelt auch, je nachdem er gebildet ist, bald Zartheit, bald Freiheit, und kein anderes Studium, keine andere Neigung des Geistes kann es ersetzen, da hingegen es selbst sich mit allen friedlich vereinigt. (Humboldt & Humboldt, 1817-1819/1910, S. 237)

Humboldt hatte großen Einfluß auf das deutsche Bildungswesen und reformierte Gymnasien und Universitäten. Basis war für ihn die Ausbildung auf griechischen Idealen. Am Anfang des 19. Jahrhunderts entstand eine, vor allem durch Johann Bernhard Basedow beeinflusste, Gegenbewegung, die sich als Philanthropinismus bezeichnete. Sie verstand Schule als Ausbildungsort, in dem Fächer unterrichtet werden sollen, die mit einem späteren finanziellen Nutzen verbunden waren. Sie kritisierten die reine geisteswissenschaftliche Bildung in den Schulen Humboldts (Buck, 1987, S. 387ff).

Friedrich Immanuel Niethammer zog hier 1808 in seinem Werk „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit“ einen genauen Vergleich zwischen den beiden Bildungswegen und plädiert schließlich für eine Allgemeinbildung, die möglichst diverse Fähigkeiten der jungen Menschen fördert und sich an antiken Schriften orientiert (Vöhler, 2009, S. 141f).

Nach Heinrich Deiters (1957) fehlte im Neuhumanismus vor allem die Verbindung von Theorie und Praxis: „Infolgedessen vermochte der neue Humanismus, der in der Dichtung, der Philosophie und der Altertumsforschung begonnen hatte, den Weg aus dem Ästhetischen und Theoretischen zum Handeln nicht zu finden. Mit Hilfe der Gymnasien und Universitäten wirkte er unter den Gebildeten weiter“ (S. 357).

Friedrich Paulsen (1885, S. 782) erkannte gegen Ende des 19. Jahrhunderts, dass die humanistische Schulbildung in eine Krise geraten war und das Festhalten an antiken Werten nicht mehr dem aktuellen Zeitgeist entsprach. Die Schule hatte sich bereits den modernen Naturwissenschaften und Sprachen geöffnet, das reine Erlernen der griechischen und lateinischen Sprache war nicht mehr zeitgemäß.

Nach August Buck (1987, S. 403) war es vor allem die Zunahme der Bedeutung der Naturwissenschaften als wichtigste Wissenschaften, die den Humanismus immer weiter verdrängten und die bald auch im Lehrplan einen wesentlich größeren Platz einnahmen. Jacob Burckhardt (1957) kritisierte diese Entwicklung und den Fokus auf den technologischen Fortschritt seiner Zeit:

Vollends aber im großen Publikum ist das Altertum aus der Mode, und die von demselben getragene „Bildung“ hat sogar Haß gegen dasselbe. Vorgeschützt werden verschiedene Mängel des Altertums; der eigentliche Grund ist der Dünkel auf den jetzigen Verkehr und die Erfindungen unseres Jahrhunderts, ferner die Unfähigkeit, technisch und materiell Großes vom Intellektuellen und Sittlichen zu unterscheiden, endlich die Meinung von Milderung der Sitten, Philanthropie und dergleichen. (S. 6)

Er meint, dass wir allein aus der Natur keine Lehren ziehen können und wir wieder zu kulturlosen Barbaren werden, wenn wir nicht aus den großen geschichtlichen Vorbildern der Antike lernen (S. 2f). Trotzdem verschwindet der Humanismus am Anfang des 20. Jahrhunderts immer mehr aus Schulen und Universitäten und damit auch aus der Gesellschaft. „Der Glaube an die überzeitlichen „klassischen“ Werte des Wahren, des Schönen und des Guten, die der Humanismus lehren wollte, war im Zusammenhang mit der allgemeinen Krise des Wertbewußtseins erschüttert worden“ (Buck, 1987, S. 423). Bildung wurde nun durch Ausbildung ersetzt und damit an die wirtschaftliche Situation der Zeit angepasst. „Die mit dieser Zielsetzung durchgeführten verschiedenen Schulreformen haben einen allgemeinen Schwund an historischem Wissen zur Folge

gehabt und damit zu einer Schwächung des historischen Bewußtseins und einer entsprechenden Verengung des geistigen Horizonts geführt“ (Buck, 1987, S. 424).

Werner Jaeger (1914/1977) sah nun am Anfang des 20. Jahrhunderts durch „Aufklärung, Individualismus und die Vertreibung des religiösen und kirchlichen Gesamtgeistes“ (S. 16) einen Verlust der gemeinsamen Kultur.

Die Tatsache ist da, und wir müssen Sorge tragen, daß über die Zersplitterung die Kontinuität des geistigen Lebens gewahrt wird, daß den reinsten, unvermischtesten und echten Elementen der bunten geschichtlichen Kräteschar ihre entscheidende erzieherische Wirkung erhalten bleibt. Unter diese gehört mit an erster Stelle das Erbe der Griechen und Römer – die man nicht trennen kann -; als Priesterin und Wächterin dieser Güter bestellt, muß die Wissenschaft vom klassischen Altertum sich des Kulturgefühls wieder stärker bewußt werden, das die Wurzel ihrer Existenz zur Zeit der Renaissance wie Humboldts und Goethes war und immer bleiben wird. (Jaeger, 1914/1977, S. 16)

Werner Jaeger gilt als der Begründer des sogenannten „Dritten Humanismus“ und er wollte damit zu den ursprünglichen Ideen einer an der griechischen Paideia orientierten Bildung zurückkehren. Sein Zugang sollte „nach dem Ersten Weltkrieg den Deutschen als Heilmittel gegen den Verfall der Bildung“ (Buck, 1987, S. 428f) dienen.

Horst Rüdiger (1937) kritisierte an Werner Jaeger, dass er damit nur eine elitäre Form der Bildung schafft, die sehnsuchtsvoll in die Antike blickt, die aber keine Lösung für aktuelle Probleme liefert. „Nicht auf Auseinandersetzungen mit den Alten käme es an, sondern auf eine innige Durchdringung mit ihrem Geiste“ (S. 297). Ganz ähnlich hebte Karl Büchner (1977) den Bildungswert lateinischer Texte hervor.

Wenn ich von Bildungsfunktion spreche, meine ich Bildung in einem sehr weiten, aber sehr bestimmten Sinne. Nicht als Ausbildung, selbst nicht im Sinne des Gebildetseins in bestimmten Bereichen, wobei allein schon der Bereich des Lateinischen eine besondere Stelle einnehmen würde, weil es – vom Griechischen geformt – am Anfang Europas steht, sondern im Sinne der Formung zum Menschen. (S. 557)

Büchner (1977, S. 560) glaubte mit der „Humanitas“ der Römer an einen charakterbildenden Begriff, der von großer Bedeutung für die europäische Kultur ist. Neben Werner Jaegers „Drittem Humanismus“ entwickelte sich auch der „reale Humanismus“ oder auch „demokratische“, beziehungsweise „sozialistische Humanismus“, der durch Karl Marx begründet wurde. Er zeichnete sich dadurch aus, dass er nicht ein elitäres Phänomen ist, sondern alle Teile der Gesellschaft einbeziehen sollte.

Ihr allgemeines Ziel besteht in der Er kämpfung von Lebensbedingungen, in denen alle Menschen, ohne Unterschied der Rasse und Nation, der sozialen Lage, des Geschlechts und des Alters, so zu leben vermögen, wie es die menschliche Natur fordert und wie es dem Begriffe einer Kultur entspricht, zu der sich die menschliche Gattung im Verlauf einer Geschichte von Hunderttausenden von Jahren aufgeschwungen hat. (Deiters, 1957, S. 367)

Ganz ähnliche praktisch orientierte Entwicklungen gab es auch im amerikanischen Raum mit dem „pragmatischen Humanismus“, der durch den Philosophen John Dewey geprägt wurde (Buck, 1987, S. 438). Gemeinsam mit 33 anderen amerikanischen Wissenschaftlern und Philosophen unterschrieb er im Jahr 1933 das „Humanist Manifesto“, indem eine Art religiöser Wertekanon formuliert wurde, dessen Ziel die Selbstverwirklichung in einem glücklichen sozialen Leben ist. Für die Autoren war es wichtig, dass damit eine Lösung für aktuelle soziale Probleme auf der Welt geschaffen wurde (Bragg, 1933).

1954 hält die UNESCO einen Kongress ab und versucht mit einem wiederbelebten Humanismus eine kultur- und völkerverbindende Maßnahme zu finden, um folgende internationale Probleme zu lösen: „Vermassung und die damit verbundene Anonymität des Individuums, Spezialistentum, das den Menschen zur Gerhirnmaschine erniedrigt, Unterwerfung unter die Herrschaft der Technik, Mißbrauch des wissenschaftlichen Fortschritts, Einbruch des Irrationalismus, Verfall der Sitten, totale Verweigerung im Nihilismus“ (Buck, 1987, S. 446). Der Kongress konnte aber keine klaren Lösungen für diese sozialen Probleme präsentieren, sondern nur allgemeine Anreize und Diskussionsmöglichkeiten bieten und hatte damit keine bedeutenden Folgen für die Nachwelt.

Im 20. Jahrhundert hat sich der Humanismus im Allgemeinen aber trotzdem als wichtiges Element in der menschlichen Entwicklung auch politisch positioniert.

Der Humanismus im heutigen Sinne des Wortes bezeichnet eine große *internationale, demokratische Bewegung*. Sie wird von sozialen und politischen Motiven verschiedener Art gelenkt. Ihr allgemeines Ziel besteht in der Er kämpfung von Lebensbedingungen, in denen alle Menschen, ohne Unterschied der Rasse und Nation, der sozialen Lage, des Geschlechts und des Alters, so zu leben vermögen, wie es die menschliche Natur fordert und wie es dem Begriffe einer Kultur entspricht, zu der sich die menschliche Gattung im Verlauf einer Geschichte von Hunderttausenden von Jahren aufgeschwungen hat. (Deiters, 1957, S. 367)

Der Humanismus ist sowohl eine „*allgemeine Anschauung vom Menschen*“ als auch eine „*Lehre vom wahren Sein des Menschen*“ (Deiters, 1957, S. 367f). Der Begriff bezieht sich also einerseits auf die Ist-Form des Menschen und seine Geschichte, andererseits auf eine Entwicklungsmöglichkeit im Prozess des Strebens zur Menschlichkeit.

In eine ähnliche Richtung geht auch eine weitere Entwicklung des Humanismus im 20. Jahrhundert, mit dem Personalismus, der unter anderem von Karl Lügner geprägt wurde. Er hat sich mit dem Menschen als Person auseinandergesetzt und hat definiert, dass alle Menschen ausnahmslos gleich und frei sind und sich nur ihre Persönlichkeit, durch ihre Arbeit, Leistung, Anlage und Umwelt unterscheidet (Tarmann, 2010, S. 52).

In der Mitte des 20. Jahrhunderts förderte Carl R. Rogers als prägende Figur in Amerika ein humanistisches Menschenbild und entwickelte seine Ideen und Theorien auf Basis des Humanismus (Kunze-Pletat, 2019, S. 127-132).

2.2. Existenzphilosophie

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, während der Weltkriege, wird die Existenzphilosophie in Europa und speziell in Frankreich, als „Existentialismus“ sehr populär. „Er entlehnt seine Faszinationskraft zu allererst der Résistance und dem mit ihr verbundenen Nimbus, im entscheidenden Moment dem Spießertum und der Feigheit

den Rücken gekehrt und in einem Akt der Wahl die eine große Möglichkeit zur solidarisch ausgerichteten Selbstverwirklichung ergriffen zu haben“ (Galle, 2009, S. 49). Gerade nach dem Zweiten Weltkrieg bekommt der Existentialismus auch eine stark humanistische Note, mit dem sich Jean-Paul Sartre in seinem Werk „Ist der Existentialismus ein Humanismus?“ auseinandersetzt. Karl Jaspers (1938/2014) spricht in diesem Zusammenhang von der Erweckung eines Individualismus, nach einer Zeit „der Nivellierung, Maschinisierung, Vermassung, dieses Daseins der universalen Ersetzbarkeit von Allem und Aller, in dem niemand mehr selbst da zu sein schien“ (S. 2).

Existentialismus wird durch eine gewisse „Vorraussetzungslosigkeit“ geprägt. „Nicht die Natur, nicht die Tradition, nicht der Glaube, nicht die Erziehung, nicht einmal die Geschichte, so das Diktum des Existentialismus, bestimmen den Menschen“ (Galle, 2009, S. 7). Gerade in dieser Situation findet er allerdings zu sich selbst und wird authentisch.

Jean-Paul Sartre (1947) definiert die erste Grundlage seiner Philosophie folgendermaßen: „Der Mensch ist nichts anderes als wozu er sich macht.“ (S. 14). Es gibt hier ein Wesen, das völlig unbestimmt vor allen möglichen Definitionen und Zugehörigkeiten existiert. Für alle Entscheidungen, die er trifft ist er folglich auch selbst verantwortlich. „Wählen, dies oder jenes zu sein, heißt gleichzeitig, den Wert dessen, was wir wählen, bejahen, denn wir können nie das Schlechte wählen. Was wir wählen, ist immer das Gute, und nichts kann für uns gut sein, wenn es nicht gut für alle ist“ (S. 16f). Daraus folgt auch eine Verantwortlichkeit jedes Einzelnen für sich und seine Mitmenschen: „So bin ich für mich selbst und für alle verantwortlich, und ich schaffe ein bestimmtes Bild des Menschen, den ich wähle; indem ich mich wähle, wähle ich den Menschen“ (S. 18).

Jede Entscheidung hat Folgen, und so führt eine Wahl zu der Verantwortung, die man beim Treffen dieser Wahl hat. Dieser Verantwortung kann man sich nicht entziehen (Röd, 2002, S. 289). Man hat allerdings immer eine Wahlmöglichkeit und die Entscheidungsfreiheit. Damit entwickelt man einen Entwurf seines Selbst, der authentisch, aber immer über das derzeitige Sein hinauszielt (Galle, 2009, S. 19).

Die Entscheidungsmöglichkeit macht nach Jaspers dem Menschen auch seine Freiheit bewusst (Tarmann, 2016, S. 165).

Diese Freiheit, die durch die reine Existenz des Menschen besteht, schafft aber eben auch eine Eigenverantwortung. „Der Mensch ist verurteilt, frei zu sein. Verurteilt, weil er

sich nicht selbst erschaffen hat, anderweit aber dennoch frei, da er, einmal in die Welt geworfen, für alles verantwortlich ist, was er tut“ (Sartre, 1947, S. 25).

Entscheidend ist hier aber auch, dass er „etwas tut“. Denn das bedeutet, dass der Mensch wirklich aktiv Handlungen setzen muss, die ihn definieren: „Der Mensch ist nichts anderes als sein Entwurf, er existiert nur in dem Maße, in welchem er sich verwirklicht, er ist also nichts anderes als die Gesamtheit seiner Handlungen, nichts anderes als sein Leben“ (Sartre, 1947, S. 38).

Der Mensch darf als Subjekt und muss aufgrund seiner Verantwortung entscheiden. Vor allem soll er aber nach Jaspers durch seine Moral eine Entscheidung treffen und auch dementsprechend handeln (Tarmann, 2016, S. 243f).

„Der schöpferische Entwurf, der der Handlung zugrunde liegt, gehört der Innerlichkeit des Bewußtseins an“ (Röd, 2002, S. 292). Handlung und Schöpfung kommen also aus dem Inneren des Subjekts und beeinflussen damit die Außenwelt.

Wie unsere Handlungen bewertet und eingeordnet werden, muss allerdings durch andere Menschen bestimmt werden. „Um irgendwelche Wahrheit über mich zu erfahren, muß ich durch den andern hindurchgehen. Der andere ist meiner Existenz unentbehrlich, ebensosehr wie er der Erkenntnis, die ich von mir selber habe, unentbehrlich ist“ (Sartre, 1947, S. 47).

Dementsprechend kann man auch über andere Menschen urteilen, denn „man wählt im Angesicht der andern und man wählt sich im Angesicht der andern“ (Sartre, 1947, S. 56).

Ziele, die man sich setzt, laufen im Endeffekt immer auf die Freiheit hinaus. Das ist das Hauptziel jedes einzelnen Menschen. Daraus folgt:

Und indem wir die Freiheit wollen, entdecken wir, daß sie ganz und gar von der Freiheit der andern abhängt, und daß die Freiheit der andern von der unsern abhängt. Gewiß hängt die Freiheit als Definition des Menschen nicht vom andern ab, aber sobald ein Sichbinden vorhanden ist, bin ich verpflichtet, gleichzeitig mit meiner Freiheit die der andern zu wollen, und ich kann meine Freiheit nicht zum Ziel nehmen, wenn ich nicht zugleich die Freiheit der andern zum Ziel nehme. (Sartre, 1947, S. 58f)

Je nachdem ob man bei der persönlichen Zielsetzung die Freiheit gewählt hat, oder eben nicht, kann diese Entscheidung auch beurteilt werden.

Nach Jaspers entspricht die Freiheit dem was man eigentlich ist, also dem eigentlichen Sein (Tarmann, 2016, S. 234).

Die Wahl der Werte liegt laut Sartre (1947) auch ganz klar bei jedem einzelnen Menschen: „Ehe Sie leben, ist das Leben nichts; es liegt bei Ihnen, ihm einen Sinn zu verleihen, und der Wert ist nichts anderes als der Sinn, den Sie wählen“ (S. 63). Sartre glaubt folglich an Werte, die aber „von Menschen erzeugt und daher subjektiv“ (Röd, 2002, S. 289) sind. Ein Urteil darüber was der Mensch an sich ist, kann aber nicht getroffen werden, weil der Mensch kein abgeschlossenes Sein ist, sondern sich immer neu erschafft.

Der Existentialismus entwickelt sich auch weg von Sigmund Freuds Ideen zum Unbewussten in der Tiefenpsychologie. „Gegen Freuds Diktum, daß das Ich nicht mehr Herr sei im eigenen Hause, wird dem Subjekt eine Verantwortung zugesprochen, die nun als Freiheit, als Selbstsetzung und als Wahl des eigenen Weges Gestalt gewinnen kann“ (Galle, 2009, S. 19).

Der Begriff des Selbst hat eine aktive subjektive Position. „Es unterscheidet sich von dem psychoanalytischen Begriff des Selbst als eines Objekts“ (Bühler & Allen, 1973, S. 50).

Beim Existentialismus sind aktive Subjektivität, Eigenverantwortung und Wahlfreiheit des Menschen von sehr großer Bedeutung. Diese Gedanken haben Carl R. Rogers in seiner Arbeit sehr stark beeinflusst und charakterisieren seine Ideen und seine Philosophie. Ohne diese Grundlagen wären seine Ansichten nicht denkbar.

2.3. Humanistische Psychologie

In den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts wurde von Abraham Maslow und einigen anderen Psychologen, die Association for Humanistic Psychology gegründet. Er selbst hat sie als „dritte Kraft“ bezeichnet, die neben der ersten, der behavioristischen Psychologie nach Ivan Pavlov, und der zweiten, der psychoanalytischen Psychologie nach Sigmund Freud, entstehen sollte. Während bei Ersterer das Bewusstsein als solches ignoriert wurde und man sich dem menschlichen Verhalten in einem naturwissenschaftlichen Kontext genähert hat, hat man sich bei Zweiterer auf das Unbewusste konzentriert, das den Menschen maßgeblich beeinflussen soll. Mit der „Humanistischen Psychologie“ wollten die Psychologen um Abraham Maslow nun ihren

Blick auf das Selbst, Selbst-Verwirklichung, Gesundheit, Kreativität, intrinsische Natur, das Sein, das Werden, Individualität und die Bedeutung des Seins legen (O'Hara, 2014, Absatz 9).

Diese Form der Psychologie entsteht in Amerika, kurz nach den zwei Weltkriegen, in einer Zeit in der sich der Mensch vor allem durch „Aggression“ und „Selbstzerstörung“ auszeichnet und der Optimismus und die Hoffnung auf eine moralische Verbesserung des Menschen vernichtet wurden. So wurden Religionen und Traditionen als oberflächliche Hüllen nur weitergegeben und es wurden keine Werte, oder kein Weg zum Sinn des Lebens vermittelt.

Die amerikanische Jugend kämpft für ihre Forderung nach echten, ehrlichen, menschlichen und menschenwürdigen Lebensmöglichkeiten. Die humanistische Psychologie unterstützt diese Forderung in ihren philosophischen, psychologischen und ethischen Grundsätzen. Sie hofft, auf seiten derer eine Rolle zu spielen, die die für das Überleben des Menschen notwendigen Metamorphosen zuwege bringen. Sie hofft außerdem, daß ihr tiefer Glaube an die Fähigkeit des einzelnen Menschen, Sinn aus dem Absurden heraus zu schaffen, im Leben der Gegenwart eine positive Kraft darstellen kann. (Bühler & Allen, 1973, S. 9)

Die humanistische Psychologie zeichnet sich damit im Vergleich zu den anderen psychologischen Zugängen vor allem durch ihre Pragmatik aus:

sie konzentriert sich auf die Entdeckung von Prinzipien, die sich als konstruktiv erwiesen haben bei der Bemühung, ein erfülltes Leben zu leben und aufrechtzuerhalten, und sie ermöglicht es jedem einzelnen Menschen, diese Prinzipien zu begreifen und Fähigkeiten zu entfalten, die ihm bei der Neugestaltung seines Lebens nützen können. (Bühler & Allen, 1973, S. 18)

Abraham Maslow, Carl R. Rogers und Rollo May waren die wichtigsten Vertreter dieser Psychologie und schafften es einen ethisch, philosophischen Zugang mit einem wissenschaftlich psychologischen zu verbinden. In drei Bereichen wurde der Einfluss der Humanistischen Psychologie deutlich. Erstens hat sie neue Werte geboten, um sich dem Verständnis der menschlichen Natur und des menschlichen Zustands zu nähern. Zweitens hat sie einen erweiterten Horizont an Untersuchungsmethoden zur

Erforschung des menschlichen Verhaltens zur Verfügung gestellt und Drittens hat sie ein breiteres Spektrum an effektiveren Methoden in der professionellen Praxis der Psychotherapie ermöglicht (O'Hara, 2014, Absatz 12-13).

