The background features a minimalist design with three blue circles of varying sizes and two thin blue lines. One line starts from the top left and extends towards the center, while another starts from the top right and extends towards the center. The circles are positioned in the upper and lower right areas of the page.

# **Humanistische Psychologie und Pädagogik**

Eine Einführung in die theoretischen Grundlagen

Der ganzheitliche Ansatz der Humanistischen Psychologie wird den Forschungsergebnissen der Neuropsychologie wie kein anderer gerecht und gewinnt dem entsprechend in allen zwischenmenschlichen Bereichen wie Psychotherapie, Pädagogik und im Arbeitsleben immer mehr an Bedeutung.

**Wolfgang Roth**  
erste Auflage 1998, ergänzt 2002, 2014

# Vorwort:

Es gibt in der Psychologie die unterschiedlichsten Richtungen und Ansätze, die sich hinsichtlich Zielen, Inhalten, Ausrichtungen und Anwendungsbereich deutlich unterscheiden.

Viele kennen die Methoden der Themenzentrierten Interaktion oder des Psychodramas, sie kennen Methoden der Konfliktbearbeitung, die Positive Psychologie und die Bedeutung von Selbstheilungskräften. Weniger bekannt ist, dass sich diese Richtungen aus der Humanistischen Psychologie mit ihrem ganz spezifischen Ansatz entwickelt haben und dass es sehr viele weitere Methoden gibt, denen allen gemeinsam ist, dass es nicht in erster Linie auf die Anwendung einer bestimmten **Methode im Sinne von Technik** ankommt, um möglichst schnell einen intendierten Effekt zu erzielen, sondern auf eine bestimmte Haltung, die es einem Gegenüber ermöglicht, möglichst frei das für es Richtige zu finden und zu realisieren! Themenzentrierte Interaktion, Bioenergetik, Gestaltarbeit, Psychodrama und Morenopädagogik usw. sind also vor allem dann effektiv, wenn sie aus einem bestimmten Bewusstsein und einer bestimmten **Haltung** heraus angewendet werden. Haltung und Methode müssen zu der **Person** des Beraters, Supervisors, Therapeuten passen. Diese Trias ist eine Einheit, die vor allem in ihrer Balance überzeugend ist und wirkt. Vielleicht haben sich aus der Humanistischen Psychologie so viele fruchtbare Methoden entwickelt, weil sich aus der humanistischen Haltung der Gründerpersönlichkeiten ihrer spezifischen Neigung und Fähigkeit gemäß die unterschiedlichen Richtungen ergeben haben. Wenn dies richtig ist, so ist es für diejenigen, die sich Haltung und Methodik der Humanistischen Psychologie für den Umgang mit sich selbst und mit anderen im privaten und beruflichen Bereich dienstbar machen wollen notwendig, sich gründlich mit der Idee der Humanistischen Psychologie auseinanderzusetzen. Es scheint mir unabdingbar notwendig zu sein herauszufinden, ob man zum positiven Menschenbild und zur Haltung der Humanistischen Psychologie "JA" sagen kann.

Wenn dies der Fall ist und alle Zweifel durchgearbeitet wurden ist es notwendig, unter den Methoden diejenige herauszufinden, die den eigenen Neigungen und Fähigkeiten gemäß ist. Diese Methode gilt es nun nicht zu „lernen“, sondern zu „erarbeiten“ in dem Sinne, dass in der Auseinandersetzung mit dem tradierten Konzept genau **die** Methodenvariante „entwickelt“ wird, die der eigenen Persönlichkeit entspricht, so dass letztlich die eben beschriebene Trias von Person, Haltung und Methode zur überzeugenden Harmonie geworden ist.

Das vorliegende Skript kann dies natürlich nicht leisten, da diese Ebene der Harmonie von Person, Haltung und Methode nur im Austausch mit Personen erreicht werden kann. Was hier zu leisten ist, ist das Kennenlernen der Grundideen der Humanistischen Psychologie und Pädagogik und der verschiedenen Methoden in ihrer Grundstruktur, so dass Sie die Möglichkeit haben für sich zu erspüren, bei welcher Richtung Ihre Person, Ihre Talente und Bereitschaften angesprochen sind, so dass Sie sich auf eine erste Begegnung einlassen wollen. Wir möchten mit diesem Buch den Zufälligkeiten nachhelfen, mit dem viele von uns auf diese oder jene Methode gestoßen sind und die Chance geben, viele Methoden betrachten und in Ruhe herausfinden zu können, welche von ihnen zu Ihnen „passt“.

So vergrößert sich auch die Chance, dass die Auseinandersetzung mit der jeweiligen Methode in den Gruppen und mit den TrainerInnen für Sie selbst und letztlich auch für diejenigen, denen Sie dann mit dieser Methode begegnen werden, fruchtbar und förderlich wird. Ohne eine solche Vorbereitung - so unsere Erfahrungen - sind zahlreiche Konflikte (Abwehrkämpfe) vorprogrammiert, die viel Zeit und Energie kosten und unter Umständen zu einem Abbruch der Ausbildung führen, weil erst in ihr selbst klar wird, dass man sich mit der Haltung nicht anfreunden kann oder will und dass einem die betreffende Methode nicht „liegt“, so dass der Suchprozess weitergehen muss.

Auch wenn es gegenwärtig ruhiger um die HPP geworden ist, sind doch sehr viele ihrer Anregungen in die verschiedensten Anwendungsbereiche eingeflossen. Ihre Grundgedanken erweisen sich vor allem im Lichte der Neurobiologie, der Resilienzforschung, der Psycho-Neuro-Immunologie etc. als modern, hoch aktuell und effektiv.

**Allen Leser\_innen danke ich bereits im Voraus für Hinweise, Korrekturen, Ergänzungen!**

## Inhalt

Vorwort: .....	1
Inhalt: .....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
1. Humanistische Psychologie - was ist das? .....	3
2. Geschichte der <b>Humanistischen</b> Psychologie .....	6
2.1. Philosophische Wurzeln.....	7
2.2. Wissenschaftstheoretische Grundposition: .....	14
2.3. Psychologische Grundlagen.....	18
2.3. Gesellschaftliche Bedingungen .....	31
3. Ist der Mensch gut? .....	32
4. Entwicklung und Persönlichkeit.....	35
4.1. Entwicklung im Kindes- und Jugendalter .....	35
4.2. Negative Einflüsse auf die Entwicklung: „Entwicklungsstörungen“ .....	36
4.2. Entwicklung im Erwachsenenalter (Entwicklung der Persönlichkeit) .....	38
5. Bedingungen des persönlichen Wachstums: .....	46
5.1. Bedingungen, die das Kind benötigt, um es selbst zu werden bzw. zu bleiben: .....	46
4.2. Welche Bedingungen brauchen Menschen prinzipiell in einer Beziehung? .....	46
6. Verschiedene Ansätze der HPP .....	48
7. Humanistische Pädagogik .....	49
7.1. Gestaltpädagogik .....	55
7.2. TZI in der Schule .....	56
7.3. Seminarreflexion .....	57
8. Weiterentwicklungen in der HPP .....	61
8.1. Warum ist heute die Zeit „reif“ für einen weiteren Entwicklungsschub der HPP? .....	61
8.2. Theoriediskussion .....	62
9. Evaluation.....	64
9.1. Evaluation der therapeutischen Methoden .....	64
9.2. Evaluation der Humanistischen Pädagogik.....	65
9.3. Evaluation des Programms HPP an der PH: .....	66
10. Literatur .....	69

# 1. Humanistische Psychologie

## - was ist das?

Bereits 1939 hatte Rogers in seinem Buch „The Clinical Treatment of the Problem Child“ ein Konzept zu einer Art „Beziehungstherapie“ entwickelt, die auf Ideen aufbaut, die in der damaligen Zeit (siehe Kap. Wurzeln der HP) an verschiedenen Stellen diskutiert wurden. Rogers, der zunächst Landwirtschaft (1920-22) studierte (also mit ökologischen Fragen konfrontiert war), entschied sich bald für das Theologie-Studium. Die Erfahrungen in einer christlichen Jugendgruppe spielten kontrastierend zu seinem streng-puritanischen Elternhaus wohl eine große Rolle: „In reformpädagogischem Eifer motivierte er (der leitende Professor der christlichen Jugendgruppe) die einzelnen Gruppenmitglieder, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen, und weigerte sich, in seinen Veranstaltungen die konventionelle Leitungsposition des Lehrers einzunehmen“ (Groddeck 2002, 34). Die liberale, diesseitsbezogene Auffassung von Theologie, die er insbesondere von Harry Emerson Fosdick erfahren hatte, sagte ihm sehr zu. Diese Richtung nahm auch Anregungen und Ideen aus der modernen Pädagogik, Psychologie und Philosophie auf. Das mit dem Theologischen Seminar kooperierende Teachers Training college war eine Hochburg der ‚progress education‘ und brachte ihn wiederum mit den Ideen John Deweys und deren Vertretern (z.B. William H. Kilpatrick) in Verbindung. Auch aus der Psychologie machte die Theologie Anleihen: von Freud, vom Behaviorismus und auch von der Angewandten Psychologie, die z.B. Führungskräfte durch Tests und Untersuchungen ausfindig zu machen versuchte. Menschen, die mit Menschen umgehen wollten (Pädagogen, Psychologen, Sozialpädagogen, Theologen) sollten zunächst ihre eigenen Stärken und Schwächen kennen lernen, ihre eigenen Probleme bearbeitet haben, bevor sie an die der Anderen herangingen. Es war nur konsequent, dass dies auch zu anderen Lehrformen führen sollte, und eine Reihe engagierter Studierender hat – mit Rogers – das Experiment durchgesetzt, ein Seminar ganz ohne Leiter und professorale Betreuung und ohne den Anspruch der Vermittlung bestimmter Inhalte durchzuführen. Schließlich studierte Rogers Psychologie und kam auch mit den Weiterentwicklungen der Psychoanalyse in Kontakt, wie sie etwa von Otto Rank schon 1924 vertreten wurde. „Die funktionalistische Methode grenzte sich von der diagnostischen Methode dadurch ab, dass sie eine Psychologie des Wachstums und der Persönlichkeitsentwicklung favorisierte und auf eine Diagnose von Störungen und Krankheiten weitgehend verzichtete (Groddeck 2002, S 70). „Nur gemeinsam können Klient und Sozialarbeiter entdecken, was der Klient mit der angebotenen Hilfe anfangen kann. Die Aufgabe des Sozialarbeiters ist dabei, seinen eigenen Anteil an dem Prozess der Beziehung zu kontrollieren, nicht aber, für die Erreichung eines vorbestimmten Zieles zu sorgen“ Smalley 1974, S. 97, zit. In Groddeck 2002 S. 70). Das Ziel wird also vom Klienten angegeben, und die Aufgabe des Sozialarbeiter/Therapeuten ist es dafür zu sorgen, dass der Klient/die Klientin die Angebote in seinem Sinne nutzen kann.

Dies soll nur kurz andeuten, dass Rogers selbst nicht alles, was er entwickelt hat, selbst ‚erfunden‘ hat, sondern Ideen aufgegriffen hat, die zu seiner Situation und zu seinem Erleben ‚passten‘. Teilweise benötigte er sogar viel Zeit, um Ansätze als für ihn und seine Klientel stimmig zu erleben und zu entdecken. So haben schon 1933 Jessie Taft und Frederick Allen ein therapeutisches Verfahren vorgestellt, das vieles von dem beinhaltet, was später als nicht-direktiver Ansatz gelten sollte: „Ich präsentiere eine Gelegenheit für das Kind, sich selbst in einer neuen gegenwärtigen Beziehung zu erleben, und zwar in einer gegenwärtigen Perspektive, nicht in einer vergangenheitsorientierten. Ich in in einer Position, in der ich mit den Gefühlen, die das Kind mir gegenüber ausdrückt umgehen kann.

Ich kann seinen Kampf verstehen, ohne mich hineinziehen zu lassen.

Ich kann sein Bedürfnis, mich nicht zu mögen, verstehen, ohne gekränkt zu sein und es auch nicht mögen müssen“ (Taft 1933, S. 76).

Humanistische Psychologie (HP) bezeichnet sich selbst als DRITTE KRAFT in der Psychologie neben Behaviorismus und Psychoanalyse.

**1962** wurde in den USA die „**American Association of Humanistic Psychology (AAHP)** als erster Höhepunkt einer Entwicklung gegründet, die am Ende der Dreißiger und zu Beginn der Vierziger Jahre als eine Gegenbewegung zum Behaviorismus und der Psychoanalyse aus der therapeutischen Praxis und den angedeuteten Ansätzen erwachsen war:

- ⇒ So kann man die HP einerseits im Unterschied zu diesen Richtungen definieren (Definition aus der Differenz heraus),
- ⇒ oder aber man kann sie positiv definieren aus ihren Aussagen und speziell ihren programmatischen Aussagen (Postulaten) heraus (Positivdefinition).

An herausragender Stelle stehen die von Bugental 1964 formulierten Prinzipien, die sich - in Anlehnung an Quitmann (1995, S. 14-15) folgendermaßen zusammenfassen lassen (siehe nächste Seite).

Diese Prinzipien mögen demjenigen, der sich bislang nicht intensiv mit psychologischen Richtungen beschäftigt hat, nichtssagend oder gar selbstverständlich erscheinen. Tatsächlich aber stellt Rogers (1963) zu recht fest, daß die Humanistische Psychologie (HP) für konventionell arbeitende Psychologen so schockierend sein wird, wie es der Nicht-Euklidische-Raum für die konventionellen Physiker war. Die HP sieht den „Menschen als einen subjektiv freien, selbst auswählenden, selbstverantwortlichen Architekten seiner selbst“ (Rogers 1963 S. 90).

Und das war der Mensch in der behavioristischen Betrachtungsweise und in der Psychoanalyse nicht. Die veränderte Sicht der mit dem Menschen (und für ihn!) arbeitenden Wissenschaft Psychologie ergab sich vor allem aus der praktischen Arbeit, insbesondere in der Beratung und der Therapie - zusammengenommen mit einer breiten Allgemeinbildung und dem Einfluss von und der Auseinandersetzung mit philosophischen und psychologischen Richtungen auf dem Hintergrund allgemeingesellschaftlicher Entwicklungen und Erfahrungen. Man könnte auch einen Paradigmenwechsel derart konstatieren, dass nicht die Theorie den Blick auf den Menschen und seine Behandlung leitete, sondern die einzelne Person im Mittelpunkt stand, dabei die Beziehung zwischen „PatientIn“ und „TherapeutIn“ in einer spezifischen Situation. Das Ziel von Behandlung und Therapie leitet sich nicht aus der Theorie ab, sondern aus denen, die die PatientInnen und Hilfesuchenden selbst haben. Das Verhältnis zwischen PatientInnen und TherapeutInnen, Behandelnden wird also weniger autoritär, weniger Besserwischerisch, wohl auch dienender, da die Behandelnden sich und ihr Wissen zur Verfügung stellen, dass die Ratsuchenden das erreichen, was sie zu erreichen für sich selbst zunächst definieren.

Dieses Verhältnis zwischen Menschen allgemein und zwischen Hilfesuchendem und Helfendem entspricht also den Grundannahmen des Humanismus und die Orientierung daran kann letztlich als eine Weiterführung der Aufklärung auch in diesen Bereich hinein angesehen werden. Dies ist deshalb von großer Bedeutung, als kranken Menschen lange diese Würde und Eigenständigkeit versagt wurde. Es soll aber erwähnt werden, dass bereits die Psychoanalyse (PA) diesen Weg des Ernstnehmens der PatientInnen und ihrer Symptome gegangen ist, und dass die HP diese Grundidee konsequent weiterführt und in ihrer Theoriebildung größeren Raum für die Individualität lässt als dies die PA tut.

## **Grundpfeiler des Humanismus (Bullock 1985, Davidson 1992, Wertz 1998)**

### ➤ **Entität des Menschen**

Menschen sind von ihrem Sein und von unserer Erkenntnis her Entitäten, also etwas Seiendes, das als Ganzheit nicht auf Anderes oder Andere reduziert werden kann oder soll: Man kann die Persönlichkeit nicht mit Wissen aus der Naturwissenschaft oder aus der Theologie oder Psychologie ableitend erfassen. Methoden, Theorien und Modelle, die dort entwickelt wurden, können immer nur Teilaspekte abbildend erfassen und sind nicht mit der Persönlichkeit gleichzusetzen, die nicht nur umfassender, sondern letztlich ‚anders‘ ist.

### ➤ **Eigenständigkeit/Andersartigkeit**

Kreativität und Liebesfähigkeit werden als Beispiele angesehen die zeigen, dass der Mensch sich von anderen Wesen prinzipiell unterscheidet.

### ➤ **Freiheit und Würde**

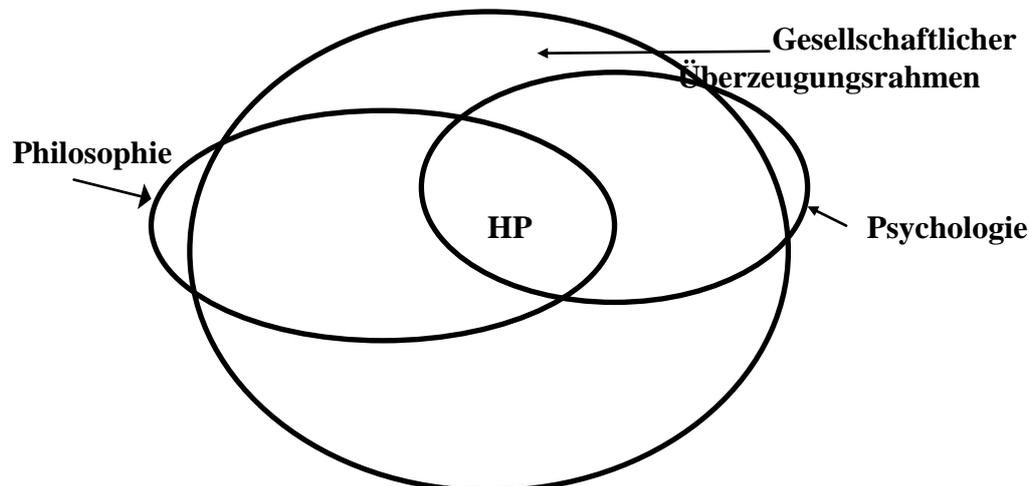
Freiheit und Würde einer Person werden respektiert und bilden die Basis aller Einschätzungen von Werten und Rechten.

### ➤ **Konkrete Erfahrung statt abstrakter Prinzipien, Dogmen, Gesetzen.**

(Historische) Studien konkreter menschlicher Erfahrungen und des symbolischen Ausdrucks im sozialen und kulturellen Kontext haben Vorrang. Sie beinhalten die subjektive Wahrheit der betreffenden Personen und können von denjenigen, die sich damit beschäftigen, zur Selbstrealisation im Austausch genutzt werden. Abstrakte Prinzipien und Dogmen (so hat man/frau zu sein), verbieten sich, sind nicht nötig.

## 2. Geschichte der Humanistischen Psychologie

Vereinfacht dargestellt lassen sich drei Wurzelbereiche ausmachen, aus denen sich die HP entwickelt hat:



Die Größenverhältnisse der Kreise entsprechen nicht der Bedeutung der Wissenschaften, sondern sind eine Pointierung auf die Psychologie hin, deren **Einfluß auf die Gesellschaft** vor allem im klinischen Versorgungs- und Beratungsbereich liegt (Erziehungs-, Ehe-, Familien-, Schul-, Sucht- und Lebensberatung), aber auch im Personalwesen der Betriebe und Behörden, der Werbung, in Betrieben und Organisationen, im Verkehr und der Umweltgestaltung, im Bereich der Gerichte, der Polizei und dem Militär spielt die Psychologie eine wachsende Rolle.

Umgekehrt waren schon immer andere **Wissenschaften für die Psychologie von Bedeutung**, so insbesondere die Philosophie, von der sie sich erst im letzten Jahrhundert als eigenständige (empirische) Wissenschaft gelöst hat. Aber auch die Medizin, die Physiologie (insbesondere die Gehirnphysiologie), die Biologie und andere Humanwissenschaften waren und sind für die Psychologie von Bedeutung.

Nicht zu unterschätzen ist auch der Denk- und Vorstellungsrahmen, den eine **Gesellschaft** und die jeweilige Zeit bieten. Zeitströmungen, Ideen, Ideologien - u.U. von einer Wissenschaftsrichtung besonders angeregt - stellen vielfach den Hintergrund dar, auf dem wissenschaftliche Ideen, Theorien, Suchbewegungen und Antworttendenzen - auch in anderen Wissenschaften und insbesondere in der Politik - entstehen, ohne daß den Beteiligten die Beeinflussung durch diese Hintergründe klar bewusst sein muss und deutlich wird.

**Beispiel** könnte die Erwartung Ellen Keys sein, das 20. würde das Jahrhundert des Kindes werden. Tatsächlich war um die Jahrhundertwende ein großes Interesse an Kindern und an der Entwicklungspsychologie auszumachen. Zahlreiche Monographien entstanden, in denen Kinder erstmals systematisch beobachtet und dann auch mit ihnen experimentiert wurde. Aber eigentlich betand das Interesse nicht am Kind als solchem, sondern die Erwachsenen waren auf der Suche nach sich selbst, sie wollten herausfinden, ob das immer noch nicht gefundene „missing link“ zwischen Affe und Mensch im Kind gefunden werden könnte. Und so sprach z.B. Karl Bühler auch vom „Schimpansenalter“ der

Kinder - um die 2 Jahre, wenn die Kinder in der Lage waren, die geistigen Leistungen von erwachsenen Schimpansen hervorzubringen.

Die Theorie, dass die Dinosaurier aufgrund einer Art „Nuklearen Winters“ (Verdunklung der Erde aufgrund von Meteoriteneinschlag) vor rund 160 Mio. Jahren ausgestorben seien, konnte im Klima eines drohenden Atomkrieges trotz vieler Widersprüche und Ungereimtheiten dieser Theorie schnell große Verbreitung und Akzeptanz finden.

Es entspricht dem Selbstverständnis der HP in besonderem Maße, sich historisch zu verstehen, die Fragestellungen nicht als unpersönlichen Ausdruck eines Objektiven Geistes zu sehen, sondern als **persönliches Interesse**, das sich aus einer persönlichen Geschichte im Rahmen einer allgemeinen Geschichte ergibt:

## 2.1. Philosophische Wurzeln

Die Philosophie reflektiert Gefühle und Denkmuster der jeweiligen Zeit und beeinflusst diese wiederum durch ihre Tätigkeit. Es ist m.E. nicht klar, wie und in welchem Ausmaß die HPP durch die Philosophie direkt oder indirekt beeinflusst wurde, aber als Bildungsgut war sie in den nachfolgend kurz erwähnten Ausprägungen und Richtungen den meisten Psychologen verfügbar - zumal die Psychologie immer noch sehr eng an die Philosophie gebunden war - und hat sie mit beeinflusst. Es ist auch auffallend, welche parallelen Ideen hier und dort zu finden sind, so dass der Schluss naheliegt, dass die philosophischen Ideenformulierungen den Psychologen geholfen haben mögen, über ihren Tellerand hinaus zu sehen und den Mut zu haben, eigenständige und von dem Mainstream psychologischen Denkens und Forschens (Psychoanalyse, Behaviorismus) abweichende Vorstellungen zu entwickeln.

Dennoch gehe ich davon aus, dass der Hauptanstoß für diese abweichenden Vorstellungen unabhängigen Geistern aus der psychotherapeutischen und Beratungspraxis gekommen ist. Wenn dem so ist, so lohnt es sich dennoch, die philosophischen Richtungen des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts kurz Revue passieren zu lassen zum besseren Verständnis des Menschenbildes der HPP und als persönliche Anregung.

Die Hauptrichtungen können - mit Blick auf die HPP - gesehen werden:

- a) im **Humanismus**
- b) in der **Phänomenologie** Husserls, die „zurück zu den Sachen“ will,
- c) im **Vitalismus** eines Bergson, der das Leben betont und zur Geistphilosophie eine Alternative schafft,
- d) im **Existentialismus**, der - ähnlich wie der Vitalismus - die Einzigartigkeit und damit die Freiheit des Individuums betont,
- e) und in der **Verstehenden Psychologie** (Dilthey), die sich von den Naturwissenschaften abgrenzt.

**Einige Ansätze sollen kurz erläutert werden:**

### A) Humanismus

Es lassen sich verschiedene Epochen und Formen des Humanismus unterscheiden.

- a) der klassische Humanismus des Altertums (Griechisch-römische Zeit)
- b) der Humanismus der Renaissance),
- c) der Humanismus der Klassik (Goethe, Schiller, Humboldt),

- d) der sozialistische Humanismus von Marx, Engels und
- e) der moderne Humanismus Herbert Nohls, Theodor Litts und Eduard Sprangers (und des Pragmatismus, der ebenfalls als eine Form des modernen Humanismus angesehen werden kann).