Abraham Maslow (1966/1977, S. 14f) kritisierte, dass alle Entwicklungen in der Psychologie versucht haben in einem naturwissenschaftlichen Rahmen zu bleiben und sich dabei nicht mit den dynamischen Prozessen des Individuums auseinandergesetzt haben. Er entwickelte daher eine neue Form der Wissenschaft, mit der er auch tiefergehende Fragen des menschlichen Seins beantworten konnte. Ganz wichtig blieb aber für ihn der Glaube an die Wissenschaft. „Ich möchte gern, so verstanden werden, daß ich nicht versuche, die Wissenschaft zu zerstören, sondern sie zu erweitern. Wir müssen nicht zwischen Erfahrung und Abstraktion wählen. Unsere Aufgabe ist, beides zu integrieren“ (S. 16). Maslow warnt auch vor den Gefahren, die bei einer gänzlichen Ablehnung des Rationalismus durch Psychotherapeuten und Psychologen folgen könnten:

Ihre Alternative für die Wissenschaft sind oft eine reine Neigung zum Ausgefallenen, eine Schwärmerei für fremde Kulturen, eine unkritische, egozentrische Überbewertung rein persönlicher Erlebnisse, ein übertriebenes Vertrauen auf ihre Impulsivität (die sie mit Spontaneität verwechseln), willkürliche Schrullen und Emotionalität, unskeptischer Enthusiasmus, was schließlich zur Nabelschau und zum Solipsismus führt. (1966/1977, S. 16)

Mit der Entwicklung der humanistischen Psychologie konnte die Psychologie enger mit der Philosophie zusammenrücken (Bühler & Allen, 1973, S. 19).

Maslow (1966/1977, S. 14-29) möchte eine Möglichkeit finden, Werte, Ethik, Individualität und Bewusstsein in einen wissenschaftlichen Kontext zu stellen. Dazu müssen auch die wissenschaftlichen Methoden verändert werden, denn die in der Naturwissenschaft bisher gebräuchlichen Methoden, eignen sich nicht dazu individuelle Personen näher zu erforschen.

Für die Forschung bieten sich Einzelfallstudien an, bei denen man die unabhängige Variable bei einer repräsentativen Versuchsperson in verschiedenen Ebenen untersucht und damit auf eine Gruppe schließen kann. Franklin C. Shontz (zit. nach Bühler & Allen, 1973) hat dazu gemeint: „Ein und dasselbe Individuum unter vielfach veränderten

situativen Bedingungen zu beobachten, erbringt genauere Resultate als die Beobachtung einer relativ großen Anzahl von Patienten unter dem Aspekt des Endziels“ (S. 36).

Abraham Maslow (1966/1977) betonte, dass bei der Untersuchung einzelner Personen außerdem darauf geachtet werden muss, die Person als Ganzes zu betrachten und nicht mit Versuchen einzelne Eigenschaften zu testen.

Die übliche wissenschaftliche Technik der Zergliederung und der reduktiven Analyse, welche sich in der anorganischen Welt und einigermaßen sogar in der infrahumanen Welt lebender Organismen bewährt hat, ist denkbar ungeeignet, wenn man einen Menschen als Person zu erkennen sucht, und sie weist selbst bei Untersuchungen der Menschen im allgemeinen effektive Mängel auf. (S. 31)

Zur Person als Ganzes gehört auch die Betrachtung des individuellen Lebenslaufs, der im Hinblick auf das Streben nach einem persönlichen Ziel untersucht werden soll. Dabei werden vor allem auch „gesunde“, also klinisch nicht als krank eingestufte, Menschen betrachtet und das Interesse sollte nicht wie bei der Freud'schen Psychoanalyse nur der seelischen Krankheit gelten (Bühler & Allen, 1973, S. 42f).

Im Gegensatz zum Behaviorismus sieht die humanistische Psychologie den Menschen als Subjekt und nicht als reaktives passives Objekt. „Schließlich ermöglicht diese Betonung des Menschen als aktives Subjekt das Bild des Menschen als Initiator, als Schöpfer, als Aktionszentrum, als jemand, der etwas tut, anstatt, daß er dazu veranlaßt wird“ (Maslow A. H., 1966/1977, S. 80).

Um das Ziel der Selbstverwirklichung zu erreichen, gibt es laut Charlotte Bühler (1971, S. 382) vier Grundtendenzen:

1. Bedürfnis nach Vergnügen - persönliche Befriedigung durch Sex, Liebe und Anerkennung des Ichs
2. selbstlimitierende Adaption für den Zweck der Anpassung, Zugehörigkeit und der Sicherheit
3. kreative Expansion, um sich selbst auszudrücken und kreative Leistungen zu erbringen
4. Versuche der Integration, beziehungsweise Aufrechterhaltung der Ordnung

Der Mensch versucht in seinem Leben diese 4 Tendenzen miteinander zu verbinden und daraus ein Wertegerüst aufzubauen. Das führt jedoch, vor allem in Kontakt mit anderen Menschen, zu Konflikten, welche zu Zweifeln an den eigenen Werten führen. Probleme bei der Selbstverwirklichung können in Folge auch zu Depression und ähnlichen psychischen Störungen führen (Bühler & Allen, 1973, S. 54f).

Ein wichtiger Punkt in der humanistischen Psychologie ist die Kreativität, die im Menschen von Geburt an existiert und ihn sein Selbst in verschiedenen Bereichen verwirklichen lässt. Maslow (1962/1985) möchte diese „Kreativität der Selbstverwirklichung“ auch klar unterscheiden von der „Kreativität des besonderen Talents“. Sie zeigt sich eben nicht nur in Bereichen, die klassisch als kreativ bezeichnet werden, wie in Musik und Kunst, sondern in einer speziellen Haltung im alltäglichen Leben.

Zusammenfassend akzentuiert die SV-Kreativität zuerst die Persönlichkeit und dann erst ihre Leistungen, wobei diese Leistungen als Epiphänomene gelten, die von der Persönlichkeit ausgestrahlt werden und ihr gegenüber deshalb sekundär bleiben. Sie betont die charakterologischen Qualitäten wie Mut, Wagnis, Freiheit, Spontaneität, Klarsichtigkeit, Integration, Selbstakzeptierung, die alle jene Art der verallgemeinerten SV-Kreativität ermöglichen, die sich im kreativen Leben oder der kreativen Haltung oder der kreativen Person ausdrücken. (S. 149f)

Diese Kreativität steht auch im Gegensatz zur psychoanalytischen Ansicht, dass der Mensch zur Homöostase, also zum Gleichgewicht strebt und negative Spannungen entstehen, wenn er diese nicht erreicht. Ganz im Gegenteil „empfindet der schöpferisch aktive Mensch bei schöpferischer Anspannung ein Hochgefühl“ (Bühler & Allen, 1973, S. 56). Durch die Existenz von Kreativität folgt, dass der Mensch ein offenes System mit Handlungsfreiheit und Möglichkeit zur Veränderung ist.

Mit den daraus folgenden Fragen, wie man diese Freiheiten nutzen kann und was für Handlungen man setzen soll, um dem Leben einen Sinn zu geben, haben sich humanistische Psychologen auch beschäftigt (Bühler & Allen, 1973, S. 76).

Der Begründer der Logotherapie, die sich ganz intensiv mit dem Sinn des Lebens auseinandersetzt, war Viktor Frankl. Er war in mehreren Konzentrationslagern inhaftiert und hat dort unter extremen Bedingungen die Bedeutung vom Sinn für das Leben jedes einzelnen Menschen analysiert. „Leben heißt letztlich eben nichts anderes

als Verantwortung tragen für die rechte Beantwortung der Lebensfragen, für die Erfüllung der Aufgaben, die jedem einzelnen das Leben stellt, für die Erfüllung der Forderung der Stunde“ (Frankl, 1946/2019, S. 118). Er erkannte, dass jene Lagerinsassen, die ihren Lebenssinn und –zweck verloren hatten, auch nicht überleben konnten. Ein Ergebnis seiner Betrachtungen war die Umkehr der Frage nach dem Sinn. „Wir müssen lernen und die verzweifelnden Menschen lehren, *daß es eigentlich nie und nimmer darauf ankommt, was wir vom Leben noch zu erwarten haben, vielmehr lediglich darauf: was das Leben von uns erwartet!*“ (S. 117) Für Frankl stellt das Leben ganz konkrete, individuelle und einzigartige Aufgaben, für die es gilt die Lösung zu finden und seinen Weg zu gehen. Als existentieller Humanist kommt er auch zu folgender Conclusio:

Wir haben den Menschen kennengelernt wie vielleicht bisher noch keine Generation. Was also ist der Mensch? Er ist das Wesen, das immer *entscheidet*, was es ist. Er ist das Wesen, das die Gaskammern erfunden hat; aber zugleich ist er auch das Wesen, das in die Gaskammern gegangen ist aufrecht und ein Gebet auf den Lippen. (Frankl, 1946/2019, S. 130f)

Ein weiterer bedeutender humanistischer Psychologe, James Bugental, hat sich auch über ähnlich existentialistische Probleme Gedanken gemacht. Er hat den Begriff „humanistische Ethik“ eingeführt, der auf die Verantwortung jedes einzelnen Menschen für sein Leben verweist (Bühler & Allen, 1973, S. 81).

Carl R. Rogers hat auf Basis des Humanismus und Existentialismus vor allem die Beziehung zwischen Therapeuten und ihren Patienten untersucht und dabei neue Therapiemethoden entwickelt. Mit Hilfe dieser neuen Methoden hat er dann seine Ideen zur Entwicklung der Persönlichkeit aufgebaut (Bühler & Allen, 1973, S. 83).

Carl R. Rogers und seine Theorien

Aufbauend auf den philosophischen Grundlagen, des Humanismus und Existentialismus, hat Carl R. Rogers die klientenzentrierte Gesprächstherapie und daraus folgend eine Theorie zur Persönlichkeitsentwicklung entwickelt. Im nächsten Abschnitt wird zuerst die Person Rogers kurz beleuchtet und dann auf sein Werk im Detail eingegangen.

3.1. Zur Person Carl R. Rogers

Um das Werk Carl R. Rogers besser zu verstehen, sollte man auch die Person, die dahinter steht genauer kennenlernen. Carl Ransom Rogers (1961/2000, S. 20-31) kam als viertes von sechs Kindern in einer religiösen christlichen und ins gesellschaftliche Leben kaum eingebundenen Familie zur Welt. Mit zwölf Jahren zog er mit seiner Familie auf eine Farm. Hier ermöglichte ihm sein Vater mit wissenschaftlicher Literatur im landwirtschaftlichen Bereich zu arbeiten. So lernte er schon als Kind mit naturwissenschaftlichen Forschungsmethoden effektiv zu arbeiten. Als Folge dessen hat er an der Universität von Wisconsin begonnen Agrarwissenschaft zu studieren. Nach einiger Zeit wechselte er aber schon zur Theologie und setzte sich auch sehr kritisch mit seiner eigenen religiösen Herkunft auseinander. Er besuchte daraufhin das liberale „Union Theological Seminary“, wo er mit einigen Mitstudenten ein eigenes freies Seminar, das ohne ein von der Universität vorgegebenes Curriculum eingeschränkt wurde, entwickelte. Rogers Ansichten führten ihn immer weiter weg von der Kirche und ihren Doktrinen und so belegte er zusätzlich Kurse am Teachers' College der Columbia University. Hier arbeitete er im psychologischen Bereich auch mit Kindern und in der Erziehungsberatung. Daraufhin nahm er eine Assistentenstelle am neu gegründeten Institute for Child Guidance an. Noch vor Fertigstellung seiner Dissertation wurde er als Psychologe in Rochester, New York, an der entwicklungspsychologischen Abteilung der Gesellschaft zur Verhinderung von Grausamkeiten an Kindern angestellt. Zwölf Jahre arbeitete Rogers an dieser Stelle und sammelte viel Erfahrung in praktischer psychologischer Arbeit. Als Psychologe galt er zu dieser Zeit noch nicht, weil in diesem Bereich mehr mit Laborexperimenten gearbeitet wurde und seine Arbeit in der Soziologie verortet wurde. 1940 wechselte Rogers an die Ohio State University und arbeitete dort als ordentlicher Professor. Hier entstanden die ersten Werke zu seiner

eigenen, neuen Theorie im Bereich der Therapie. Diese wurde zunächst mit starker Kritik und Widerstand aus dem psychotherapeutischen Bereich aufgenommen. Trotzdem wurde sein Buch „Counseling and Psychotherapy: Newer Concepts in Practice“ mehr als 100.000mal verkauft und galt als revolutionär. Im Buch wurden ganz neue Ideen für den Bereich der Psychotherapie vorgestellt (Kirschenbaum, 2007, S. 110f). Nach seiner Zeit in Ohio wechselte Carl R. Rogers an die University of Chicago, wo er bei einem neu gegründeten „Counseling Center“ prägend mitwirkte. Hier arbeitete er für 12 Jahre sehr produktiv und veröffentlichte mehrere Bücher und über 250 Artikel und Studien (Kirschenbaum, 2007, S. 149ff). Nach der sehr erfolgreichen Zeit in Chicago wechselte Rogers an die University of Wisconsin, wo er sich sowohl mit der Ausbildung von Psychologen, als auch Psychotherapeuten befasste (Kirschenbaum, 2007, S. 281). Mit 61 Jahren, im Sommer 1963, beendete Carl Rogers seine universitäre Laufbahn und zog nach Kalifornien, um dort am Western Behavioral Sciences Institute mitzuarbeiten. Das war eine non-profit-Organisation, die sich mit humanistisch orientierter Forschung in zwischenmenschlichen Beziehungen auseinandersetzte. Er arbeitete dort in einer Führungsposition und konnte unabhängig von Universitäten und ihrer Bürokratie frei forschen (Kirschenbaum, 2007, S. 325f). Hier wirkte er vor allem bei der Arbeit mit so genannten „encounter groups“, kleine Gruppen, in denen man gruppenspezifische Übungen und Gruppentherapie entwickelte, mit (Kirschenbaum, 2007, S. 338f). Einige Jahre später spaltete sich eine Gruppe vom Institut ab, die sich um Rogers geformt hatte, und sie gründeten das Center for Studies of the Person in La Jolla, Kalifornien. Die Hierarchie in diesem neuen Institut war komplett egalitär organisiert und es gab nur einen Präsidenten, der keine zusätzliche Entscheidungsgewalt hatte, sondern nur eine repräsentative Funktion einnahm. So bildete sich eine Gruppe an Kollegen, die ständig in gutem freundschaftlichen Austausch waren, und viele Projekte organisierten, um Menschen zu helfen, die Welt zu verändern und einen signifikanten Unterschied in der Verhaltenspsychologie zu machen (Kirschenbaum, 2007, S. 367ff). In dieser Zeit entwickelte Rogers auch einen neuen pädagogischen Zugang, den er von seiner klientenzentrierten Therapie ableitete. Er bezeichnete ihn als „Student-Centered Teaching“. Dabei revolutionierte er vor allem die Rolle der Lehrerin und des Lehrers, die sich aus der Lerngruppe komplett rausnehmen und mit einem nichtdirektiven Stil die Gruppe fördern (Kirschenbaum, 2007, S. 383). Auch im politischen Bereich versuchte Rogers seine Gesprächstherapie anzuwenden und gründete das „Carl Rogers Institute for Peace“, das sich vor allem mit Konflikten in Zentralamerika auseinandersetzte. In

Rust, in Österreich, organisierte er mit Kollegen ein mehrtägiges Seminar, bei dem sich wichtige politische Personen, in Encounter-Gruppen, mit verschiedenen Probleme beschäftigten. Für seinen Einsatz wurde Carl Rogers für den Friedensnobelpreis nominiert, konnte ihn aber nicht gewinnen, weil sein Tod am 4. Februar 1987 dem zuvorkam (Kirschenbaum, 2007, S. 545-557).

Carl R. Rogers (1961/2000, S. 32-43) hat in seinem Leben einige persönliche Lernerfahrungen gemacht, die für ihn sehr bedeutend waren und die zum Verständnis seiner Person beitragen:

- 1) *„In meinen Beziehungen zu Menschen habe ich herausgefunden, daß es auf lange Sicht nicht hilft, so zu tun, als wäre ich jemand, der ich nicht bin“* (Rogers, 1961/2000, S. 32). Probleme in Beziehungen zu anderen Menschen hat Carl R. Rogers immer dann bemerkt, wenn er seine wahren Gefühle hinter einer Fassade versteckt hat.
- 2) *„Mir scheint, ich erreiche mehr, wenn ich mir selbst zustimmend zuhören kann, wenn ich ganz ich selbst sein kann“* (Rogers, 1961/2000, S. 33). Auch wenn man negative Gefühle hat, ist es wichtig diese wahrzunehmen. Nur wenn man sich selbst mit seinen Fehlern vollständig akzeptiert, kann man diese negativen Gefühle richtig zuordnen und lernen mit ihnen umzugehen.
- 3) *„Ich habe es als äußerst wertvoll empfunden, wenn ich es mir erlauben kann, einen anderen Menschen zu verstehen“* (Rogers, 1961/2000, S. 34). Hier geht es Rogers vor allem darum keine Bewertung, beziehungsweise Urteile über andere Menschen, oder Handlungen, abzugeben, sondern ein echtes Verständnis für andere Meinungen aufzubringen. Durch echtes Verständnis kommt es aber auch zu einer Veränderung der eigenen Position. Da das oft nicht leicht ist, schreckt man eher davor zurück. *„Wenn ich mich einen anderen Menschen wirklich verstehen lasse, riskiere ich, durch das Verständnis verändert zu werden“* (Rogers, 1961/2000, S. 34). Umgekehrt hat das Verstehen eines Anderen auch einen positiven Effekt auf den Anderen, weil dieser sich dadurch auch akzeptiert fühlt und seine Gedankenwelt nachvollziehbar ist.
- 4) *„Es bereichert, Kanäle zu öffnen, durch die andere ihre Gefühle, ihre privaten Wahrnehmungswelten mir mitteilen können“* (Rogers, 1961/2000, S. 35). Carl Rogers hat in seinen verschiedenen Tätigkeiten versucht, unterschiedlichste

Wege zu finden, mit denen er auf einer sehr privaten, beziehungsweise persönlichen Ebene mit seinen Klienten in Kontakt treten konnte.

- 5) *„Ich habe es als höchst lohnend empfunden, einen anderen Menschen akzeptieren zu können“* (Rogers, 1961/2000, S. 36).

Jeder Mensch ist in einem sehr realen Sinn eine Insel für sich, und er kann erst dann Brücken zu anderen Inseln bauen, wenn er zuallererst gewillt ist, er selbst zu sein, und wenn ihm das erlaubt wird. Wenn ich also einen anderen Menschen, genauer: die Gefühle, Einstellungen und Glaubensinhalte, die er als realen und vitalen Teil seines Selbst hat, akzeptieren kann, dann helfe ich ihm, ein Mensch zu werden; darin liegt, scheint mir, ein großer Wert. (Rogers, 1961/2000, S. 37)

- 6) *„Je mehr ich gegenüber den Realitäten in mir und im anderen offen bin, desto weniger ver falle ich dem Wunsch, herbeizustürzen und >>die Dinge in Ordnung zu bringen<<“* (Rogers, 1961/2000, S. 37). Damit ist gemeint, dass man, je mehr man sein Selbst gefunden hat, man umso weniger andere Menschen verändern möchte, beziehungsweise von der eigenen Meinung überzeugen möchte.
- 7) *„Ich kann meiner Erfahrung trauen“* (Rogers, 1961/2000, S. 38). In diesem Punkt wurde Carl R. Rogers immer wieder im Laufe seines Lebens bestätigt, weil seine neuen, revolutionären Ideen mutige Schritte waren, die er im ersten Moment nicht durch rationales Denken, sondern durch ein Bauchgefühl gewagt hat und die sich später als sehr erfolgreich und richtungsweisend entpuppt haben.
- 8) *„[...] daß das Urteil anderer für mich keine Leitlinie ist“* (Rogers, 1961/2000, S. 38). Bestimmung und Beurteilung des Lebensweges liegt in seiner eigenen Hand. Lob und Kritik sind Teile eines Lebens, aber sie dürfen keine Bedeutung dafür haben.
- 9) *„Erfahrung ist für mich die höchste Autorität“* (Rogers, 1961/2000, S. 39). Erfahrung ist für Rogers sehr essentiell und ein zentrales Element seiner Ansichten. „Meine Erfahrung ist nicht deswegen zwingend, weil sie unfehlbar ist. Sie ist die Grundlage der Glaubwürdigkeit, weil sie immer wieder auf neue, primäre Art und Weise geprüft werden kann. So ist ihr häufiges Versagen oder ihre Fehlerhaftigkeit jederzeit einer Korrektur zugänglich“ (Rogers, 1961/2000, S. 39).

- 10) *„Ich genieße es, Ordnung in der Erfahrung zu entdecken“* (Rogers, 1961/2000, S. 39f). Ein System, eine Ordnung, eine Gesetzmäßigkeit zu entdecken, ist für Carl R. Rogers die einzige richtige Motivation wissenschaftlich zu arbeiten.
- 11) *„Die Tatsachen sind freundlich“* (Rogers, 1961/2000, S. 40). Forschung und wissenschaftliche Untersuchungen führen immer näher zur Wahrheit, daher sind Ergebnisse immer positiv zu beurteilen und man kann von ihnen lernen.
- 12) *„Das Persönlichste ist das Allgemeinste“* (Rogers, 1961/2000, S. 41). Ganz persönliche Gedanken führen auch zu dem tiefsten Verständnis einer anderen Person.
- 13) *„Es ist meine Erfahrung gewesen, daß Menschen eine im Grunde positive Entwicklungsrichtung haben“* (Rogers, 1961/2000, S. 42). Aus seiner Erfahrung in der Therapie hat Rogers geschlossen, dass sich Menschen immer in eine positive Richtung entwickeln. „[...] je mehr ein Individuum verstanden und akzeptiert wird, desto besser ist es in der Lage, die falschen Fassaden fallen zu lassen, mit denen es dem Leben begegnet, und desto mehr neigt es dazu, sich in eine Vorwärtsrichtung zu bewegen“ (Rogers, 1961/2000, S. 42).
- 14) *„Das Leben ist im besten Fall ein fließender, sich wandelnder Prozeß, in dem nichts starr ist“* (Rogers, 1961/2000, S. 42). Die positive Entwicklungsrichtung impliziert auch, dass das Leben nicht still steht, sondern einen Strom erzeugt, der einen immer vorwärts trägt. „Das Leben wird von einem sich verändernden Verständnis und der jeweiligen Deutung meiner Erfahrung gelenkt. Es befindet sich immer in Entwicklung“ (Rogers, 1961/2000, S. 43).

Diese persönlichen Lebenserfahrungen zeigen deutlich, die humanistische und existentialistische Philosophie, die hinter der Person Carl R. Rogers, seinen Gedanken und Theorien steckt. Auf Basis dieser Erfahrungen hat Rogers seine Theorien zur Psychotherapie und zur Persönlichkeit aufgebaut.

3.2. Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen

Carl R. Rogers entwickelt eine kulturübergreifende Therapieform, eine Theorie der Persönlichkeit, die einen Einblick in die Natur des Menschen gewährt. Sie ist dabei kein starres System, welches auf bestimmte Situationen in der Praxis angewandt werden kann, sondern entwickelt sich ständig dynamisch weiter. Es werden zentrale Hypothesen aufgestellt, die aber immer testbar und auch widerlegbar sind. „Für diejenigen, die in der klient-bezogenen Therapie tätig sind, scheint dieses Kennzeichen, das Entwicklung, Neuformulierung, Veränderung heißt, zu den hervorstechendsten Qualitäten dieser Therapie zu gehören“ (Rogers, 1951/1997, S. 23).

Die empirische Forschung ist von Anfang an von großer Bedeutung für die Entwicklung und Bestätigung auf diesem Gebiet. In verschiedenen Beratungszentren, bei denen Rogers mitwirkt, werden unzählige Fallbeispiele protokolliert und gesammelt. Ziel ist es damit aussagekräftige Forschung betreiben zu können und möglicherweise auch bestimmte Ergebnisse mit anderen Therapieformen zu vergleichen und womöglich zu vereinen. Der entscheidende Kern von Rogers wissenschaftlicher Betrachtung ist die Erfahrung, auf der jede Theorie basiert. Die Fakten liegen in der Beobachtung und werden durch möglicherweise veränderbare Theorien beschrieben (Rogers, 1951/1997, S. 29-32).

Die größte Erfahrung hat er im Bereich der Psychotherapie gemacht und auf dieser entwickelt er nicht nur eine eigene Therapieform, sondern auch eine Theorie über Persönlichkeit und zwischenmenschliche Beziehungen (Van Belle, 1980, S. 33).

„Es war der Klient in seinem Prozeß, der die Grunddaten des Lernens für die Entwicklung des klientenzentrierten Denkens gesetzt hat“ (Rogers, 1975/1995, S. 192).

Carl R. Rogers (1975/1995) hat 12 Merkmale zusammengefasst, die die klientenzentrierte Therapie beschreiben und von anderen Formen der Psychotherapie unterscheiden:

1. die Hypothese, daß bestimmte Einstellungen des Therapeuten die notwendigen und hinreichenden Bedingungen therapeutischer Effizienz ausmachen;

2. ein Vertrauen in ein Modell, das Psychotherapie als Wachstum versteht, und eine Zurückweisung des medizinischen Modells im Umgang mit den meisten psychischen Störungen;
3. das Konzept, die Funktion des Therapeuten darin zu sehen, für den Klienten unmittelbar präsent und zugänglich zu sein und auf das jeweilige augenblickliche Erleben in der Beziehung zum Klienten zu vertrauen;
4. das intensive und andauernde Augenmerk auf die Welt des Klienten, wie sie diesem erscheint (von daher der Begriff „klientenzentriert“);
5. eine in Entwicklung begriffene Theorie, daß der therapeutische Prozeß in einem Wandel der Art und Unmittelbarkeit des Erlebens des Klienten zum Ausdruck kommt, verbunden mit der zunehmenden Fähigkeit, voller im Augenblick zu leben;
6. die ständige Betonung der selbstaktualisierenden Qualität des menschlichen Organismus als der motivierenden Kraft in der Therapie;
7. ein größeres Interesse am Prozeß der Persönlichkeitsveränderung als an der Persönlichkeitsstruktur;
8. der Nachdruck auf der Notwendigkeit ständiger Forschung, um daraus wesentliche Erkenntnisse für die Psychotherapie zu gewinnen;
9. die Hypothese, daß dieselben Prinzipien der Psychotherapie auf alle Personen zutreffen, seien sie nun als „psychotisch“, „neurotisch“ oder „normal“ kategorisiert;
10. eine Sicht von Psychotherapie als eines Sonderfalls jeder Art konstruktiver zwischenmenschlicher Beziehung, mit der Konsequenz, daß sich die Anwendbarkeit aller auf dem Gebiet der Psychotherapie gewonnenen Erkenntnisse verallgemeinern läßt;
11. eine Entschlossenheit, besser alle theoretischen Formulierungen vom Boden der Erfahrung abzuleiten als Erfahrungen in eine vorformulierte Theorie zu zwingen;
12. ein Interesse an den philosophischen Problemen, die sich aus der Praxis der Psychotherapie ergeben. (S. 187f)

Nach diesem kurzen Überblick über die Theorien von Carl R. Rogers, werden in den folgenden Abschnitten die Details genauer erklärt.

3.3. Die Rolle des Therapeuten

Für Carl R. Rogers (1951/1997) ist ein wichtiger Punkt, dass der Therapeut, beziehungsweise der Berater, eine gewisse Grundeinstellung als Individuum hat, auf deren Basis er dann Methoden einsetzen kann.

Richtiger wäre es zu sagen, daß der Berater, der in der klient-bezogenen Therapie erfolgreich tätig ist, über ein zusammenhängendes und ständig sich weiterentwickelndes, tief in seiner Persönlichkeitsstruktur verwurzeltes Sortiment von Einstellungen verfügt, ein System von Einstellungen, das von Techniken und Methoden, die mit diesem System übereinstimmen, ergänzt wird. (S. 34)

Diese Einstellungen verknüpft Rogers (1951/1997, S. 36) mit seinem philosophisch humanistischen Zugang und baut sie auf einer zentralen Frage auf, nämlich welchen Wert der Therapeut seinen Patienten zuschreibt. Je tiefer grundsätzlich der Respekt für seine Mitmenschen ist, umso besser eignet sich der Therapeut für die klient-bezogene Therapie. Bei Verknüpfung mit drei Einstellungen des Therapeuten weist Rogers (1975/1995) den Erfolg einer Therapie nach:

1. die Echtheit oder Kongruenz des Therapeuten,
2. das vollständige Akzeptieren oder die bedingungslose positive Wertschätzung des Klienten durch den Therapeuten und
3. ein empfindsames und genaues empathisches Verstehen der Gefühle des Klienten und ihrer persönlichen Bedeutung durch den Therapeuten. (S. 193)

Echtheit und Kongruenz sind für Rogers (1975/1995) die wichtigsten Einstellungen des Therapeuten, um eine erfolgreiche Therapie zu erreichen. „Eine effiziente Therapie ist am wahrscheinlichsten, wenn der Therapeut ohne Täuschung oder Fassade das ist, was er in der Beziehung ist“ (S. 201). Dazu muss er sich selbst über seine Gefühle bewusst sein und dem Klienten gegenüber eine gewisse Transparenz haben.

Echt sein bedeutet, durch und durch vertraut zu sein mit dem Fluß des Erlebens, der sich in einem vollzieht, einem komplexen und ständigen Fluß. Es bedeutet, willens zu sein, die ständig zum Vorschein kommenden inneren Haltungen

auszudrücken, vielleicht insbesondere die negativen Haltungen, da die positiven ohnehin ziemlich leicht aus Verhalten und Tonfall erschlossen werden können. (S. 202)

Für eine bedingungslose positive Wertschätzung ist es wichtig, dass der Therapeut seinem Klienten Vertrauen entgegenbringt und nicht zum Beispiel hinter Äußerungen verschiedene defensive Mechanismen vermutet (Rogers, 1975/1995, S. 199f).

Empathie versucht Rogers (1975/1980) als einen Prozess zu beschreiben, die Welt des anderen zu betreten und dort die Gefühle und Empfindungen wahrzunehmen. „Der Therapeut ist für die Person der vertraute Begleiter in ihrer inneren Welt“ (S. 79).

Rogers (1975/1995) illustriert drei verschiedene Stufen von empathischem Vermögen eines Therapeuten an der beispielhaften Reaktionen eines Klienten:

Wenn der Therapeut ein oberflächliches Verstehen der Äußerung des Klienten zum Ausdruck gebracht hat, wird des Klienten innere und vielleicht auch seine verbale Reaktion die sein: „Natürlich. Das ist es, was ich gerade gesagt habe.“ Das hat klarerweise nicht viel dazu beigetragen, die Selbstexploration voranzubringen. Wenn der Therapeut eine wirksam empathische Reaktion zum Ausdruck gebracht hat, wird die Reaktion des Klienten wahrscheinlich sein: „Das ist genau richtig! Ich hätte nicht gedacht, daß irgend jemand verstehen könnte, was ich wirklich gemeint habe. Jetzt möchte ich Ihnen noch mehr erzählen.“ Wenn der Therapeut außerordentlich wirksam ist und die subtilen Bedeutungen am Rande des Bewußtseins des Klienten erfaßt hat, ist die Reaktion des Klienten wahrscheinlich zunächst eine Pause und dann eine stufenweise Einsicht: „Ja, ich glaube, Sie haben recht! Ich habe das niemals vorher genau so gesehen, aber das ist es, was ich ständig gefühlt und erlebt habe. Und jetzt sehe ich noch mehr.“ Hier hat der Therapeut eindeutig geholfen, den Klienten in seinem Bewußtsein der unbekannten Aspekte seiner selbst voranzubringen. (S. 195)

Für den Berater gilt in der Folge, dass er sich selbst nicht als Lösung für die Probleme seines Klienten sieht, sondern dass dieser selbst seinen Lösungsweg finden muss. Davon muss der Therapeut überzeugt sein, damit seine Methoden auch zu Erfolg führen. Im Gespräch bedeutet das, dass er keine Urteile fällen sollte, beziehungsweise nicht

versuchen sollte die Aussagen des Klienten zu erklären, sondern sie zu verstehen, um in die Welt des anderen eintauchen zu können (Rogers, 1951/1997, S. 38-42).

Man hat entdeckt, daß die Berater früher mit Fragen, Interpretationen, Beruhigungen, Ermunterungen und Hinweisen reagierten. Derartige Reaktionen lassen, obwohl sie immer nur einen kleinen Teil des Ganzen ausmachen, ein begrenztes Vertrauen des Beraters in die Fähigkeiten des Klienten erkennen, seine Schwierigkeiten zu verstehen und mit ihnen fertig zu werden. (Rogers, 1951/1997, S. 43)

Das Ziel des Beraters ist es, möglichst tief in das Selbst des Klienten einzutauchen und wie ein „zweites Selbst“, wie ein „alter ego“ zu sein, mit dem man eine Art inneren Monolog führt (Rogers, 1951/1997, S. 47).

Eine in Therapie befindliche Person schreibt folgendes über ihre Erfahrung mit einem nicht-direktiven Berater:

Während der Interviews war mir kaum bewußt, wer eigentlich mit mir im Zimmer saß. Ich war derjenige, auf den es ankam, mein Denken war es, was wichtig war, und mein Berater war fast ein Teil von mir, der sich mit meinem Problem so befaßte, wie ich mich mit ihm befassen wollte. [...] Die Rolle des Beraters war es, mich zu mir selbst zu bringen, mir zu helfen, indem er bei allem, was ich sagte, bei mir war, und zu erkennen, was ich sagte. Ich war mir nie bewußt, daß er Dinge, die ich gesagt hatte, reflektierte und wiederholte, aber ich wußte, daß er bei meinem Denken dabei war, denn er sagte Sachen zu mir, die ich geäußert hatte, aber erklärte sie für mich, er brachte mich auf die Erde zurück, er half mir zu verstehen, was ich gesagt hatte und was es für mich bedeutete. (Rogers, 1951/1997, S. 48f)

Durch die akzeptierende und verständnisvolle Grundhaltung des Beraters kann der Klient, ohne sich schämen zu müssen, über seine Probleme emotionslos sprechen und damit lernt er auch sich selbst, so wie er ist, zu akzeptieren (Rogers, 1951/1997, S. 51).

Wenn der Berater den Klienten so wahrnimmt und akzeptiert, wie er ist, wenn er jede Wertung beiseite läßt und in das wahrnehmende Bezugssystem des Klienten eintritt, dann gibt er dem Klienten die Freiheit, sein Leben und seine Erfahrung neu

zu erforschen, die Freiheit, in dieser neuen Erfahrung neue Bedeutungen und neue Ziele wahrzunehmen; das bestätigen unsere klinische Erfahrung ebenso wie Forschungen auf diesem Gebiet. (Rogers, 1951/1997, S. 58)

3.4. Die Wirkung auf den Klienten

Bei der Entwicklung dieser Therapieform wurde der Begriff „Klient“ eingeführt, um den Begriff „Patient“ zu ersetzen. Es soll zeigen, dass es sich hier nicht um ein klassisches medizinisches Verhältnis zum Therapeuten handelt, sondern die „hilfesuchende Person wurde als selbstverantwortlicher Klient, bzw. als selbstverantwortliche Klientin verstanden und gewertet, fähig, in einem vom Therapeuten geschaffenen förderlichen Klima seine oder ihre eigene Entdeckungen zu machen und Entscheidungen zu treffen“ (Rogers, 1975/1995, S. 189).

Aufgrund der weiter oben beschriebenen Positionierung des Therapeuten, ist aus der Sicht des Klienten vor allem seine Wahrnehmung der Beziehung zu diesem von großer Bedeutung. Methoden, Technik, Erscheinung, Geschlecht und Benehmen sind nur zweitrangig und die Fähigkeit dem Klienten Verständnis entgegenzubringen, steht im Vordergrund (Rogers, 1951/1997, S. 73-77).

Die ersten Punkte, die die Klienten für sich selbst wahrnehmen, sind, dass sie Verantwortung für ihren eigenen Fortschritt übernehmen müssen und dass sie sich selbst erkunden müssen. Dabei treffen sie auch auf gewisse Inkonssequenzen in ihren Gedanken, die durch die Freiheit des Gesprächs entstehen. Oft führt genau das dazu, dass die Klienten auch noch lange nach dem Therapiesgespräch darüber nachdenken und mit einer hartnäckigen Ausdauer die Therapie in Anspruch nehmen. Diese Inkonssequenzen entstehen auch durch Gedanken und Einstellungen, die vom Bewusstsein verdrängt wurden und im Gespräch wieder an die Oberfläche kommen. Oft stehen diese auch im Konflikt mit anderen Meinungen, die man sich gebildet hat und führen dann in kleinen Schritten zur „Reorganisation des Selbst“.

Diese Schritte und Konflikte im Selbst des Klienten sind für den Berater schwer einzusehen und können oft zu Zweifeln und negativen Gedanken führen. Immer stellen sie allerdings einen Fortschritt dar und entwickeln mehr Freiheit und bald auch mehr Zufriedenheit (Rogers, 1951/1997, S. 78-90).

Ein entscheidender Faktor ist dabei wieder die Bedeutung und Wahrnehmung von Erfahrungen. Wie wir diese in unser Konzept einbauen, ist oft tief verwurzelt und wir können sie nicht als solche, sondern nur in einem angepassten Zustand wahrnehmen.

Ich liebe mein Kind – also ist dieses Gefühl des Überdrusses und der Abneigung eine vorübergehende Laune oder Folge meiner Übermüdung. Ich hasse meine Eltern – daher ist das Gefühl der Wärme und Zuneigung etwas, dessen Existenz ich nicht zuzugeben wage. Ich habe keine sündhaften sexuellen Wünsche – demzufolge ist das aufsteigende Gefühl gegenüber einem verbotenen Sex-Objekt nie erfahren worden. Ich habe vor nichts Angst – also ist diese lähmende Angst, diese Bedrohung durch ein namenloses, gestaltloses Etwas, dies wilde Pochen meines Herzens ein Zufall, der nichts bedeutet und sofort wieder vergessen wird. Ich habe nichts Falsches getan, daher müssen die Anschuldigungen gegen mich, die mir durch den Kopf gehen, von anderen gekommen sein und nicht von mir selbst. So verdrehen wir die Sinneswahrnehmungen, das Gefühl, daß sich die Muskeln verkrampfen, daß das Herz klopft und der Magen sich zusammenzieht, damit diese Empfindungen übereinstimmen mit den teils wahren, teils falschen Formulierungen, die wir bereits in unserem Bewußtsein installiert haben. Könnten wir es der Erfahrung überlassen, daß sie uns sagt, was sie bedeutet – könnten wir Haß als Haß, Liebe als Liebe und Angst als Angst erkennen – und diese grundlegenden Bedeutungen unserer Ich-Struktur einverleiben, dann gäbe es den inneren Druck, unter dem wir alle stehen, nicht. (Rogers, 1951/1997, S. 101f)

Im Gespräch mit dem Therapeuten erleichtert dem Klienten die Erkenntnis, dass seine Erfahrungen vom Therapeuten akzeptiert werden, so als könnten sie ihm auch passieren. Der Klient kann dadurch auch selbst lernen sie besser zu akzeptieren. Dabei ist es durchaus wichtig, dass der Therapeut im Gespräch immer wieder die Schilderungen des Klienten reflektiert und in eigene Worte fasst, um sein Verständnis zu zeigen und mögliche Unklarheiten auszuräumen. Der Berater gibt aber nicht die Richtung des Gesprächs vor. Es kann jedoch vorkommen, dass das Gespräch in Bereichen des Bewusstseins des Klienten verläuft, die ihm selbst noch nicht klar sind. Hier können gezielte reflektierende Entscheidungsfragen zum Verständnis beider Seiten beitragen (Rogers, 1951/1997, S. 107-114).

So können auch verdrängte Erfahrungen hervordringen. „In der Sicherheit der therapeutischen Beziehung wird entdeckt, daß der Gewinn an innerer Stärkung und die Befreiung von Spannung deutlich den Schmerz und die Qual überwiegen, die das Zugeben vor dem Bewußtsein und die notwendige Reorganisation verursachen“ (Rogers, 1951/1997, S. 116).

Das führt auch dazu, dass Emotionen und Gefühle nicht mehr verdrängt oder verzerrt vorhanden sind, sondern direkt ins Bewusstsein treten und die Person selbst entscheidet, ob sie sie ausdrücken will (Rogers, 1951/1997, S. 127).

Es lohnt die Feststellung, daß eine Reorganisation des Selbst eine neue Wahrnehmung von allem bedeutet, eingeschlossen Erfahrungen, die früher als befriedigend betrachtet wurden. Eine Veränderung in der Struktur des Selbst bedeutet, daß das Individuum ganz wörtlich in einer neuen Welt lebt, die durch die Veränderung der Wahrnehmung eine neue Welt geworden ist. (Rogers, 1951/1997, S. 128)

3.5. Das Selbstkonzept

Der Begriff des „Selbst“ kommt oft in Carl R. Rogers Werken vor. Das Selbstkonzept wird auf Basis seiner Forschungsarbeit folgendermaßen definiert:

Das Selbst-Konzept oder die Selbst-Struktur läßt sich umschreiben als eine organisierte Konfiguration von Wahrnehmungen des Selbst, die dem Bewußtsein zugänglich sind. Es setzt sich zusammen aus Elementen wie den Wahrnehmungen der Charakteristika und der Fähigkeiten der Person; den Wahrnehmungen und Vorstellungen vom Selbst in Bezug zu anderen und zur Umgebung; den Wertgehalten, die als verbunden mit Erfahrungen und Objekten wahrgenommen werden; und den Zielen und Idealen, die als positiv oder negativ wahrgenommen werden. (Rogers, 1951/1997, S. 135)

Das „Selbst“ ist in stetiger Veränderung. Die Person baut aus Erfahrungen eine innere Ordnung auf, die sie zur Einordnung von neuen Erfahrungen verwendet. Wenn das Selbstkonzept mit den Wahrnehmungen und Erfahrungen übereinstimmt, dann spricht

Rogers von „Kongruenz“, und das stellt ein wichtiges Ziel der Therapie dar (Schmid, 1995, S. 133f).

3.6. Veränderungen und Lernprozesse während der Therapie

Einige Prozesse, die während einer Therapie ablaufen, wurden mit Hilfe von empirischen Untersuchungen nachgewiesen (Rogers, 1951/1997, S. 133).

Carl R. Rogers (1951/1997) verweist auf eine Studie von Elizabeth T. Sheerer, die vor allem positive Ergebnisse in Bezug auf das Selbst-Konzept beschreibt:

Es besteht eine Tendenz zur wachsenden „Akzeptierung des Selbst“ im Verlauf der Therapie. Akzeptierung des Selbst bedeutet entsprechend der verwendeten Definition, daß der Klient dazu tendiert:

sich als Person von Wert wahrzunehmen, die würdig ist, von anderen respektiert und nicht verurteilt zu werden;

seine Maßstäbe als auf seiner eigenen Erfahrung basierend und nicht auf den Einstellungen oder Wünschen anderer basierend wahrzunehmen?

seine eigenen Gefühle, Motive, sozialen und persönlichen Erfahrungen ohne Verzerrung der grundlegenden Sinneseindrücke wahrzunehmen;

sich beim diesen Wahrnehmungen entsprechenden Handeln wohlfühlen. (S. 137)

Der Klient nimmt in Folge der Therapie Erfahrungen objektiver wahr, und erkennt, dass Bewertungen nicht in einem Objekt vorhanden sind, sondern von der Person selbst verknüpft werden. Auch was sein eigenes Selbstbild betrifft, weicht der Klient eher von seiner vorher geschaffenen Idealvorstellung ab und baut ein realistischeres und erreichbares Bild auf. Generell verändert sich die Wahrnehmung des Klienten in Richtung stärkerer Differenzierung und weg von Verallgemeinerungen. Dies wird vor allem durch die Freiheit in der Erforschung seines Selbst und des Wahrnehmungsfeldes im Rahmen des Therapiegesprächs ermöglicht (Rogers, 1951/1997, S. 138-141).