Immer geht es dabei um den konkreten und historisch bedingten Lebenszusammenhang der Menschen, aus denen sich der Mensch „emanzipieren“ kann. Es geht um die Befreiung von den „Gesetzmäßigkeiten“ ebenso wie konkret um die Befreiung von inhumanen Verhältnissen, die in der ungerechten weil ungleichen Verteilung der Reichtümer der Erde und der damit im Zusammenhang stehenden Kriege, dem Elend, der Unterdrückung und Verfolgung gründen. Die Industrialisierung hat die Welt aus den Angeln gehoben und die Menschen aus den natürlichen Lebensbezügen gerissen die vor allem darin bestanden, dass kleine Gruppen durch ihre direkte Arbeit (Landwirtschaft) für ihren eigenen Lebensunterhalt sorgten. Fürderhin sind die Lebensvollzüge immer weniger von ihren primären Bedürfnissen und Interessen geleitet, sondern von sekundären Bedürfnissen (*Geld*, mit dem die Güter zur Befriedigung primärer Bedürfnisse eingekauft werden können, *Besitz* und *Konsum* als Zeichen der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen und zur Sicherung des Status' in diesen Gruppen und in der Gesellschaft - so dass eine „Entfremdung“ entsteht, die den Bezug des Menschen zu dem Boden, auf dem er steht und wächst verlorengibt.

Als Gegenbewegung entwickelt sich der Neuhumanismus der deutschen Klassik, in der sich die Individualität des Menschen durch Bildung und Überwindung seiner letztlich inhumanen Natur (des Wilden) entwickelte. Mit den Bildern, der Kunst, den Bauwerken und (geschönten) Idealen der griechischen Antike umgeben, sollte dem Menschen dies leichter fallen.

Der aufgeklärte Humanismus wollte den Menschen aus seiner „Eingebundenheit“ in der Religion - die vielfach als Fesselungs- und Disziplinierungsinstrument missbraucht wurde, befreien. Allerdings wurde wohl das Kind mit dem Bade ausgeschüttet, da gleichzeitig das Bedürfnis der Menschen nach Spiritualität, nach emotionalem Halt, nach (kindlicher) Geborgenheit und nach Beantwortung der Fragen nach der individuellen und kollektiven Existenz dabei offen blieben und in den Industriehallen und auf den Schlachtfeldern des 19. und 20. Jahrhunderts gar nicht mehr gestellt werden konnten.

Während die alten Religionen das Leiden der Menschen dadurch zu verringern suchten, dass sie den Menschen zu verändertem Verhalten und zu veränderten Einstellungen anleiteten, war die Wissenschaft - insbesondere die alles beherrschende Naturwissenschaft - angetreten, die Welt durch Zergliedern besser „erklären“ zu können (Dilthey) und die Grundlagen für ihre Veränderung in der Technik zu legen.

Der Mensch selbst geriet dadurch noch weiter aus dem Blick: War er in der abendländischen Geschichte einerseits Ebenbild Gottes und zu dessen Verherrlichung auf Erden - also doch zum *Zwecke* der höheren Ehre Gottes und hatte seinen Platz in der Schöpfung, so wurde er in der Aufklärung zwar zum *Selbstzweck*, aber damit war er aus seiner gewohnten Verankerung genommen und zunächst hilflos. Der sozialistisch orientierte Humanismus versuchte die nun nicht mehr zu rechtfertigenden sozialen Ungleichheiten anzuprangern und im Kommunismus zu beseitigen, der moderne Humanismus hingegen sucht in der Gestalt des Pragmatismus (John Dewey 1859-1952) den Wert der Dinge und Erkenntnisse vom Menschen aus zu sehen (sie haben ihm zu nützen), oder in der Gestalt der subjektiven Pädagogik eines Hermann Nohl (1897-1960) in den Dienst der Klärung der eigenen Subjektivität zu stellen. Der *Sinn* des Menschen, seine Anbindung an Werte, Personen oder Jenseitiges, seine Stellung im Kosmos werden nicht geklärt. Diese „letzten“ Fragen sind deshalb nicht zu klären, weil sie die Freiheit des Menschen wieder einengen würde, vielmehr hat sich diese Frage jeder selbst zu stellen und für sich zu beantworten, und so mündet der Humanismus letztlich in den Existentialismus (siehe dort).

**Das der Psychologie hinzugefügte Attribut 'humanistisch'** umschreibt die Sichtweise des Menschen als eines eigenständigen Wesens, das weder biologistisch-genetisch noch durch die natürliche oder kulturelle Umwelt determiniert ist. Also weder Tier noch Maschine, sich selbst bewusst und selbstverantwortlich ist der Mensch als eigenständiges Wesen je individuell in der Lage zu wählen und zu entscheiden - und schafft sich in Kultur (Sprache, Kunst, Religion) seine eigene Lebenswelt, mit der es interagiert und in der es sich selbst realisiert (siehe die 5 Postulate von Bugental auf der nächsten Seite). Dadurch soll auch verdeutlicht werden, dass der Mensch nicht zu verwechseln ist mit den Modellen, die man sich von ihm macht. Diese Modelle stammen in der Regel aus den zeitlich bedingten Vorlieben und Moden: In religiös bestimmten Zeiten ist der Mensch ein Ebenbild Gottes, in der technisch bestimmten Zeit ist er eine Maschine usw. Dadurch gehen immer all die Aspekte und Teile verloren, die nicht in diese Modell passen.

Diese Freiheit *von* Determinismus und diese Freiheit *zu* unendlich vielen Realisierungsmöglichkeiten kann als Gewinn und/oder als Belastung gesehen und empfunden werden.

In dieser Freiheit ergibt sich die Beeinflussungsmöglichkeit - etwa durch Erziehung und Bildung. Wo aber Freiheit zur Entfaltung und Gestaltung gegeben ist, muss sie auch genutzt werden. Ein Nichtwählen ist dort, wo eine Wahlmöglichkeit gegeben ist, logisch nicht möglich. Humanismus erfordert deshalb das Angebot an Bildungs- und Entfaltungsmöglichkeiten, ohne das er nicht zu sich selbst und d.h. zu seiner Menschlichkeit kommen kann.

Auch ergibt sich durch die Entfaltung der Individuen eine Entwicklung der Menschheit insgesamt und eine ständige Vervollkommnung, die sich in einer Kultur der Menschlichkeit ausdrückt.

Historisch war es die Zeit der Renaissance (14. - 16. Jhrh.), in der die Scholastik mit ihrer Vorherrschaft der kath. Kirche prinzipiell überwunden wurde. Maßgeblich für diese Veränderung war der Einfluss der aus dem durch die Osmanen eingenommenen Byzanz geflohenen Gelehrten und das durch sie wiederentdeckte griechisch-römische Altertum mit seinen nicht-christlichen Ideen der Humanität.

wobei diese Wahl oft von Vorbedingungen dergestalt abhängt, dass eine angenommene positive Grundorientierung des Menschen hilfreich ist, so dass dieser sich selbst bei der Verwirklichung seiner selbst überlassen werden kann. Geht man von einer negativen Grundorientierung des Menschen aus, so bedarf er einer Führung durch Strenge und Erziehung. Eine mittlere Position kann darin gesehen werden, dass bedingungslose Liebe und Annahme

## Phänomenologie

„An sich besagt Phänomenologie nur eine Methode, die Vorschrift nämlich, die Sachen selbst in ihrem Wesensgehalt aufscheinen zu lassen“ (Hirschberger). Das dafür notwendige Mittel stellt das „sich in die jeweiligen philosophischen Gebiete sachgetreu einfühlerndes Schauen und Aufdecken“ dar (Hirschberger 1958<sup>3</sup>, 541). Das Motto der Phänomenologie lautet „Zurück zu den Sachen selbst“, es war gegen den Psychologismus gerichtet (der übrigens im radikalen Konstruktivismus seine Vollendung findet) und sollte signalisieren, dass es über den Erkenntnisakt (Noesis) hinaus auch noch einen (objektiven) Erkenntnisinhalt (Noema) gibt.

So sind  $2 + 2 = 4$ , unabhängig von jedem gelungenen oder nicht gelungenen Erkenntnisakt. „Die Wahrheit dieses Satzes richtet sich nicht nach dem tatsächlichen Denken einer Psyche, sondern das tatsächliche Denken jeder Psyche hat sich nach ihr zu richten. Denkgewohnheiten, auf die Hume und der Psychologismus aller Schattierungen die Grundbegriffe der Wissenschaft, auch der Logik, zurückführen wollten, sind diesen sachlichen Wesenszusammenhängen gegenüber belanglos. Sie bilden einen Gegenstand wohl der Psychologie, der Anthropologie und auch der Soziologie, aber sie sind nicht eigentlich etwas Logischens und begründen nicht Wahrheit und Wissenschaft“ (Hirschberger 1958, S 543). Husserl, der Begründer der Phänomenologie (1859 - 1938), wollte den Relativismus überwinden, gab den Phänomenen und dem erkennenden Subjekt eine neue Bedeutung, wenn er auch die seit den Empiristen und seit Kant etablierten Relativität aller Erkenntnis nicht überwinden konn-

te. Seine Philosophie könnte auch als Aufforderung verstanden werden, seiner Wahrnehmung und Erkenntnis zu trauen und sich selbst etwas (an Erkenntnis) zuzutrauen. Unsere Erkenntnis ist nicht beliebig, sondern auf Phänomene gegründet, und die Beziehung zwischen Phänomen und Erkenntnis ist übersubjektiv und brauchbar.

Seine Methode, mit der er an dieses Apriori kommt ist die „Wesensschau“, die nicht als Abstraktionsprozess zu sehen ist, sondern als eine auf den Kern des Sachverhaltes gerichtete Schau, als eine Art Intuition. Entgegen der alten Philosophen handelt es sich allerdings - unter der Berücksichtigung Kants und seiner Kritik an der reinen Vernunft - nicht um eine objektive und absolute, sondern um eine am menschlichen Bewusstsein orientierte Wesensschau, die von Carl Stumpf als „reiner Ichblick“ karikiert wird, mit dem Seiendes konstruiert werden soll.

Um den Sinn dieser Richtung für den praktisch arbeitenden Psychologen und Psychiater noch genauer zu erfassen, ist auch die Weiterentwicklung der Phänomenologie durch Max Scheler (1874 - 1928) wichtig, die in dessen Hinwendung zu den Werten liegt. Nach Scheler sind die Werte etwas von den Dingen Unabhängiges, sind Qualitäten eigener Art, die von jedem unmittelbar erkannt werden können. Wertblindheit ist etwas anomales. Aus Husserls Wesensschau wird eine Wertschau, die sich unmittelbar ergibt. So kann er Kants kategorischen Imperativ umkehren: Nicht deshalb ist etwas sittlich gut, weil es allgemeines Gesetz werden kann, sondern die Werte ergeben sich unmittelbar aus der Wesensschau, so dass sie zur Grundlage allgemeiner Gesetzmäßigkeiten werden können. So brauchen Werte auch nicht befohlen zu werden, sie ziehen den Menschen an, denn er hat ein Wahrnehmungsorgan für sie, seine Gefühle. Er ist somit im Gegensatz zu Kant, der ein Pflichtethiker ist, ein Vertreter der emotionalen Neigungsethik. Und da jeder prinzipiell die Fähigkeit zur Werterkenntnis hat und da das Erkennen in linearer Korrelation zum objektiv vorhandenen Wert steht, ist es auch prinzipiell möglich, den objektiven Wert in verlässlicher Weise zu erkennen. Dieses Erkennen leitet den Menschen. Allerdings handelt es sich nicht um eine Kausaldetermination - weder seitens der Erbmasse, noch seitens der Umwelt -, sondern der Wert des Menschen besteht gerade darin, dass er in Freiheit die Wertewelt erfühlt und sich von ihr angezogen fühlt: „Personen ‘sind’ nicht, sie ‘werden’, indem sie die Werte verwirklichen“ (Hirschberger 1958, 550). Scheler übersieht aber auch den ‘Unterbau’, die Körperlichkeit, das Sinn- und Triebhafte nicht und rechnet es in seiner späteren Philosophie wesentlich dem Menschen zu.

Erinnert sei auch an J.J. **Rousseau**, der in seinem Erziehungsroman „Emil“ (1762) das Kind als eigenständiges Wesen ‘entdeckte’ und darlegte, wie es unter künstlich hergestellten günstigen Bedingungen sich selbst entwickelt. Und genau darum geht es letztlich auch der HP, die günstige Bedingungen herstellen möchte, damit sich Mensch zu dem entwickelt, was er „eigentlich ist“ (Rogers in der ursprünglichen Formulierung von Kierkegaard, dem Begründer des - religiösen - Existentialismus)

## Existentialismus

Søren Kierkegaard (Kopenhagen 1813 - 1855) wandte sich gegen den Panlogismus Hegels und sieht den Menschen als Individuum, das unbedingt und nicht in das Weltgeschehen wie in eine Maschine eingebunden und letztlich entmündigt ist.

Existenz bedeutet für ihn ein *Selbst, das sich zu sich selbst verhält*, das über sich, über seine Existenz, nachdenken und sich ihr gegenüber verhalten kann. Nur so kommt es auch zu einem eigenverantwortlichen Verhalten Gott gegenüber. Diesen Weg zu Gott beschreibt er mit 3 Stadien:

1. Aus dem genussorientierten Nicht-Leben, das in der Dämmerung verläuft, nicht bewusst, lediglich im Genuss gleichsam punktuell zum „Leben“ wird, kommt man durch eine qualitative Veränderung, durch einen Sprung in die Ästhetik: Das Schöne, die Form entdeckend ergibt sich ein erster Sinn. Bei näherer Betrachtung aber erweist sie sich als nicht hinreichend, was zur Verzweif-

lung führt, da die Synthese zwischen Mensch und Gott nicht gelingt, so dass der Mensch zu handeln beginnt:

2. Ethisches Stadium, in dem das Handeln vorherrscht, allerdings ist die vorherrschende Emotion die Angst, da man sich zwischen den vielen Möglichkeiten entscheiden muss und diese Entscheidung alleine zu treffen hat. Niemand kann sagen, welche „richtig“ ist, und angesichts der Freiheit wird die Angst so übermächtig, dass der Mensch ohnmächtig wird, und in dieser Ohnmacht stürzt er in das
3. Stadium, das religiöse, in dem ihm der Ausstieg aus dieser 'beklemmenden Freiheit' alleine durch die Gnade Gottes und das 'ohnmächtige Fallen in den Glauben' möglich wird.

Nach Kierkegaard entfalten sich zahlreiche Spielarten des Existentialismus (Heidegger, Jaspers, Sartre, Camus, Simone de Bouvoire u.v.a.), die sich nach Quitmann (1995<sup>3</sup>, 85-89) in ihrer Hauptausrichtung folgendermaßen zusammenfassen lassen:

### **1. Angst und Freiheit als zwei Seiten der Geworfenheit menschlicher Existenz**

Die menschliche Existenz ist dadurch charakterisiert, daß sie in die Welt "geworfen" (HEIDEGGER) und von Geburt an mit dem Tod, dem "Nichts" (SARTRE) konfrontiert ist. Diese Geworfenheit mit der unausweichlichen Perspektive des Todes zieht dem Menschen eigentlich gleich zu Beginn seines Lebens "den Boden unter den Füßen weg" (JASPERS) und verleiht der menschlichen Existenz einen absurden Charakter. Von Anfang an sieht der Mensch sich "Grenzsituationen" (JASPERS) ausgesetzt, die ihn an den "Abgrund" (KIERKEGAARD) führen; hier erlebt er die "Grundbefindlichkeit der Angst" (HEIDEGGER) und sieht sich ständig konfrontiert mit Krankheit und Scheitern (JASPERS) sowie Zerrissenheit, Verzweiflung, Ausgeliefertsein (KIERKEGAARD) und Leere (SARTRE). Die eine Seite der Geworfenheit besteht also darin, daß die (Um)Welt, in die das Individuum hineingeboren wird, in sehr einschränkender und bedrohlicher Weise das tägliche Leben des einzelnen bestimmt; die andere Seite der Geworfenheit, die Freiheit, ist damit unmittelbar verknüpft; denn Bedrohung und Angst eröffnen - so paradox das auch zunächst klingen mag - dem Menschen einen Freiheitsspielraum, innerhalb dessen er sich z. B. auf die Angst als Bestandteil seiner Existenz einlassen kann oder nicht.

### **2. Wahl und Entscheidung**

Unerläßliche Voraussetzung für die Freiheit des Menschen ist daher die Angst; sie "bringt das Dasein vor die Freiheit", sagt HEIDEGGER; und zwar vor die Freiheit zu "wählen" und zu "entscheiden", ein Aspekt, der von den dargestellten Vertretern der Existenzphilosophie durchgängig vertreten wird. In diesem Zusammenhang möchte ich auf einen Aspekt besonders hinweisen: dieses "Wählen" und "Entscheiden" wird von HEIDEGGER (auch von BUBER und SARTRE) nicht nur als "Möglichkeit" gesehen, die der Mensch wahrnehmen darf *oder kann*, sondern der Akt des "Wählens" und "Entscheidens" als Ausdruck von Freiheit ist für HEIDEGGER - vor dem Hintergrund der Geworfenheit - eine "Notwendigkeit", ein Muß menschlicher Existenz; der Mensch ist "zur Freiheit verurteilt", wie SARTRE es nennt. Dieser Aspekt des Wählen- und Entscheiden-Müssens führt zu einem Menschenbild, das den Menschen sowohl aktiv als auch passiv sieht: passiv hinsichtlich der bedrohlichen Determiniertheit und aktiv hinsichtlich der Notwendigkeit, die Freiheit des Wählens und Entscheidens zu realisieren und damit "sich selbst zu ergreifen oder sich selbst zu verfehlen" (JASPERS), "sich selbst zu machen" (SARTRE).

### 3. Verantwortlichkeit

Ein solches Menschenbild wirft eine wichtige Frage auf: Wer trägt die Verantwortung, für diese Situation des Menschen? Da die Existenzphilosophie - übrigens in Übereinstimmung mit Marxismus und Buddhismus - eine übergeordnete Autorität ablehnt, gilt nur eine einzige Autorität: die des Menschen selbst. Während KIERKEGAARD und HEIDEGGER hierbei den einzelnen als einzelnen in den Vordergrund der Betrachtung rücken, muß die Verantwortlichkeit des einzelnen bei BUBER, JASPERS und vor allem SARTRE immer explizit aus der Perspektive der Beziehung zu anderen Menschen, d. h. in der "Begegnung" (BUBER), der "Kommunikation" (JASPERS) bzw. in der produktiven und politischen Arbeit (SARTRE) gesehen werden. Dieses letztlich Zurück-Geworfen-Sein auf sich selbst ist Bedrohung und Chance zugleich, die Verantwortung für beides trägt der Mensch allein. Leugnet er sie, weicht er ihr aus, oder überträgt er sie auf andere Menschen oder Umstände, leugnet er seine Existenz und lebt nicht seiner Lebensbestimmung gemäß.

### 4 Gegenwärtigkeit

Die Existenz des Menschen ist mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gleichermaßen verknüpft. Es fragt sich, ob eine dieser Zeitlichkeiten den Menschen mehr bestimmt als die andere. Die Zeit ist im existentialistischen Denken immer etwas Zukünftiges, zu dem sich Gegenwart und Vergangenheit jeweils zuordnen lassen. Grundlage dieses Zeitverständnisses ist das "Dasein zum Tode" (HEIDEGGER); gemeint ist damit die unabänderliche Tatsache, die Gewißheit des *zukünftig* eintretenden Todes. Der eigentliche Sinn des Daseins in Gegenwart und Vergangenheit resultiert daher folgerichtig aus einem "Vorlaufen" (HEIDEGGER) auf die Zukunft. Dem steht gegenüber, daß Vergangenheit und Gegenwart für den Menschen viel konkreter erfahrbar sind als die Zukunft. Die Zukunft liefert zwar den Sinn unserer Existenz, aber erfahren haben wir unsere Existenz in der Vergangenheit bzw. erfahren sie in der Gegenwärtigkeit unseres Seins. SARTREs Begriff des "Entwurfs" baut hier eine Brücke des Verständnisses; wenn ich eine Situation, in der ich mich in der Gegenwart befinde, ändern will, weil sie mich nicht zufrieden macht, dann basiert mein "Entwurf" (im Sinne intentionalen Handelns) auf der Antizipation von Zukunft, da die Änderung meiner Situation ja nur in der Zukunft gesehen werden kann: d. h. die "Überschreitung" meiner Gegenwärtigkeit ist ein Entwurf des Augenblicks auf die Zukunft. Die Ereignisse der Vergangenheit dagegen sind bereits Fakten und nicht mehr zu ändern, doch ihre Wertigkeit ergibt sich ebenfalls aus dem auf Zukunft gerichteten gegenwärtigen Entwurf.

### 5. In-der-Weit-Sein

Das Verständnis des "In-der-Weit-Seins" bildet das Kernstück der HEIDEGGERSchen Existenzphilosophie.

In diesem Begriff kreuzen sich bei HEIDEGGER die philosophischen Strömungen der Existenzphilosophie KIERKEGAARDs und der Phänomenologie HUSSERLS; denn einerseits ist das "In-der-Welt-Sein" ein existentielles Merkmal des Menschen, zugleich steht dieser Begriff aber auch für die wissenschaftliche Methode der Phänomenologie, die HEIDEGGER für unentbehrlich zur Erforschung der Frage nach dem "Sinn von Sein" hält.

#### *5.1. In-der-Welt-Sein als essentielles Merkmal des Menschen*

Der Mensch bildet mit der ihn umgebenden Welt ein "Feld" (MERLEAUPONTY), innerhalb dessen er nicht *neben*, sondern immer nur in Verbindung mit den Dingen und Menschen seiner Umwelt vorkommt, d. h. die Existenz des Menschen ist ohne die ihn umgebende Welt gar nicht denkbar und umgekehrt. Genau wie die zwei Aspekte der Geworfenheit (Angst und Freiheit) als individuelle Einheit hervortreten, so erklärt HEIDEGGER das Individuum und die Welt ebenfalls zum einheitlichen Gan-

zen. HEIDEGGER verhilft uns damit zu einer Sichtweise, die im einen Falle die Trennung von Angst und Freiheit, im anderen Falle die von Mensch und Umwelt aufhebt. Nur dieses "In-der-Welt-Sein" ermöglicht die Entwicklung von der "Uneigentlichkeit" des unverbindlichen "Man" zur "Eigentlichkeit" (HEIDEGGER) bzw. "Begegnung" im BUBERschen Sinne. Was bei BUBER stärker zum Tragen kommt, ist der "dialogische" Charakter der Beziehungen zwischen Mensch und Welt, der sich als "stündlicher" Kampf zwischen den Polaritäten der menschlichen Existenz, der "Ich-Du-Beziehung" und dem "ich-Es-Verhältnis", austrägt. Die Weit der Ich-Es-Verhältnisse verspricht Ruhe, Ordnung, Struktur und Sicherheit, die der Ich-Du-Beziehungen fordert auf zu Grenzüberschreitung, zu Wagnis, Risiko und Gefahr. Nur im ständigen Wechsel dieser "Zweiheit" kann das Individuum seine Existenz zur Einheit mit der Weit bringen. Was hier bei BUBER (und ähnlich bei JASPERS und SARTRE) mitschwingt, ist der Gedanke der "permanenten Evolution", d. h. die Weiterentwicklung von Individuum und Gesellschaft sind ineinander verwoben, eine Entwicklung gibt es nur, wenn beide sich entwickeln. Zu dieser Entwicklung gehören Miteinander genauso wie Gegeneinander, Nähe genauso wie Distanz, Ruhe genauso wie Spannung und Sicherheit genauso wie Wagnis. In der permanenten Auseinandersetzung zwischen diesen Polen des Menschentums "trägt sich die Geschichte aus" (JASPERS).

## 5.2 *In-der-Weit-Sein als phänomenologische Grundlage des existenzphilosophischen Wissenschaftsverständnisses*

Die ganzheitliche Sicht des Menschen in Form der Eingebundenheit der menschlichen Existenz als "In-der-Welt-Sein" erfordert ein Wissenschaftsverständnis, das den Menschen oder Forscher nicht mehr losgelöst bzw. unabhängig von seinem Untersuchungsgegenstand bestehen läßt; denn Forschung ist immer eine Form des Seins bei der Welt. Das menschliche Sein zeichnet sich für HEIDEGGER ja gerade dadurch aus, daß der Mensch eben nicht nur existiert, sondern über die "Er-schlossenheit", die TUGEND hat - mit dem englischen Wort "awareness" übersetzt -, nach dem Sinn der eigenen Existenz fragen kann und damit direkten Zugang zu seinem "In-der-Welt-Sein" hat.