Zusätzlich wandert das Wertebild von einem von außen, von der Kultur, Gesellschaft, Familie, bestimmten Ort, ins Innere des Klienten. Er lernt sein eigenes flexibles Wertesystem aufzubauen, das von seinen Erfahrungen bestimmt wird. „Wenn diese

Erfahrung sozialisiert ist, werden Werte nicht mehr als fixierte oder bedrohliche Dinge gesehen. Sie sind Beurteilungen des Individuums aufgrund seiner eigenen Erfahrung, und sie sind veränderbar, wenn eine neue Erfahrung neue und veränderte Unterlagen liefert“ (Rogers, 1951/1997, S. 147).

Durch verschiedene Persönlichkeitstests wurde auch eine positive Veränderung der Persönlichkeit nachgewiesen:

Diese Veränderung scheint vorzuliegen in Richtung auf: eine gesteigerte Vereinheitlichung und Integration der Persönlichkeit; einen verminderten Grad neurotischer Tendenz; Verminderung der Angst; einen höheren Grad von Akzeptierung des Selbst und der Emotionalität als eines Teils des Selbst; gesteigerte Objektivität bei der Auseinandersetzung mit der Realität; wirkungsvollere Mechanismen zur Handhabung von spannungserzeugenden Situationen; konstruktivere Gefühle und Einstellungen und ein leistungsfähigeres intellektuelles Funktionieren. (Rogers, 1951/1997, S. 171)

Zusätzlich konnten folgende 6 Punkte im Bereich der Verhaltensänderung durch Untersuchungen belegt werden:

- 1) Während des letzten Teils der Therapie spricht der Klient mit zunehmender Häufigkeit von Plänen und verhaltensmäßigen Schritten, die er unternehmen will, und von dem, was diese Schritte bewirken. [...]
- 2) Bei erfolgreicher klient-bezogener Therapie weist eine Überprüfung aller Hinweise auf das gegenwärtige Verhalten darauf hin, daß eine Veränderung von relativ unfreiem Verhalten zu relativ reifem Verhalten im Verlauf der Interviews vorliegt. [...]
- 3) Bei der erfolgreichen klient-bezogenen Therapie kommt es zu einer Abnahme der psychischen Spannung, wie die verbale Produktion des Klienten beweist. [...]
- 4) Bei der erfolgreichen klient-bezogenen Therapie scheint eine Abnahme des augenblicklichen Abwehr-Verhaltens und eine größere Bewußtheit der gegenwärtigen defensiven Verhaltensweisen vorzuliegen. [...]
- 5) Als Resultat der Therapie zeigt der Klient eine gesteigerte Toleranz gegenüber Enttäuschung, was physiologisch objektiv gemessen wurde. [...]

- 6) Ein verhaltensmäßiges Ergebnis der klient-bezogenen Therapie ist das verbesserte Funktionieren bei Aufgaben; Verbesserung im Lesen bei Schulkindern, Verbesserung der Anpassung an Berufsausbildung und Berufsausübung bei Erwachsenen. (Rogers, 1951/1997, S. 173-177)

Das Verhalten verändert sich gemeinsam mit der Reorganisation und dem Aufbau einer neuen Selbst-Struktur (Rogers, 1951/1997, S. 185).

3.7. Gruppentherapie

Carl R. Rogers galt, seit ihrer Einführung 1964, als führende Figur in der Entwicklung der Gruppentherapie und der sogenannten „Encounter-groups“. Schon 1946 hat der Gestaltpsychologe Kurt Lewin für Firmen kleine Gruppengespräche organisiert, um eine Verbesserung der Gruppendynamik zu erreichen. Diese Einheiten wurden als T-Gruppen, „Trainings-Gruppen“, bezeichnet, um die Sensitivität gegenüber der einzelnen Gruppenmitglieder zu „trainieren“ und damit zu verbessern. Von Anfang an wurde in diesem Bereich mit „klinisch gesunden“ Menschen gearbeitet, die ihre eigene Situation in ihrem Umfeld verändern wollten. Hier konnte Rogers also seine Theorien und Thesen auch bei diesen Menschen testen und weiterentwickeln (Kirschenbaum, 2007, S. 338-342).

Die Gruppentherapie stellte sich als geeignete Form heraus, den personenzentrierten Ansatz umzusetzen. In diesem Zusammenhang wird der Therapeut zu einer Art Gruppenhelfer, oder „Facilitator“, der seine Gruppenmitglieder nicht manipulieren möchte, sondern versucht ihnen zu helfen ihre Gefühle zu ergründen (Rogers, 1975/1995, S. 226).

Eine erste wichtige Aufgabe dieses Facilitators ist es die Atmosphäre der Akzeptanz, die in der Einzeltherapie leichter in der Beziehung zwischen Therapeutin, beziehungsweise Therapeut, und Klientin oder Klient herzustellen ist, nun in der Gruppe zu schaffen. Die einzelnen Personen müssen von allen, der Gruppenleiterin oder dem Gruppenleiter und den Mitgliedern, akzeptiert und verstanden werden. Einerseits macht das die Gruppentherapie schwieriger, andererseits kann das auch zu einem intensiveren Erlebnis führen, da man nicht nur von einer Person, der Therapeutin oder dem

Therapeuten, sondern von einer ganzen Gruppe akzeptiert wird (Rogers, 1951/1997, S. 262f).

In dieser Atmosphäre der Akzeptanz kann es auch wieder zu einer Reorganisation der verzerrten Erfahrungen kommen:

Als Mitglied einer Gruppe lernt der einzelne, was es heißt, emotionelle Unterstützung und Verständnis auf neuere und reifere Weise zu geben und zu erhalten. Das Selbst wird in einem Zusammenhang neu definiert, der jenem nicht unähnlich ist, der anfänglich das Bedürfnis geschaffen hat, die Wahrnehmung vom Selbst und die Wahrnehmung vom Selbst in Beziehung zu anderen zu verzerren. (Rogers, 1951/1997, S. 266)

Die freie Wahl der Werte, die in der personenzentrierten Therapie auch eine große Rolle spielt, wird in der Gruppentherapie durch die unterschiedlichen Meinungen und Werte der Gruppenmitglieder gefördert. Bei deren Äußerung kann jeder für sich selbst beim Zuhören entscheiden, ob die anderen Werte akzeptiert oder zurückgewiesen werden. Dabei trifft man auf eine viel größere Vielfalt als sie in einer Einzeltherapie möglich wären (Rogers, 1951/1997, S. 267).

Zusätzlich besteht nun die Möglichkeit nicht nur selbst Hilfe zu bekommen, sondern auch den anderen Mitgliedern der Gruppe zu helfen. „In der Gruppentherapie kann das Individuum zu einem reifen Gleichgewicht zwischen geben und nehmen, zwischen Unabhängigkeit vom Selbst und einer realistischen und selbst-erhaltenden Abhängigkeit von anderen gelangen“ (Rogers, 1951/1997, S. 268).

Daraus ergibt sich auch eine etwas andere Aufgabe für den Gruppenleiter. Er soll nicht die einzelnen Gruppenmitglieder therapieren, sondern sie sollen selbst die Rolle des Therapeuten übernehmen (Rogers, 1951/1997, S. 275).

Der Facilitator achtet darauf, dass geäußerte Gefühle von der Gruppe beachtet werden, versucht sich aber grundsätzlich nicht sofort in das Gespräch einzumischen, um die Rolle des Therapeuten den Gruppenmitgliedern zu überlassen. „Das Ziel besteht darin, die Gruppe in einer Atmosphäre des Akzeptierens und Verstehens zu halten, in der die Bedrohung für das einzelne Mitglied minimal ist und in der ein Maximum an Sicherheit zur Selbstüberprüfung vorliegt“ (Rogers, 1951/1997, S. 277).

Für die einzelnen Gruppenmitglieder bedeutet das, dass sie abwechselnd, vom Thema abhängig, in die Rolle des Klienten, des Therapeuten oder des reinen Zuhörers,

schlüpfen können und sich dadurch innerhalb der Gruppe ein dynamischer Wechsel der Rollen ergibt (Rogers, 1951/1997, S. 278).

Um den Prozess in einer Gruppentherapie näher zu erörtern hat Carl R. Rogers (1970/1984) aus seiner langjährigen praktischen Erfahrung 15 Punkte zusammengefasst, die meistens ablaufen:

1. „Allgemeine Unsicherheit“ (S. 22): Durch die besonderen Freiheiten in der nicht-direktiven Gruppentherapie entstehen am Anfang oft Verwirrung, Enttäuschung und eine chaotische Gesprächsführung.
2. „Widerstand gegen persönlichen Ausdruck oder Exploration“ (S. 23): Erst nach und nach entwickelt sich Vertrauen für die Gruppe. Anfangs verstecken sich die einzelnen Mitglieder noch hinter einer Fassade, die von ihrem wahren Selbst ablenkt.
3. „Beschreibung vergangener Gefühle“ (S. 24): Als ersten Schritt der Annäherung beginnen die Gruppenmitglieder Gefühle zu beschreiben, die außerhalb der Gruppe liegen.
4. „Ausdruck negativer Gefühle“ (S. 25): Die ersten Gefühl, die innerhalb der Gruppe liegen, sind meistens negative Emotionen, die sich entweder gegen andere Mitglieder, oft aber gegen den Gruppenleiter und seinen nicht-direktiven Führungsstil, richten. Damit wird in der Gruppe getestet, ob auch negative Gefühle geäußert und akzeptiert werden können.
5. „Ausdruck und Erforschung von persönlich wichtigem Material“ (S. 26): Die Gruppenmitglieder bauen Vertrauen auf und beginnen sich zu öffnen.
6. „Der Ausdruck unmittelbarer interpersonaler Gefühle in der Gruppe“ (S. 28): Gefühle, die im Moment erlebt werden, werden ausgesprochen und erforscht.
7. „Die Entwicklung einer Heilungskapazität in der Gruppe“ (S. 29): Die einzelnen Gruppenmitglieder können durch ihre unterschiedlichen Blickwinkel und Erfahrungen einander bei Problemen helfen.
8. „Selbst-Akzeptierung und beginnende Veränderung“ (S. 32): Am Anfang einer Veränderung steht die Selbst-Akzeptierung.
9. „Das Zerschlagen der Fassaden“ (S. 34): Die Gruppe entwickelt teilweise starke Reaktionen gegenüber „unechtem“, „falschem“ Verhalten einzelner Mitglieder. Defensives Verhalten wird nicht mehr geduldet.

10. „Das Individuum erhält feedback“ (S. 36): Die Gruppenmitglieder erhalten sonst selten so ein ehrliches direktes feedback zu ihrem Selbst.
11. „Konfrontation“ (S. 39): Manchmal entwickelt sich ein Feedback eher zu einer Konfrontation und kann sehr intensiv sein.
12. „Die helfende Beziehung außerhalb der Gruppensitzungen“ (S. 40): Nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb der Therapiesitzungen laufen helfende Prozesse an.
13. „Die grundlegende Begegnung“ (S. 41f): In der Gruppe entsteht ein zwischenmenschlicher Kontakt, der überhaupt nicht alltäglich ist, sondern ein ganz intensiver Austausch von Emotionen zwischen den Gruppenmitgliedern ist.
14. „Der Ausdruck positiver Gefühle. [...] Im Verlauf der Sitzungen stellt sich daher ein zunehmendes Gefühl der Wärme und des Vertrauens ein, das nicht nur auf positiven Einstellungen beruht, sondern auf dem echten Ausdruck positiver wie negativer Gefühle“ (S. 42).
15. „Das Verhalten ändert sich in der Gruppe.“ (S. 44f): Bei den meisten Mitglieder führt die Therapie zu mehr Aufmerksamkeit und Hilfsbereitschaft. Nicht nur innerhalb der Gruppe, sondern auch außerhalb, beziehungsweise nach der Therapie, verändert sich das Verhalten. So schreibt ein Mann, der sich in der Therapie sehr entwickelt hat:

Ich bin offener, spontaner. Ich drücke mich leichter und freier aus. Ich bin mitfühlender, einführender und toleranter geworden. Ich habe mehr Vertrauen. Ich bin auf meine Weise religiöser geworden. Meine Beziehungen zu meiner Familie, meinen Freunden und Mitarbeitern sind ehrlicher, und ich drücke meine Zuneigung und Abneigung und meine wirklichen Gefühle offener aus. Ich gebe schneller zu, daß ich etwas nicht weiß. Ich bin fröhlicher. Ich habe häufiger den Wunsch, anderen zu helfen.“ (zit. nach Rogers, 1984, S. 45)

Eine Gruppentherapie kann aber auch negative Folgen haben. Durch die sehr intensive Gruppenerfahrung, kann es nach dem Austritt aus dieser Gruppe zu einer Art Rückfall kommen in alltägliche Muster im Zusammenhang mit den Beziehungen zu Menschen außerhalb der Gruppe. Hier, zum Beispiel in einer Partnerschaft, können auch neue zwischenmenschliche Konflikte entstehen, die vorher noch nicht bemerkt wurden.

Außerdem besteht die Gefahr, dass innerhalb der Gruppe Probleme angesprochen, aber nicht komplett gelöst werden. Manche Gruppenmitglieder müssen nachher in Einzeltherapie gehen, um an diesen Konflikten weiterzuarbeiten (Rogers, 1970/1984, S. 46f).

Schülerzentrierter Unterricht

Es ist naheliegend den klient-bezogenen Ansatz und die spezielle Rolle des Therapeuten und der Therapeutin, beziehungsweise die Gruppentherapie und die Rolle des Facilitators, auch im Erziehungsbereich umzusetzen. Die ersten Versuche von Carl R. Rogers in diese Richtung zu arbeiten, stellten eine Umkehr des üblichen Erziehungsstils dar und wurden auch anfangs sehr kritisiert. Sie führten aber zu einer neuen Qualität von Lernen (Rogers, 1951/1997, S. 335).

Rogers (1951/1997) definiert das Hauptziel seines neuen Erziehungsstils, das konträr zur damals aktuellen und populären Richtung ist, folgendermaßen:

Es ist keine Erziehung, die für eine autoritäre Kultur relevant wäre, und ebensowenig führt sie eine autoritäre Philosophie durch. Wenn das Ziel einer Erziehung die Schaffung gut informierter Techniker ist, die absolut willfährig und ohne zu fragen alle Befehle einer konstituierten Autorität durchführen, dann ist die Methode, die wir beschreiben wollen, für diese Erziehung höchst ungeeignet. Sie ist geeignet und relevant nur für ein Ziel, das lose als demokratisch beschrieben wird. (S. 337)

Und anschließend formuliert Carl R. Rogers (1951/1997) die detailliertere Bestimmung der Ziele dieser Erziehung:

Das heißt, daß es das Ziel der demokratischen Erziehung sein muß, den Lernenden zu helfen, Individuen zu werden,

die imstande sind, selbst-initiierte Handlung [sic] zu unternehmen und für diese Handlungen verantwortlich zu sein;

die fähig sind zu intelligenter Wahl und zur Selbstlenkung;

die kritische Lernende und imstande sind, die Beiträge anderer zu bewerten; die Kenntnisse erlangt haben, die für die Lösung von Problemen relevant sind;

die, was noch wichtiger ist, imstande sind, sich neuen Problem-Situationen flexibel und intelligent anzupassen;

die einen anpassungsfähigen Ansatz zu Problemen internalisiert haben und jede Erfahrung frei und kreativ nützen;
die imstande sind, bei all diesen verschiedenen Tätigkeiten wirkungsvoll mit anderen zusammenzuarbeiten;
die nicht um des Beifalls der anderen willen arbeiten, sondern im Sinne ihrer eigenen sozialisierten Ziele. (S. 337f)

Nach dieser kurzen Einführung zu den Zielen des schülerzentrierten Ansatzes von Carl R. Rogers, werden in den nächsten Abschnitten die Details, die zu diesen Zielen führen sollen, genauer beleuchtet.

4.1. Carl R. Rogers persönliche Ansichten

Rogers selbst hat bei einem Vortrag auf der Harvard-Universität zum Thema „Beeinflussung menschlichen Verhaltens“ zu einer intensiven Diskussion über schülerzentrierten Unterricht beigetragen. In seinem Vortrag versuchte er seine ganz persönlichen Erfahrungen zum Thema Lehren und Lernen zu schildern. Seine Ideen führten zu sehr emotionalen Reaktionen bei den Anwesenden Lehrern und Erziehern (Rogers, 1961/2000, S. 268f).

Da diese Rede im Erziehungsbereich weite Kreise zog (Kirschenbaum, 2007, S. 384), sollen seine persönlichen Erfahrungen und Ansichten, die er in diesem Vortrag dargelegt hat, hier angeführt werden:

- a) [...] *Ich habe die Erfahrung gemacht, daß ich einen anderen Menschen nicht lehren kann, wie man lehrt. [...]*
- b) *Es scheint mir, daß alles, was man einen anderen lehren kann, relativ folgenlos bleibt und geringen oder gar keinen Einfluß auf das Verhalten hat. [...]*
- c) *Es wird mir zunehmend klar, daß ich nur an einem Lernen interessiert bin, welches das Verhalten signifikant beeinflusst.[...]*
- d) *Ich bin zu der Überzeugung gelangt, daß das einzige das Verhalten signifikant beeinflussende Lernen das Lernen durch Selbst-Entdecken und Selbst-Aneignen ist*

- e) *Dieses im eigenen Entdecken Gelernte, die Wahrheit, die persönlich gewonnen und der Erfahrung anverwandelt wurde, kann einem anderen nicht direkt mitgeteilt werden. [...]*
- f) *Aus all dem wird mir klar, daß ich kein Interesse mehr daran habe, ein Lehrender zu sein. [...]*
- g) *[...] Daher bin ich zu der Meinung gekommen, daß die Ergebnisse des Lehrens entweder unwichtig oder schädlich sind.*
- h) *Wenn ich auf die Ergebnisse meiner früheren Lehrtätigkeit zurückblicke, scheinen mir die wirklichen Ergebnisse ebendiese zu sein: Entweder wurde Schaden angerichtet oder es passierte nichts Bedeutsames. Dies ist, offen gesagt, beunruhigend.*
- i) *Folglich wird mir klar, daß ich nur daran interessiert bin, ein Lernender zu sein; mit Vorliebe möchte ich Dinge lernen, die von Bedeutung sind, die irgendeinen signifikanten Einfluß auf mein eigenes Verhalten haben.*
- j) *Ich empfinde es als sehr lohnend zu lernen – in Gruppen, in einer Zweierbeziehung wie in der Therapie, oder allein.*
- k) *Ich finde, daß es für mich eine der besten, aber schwierigsten Methoden ist, zu lernen, indem ich, zumindest zeitweilig, meine eigene Abwehrhaltung aufgebe und versuche, die Art und Weise zu verstehen, wie ein anderer seine Erfahrung sieht und empfindet.*
- l) *Ich finde, daß ich aber auch dadurch lernen kann, daß ich meine eigenen Unsicherheiten feststelle, um so meine Schwierigkeiten zu erhellen und dabei der Bedeutung näher zu kommen, die meine Erfahrung wirklich zu haben scheint.*
- m) *[...] Anscheinend bedeutet das, daß ich mich von meiner Erfahrung tragen lasse in eine Richtung, die scheinbar vorwärts führt, Zielen entgegen, die ich nur vage definieren kann, während ich versuche, zumindest die momentane Bedeutung dieser Erfahrung zu verstehen. (Rogers, 1961/2000, S. 270ff)*

Carl R. Rogers (1961/2000) belässt es aber nicht dabei seine persönlichen Erfahrungen zu schildern, sondern führt auch Implikationen für die Bildung an:

- a) *Eine solche Erfahrung hätte zur Folge, daß wir das Lehren aufgeben würden. Die Menschen würden sich zusammensetzen, wenn sie lernen wollten.*

- b) Wir würden die Prüfungen abschaffen. Sie bewerten lediglich die folgenlose Art des Lernens.
- c) Die logische Folgerung wäre, daß wir Zensuren und Seminarscheine aus dem gleichen Grunde abschafften.
- d) Wir würden die Titel und Grade als Maß der Kompetenz abschaffen, teilweise aus dem gleichen Grunde. Ein weiterer Grund kommt hinzu: Ein Grad markiert das Ende oder den Abschluß von etwas, während ein Lernender sich nur für den fortdauernden Lernprozeß interessiert.
- e) Das würde bedeuten, daß man die Darlegung von feststellenden Schlußfolgerungen abschafft, denn wir würden merken, daß niemand aus Schlußfolgerungen signifikant lernt. (S. 272)

Die ersten Reaktionen waren sehr negativ, da sich die meistens anwesenden Lehrer und Lehrerinnen in ihrer Profession angegriffen fühlten. In einer fast gruppentherapeutischen Diskussion tauschten sie sich untereinander über ihre Ansichten aus und wurden so teilweise unmerklich Teilnehmer einer praktischen Demonstration von schülerzentriertem Unterricht (Kirschenbaum, 2007, S. 385f).

Allein damit hat Rogers (1961/2000, S. 269) die anwesenden Lehrerinnen und Lehrer nachhaltig beeinflusst und ihnen eine Anregung gegeben, wie Unterricht in einem neuen Stil ablaufen kann.

4.2. Signifikantes Lernen

Ein sehr wichtiger Begriff in Carl R. Rogers Arbeit ist „signifikantes Lernen“. Dabei geht es nicht um ein Faktenlernen, sondern um ein Lernen, „das etwas ändert – im Verhalten des einzelnen, in den von ihm zukünftig einzuschlagenden Handlungsweisen, in seinen Einstellungen und in seiner Persönlichkeit. Es ist ein durchdringendes Lernen, nicht nur eine Zunahme an Wissen, sondern etwas, das jeden Teil seiner Existenz betrifft und durchdringt“ (Rogers, 1961/2000, S. 274).

Es gibt laut Rogers (1969/1988, S. 11f) zwei Hauptarten von Lernen. Auf der einen Seite gibt es das „Lernen von Unsinnssilben“, wie auch aus der Psychologie aus diversen psychologischen Experimenten bekannt, und auf der anderen Seite gibt es das Lernen, das bedeutungsvoll ist und auf Erfahrung basiert. Für Schüler kann Faktenwissen im

Unterricht genau wie Unsinnssilben sein. Dabei fällt das Lernen nicht leicht und es passiert nur im Kopf. Im Gegensatz dazu hat signifikantes Lernen auch auf der Gefühlsebene Bedeutung und erfüllt den ganzen Körper.

Es ist Lernen auf Basis von Erfahrung. Bei signifikantem Lernen arbeiten beide Gehirnhälften, die Linke, rational logische, und die Rechte ästhetisch, kreative, zusammen (Rogers, 1964/1984, S. 22f).

An einem solchem signifikantem Lernen sind folgende Faktoren beteiligt:

- *Es schließt persönliches Engagement ein* – die ganze Person steht sowohl mit ihren Gefühlen als auch mit ihren kognitiven Aspekten *im* Lernvorgang.
- *Es ist selbst-initiiert* – sogar dann, wenn der Antrieb oder der Reiz von außen herrührt, kommt das Gefühl des Entdeckens, des Hinausgreifens, Ergreifens und Begreifens von innen.
- *Es durchdringt den ganzen Menschen* – es ändert das Verhalten, die Einstellungen, vielleicht sogar die Persönlichkeit des Lernenden.
- *Es wird vom Lernenden selbst bewertet* – er weiß, ob es sein Bedürfnis trifft, ob es zu dem führt, was er wissen will, ob es auf den von ihm erlebten dunklen Fleck der Unwissenheit ein Licht wirft. Wir könnten sagen, daß der geometrische Ort des Bewertens zweifelsfrei im Lernenden selbst liegt.
- *Sein wesentlichstes Merkmal ist Sinn* – wenn derartiges Lernen stattfindet, dann ist in der gesamten Erfahrung enthalten, daß der Lernende Sinn darin sieht. (Rogers, 1969/1988, S. 13)

Aus diesen Faktoren, seiner Erfahrung und diversen Forschungsergebnissen entwickelt Carl R. Rogers (1969/1988) folgende zehn Thesen:

1. „*Menschen besitzen ein natürliches Potential zum Lernen*“ (S. 169). Jeder Mensch trägt Neugier in sich, die er in der richtigen Umgebung entfalten kann. Auch wenn Lernprozesse schmerzhaft sein können, strebt der Mensch nach mehr Erfahrung und Wissen.
2. „*Signifikantes Lernen findet statt, wenn der Lerninhalt vom Lernenden als für seine eigenen Zwecke relevant wahrgenommen wird*“ (S. 170). Wenn ein Bezug zum Lerninhalt da ist, verbessert sich nicht nur die Qualität des Lernens, sondern auch die Geschwindigkeit.

3. *„Lernen, das – in der eigenen Vorstellung – eine Veränderung in der Organisation des Selbst einschließt, wird als bedrohlich empfunden und hat die Tendenz, Widerstand hervorzurufen“* (S. 171). Lernen kann auch zu Widersprüchen führen, für die man sein Selbst möglicherweise neu organisieren muss. Das kann zu bedrohlichen inneren Konflikten führen.
4. *„Solche Lernprozesse, die für das Selbst bedrohlich sind, werden leichter verstanden und assimiliert, wenn äußere Bedrohungen minimal sind“* (S. 171). Dafür sollten Benotung und Ängste wegfallen und ermutigende Selbstbewertung und Unterstützung eingeführt werden.
5. *„Wenn die Bedrohung des Selbst gering ist, kann eigene Erfahrung in differenzierter Weise wahrgenommen werden und der Lernprozeß kann voranschreiten“* (S. 173). Differenzierung der wahrgenommenen Erfahrung führt zu neuen Erkenntnissen und damit zum Lernen.
6. *„Signifikantes Lernen wird sehr oft durch Tun erreicht“* (S. 174). Praktische Probleme führen zu sehr effektivem Lernen.
7. *„Lernen wird gefördert, wenn der Lernende den Lernprozeß verantwortlich mitbestimmt“* (S. 174f). Er kann seine eigene Richtung wählen und damit seine eigenen selbstbestimmten Probleme lösen.
8. *„Selbstinitiiertes Lernen, das die ganze Person des Lernenden – seine Gefühle wie seinen Intellekt – miteinbezieht, ist am eindringlichsten und in seinen Ergebnissen am dauerhaftesten“* (S. 175).
9. *„Unabhängigkeit, Kreativität und Selbstvertrauen werden gefördert, wenn Selbstkritik und Selbstbeurteilung von grundlegender Bedeutung sind, während Fremdbewertung zweitrangigen Charakter hat“* (S. 175). In einer freien Umgebung können Kinder lernen selbstbestimmt zu agieren und ihre Entscheidungen auch selbst zu bewerten. Fremdbewertung führt eher zu Abhängigkeit von Urteilen anderer.
10. *„Das sozial brauchbarste Lernverhalten in der modernen Welt ist jenes, bei dem das Lernen als Prozeß gelernt wird; darin drückt sich aus, daß man ständig für Erfahrung offen ist und Wandlungsprozesse verarbeitet“* (S. 176). Auf sich laufend verändernde Prozesse muss man mit Offenheit für neue Erkenntnisse reagieren.

Diese Thesen zu signifikantem Lernen führen aus Rogers (1961/2000) Erfahrung mit der klientenzentrierten Therapie und diversen Forschungsergebnissen zu folgenden Veränderungen im Lernenden:

Der Mensch kommt dazu, sich anders zu sehen.

Er akzeptiert in stärkerem Maße sich und seine Gefühle.

Er wird selbstbewußter und selbstbestimmender.

Er wird mehr der Mensch, der er sein möchte.

Er wird in seinen Wahrnehmungen flexibler, weniger rigide.

Er setzt sich realistischere Ziele.

Sein Verhalten ist reifer.

Er ändert unangepaßte Verhaltensweisen, auch solche fest etablierten Verhaltensweisen wie chronischen Alkoholismus.

Er wird gegenüber anderen akzeptierungsbereiter.

Er wird offener für die Bedeutung dessen, was sich außerhalb wie innerhalb seiner selbst abspielt.

Er verändert sich auf konstruktive Art und Weise in seinen grundlegenden Persönlichkeitseigenschaften. (S. 274)

Für signifikantes Lernen in der Therapiesituation gibt es laut Carl R. Rogers (1961/2000) fünf Bedingungen:

Wenn der Klient wahrnimmt, daß er vor einem ernsthaften und bedeutsamen Problem steht;

Wenn der Therapeut in der Beziehung kongruent ist, wenn er in der Lage ist, der Mensch zu sein, der er ist;

Wenn der Therapeut eine bedingungslose positive Zuneigung zum Klienten empfindet;

Wenn der Therapeut ein genaues, empathisches Verständnis für die private Welt des Klienten hat und dieses Verständnis dem Klienten vermittelt;

Wenn der Klient in gewissem Grad die Kongruenz, Akzeptierungsbereitschaft und Empathie des Therapeuten erfährt. (S. 279)

Carl R. Rogers (1961/2000, S. 280f) versucht die fünf Bedingungen in den Kontext des Unterrichts zu setzen. Um die erste Bedingung zu erfüllen, muss man Schüler und Schülerinnen mit einem für sie bedeutenden Problem konfrontieren. Für die zweite Bedingung muss der Lehrer kongruent und real sein. Er ist ein Mensch und hat Gefühle, über die er sich bewusst ist.

Um Bedingung Drei und Vier zu erfüllen gilt folgendes: „Der Lehrer, der herzlich akzeptieren, sich bedingungslos positiv zuwenden und sich in die Empfindungen von Angst, Erwartung und Enttäuschung einfühlen kann, die in jeder Begegnung mit neuem Stoff enthalten sind, hat bereits eine Menge zu den Lernbedingungen beigetragen“ (S. 281).

Carl R. Rogers (1961/2000) fasst seine Ansichten zum Lehrberuf folgendermaßen zusammen: „Die allgemeine Implikation für das Erziehungswesen geht eindeutig aus meiner Beschreibung von Therapie hervor: es ist Aufgabe des Lehrers, ein förderndes Unterrichtsklima zu schaffen, in dem signifikantes Lernen erfolgen kann“ (S. 280).

Rogers (1969/1988) meint, dass sich in der modernen Welt Wissen ständig verändert und sich in einem wandelnden Prozess befindet. Allein durch die Förderung von signifikantem Lernen kann man junge Menschen auf die Welt vorbereiten. „Für mich ist die Förderung des Lernens als Ziel der Erziehung die Art und Weise, wie wir den lernenden Menschen zur Entfaltung bringen können, wie wir lernen können, als Individuen in prozeßhafter Entwicklung zu leben“ (S. 116).

4.3. Der Lehrer als Facilitator

Es gibt einige Faktoren, die der Lehrerin und dem Lehrer helfen signifikantes Lernen zu fördern. Die Basis dafür liegt aber in ihrer oder seiner Einstellung. „Die Förderung signifikanten Lernens hängt von bestimmten einstellungsbedingten Qualitäten ab, die in der persönlichen Beziehung zwischen dem Facilitator und dem Lernenden existiert“ (Rogers, 1969/1988, S. 117).

Ein Facilitator ist laut Carl R. Rogers (1969/1988) eigentlich keine Lehrerin und kein Lehrer im traditionellen Sinn, sondern er gibt „seinen Schülern in Tat und Wahrheit die Gelegenheit zu lernen, in verantwortungsvoller Weise frei zu sein“ (S. 158).

1. „Real-Sein“: Einer der wichtigsten Punkte ist laut Rogers (1969/1988, S. 117) das „Real-Sein“, beziehungsweise die „Ursprünglichkeit“ der Lehrerin oder des Lehrers. Wie weiter oben bereits angeführt muss der Lehrer sich darüber bewusst sein, dass er ein Mensch mit Gefühlen ist, und, dass er direkt auf einer Ebene seiner Schülerin, seinem Schüler, begegnet. Eine Lehrperson darf begeistert, aber auch gelangweilt sein. Sie bleibt dabei aber objektiv, weil sie sich eingestehen kann, dass sie selbst als Person Gefühle haben darf. Die Lehrerin oder der Lehrer darf nicht in eine Rolle schlüpfen, beziehungsweise sich hinter einer Fassade verstecken. „Auf diese Weise ist er für seine Schüler ein Mensch und keine gesichtslose Verkörperung einer curricularen Pflicht und auch keine sterile Röhre, durch die Wissen von einer Generation zur nächsten weitergeleitet wird“ (Rogers, 1969/1988, S. 118).
2. „Wertschätzung“: Der zweite Punkt ist die „Wertschätzung des Lernenden, seiner Gefühle, seiner Meinungen, seiner Person“ (Rogers, 1969/1988, S. 120f). Das impliziert aber auch den Respekt vor der Selbstständigkeit dieser Person. Jeder Mensch hat seinen eigenen Zugang zu Problemen, die sich ihm stellen. Wichtig dabei ist, dass der Facilitator Vertrauen in die Fähigkeiten des Menschen hat. Die Fähigkeit sich auf seinem eigenen Weg zu entwickeln und zur Selbstverwirklichung zu streben (Rogers, 1969/1988, S. 127).
3. „Empathie“: Als dritten Punkt führt Rogers (1969/1988, S. 123f) empathisches Verständnis an. Der Lehrer sollte verstehen können, welche Prozesse im Inneren der Schülerinnen, der Schüler, ablaufen. Dabei geht es aber nicht um eine Analyse oder schon gar nicht um eine Beurteilung des Lernenden, sondern um ein Verstehen der Person dahinter. „Jeder Lehrer, der versuchte, auch nur einmal pro Tag wertungsfrei anerkennend und einfühlsam auf ein Gefühl zu reagieren, das ein Schüler zeigt oder verbalisiert, würde, so glaube ich, die Kraft entdecken, die in dieser gegenwärtig kaum vorhandenen Form des Verstehens liegt“ (S. 124). Oft kann es vorkommen, dass man eben nicht so leicht ein Verständnis für seine Schülerinnen und Schüler aufbringen kann, oder ihre Handlungen wertschätzen kann. Hier sollte man aber auf keinen Fall inkongruent werden, sondern auch zu seinen Gefühlen stehen. An erster Stelle steht die, im ersten Punkt beschriebene, Echtheit der Lehrerin, beziehungsweise des Lehrers.

In vielen Fällen und auch in Rogers (1969/1988) eigener Erfahrung muss sich die Lehrperson am Anfang überwinden und riskieren aus den klassischen Rollenverteilungen auszubrechen, um diese positive Entwicklung zu ermöglichen.

Sogar wenn ein Facilitator nur in bescheidenem Ausmaß ein Unterrichtsklima schafft, das von all dem charakterisiert ist, was er in bezug [sic] auf Real-Sein, Wertschätzung und Empathie vermag; wenn er auf die konstruktive Tendenz des einzelnen und der Gruppe vertraut – dann wird er entdecken, daß er eine Revolution der Erziehung eingeleitet hat. Es tritt ein Lernprozeß anderer Qualität ein, der mit anderem Tempo vorangeht und der ein größeres Maß an Eindringlichkeit besitzt. Gefühle – positiver, negativer und gemischter Natur – werden zu einem Teil der Unterrichtserfahrung. Lernen wird Leben [...]“ (S. 127f).

Die folgenden zehn Punkte sind Leitlinien, die beschreiben, wie sich ein Facilitator in einer Klasse verhalten soll, um signifikantes Lernen zu fördern.

1. *„Der Facilitator trägt viel dazu bei, die Ausgangsstimmung oder das anfängliche Klima für das Geschehen in der Gruppe oder der Klasse zu schaffen“* (Rogers, 1969/1988, S. 176). Wie im vorherigen Abschnitt beschrieben, spielt die Einstellung des Lehrers eine wichtige Rolle, um eine freie Atmosphäre zu schaffen.
2. *Der Facilitator hilft, die Ziele der einzelnen Mitglieder der Klasse wie die allgemeinen Absichten der Gruppe ans Licht zu bringen und abzuklären“* (Rogers, 1969/1988, S. 176). Die Ziele können sehr unterschiedlich sein und können daher auch zu Konflikten führen. Es muss kein gemeinsames Ziel gefunden werden. Den Schülerinnen und Schülern sollen diese Ziele aber bewusst gemacht werden.
3. *„Er vertraut darauf, daß jeder Lernende wünscht, solche Vorhaben durchzuführen, die für ihn Sinn haben, worin ja die motivierende Kraft für signifikantes Lernen liegt“* (Rogers, 1969/1988, S. 177). Es kann auch vorkommen, dass der Lernende das Bedürfnis hat von einem Lehrer geleitet zu werden. In dem Fall muss der Facilitator bereit sein, auch diese Funktion einzunehmen oder zumindest eine Möglichkeit zur Anleitung bereitstellen.
4. *„Er bemüht sich, ein möglichst breites Angebot von Hilfsquellen, mit denen gelernt werden kann, zu organisieren und leicht verfügbar zu machen“* (Rogers, 1969/1988,

S. 177). Je mehr Hilfsquellen vorhanden sind, umso mehr Möglichkeiten haben die Lernenden ihre Ziele zu erreichen.

5. *„Sich selbst betrachtet der Facilitator als ein flexibles Hilfsmittel, das die Gruppe nutzen kann“* (Rogers, 1969/1988, S. 177). Dafür kann der Facilitator verschiedenste Funktionen einnehmen, die für die Erreichung der Ziele von Bedeutung sind.
6. *„In seiner Reaktion auf Äußerungen in der Klasse akzeptiert er sowohl intellektuelle Inhalte wie emotionsgeladene Stellungnahmen. Dabei versucht er, jedem Aspekt annähernd so viel Gewicht zu geben, wie dieser für den einzelnen oder die Gruppe hat“* (Rogers, 1969/1988, S. 177). Wichtig bei emotionalen Äußerungen ist es, dass der Facilitator trotzdem er selbst bleibt.
7. *„Wenn sich die Atmosphäre gegenseitiger Anerkennung in der Klasse festigt, kann der Facilitator in zunehmendem Maß zu einem Mitlernenden, zu einem Mitglied der Gruppe werden und seinen Standpunkt als lediglich einen unter mehreren zum Ausdruck bringen“* (Rogers, 1969/1988, S. 177). Der Facilitator verliert an Bedeutung für das signifikante Lernen der einzelnen Gruppenmitglieder.
8. *„Er ergreift die Initiative, sich selbst – seine Gefühle wie seine Gedanken – der Gruppe mitzuteilen, ohne damit etwas zu fordern oder aufzudrängen. Er bringt einfach sich persönlich ein, ob nun die Lernenden davon Gebrauch machen oder nicht“* (Rogers, 1969/1988, S. 177f). Dadurch kann der Facilitator auch leichter persönliches Feedback geben, ohne jemanden beurteilen oder bewerten zu müssen.
9. *„Im gesamten Erfahrungszusammenhang der Klasse bleibt er hellhörig gegenüber Äußerungen, die auf tiefe oder starke Gefühle hinweisen“* (Rogers, 1969/1988, S. 178). Emotionen und Spannungen innerhalb eines Individuums oder der Gruppe können durch einen aufmerksamen Facilitator akzeptiert und dem Individuum oder der Gruppe bewusst gemacht werden.
10. *„In seiner Funktion als Facilitator des Lernens bemüht sich der Leiter, seine eigenen Grenzen zu erkennen und zu akzeptieren“* (Rogers, 1969/1988, S. 178). Jedes Mal, wenn der Facilitator sich seiner Grenzen bewusst wird, soll er auch daran arbeiten sie zu akzeptieren und dadurch seine Funktion als Lernhelfer verbessern.

Umsetzung

In den letzten Kapiteln wurden die theoretischen Überlegungen zu Rogers schülerzentriertem Unterricht näher behandelt. Nachdem eine Anwendung im Bildungswesen wünschenswert wäre, werden nun im nächsten Abschnitt einige Überlegungen angeführt, wie man schülerzentrierten Unterricht im Schulunterricht praktisch umsetzen kann. Im ersten Abschnitt wird ein Weg, beziehungsweise Ideen, behandelt, den schon Carl R. Rogers vorgeschlagen hat. Im darauf folgenden Teil sind einige Methoden angeführt, die im Kontext von schülerzentriertem Unterricht beleuchtet werden. Dabei wird analysiert welche Methoden sich besonders gut eignen, und welche eher nicht für diesen Erziehungsstil geeignet sind.

5.1. Carl R. Rogers Ideen zur praktischen Umsetzung

Für diesen Abschnitt werden Ideen und Methoden angeführt, die in der Praxis von verschiedenen Lehrerinnen und Lehrern umgesetzt wurden und in ihren Bereichen zu Erfolgen geführt haben (Rogers, 1964/1984, S. 102).

Ein erster hilfreicher Punkt ist der Versuch im Unterricht die Schülerinnen und Schüler mit echten Problemen in Kontakt zu bringen. Dadurch entsteht für sie eine Relevanz, die sehr motivierend wirkt. Wie schon im vorherigen Abschnitt beschrieben, führt die Konfrontation mit echten Problemen zu signifikantem Lernen. „Wenn wir wollen, daß Schüler lernen, freie und verantwortungsvolle Individuen zu werden, müssen wir gewillt sein, sie mit dem Leben zu konfrontieren und realen Problemen gegenüberzustellen“ (Rogers, 1969/1988, S. 143).

Von großer Bedeutung ist auch das Zurverfügungstellen diverser Hilfsquellen. Mit Hilfe von Büchern, Laborausrüstung, Filmen, und Ähnlichem, können sich Schülerinnen und Schüler auf eigenem Weg Wissen aneignen. Auch die Lehrerin und der Lehrer selbst sind wichtige Informationsquellen auf die sie jederzeit zugreifen können sollten. Neben diesen Möglichkeiten, die innerhalb der Schule vorhanden sind, sollten auch auswärtige Personen, beziehungsweise Gemeinschaften, als Experten oder Zielgruppen für die Beantwortung von Fragen herangezogen werden. Auch Tutoren aus älteren Klassen

bieten sich an. Hier könnte man ein Tutorsystem aufbauen, welches für beide Seiten einen positiven Effekt hat (Rogers, 1964/1984, S. 103-108).

Eine weitere Lernhilfe betrifft die Bewertungsinstanz. Aufgrund von Vorgaben des Instituts ist es meistens notwendig die Schülerinnen und Schüler zu bewerten. Um damit die Motivation nicht zu schmälern, beziehungsweise bei der Zielsetzung nicht die Note und die Bewertung in den Vordergrund zu stellen, schlägt Rogers (1964/1984, S. 104) für einzelne Arbeitsprojekte die gemeinsame Entwicklung eines Vertrags zwischen Schülerinnen, Schülern, Lehrerin und Lehrer vor. In diesem Vertrag gibt die Lehrkraft die Kriterien zum Erreichen einer Note vor und die Schülerinnen und Schüler können die notwendigen Anforderungen für die gewünschte Note mitbestimmen. Anfangs sollte man darauf achten, dass die Dauer der Projekte, beziehungsweise des Vertrags, nicht zu langfristig geplant sind, weil man sonst leicht den Überblick verliert. Für die Projekte sollten Fragestellungen oder Hypothesen erarbeitet werden.