Die phänomenologische Herangehensweise ist daher neben einem objektiven Interesse immer zugleich auch subjektiv bestimmt, Fragestellungen sind daher letztlich immer verschiedene Formen des Seins bei der Welt und basieren auf dem jeweiligen Sinn, in dem die Welt dem Forschenden erscheint. Wenn ich darauf achte, was Gegenstände oder Phänomene in der Welt für mich bedeuten, erfasse ich immer gleichzeitig, wer und was ich selber bin. Mensch und Welt, Subjekt und Objekt, Sein und Bewußtsein, Innen und Außen stellen letztlich immer eine untrennbare Einheit dar. Daraus resultiert, daß jeder wissenschaftlichen Tätigkeit subjektive "Entscheidungen" zugrunde liegen, die der Wissenschaftler auch allein verantworten muß.

Der bewußte Verzicht auf objektive Wahrheit und objektives Interesse läßt den Aspekt der Eigenverantwortlichkeit des Wissenschaftlers deutlich werden; denn es wird klar, daß nicht abstrakte Fragen und Probleme untersucht werden, sondern daß der Wissenschaftler "entscheidet", ob und wie er einer Fragestellung nachgeht. (Quitmann, 1995<sup>3</sup>, S. 85-89).

## **Bedeutung östlicher Philosophien, insbesondere des Buddhismus**

Aber nicht nur die westlichen Philosophien und Geistesströmungen haben Parallelen oder/und Einfluss auf die HPP gehabt, sondern es lassen sich viele Einflüsse und Geistesverwandtschaften auch oder sogar gerade zu östlichem Denken finden. Ein wesentlicher Aspekt scheint mir darin zu liegen, dass die östlichen Philosophien (Buddhismus, Hinduismus) die Relativität des Individuums, seine Eingebundenheit in die Welt und die Zeitläufe stärker betonen als der westliche Individualismus (siehe z.B. Alen Watts: Die Illusion des Ich).

Ein weiterer Gedanke von großer Bedeutung liegt m.E. darin, dass nicht durch eine Veränderung der Welt die Bedürfnisse der Individuen zu befriedigen sind, sondern dadurch, dass ich mich selbst verändert. In den östlichen Religionen geht diese Veränderung des Selbst dahin, dass es seine Bedürfnisse überwindet, sich in Meditation und Versagen so weit bis zur Erleuchtung entwickelt, dass es durch

die Aufgabe aller Bedürfnisse die Freiheit von sich selbst und von der Welt erfährt und erreicht. Glückseligkeit liegt nicht darin, alles zu „haben“, sondern darin, zu „sein“ (E. Fromm).

## 2.2. Wissenschaftstheoretische Grundposition:

**Bewusst wurde die wissenschaftstheoretische Grundposition von der HPP relativ wenig reflektiert oder formuliert. Ihre Vertreter waren überwiegend Praktiker. Wenn wir uns aber nachfolgend die gängigen Grundpositionen anschauen, so fällt auf, dass der heute weitgehend akzeptierte kritische Konstruktivismus die zur HPP passende Grundposition ist:**

### 1. Naiver Empirismus

Empirische Wissenschaft ist eine Institution zur Gewinnung von wahren Erkenntnissen über die Natur.

Basis für diese Erkenntnisgewinnung sind Beobachtungen und Experiment.

Von solchen Daten aus kommt man dann auf induktivem Wege per Generalisierung, Abstraktion, Idealisierung, Interpolation u.ä. im günstigsten Falle zur Entdeckung von Naturgesetzen, das als etwas in der Natur Gegebenes angesehen wird und - vergleichbar einem neuen Kontinent oder Stern - zu entdecken ist.

### 2. Logischer Empirismus, Rationalismus (Wiener Kreis: Schlick, Carnap; Wittgenstein)

Die Natur kann einem nicht sagen, was man beobachten will, das hat der Forscher zu tun, der von seinen Vorstellungen, Ideen, Theorien ausgeht, sich selektiv der Natur nähert und eine Verbindung zwischen seinen vorgegebenen Theorien und der Realität sucht. Und es bleibt fraglich, ob diese Verbindung überhaupt eindeutig zu erreichen ist: Nach Wittgenstein können wir die Sprache nicht verlassen.

Naturgesetze sind Annahmen der Forscher über die Natur, die in je raum-zeitlicher Besonderheit gegeben ist und eigentlich nur in Hier-und-Jetzt-Aussagen beschrieben werden kann.

Wissenschaft beginnt aber erst jenseits der Beschreibung - und im log. Empirismus beschäftigt sie sich vorwiegend mit der log. Struktur von Sprachen, in denen log. Schlüsse möglich sind.

### 3. Kritischer Rationalismus, Falsifikation (Carl Popper)

Aus Einzelbeobachtungen kann über Induktion nicht auf allgemeingültige Gesetzmäßigkeiten geschlossen werden.

Damit entfällt die Möglichkeit der „Verifikation“, des „Beweises“, vielmehr sind lediglich Aussagen über die bisherig vorliegenden Fälle möglich. Eine Schlussfolgerung von ihnen auf andere setzen eine Theorie voraus, die durch die vorliegenden Beobachtungen jedoch nicht „bewiesen“ werden kann. Sie wurde lediglich durch die vorliegenden Fälle (noch) nicht widerlegt. Auch Wahrscheinlichkeitsaussagen sind daraus nicht ableitbar.

## 4. Konstruktivismus (radikaler, kritisch-emanzipatorischer)

Wenn Forscher keine Wahrheit produzieren, sondern auswählen und wenn sie ihre Sätze nicht „beweisen“ können, so handelt es sich um **Konstruktionen**, die relativ losgelöst von der Realität existieren und damit in den politischen Bereich gehören.

Forscher tragen **Verantwortung** und müssen sich entscheiden, was und für wen sie forschen. Was sie mit dem Geld tun, das sie - von wem - erhalten.

Ihre Tätigkeit ist eher der eines Künstlers vergleichbar, der etwas Neues schafft, mit dem sich die Natur betrachten, kategorisieren, benutzen lässt.

Im Grunde schafft er ein Stück neue Wirklichkeit. In wieweit es brauchbar ist im täglichen Leben der Menschen, hängt von vielen sonstigen Faktoren ab.

## 5. Konstruktivismus und HPP

Diese vierte Sichtweise von Wissenschaft oder Weltsicht korrespondiert mit der HPP in soweit, als es dort genau darum geht, dass es nach Einschätzung aller Humanisten

⇒ so viele Weltsichten wie Menschen gibt,

⇒ dass diese individuellen Sichtweisen prinzipiell gleichwertig sind

⇒ dass es darum geht, den anderen von seiner Sicht aus zu betrachten und zu verstehen

⇒ dass Kommunikation im Austausch von individuellen Weltbildern (Konstruktionen) besteht, was ungemein bereichernd sein kann

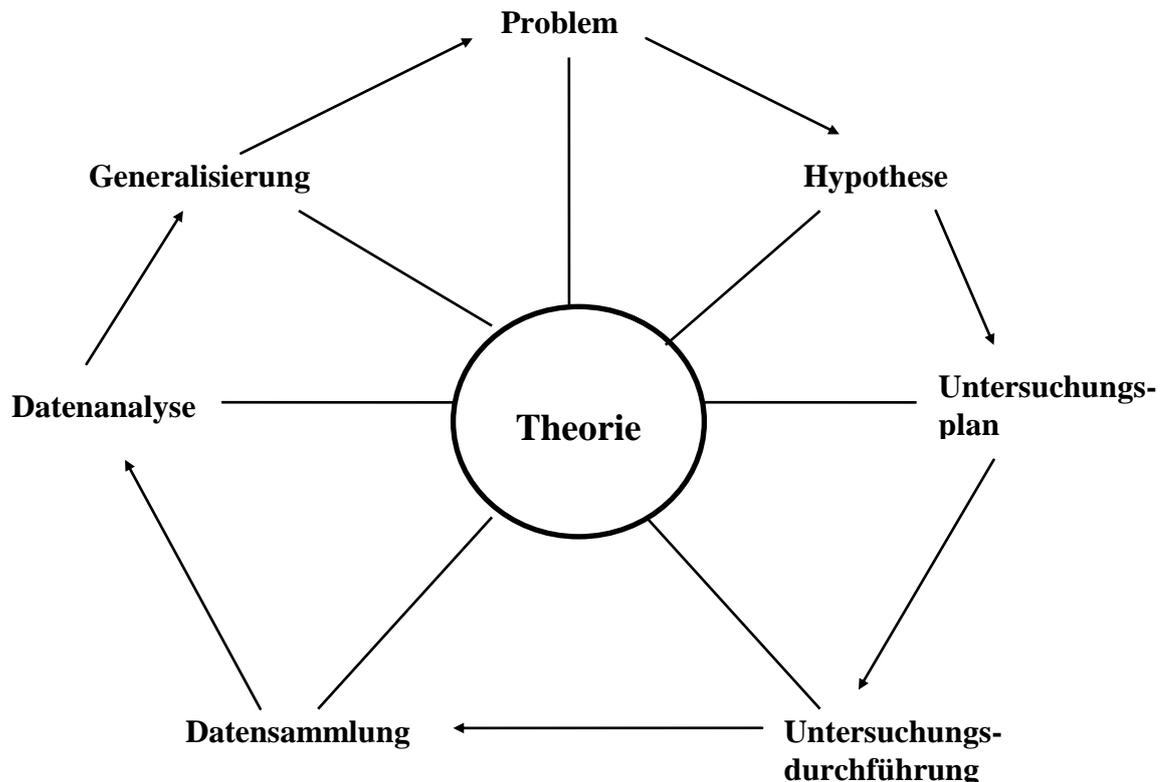
⇒ dass es nicht um Veränderung der Welt geht, sondern (in der Therapie oder Erziehung z.B.) um Veränderung/Weiterentwicklung der Einschätzung der eigenen Welt (z.B. durch den Austausch von Weltsichten)

⇒ wobei nicht meine (die des Therapeuten oder Lehrers) zum Maßstab wird, sondern die spezifische Entwicklung des jeweiligen Individuums, das sich in seiner Weltsicht ausdrückt und realisiert.

## 6. Ist die Humanistische Psychologie wissenschaftlich?

Vielfach wird die Frage gestellt, ob es sich bei der HP nicht eher um eine Weltanschauung denn um eine wissenschaftlich fundierte Richtung oder ‘Schule’ der Psychologie handelt. Tatsächlich bezieht die HP klare Position und stellt explizit ihr Menschenbild axiomatisch in den Vordergrund. Von diesen ihren humanistisch orientierten Axiomen aus betreibt die Wissenschaft. Und dies ist nicht nur ein legitimes, sondern ein notwendiges Vorgehen, denn keine Wissenschaft ist voraussetzungsvoller als diejenige, die vorgibt, voraussetzungslos an die Realität zu gehen. Es ist in allen Wissenschaften üblich geworden, vor der empirischen Forschung den theoretischen Bezugsrahmen anzugeben, von dem man ausgeht:

Die wichtigsten Stadien eines Untersuchungsprozesses in Anlehnung an David Nachmias & Chava Nachmias (amerikan. Psychologielehrbuch 1984), siehe auch Wottawa 1988, S. 22:



Es wird deutlich, dass *alle* Stufen des Untersuchungsprozesses auf die Theorie bezogen sind. Selbst das Erkennen eines Problems ist nur auf dem Hintergrund einer explizit oder implizit vorhandenen 'Theorie' möglich - auch Alltagstheorien sind Theorien. Was nicht in meine emotionalen und/oder kognitiven Muster hineinpasst, wird u.U. nicht einmal wahrgenommen, geschweige denn als *Problem* wahrgenommen.

So wie hier alle Stufen des Untersuchungsprozesses auf die Theorie bezogen gesehen werden, so kann und muss man weiterhin nach dem Hintergrund fragen, auf dem die Theorien beruhen. Es stellt sich also die Frage nach der Theorie der Theorie, die in der Wissenschaftstheorie aufgegriffen wird. Und dort schließlich stellt sich die Frage nach dem Welt- und Menschenverständnis oder -bild der Forscher, die Frage nach den Prämissen ihres Forschens. Im allgemeinen wird nicht dieser Hintergrund als entscheidend für die Frage nach der 'Wissenschaftlichkeit' angesehen. Dies ist eher eine ethische Frage. Wichtig ist aber die Frage nach der Angemessenheit der Methoden an den Gegenstand. Und wenn ich das Bild vom Menschen als einer Maschine habe, so kann ich entsprechende Modelle entwickeln und auch entsprechende Methoden verwenden. Wenn ich hingegen den Menschen als ein einmaliges, eigenverantwortliches Individuum ausgestattet mit Würde und Kreativität sehe, so benötige ich entsprechende Methoden, die diese Sichtweise berücksichtigen und ihr gerecht werden.

Eine davon relativ unabhängige Frage ist die der Datensammlung und Verarbeitung. Sie kann und muss nachprüfbar sein und einem von der Wissenschaftsgemeinschaft anerkannten Status gerecht werden. Rogers selbst war es, der als erster überhaupt Psychotherapieforschung betrieben hat und die Geheimniskrämerei der Psychoanalyse beendete. Er erhielt dafür viele Auszeichnungen, unter anderem 1956 auf der Jahresversammlung der American Psychological Association gemeinsam mit

Wolfgang Köhler und Kenneth Spence den ersten Preis für eine wissenschaftliche Arbeit. Wie wir weiter unten zeigen werden, ist die Wirksamkeit einzelner Richtungen der HP in der Therapiefor- schung bestens untersucht und belegt (Kap 8. Evaluation).

Allerdings handelt es sich bei der HP nicht um eine streng *nomothetische* Wissenschaft, sondern eher um eine *idiografische* Wissenschaft (nach der Unterscheidung von Dilthey): Sie sucht also nicht so sehr nach allgemein gültigen Gesetzmäßigkeiten, die für alle Individuen in gleicher Weise gelten, sondern eher nach den Unterschieden und nach der spezifischen Individualität des einzelnen. Es geht ihr also nicht um den allgemeinen Menschen, den Prototyp, sondern darum, das einzelne Individuum in seiner **Ganzheit und aus sich heraus** zu verstehen. Ihre Hypothese ist, dass sich aus der Rückmel- dung dessen, was der Forscher/Therapeut/Pädagoge usw. von der Ganzheit und Einmaligkeit einer Person verstanden zu haben glaubt, für diese Person selbst eine Klärung ihrer Ziele und Handlungs- entwürfe ergibt, so dass sie sich weiter entwickeln kann, was das Ziel dieser Forschungsrichtung ist.

Dabei werden sehr wohl methodische Schritte entwickelt, Exaktheit des Erfassens von Daten und deren spezifische Auswertung gemäß festgelegter Regeln gefordert, die nachvollziehbar sind und von einem großen Teil der ‘Wissenschaftsgemeinschaft’ akzeptiert werden. (Was Rogers beispielsweise an Entwicklungsprozessen der Persönlichkeit und an Bedingungen beschreibt, die für eine solche Entwicklung notwendig sind, grenzt nach meiner Einschätzung allerdings schon an den nomotheti- schen Anspruch einer allgemeingültigen Theorie.) Der Schwerpunkt des Forschens liegt auch auf dem Suchprozess nach Theorien, die die im Einzelfall gemachten Erfahrungen zusammenfassen und verstehbar machen (klinische Methode).

#### **Die für die HPP einschlägigen Forschungsmethoden sind die**

- ⇒ Qualitative Sozialforschung (z.B. Mayring 1993<sup>2</sup>),
- ⇒ die Handlungsforschung (z.B. Bruns 2007, Moser 1978 ),
- ⇒ die Biografische Forschung (z.B. Jüttemann/Thomae 1998)
- ⇒ und der gesamte Bereich der Phänomenologischen Untersuchungsmethoden.

Im Bereich der Psychotherapieforschung und dem der Lehrer-Schüler-Interaktion gibt es eine kaum zu überblickende Fülle empirischer Forschung, die letztlich dazu geführt hat, dass einzelne Richtungen der aus der HP kommenden Psychotherapieformen mit anderen Formen verglichen werden können und in diesem Vergleich bemerkenswert gut abscheiden (siehe Kap. 8 Evaluation). Bei solchen Un- tersuchungen wird aber die „Versuchsperson“ nicht als solche entmündigt, sondern sie selbst gibt an, was ihr zu erforschen wichtig ist und vermag auch über die Art und Weise der Untersuchung etwas beizusteuern. Der Forscher macht sich zum Facilitator, der dem Individuum behilflich ist, das zu er- reichen, was es letztlich will: sich selbst zu realisieren. Die Versuchsperson ist in diesem Sinne keine mehr, sondern mit den Forschern gleichgestellt. Entsprechend ist sie über Zielsetzung und Ablauf von Experimenten genau informiert. Laborexperimente sind selten notwendig, da es darum geht, Zusam- menhänge in der jeweiligen Situation zu verstehen.

## 2.3. Psychologische Grundlagen

HP entstand in Abgrenzung zu psychologischen Richtungen, insbesondere in Abgrenzung zum Behaviorismus und zur Psychoanalyse. Die Gestaltpsychologie andererseits war für viele Forscher eine akzeptable Alternative, aus ihr wurden viele Elemente übernommen:

zunächst ein Blick auf die verschiedenen Richtungen, wie sie sich im Laufe der Psychologiegeschichte zeigten:

**a) Psychophysik** nach Gustav Theodor Fechner ( 1860: Elemente der Psychophysik) und Ernst Heinrich Weber (1795 - 1878): Das Weber-Fechner'sche Gesetz, wonach die kleinsten Empfindungseinheiten im 'Ebenmerklichen-Unterschied' etwa bei Gewichtsempfindungen oder bei akustischen Empfindungen gesucht und in Gesetze gebracht zu werden versucht werden. Wilhelm Wundt (1832 - 1920) gründete 1879 das erste Institut für experimentelle Psychologie (Psychologisches Labor) in Leipzig und machte die Loslösung der Psychologie von der Philosophie augenfällig. Der Weg der Psychologie als „Naturwissenschaft“ war beschränkt in dem Sinne, dass die Psychologie die Methoden der Naturwissenschaften auf den Bereich des Psychischen zu übertragen versuchte. In dieser Tradition steht der:

**b) Behaviorismus** russischer Prägung (Reflexologie: Pavlov, Bechterev), siehe die physiologischen Experimente zur Konditionierung.

Dieser wird vom **Behaviorismus amerikanischer Prägung** bereitwillig aufgenommen, der sich ebenfalls in einer Art Gegenbewegung zur philosophisch orientierten Psychologie des 19. Jahrhunderts entwickelt, die als „Arm-chaire-psychology“ verspottet wird: Der Forscher setzt sich in den Lehnstuhl und denkt über die Seele nach - statt mit 'wissenschaftlichen' Methoden zu forschen. Basis ist der Englische Empirismus, als deren Hauptvertreter John Locke (1632 - 1704), George Berkeley (1685 - 1753) und David Hume (1711 - 1776) angesehen werden.

Insgesamt wird der bis zur „kognitiven“ Wende (Paradigmenwechsel gemäß Kuhn) in den 60er und 70er Jahren dominante Behaviorismus in seinen Axiomen pointiert von Metzger 1973 (S.111f) folgendermaßen charakterisiert:

1. Das Objektivitätsprinzip
2. Das Prinzip der Passivität oder der primären Reaktion
3. Das Prinzip der genetischen Identität der psychophysischen Systeme
4. Das Prinzip der genetischen Minimalausstattung (der tabula rasa)
5. Das Prinzip des Elementarismus und des Konnektionismus
6. Das Kontiguitäts- oder Berührungsprinzip bzw. das Prinzip des „Zusammen-Vorkommens“
7. Das Kontingenz- oder Beliebigkeitsprinzip
8. Das Prinzip der Maschine
9. Das Prinzip des Zufalls und des Erfolgs
10. Das Additivitätsprinzips des Persönlichkeitsaufbaus
11. Das Prinzip des Reduktionismus
12. Sozialpsychologisch führt der Reduktionismus zu dem Prinzip des primären Sozial-Atomismus.

## c) Gestalt- und Ganzheitspsychologie

Schon bald wurde deutlich, dass die einfache Übertragung der naturwissenschaftlichen Methoden auf den Menschen zu Fragen und Schwierigkeiten führte. So hat bereits Wilhelm Dilthey (1833 - 1911) in seinem Werk „Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie 1894) die Frage nach der Angemessenheit der Methode an den ‘Gegenstand’ Mensch gestellt.

Der Begriff „Gestalt“ wurde 1890 erstmals von **Christian v. Ehrenfels** erläutert. Er versteht darunter alle Gebilde, die sich wie eine Melodie, die er als Beispiel beschreibt, durch ihre **Übersummenhaftigkeit** und durch ihre **Transponierbarkeit** auszeichnen (dies sind die beiden „Gestaltqualitäten“). In der Folge entstand eine lebhafte Diskussion und eine Neuorientierung der Psychologie in Mitteleuropa, gleichsam als Konkurrenzbewegung zum Behaviorismus, die bis sie durch die Vertreibung/Flucht der zum großenteils jüdischen Vertreter der Psychologie in Deutschland nach den USA auch dort Fuß fasste und die Humanistische Psychologie entscheidend beeinflusste (Lewin, Cohn, Perls, usw.).

### Charakterisierung der Gestaltpsychologie:

1. **Ganzheitliches Denken.** Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile (auch Übersummativitätskriterium)
2. **Phänomenologische Ausgangssituation:** Die ‘Phänomene’, d.h. das unmittelbar Erscheinende, bildet den Ausgangspunkt jeder empirischen Analyse. Oder anders ausgedrückt: Von den Erscheinungen zum Wesen vordringen und nicht umgekehrt, weil das Wesen in den Erscheinungen aufleuchtet, aber nicht mit ihm identisch ist.
3. **Experimentalmethodik** - vor allem als ‘biotisches Experiment’ realisiert - und Mathematik sind die Schlüssel zur empirischen Analyse der psychischen Phänomene.
4. **Psychophysische Isomorphie**, d.h. allen psychischen Erscheinungen sind isomorphe, gleichgestaltete physische Prozesse zugeordnet (Analoge Prozesse laufen ab). Daher kann man auch auf physiologischer Ebene an die Erlebnisgestalten herankommen (Lothar und Helga Sprung 1993, 82).

**Die Gestaltpsychologie nimmt gegenüber dem Behaviorismus (Watson, Thorndike, Skinner) eine Gegenposition ein und betont für Wahrnehmung und Lernen,** dass statt einer elementarhaften Assoziation/Verknüpfung die Wahrnehmung und das Denken/Lernen nach Organisationstendenzen („Gestaltgesetzen“) verlaufen, die der gesamten Reizkonstellation einen **SINN** vermitteln.

(Beispiel: wir merken uns eine Telefonnummer dadurch, dass wir die Zahlen *gruppieren*, sie in einen *Zusammenhang* stellen und nach **SINNSTRUKTUREN** suchen - die Nummer „2257130“ gruppieren wir nach Klang in drei Gruppen 22 57 130, oder wir konstruieren sie sinnhaft 2x die 2, die Summe der beiden Zahlen um eins erhöht ergibt die nächste Zahl 5, zu der wir die erste hinzurechnen = 7, um dann die vorangehende Zahl 5 um 2 zu verringern und diese wiederum um 2 zu verringern - diese komplizierte Kette von Operationen ist dennoch für viele als ‘Sinneinheit’ besser zu behalten als die nüchterne Aneinanderreihung der -letztlich sinnlosen - Zahlenfolge). Es geht also um ein - subjektiv - Sinnvoll-Machen des eigentlich Sinnlosen (was so auch von der Geschichtsschreibung gesagt werden kann).

Eine **Gestalt** zeichnet sich durch **Übersummenhaftigkeit** und durch **Transponierbarkeit** aus (Christian von Ehrenfels 1898). Die Psychologie hat einen prinzipiell anderen Gegenstand als Physik oder Chemie und sollte deshalb auch prinzipiell anders arbeiten: nicht auf Elemente und deren Verknüpfung ausgerichtet, sondern auf das ganzheitliche Erleben der Menschen. Der Mensch ist ein System, das eine Tendenz hat, sich selbst zu stabilisieren und zu erhalten. Entsprechend geht er mit seiner Umwelt um, die er ebenfalls als zusammenhängende Gestalten wahrnimmt (nicht elementarhaft).