Folgende Elemente sollte der Vertrag laut Rogers (1964/1984) beinhalten:

1. Bestimmen Sie, ob der Vertrag eine lange oder kurze Laufzeit hat.
2. Legen Sie fest, wie der Vertrag grundsätzlich aussehen sollte.
3. Sammeln Sie Hilfsmittel und Informationen.
4. Sie sollten sich ein paarmal mit dem Schüler zusammensetzen, um sich ein Bild über seine Fortschritte machen zu können.
5. Halten Sie im Vertrag fest, wie der Schüler beurteilt wird.
6. Fangen Sie mit einem Schüler an, und wenn Sie erfolgreich waren, nehmen Sie den nächsten. (S. 106)

Für die Erstellung eines Vertrages sollte man sich folgende Fragen stellen:

1. Was soll in dem Vertrag geschehen?
2. Wer schließt den Vertrag ab? (Vielleicht arbeiten die Schüler gruppenweise, nachdem sie ihren ersten erfolgreichen Versuch mit einem Vertrag hinter sich haben.)
3. Was haben die Schüler nach Beendigung des Vertrags?
4. Mit welchem Ergebnis wird für den Schüler gerechnet? (Was nimmt er aus der Arbeit mit?)

5. Wie wollen Sie die Fragen 3 und 4 bewerten?
6. Welche Hilfsmittel brauchen Sie?
7. Wo kann der Schüler selbst Hilfsmittel finden? (S. 106)

„Beim Schülervertrag hat der Schüler die Gelegenheit, sich an den Entscheidungen über die Beurteilung zu beteiligen. Der Vertrag kann dazu benutzt werden, Betätigung, Motivation und Bekräftigung zu geben und dem Schüler helfen, erkenntnismäßige Ziele zu erreichen“ (Rogers, 1964/1984, S. 104). Zusätzlich bringt der Vertrag eine gewisse Freiheit im Verhältnis zwischen Lehrerin, Lehrer und Schülerin, Schüler, da man sich über die für eine bestimmte Note zu erreichenden Anforderungen geeinigt hat und keine Meinungsverschiedenheiten diese Note gefährden können. So können mögliche vorhandene Ängste entfernt werden (Rogers, 1969/1988, S. 147).

Um echte Freiheit für die Schülerinnen und Schülern zu gewährleisten, muss man auch darauf achten, dass manche ein traditionelles Unterrichtsverhältnis bevorzugen und mit dem selbstverantwortlichen Lernen überfordert sind. Dafür sollte man Kleingruppen einteilen, in denen jeweils ein Lernzugang, aktiv oder passiv, angeboten wird. Der Wechsel zwischen den Gruppen sollte jederzeit möglich sein. Dadurch kann die Lehrkraft sich um die Schülerinnen und Schüler kümmern, die noch nicht selbstständig lernen können und kann sie so individuell fördern (Rogers, 1969/1988, S. 147).

Forschendes Lernen ist laut Rogers (1964/1984, S. 110) eine weitere sehr geeignete Methode, um die Selbstständigkeit innerhalb einer Klasse zu fördern. Dafür müssen natürlich auch die Lehrerinnen und Lehrer selbst schon in den Kontakt mit Forschung während ihrer eigenen Ausbildung gekommen sein.

Vor allem forschendes Lernen, aber wenn möglich auch alle anderen Methoden, sollten die Möglichkeit der Selbstbewertung bieten. Um Eigenverantwortung zu erlernen, sollten die Schülerinnen und Schüler über Kriterien und Ziele auch selbst mitbestimmen dürfen. Sie können dadurch selbst bestimmen, welche Mittel sie verwenden, um ihre Ziele zu erreichen und lernen ihre Leistung richtig zu bewerten. Auch für die spätere Eigenverantwortung im Berufsleben und in der Gesellschaft ist dieser Punkt von großer Bedeutung (Rogers, 1964/1984, S. 113).

Abschließend verdeutlicht Carl R. Rogers (1969/1988) noch, welche Methoden der Facilitator nicht anwenden sollte:

Der Leiter legt keine Aufgaben für einzelne Unterrichtsstunden fest. Er schreibt keine Lektüre vor. Er hält keine Vorlesungen und gibt keine Erklärungen (außer, wenn er darum geben wird). Er bewertet und kritisiert nicht, außer wenn ein Lernender sein Urteil zu einer Arbeit wünscht. Er hält keine Prüfungen ab, die Pflicht sind. Er übernimmt nicht die alleinige Verantwortung für die Noten. (Rogers, 1969/1988, S. 158)

Anhand dieser Punkte wird nochmals klar, wie revolutionär und konträr sein Unterrichtsmodell zu der damals gepflegten Tradition ist. Die Lehrperson entwickelt sich vom Wissensvermittler zum Lernhelfer.

5.2. Methoden für den Unterricht

Im folgenden Abschnitt werden anhand des Werks „Zwölf Unterrichtsmethoden“, von Jürgen Wiechmann und Susanne Wildhirt, einige übliche pädagogische Methoden angeführt und auf ihre Anwendbarkeit im schülerzentrierten Unterricht überprüft. Dazu wird in kurzen Worten die Methode beschrieben und dann die Analyse in Anknüpfung an die vorher erwähnten Theorien von Carl R. Rogers angefügt. Das Werk von Wiechmann und Wildhirt wurde gewählt, weil es sich hierbei um ein Standardwerk für Lehrerinnen und Lehrer handelt und zwölf wichtige und aktuelle Unterrichtsmethoden modellhaft beinhaltet.

„Mit dem Begriff der Unterrichtsmethoden bezeichnen wir Planungs- und Realisierungsmuster, die sich auf die Gestaltung längerer, didaktisch in sich geschlossener Unterrichtssequenzen beziehen, also mindestens auf eine Unterrichtsstunde“ (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 13). Sie bestehen aus einzelnen Arbeitsschritten und den dazu passenden Sozialformen.

Unterrichtsmethoden haben drei Aspekte:

- Unterrichtsmethoden – die Wege zum Ziel des Unterrichts – sind ein integraler Bestandteil der Didaktik und keine nachrangige Technik. Unterrichtliche Zielsetzungen sind nur auf der Grundlage angemessener Methoden absichtsvoll zu erreichen. Aber die Methoden sind ihrerseits kein Selbstzweck, sondern dienen dem Erreichen eines übergeordneten Ziels. [...]
- Unterrichtsmethoden ermöglichen die Verbesserung der Effektivität und Effizienz des Unterrichts. [...]
- Unterrichtsmethoden dienen sowohl der Planung des Unterrichts als auch der kritischen Begleitung. Und sie dienen natürlich ebenso der abschließenden Nachbereitung des tatsächlichen Unterrichtsgeschehens. Damit bieten sie die Gelegenheit zur erfahrungsbezogenen Weiterentwicklung des eigenen didaktischen Handelns. (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 11f)

5.2.1. Frontalunterricht

Die am häufigsten angewendete Unterrichtsform ist nach einer Studie von Hage (1985, zitiert nach Meyer, 1987, S. 60f) der Frontalunterricht.

Frontalunterricht besteht laut Wiechmann und Wildhirt (2016) aus vier Arbeitsphasen:

1. „Darbietung des Themas durch die Lehrkraft“ (S. 27): Das Thema muss mit der Gedankenwelt der Schülerinnen und Schüler verknüpft werden.
2. „Konstruktives Durcharbeiten“ (S. 28): Verständnis wird durch aktive Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Klassengespräch erreicht.
3. „Übendes Wiederholen“ (S. 28): Das neu erlernte Wissen muss zur Sicherung wiederholt werden.
4. „Problemorientiertes Anwenden“ (S. 28): Das Erlernte kann auch außerhalb des Unterrichts angewendet werden.

„Frontalunterricht ist ein zumeist thematisch orientierter und sprachlich vermittelter Unterricht, in dem der Lernverband (die „Klasse“) gemeinsam unterrichtet wird und in

dem der Lehrer zumindest dem Anspruch nach – die Arbeits-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse steuert und kontrolliert“ (Meyer, 1987, S. 183).

Die Lehrerin oder der Lehrer sind das Zentrum der Kommunikation. Die Schülerinnen und Schüler lernen passiv. Die Handlungsformen laufen zumeist auf sprachlicher Ebene. Teilweise wird der Unterricht durch Bildmaterial unterstützt. Zwischen Lehrerin, Lehrer und Schülerinnen und Schülern besteht ein klares „Macht- und Kompetenzgefälle“ (Meyer, 1987, S. 183).

Über die Eignung dieser Sozialform schreibt Hilbert Meyer (1987) folgendes:

- Frontalunterricht ist *gut geeignet*, um sachliche Zusammenhänge, Probleme und Fragestellungen aus der Sicht des Lehrers darzustellen.
- Deshalb ist es konsequent, den Frontalunterricht dann einzusetzen, wenn eine allgemeine *Orientierungsgrundlage* hergestellt, wenn ein neues *Wissensgebiet dargestellt* werden soll, wenn *Arbeitsergebnisse gesichert* und wenn *Leistungsstände* der Schüler *überprüft* werden sollen.
- Frontalunterricht erzieht aber fast zwangsläufig zur *Passivität und Anpassung*, zum *Ruhe-, Ordnung- und Disziplinwahren*. Er ist seiner Struktur nach konservativ – auch dort, wo die vom Lehrer vermittelten Inhalte und Einstellungen fortschrittlich oder gar revolutionär sein sollten. (S. 183)

Mehrere problematische Eigenschaften sind dieser Unterrichtsform implizit. „Frontalunterricht erzieht zum obrigkeitsstaatlichen Denken und Fühlen“ (Meyer, 1987, S. 184). Selbstständigkeit wird nicht gefördert, da „Kompetenzen wie Kooperationsfähigkeit, Kreativität, Selbstbewusstsein durch die Lehrerdominanz unterdrückt werden“ (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 37).

Bei der Erarbeitung von neuem Wissen, kennt die Lehrerin, der Lehrer, bereits den Zusammenhang und hat ein höheres Verständnis für das zu erarbeitende Material. Die Schülerinnen und Schüler können daher oft nicht den Gedankengängen folgen. Sie verdecken ihr Unverständnis und verstecken sich hinter anderen leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern. Dadurch bekommen Lehrerin und Lehrer aber kein korrektes Feedback und können die Leistung ihrer Klasse nicht richtig einschätzen (Meyer, 1987, S. 184).

Aus diesen impliziten Problemen kann man auch Rückschlüsse auf die Anwendbarkeit im schülerzentrierten Unterricht ziehen. Da die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler nicht gefördert wird, eignet sich diese Sozialform nur unter bestimmten Bedingungen für den Unterricht nach Carl R. Rogers. Auf Frontalunterricht zurückzugreifen, um ein Thema zu erklären, könnte man anwenden, falls dies von den Schülerinnen und Schülern gefordert wird. Die Lehrerin und der Lehrer müssen sich als Wissensquelle zur Verfügung stellen. Dabei muss man aber immer beachten, dass sie nicht die Steuerung des Unterrichts komplett übernehmen. Die Wahlmöglichkeit muss bei den Schülerinnen und Schülern bleiben. Dafür muss eine klare Kommunikation in der Klasse gegeben sein. Grundsätzlich sollte aber eher auf diese Methode verzichtet werden, weil hier durch die bestimmende Rolle der Lehrerin oder des Lehrers signifikantes Lernen nur schwer ermöglicht werden kann.

5.2.2. Direkte Instruktion

Die Direkte Instruktion ähnelt sehr dem Frontalunterricht, hat aber einige spezielle Elemente. „Die Lehrkraft übernimmt in diesem Methodenmuster die zentrale Rolle in der Lenkung des gesamten Unterrichtsgeschehens und gibt diese bis zum Ende des Lernprozesses auch nicht wieder ab“ (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 40). Hier liegt die Verantwortung komplett bei der Lehrkraft. Vor allem für das Erlernen von Grundlagenwissen, zum Beispiel von Verben, von geschichtlichen Jahreszahlen oder von Ähnlichem, eignet sich diese Methode.

Sie besteht aus drei Schritten:

1. „Präsentation/Demonstration“ (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 43): Ein neues Thema wird in verschiedenen Teilschritten präsentiert. Je nach Aufmerksamkeit wird die Dauer dieser Elemente festgelegt. Der Fokus sollte komplett auf dem zu bearbeitenden Thema liegen, jegliche Abschweifungen sind zu vermeiden. Beispiele können angeführt werden, um möglichst allen das Thema verständlich zu machen.
2. „Gemeinsames Üben“ (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 44): Nach jedem Teilschritt kommt es zu einem gemeinsamen Üben. Hier werden die Schülerinnen und Schüler aktiv. Die Lehrerin oder der Lehrer stellen gezielte Verständnisfragen zum soeben gehörten Thema. Ist die Antwort richtig, wird das von der Lehrkraft

bestätigt, und die nächste Frage wird gestellt. Bei nicht vollständig korrekter oder falscher Antwort, stellt die Lehrerin, beziehungsweise der Lehrer, die Antwort richtig und lässt die Schülerin, beziehungsweise den Schüler, diese wiederholen. Dieser Prozess dauert so lange bis alle Fragen korrekt beantwortet werden können.

3. „Individuelles Üben“ (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 45): Diese Phase darf erst begonnen werden, wenn die ersten beiden Phasen erfolgreich abgeschlossen wurden. Die Gefahr bestünde sonst, dass Fehler eingeübt werden. Hier gibt der Lehrer die Kontrolle, die er beim gemeinsamen Üben hat, aus der Hand und lässt die Schülerinnen und Schüler das Thema noch einmal individuell wiederholen. Feedback gibt es hier nur wenig. Falls hier größere Probleme auftauchen, muss noch einmal zur Präsentation und zum gemeinsamen Üben gewechselt werden.

Damit diese Methode überhaupt funktionieren kann müssen vier Grundbedingungen vorhanden sein:

- *Begeisterung der Lehrkraft für das Thema:* Es darf überhaupt kein Zweifel daran aufkommen, dass das Thema wichtig ist. Das gelingt natürlich nur, wenn die Lehrkraft davon auch tatsächlich überzeugt ist.
- *Zuversicht in den Erfolg des Lernprozesses:* Jeder muss das sichere Gefühl erleben, dass das Lernen zwar Anstrengung kosten wird, dass aber am Ende das Unterrichtsziel sicher erreicht werden wird. Sobald die Lehrkraft einen Schüler aufgibt, bröckelt die Zuversicht rapide.
- *Aufmerksamkeit der gesamten Klasse für das Unterrichtsthema:* Erfolgreiches Lernen ist nur möglich, wenn man sich aktiv mit dem Lerngegenstand beschäftigt. Ein Mitschüler, der abgelenkt ist, vergeudet aktive Lernzeit.
- *Aktive Unterstützung der individuellen Lernschritte:* Lernen braucht Zeit. Die drei zentralen Schritte der Direkten Instruktion bilden diesen Prozess zwar in einer grundsätzlichen Struktur ab. Erfolgreich ist der Prozess aber nur dann, wenn er mit dem individuellen Zeitbedarf beim Lernen gekoppelt wird. Jeder erfolgreiche Lernschritt baut auf dem Erfolg des vorhergehenden Lernschritts auf. Wird dagegen ein Schritt nicht erfolgreich bewältigt, dann ist das Ziel nicht mehr zu erreichen. (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 48)

Da mit dieser Lernmethode vor allem Faktenwissen gut eingeübt werden kann, eignet sich diese Methode nur im geringen Maß, um signifikantes Lernen, nach Rogers, zu erreichen. Die komplette Lehrerzentrierung würde auch, wie bei Frontalunterricht, gegen einen Facilitator sprechen. Trotzdem kann man diese Lernmethode anwenden, wenn die Schülerinnen und Schüler über die Arbeitsabläufe Bescheid wissen und diese Methode für das Erlernen von bestimmtem Wissen als geeignet empfinden. Gerade bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwächen führt diese Methode zu positiven Ergebnissen, weil hier „Vorwissen“, „Motivation“ und „Arbeitsstrategien“ (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 49f) oft fehlen und hier nachgewiesener Weise die Direkte Instruktion besonders hilfreich ist.

5.2.3. Das Gruppenpuzzle

Beim Gruppenpuzzle wird nach einer kurzen Einführung ein Thema in vier Blöcke aufgeteilt und je ein Block zunächst allein bearbeitet. Dabei wird eine Stammgruppe gebildet, in der von jedem Block je eine Schülerin oder ein Schüler teilnehmen. Danach kommen die Schülerinnen und Schüler der einzelnen Themenblöcke zu einer „Expertengruppe“ zusammen, in der gemeinsam verschiedene Aufgaben zu den jeweiligen Themenblöcken bearbeitet werden. Anschließend teilen sich diese Expertengruppen wieder auf die Stammgruppen auf und die Themengebiete werden gegenseitig präsentiert und eine gemeinsame Aufgabe gelöst. In der Stammgruppe befindet sich dann eine Expertin, oder ein Experte, pro Themenblock. Abschließend werden die Ergebnisse vor der ganzen Klasse in Kurzpräsentationen besprochen (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 52-55).

Die Schülerinnen und Schüler schlüpfen in Form der Expertinnen und Experten in eine Lehrerrolle. Sie sind verantwortlich für den Lernerfolg ihrer Kolleginnen und Kollegen. Es rückt dabei folgende Frage in den Fokus: „Wie kann das Gelernte am wirkungsvollsten vermittelt werden?“ (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 57).

Für die Lehrerin und den Lehrer bleiben dann folgende Aufgaben:

Die Lehrperson

- sorgt dafür, dass die Aufgabenstellung allen klar ist,
- stellt alle notwendigen (Lern-)Materialien bereit,

- achtet auf eine strukturierte Organisation von Gelenkstellen und das Zeitmanagement,
- regt die Schülerinnen und Schüler zum selbstständigen Lernen an,
- regt die Schülerinnen und Schüler an, die bereitgestellten Arbeits- und Lernstrategien zu nutzen,
- unterstützt reflexive und metakommunikative Momente im Schülergespräch,
- achtet auf gut vorbereitete Kurzpräsentationen der Arbeitsergebnisse,
- initiiert eine gemeinsame Auswertungsphase,
- hält sich während der Lernphasen im Hintergrund. (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 61)

Es gibt diverse positive Effekte die durch diese Unterrichtsmethode nachweislich gefördert werden:

- *Mehr Selbstvertrauen* der Lernenden: Dass das Selbstvertrauen eine wesentliche Voraussetzung für zukünftigen Erfolg darstellt, ist vielfach empirisch belegt. Im Gruppenpuzzle ist aufgrund der wechselseitigen Abhängigkeit gewährleistet, dass der typische Effekt von lehrerzentriertem Unterricht – die Lehrperson orientiert sich an der Leistungsfähigkeit des oberen Drittels – gar nicht auftreten kann. Somit hat das Arbeiten in kooperativ agierenden Gruppen positive Auswirkungen auf die Lernmotivation, das Erleben von Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl. In den neueren Lehrplänen werden Kompetenzen zur Selbststeuerung, zur Kooperationsfähigkeit und zum eigenständigen Gebrauch von Lernstrategien als Qualitätsmerkmale kompetenzorientierten Unterrichts explizit beschrieben.
- *Höhere Wertschätzung der Schüler/innen untereinander*: Insbesondere gegenüber den schwächeren Gruppenmitgliedern kann sich diese Form der Kooperation positiv auswirken. Die sozialen Beziehungen können gestärkt werden. Ebenso konnte eine Abnahme der Aggressionsbereitschaft innerhalb der Klasse nachgewiesen werden.

- *Stärkung der Kommunikationsfähigkeit*, insbesondere durch den Gebrauch der Fachsprache und die Nachhaltigkeit des Wissens und Könnens in Anwendungssituation und einen hohen »time on task«.
- *Möglichkeit zur Aufarbeitung der Leistungsunterschiede* während der Expertenrunden im »geschützten Rahmen der Gruppe«, nicht in der Klassenöffentlichkeit, was insbesondere für zurückhaltende Schülerinnen und Schüler ein Vorteil darstellt.
- *Tendenziell leicht erhöhter Lernerfolg* gegenüber dem lehrerzentrierten Unterricht, insbesondere bei Mädchen. Die Lernwirksamkeit lässt sich wesentlich steigern, indem in den drei Lernphasen bereits bekannte Lernstrategien angeboten werden. (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 63)

Mehrere Eigenschaften der Unterrichtsmethode „Gruppenpuzzle“ machen sie zu einer geeigneten Methode, um signifikantes Lernen nach Rogers zu fördern. Vor allem Punkt 7, die verantwortliche Mitbestimmung des Lernprozesses, und Punkt 10, die Veränderung des Wissens im Prozess des Lernens, der Thesen zu „Signifikantem Lernen“ nach Rogers (1969/1988, S. 174-176), werden dabei erfüllt. Der Lernende ist hier selbst verantwortlich und kann den Lernprozess selbst mitbestimmen. Er setzt sich in mehreren Stadien mit den Aufgaben aus unterschiedlichen Blickwinkeln auseinander. Dabei bekommt er auch von seinen Kolleginnen und Kollegen direktes Feedback, über seinen Wissensstand. Durch die Kommunikation nimmt er das aufbereitete Wissen auch in seinem prozesshaften Charakter wahr und kann durch die Diskussion mit seiner Gruppe zu neuen Erkenntnissen kommen.

Um selbstinitiiertes Lernen noch besser zu fördern, sollte man beim Erstellen der Aufgaben darauf achten, dass sie möglichst offen gestellt sind, damit die Schülerinnen und Schüler auch mehr Möglichkeiten haben, um ihren eigenen Lösungsweg zu entwickeln.

Für den Facilitator gilt, bei dieser Methode darauf zu achten, möglichst viele Quellen zur Verfügung zu stellen, um die Aufgaben lösen zu können. Dadurch, dass er sich hier aus den Lernphasen herausnimmt, wird seine Rolle als Facilitator gefördert. Er bleibt im Hintergrund und hilft nur, wenn Verständnisfragen und Unklarheiten in der Aufgabenstellung auftreten.

Die Methode fördert ein selbstständiges Lernklima in der Klasse und eignet sich sehr gut für den schülerzentrierten Unterricht.