Im einzelnen lassen sich folgende „Gestaltgesetze“ (oder besser „**Organisationstendenzen**“) von Wahrnehmung, Denken, Gedächtnis nachweisen:

Tendenz zur „**guten Gestalt**“: fehlende Information wird ergänzt: **Prägnanztendenz** (wobei sowohl eine Nivellierung als auch eine Akzentuierung beobachtet werden kann)

### Organisierung der Wahrnehmung nach:

- **Tendenz zur guten Gestalt (Nivellierung, Pointierung)**
- „Gesetze“ der **Ähnlichkeit, Nähe, Geschlossenheit, guten Fortsetzung**

## **Exkurs: Gestaltpsychologische Lerntheorien und ihre Weiterentwicklung im Kognitivismus:**

Die Gestaltpsychologie nimmt gegenüber dem Behaviorismus (Watson, Thorndike, Skinner) eine Gegenposition ein und betont für Wahrnehmung und Lernen, **dass statt einer elementenhaften Assoziation/Verknüpfung die Wahrnehmung und das Denken/Lernen nach Organisationstendenzen („Gestaltgesetzen“) verlaufen, die der gesamten Reizkonstellation einen SINN vermitteln.**

(Beispiel: wir merken uns eine Telefonnummer dadurch, dass wir die **Zahlen gruppieren**, sie in einen **Zusammenhang** stellen und nach **SINNSTRUKTUREN** suchen - die Nummer „**2257130**“ **gruppieren wir nach Klang in drei Gruppen 22 57 130**, oder wir konstruieren sie **sinnhaft 2x die 2**, die Summe der beiden Zahlen um eins erhöht ergibt die nächste Zahl **5**, zu der wir die erste hinzurechnen = 7, um dann die vorangehende Zahl **5** um **2** zu verringern und diese wiederum um **2** zu verringern)

Eine **Gestalt** zeichnet sich durch **Übersummenhaftigkeit** und durch **Transponierbarkeit** aus (Christian von Ehrenfels 1898). Die Psychologie hat einen prinzipiell anderen Gegenstand als Physik oder Chemie und sollte deshalb auch prinzipiell anders arbeiten: nicht auf Elemente und deren Verknüpfung ausgerichtet, sondern auf das ganzheitliche Erleben der Menschen. Der Mensch ist ein **System**, das eine Tendenz hat, sich selbst zu stabilisieren und zu erhalten. Entsprechend geht er mit seiner Umwelt um, die er ebenfalls als zusammenhängende Gestalten wahrnimmt (nicht elementenhaft). **Dieser Idee von Gestalt und Ganzheit gemäß untersuchen die Gestaltpsychologen komplexe (ganzheitliche) Problemsituationen und wie ein Organismus diese löst.**

### **Für die Wahrnehmung gilt:**

Wahrnehmung ist ein aktiver Prozess, in dem das physiologisch überhaupt Erfassbare (Wahrnehmungsschwellen) gemäß unseren Bedürfnissen und unserer Erfahrung gefiltert und umformuliert wird:

Reize werden geordnet nach den sogenannten **Gestaltgesetzen** der Ähnlichkeit, der Nähe, der guten Fortsetzung, der Geschlossenheit, so dass durch Nivellierung und/oder Akzentuierung „gute Gestalten“ entstehen, die sich vereinfacht begrifflich fassen, behalten und reproduzieren lassen.

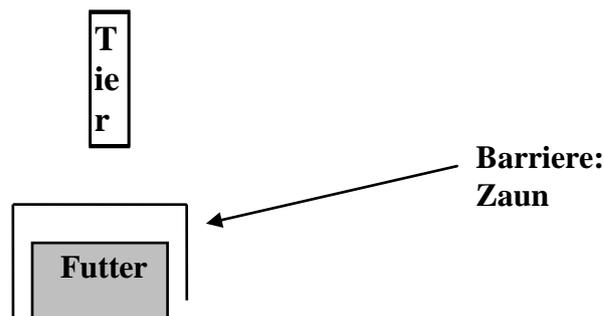
In sofern gelten diese ‚Gesetze‘ und Tendenzen nicht nur für die Wahrnehmung, sondern auch für Denken und Gedächtnis.

**Lernen** wird also als Umgehenkönnen mit komplexen Situationen verstanden (Probehandeln mit geringen Energien und mit den inneren Repräsentanten der Realität), wobei eine **Einsicht** der Zusammenhänge (wiederum eine gute Gestalt) erreicht wird, so dass beim Lernen auf Wiederholungen weitgehend verzichtet werden kann (weil das *Prinzip* erkannt ist und eine Gestalt angenommen hat, die in sich als sinnvoll erlebt wird = jedes einzelne Element hat seine auf das Ganze bezogene Bedeutung und ist aus dem Ganzen heraus ableitbar).

**Das Problemlösen gilt als entscheidende Form des Lernens, das auch schon bei Tieren beobachtet und untersucht wurde:**

Beobachtung von Wolfgang Köhler an Affen auf Teneriffa 1916

**Versuchskonstellation:**



**Oder:** Die Position von Futter und Tier werden vertauscht

**Oder:** Futter hängt scheinbar unerreichbar an der Käfigdecke oder außerhalb des Gitters

**Oder:** Tier sitzt im Käfig und muss sich durch Betätigen eines Mechanismus befreien....

**Köhler untersuchte zwei Arten von Problemen:**

a) **Umwege**, die die Tiere zu bewältigen hatten (siehe Schemazeichnung oben)

b) **den Werkzeuggebrauch** von Tieren (Affen im Käfig):

Die beobachteten Abläufe ließen sich nach seiner Meinung am ehesten verstehen, wenn man davon ausgeht, dass die Tiere eine „Einsicht“ in die Zusammenhänge haben. Diese Einsicht wird verstanden als Strukturierungs- und Umstrukturierungsprozesse: Im Hinblick auf das Ziel, an die Banane zu kommen, wird die vorhandene Struktur im Käfig so verändert, dass sie mit dem Ziel zusammen eine „gute Gestalt“ ergab: Kisten werden so verschoben, dass der Affe darauf steigen und der Banane näher kam, Stücke werden ineinander gesteckt und so verlängert usw.

Auf solchen Ideen und Sichtweisen (die Welt ist innerlich repräsentiert durch „Schemata“ (singular: Schema) und das Ingesamt der Schemata ergibt eine „Kognitive Struktur“) bauen die sog. „**Kognitivisten**“ auf (eine der vier behandelten Richtungen in der Psychologie)

Einer davon ist *Jean Piaget*, der die Entwicklung des Denkens untersuchte (siehe das nachfolgende Kapitel zur Entwicklungspsychologie)

Auf Piaget berufen sich die nachfolgenden beiden Lerntheoretiker, die diesen kognitivistischen Ansatz für das Lernen im Unterricht fruchtbar gemacht haben:

## 1. Jerome S. Bruner: Entdeckendes (entdeckenlassendes) Lernen:

### Lernen bedeutet:

- Im Durcharbeiten von Einzelproblemen werden Kenntnisse und Einsichten erarbeitet, die die Kognitive Struktur ( das Insgesamt unserer Denkschemen) erweitern.
- Zugleich werden allgemeine Erkenntnisse erworben, die generalisiert werden können und das Lösen anderer Probleme erleichtern (Wagenschein, Scheuerl, Gerner: Exemplarisches Lernen). Fähigkeiten und Techniken des Problemlösens (wie gehe ich an eine Aufgabe heran, welche Hilfsmittel suche ich mir etc.) werden ganz generell entwickelt.
- Und es wird eine Bereitschaft und Motivation zum Herangehen an Aufgaben und Probleme entwickelt (positive Grundeinstellung dem Lernen gegenüber).

Entdecken ist ein Vorgang, in dem vorhandenes Wissen im Hinblick auf eine bestimmte Problemstellung reorganisiert und transformiert wird, so dass ein neuer Zusammenhang erkannt wird. Die Kognitive Struktur wird somit erweitert.

### Lernhilfen für die erfolgreiche Problemlösung:

#### A) Prozessorientierte Lernhilfen:

- Analyse des Problems: Worin besteht das Problem? Welche Informationen sind relevant und stehen zur Verfügung? Lässt sich das Problem in Teilschritte zergliedern?
- (Bsp: Flächenberechnung des Kreises: es gibt keine Breite und Höhe)
- Bilden von Hypothesen: Welche Zusammenhänge werden vermutet? Aufgrund welcher Überlegungen ist man zu einer bestimmten Hypothese gekommen?
- (Bsp: Kreisfläche ist größer als das Quadrat im Kreis und kleiner als das um den Kreis:



- Überprüfen von Hypothesen: Wie lassen sich die Hypothesen überprüfen? Führt die Überprüfung zur Lösung des Problems oder muss eine Alternativhypothese entwickelt werden? (Raster wird über den Kreis gelegt und die Quadrate werden ausgezählt)
- Hinweis auf bestimmte notwendige oder/und mögliche Beobachtungen, Ordnen von Informationen, Schemazeichnungen etc.

#### B) Ergebnisorientierte Lernhilfen

- Sie geben inhaltliche Informationen, die die Schüler in den Problemlöseprozess einzubringen selbst nicht in der Lage sind. (Zahl  $\diamond$ )
- Sie lenken die Aufmerksamkeit auf relevante Informationen und Aspekte (Durchmesser um einen Faktor verkleinern)
- sie erinnern an bestimmte Vorkenntnisse ( wie haben wir denn die Fläche von Quadraten berechnet),
- sie geben Hinweise auf bestimmte Zusammenhänge
- sie geben Teillösungen vor.

### Einschränkungen:

- Notwendigkeit von Rückmeldungen - obwohl eine Unabhängigkeit vom Lehrer angestrebt wird

- Schüler müssen laut denken, damit der Lehrer „eingreifen“ und die relevanten Informationen und Hilfen geben kann.
- dies ist nicht bei allen Schülern gleichzeitig machbar
- Nicht alle Schüler haben beim gleichen Problem in gleicher Weise eine Tendenz oder die Fähigkeit zum Selbstentdecken
- Nicht alle Probleme lassen sich so bearbeiten, weil dies zu viel Zeit in Anspruch nähme.

## 2. David P. Ausubel: sinnvolles verbales Lernen (meaningful verbal learning)

### Lernen ist für Ausubel

die **sinnvolle Verknüpfung** von neuen Bedeutungen mit der vorhandenen Kognitiven Struktur. Die neue Bedeutung wird in Beziehung gesetzt mit schon vorhandenen Bedeutungen im Sinne von Beispielen, Ableitungen, Sonderfällen, Ausweitungen, Verfeinerungen, Modifikationen, Einschränkungen (qualifications) und Verallgemeinerungen.

Es wird dabei das **gedankliche Substrat** einer Bedeutung erlernt, unabhängig von der Art der sprachlichen Kodierung. Der Lernende kann das Gelernte also in seiner eigenen Sprache wiedergeben, ohne an die im Lernprozess benutzten Formulierungen gebunden zu sein.

Dieses gedankliche Substrat wird codiert und integriert in die bisherige kognitive Struktur, die dadurch erweitert, differenzierter wird.

### Kognitive Struktur (Piaget)

Sie sollte so aufgebaut sein, dass möglichst viele Bedeutungen ökonomisch gespeichert sind. Dies bedeutet eine **Klassifikation**, eine **Hierarchisierung**, eine Verknüpfung der Elemente durch ihre Integration (so dass es sich letztlich nicht mehr um Elemente im engen Sinne handelt).

Die Kognitive Struktur ändert sich insgesamt mit jedem Lernvorgang - ist also nicht statisch.

## Lernen kann also als eine Änderung der Kognitiven Struktur definiert werden

### Wie erfolgt diese Änderung?

- a) durch eine **Differenzierung** der K.S. im Sinne einer **Unterordnung**: eine neu zu erlernende Bedeutung gilt als Beispiel, Ausweitung, Modifikation, Einschränkung schon bestehender Bedeutungskategorien, die dadurch über den Sonderfall hinaus zu einer allgemeinen Kategorie, Struktur werden. Diese gedankliche Matrix kann als Ankergrund für neue Bedeutungen spezifischen Inhalts werden: *Assimilation* der neuen Bedeutung an vorhandene. Assimilation ist eine Form der Integration des neuen Sinngehaltes in die gedankliche Matrix des Lernenden.
- b) **Überordnung**: Durch die Verknüpfung bereits erlernter Bedeutungen entstehen neue übergreifende Bedeutungen.
- c) **Kombination**: Durch die Verbindung von Klassen entstehen neue Bedeutungen

Überordnung und Kombination bedeuten eine Veränderung der Kognitiven Struktur, was von Piaget als **Akkomodation** bezeichnet wird.

## Bedingungen für die Eingliederung neuer Bedeutungen in die Kognitive Struktur:

1. **Verständnis sichern:** In jeder Lehr-Lern-Situation ist zu prüfen, ob die *Vorkenntnisse* für ein Verständnis der Aussagen vorhanden ist - und es müssen u.U. zusätzliche Informationen geben, Begrifflichkeiten geklärt und notwendiges Wissen reaktiviert werden.
2. **Verankerung:** Neu zu Lernendes muss in der bisherigen K.S. verankert werden können (wohin gehört es, worauf baut es auf)
3. **Vorstrukturierende Lernhilfen (advance organizers):** Die Verbindung von neu zu Lernendem und vorhandenem Wissen wird durch spezifische Hilfen gesichert: Vorblick auf die Thematik und auf das Lernziel, Herstellen von Verbindungen zum bisher Gelernten, Wiederholungen und Anknüpfungen, Hilfen beim Herausfinden, wo etwas eingeordnet werden kann.
4. Ausgehend von der Annahme, dass der Vorgang der Unterordnung (subsumtion) besonders lernwirksam ist, entwickelte Ausubel für den Aufbau von Lernsequenzen das Prinzip der **progressiven Differenzierung** und das des **integrierenden Verbindens**: Hierarchischer Aufbau der Einheiten, Darstellen der umfassenden und allgemeinen Ideen, die immer differenzierter werden, Verweis auf Querverbindungen und Unterschiede. Zusammenfassungen erarbeiten lassen, Anwendungen ermöglichen, Variation der Wiederholungen, bis sich das „Prinzip“ ausschaltet, das sprachunabhängig ist.

(Grundsätze des Lernens nach der Humanistischen Psychologie und Pädagogik siehe im Kap. 6: Humanistische Pädagogik)

## Ein weiteres Beispiel aus der gestaltpsychologischen Forschung:

**Zeigarnik, Maria (1927):**

**Unerledigte Aufgaben werden besser behalten als erledigte (Zeigarnik-Effekt)**

**Wie nun kann mit solchen unerledigten Aufgaben (des Lebens) umgegangen werden?:**

**Wiederholungszwang:** Die traumatisierte Person geht immer wieder an die kritische Situation heran, versetzt sich in die entsprechende emotionale Situation und versucht eine Selbstheilung, die allerdings nicht immer bis selten gelingt - insbesondere auch deshalb, weil die Umgebung unterschiedlich reagiert: Kinder werden z.B. beim Darstellen der erlebten Aggression von anderen gemieden.

**Umkehrung:** Traumatisierte Personen versuchen vielfach, die Situation umzukehren, zum Schädiger zu werden, so dass sie wieder die Kontrolle über die Situation erlangen und aus ihrer Hilflosigkeit herausfinden.

**Psychoanalyse:** Die verdrängte Situation wird bewusst gemacht und der „eingeklemmte Affekt“ wird in der künstlichen, geschützten Situation der Therapie „abgeführt“.

**Perls: Das Unfinished business** muss durch Trauerarbeit u.ä. durchgearbeitet werden, bis man sich davon „verabschieden“ kann (bewusstes Herangehen - Konfrontation - und Durcharbeiten der traumatischen Situation). Der/die TherapeutIn schwächt nicht ab, sondern begleitet durch alle Tiefen hindurch, die man selbst zu bewältigen und auszuhalten lernt.

**Auffüllen des Defizites:** Al Pesso hat in den letzten Jahren seine Methode entwickelt (siehe Moser/Pesso), nach der der Klient die Defizit- und/oder Traumasituation nochmals durchlebt und von Hilfs-Figuren das erhält, was er/sie damals gebraucht hätte.

### **Weiterentwicklungen der Gestalttheorie (wie sie sich später nannte) in der Psychologie:**

Naive-, Subjektive-, Alltagstheorien: Heiders Balancetheorie, Attributionstheorien, Gefühlstheorie Schachters usw., die mehr oder weniger vom Subjekt ausgehend forschen und dessen Gedankenwelt ernst nehmen, ihre Struktur auch zur Theorie formalisieren, die untersucht wird, in wieweit sie für viele Menschen Gültigkeit hat.

#### **d) Tiefenpsychologie:**

Die meisten Psychologen und Mediziner/Psychiater, die sich der Humanistischen Richtung anschlossen, hatten zunächst eine psychoanalytische Ausbildung, von der sie sich aber im Laufe ihrer eigenen Erfahrungen mehr und mehr abwandten (F.Perls, Ruth Cohn, C.Rogers u.a.). Aber natürlich haben sich diese TherapeutInnen zunächst mit der Psychoanalyse (und dem Behaviorismus) auseinandergesetzt und ihre eigenen Vorstellungen auf diesem Hintergrund entwickelt. Sie haben realisiert, dass es einer Vergewaltigung gleichkommt, den Individuen die Theorie des Therapeuten überzustülpen, alle Äußerungen des „Patienten“ im vorgegebenen Theorierahmen zu interpretieren, so dass sich der Patient lediglich in diesem Rahmen auch entwickeln konnte. Die psychoanalytische Theorie und ihr Menschenbild insgesamt aber ist so allgemein und auch unangemessen, da sie viele Bereiche ausklammert, so dass es günstiger erschien, auf das jeweilige Individuum zu schauen, sich von ihm leiten zu lassen, wobei Rogers die Entdeckung machte, dass dann, wenn der Therapeut alle Veränderungsvorstellungen und Wünsche aufgibt, die Veränderung von alleine kommt.

	Behaviorismus	Tiefenpsychologie	Humanistische Psy.	Kognitivismus
Vertreter z.Bsp.:	<b>Pawlow, Bechtereve, John B. Watson, Skinner, Eysenck</b>	<b>Freud, Adler, Jung Fromm, Horney</b>	<b>Maslow, Rogers, Perls, Cohn, Bühler, Tausch</b>	<b>René Descartes 1596-1650 Wilhelm Wundt 1832-1920 Heider, Festinger, Brehm, Pia- get, Anderson (Lit-Liste)</b>
Wissen- schafts- theoretische Grundlage	<b>Empirismus</b>	<b>Empirismus (nomothetisches Verfahren, allgemeingültige Theorie)</b>	<b>Existentialismus, Phänomenolo- gie, Humanismus, kritisch- emanzipatorischer Konstruktivi- sismus</b>	<b>Kritischer Rationalismus</b>
bevorzugte- Methoden	<b>Experiment, repräsentative Erhebung</b>	<b>Fallstudie (klinische Methode) Vergleichsstudien</b>	<b>Fallstudie (klinische Methode) ganzheitliches Verstehen, quasi- empirische Studien</b>	<b>(Feld)Experiment, Befragung, Fallstudie Computersimulation</b>
Menschen- bild - Voran- nahmen	<b>Rationalismus: Mensch ist eine komplizierte, aber be- rechenbare Maschine (im- plizit)</b>	<b>Irrationalismus: verdrängte, unbewusste Triebe und Erleb- nisse determinieren das Verhal- ten weitgehend (implizit)</b>	<b>Individualismus: Mensch ist Enti- tät, frei, (selbst)verantwortlich, zielgerichtet (explizit)</b>	<b>Mensch ist vorwiegend rational handelndes Wesen, vernunftge- leitet mit Zugang zu seien Be- gründungen, Betonung des Individualismus (explizit)</b>
Antrieb d. Handelns	<b>Lustgewinn, Vermeidung von Unlust (implizit)</b>	<b>Libido, Destruo (explizit)</b>	<b>Aktualisierungstendenz, Selbst- verwirklichung (explizit)</b>	<b>Intellektuelle Neugierde, Zielorientiert</b>
Bedeutung der Umwelt	<b>Deterministisch-dominant</b>	<b>Antagonismus: zwingt zur An- passung, interveniert, traumati- siert, reguliert,</b>	<b>bietet Entfaltungsmöglichkeiten, kann aber auch behindern Mittel für Selbstverwirklichung</b>	<b>Realisierungsfeld, Anreiz, Aus- einandersetzung,</b>

Verhältnis Individuum-Umwelt	<b>mechanistisch</b>	<b>antagonistisch</b>	<b>positiv-ergänzend: Selbstkonstruktion systemisch</b>	<b>neutral-ergänzend</b>
Persönlichkeitsmodell	<b>black-box , intervenierende Variablen, hypothetische Konstrukte</b>	<b>dynamisches Schichtenmodell von Es, Ich, Über-Ich, die sich antagonistisch gegenüberstehen</b>	<b>nicht expliziert, aber näherungsweise Schichtenmodell („innerste“ Schicht = sozial-vorwärtsgerichtet, rational, realistisch</b>	<b>Informationsverarbeitung auf der Basis der physiologischen Eigenschaften des Gehirns und vorhandener „Muster“</b>
Persönlichkeitsentwicklung	<b>Summe der gemachten Erfahrungen aufgrund der Mechanismen von Erfolg u. Misserfolg, Assoziationen im Zusammenhang mit physiologischen Prozessen: Konditionierung</b>	<b>In der Auseinandersetzung von Triebansprüchen und deren Versagen durch die Umwelt (wird im Über-Ich internalisiert) ergeben sich teils vom Über-Ich und der Umwelt akzeptierte Formen der Triebbefriedigung, teils werden Triebansprüche und solche Situationen abgewehrt (verdrängt, projiziert, verkannt, sublimiert usw.), die an abgewehrte Triebe erinnern, so dass nur ein teilweise sich selbst und die Umwelt realistisch erlebendes Individuum entsteht. Phasen der Triebentwicklung: oral, anal, phallisch-ödipal, Latenz-, Genitale -) Angestrebt ist die arbeits- und liebesfähige Person ohne Fixierungen auf einer der Entwicklungsstufen</b>	<b>angeborene Aktualisierungstendenz (Selbstverwirklichung den jeweils gegebenen Umständen entsprechend) Maslow-Modell der Bedürfnishierarchien; positives Selbst(bild) in sozialer bis kosmischer Interdependenz wird angestrebt. Rogers beschreibt 8 Phasen der Persönlichkeitsentwicklung bis hin zur „voll funktionierenden Persönlichkeit“, die sich durch Beweglichkeit und Kreativität auszeichnet, so dass äußere u. innere Veränderungen integriert werden können. Innere Kommunikation (Selbstexploration) zwischen verschiedenen Aspekten des Selbst ist frei und unblockiert: Awareness.</b>	<b>Grundbedürfnisse, die jedes Individuum seinen Fähigkeiten gemäß zu befriedigen und sich zu realisieren versucht „immanente Entfaltungslogik“, der gemäß die Entwicklung verläuft Sprach-, Wahrnehmungs-, Denk- Gedächtnisentwicklung Beispiel: Piaget; Lerner: Developmental Contextualism: Kind/Jugendlicher wird beeinflusst durch Umwelt und sucht sich von seiner Individualität her Umwelten aus, gestaltet sie mit, so dass Wechselwirkungsprozesse (keine einseitige Kausalität) entstehen</b>

Grundlagen der Erziehung	„Tabula rasa“ Lernfähigkeit aufgrund von positiven u. negativen Reizen	gesetzmäßige Triebentwicklung Internalisierung von Normen und Forderungen	angeborene Tendenz zur Selbstaktualisierung und Selbstverwirklichung	Mensch ist ‘vernunftbegabtes’ Wesen - auf biologischer Basis
Ziel von Entwicklung Erziehung und Therapie	explizit keine implizit: größtmöglicher Lustgewinn	genuss- und arbeitsfähige Persönlichkeit Auflösung von Fixierungen, Internalisierung der Normen : Anpassung bei gleichzeitiger Triebbefriedigung Aus dem Lustprinzip des Kindes soll das Realitätsprinzip des Erwachsenen entstehen	voll funktionierende Persönlichkeit und Realisierung der Individualität: alle Bereiche des Erlebens (innere u. äußere) sind integriert; Flexibilität, um sich auf alle Situationen und Personen einlassen zu können, vor allem eigene Gefühle zulassen können.	Selbstentfaltung, Kreativität; herausfinden, was die eigenen Ziele sind und wie sie (rational) zu formulieren sind.
Mittel	Verstärkung, Löschung (Nichtbeachtung) Bestrafung (Konsequenzen)	Erziehung in der Balance von Lustbefriedigung und internalisiertem Umweltanspruch	Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten bieten, Vorbereitete Umgebung (Montessori) Selbstbewertung Zulassen von Emotionen Sinnvolles (bedeutsames) Lernen von der Warte der SchülerInnen aus Angstfreie Situationen, die positives Selbstbild ermöglichen.	Einsicht Erkennen von Denk- und Handlungsmustern, um sie auch beeinflussen und verändern zu können. „ <u>Klärende Methoden</u> “, die sich nicht ganz von den Humanistischen Methoden und vom Behaviorismus abgrenzen lassen: Selbstbild verändernde Methoden

‘Störungen’ entstehen	durch <u>falsche</u> Verknüpfungen (von der Gesellschaft als negativ gekennzeichnete S-R-S-Verbindungen, durch <u>fehlende</u> Verknüpfungen (Beispiel: Aggression-Aversiver Stimulus)	<b>Aktualneurosen:</b> Auf der Basis von Psychasthenie (a) erfolgt eine Traumatisierung / Frustration (b) (Über- oder Unterangebot an Bedürfnisbefriedigung), aus der sich (c) eine Fixierung von Triebenergie ergibt. Späte Belastungen (d) führen zur Regression auf diese Fixierungspunkte. <b>Psychoneurosen:</b> Die von Inhalten abgespaltenen Emotionen/Triebenergien werden in somatische Störungen transformiert.	Der Selbstaktualisierungstendenzen und deren organismischer Bewertung stehen die Bewertungen der Umwelt entgegen, so dass das Individuum das Vertrauen in seine Sicht und Empfindungswelt verliert (verschüttet sind).	‘ungeordnete’ Zusammenhänge, fehlender Überblick, negative Attributionen, negatives Selbstbild durch Lernprozesse, Barrieren der Erkenntnis können alleine nicht genommen werden, ungeeignete Denk- und Problemlösungsstrategien.
werden therapiert	a) durch Veränderung bestehender Kontingenzen, die zu analysieren sind: S - O - R - C - K b) durch Herstellen neuer Verknüpfungen: Eintrainieren neuer Verhaltensweisen (Weiterentwicklung siehe unter Kognitivistisch-behavioralen Methoden)	durch Bewusstmachen der verdrängten Inhalte, der frühkindlichen Traumata ; Abreaktion der Affekte, die an die Traumata geheftet und dann abgespalten worden waren. Therapeut ist ursprünglich theoriegeleitet, fragt, deutet und stellt sich für Übertragungen zur Verfügung, inzwischen nimmt er sich meist stark zurück und überlässt dem Klienten die Führung.	durch Schaffung von notwendigen und hinreichenden Bedingungen einer ‘gesunden’ Entwicklung (Echtheit-Kongruenz, Akzeptanz, Verständnis; Hinführung zur Selbstexploration), so dass sich die Selbstaktualisierungstendenzen, Flexibilität und Offenheit regenerieren und sich die voll funktionierende Persönlichkeit (selbst) entwickelt. Überlappen sich mit den Kognitivistischen Vorgehensweisen, die sich ihrerseits an der HP stark orientieren	durch Klärung der Zusammenhänge in Absprache mit dem Klienten: Ursachen u. gesetzmäßige Ordnungen klarstellen, vernunftgeleitete Entscheidungen zu treffen versuchen, verantwortliches Handeln anleiten mit dem Ziel der Verbesserung des Selbstbildes; Bewältigungstraining durch Selbstinstruktion Therapiemethoden sind mit den behavioralen oder den emotionalen verbunden eingesetzt, z.B.. Kognitive Verhaltenstherapie, Attributionstherapie, Rational-Emotive-Therapie.