5.2.4. Stationenarbeit

Bei dem Begriff Stationenarbeit handelt es sich um „Konzepte des offenen Unterrichts, in denen Schülerinnen und Schüler aus einem Angebot an strukturell zusammenhängenden Lernaufgaben und Lernsituationen zu einem bestimmten Thema einen Teil in vorgegebener oder selbstbestimmter Reihenfolge auswählen und ihn weitgehend selbstständig und eigenverantwortlich bearbeiten und kontrollieren“ (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 65). Dabei wird der Lernstoff in verschiedene Teilaspekte aufgetrennt und auf ein übergeordnetes Gesamtziel ausgerichtet. Für jeden Teilaspekt gibt es Arbeitsaufträge, die von den Schülerinnen und Schülern in selbst gewählter Reihenfolge erfüllt werden. Die verschiedenen Stationen bauen nicht aufeinander auf und benötigen kein Vorwissen. Die Aufgaben können alleine oder mit Hilfe der Kolleginnen und Kollegen gelöst werden. Am Ende sollten die Ergebnisse selbst kontrolliert werden.

Es wurden einige positive Effekte nachgewiesen, die durch die Unterrichtsmethode Stationenbetrieb gefördert werden (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 67f):

- 1) Die Kommunikationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler wird gefördert, um gemeinsam Ergebnisse zu erzielen, die sie alleine nicht geschafft hätten.
- 2) Interesse und individuelle Lernleistung können besser berücksichtigt werden. Durch ein größeres Angebot an unterschiedlichem Material, können auch verschiedene Lerntypen besser angesprochen werden.
- 3) Im Rahmen des Stationenbetriebs kann viel Zusatzmaterial zur Verfügung gestellt werden. Dadurch werden auch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler gefördert.
- 4) Die Lehrerin und der Lehrer haben mehr Zeit auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler zu achten und einzugehen.
- 5) Selbsttätigkeit und Selbständigkeit sind ein zentrales Element des Stationenbetriebs.

Um diese Effekte zu erreichen gilt es einige Punkte zu beachten, die bei der Ausführung, von Bedeutung sind:

- eine detaillierte, flexible Unterrichtsplanung
- anspruchsvolle Zielsetzungen

- die detaillierte Erfassung des individuellen Lernstandes
- herausfordernde, klare und verständliche Aufgabenstellungen
- die Beherrschung notwendiger Arbeitstechniken durch die Schülerinnen und Schüler
- eine große Vielfalt gut strukturierter Lernmaterialien
- individuelle Hilfestellungen durch die Lehrkräfte
- lernorientiertes und aufgabenbezogenes Feedback
- die Förderung selbstständigen Denkens bei den Schülerinnen und Schülern
- die Entwicklung der Fähigkeit, den eigenen Lernprozess kritisch zu analysieren und zu optimieren
- gezielte Hilfestellungen (auch direkte Instruktion) für lernschwächere Schülerinnen und Schüler
- sorgsames Beachten der Ergebnissicherung bei den verbindlichen Inhalten (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 70f)

Gerade weil das Ziel eines gut geplanten Stationenbetriebs nicht die gleichen standardisierten Ergebnisse liefert, sondern viel Spielraum für individuelle Interessen und Leistung hat, eignet sich diese Methode sehr gut für den schülerzentrierten Unterricht nach Carl R. Rogers. Das Hauptziel ist die Selbstständigkeit jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers. Auch die Möglichkeit zur Selbstbewertung fördert dieses Ziel zusätzlich. „Die Beobachtung und Beurteilung steht im Dienste der Lernförderung, nicht der Notengebung“ (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 74). Hier wird wieder die Rolle des Facilitators unterstützt. Zusätzlich bekommen die Schülerinnen und Schüler eine genaue Rückmeldung über ihre Leistung und mögliche Defizite.

Ähnlich wie bei dem, weiter oben, vorgestellten Arbeitsvertrag zwischen Lehrkraft und Lernendem, können und sollten beim Stationenbetrieb transparente Leistungsbeurteilungen festgelegt werden. Diese sollten vor Projektbeginn gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden. So kann die Bedeutung der Notengebung verringert und die Verantwortung der Beurteilung zwischen Lehrerin oder Lehrer und Schülerinnen und Schülern aufgeteilt werden.

5.2.5. Wochenplanarbeit

Bei dieser Unterrichtsmethode erarbeiten die Lehrerin oder der Lehrer gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern einen strukturierten Plan zu einem möglichst offenen Thema. Die Planung kann zeitlich von einem Tag (Tagesplanarbeit) bis zu mehr als einer Woche reichen. Das Ziel ist möglichst individuell ein bestimmtes Thema zu bearbeiten und dann die Arbeit zu präsentieren. Es ist dabei sowohl möglich alleine, als auch in der Gruppe zu arbeiten. Die Pläne sollen keine von der Lehrerin oder vom Lehrer vorbestimmten Arbeitsanweisungen beinhalten, sondern möglichst offen formulierte Fragenstellungen, Anregungen und Aufgaben zum Themenbereich bieten. Die Organisation der Lernprozesse steht bei dieser Methode im Vordergrund. Durch die individuelle Flexibilität können leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler gleichermaßen gefördert werden. Zusätzlich können dadurch auch unterschiedliche Lerntypen angesprochen werden. (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 81-86).

Es gibt folgende Differenzierungsmöglichkeiten bei der Wochenplanarbeit:

- Das Lernen wird in die Hände der Schüler gelegt.
- Jeder kann sein Arbeitstempo selbst bestimmen.
- In einer Klasse können zur gleichen Zeit unterschiedliche Dinge getan werden.
- Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, zu entscheiden, wann sie welche Aufgaben bearbeiten und wie viel Zeit sie sich dafür lassen.
- Sie können aus einem Angebot Aufgaben auswählen und eigene Schwerpunkte setzen.
- »Schnellere« müssen nie auf »Langsamere« warten, da jeder seinem eigenen Tempo und Lernrhythmus nachgehen kann.
- Der Rhythmus von Konzentration und Entspannung wird von den Lernenden selbst bestimmt.
- Lernwege und -umwege werden bei der Wochenplanarbeit sichtbar, so können Lernschwierigkeiten ermittelt werden.
- Lernfortschritte und Kompetenzerwerb können ermittelt, Lerndialoge aufgebaut und fortgeführt werden.

- Die individuellen Zugangsweisen, Lerngeschwindigkeiten, Interessen und Motivationslagen lassen sich bei der Wochenplanarbeit berücksichtigen. (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 90)

Die Unterrichtsmethode Wochenplanarbeit fügt sich perfekt zusammen mit den Ideen zu schülerzentriertem Unterricht nach Carl R. Rogers. Der Plan, der zwischen Lehrkraft und Lernendem ausgehandelt wird, ähnelt sehr dem weiter oben angeführten Schülervertrag. Bei beiden wird ein offener Arbeitsvertrag ausgehandelt, in dem festgehalten wird welche Ziele erreicht werden sollen. Auch die Rolle der Lehrerin und des Lehrers selbst bei der Wochenplanarbeit entspricht der Rolle eines Facilitators nach Rogers.

Sie, beziehungsweise er, muss für ein geeignetes Lernklima sorgen, stellt Materialien und Hilfsmittel zur Verfügung, kann auf individuelle Bedürfnisse eingehen und fördert die Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 91).

„Die Schülerinnen und Schüler sollen zu handelnden Subjekten werden und die Lehrkräfte sich als Lernberater und zurückhaltende Helfer verstehen“ (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 92). Bei dieser Methode können die Lehrerin und der Lehrer den Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern auf einer nicht fachlichen Ebene verbessern und eine wertschätzende und anerkennende Beziehung aufbauen, weil sie nicht in einem autoritären Verhältnis stehen, sondern weil die Lehrkraft als Facilitator agiert.

5.2.6. Rollenspiel

Ein pädagogisches Rollenspiel durchläuft drei Phasen (Meyer, 1987, S. 360f):

1. Vorbereitung: Die Schülerinnen und Schüler werden vom Spielleiter, beziehungsweise der Lehrkraft, in ein Thema eingeführt. Dann werden Rollen verteilt und bestimmte Verhaltensanweisungen ausgearbeitet. Zusätzlich gibt es Beobachterinnen und Beobachter, die auch verschiedene Aufgaben bekommen.
2. Durchführung: Das Thema wird szenisch inszeniert. Die Rollen sollen nicht schauspielerisch interpretiert werden, sondern die Schülerinnen und Schüler sollen sich möglichst gut in eine Person hineinversetzen und so agieren, wie sie in der Situation agieren würden (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 103).

3. Auswertung: Die Schülerinnen und Schüler analysieren gemeinsam mit dem Spielleiter die gespielte Szene.

Bei dem Eintauchen in eine Rolle gibt es einige mögliche Lerneffekte für die Schülerinnen und Schüler:

- Sie können lernen, ein tieferes Verständnis für die Rolle anderer und für die diese Rollen produzierenden sozialen und ökonomischen Verhältnisse zu entwickeln;
- sie können sich selbst im Spiel besser kennenlernen; sie sollen sich ihre eigenen Erfahrungen, Einstellungen und Phantasien bewußt machen;
- sie können durch die konstruktive und kreative Ausfüllung der übernommenen Rolle neue Verhaltensmuster studieren und ihre Wirkung kennen- und einschätzenlernen;
- sie können lernen, zwischen der realistischen Ausfüllung von Rollen und bloßen Klischeevorstellungen zu unterscheiden;
- sie haben die Gelegenheit, ihre Scheu abzulegen, sich vor anderen darzustellen;
- sie können üben, im Spiel die durch die Spielsituation ausgelösten Phantasien und Assoziationen spontan umzusetzen;
- sie können das Rollenspiel (ähnlich wie das Streitgespräch) nutzen, um neu erarbeitetes Wissen in handlungsbezogene Anwendungssituationen zu festigen und zu überprüfen. (Meyer, 1987, S. 362)

Drei soziale Kompetenzen werden durch das Rollenspiel besonders gefördert (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 106):

1. „Rollendistanz“: Von eingenommenen Rollen distanziert man sich, um sie zu prüfen und zu adaptieren.
2. „Empathie“: Man kann sich in eine andere Person emotional hineinversetzen.
3. „Ambiguitätstoleranz“: Man kann zu anderen Personen auch trotz widersprüchlicher Handlungen eine Beziehung aufbauen, selbst wenn man die eigenen Bedürfnisse nicht befriedigt.

Bei der Unterrichtsmethode gibt es einige Elemente, die für den schülerzentrierten Unterricht von Carl R. Rogers geeignet sind. Es werden die Rollen selbstständig von den Schülerinnen und Schülern ausgearbeitet und die Kommunikation innerhalb der Klasse wird gefördert. Durch die Förderung der sozialen Kompetenz können auch die ausübenden Personen selbst an ihrer Persönlichkeit arbeiten. Auch zur Reflexion von Konflikten in Alltagssituationen kann das Rollenspiel eine Hilfe bieten.

Dies unterstützt sie darin, ein tieferes Verständnis für die eigene und für andere Rollen zu entwickeln, Handlungsbeschränkungen, Denkfehler, Kompetenzgrenzen oder -defizite sowie Verhaltensstereotype zu erkennen und eigene Einstellungen sowie eigenes Verhalten zu verändern, um dann gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen besser bewältigen zu können (van Ments 1991, zit. n. Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 107)

Die Lehrerin oder der Lehrer muss sensibel darauf achten, dass das Spielen von Rollen nicht für alle geeignet ist. Die Schülerinnen und Schüler sollten nicht dazu gezwungen werden. Die Folge wäre, dass das Rollenspiel nicht ernst genommen, verweigert oder im Spiel überzogen und parodiert wird (Meyer, 1987, S. 365).

Dabei stellt sich die Frage, ob nicht dadurch das Klassenklima beeinträchtigt werden könnte und die „echten“ Gefühlsäußerungen hinter Rollen versteckt werden können. Das würde gegen das Klima, des ehrlichen und echten Umgangs miteinander, sprechen, das bei Rogers anvisiert werden sollte. Im richtigen Rahmen und bei einem sensiblen Facilitator fördert diese Methode aber viele wichtige soziale Kompetenzen, wie Empathie, macht die Schülerinnen und Schüler vertraut mit anderen Denkmustern und führt sie so auch zur Selbstreflexion und Selbstakzeptierung.

5.2.7. Lehrstückunterricht

„Lehrstücke sind in sich geschlossene, mehrdimensional oder interdisziplinär angelegte Unterrichtseinheiten, die gleichermaßen erfahrungs-, entdeckungs- und handlungsorientiert gestaltet sind“ (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 111).

Das Lehrstück ist auf drei Prinzipien aufgebaut (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 114-119):

- exemplarisches Prinzip: Ein Thema, das in der Menschheitsgeschichte großen Einfluss hatte und zu einem Paradigmenwechsel geführt hat, in Kunst, Kultur oder Forschung, wird als Ausgangslage genommen. Dieses wird in den Kontext eines alltäglichen Problems gesetzt. Die Schülerinnen und Schüler werden selbst zum Forscher. „Kenntnisse, Methoden und Strategien werden erfahrungsbezogen, entdeckend und weitgehend induktiv angeeignet“ (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 115).
- genetisches Prinzip: Es wird mit möglichst vielen Original-Quellen gearbeitet, um möglichst genau die ursprüngliche Problemstellung wiederzugeben. „Die Schülerinnen und Schüler können dann Ideen und Lösungsversuche vorschlagen – gerade so, als würde die Menschheit sich diese Frage zum ersten Mal stellen oder als hätte sie diese Idee zum ersten Mal“ (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 117). Die Lehrerin oder der Lehrer unterstützen die Schülerinnen und Schüler am Weg zur Lösung.
- dramaturgisches Prinzip: Der Lehrstückunterricht beinhaltet die dramaturgischen Elemente, Gliederung, Handlung und Ergebnissicherung. Er wird gegliedert in Akte und Szenen, angepasst an die Lernschritte. Die Schülerinnen und Schüler „treten im Lehrstückunterricht als Akteure der Lernwege (Prozessorientierung), als Akteure der Erkenntnisse (Konzeptorientierung) und als Akteure der Problemlösung (Produktorientierung) in Erscheinung“ (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 119).

Es gibt sieben methodische Elemente, die den Lehrstückunterricht charakterisieren (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 120f):

1. „*Reizvolles Phänomen*“: Am Anfang steht meistens ein Alltagsproblem.
2. „*Organisierende Sogfrage/n*“: Oft sehr ähnlich zu den Urforschern entwickeln die Schülerinnen und Schüler Fragen, die auf die Problemlösung abzielen.
3. „*Ich-Wir-Balance*“: Es ist sehr wichtig, dass auch jeder Einzelne am Prozess mitwirkt und seine ganz individuelle Lernerfahrung mit dem Thema macht.
4. „*(Aus einer Urszene) dynamisch entfaltete Handlung*“: Analog zu den Urforschern setzen die Schülerinnen und Schüler ihre Handlungen. Die Entdecker können als Anregung und Hilfestellung dienen.
5. „*Originäre Vorlage*“: Als Vorbild und Leitlinie können Originalquellen herangezogen werden.

6. „*Kategorialer Aufschluss*“: Das ist das zentrale inhaltliche Element des Lehrstückunterrichts. Ein Problem wurde erkannt, gelöst und verstanden.
7. „*Werkerschaffende Tätigkeit/Denkbild*“: In einem Werk oder Denkbild werden die Arbeitsschritte und Ergebnisse dargestellt. Das neu erlernte Wissen kann hier angewendet werden.

Während des Lehrstücks bieten sich immer Möglichkeiten, den Wissensstand und Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler zu überwachen. Grundsätzlich hat die Einstellung und Begeisterung der Lehrerin und des Lehrers großen Einfluss auf den Erfolg dieser Unterrichtsmethode (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 125).

Der Lehrstückunterricht kann gut mit den Ideen von Carl R. Rogers verbunden werden. Es wird sehr viel Wert auf forschendes Lernen und einen selbsttätigen individuellen Lernfortschritt gelegt. Der Facilitator kann die Lernprozesse gut beobachten und seiner Rolle entsprechend den Schülerinnen und Schülern Hilfestellungen bieten. Er kann und muss darauf achten, dass jeder Einzelne bei der Erarbeitung der Problemlösung integriert ist. Die Gefahr besteht, dass die Hauptarbeit von einigen wenigen Schülerinnen und Schülern übernommen wird und nicht alle am Lernprozess beteiligt sind. Durch die beobachtende Funktion des Facilitators kann und soll aber auf dieses Problem geachtet werden und die Gefahr kann dadurch verringert werden (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 125).

5.2.8. Entdeckendes Lernen

„In der aktiven Auseinandersetzung mit erstaunlichen Phänomenen entwickeln und überprüfen Schülerinnen und Schüler ihr Verständnis der Lebenswelt“ (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 129).

Es wird eine Theorie entwickelt und überprüft und aus den Erkenntnissen entsteht neues Wissen beim Lernenden.

Die Schülerinnen und Schüler werden mit einem Problem konfrontiert, das ihre Neugier weckt und das sie auf ihrem individuellen Weg lösen möchten. „Beim Entdeckenden Lernen steht die Wertschätzung der Ideen und Potenziale jedes einzelnen Lernenden an erster Stelle, um Lernprozesse zu fördern“ (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 132).

Die Lehrkraft ist dabei nur ein unterstützender Lernbegleiter.

„Entdeckendes Lernen kann bildsam sein und Mündigkeit, Autonomie, Selbsttätigkeit, Mitbestimmung und Solidarität erlebbar machen und entfalten“ (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 131).

Man kann den Prozess des „Entdeckens“ in 4 Tätigkeitsbereiche aufteilen (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 133ff):

- 1) als explorative Tätigkeit: Entdecken wird wie eine Art Spurensuche betrieben, bei der der Forscher währenddessen Schlussfolgerungen trifft und über seine nächsten Schritte entscheiden muss.
- 2) als reflexive Tätigkeit: Der Forscher kann erst mit neuen Informationen umgehen, wenn er sie in sein System eingeordnet hat. Dafür plant er, wenn möglich schon vorher sein Vorgehen und kommt so schon zu seiner Problemlösung.
- 3) als konstruktive Tätigkeit: Die Schülerinnen und die Schüler gestalten selbstständig ihre Vorgehensweise.
- 4) Als formative Tätigkeit: Das eigene Wissen und die eigenen Fähigkeiten werden in den Kontext mit der Problemstellung gesetzt, um sich selbst daran zu bilden.

Die Methode des „Entdeckenden Lernens“ teilt sich wiederum in einige Phasen. Zuerst setzen sich die Schülerinnen und Schüler in der Konfrontationsphase mit einem Problem auseinander. Die Lehrerin oder der Lehrer helfen dabei, den Fokus genau auf die Problematik zu bündeln, und möglichst alle individuell zu integrieren. Sie bleiben aber in einer Beobachterrolle, um die Prozesse nicht zu stören. In der Entdeckungsphase wird noch genauer auf eine Frage fokussiert. Von dieser Ausgangsfrage werden systematische Aussagen abgeleitet und weitere Fragen generiert. Die Schülerinnen und Schüler bekommen dabei weiterhin Hilfe, um ihren Lernprozess selbst reflektieren und auch bewerten zu können. Die eigenen Denkprozesse sollten aber, außer bei zu widersprüchlichen Thesen, nicht beeinflusst, sondern gefördert werden. Schließlich werden in einer Präsentationsphase die Lösungswege und Ergebnisse besprochen und analysiert (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 137-140).

„Entdeckendes Lernen“ ist eine sehr passende Unterrichtsmethode, um schülerzentrierten Unterricht, nach Carl R. Rogers, zu gestalten. Dabei spielt die Haltung

und Einstellung der Lehrerin und des Lehrers wieder eine große Rolle. Sie oder er entscheidet, wieviel Spielraum zur Selbstständigkeit den Schülerinnen und Schülern gegeben wird. Dafür muss auf die Fähigkeiten und die Talente der Lernenden vertraut werden. Auch bei dieser Methode muss die Lehrerin, oder der Lehrer, in die Rolle des Facilitators schlüpfen, um eine geeignete Lernatmosphäre zu schaffen.

Richtig angewendet kann diese Methode zu selbstständigem, reflektiertem Lernen führen.

5.2.9. Fallstudie

Das Wesen der Fallstudie beruht darauf, dass die Lernenden sich mit einem aus der Praxis gewonnen Fall auseinandersetzen und in Gruppendiskussionen die Fähigkeit erwerben sollen, für diese Fallsituation nach alternativen Lösungsmöglichkeiten zu suchen, sich für eine Alternative zu entscheiden, diese Wahl zu begründen und mit getroffenen Entscheidungen und deren Bedingungen in der Realität zu vergleichen. (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 146f)

Dazu wird in einem ersten Schritt ein konkreter Fall in einer kleinen Arbeitsgruppe bearbeitet und dann in der Klasse diskutiert. Es bietet sich an hier Originalmaterial, wie Filme und Interviews, heranzuziehen. Hier nimmt die Diskussion in der Gruppe und in der Klasse einen großen Platz ein. Dabei wird nicht Wissen vermittelt, sondern die Problemlösung steht im Vordergrund (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 147f).

Diese Unterrichtsmethode legt die Verantwortung für eine Entscheidung zur Problemlösung in die Hand der Schülerinnen und Schüler und so können hier wertvolle Lernerfahrungen gemacht werden. Vor allem die, weiter oben angeführten, Entwicklungsmöglichkeiten der Persönlichkeit, wie zum Beispiel eine flexiblere Wahrnehmung, die Akzeptanz von anderen Meinungen oder die Verstärkung des Selbstbewusstseins, können dadurch gefördert werden.

Die Lehrperson sollte dabei wieder in die Rolle eines Facilitators schlüpfen und eine möglichst gute Lernatmosphäre schaffen, in der die unterschiedlichen Meinungen und Ideen auch akzeptiert werden.

Da es sich bei diesen Beispielen meist um alltägliche Probleme handelt, können sich hier die Schülerinnen und Schüler mit einem für sie relevanten Thema auseinandersetzen. Dadurch kann auch bei dieser Methode signifikantes Lernen gefördert werden. Bei der Wahl des Fallbeispiels sollte aber darauf geachtet werden, dass es tatsächlich aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gegriffen ist und so Interesse wecken kann.