## ***2.3. Gesellschaftliche Bedingungen***

Zwei Ereignisse / Bedingungen scheinen bedeutsam gewesen zu sein für die Entwicklung der Humanistischen Psychologie:

1. Weltwirtschaftskrise und neuer Aufbruch (new deal) in den USA,
2. Vertreibung und Flucht vieler Psychologen aus Deutschland

Die Bedeutung des alten Pioniergeistes, der sich auf harte Arbeit (Fleiß), Bescheidenheit und Frömmigkeit (Pietismus) gründete, geriet durch die wirtschaftliche Entwicklung in den USA in eine schwere Krise. Der Zusammenhang, dass sich ein gottgefälliges Leben direkt in Wohlstand auszahlen würde, war zerstört (so wie bei uns derzeit der Glaube, dass Fleiß und brave Einordnung zum Erfolg führe, zerbricht und das Suchen nach neuen individuellen und gesellschaftlichen Strategien ausgelöst hat). Es gab kaum mehr gesellschaftliche Unterschiede, alle waren in Not geraten - und hatten anders als in Deutschland, nicht das autoritäre Kaisertum als Rettungsvorbild, dem sowieso viele nachtrauerten. So gingen sie auch mit ihrer Wirtschaftskrise, die deutlich härter war als in Deutschland, anders um. Während in den USA nahezu 25% Arbeitslose waren mit 15 Mio., waren es in Deutschland „lediglich“ 6 Mio und 15%. 1933 wurde in Deutschland Hitler als neuer Kanzler gewählt, in den USA Franklin D. Roosevelt, dem Emotionalität und intuitives Denken gleich wichtig war wie rationales Denken. So stellte er sich seinen Beraterstab unter Berücksichtigung des humanistisch orientierten Pragmatismus eines John Dewey zusammen (Quitmann 1995, 14) und entwickelte mit ihnen Beschäftigungs- Unterstützungs- und Entwicklungsprogramme, die jedem das Gefühl von Ernstgenommen-Werden, von individueller Wichtigkeit und gesellschaftlicher Solidarität gaben, so dass sich ein „humanistisch-pragmatischer Optimismus“ verbreiten konnte, der den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Aufschwung brachte.

In diesem Klima wurde also jeder und jedes Programm bereitwillig aufgenommen, der/die/das diesen Optimismus auf ein konkretes Ziel auszurichten geeignet erschien. Die Humanistische Psychologie mit ihrer Vorstellung, die positiven Kräfte der Menschen (human potential) zu aktivieren, passte in diese Zeit.

Erst 1997 wurde Roosevelt in Washington DC ein Denkmal gesetzt und es wurde dabei auch deutlich (was sonst eher verschleiert wurde), dass er gehbehindert war und (oft) im Rollstuhl saß (der hilfsbedürftige Helfer?). Das Errichten des Denkmals symbolisiert gleichzeitig das Ende dieser Phase. Von daher könnte man annehmen, dass auch die HPP nicht mehr den notwendigen gesellschaftlichen Boden hat, aber inzwischen ist sie soweit etabliert, dass sie eine Eigendynamik besitzt, die von gesellschaftlichen Prozessen relativ unabhängig geworden ist. In einer 'pluralistischen', 'offenen' 'multi-kulturellen' Gesellschaft kann jedes Individuum nach Modellen des Menschen und Handels suchen, die ihm gemäß sind - relativ unabhängig vom jeweiligen Zeitgeist (den es so vielleicht nicht mehr gibt?).

**Die Vorgänge in Deutschland** hatten mit dieser Entwicklung trotz ihrer extremen Unterschiedlichkeit durchaus etwas zu tun: Die meisten Gestaltpsychologen und Psychoanalytiker waren Juden, die zu Beginn der Naziherrschaft ihre Uni-Lehrstühle verloren („Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ von 1933 und die „Gesetze zum Schutz des Deutschen Blutes“ von 1935) und nach Verschärfung der Verfolgung keine Arbeitsmöglichkeit mehr hatten und fliehen mussten/konnten. Mit ihren Ideen und in der Konfrontation mit den liberalen Ideen der damaligen amerikanischen Gesellschaft wandten sie sich größtenteils von der Psychoanalyse ab und entwickelten neue Weltbilder und neue Formen der Psychotherapie.

Auf die selbst gestellte Frage, „Warum hat meine Arbeit eine so durchschlagende Wirkung gehabt?“ antwortet Rogers:

„Gewiss nicht wegen meiner persönlichen Genialität und ganz sicher nicht aufgrund einer weitgespannten Perspektive von meiner Seite.... Wenn ich versuche, dieses Phänomen zu verstehen, dann scheint es mir, dass ich, ohne es zu wissen, eine Idee formuliert habe, für die die Zeit reif war. So wie bei einem Teich, der ganz ruhig geworden ist, ein hineingeworfener Stein Kreise zieht, die sich immer weiter ausbreiten, was man nicht begreifen kann, wenn man nur den Stein betrachtet. Oder, um eine Analogie aus der Chemie zu benutzen, wie bei einer übersättigten Lösung, in der die Hinzufügung eines winzigen Kristalls die gesamte Lösung kristallisieren lässt.

Was steht hinter der Idee, dem Stein, dem Kristall? Es war die allmählich gebildete und überprüfte Hypothese, dass das Individuum in sich vielfältige Möglichkeiten hat, sich selbst zu verstehen, sein Selbstkonzept, seine Einstellungen und sein selbstgesteuertes Verhalten zu ändern, und dass diese Möglichkeiten aktiviert werden können, sofern nur ein definierbares Klima hilfreicher psychologischer Einstellungen geschaffen werden kann.“ (Rogers/Rosenberg 1980, S.36-37).

### 3. Ist der Mensch gut?

Die HPP hat sich vielfach mit dem Vorwurf auseinanderzusetzen, sie sei zu idealistisch, ihr Bild vom ‘guten Menschen’ stimme doch nicht und die Art und Weise ihres Arbeitens funktioniere nur im geschützten Raum, die Realität sehe anders aus, der Mensch sei - entgegen den Behauptungen Rogers nicht ‘gut’, jede/jeder könne doch beobachten, wie die Schüler sich gegenseitig verletzen, wie sie ihre LehrerInnen mit Lust ärgerten, dass es in der Welt ununterbrochen Mord und Totschlag, Krieg und Zerstörung gebe. Kinder machen ihre schlimmsten und häufigsten Gewalterfahrungen ausge-rechnet in der Familie, die von vielen als Hort der Idylle und Geborgenheit hochstilisiert werde. Ist es angesichts dieser Tatsachen nicht absurd oder einfach nur lächerlich, wenn jemand herkommt und behauptet, der Mensch sei gut?

Es geht in der HPP nicht darum, das Leid und Unrecht und diejenigen, die es anrichten, auszublenden, die Welt schön und friedlich zu reden. Dies sollte angesichts der Tatsache, dass die Gründer der HPP allesamt Praktiker waren, sich täglich mit psychisch Kranken (als solche etikettiert) beschäftigten, selbst z.B. als Flüchtlinge aus dem Nazideutschland viel Leid und Unrecht erfahren hatten, klar sein. Es geht aber um ein schlichtes Missverständnis, das m.E. darin liegt, dass die HPP die *ursprüngliche Intention der Individuen und ihrer Handlungen* darin sieht, *sich selbst zu realisieren*: von anderen geachtet und akzeptiert werden zu wollen, genügend zu Essen und Trinken zu haben, seine Bedürfnisse befriedigen zu wollen, das Leben genießen zu wollen, das ist nichts schlechtes! Allerdings geschieht es, dass unter bestimmten Lebensumständen und/oder aus der Übernahme von Vorstellungen, Meinung anderer, etwas bestimmtes sei ‘nötig’ so zu tun, aus Angst und aus Wut usw. Mittel zur Realisierung seiner selbst eingesetzt werden, die wir nach unserer Wertvorstellung ablehnen. Dies ist zunächst *unsere* Wertorientierung, und jemanden als schlecht zu bezeichnen, der unserer Wertorientierung nicht gerecht wird, ist zumindest nicht ganz unproblematisch. Wenn wir aber den Maßstab der Verletzung annehmen und sehen, dass objektiv andere dadurch verletzt werden oder gar getötet, so ist immer noch die Frage, ob das Töten das Ziel war oder ob es das Ziel war, die Angst, die vermutete Bedrohung mit diesem *Mittel* (des Tötens, Verletzens) zu reduzieren. Selbst bei dem Ethnologen Konrad Lorenz hat die Aggression letztlich eine lebenserhaltende Funktion für die Individuen und die Arten, weshalb sie nicht als ‘schlecht’ eingestuft werden kann.

Man kann sich fragen, ob es sich bei der Rede vom 'guten Menschen' nur um ein Wortspiel handelt? Das sehe ich nicht so, denn es macht in der Einschätzung der Menschen und in der Einstellung zu sich selbst und zu anderen einen gravierenden Unterschied, ob ich sage, ich und die anderen Menschen sind schlecht und das Schlechte im Menschen muss unterdrückt, ausgemerzt werden, oder ob ich sage, sie und ich, wir sind von Grund auf gut, wir haben gute Kräfte und wir können uns zu unserer Angst, zu unserm Sicherheitsbedürfnis, zu unserer Wut, Ablehnung und Hass bekennen, sie sogar sein können, ohne sie sofort in Aktionen umzusetzen. Wir prüfen vielmehr, welchen Stellenwert sie in unserm Denken und Fühlen haben und welche Bedürfnisse dahinter stehen und wie wir sie so realisieren können, dass wir uns nicht selbst und andere auch nicht verletzen, dass wir sie so befriedigen, dass wir dadurch nicht unsern Freiheitsraum einschränken. Wer kriminell handelt,engt seinen Spielraum letztlich ein, denn er muss mit Verfolgung rechnen. So gesehen handelt es sich bei 'moralischem' Handeln eher um Klugheit denn um Moral, und in sofern ist die HPP auch nicht 'moralisch', sondern sie befördert die Klugheit dadurch, dass sie die Emotionalität des Menschen in sein Leben einbezieht und ihn Wege zur Befriedigung seiner Bedürfnisse finden lässt, die ihm und anderen nützen statt schaden!

### „Die 'Bestie' im Menschen?

Noch üblicher ist es, auf die von mir beschriebene Lebenseinstellung folgendermaßen zu reagieren: das sein, was man in Wahrheit ist, hieße schlicht böse, unkontrolliert, destruktiv sein. Es hieße, eine Art Ungeheuer auf die Welt loslassen. Diese Ansicht ist mir sehr wohl bekannt, da ich ihr bei fast jedem Klienten begegne. »Wenn ich es wagen sollte, die Gefühle fließen zu lassen, die in mir gestaut sind, wenn ich zufällig in jenen Gefühlen leben würde, dann wäre das eine Katastrophe.« Diese Haltung nimmt fast jeder Klient - ausgesprochen oder unausgesprochen - ein, sobald er sich in das Erfahren der unbekanntenen Aspekte seines Selbst einläßt. Der ganze Verlauf seiner Erfahrung in

der Therapie widerspricht jedoch diesen Befürchtungen. Er entdeckt allmählich, daß er sein Ärger sein kann, sofern Ärger seine wirkliche Reaktion ist; solch akzeptierter oder durchschaubarer Ärger ist jedoch nicht destruktiv. Er entdeckt, daß er seine Furcht sein kann; es versetzt ihn nicht in Auflösung, wenn er es wissentlich ist. Er entdeckt, daß er Selbstmitleid sein kann, und es ist nicht >schlecht<. Er kann seine sexuellen Gefühle oder seine >faulen, Gefühle oder seine feindlichen Gefühle empfinden und sein, und der Himmel stürzt nicht ein. Anscheinend liegt der Grund darin, daß sie desto eher ihren angemessenen Platz in einer vollendeten Harmonie seiner Gefühle einnehmen, je mehr der Klient diese Gefühle in sich fließen und sein lassen kann. Er entdeckt, daß er andere Gefühle besitzt, mit denen diese sich mischen und eine Balance finden. Er empfindet sich als liebevoll und zärtlich, als rücksichtsvoll und kooperativ, aber auch als feindselig, lüstern oder ärgerlich. Er empfindet Interesse und Eifer, Neugierde wie auch Faulheit oder Apathie. Er fühlt sich mutig und unternehmungslustig, aber auch ängstlich. Wenn er aufnahmebereit und eng verbunden mit ihrer Komplexität lebt, bewegen sich seine Gefühle in einer konstruktiven Harmonie, anstatt ihn auf irgendeinen unkontrollierbaren Weg des Bösen fortzureißen.

Manchmal bringen Leute ihre Besorgnis dadurch zum Ausdruck, daß sie sagen: »Wenn das Individuum das sein würde, was es in Wahrheit ist, würde es die Bestie in sich freilassend Ich amüsiere mich ein bißchen darüber, denn ich meine, wir könnten uns die Bestien etwas näher anschauen. Der Löwe ist oft Symbol des Raubtiers. Aber wie steht es wirklich mit ihm? Wenn er nicht durch Kontakt mit den Menschen sehr verdorben ist, besitzt er einige der Qualitäten, die ich beschrieben habe. Sicherlich tötet er, wenn er Hunger hat; er tobt sich aber nicht in wildem Töten aus, noch überfrißt er sich. Er bewahrt sich seine eindrucksvolle Erscheinung besser als manch einer von uns. Er ist hilflos und abhängig als Welpen, entwickelt

sich aber zur Unabhängigkeit. Er klammert sich nicht an Abhängigkeit. Er ist selbstüchtig und egozentrisch in der Kindheit; als Erwachsener zeigt er aber ein vernünftiges Maß an Kooperationsbereitschaft, und er füttert, pflegt und schützt seine Jungen. Er befriedigt seine sexuellen Bedürfnisse, das heißt aber nicht, daß er wilden Lustorgien frönt. Seine verschiedenen Neigungen und Antriebe finden in ihm eine Harmonie. Er ist in einem grundlegenden Sinne ein konstruktives und vertrauenswürdiges Mitglied der Spezies *felis leo*. Ich versuche damit folgendes zu sagen: wenn man wahrhaftig und zutiefst ein individuelles Mitglied der menschlichen Spezies ist, dann sollte das keinen Abscheu auslösen. Es bedeutet eher, daß man den komplexen Prozeß voll und offen lebt, als eine der empfindsamsten, empfänglichsten und schöpferischsten Kreaturen dieses Planeten. Vollkommen die eigene Einzigartigkeit als menschliches Wesen zu sein. das ist kein Prozeß, den man als schlecht bezeichnen kann. Um es angemessener auszudrücken: Es ist ein positiver, konstruktiver, realistischer, ein vertrauenswürdiger Prozeß.“  
(Rogers1992, S 177-179)

## 4. Entwicklung und Persönlichkeit

### 4.1. Entwicklung im Kindes- und Jugendalter

#### a) Wovon geht die Entwicklung aus, was sind die treibenden Kräfte?

Das Beispiel der Vorannahmen über Aktivität und Passivität von Subjekt und Umwelt (Anlage-Umwelt-Thematik): Grundlegende Begriffe sind (nach Trautner 1992, 65): Wachstum, Reifung, Differenzierung, Lernen, Prägung, Sozialisation.

Je nachdem, ob dem Subjekt und/oder der Umwelt der überwiegend gestaltende Beitrag zur Entwicklung zugewiesen wird, lassen sich (nach Montada 1995, 7) 4 prototypische Theorienfamilien unterscheiden:

		Umwelt	
		aktiv	passiv
Subjekt	aktiv	<i>interaktionistische Theorien</i>	<i>Selbstgestaltungstheorien-</i>
	passiv	<i>exogenistische Theorien</i>	<i>endogenistische Theorien</i>

Nach Rogers hat jedes Kind (jeder Mensch) eine *Eigendynamik*, eine eigene *Zielsetzung* und sucht sich unter den jeweiligen Gegebenheiten den angemessenen Weg auf dieses Ziel hin (*Aktualisierungstendenz* = Selbstverwirklichung unter den jeweiligen Gegebenheiten).

Diese Annahme einer Zielsetzung würde ich persönlich seiner christlichen Prägung zuschreiben, denn im Christentum herrscht – anders als es in der Antike der Fall war – die Vorstellung, dass durch unser Zutun „das große Ziel“ der Erlösung erreicht wird. Das Leben wird als ein Höher und Besser und nicht wie es bei biologischer Betrachtung nahe liegt als ein Auf und Ab angesehen.

Die Vorstellung eines *Dynamischen Interaktionismus* zwischen Individuum und Umwelt kommt nicht nur dem Konstruktivismus, sondern auch der HPP am nächsten.

Er nimmt dabei gerne die Metapher des Wachsens von Pflanzen zu Hilfe:

Die Blume, die auf einer Klippe im Meer wächst, wird immer wieder von den Wellen überspült und richtet sich immer wieder auf. Trotz schwieriger Bedingungen „realisiert“ sie sich gemäß ihrem Programm, ihrem Ziel.

#### **Andere Beispiele könnten sein:**

**Die im Keller liegende Kartoffel** hat zwar auch die Fähigkeit in sich, unter Sonnenschein und in der Erde liegend eine blühende Pflanze hervorzubringen, unter der Bedingung des Im-Keller-Liegens aber bringt sie lediglich die weißen Keime hervor.

**Bäume, die am Waldrand wachsen**, entwickeln tiefgreifende Wurzeln, so dass sie sich gegen den Sturm halten können. Die in der Mitte des Waldes wachsenden bilden hingegen flache Wurzeln aus, die ein breiteres Feld auszubeuten in der Lage sind. Wird durch den Wald eine Schneise geschlagen, so sind die breitwurzigen Bäume nicht genügend gegen den Wind geschützt und werden umgerissen. Wir bezeichnen das als „Sturmschäden“, obwohl es sich um „Menschenschäden“ handelt. (Dieses Bild scheint mir als Allegorie auch für Menschen brauchbar, die später im Erwachsenenleben ‘versagen’: sie haben ebenfalls in ihrer Kindheit nicht die Erfahrungen gemacht, die sie für ihr Erwachsenenleben benötigen, sie haben aber die Chance, gleichsam noch die Pfahlwurzeln später auszubilden).

## **4.2. Negative Einflüsse auf die Entwicklung: „Entwicklungsstörungen“**

**Eltern/ErzieherInnen und Gesellschaften setzen Bedingungen** für das Aufwachsen der Kinder, so dass manche gute, andere weniger gute Bedingungen haben, sich in ihrer Individualität zu realisieren.

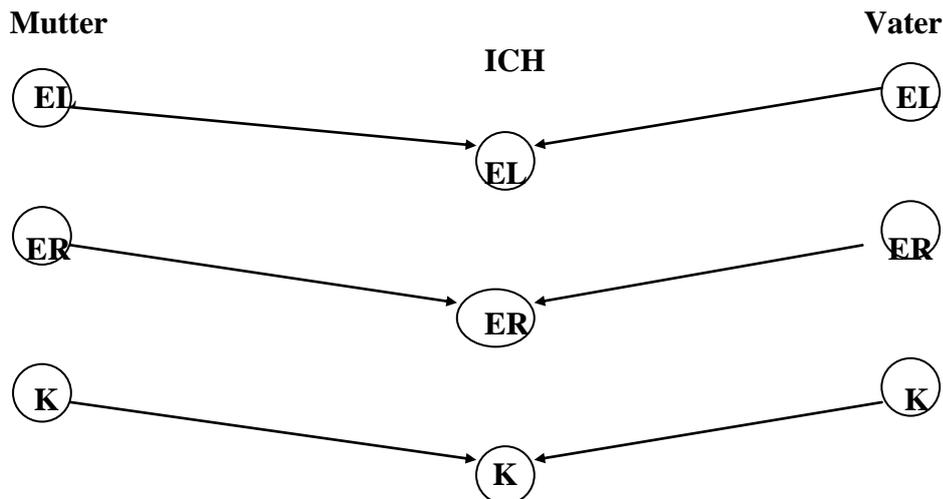
**Eltern setzen ihren Kindern für die Akzeptanz und Zuneigung oft die Bedingung, dass sie sich so verhalten, wie sie es wünschen.** So sind Kinder oft darauf orientiert, es den Eltern recht zu machen, so zu sein, wie sie es wollen - statt so zu sein, wie sie selbst es für sich wollen. Die Beziehung wird „falsch“, dazu benutzt, dass sich die Eltern, nicht aber, dass sich das Kind entfalten kann. Dadurch verlieren die Kinder den Kontakt zu sich selbst und zu ihren Zielen.

**Alice Miller: Das Drama des begabten Kindes:** sensible Kinder, die den Elternwunsch spüren und ihn zu realisieren versuchen im Bewusstsein ihrer Abhängigkeit von ihnen und im Versuch, sich die Zuneigung der Eltern zu erhalten, verlieren sich selbst und werden dadurch schließlich depressiv und lebensunfähig.

Bsp.: Oma, die „traurig“ ist, wenn das Enkelkind nicht auf ihren Schoß möchte.

**Untersuchungen zum Trotzalter von Kemmler/Heckhausen (1967)**, wobei sich zeigte, dass der *Trotz* vorwiegend dann auftauchte, wenn das Kind etwas alleine machen will (anziehen, essen), wenn es etwas länger machen will (aufbleiben, sich mit etwas beschäftigen) als es die Erwachsenen wollen, die gewohnt waren, dass sich das Kind leiten, füttern, ablenken lässt. Das Kind aber hat sich weiterentwickelt und möchte die neuen Fähigkeiten ausprobieren.

**Lerneinflüsse** - insbesondere von den Eltern/Versorgern des Kindes auf verbaler und nonverbaler/emotionaler Ebene:



Neben der Erlaubnis der Eltern, so zu sein, wie sie sind, zählt die Transaktionsanalyse (TA) eine Reihe von Botschaften auf, die verbal und nonverbal dem Kind vermittelt werden und in seine Ich-Instanzen übergehen (können):

**Die zwölf Bannbotschaften nach Bob und Mary Golding** (zit. aus Stewart und Joines, Die Transaktionsanalyse, Freiburg: Herder 1990):

1. **Sei nicht (Existiere nicht)!**
2. **Sei nicht du selbst!**
3. **Sei kein Kind!**
4. **Werde nicht erwachsen!**
5. **Schaff's nicht!**
6. **Lass das (Tu's nicht, tu überhaupt nichts!)**
7. **Sei nicht wichtig!**
8. **Sei nicht zugehörig!**
9. **Sei nicht nahe!**
10. **Sei nicht gesund (sei nicht normal)!**
11. **Denke nicht!**
12. **Fühle nicht!**

**Untersuchung von Belsky (1991):**

**Synchronizität zwischen elterlichem und kindlichem Handeln ist für ihre Entwicklung entscheidend:** Unruhige (sog. Schrei-)Kinder beruhigten sich im ersten Lebensjahr, wenn die Mutter - in stabilen emotionalen Verhältnissen - dem Kind die emotionale Zuwendung geben konnte, die es benötigte (synchrones Verhalten). Beispiel für synchrones Verhalten: Wenn das Kind schreit, nimmt es die Mutter auf, wenn es spielbereit ist, gibt sie ihm Spielzeug (statt ihm Spielzeug zu geben, wenn es schreit, oder es ins Bettchen zu legen, wenn es neugierig ist!). Hört sich sehr einfach an, ist aber offensichtlich vor allem bei hoch irritierbaren Kindern nicht immer einfach und gelingt vor allem auf dem Hintergrund einer stabilen Beziehung zu ihren Partner (Vater)!

Frühe Erfahrungen, davon sind die meisten PsychologInnen überzeugt, beeinflussen in starkem Maße das augenblickliche Erleben und Handeln der Menschen. Es geht der HPP darum, dass im persönlichen Wachstumsprozess - sei er durch Erziehung oder Therapie angeregt oder nicht - diese frühen Festlegungen aufgelöst werden und der Mensch im „Hier und Jetzt“ leben kann. Diese Zielsetzung unterscheidet sich übrigens nicht wesentlich von der Psychoanalyse oder dem Behaviorismus.

**B) Vorstellungen über den Entwicklungsverlauf:**

**Stufen, Phasen, kontinuierliche Entwicklung**

**Beispiel: Piaget, Erikson, Marcia**

**C) Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst u.a.**

das sich aus den Anforderungen ergibt, die die Gesellschaft (Kultur) einerseits und den biopsychischen Befindlichkeiten des Kindes ergeben.

(wird hier nicht näher ausgeführt, siehe Entwicklungspsychologie)

## **4.2. Entwicklung im Erwachsenenalter**

### **(Entwicklung der Persönlichkeit)**

Rogers beschreibt in seinem Buch „Entwicklung der Persönlichkeit“ (1. Auflage in den USA 1961) 7 Phasen des (therapeutischen) (Wachstums)Prozesses. Wir beschreiben diesen Prozess näher, weil er einen wichtigen Einblick in die Denkungsart der HPP gibt und wir orientieren uns dabei an Rogers selbst (mit wenigen Kommentierungen):

**Zitiert aus Rogers, Entwicklung der Persönlichkeit 1973 (amerik. Original 1961) S. 135 - 162:**

#### **„Das Kontinuum**

... Es ging mir auf, dass sich Individuen durch die Veränderung nicht von einer Beständigkeit zu einer anderen hin bewegen.....Viel bedeutsamer ist das Kontinuum zwischen Festgefügtem und Änderung: von starrer Struktur zum Fluss, von Bewegungslosigkeit zum Prozess. (1992<sup>9</sup>, 135).

Diesen Veränderungsprozess versucht er durch 7 Stadien hindurch zu umreißen, so dass aus den Äußerungen des Klienten erkennbar wird, an welcher Stelle seiner Entwicklung er sich augenblicklich befindet:

Rogers' bevorzugte Art, seine Auffassung darzustellen, bestand darin, Beratungsfälle anhand von Transkripten zu besprechen. Diese Vorgehensweise ist in unserm Rahmen zu aufwendig. Um den-

noch ein Gefühl für das Prozeßhafte der Entwicklung nach Rogers' Vorstellung zu vermitteln, folgt hier der Abriß eines Prozeßmodells, das Rogers (1961, dt. 1982, 130-162) unter dem Titel «Psychotherapie als Prozeß» publiziert hat. Danach verläuft die Therapie, d.h. ein größerer Entwicklungsschritt, über folgende sieben Phasen:

## 1 Starrheit und Distanz gegenüber der lebendigen Erfahrung

- *„Es besteht Abneigung, sich selbst mitzuteilen. Mitteilungen erfolgen nur in bezug auf Äußerlichkeiten. Beispiel: ‘Nun, ich sage Ihnen, es scheint immer etwas lächerlich, von sich zu sprechen, außer in Zeiten größter Not’.*
- *Gefühle und persönliche Sinngebungen werden nicht anerkannt; man gibt nicht zu, sie zu haben.*
- *Persönliche Konstrukte... sind extrem starr.*
- *Enge und kommunikative Beziehungen werden als gefährlich angesehen.*
- *Probleme werden in dieser Phase weder erkannt noch wahrgenommen.*
- *Es gibt kein Bedürfnis nach Veränderung. Beispiel: ‘Ich finde, ich bin praktisch gesund.’*
- *Es gibt viele Sperren gegen innere Kommunikation.“ (137)*

„Sobald der Mensch in der ersten Phase erfahren kann, dass man ihn vollständig anerkennt, folgt die zweite Phase:

## 2. ...Geringfügige Auflockerung und ein In-Fluss-Kommen der symbolischen Ausdrucksweise (darunter versteht Rogers die Verbalisierung von Gefühlen)

- *Die Ausdrucksweise wird beweglicher hinsichtlich Themen, die mit dem Selbst nichts zu tun haben. Beispiel: ‘Ich nehme an, ich vermute, daß mein Vater sich in seinen Geschäftsbeziehungen oft unsicher gefühlt hat.’ (Er redet über andere statt über sich selbst und was diese Tatsache mit ihm zu tun hat!)*
- *Probleme werden wahrgenommen, als ob sie außerhalb des Selbst lägen.*
- *Es gibt keine Empfindung der persönlichen Verantwortung für Probleme. Beispiel: ‘Immer wieder taucht in meinem Leben Zerrüttung auf.’*
- *Man beschreibt Gefühle, als ob man sie nicht selbst habe, oder - manchmal - als wären es vergangene Objekte. Beispiel: ....’Das Symptom war - es war - einfach eine ziemlich starke Depression.’..... Sie sagt nicht ‘Ich bin deprimiert’ und nicht einmal ‘Ich war deprimiert.’ Ihr Gefühl wird als ein fernliegendes, nicht selbst erlebtes Objekt behandelt, das außerhalb des Selbst liegt.*
- *Man zeigt eventuell Gefühle, erkennt sie aber als solche nicht, noch gibt man zu, sie zu haben.*
- *Erfahrung ist an die Struktur der Vergangenheit gebunden. Beispiel: ‘Ich glaube, mein dauerndes Kompensieren besteht darin, dass ich, anstatt zu versuchen, mit Leuten zu verkehren oder die richtige Beziehung zu ihnen zu haben, nun sagen wir, auf einer intellektuellen Ebene bleibe’ (Gefühle sind verdeckt/versteckt, gescheit verpackt; Formulierung intellektualistisch kompliziert aber offensichtlich bereits zugänglich).*
- *Persönliche Konstrukte sind starr; sie werden nicht als Konstrukte erkannt, sondern für Fakten gehalten.*
- *Eine Differenzierung der persönlichen Sinngefüge und Gefühle ist sehr begrenzt und pauschal. Beispiel: ‘Ich kann nie etwas richtig machen - kann es nie zu Ende führen’. ‘Ich kann nie’ ist ein Fall von Schwarz-Weiß-Differenzierung, wie es der Gebrauch von ‘richtig’ in diesem absoluten Sinne auch ist. (Generelle und externale Kausalattribution, Objektivierung)*

- *Widersprüche können ausgedrückt werden, sie werden aber kaum als solche erkannt.* Beispiel: 'Ich will vieles wissen, aber ich starre stundenlang auf dieselbe Seite' (Was ist mit mir los, was will ich? Was will ich auch?).....

Wenn die geringfügige Auflockerung und Beweglichkeit der zweiten Phase nicht blockiert wird, wenn der Klient im Gegenteil allmählich spürt, dass er anerkannt wird, ergibt sich

### 3 Weitere Auflockerung und Beweglichkeit

- *Die Ausdrucksweise über das Selbst als ein Objekt ist flüssiger.* Beispiel: 'Ich gebe mir große Mühe, für sie vollkommen - heiter, freundlich, intelligent, gesprächig - zu sein, weil ich will, daß sie mich liebt.'
- *Es gibt darüber hinaus Äußerungen über Selbst-Erfahrungen als Objekte.* Beispiel: 'Und doch gibt es diese Sache mit dem, nun inwieweit soll man sich für die Ehe offenhalten; und wenn der Beruf wichtig ist, und das ist es, was an diesem Punkt wirklich das eigene Selbst ist, dann schränkt das die eigenen Kontaktmöglichkeiten natürlich ein.'
- *Er gibt auch Äußerungen über das Selbst als reflektiertes Objekt, das primär in anderen existiert.* Beispiel: 'Ich merke, wenn ich süß lächle, wie meine Mutter es tut, oder wenn ich barsch und wichtig tue, wie mein Vater das manchmal macht - ich schlüpfe in die Persönlichkeit aller anderen außer in meine eigene.' (lebt durch oder in anderen)
- *Es ist viel die Rede von Gefühlen und persönlichen Ansichten, oder sie werden beschrieben, doch jeweils als nicht gegenwärtige.* Meist handelt es sich ... um Mitteilungen über vergangene Gefühle.
- *Gefühle werden nur in einem geringen Maße akzeptiert. größtenteils werden Gefühle aufgezeigt als etwas Schändliches, Schlechtes, Abnormales oder auf andere Art Unannehmbares.*
- *Gefühle werden gezeigt und dann manchmal als Gefühle erkannt*
- *Erfahrung wird beschrieben als etwas Vergangenes oder etwas, das fern vom Selbst ist.*
- *Persönliche Konstrukte sind starr, können aber eventuell als Konstrukte und nicht als Tatsachen außerhalb der Person erkannt werden.* Beispiel: 'Ich fühlte mich für so vieles in meinem jungen Leben schuldig, daß ich wohl glaubte, ich hätte es meistens sowieso verdient, bestraft zu werden. Wenn ich glaubte, ich hätte die Strafe für eine Sache nicht verdient, dann glaubte ich, ich hätte sie für eine andere Sache verdient.' (Eine Trennung von Schuldgefühl und Handlung bahnt sich an)
- *Die Differenzierung von Gefühlen und Ansichten erfolgt jetzt etwas schärfer und weniger pauschal als in früheren Phasen.* Beispiel: 'Ich meine, ich hab's früher gesagt, aber diesmal habe ich's wirklich empfunden. Es ist wohl kein Wunder, daß ich mich so beschissen fühlte, ... die haben mir oft genug böse mitgespielt. Und anders rum, ich war dabei wohl kein Engel; das sehe ich ein.'
- *Widersprüche in der Erfahrung werden erkannt.*
- *Persönliche Entscheidungen werden oft als unwirksam empfunden.* Der Klient 'entscheidet', etwas zu tun, findet aber, dass seine Verhaltensweisen diesem Entschluss nicht entsprechen.

...viele Menschen, die psychologische Hilfe suchen, (befinden ) sich ungefähr in der dritten Phase... Sie bleiben oft eine geraume Zeit ungefähr an diesem Punkt; sie beschreiben nicht-gegenwärtige Gefühle und erforschen das Selbst als ein Objekt, ehe sie bereit sind, zur nächsten Phase überzugehen.

### 4 Auflockerung der Konstrukte, .. freies Fließen der Gefühle

- Der Klient beschreibt intensive Gefühle von der Art 'jetzt-nicht-mehr' Beispiel: 'Nun, da war ich wirklich - es traf mich ganz schön tief.'

- *Gefühle werden als gegenwärtige Objekte beschrieben.* Beispiel: 'Es bedrückt mich, wenn ich mich abhängig fühle, denn das bedeutet, dass ich wenig Hoffnung für mich habe.'
- *Gelegentlich werden Gefühle als gegenwärtig vorhanden geäußert; sie brechen manchmal fast gegen den Willen des Klienten hervor.* Beispiel: Ein Klient hat einen Traum erörtert, in dem ein Zuschauer auftauchte, der gefährlich war, weil er das 'Verbrechen' des Klienten gesehen hatte. Anschließend sagt er dem Therapeuten: 'Schön, ich traue Ihnen überhaupt nicht.'
- *Man kommt dazu, Gefühle als unmittelbar gegenwärtig zu erleben, und es besteht Misstrauen und Furcht gegenüber dieser Möglichkeit.* Beispiel: 'Ich fühle mich angebunden - durch irgend etwas. Das bin ich wohl selber! Sonst gibt's offensichtlich keinen, der das macht. Ich kann's keinem anderen in die Schuhe schieben. Da ist dieser Knoten - fest in mir verschnürt... Der bringt mich dazu, daß ich böse werden möchte - und weinen - und weglaufen!' (Abgründe tun sich auf.....)
- *Es gibt kein offenes Akzeptieren der Gefühle, obwohl ein gewisses Akzeptieren gezeigt wird.*
- *Die Erfahrung ist weniger an die Struktur der Vergangenheit gebunden, liegt weniger fern und tritt manchmal mit nur geringer Verzögerung ein.*
- *Die Art und Weise, wie Erfahrungen ausgelegt wird, ist aufgelockert.*
- *Man entdeckt teilweise persönliche Konstrukte; solche werden dann auch definitiv als Konstrukte erkannt; und man beginnt, ihre Gültigkeit in Frage zu stellen.* Beispiel: 'Es amüsiert mich. Warum? Tja, weil es ein bisschen doof von mir ist - und ich bin da ein bisschen angespannt oder ein wenig verlegen, - und ein ganz klein bisschen hilflos (seine Stimme wird weinerlicher, und er sieht traurig aus). Humor ist für mich mein Leben lang mein Schutzwall gewesen. Vielleicht ist es etwas fehl am Platze, wenn ich selber versuche, da durchzuschauen. Ein Vorhang, den man herunterreißen müßte ... Ich bin jetzt ziemlich am Ende. Wo war ich, was wollte ich sagen? Ich hab' irgend etwas aus der Kontrolle verloren - mit dem ich mich aufrecht gehalten habe.' Hier zeigen sich offensichtlich die aufrüttelnden, verunsichernden Konsequenzen, wenn man ein Hauptkonstrukt - in diesem Fall seinen Gebrauch des Humors als Abwehrmechanismus - hinterfragt.
- *Es findet eine zunehmende Differenzierung der Gefühle, Konstrukte und persönlichen Ansichten statt; dabei zeigt sich eine gewisse Tendenz, Genauigkeit in der Symbolisierung zu erreichen.*
- *Man verspürt Besorgnis über Widersprüche und Ungereimtheiten zwischen Erfahrung und Selbst.* Beispiel: 'Ich lebe nicht so, wie ich wirklich bin. Ich müßte wirklich mehr tun, als ich tue.'
- *Es stellen sich Empfindungen von Selbstverantwortung gegenüber Problemen ein, aber die Empfindungen schwanken*
- *Obwohl im eine enge Beziehung noch gefährlich erscheint, wagt sich der Klient vor, wobei die Basis der Gefühle nur geringfügig tangiert ist.*

## 5 Freier Ausdruck gegenwärtiger Gefühle

- *Gefühle werden als gegenwärtig vorhandene frei zum Ausdruck gebracht.* Beispiel: 'Ich erwartete irgendwie eine strikte Ablehnung - das erwarte ich immer.. irgendwie erwarte ich das wohl sogar bei Ihnen. Es fällt mir schwer, davon zu sprechen, denn ich möchte so gut wie möglich sein, wenn ich bei Ihnen bin.»
- *Gefühle werden fast vollständig erfahren. Sie 'sprudeln hoch', 'sickern durch', trotz der Angst und des Misstrauens, die der Klient verspürt, wenn er sie voll und unmittelbar erlebt.* Beispiel: 'Das kam irgendwie raus, und ich verstehe es nicht ganz. (Lange Pause) Ich versuche das, was diesen Schrecken ausmacht, in den Griff zu kriegen.' Oder: Die Klientin spricht von einem äußeren Ereignis. Plötzlich bekommt ihr Gesicht einen schmerzerfüllten, schwer betroffenen Ausdruck. Therapeut: 'Was ist denn - was haben Sie?' Klientin: 'Ich weiß nicht (weint)..Ich bin wohl ein bisschen zu nahe an etwas herangekommen, von dem ich nicht sprechen möchte, oder so etwas.' Anderes Beispiel: 'Im Moment fühle ich mich blockiert. Warum ist mein Kopf im Augenblick so leer? Ich hab das Gefühl, dass ich etwas festhalte, und ich habe andere Sachen losgelassen; und etwas sagt in mir: Wieviel muss ich noch aufgeben?'

- *Man beginnt zu erkennen, daß zum Erfahren eines Gefühls auch ein persönlicher Bezug gehört.* Beispiel: 'Ich kriege es wirklich nicht richtig in den Griff. Ich beschreibe es halt einfach irgendwie.'
- *Man empfindet Überraschung und Furcht, selten Vergnügen, angesichts der Gefühle, die 'empor-sprudeln'*
- *Der Klient wird immer mehr zum 'Eigentümer' seiner Selbstempfindungen, es verspürt zunehmend den Wunsch, diese Empfindung, das 'wirkliche Ich', zu sein.* Beispiel: 'Was wirklich wahr ist, ist, daß ich nicht der nette, nachsichtige Kerl bin, den ich vorspiegele. Ich ärgere mich über Dinge. Ich möchte Leute anblaffen, und manchmal möchte ich nur an mich denken. Ich weiß nicht, warum ich so tun soll, als wäre ich nicht so.'
- *Das Erfahren ist aufgelockert, nicht länger distanziert; oft geschieht es fast ohne Verzögerung.* Beispiel: 'Es macht mir immer noch einige Schwierigkeit, herauszubekommen, was diese Traurigkeit - und die Rührseligkeit - bedeuten. Ich weiß nur, daß ich es fühle, wenn ich an eine bestimmte Art von Empfindung nahe herankommen - und meistens, wenn ich an eine bestimmte Art von Empfindungen nahe herankomme - und meistens, wenn ich wirklich rührselig werde, dann hilft mir das irgendwie, eine Mauer zu durchbrechen, die ich aufgebaut habe wegen der Dinge, die passiert sind...'
- *Die Art und Weise, in der Erfahrungen ausgelegt wird, wird weitgehend gelockert. Viele persönliche Konstrukte werden neu entdeckt, als Konstrukte anerkannt, kritisch geprüft und hinterfragt.* Beispiel: 'Diese Idee von der Notwendigkeit zu gefallen ... die ist eigentlich eine Grundannahme meines Lebens gewesen» (er weint leise).(sich von solche Konstrukten lösen zu können setzt Autonomie voraus, die vor allem in der Atmosphäre der Akzeptanz aufgebaut werden kann!)
- Es besteht eine starke und offensichtliche Tendenz, Genauigkeit in der Differenzierung von Gefühlen und Ansichten zu erzielen.
- Man steht Widersprüchen und Ungereimtheiten in der Erfahrung zunehmend offener gegenüber.
- Man übernimmt zunehmend stärker Eigenverantwortung für die Probleme und zieht in Betracht, wie weit man zu ihnen beigetragen hat. Es finden häufiger freie Dialoge im Bereich des Selbst statt; die innere Kommunikation wird verbessert, Blockierungen vermindert. Beispiel: 'Ist das nicht komisch? Ich habe das eigentlich nie so betrachtet. ... Es ist mir immer so vorgekommen, als würde die Spannung viel mehr von außen verursacht sein .... es ist wirklich in mir.'

Viele Aspekte des Klienten befinden sich hier im Fluss, im Gegensatz zur Starrheit in der ersten Phase. Er ist seinem organischen Wesen, das sich immer im Prozess befindet, weitaus näher gekommen. Er ist dem Sein im Fluss seiner Empfindungen viel näher gekommen. Seine Erfahrungsdeutungen sind entschieden gelockert und werden wiederholt an inneren und äußeren Bezugspunkten und Beweismaterialien geprüft. Erfahrung wird weitaus stärker differenziert, und daraus ergibt sich, dass die bereits in Fluss gekommene innere Kommunikation wesentlich genauer sein kann.“ (136 - 147)

## **6 Unmittelbare und tiefe Erfahrung seiner selbst**

Von dieser Phase an werden die wahrgenommenen Zusammenhänge umfassender und das Sprechen leichter. Darum werden die von Rogers gegebenen Beispiele länger und werden hier aus Platzgründen ausgelassen - siehe Rogers (1961, dt. 1992, 149-154).

- *Eine Empfinden, die bisher 'hängengeblieben' ist, die in ihrer Prozessqualität verdrängt worden ist, wird jetzt unmittelbar erfahren*
- *Ein Gefühle kommt zu seinem vollen Resultat. Ein präsenten Gefühl wird unmittelbar und reichhaltig erlebt*

- *Diese Unmittelbarkeit des Erfahrens und das Gefühl, das seinen Inhalt ausmacht, werden akzeptiert. Das ist etwas, das ist, nicht etwas, das man leugnen, befürchten, bekämpfen muss.*
- *Der Klient ist fähig, subjektiv in der Erfahrung zu leben, nicht so sehr Gefühle über sie zu haben*
- *Das Selbst als Objekt verschwindet immer mehr*
- *Das Erfahren in dieser Phase erhält eine reale Prozessqualität*
- *Eine weitere Eigenschaft dieser Phase des Prozesses ist die physische Auflockerung, die sie begleitet. Feuchtigkeit in den Augen, Tränen, Seufzer, Muskelentspannung treten oft auf.*
- *In dieser Phase findet innere Kommunikation frei und relativ unblockiert statt.*
- *Die Inkongruenz zwischen Erfahrung und Bewusstsein wird in dem Maße lebendig erfahren, wie sie sich zu Kongruenz auflöst.*
- *Das betreffende persönliche Konstrukt löst sich in diesem Moment des Erfahrens auf, und der Klient fühlt sich aus seinem bisherigen haltgebenden Rahmen losgeschnitten.*
- *Das Moment des völligen Erfahrens wird zu einem klaren und definitiven Bezugspunkt.*
- *Die Differenzierung des Erfahrens ist scharf und grundsätzlich.*
- *In dieser Phase gibt es keine äußeren oder inneren 'Probleme' mehr. Der Klient lebt als Subjekt eine Phase seiner Probleme. Es ist kein Objekt.*
- *Beispiel: 'Ich spüre ein - es ist sozusagen dieser flehende kleine Junge. Es ist dies Geste des Bettelns (Legt die Hände wie beim Beten zusammen.)*

Th.: Sie legen die Hände zu einer Geste des Bittens zusammen.

K.: Ja richtig. So in der Art: 'Tun Sie das doch für mich'. O, ist das furchtbar! Wer, ich? Betteln?...Das ist eine Empfindung, über die ich mir niemals klar war - etwas, was ich nie gewesen bin---(Pause) –Ich habe so ein Gefühl der Verwirrung. Zum einen, ist es ein so wunderbares Gefühl, dass diese neuen Dinge aus mir herauskommen. Es erstaunt mich jedesmal so sehr, und das gleiche Gefühl ist da: Angst davor, dass soviel davon da ist. (Tränen)....Ich kenne mich einfach nicht. Hier ist plötzlich etwas, was ich nie erkannt habe, von dem ich keine Ahnung hatte – dass es irgendeine *Sache* war, oder eine *Art*, in der ich sein sollte.'

**Rogers:** „...Man sollte vielleicht noch beiläufig erwähnen, dass man mit einer Erfahrung, sobald sie ganz bewusst, voll akzeptiert ist - wie mit jeder beliebigen eindeutigen Wirklichkeit - wirksam umgehen kann“ (154) (oder ist es umgekehrt: dass wir Erlebnissen, mit denen wir umgehen können, nicht zu verdrängen brauchen?)

## 7. Offenheit für neue Gefühle

- Neue Gefühle werden unmittelbar und in ihrer ganzen Detailfülle erfahren - innerhalb wie außerhalb der therapeutischen Beziehung. Das Erfahren solcher Gefühle wird als klare Bezugsinstanz verwendet.
- Man hat ein wachsende und fortdauerndes Gefühl akzeptierender Eigentümerschaft an diesen wechselnden Empfindungen, eines grundsätzlichen Vertrauens in den eigenen Prozess.
- Das Erfahren hat seine strukturgebundenen Aspekte fast gänzlich verloren und wird prozess-erfahren; das heißt, die Situation wird in ihrer Neuheit und nicht aus der Vergangenheit heraus erfahren und gedeutet.
- Das Selbst wird zunehmend einfach die subjektive und reflexive Bewusstheit des Erfahrens. Das Selbst ist weitaus seltener ein wahrgenommenes Objekt, meist ein zuversichtlich im Prozess empfundenes.
- Man formuliert persönliche Konstrukte versuchsweise um, damit sie durch weitere Erfahrungen bestätigt werden; auch dann behalten sie ihren lockeren Charakter.
- Der Klient erfährt, dass er tatsächlich die Wahl hat, auf neue Weisen zu leben.

Zahlreiche Beispiele in Rogers, 1961, dt. 1992, 154-158, auf die hier nicht eingegangen wird, da sie den Rahmen dieser vorliegende Einführung sprengen würden.