5.2.10. Pädagogische Werkstattarbeit

Für die pädagogische Werkstattarbeit braucht die Werkstattleiterin oder der Werkstattleiter eine lange Vorbereitungszeit und sie ist grundsätzlich sehr aufwendig. Die Lehrkraft muss ein Thema finden, das ein echtes aktuelles Problem aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler darstellt. Sie müssen dafür aufmerksam und sensibel sein, um so ein Problem überhaupt identifiziert zu können. Außerdem muss der Arbeitsraum und das Zeitmanagement genau geplant werden (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 164f).

Nach dieser Vorbereitung folgen acht Arbeitsschritte (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 165-169):

- 1) Themenformulierung: Ein Thema wird von der Leiterin oder vom Leiter vorgeschlagen und gemeinsam mit der Klasse präzise formuliert.
- 2) Kritikphase: Dabei geht es nicht um eine Diskussion, sondern darum das Problem konkret und möglichst genau kritisch zu betrachten. Es sollten möglichst alle Mitglieder der Gruppe einen Beitrag liefern und diese Beiträge dürfen nicht bewertet werden. Eine möglichst offene und freie Atmosphäre ist hier wichtig.
- 3) Kreativitätsübung: Bei diesem Schritt geht es darum, eine Aufgabe auf möglichst kreative Weise zu lösen. Das soll eine Übung sein, die bei den Schülerinnen und Schülern die Kreativität anregt. Sie sollte mit dem Thema nicht verknüpft sein und darf nicht alltäglich sein.
- 4) Kreativitätsphase: Nach der Übung kommt nun eine Phase in der möglichst kreative und konstruktive Ideen zum Thema gesammelt werden. Diese Ideen sollen nicht aufgrund ihrer Realisierbarkeit eingeschränkt werden.

- 5) Verwirklichungsprüfung: Nun werden die Ideen auf ihre mögliche Verwirklichung geprüft. Dabei sollen neben der praktischen Umsetzbarkeit auch mögliche Konsequenzen bedacht werden.
- 6) Strategieprüfung: In dieser Phase wird überprüft, ob die Ideen auch im vorgegebenen Zeitrahmen umsetzbar sind
- 7) Umsetzungsphase: Der längste Arbeitsschritt ist die tatsächliche Umsetzung. Dabei steht am Ende ein Produkt. An diesem lässt sich der Erfolg des Projekts messen.
- 8) Rekonstruktionsphase: Zum Abschluss der Werkstattarbeit sollten die Lernprozesse und mögliches implizites Wissen reflektiert werden.

Generell müssen folgende vier Prinzipien eingehalten werden:

- a. *Partizipationsprinzip*: Alle Teilnehmer haben zu jeder Zeit die Möglichkeit, Einfluss auf den Verlauf und das Ergebnis zu nehmen. Wenn einige Werkstatt-Teilnehmer ausgegrenzt oder aber zu dominant werden, dann leidet das gesamte Vorhaben.
- b. *Strukturierungsprinzip*: Der Arbeits- und Lernprozess unterliegt einer klaren methodisch-didaktischen Abfolge. Nur wenn diese eingehalten wird, wird die Arbeit erfolgreich sein.
- c. *Ganzheitsprinzip*: Der Arbeitsprozess nutzt möglichst alle Lernkanäle und er bezieht sowohl alle beteiligten Individuen als auch die Gesamtgruppe aktiv ein, um das kreative Potenzial optimal zu nutzen. Ein Einzelner kann das gemeinsame Vorhaben ebenso wenig zum Erfolg führen wie eine Gruppe ohne das Engagement ihrer Mitglieder.
- d. *Balanceprinzip*: Das Ziel der pädagogischen Werkstattarbeit muss immer als ein doppeltes Ergebnis verstanden werden: Zum einen ist es das nach außen sichtbare oder vorzeigbare Resultat, die konstruktive Bewältigung einer Lebenssituation – dem Thema der Werkstatt. Das andere Ergebnis ist der Kompetenzgewinn, und zwar sowohl aufseiten des Einzelnen als auch aufseiten der Gruppe. Gute Werkstattarbeit verliert keine dieser Ergebnisdimensionen aus dem Blick. (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 170f)

Bei der Werkstattarbeit wird die Kreativität der Schülerinnen und Schüler stark gefördert. Sie können sich mit einem Thema aktiv und selbstständig auseinandersetzen. Dadurch werden sowohl signifikantes Lernen, als auch diverse soziale Kompetenzen gefördert. Auch bei dieser Methode muss die Lehrerin, oder der Lehrer, in die Rolle eines Facilitators schlüpfen, um möglichst erfolgreich zu unterrichten. Diese Methode eignet sich auch gut für den schülerzentrierten Unterricht nach Carl R. Rogers.

5.2.11. Die Projektmethode

Bei dieser Unterrichtsmethode wird ein Problem im Rahmen eines Projekts mit einem bestimmten Plan bearbeitet. Die Methode besteht aus sieben Komponenten (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 175):

- 1) Projektinitiative: Die Schülerinnen und Schüler entwickeln aus ihren eigenen Ideen ein Projekt, mit dem sie sich beschäftigen wollen, bei einer möglichst offenen Ausgangssituation.
- 2) Auseinandersetzung mit der Projektinitiative: Mit Hilfe einer Projektskizze entscheidet man sich für ein Projekt und setzt Schwerpunkte fest.
- 3) Entwicklung des Betätigungsgebietes: Ein Arbeitsplan wird erstellt. Dafür wird das Vorgehen strukturiert und organisiert. Alle werden eingebunden und Aufgaben werden verteilt.
- 4) Verstärkte Aktivitäten im Betätigungsgebiet: Der Projektplan wird in die Tat umgesetzt.
- 5) Abschluss des Projektes: Meistens steht ein Produkt am Ende des Arbeitsprozesses.
- 6) Fixpunkte: Diese Komponente kommt vor allem bei Großprojekten zum Tragen und hilft bei der Organisation. Hier werden Informationen und neue Erkenntnisse ausgetauscht, um die Zielorientierung des Projekts abzugleichen.
- 7) Zwischengespräch/Metainteraktion: Dabei handelt es sich um ein Gespräch zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, um die Projektarbeit und mögliche Konflikte zu reflektieren.

Wichtig bei der Projektarbeit ist die individuelle und selbstständige Bearbeitung des Problems, beziehungsweise der Idee von den Schülerinnen und Schülern. Es sollte nicht unter Zeitdruck gearbeitet werden, da viele Lernprozesse so nicht entwickelt werden können (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 180).

Diese Unterrichtsmethode fördert in sehr hohem Maß die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler und hilft ihnen auch unentdeckte Talente, bei der Bearbeitung des Problems, zu erkunden. Es fördert die Kreativität und auch signifikantes Lernen. Die Lehrkraft nimmt sich auch bei dieser Methode möglichst aus dem Unterricht heraus und schreitet nur ein, wenn ihre Hilfe benötigt wird. Wenn eine geeignete Lernatmosphäre vorherrscht, können auch diverse soziale Kompetenzen durch diese Methode gefördert werden.

5.2.12. WebQuests

Bei WebQuests geht es nicht um Informations-Recherche im Internet, sondern sie „gehören eher zu einer Medienbildung, die aufzuzeigen versucht, wie das Internet auf eine sinnvolle Weise in Unterrichtsprozesse einbezogen werden kann. Sie stellen eine Unterrichtsmethode dar, um zielgerichtet und kreativ mit den Wissensangeboten des Netzes umzugehen und diese für die Schule fruchtbar zu machen“ (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 193). Zusätzlich werden viele verschiedene Medienkompetenzen trainiert.

WebQuests sollen folgende sechs Punkte beinhalten (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 186f):

1. Thema: Als Einführung sollte man einen möglichst spannenden Einstieg in das Thema finden.
2. Aufgabenstellung: Zum Thema sollten diverse Arbeitsaufträge formuliert sein. Dabei können die Schülerinnen und Schüler auch mithelfen.
3. Ressourcen: Diverse qualitativ hochwertige Internetquellen müssen von der Lehrkraft gesammelt und zur Verfügung gestellt werden.
4. Prozess: Für den Arbeitsprozess wichtige Schritte, Tipps und Anleitungen sollen von der Lehrerin oder dem Lehrer vorbereitet werden.

5. Präsentation: Mit möglichst unterschiedlichen Medien sollen die Ergebnisse der Arbeit von den Schülerinnen und Schülern präsentiert werden.
6. Evaluation: Feedback und eine nachvollziehbare Bewertung bilden den Abschluss der WebQuests.

WebQuests sollten grundsätzlich entdeckungs- und schülerorientiert gestaltet sein. Folgende Aufgabenstellungen würden dazu passen:

- Ein Problem oder ein Geheimnis, das gelöst werden soll,
- eine Position, die formuliert und verteidigt werden soll,
- ein Produkt, das gestaltet wird,
- eine persönliche Einsicht, die artikuliert werden soll,
- eine Zusammenfassung, die verfasst wird,
- eine überzeugende Botschaft oder eine selbst gemachte journalistische Darstellung,
- ein kreatives Werk. (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 189)

Bei der Unterrichtsmethode „WebQuests“ muss man darauf achten, die Schülerinnen und Schüler nicht zu sehr durch Vorgaben einzuschränken, weil sonst das Element der selbstständigen Bearbeitung des Themas verloren geht. Wenn das Anfangsproblem möglichst offen formuliert wird, kann dem aber vorgebeugt werden. Die Lehrkraft kann in ihrer Position als Facilitator wieder diverse Quellen zur Verfügung stellen und den Schülerinnen und Schülern unterstützend zur Seite stehen.

Bei der Bewertung muss wieder auf eine möglichst hohe Transparenz Wert gelegt werden.

Fazit und Ausblick

Die Theorien von Carl R. Rogers mögen in manchen Augen revolutionär wirken, dennoch wurden im Laufe seiner Arbeit viele Beweise gefunden, warum seine humanistischen Bildungsideen einen sehr positiven Einfluss haben können.

Rogers hat es geschafft die Psychologie mit der Philosophie zu verbinden und daher liegt der Schluss nahe, dass gerade seine Thesen ein fächerübergreifender Schwerpunkt im Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie sein sollten. Dabei können seine Ideen nicht nur in der Theorie dargestellt werden, sondern mit Hilfe diverser Unterrichtsmethoden mit den Schülerinnen und Schülern auch in einer praktischen Umsetzung gezeigt werden. Mit Hilfe dieser Arbeit hat man einen Ansatzpunkt, um im eigenen Unterricht einige Methoden, wie ein Gruppenpuzzle, eine Wochenplanarbeit, Entdeckendes Lernen, oder eine Web-Quest auszuprobieren.

Die Ideen von Carl R. Rogers lassen einen gewissen Spielraum für die Anwendung ganz unterschiedlicher Unterrichtsmethoden. Es wurde aber ganz klar gezeigt, dass es bereits einige Möglichkeiten gibt, um das Unterrichtsziel, die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes, zu fördern. Von großer Bedeutung für den Erfolg des Unterrichts ist vor allem die Einstellung der Lehrkraft. Sie sollte sich vor allem an den Leitlinien zur Arbeit als Facilitator orientieren. Sobald dadurch die richtige Lernatmosphäre geschaffen wird, können diverse Kompetenzen und positive Entwicklungen gefördert werden.

Für die zukünftige Forschung wäre es gut, in Schulen die verschiedenen, erarbeiteten Unterrichtsmethoden empirisch auf ihre Effekte für signifikantes Lernen und die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes zu untersuchen.

Literaturverzeichnis

- Abbt, T. (1767). *Gedanken von der Einrichtung der ersten Studien eines jungen Menschen von Stand*. Maynz: Wailandt.
- Büchner, K. (1977). Vom Bildungswert lateinischer Texte. In H. Oppermann, *Humanismus* (pp. 549-565). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bühler, C. (April 1971). Basic theoretical concepts of humanistic psychology. *American Psychologist*, 26 (4), pp. 378-386.
- Bühler, C., & Allen, M. (1973). *Einführung in die humanistische Psychologie*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bragg, R. B. (1933). *American Humanist Association*. Retrieved 14. Februar 2019 from American Humanist Association: <https://americanhumanist.org/what-is-humanism/manifesto1/>
- Buck, A. (1987). *Humanismus*. Freiburg/München: Karl Alber GmbH.
- Bundesministerium für Bildung, W. u. (01. 09 2018). *Rechtsinformationssystem des Bundes*. Retrieved 12. 11 2018 from RIS: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01>
- Burckhardt, J. (1957). *Historische Fragmente*. Stuttgart: K.F. Koehler Verlag.
- Cicero, M. T. (45BC/1957). *Vom höchsten Gut und vom größten Übel*. Berlin: Anaconda.
- Dahlmann, H. (1977). Römertum und Humanismus. In H. Oppermann, *Humanismus* (pp. 279-293). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Deiters, H. (1957). *Pädagogische Aufsätze und Reden*. Berlin: Volk und Wissen.
- Diderot, D. (1778). *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société de gens de lettres*. (Vol. XVII). Geneve: Pellet.
- Frankl, V. E. (1946/2019). *...trotzdem Ja zum Leben sagen*. München: Penguin Verlag.
- Galle, R. (2009). *Der Existentialismus*. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG.
- Hölderlin, F. (1797-1799/2013). *Hyperion - Fragment von Hyperion/ Hyperions Jugend/ Hyperion oder der Eremit in Griechenland*. Berlin: Holzinger.
- Haffter, H. (1983). Die römische Humanitas. In H. Oppermann, *Römische Wertbegriffe* (pp. 468-482). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Hegel, G. W. (1809/1970). Rede zum Schuljahresabschluß am 29. September 1809. In G. W. Hegel, *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808–1817* (Vol. 4, pp. 312–326). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Humboldt, W. v., & Humboldt, C. v. (1817-1819/1910). *Wilhelm und Caroline von Humboldt in ihren Briefen* (Vol. 6). Berlin: Mittler.
- Jachmann, R. B. (1811). *Erstes Programm des Conradinum bei dem Oster-Examen 1811.: Über das Verhältnis der Schule zur Welt*. Berlin: Friedrich Maurer.
- Jaeger, W. (1925). Antike und Humanismus. In H. Oppermann, *Humanismus* (pp. 18–32). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jaeger, W. (1914/1977). Philologie und Historie. In H. Opperman, *Humanismus* (pp. 1–17). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jaspers, K. (1938/2014). *Existenzphilosophie*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Kirschenbaum, H. (2007). *The Life and Work of Carl Rogers*. Herefordshire: PCCS BOOKS.
- Kunze-Pletat, D. (2019). *Personenzentrierte Erwachsenenpädagogik: Die pädagogische Beziehung als Mittelpunkt im Lehr-Lern-Prozess*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maslow, A. A. (1962/1985). *Psychologie des Seins*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.
- Maslow, A. H. (1966/1977). *Die Psychologie der Wissenschaft*. München: Wilhelm Goldmann Verlag.
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Noe, A. (1998). Humanismus. In G. Kalivoda, L. Keinath, F.-H. Robling, T. Zinsmaier, & G. Ueding (Ed.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik: Band 4: Hu-K* (Vol. 4, pp. 1–6). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- O'Hara, M. (2014). *AHP - The Association for Humanistic Psychology*. Retrieved 01. April 2019 from AHP Web: <https://www.ahpweb.org/about/what-is-humanistic-psychology.html>
- Paulsen, F. (1885). *Geschichte des Gelehrten Unterrichts*. Leipzig: Von Veit & Comp.
- Röd, W. (2002). Jean-Paul Sartre. In R. Thurnher, W. Röd, & H. Schmidinger, *Die Philosophie des ausgehenden 19. und des 20. Jahrhunderts 3* (Vol. 13, pp. 275–295). München: C.H. Beck.
- Rüdiger, H. (1937). *Wesen und Wandlung des Humanismus*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

- Renaud, F. (1998). Humanitas. In G. Kalivoda, L. Keinath, F.-H. Robling, T. Zinsmaier, & G. Ueding (Ed.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik: Band 4: Hu-K* (Vol. 4, pp. 80-86). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Rogers, C. R. (1951/1997). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.
- Rogers, C. R. (1975/1980). Empathie - eine unterschätzte Seinsweise. In C. R. Rogers, & R. L. Rosenberg, *Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit* (pp. 75-93). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rogers, C. R. (1970/1984). *Encounter-Gruppen: das Erlebnis der menschlichen Begegnung*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch Verlag.
- Rogers, C. R. (1961/2000). *Entwicklung der Persönlichkeit: Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rogers, C. R. (1964/1984). *Freiheit und Engagement: Personenzentriertes Lehren und Lernen*. München: Kösel-Verlag.
- Rogers, C. R. (1975/1995). Klientenzentrierte Psychotherapie. In C. R. Rogers, & P. F. Schmid, *Personen-zentriert: Grundlagen von Theorie und Praxis* (pp. 185-237). Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Rogers, C. R. (1969/1974). *Lernen in Freiheit - Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München: Kösel-Verlag.
- Rogers, C. R. (1969/1988). *Lernen in Freiheit - Zur inneren Reform von Schule und Universität*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sartre, J.-P. (1947). *Ist der Existentialismus ein Humanismus?* Zürich: Europa Verlag.
- Schiller, F. (1795/2013). *Über naive und sentimentalische Dichtung*. North Charleston: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Schmid, P. F. (1995). Souveränität und Engagement: Zu einem personenzentrierten Verständnis von "Person". In C. R. Rogers, & P. F. Schmid, *Personen-zentriert: Grundlagen von Theorie und Praxis* (pp. 15-152). Mainz: Matthias-Grünwald Verlag.
- Tarmann, P. R. (2016). *Ethik in Freiheit: Zur Grundlegung politischen Denkens bei Karl Jaspers*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

- Tarmann, P. R. (2010). *Menschenrecht, Ethik und Friedenssicherung: Der personalphilosophische Ansatz Karl Lugmayers*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Tränkle, H. (1985). Gnothi seauton. Zu Ursprung und Deutungsgeschichte des delphischen Spruchs. In J. Latacz, & G. Neumann, *Würzburger Jahrbücher für Altertumswissenschaft - Neue Folge* (Vol. 11, pp. 19-31). Basel/Würzburg: Kommissionsverlag Ferdinand Schöningh Würzburg.
- Vöhler, M. (2009). Von der "Humanität" zum "Humanismus"; Herder, Abegg und Niethammer. In M. Vöhler, & H. Cancik, *Humanismus und Antikerezeption im 18. Jahrhundert* (pp. 127-144). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Vallentin, B. (1923/2016). *Napoleon*. Nikosia: Verone.
- Van Belle, H. A. (1980). *Basic Intent and Therapeutic Approach of Carl R. Rogers*. Toronto: Wedge Publishing Foundation.
- Vogel, B. (2006). Die fortwährende Aktualität der humanistischen Bildung. In J.-D. Gauger, *Bildung der Persönlichkeit* (pp. 85-100). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wöhler, H.-U. (01. August 1991). Einige Bemerkungen über Humanität und Humanismus im mittelalterlichen Geistesleben. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 39 (8), pp. 868-878.
- Weißgerber, S. (2015). Macht Schule noch Bildung? Kritik eines funktionalen Bildungsbegriffs. *Soziologiemagazin:publizieren statt archivieren*, 68-74.
- Wiechmann, J., & Wildhirt, S. (2016). *Zwölf Unterrichtsmethoden: Vielfalt für die Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Winckelmann, J. J. (1756/1969). *Gedanken über die Nachahmung der griechischen Werke in der Malerei und Bildhauerkunst*. Stuttgart: Reclam.
- Zichy, M. (2010). Das humanistische Bildungsideal. In M. Schmidhuber, *Formen der Bildung: Einblicke und Perspektiven* (pp. 29-42). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Anhang

8.1. Zusammenfassung

Ausgehend von seinen philosophischen Wurzeln im Humanismus und Existentialismus hat Carl R. Rogers in der Mitte des 20. Jahrhunderts eine neue Therapieform in der Psychologie entwickelt. Die klientenzentrierte Gesprächstherapie hat große Bedeutung erlangt und den psychotherapeutischen Bereich stark beeinflusst. Rogers hat seine darauf aufbauenden Ideen auch auf den pädagogischen Bereich ausgedehnt. „Es wird hoffentlich einleuchten, daß die präventive Anwendung dieses Wissens helfen könnte, reife, vorurteilsfreie, verständnisvolle Menschen heranzubilden, die zukünftige Spannungen schon im Zeitpunkt ihrer Entstehung angehen könnten“ (Rogers, 1961/2000, S. 16).

Dieses Ziel vor Augen beleuchtet diese Arbeit das Werk Carl R. Rogers und analysiert zwölf Unterrichtsmethoden auf ihre Eignung, die von Rogers ausgegebenen Bildungsziele zu erreichen.

Durch ihre Anwendung haben Lehrerinnen und Lehrer, speziell im Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie, aber auch in jedem anderen Fach, die Möglichkeit, ihre Schülerinnen und Schüler mit den richtig gewählten Unterrichtsmethoden zu fördern.

Rogers Ideen sind für das Fach Psychologie und Philosophie, aber auch für den Bildungsbereich im Allgemeinen bereichernd und können eine Vielzahl an positiven Entwicklungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler, aber auch für Lehrerinnen und Lehrer, beinhalten.

8.2. Abstract

Based on his philosophical roots in humanism and existentialism, Carl R. Rogers developed a new form of therapy in psychology in the mid-20th century. The client-centered therapy has gained great importance and strongly influenced the psychotherapeutic area. Rogers, however, has further developed his ideas and has also extended them to the educational field. „I hope it will be evident that these learnings, used preventively, could aid in the development of mature, nondefensive, understanding persons who would deal constructively with future tensions as they arise" (Rogers, 1961, S. x).

This thesis illuminates the work of Carl R. Rogers, and analyzes twelve teaching methods, to achieve the educational goals issued by Rogers.

By applying these methods, teachers, especially in the subject psychology and philosophy, but also in any other subject, have the opportunity to facilitate students' development.

Rogers' ideas in the field of psychology and philosophy, but also in the education sector in general are enriching and enable a positive personal development for students, but also for teachers.