**Zusammenfassend stellt sich der Prozess also dar,**

- als ein Wegkommen von festen und starren Strukturen
- als ein Wegkommen von der Fassade
- als ein Zugangfinden zu eigenen Emotionen
- als ein Akzeptieren dieser Gefühle gleichgültig welche Wertigkeit ihnen bislang zugeteilt wurde,
- als ein Wegkommen von der Vergangenheitsverhaftetheit hin zum Hier und Jetzt,
- als ein Wegkommen vom Erfüllen kultureller Erwartungen
- als ein Wegkommen von dem „Eigentlich-sollte-Ich“
- als ein Wegkommen davon, anderen zu gefallen
- als eine Entwicklung zur Selbstbestimmung
- als eine Entwicklung zum Prozess-Sein
- als eine Entwicklung zur Erfahrungsoffenheit
- als eine Entwicklung zum Akzeptieren der anderen
- als eine Entwicklung zum Selbstvertrauen.

**Zur Entwicklung und Funktion der Persönlichkeit formuliert Rogers folgende „Thesen“, die mehr als das eine vollständige Theorie der Persönlichkeit enthalten (leicht umformuliert und ergänzt) :**

1. Jedes Individuum existiert in einer ständig sich ändernden Welt der Erfahrung, deren Mittelpunkt es ist (Egozentrismus)
2. Der Organismus reagiert auf das Feld, wie es erfahren und wahrgenommen wird (Konstruktivismus). Dieses Wahrnehmungsfeld ist für das Individuum "Realität".
3. Der Organismus reagiert auf das Wahrnehmungsfeld als ein organisches Ganzes (Ganzheitlichkeit).
4. Der Organismus hat eine grundlegende Tendenz, den Erfahrungen machenden Organismus zu aktualisieren, zu erhalten und zu erhöhen (Selbsterhaltung, Selbstentfaltung, Selbstrealisation).
5. Verhalten ist grundsätzlich der zielgerichtete Versuch des Organismus, seine Bedürfnisse, wie sie in dem wahrgenommenen Feld erfahren wurden, zu befriedigen (Bedürfnisbefriedigung - siehe Maslow)
6. Dieses zielgerichtete Verhalten wird begleitet und im allgemeinen gefördert durch Emotionen, die in Beziehung stehen zu dem Suchen aller vollziehbaren Aspekte des Verhaltens. Die Intensität der Emotionen steht in Beziehung zu der wahrgenommenen Bedeutung des Verhaltens für die Erhaltung und Erhöhung des Organismus.

7. Der beste Ausgangspunkt zum Verständnis des Verhaltens ist das innere Bezugssystem des Individuums selbst.
8. Ein Teil des Wahrnehmungsfeldes entwickelt sich nach und nach zum Selbst.
9. Als Resultat der Interaktion mit der Umgebung und insbesondere als Resultat wertbestimmender Interaktion mit anderen wird die Struktur des Selbst geformt - eine organisierte, fließende, aber durchweg begrifflich Struktur von Wahrnehmungen der Charakteristika und Beziehungen des 'Selbst' zusammen mit den zu diesen Konzepten gehörenden Werten.
10. Die den Erfahrungen zugehörigen Werte und die Werte, die ein Teil der Selbst-Struktur sind, sind in manchen Fällen Werte, die vom Organismus direkt erfahren werden, und in anderen Fällen Werte, die von anderen intozijiert oder von ihnen übernommen wurden, aber in je individueller Weise (verzerrt) wahrgenommen werden, obwohl subjektiv der Eindruck besteht, dass sie direkt erfahren wurden.
11. Wenn Erfahrungen des Individuums auftreten, werden sie entweder a) symbolisiert wahrgenommen und in einer Beziehung zum Selbst organisiert, b) ignoriert, weil es keine wahrgenommene Beziehung zur Selbst-Struktur gibt, oder c) geleugnet oder verzerrt symbolisiert, weil die Erfahrung mit der Struktur des Selbst nicht übereinstimmt.
12. Die vom Organismus angenommenen Verhaltensweisen sind meistens die, die mit dem Konzept vom Selbst übereinstimmen.
13. Verhalten kann in manchen Fällen durch organische Bedürfnisse und Erfahrungen verursacht werden, die nicht symbolisiert wurden. Solches Verhalten kann im Widerspruch zur Struktur des Selbst stehen, aber in diesen Fällen ist das Verhalten dem Individuum nicht 'zueigen'.
14. Psychische Fehlanpassung liegt vor, wenn der Organismus wichtige Körper- und Sinneserfahrungen leugnet, die demzufolge nicht symbolisiert und in die Gestalt der Selbst-Struktur organisiert werden. Wenn diese Situation vorliegt, gibt es eine grundlegende oder potentielle psychische Spannung.
15. Psychische Anpassung besteht, wenn das Selbst-Konzept dergestalt ist, dass alle Körper und Sinnes-Erfahrungen des Organismus auf einer symbolischen Ebene in eine übereinstimmende Beziehung mit dem Konzept vom Selbst assimiliert werden oder assimiliert werden können.
16. Jede Erfahrung, die nicht mit der Organisation oder der Struktur des Selbst übereinstimmt, kann als Bedrohung wahrgenommen werden, und je häufiger dies Wahrnehmungen sind, desto starrer wird die Selbst-Struktur organisiert, um sich zu erhalten.
17. Unter bestimmten Bedingungen, zu denen in erster Linie ein völliges Fehlen jedweder Bedrohung für die Selbst-Struktur gehört, können Erfahrungen, die nicht mit ihr übereinstimmen, wahrgenommen und überprüft und die Struktur des Selbst revidiert werden, um derartige Erfahrungen zu assimilieren und einzuschließen.
18. Wenn das Individuum all seine Körper- und Sinneserfahrungen wahr- und in ein konsistentes und integriertes System aufnimmt, dann hat es notwendigerweise mehr Verständnis für andere und verhält sich gegenüber anderen als Individuum akzeptierender.

19. Wenn das Individuum 'mehr von seinen organischen Erfahrungen in seiner Selbst-Struktur wahrnimmt und akzeptiert, merkt es, dass es sein gegenwärtiges Wert-System, das weitgehend auf verzerrt symbolisierten Introjektionen beruhte, durch einen fortlaufenden, organischen Wertungsprozess ersetzt.

## 5. Bedingungen des persönlichen Wachstums:

### 5.1. Bedingungen, die das Kind benötigt, um es selbst zu werden bzw. zu bleiben:

Wie in der Therapie, so benötigt das Kind - als 'Sonnenschein' und damit als günstige Bedingung seiner Selbstverwirklichung die auch für die Therapie als günstig herausgefundenen Haltungen der bedingungslosen Akzeptanz. Unter dieser Bedingung (Haltung) kann es ein *positives Verhältnis zu sich selbst* entwickeln, eine Selbstachtung entwickeln. Dies bedeutet nicht, dass es machen kann, was es will, aber wir werden seine Persönlichkeit nicht deshalb in Frage stellen, weil es etwas will, was mit unserm Wollen kollidiert.

Fazit: Nicht (nur) das einzelne, traumatisierende Ereignis prägt Kinder und macht krank, sondern vor allem der dauernde Einfluss der Eltern beeinträchtigt oder fördert die Wachstumsmöglichkeiten. Als die entscheidenden wachstumsfördernden Haltungen von Erwachsenen haben sich die von Rogers auch für den Therapieerfolg entscheidenden Haltungen gezeigt:

### 4.2. Welche Bedingungen brauchen Menschen prinzipiell in einer Beziehung?

Rogers schildert in seinem Buch „Entwicklung der Persönlichkeit“ (1962, dtsh. 1992 S. 64 - 71) die nachfolgend zusammengefassten 10 Punkte.

**Der Therapeut, der Gesprächspartner hat sich folgende 10 Fragen zu stellen:**

#### 1. Kann ich irgendwie so *sein*, dass der andere mich wirklich als vertrauenswürdig, verlässlich und beständig wahrnimmt?

Es geht dabei nicht um das Einhalten von Terminen u.ä., sondern „vertrauenswürdig bedeutet ehrlich. ‘Kongruenz’ ist einer der Begriffe, mit denen ich die Art und Weise, wie ich sein möchte, bezeichne. Damit meine ich, dass die jeweiligen Gefühle oder Einstellungen, die ich gerade in mir erfahre, von mir auch bewusst so gesehen werden, wie sie nun mal sind. Wenn das so ist, dann bin ich in dem Augenblick eine einheitliche oder integrierte Persönlichkeit und kann dann auch das

*sein*, was ich immer schon im tiefsten *bin*. Das ist dann etwas Wirkliches, was andere, meiner Erfahrung nach, als zuverlässig empfinden.

**2. Kann ich mich so ausdrücken, dass das, was ich bin, unzweideutig mitgeteilt wird?**

Wenn ich gegenüber einem anderen verdrießlich, mir dessen jedoch nicht bewusst bin, dann enthält meine Mitteilung sich widersprechende Informationen. (Und selbst dann, wenn er dies nicht bewusst wahrnimmt, er wird es spüren und misstrauisch werden. Die grundlegende Lernerfahrung für jeden: „es ist ungefährlich, offen und ehrlich zu sein. Wenn ich in einer .. Beziehung einigermaßen kongruent bin, wenn keine für die Beziehung relevanten Gefühle in mir oder im anderen verborgen sind, dann kann ich fast sicher sein, dass die Beziehung hilfreich sein wird....Das, was ich bin, so zu akzeptieren, und das dem anderen zu zeigen, ist die schwierigste Aufgabe, die ich kenne, und eine, die ich nie vollständig löse. Aber es war gut, erkannt zu haben, dass das meine Aufgabe ist.“ (65)

**3. Kann ich es mir erlauben, positive Einstellungen gegenüber diesem anderen zu empfinden - Einstellungen der Wärme, Fürsorglichkeit, Zuneigung, des Interesses und des Respekts?“**

Aus Angst vor den eigenen oder den Gefühlen des Gegenüber und aus Furcht, unser Entgegenkommen könne missbraucht werden, gehen wir vielfach auf Distanz. Formalisierung und Bürokratisierung sieht Rogers als eine Form der Distanzschaffung. „Im Klinischen Sektor entwickeln wir komplizierte diagnostische Formeln und betrachten den Menschen dabei als Objekt“ (66).

**4. Durch eigene Erfahrung lernte ich, wie wichtig die folgende Frage ist: Kann ich als Mensch stark genug sein, um mich neben dem anderen zu behaupten? Kann ich meine eigenen Gefühle, meine eigenen Bedürfnisse genauso wie seine voll respektieren? Und kann ich unterscheiden: das sind seine Gefühle, das meine – kann ich meine Gefühle richtig artikulieren? Bin ich stark genug in meinem eigenen Gesondert-Sein, um mich nicht von seiner Depression niederschlagen, von seiner Furcht beängstigen noch von seiner Abhängigkeit verschlingen zu lassen? Ist mein Selbst stabil genug, zu erkennen, dass sein Ärger mich nicht zerstört, sein Bedürfnis nach Abhängigkeit mich nicht verschlingt, seine Liebe mich nicht zum Sklaven macht, dass ich im Gegenteil mit eigenen Gefühlen und Rechten gesondert von ihm existiere? Wenn ich diese Stärke, ein gesonderter Mensch zu sein, ungehindert empfinden kann, dann, so glaube ich, kann ich es mir erlauben, viel weiter in meinem Verstehen und Akzeptieren ihm gegenüber zu gehen; dann habe ich keine Angst, mich selbst zu verlieren.“ (66-67) Dann habe ich auch keine Angst, mich gegenüber ‘Verpflichtungen’ nicht abgrenzen zu können oder ausgebeutet zu werden.**

**5. „Bin ich meiner selbst sicher genug, um ihm sein Anders-Sein zu erlauben? Kann ich es ihm zugestehen zu sein, was er ist - ehrlich oder betrügerisch, infantil oder erwachsen, verzweifelt oder überzuversichtlich? Kann ich ihm die Freiheit geben er selbst zu sein?“ (also keine Ratschläge, Besserwisserei etc.)**

**6. „Kann ich es mir erlauben, voll und ganz in die Sphäre des anderen, in die Welt seiner Gefühle und persönlichen Sinngebungen, einzutreten und sie so zu sehen wie er? Kann ich so vollständig in seine private Welt eintreten, das ich jeglichen Wunsch, sie zu bewerten oder zu beurteilen verliere?.....**

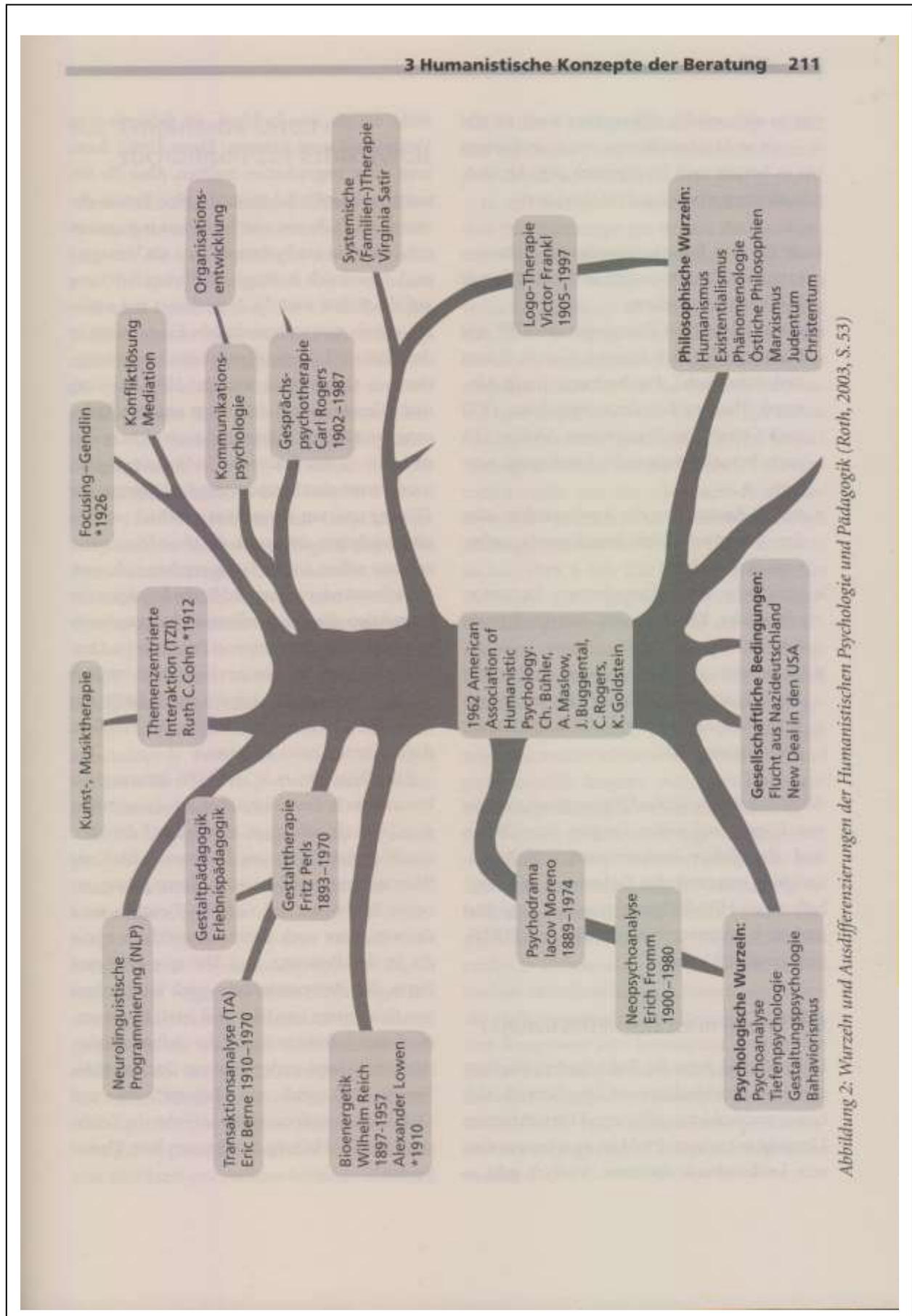
**7. Als weitere Frage ergibt sich, ob ich jede Aussage des Anderen, die er mir bietet, akzeptieren kann. Kann ich ihn so, wie er ist, annehmen?...Oder kann ich nur bedingt akzeptieren, seine Gefühle nur in mancher Hinsicht annehmen, in anderer sie schweigend oder offen ablehnen? Ich habe die Erfahrung gemacht, dass der Klient, falls meine Einstellung zu ihm solche Reversen aufweist, sich da, wo ich ihn nicht voll akzeptiere, nicht verändern und nicht entfalten kann.**

- 8. Bin ich in der Lage, mit zureichendem Feingefühl in einer Beziehung zu agieren, so dass mein Verhalten nicht als Bedrohung empfunden wird?**...wenn ich den Klienten so vollständig wie möglich von äußerer Bedrohung freihalten kann, so kann er beginnen, die inneren Gefühle und Konflikte, die er in sich als bedrohlich empfindet, zu erfahren und anzugehen.
- 9. Kann ich den Klienten vor der Gefahr einer Bewertung von außen schützen?**“ (67-69) Die ständige Beurteilung - Lob und Tadel - „scheinen mir einen gewissen sozialen Nutzen für Institutionen und Organisationen wie Schule und Beruf zu besitzen. Ich sehe selbst, dass ich wie jeder andere allzu oft solche Wertungen vornehme. Aber nach meinen Erfahrungen führen sie nicht zur persönlichen Entfaltung, und deswegen glaube ich nicht, dass sie Teil einer hilfreichen Beziehung sein können. Eine positive Bewertung ist auf die Dauer ....genauso bedrohlich wie eine negative... Je mehr ich ..ein Verhältnis frei von Beurteilung und Bewertung halten kann, desto mehr erlaubt es dem anderen, zu dem Punkt zu gelangen, wo er erkennt, dass die Bewertungsinstanz, das Zentrum der Verantwortung, in ihm selbst liegt.
- 10.** Eine letzte Frage: Kann ich diesem anderen Individuum als jemandem begegnen, der sich in einem Prozess des Werdens befindet, oder bin ich durch seine und meine Vergangenheit gebunden? Wenn ich im Rahmen meiner Begegnung mit ihm ihn als unreifes Kind , unwissenden Schüler, als neurotische Persönlichkeit oder Psychopathen behandle, dann schränkt jedes dieser Konzepte das ein, was er in der Beziehung sein könnte. Martin Buber...hat den Ausdruck geprägt: ‘den anderen bestätigen’, der für mich eine bestimmte Bedeutung hat. Er sagt, ‘für ihn bedeute Bestätigen, die ganzen Möglichkeiten des anderen annehmen, in ihm den Menschen erkennen, seiner innwerden, der zu werden er angelegt ist...(Buber und Rogers 1957). Wenn ich den anderen als etwas Fixes, schon Diagnostiziertes und Klassifiziertes betrachte, dann trage ich meinen Teil dazu bei, dieses unzulängliche Etikett zu bestätigen. Wenn ich ihn als einen Menschen im Prozess des Werdens ansehe, dann trage ich meinen Teil dazu bei, seine Potentialität zu bestätigen oder real werden zu lassen.“ (69) Rogers beschreibt hier das, was von Merton 1948 als ‘self-fulfilling prophethy’ beschrieben wurde (Brophy/Good 1974, dtsh.1976).

**Konkret formuliert Ruth Cohn für das Arbeiten in Gruppen zwei Regeln (Postulate) und weitere neuen Hilfsregeln, die als Beispiel genommen werden können:**

## 6. Verschiedene Ansätze der HPP

**Auf diesen Aspekt gehe ich nicht näher ein, er wird in der aufgeführten Literatur ausführlich diskutiert und würde diesen Rahmen sprengen. Es soll lediglich eine Übersicht gegeben werden, welche Richtungen zur HPP gezählt werden können. Es soll aber betont werden, dass all diese Richtungen keine „Techniken“ darstellen, sondern geronnene Erfahrung - auf dem Hintergrund einer Haltung dem Menschen gegenüber und gegenüber der Welt. Dass es dann zu diesen verschiedenen Praxiskonzepten gekommen ist, dürfte an der Unterschiedlichkeit der Menschen liegen, die diese Haltung konkret lebten! In gleicher Weise sollte m.E. der/diejenige, der/die auf die HPP stößt und von ihrer Idee sich infizieren lässt ausprobieren, welche der nachfolgend genannten Konzepte ihn/sie am ehesten anspricht, so dass er/sie dort einsteigen und letztlich sein/ihr eigenes Konzept entwickeln kann, so dass die bereits im Vorwort erwähnte *Passung* aller am aktuellen Interaktionsprozess beteiligten Individuen in einem konzeptuellen Rahmen entstehen kann.**



zit. aus Roth, Wolfgang (2006), Humanistische Konzepte der ,Beratung. In: Steinebach, Christoph /Hrsg.), Handbuch Psychologische Beratung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 195-217.

## 7. Humanistische Pädagogik

Rogers selbst sah, dass sowohl Therapie als auch Pädagogik „Interaktionsbereiche“ sind und dass es hier wie dort um ähnliche (Veränderungs-)Prozesse geht, weshalb er nicht bei der Entwicklung eines therapeutischen Konzeptes stehen blieb, sondern seine Grundsätze und die Grundhaltung des Therapeuten schon früh auch auf die Pädagogik und alle anderen Bereiche übertrug, in denen es um menschliche Interaktion geht. Spät in seinem Leben hat er entdeckt, dass er im Grunde das Gleiche will wie Paolo Freire (Pädagogik der Unterdrückten) z.B., mit dem er sich über längere Zeit intensiv austauschte. Letztlich hat er die immense politische Dimension seines Ansatzes entdeckt und ausgebaut (siehe unten) und in gleicher Weise haben auch die anderen Ansätze und Methoden der Humanistischen Psychologie (Gestalt, TZI, Psychodrama usw.) ihre Möglichkeiten nicht nur zur Entwicklung der Lehrerpersönlichkeiten, sondern auch ihren direkten Einsatz als Gestaltungshilfen für den Unterricht untersucht und ausgebaut.

**Auch hier geht es erst in zweiter Linie um Techniken, sondern vor allem um eine Grundhaltung, die Rogers selbst folgendermaßen umschreibt:**

Das erste ist eine Vorbedingung. Die anderen Züge können in einer entsprechenden Schule oder Universität erlebt und beobachtet werden.

1. *Vorbedingung:* Ein Führer oder ein Mensch, der in einer Situation als Autoritätsperson wahrgenommen wird, ist seiner selbst und seiner Beziehung zu anderen sicher genug, so daß er auf die Fähigkeiten anderer, selbst zu denken und zu lernen, zutiefst vertrauen kann. Existiert diese Vorbedingung, dann werden die folgenden Aspekte möglich und können in die Wirklichkeit umgesetzt werden.
2. *Die helfende Person ((Facilitator)) teilt sich mit den anderen - mit den Schülern, möglicherweise deren Eltern oder Mitgliedern der jeweiligen Gemeinde - in die Verantwortung für den Lernprozeß.* Curriculum-Planung, Verwaltung und Leitung, Finanzierung, Verfahrensweisen liegen in der Verantwortung der jeweiligen Gruppe. So kann eine Klasse für ihre Curricula zuständig sein, die gesamte Gruppe jedoch für die allgemeine Schul- oder Universitätspolitik. Auf alle Fälle wird die Verantwortung geteilt.
3. *Die helfende Person schafft Lernmöglichkeiten aufgrund ihrer Person, ihrer Erfahrung, sei es aus Büchern anhand von Materialien oder durch Gemeinschaftserfahrungen.* Sie ermutigt die Lernenden dazu, Lernmöglichkeiten, die sie kennen oder die sie erlebt haben, selbst beizusteuern. Sie öffnet Erfahrungsmöglichkeiten außerhalb der Gruppe die Tür.
4. *Der Lernende entwickelt sein eigenes Lernprogramm, allein oder zusammen mit anderen.* Indem er seine eigenen Interessen ergründet und diesen Reichtum an Möglichkeiten wahrnimmt, trifft er seine Wahl bezüglich der Lernrichtung und trägt daher auch die Verantwortung für die Folgen, die sich daraus ergeben.
5. *Es wird ein hilfreiches Lernklima geschaffen.* Bei Klassen- oder Schulzusammenkünften herrscht eine Atmosphäre der Authentizität, des Füreinander-Besorgtseins und des verstehenden Zuhörens. Dieses Klima kann anfangs von der Person ausgehen, die als Führer betrachtet wird. Im Verlauf des Lernprozesses wird es immer mehr von den Lernenden selbst geschaffen. Voneinander lernen wird ebenso wichtig wie das Lernen aus Büchern, Filmen oder Gemeinschaftser-

fahrungen.

6. *Die Betonung liegt in erster Linie auf der Förderung eines andauernden Lernprozesses.* Der Lerninhalt, der auch wichtig ist, kommt erst an 'zweiter Stelle. Das heißt, dass ein Kurs nicht dann erfolgreich beendet ist, wenn der Lernende »alles gelernt hat, was er wissen muß«, sondern wenn er signifikante Fortschritte darin gemacht hat zu lernen, wie man lernt, was man wissen will.
7. *Die Disziplin, die der Lernende benötigt, um sein Ziel zu erreichen, ist Selbstdisziplin - und wird vom Lernenden als seine eigene Verantwortlichkeit erkannt und akzeptiert.* Selbstdisziplin ersetzt die Disziplin von außen.
8. *Umfang und Bedeutung des Lernens werden vom Lernenden selbst beurteilt,* obwohl seine Selbsteinschätzung durch liebevolle Rückkoppelung von anderen Gruppenmitgliedern oder dem Helfer beeinflusst und erhöht werden kann.
9. *In diesem wachstumsfördernden Klima wird das Lernen tiefer, geht schneller voran und hat größeren Einfluss auf das Leben und Verhalten des Lernenden als der herkömmliche Unterricht.* Der Grund dafür ist, daß die Richtung selbstgewählt, das Lernen selbstinitiiert und die ganze Person sowohl mit ihren Gefühlen und Leidenschaften als auch mit ihrem Intellekt in dem Prozeß engagiert ist. (Ich werde noch auf Forschungsergebnisse zurückkommen, die diese Behauptung stützen.)“ (Rogers in Rogers/Rosenberg 1980, S.133-134)

Diese Grundpositionen dürften heute unter den PädagogInnen durchaus konsensfähig sein, während sie vor 20 Jahren, als in deutschen Schulen noch geprügelte werden durfte, von vielen als „illusionäre Spinnerei“ abgetan worden ist. Alleine daran lässt sich sehen, wie ein Paradigma wirkt: letztlich sickert eine Grundüberzeugung durch ohne dass einem bewusst ist, woher sie kam und dass es einmal anders war.

**Am bekanntesten dürften die aus den im vorigen Kapitel genannten 10 Punkten zur „Haltung“ eines Therapeuten/Pädagogen zusammengefassten drei Handlungsvariablen sein, die sowohl in der Therapie als auch in der Begegnung von LehrerIn und SchülerIn gelten:**

**1. Achtung - Wärme - Rücksichtnahme** bemüht sich um eine Atmosphäre, in der sich das Gegenüber angenommen fühlt und zu öffnen wagt. Im einzelnen nennen Tausch/Tausch (1991, s.120) folgende Aspekte, die sicher nicht immer alle realisiert sein werden und eher als Beispiele zu sehen sind. Gerne werden solche Aufzählungen als 'übertrieben', als 'utopisch' 'idealistisch' 'im Unterricht nicht zu realisieren' abgetan. Tatsächlich realisiere auch ich nicht in jeder Situation diese Haltung in den unten beschriebenen Ausprägungen. Aber auch ein 'Ausflippen' und ein anderes Verhalten (Zornigwerden, Verletzen) muss die Grundhaltung nicht zerstören, wenn sie an sonst eingebunden ist in eine vertrauensvolle Beziehung, in der *im wesentlichen* die drei Haltungen so realisiert sind, dass sie die Beteiligten als solche erleben.

- ⇒ den anderen wertschätzen, an ihm teilnehmen
- ⇒ ihm Geltung schenken, ihn anerkennen, ihn willkommen heißen, ihm zugeneigt sein
- ⇒ mit ihm freundlich, herzlich umgehen, mit ihm nachsichtig sein
- ⇒ ihn rücksichtsvoll, zärtlich, liebevoll behandeln
- ⇒ ihn ermutigen, ihn wohlwollend behandeln
- ⇒ ihm vertrauen
- ⇒ zu ihm halten, ihm beistehen, ihn beschützen, ihn umsorgen, ihm helfen, ihn trösten

⇒ sich ihm gegenüber öffnen, ihm nahe sein

**2. Einführendes Verstehen** rückt von den eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern ab und versucht den anderen so zu erfassen, wie er/sie sich selbst sieht. Durch das Gefühl, verstanden zu werden, ergibt sich eine Offenheit zum Weiterdenken und -fühlen, so dass bisherige Muster hinterfragt werden können.

Leicht verändert Für den ideal-therapeutischen Bereich etwa (nach Tausch 1991, s.181) folgendermaßen charakterisieren:

⇒ eine Person erfasst ... die vom anderen geäußerten Gefühle  
 ⇒ sie ist gewahr, was die Äußerungen oder das Verhalten für das Selbst des anderen bedeuten  
 ⇒ sie versucht den anderen so zu verstehen, wie dieser sich im Augenblick selbst sieht  
 ⇒ sie teilt dem anderen das mit, was sie von seiner inneren Welt verstanden hat  
 ⇒ sie hilft dem anderen, die von ihm gefühlten Bedeutungen dessen zu sehen, was er geäußert hat  
 ⇒ sie ist dem anderen in dem nahe, was dieser fühlt, denkt und sagt  
 ⇒ sie zeigt in ihren Äußerungen an, inwieweit sie die Welt des anderen mit dessen Augen sieht  
 ⇒ sie drückt die vom andern gefühlten Inhalte und Bedeutungen in tiefgreifenderer Weise aus als dieser es selbst konnte  
 ⇒ ihre Handlungen und Maßnahmen sind dem persönlichen Erleben des anderen angemessen

Gerade diese Haltungsvariable hat viele immer wieder dazu verleitet, Schülern das zu spiegeln, was sie an Gefühlen direkt oder indirekt geäußert haben. „Du fühlst dich jetzt...“, worauf die SchülerInnen z.T. mit heftiger Abwehr reagieren. Dies kann sehr unterschiedliche Ursachen haben:

- \* sie wollen sich gar nicht der Lehrperson gegenüber zeigen, deren Rolle anders definiert ist (Leistung, Beurteilung),
- \* schon gar nicht vor der Klasse,
- \* cool-sein ist in, Gefühle haben und zeigen ist mit Schwäche gleichzusetzen,
- \* sie wollen die Distanz zu diesem Lehrer/dieser Lehrerin speziell oder zu (fremden) Erwachsenen allgemein, die nach dem Rumpelstilzchen-Prinzip nichts wissen und nicht alles sehen sollen von ihnen,
- \* besonders Jugendliche/Pubertierende sind oft recht selbstunsicher, wollen so nicht gesehen werden und/oder können mit ihren eigenen Gefühlen nicht umgehen und dem entsprechend auch nicht mit deren Spiegelung durch eine Erwachsenenperson,
- \* die dadurch auch mal wieder ihre Überlegenheit demonstriert, so dass dieses Verhalten einer Lehrperson als Ausspielen eines subtilen Machtinstrumentes angesehen wird,
- \* viele Jugendliche empfinden das verständnisvolle Eingehen auf sie als ‘schleimig’ und als Anbieten.

Es gibt aber verschiedene Arten und Weisen, wie ich jemandem signalisiere, dass ich ihn verstehe bzw. zu verstehen suche, dass ich ihn als Person akzeptiere, achte und schätze. Dies kann sich auch in Blicken, in der Betonung von Sachverhalten und in witzigen Kommentaren äußern. Und da eh die wichtigsten emotionalen Botschaften nonverbal übermittelt werden, spielt dieser Bereich eine größere Rolle.

Auch die von Gordon so genannten **Ich-Botschaften** sind vielfach in Verruf gekommen, weil sie von der Lehrperson gebraucht vielfach ähnliche Gefühle und Reaktionen mit sich bringen wie die Spiegelung von Schülergefühlen. Sicher wollen SchülerInnen überwiegend einen lebendigen, einen ‘echten’

Lehrer, eine 'echte' Lehrerin (siehe nächsten Punkt), aber sie wollen niemanden, der in Gefühlen zerfließt, der sie über die Schulleistung hinaus nun auch noch emotional in die Pflicht nimmt und dafür verantwortlich macht, dass es ihnen nicht gut geht. Dennoch scheint es mir wichtig, dass SchülerInnen erfahren, welche Gefühle ihr Handeln bei anderen auslöst. Also bleibt es wichtig, dies deutlich zu machen im Sinne der dritten Dimension:

### 3. Die dritte Haltungsdimension **Echtheit - Aufrichtigkeit**

Sie zeigt sich (nach Tausch 1991, s. 215) darin, dass:

- ⇒ eine Person das sagt, was sie denkt und fühlt
- ⇒ sich so gibt, wie sie wirklich ist
- ⇒ sich ungekünstelt verhält, natürlich, keine „Rolle“ spielt
- ⇒ ohne professionelles, routinemäßiges Gehabe ist
- ⇒ sie selbst ist, ohne Fassade und Panzer lebt
- ⇒ sich in individueller, origineller, vielfältiger Weise verhält
- ⇒ mit dem vertraut ist, was in ihr vorgeht
- ⇒ aufrichtig ist und nicht heuchelt
- ⇒ ehrlich sich selbst gegenüber ist, sich nichts vor macht, bereit ist, das zu sein, was sie ist
- ⇒ sich anderen offenbart und sich mit ihrem Ich zu erkennen gibt, sich nicht verleugnet
- ⇒ durchsichtig ist
- ⇒ tiefe gefühlsmäßige Erlebnisse ausdrückt.

Um auch hier wenigstens ein Missverständnis aufzuklären: Das zu sagen, was man denkt und fühlt heißt nicht, in Beleidigungen zu verfallen. Hinter einer Aussage wie „du bist ein Idiot“ steht nicht die Echtheit, sondern der Wunsch zu verletzen oder zumindest seine Wut abzureagieren. „*Sei authentisch und selektiv*“ sagt Ruth Cohn und meint damit, dass wir nicht alles sagen müssen, was in uns vorgeht, dass aber das, was wir sagen, unserer Meinung im Kern entspricht. Ich kann auch sehr gezielt meine Zweifel ausdrücken, die ich hinsichtlich einzelner Verhaltensweisen habe, ohne eine Person als *ganzes* abzuwerten und zu beleidigen. „Ich habe Schwierigkeiten mit deinem Verhalten gegenüber deinem Banknachbarn; mich würde das verletzen“; „im Moment macht mich das zornig, weil ich es nicht verstehe“, „im Augenblick habe ich keine Idee, wie ich dir helfen könnte“, „du machst immer wieder die gleichen Fehler, und vielleicht sollten wir ein Konzept entwickeln, was du dagegen tun kannst“.

## Einschätzskala des Unterrichts (nach Tausch/Tausch, 1991)

(in der über die drei Hauptvariablen hinaus noch spezifisch unterrichtsrelevante Dimensionen aufgenommen sind):

**Erzieherhaltung und  
Unterrichtsgestaltung:**

**Ausprägungsgrad:**

**Erzieherhaltung und  
Unterrichtsgestaltung:**

	2	1	0	1	2	
Fassadenhaftigkeit Nichtübereinstimmung Unechtheit						Echtheit Übereinstimmung Aufrichtigkeit
Missachtung Kälte Härte						Achtung Wärme Rücksichtnahme
kein einführendes Verstehen						vollständiges einführendes Verstehen
keine fördernden, nichtdirigie- renden Tätigkeiten						viele fördernde, nichtdirigierende Tätigkeiten
starke Dirigierung - Lenkung						keine Dirigierung - Lenkung
erlaubt keine Selbstbestimmung						gibt viel Raum für Selbstbe- stimmung
Kompliziertheit des Unterrichts						Einfachheit der Stoffdarbietung und Unterrichtsgestaltung
Ungegliedertheit - Zusammen- hanglosigkeit						Gliederung - Ordnung
Weitschweifigkeit						Kürze - Prägnanz
keine zusätzlichen Anregungen						zusätzliche Anregungen
geringe Selbstachtung der Lehrperson						starke Selbstachtung der Lehrperson

**Anweisung:** tragen Sie den Ausprägungsgrad der Haltung und des Verhaltens der Lehrperson entsprechend Ihrer Einschätzung je Spalte in eine der 5 vorgegebenen Möglichkeiten. Dies subjektive Einschätzung können Sie dann danach hinterfragen, was bei Ihnen diese Einschätzung konkret auslöst.

## 7.1. Gestaltpädagogik

**Eine andere Herangehensweise und Schwerpunktsetzung bietet beispielsweise die Gestaltpädagogik, die sich (nach Burow) als eine „Pädagogik vom Lehrer aus“ versteht:**

„Gestaltpädagogik reiht sich ein in die vielfältige Zahl von pädagogischen Konzeptionen, die Alternativen zur bestehenden pädagogischen Praxis aufzeigen wollen. Sie verbindet mit der Mehrzahl dieser Konzepte die Frontstellung gegen die bekannten Mängel der öffentlichen Schule, die neben anderem vor allem in ihrer Tendenz zur Verplanung und Entpersönlichung, ihrem Hang zur Lebensferne und sinnentleerten Ritualisierung, ihrem verdeckten Selektionscharakter, ihrer ungenügenden Berücksichtigung der Bedürfnisse von Lehrern und Schülern sowie ihrer mangelnden Effektivität und Humanität gesehen werden.

Bei aller Betonung solcher gemeinsamen Positionen stellen die verschiedenen Konzepte jedoch unterschiedliche Aspekte in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen. So wurde z. B. in reformpädagogischen Ansätzen auf unterschiedliche Weise versucht, *Ellen Keys* Prämisse, vom Kinde auszugehen, Rechnung getragen. Die Freinet-Pädagogik etwa legt einen besonderen Schwerpunkt auf die radikale Veränderung des Unterrichts von der materiellen Basis her. Aufgabe des Lehrers ist es dort vor allem, den Klassenraum in der Weise mit geeignetem Material auszustatten, daß sich die Eigentätigkeit der Schüler optimal entfalten kann, was zugleich natürlich auch eine veränderte Lehrer-Schüler-Beziehung ermöglicht.

Im Unterschied zu diesen Ansätzen ist die Gestaltpädagogik zunächst *eine Pädagogik vom Lehrer aus*, d. h. es geht ihr nicht um das Bild des kinderfreundlichen Pädagogen, der seine Bedürfnisse hintan stellt, sondern gerade die Wahrnehmung und Berücksichtigung seiner Bedürfnisse ist Voraussetzung für einen echten (kongruenten) Umgang miteinander. Nach einer Phase, in der Lehrer mit normativen Introjekten bombardiert wurden, mit Vorschriften, wie ein guter Lehrer zu sein habe, versucht Gestaltpädagogik, die Auflösung solcher unhinterfragt übemonimeier Normen zu fördern und einen Selbstfindungsprozeß von Pädagogen zu unterstützen.

Bewußtheit ("awareness"), Akzeptanz, Kongruenz ("Echtheit"), Empathie (Einfühlung) und Integration werden so zu den ersten Zielen der Gestaltpädagogik. Nicht das, was *sein soll*, sondern das, was *ist*, wird auf diese Weise zum Ausgangspunkt von Veränderungsprozessen genommen. Dahinter steht die von *Beißer* pointiert ausgedrückte gestalttherapeutische Auffassung, daß Veränderung dann stattfindet, wenn jemand wird, was er ist, und nicht, wenn er versucht zu werden, was er nicht ist. Der Prozeß der dialogischen, personenzentrierten Kompetenzförderung unter Verwendung kreativer Methoden und Prinzipien, in dem der Lehrer die Rolle eines wachen Begleiters ("faciliators") einnimmt, beschreibt den Keim, der die spezifische Originalität der Gestaltpädagogik ausmacht.

Die Verbindung des gestalttherapeutischen Kontaktbegriffs - auf dem Hintergrund der existentialistischen Auffassung von Intersubjektivität mit dem Strukturmodell des TZI und die praxisrelevante Präzisierung dieser theoretischen Grundlagen in Form von handlungsleitenden Prinzipien sowie die darin eingebetteten kreativen Methoden und Übungen beschreiben die Umrisse eines pädagogischen Konzeptes, das sich deutlich von anderen pädagogischen Ansätzen abhebt, obgleich es in deren Tradition steht und in vielerlei Hinsicht an sie anknüpft.

Der besondere Akzent, den Gestaltpädagogik setzt, kann weiter durch die Fokussierung auf die inneren Prozesse bei Schülern und Lehrern sowie durch das spezifische Konzept der integrativen Berücksichtigung, insbesondere der psychologischen Faktoren des Lehrens und Lernens auf den Ebenen Denken, Fühlen und Handeln, beschrieben werden. Ein Verdienst der Gestaltpädagogik ist es hierbei, erneut die zentrale Bedeutung der personenzentrierten Prozeßorientierung des Lernens und Lehrens hervorgehoben zu haben sowie auf die Bedeutung der dialogischen Begegnung und die Beachtung der verschiedenen Kontaktebenen hingewiesen zu haben.

Wie die bisher vorliegenden Arbeiten zeigen, steht die Entwicklung der Gestaltpädagogik erst in den Anfängen, und keinesfalls ist es ihr Anspruch, ein in sich geschlossenes System zu entwickeln. Der Ansatz von Selbstorganisation und Prozeßorientierung schließt einen solchen Anspruch von selbst aus. Darüber hinaus gilt, daß die Gestaltpädagogik in ihrer Weiterentwicklung auf Anregungen von anderen pädagogischen Konzepten angewiesen ist, die auf ihre Weise wichtige andere Aspekte, wie etwa die Perspektive vom Kinde aus oder die besondere Beachtung der materiellen Basis des Unterrichts in sehr viel differenzierterer Weise thematisieren“ (Burow, Olaf-Axel (1994), Was ist Gestaltpädagogik? In: Burow, Olaf-Axel/Herbert Gudjons (Hg.), Gestaltpädagogik in der Schule. Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 18-20) (Zur Kritik der Gestaltpädagogik vgl. *Gudjons* in diesem Buch, S. 65).

## 7.2. TZI in der Schule

**ist ein anderes Beispiel für die Umsetzung Humanistischer Methoden in die Schule:**

1. Das Thema, das behandelt wird kommt aus der Diskussion, die die SchülerInnen augenblicklich haben, aus ihrer Lebensmitte und es wird
2. daraus ein gemeinsames Thema der Stunde. Darin zeigt sich das Geschick der Leiterperson, dass sie das Gemeinsame der Probleme und Fragen aller herausarbeitet, so dass die vorhandene Energie nicht verlorenght, sondern sich sammelt.
3. Jede Person bringt ihren Aspekt und ihre Emotionen in Bezug zum Thema ein, verliert sich nicht in langen Theoriediskussion. Die Leiterperson hilft den SchülerInnen, sich in Beziehung zum Thema/Problem zu bringen.
4. Es werden dann Handlungsmöglichkeiten gesammelt: Experten befragen und/oder einladen, Meinungen sammeln, Betroffene hören, Analysen anstellen, Materialien erstellen etc. und die Aufgaben werden (in Kleingruppen) verteilt.
5. Die Arbeit in den Kleingruppen werden organisiert, wobei die Gruppenkommunikation ebenfalls zum Thema werden kann und Überlegungen angestellt werden, wie sie sich verbessern lässt.
6. Austausch der Ergebnisse im Plenum und Reflexion,
7. Überlegung, wie die Gruppe und wie jeder Einzelne die Information ‘verarbeitet’ in sein Ich integriert und welche (Handlungs)folgerungen sich daraus ergeben. U.U. ergeben sich gemeinsame Aktionen. (Konkretes Beispiel siehe z.B. :Christina Terfurth 1994, Lebendiges Lehren und Lernen in der Schule. Zeitschr: Gruppendynamik, Heft 4, 389-400, weitere Beispiele siehe in der Literaturliste)

Es geht also auch hier nicht um eine bestimmte Technik, sondern um ein stimmiges Insgesamt von Zielen, Wegen, Beteiligten in einer konkreten (Lebens)situation.

Ruth C. Cohn nennt neben den **beiden Postulaten:**

1. Sei deine eigene Chairperson (Übernimm Verantwortung für dich und andere, Sorge für dich und die anderen)
2. Störungen haben Vorrang (sie signalisieren wichtige Themen, die es zu bearbeiten gilt) eine ganze Reihe von Hilfsregeln, die vielfältig abgewandelt wurden, von denen sie aber betont, dass sie nur angewandt werden sollen, wenn sie wirklich für den Gruppen-Lernprozess hilfreich sind. TZI

ist also nicht das Auswendiglernen dieser Regeln und ihr stures Einhalten, sondern die Verwirklichung des Geistes, aus dem sie aufgestellt wurden:

1. Vertritt dich selbst in deinen Aussagen; sprich per „Ich“ und nicht per „Wir“ oder per „Man“
2. Wenn du eine Frage stellst, sage, warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet. Sage dich selbst aus und vermeide das Interview,
3. Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mache dir bewusst, was du denkst und fühlst, und wähle, was du sagst und tust.
4. Halte dich mit Interpretationen von anderen so lange wie möglich zurück. Sprich statt dessen deine persönlichen Reaktionen aus.
5. Sei Zurückhaltend mit Verallgemeinerungen.
6. Wenn du etwas über das Benehmen oder Charakteristik eines anderen Teilnehmers aussagst, sage auch, was es dir bedeutet, dass er so ist, wie er ist (d.h. wie du ihn siehst).
7. Seitengespräche haben Vorrang. Sie stören und sind meist wichtig. Sie würden nicht geschehen, wenn sie nicht wichtig wären (Vielleicht wollt ihr uns erzählen, was ihr miteinander sprecht?).
8. Nur einer zur gleichen Zeit bitte.
9. Wenn mehr als einer gleichzeitig sprechen will, verständigt euch in Stichworten, über was ihr zu sprechen beabsichtigt.

(Cohn 1992, 11. Auflage Stuttgart, S. 121-127)

### 7.3. Seminarreflexion

**Dem „anderen“ Lernen gemäß ist auch eine andere Form der Überprüfung, in wieweit der Lernprozess ‘signifikant’ ist. Aus diesem Grunde habe ich mit Studierenden gemeinsam die nachfolgende Form der Seminarverarbeitung entwickelt, die sich inzwischen über mehrere Semester hinweg bewährt hat.**

Es geht bei dieser Form des Lernens und der Verfolgung des Lernprozesses nicht um eine Lernkontrolle im herkömmlichen Sinne, denn es werden keine Inhalte abgefragt. Es geht auch *nicht* um eine Seminarkritik und auch nicht um eine *biografische* Selbstreflexion sondern darum, **die gehörten, erfahrenen Inhalte des Seminars auf sich zu beziehen** und zu schauen, wie dieser Auseinandersetzungsprozess verläuft, was die Inhalte mit einem ‘machen’, zu welchen Gefühlen, Überlegungen und Handlungen sie führen, wie sich die Gefühls- und Denkmuster dadurch verändern!

Das praktische Vorgehen sieht z.B. so aus, dass sich der/die Studierende nach jeder Seminarsitzung das Erlebte nochmals vor Augen führt, sich seine Mitschrift durchliest, zunächst inhaltlich ergänzt und sich dann nochmals in die Seminarsituation hineinversetzt um dem nachspüren zu können, was sie wie erlebt hat. Vom Umfang ergeben sich somit (ohne inhaltliche Mitschrift) für die Reflexion pro Sitzung zwischen einer halben und zwei Seiten, so dass sich die Reflexion über das Semester erfahrungsgemäß auf 10 bis 20 Seiten summieren.

So einfach diese Aufgabe auch gestellt sein mag, so schwierig scheint es, die sowieso ablaufenden Prozesse für sich bewusst zu machen. In unserm System von Angebot und Nachfrage, von Konsum und Auswählen haben wir uns vielfach eine Herangehensweise an die Dinge angewöhnt, die selten zu einem wirklichen *Kontakt* führt. Wenn z.B. in einem Seminar Schwierigkeiten auftauchen, so stimmen viele Studierende 'mit den Füßen ab', statt sich mit der Situation auseinanderzusetzen. Wir verstehen Konflikte und Schwierigkeiten als lästig und gehen ihnen aus dem Weg. Damit aber vergeben wir uns die wichtigsten Lernsituationen, die uns eine Chance zum Weiterkommen in unserer Persönlichkeitsentwicklung, unseren sozialen Kompetenzen und inhaltlichen Einsichten geben können. Nur wenige Studierende bringen ihre Kritik vor, noch weniger versuchen eine konstruktive Kritik, und ganz selten, dass sich Studierende in einer solchen Situation in die Seminargestaltung einschalten, so dass sie zwar an ihren Interessen festhalten, aber mit einer zusätzlichen Investition dafür sorgen, dass sie das auch bekommen, was sie wollen und erwartet haben. Die Kompetenz, solche Konflikte zur konstruktiven Lernsituation werden zu lassen, erwirbt man nur im Tun. Einzige Voraussetzung ist der Mut, sich in die Situation zu begeben, möglichst offen das anzusprechen, was man empfindet (statt über den/die andere(n) herzuziehen, ihn/sie anzugreifen. Gerade mit den hier immer wieder herausgestellten Bedingungen für das persönliche Wachstum wächst auch die Fähigkeit dazu, alle Situationen als Chance sehen und nutzen zu können.

**Bei den abgelieferten Seminarreflexionen sind mir folgende Stufungen** auf der Inhalts- und auf der Beziehungsebene (Beziehung zwischen Person und Ideen) aufgefallen:

1. Sehr lückenhafte oder lückenhafte Wiedergabe von **Seminarinhalten**. Da werden Namen vertauscht oder falsch geschrieben, Sitzungen fehlen ganz und vieles wurde falsch verstanden. Zusammenhänge fehlen, so dass das ganze letztlich unbrauchbar erscheint. In diese Stufe einzuordnen ist eine Mitschrift, die nach 4 Wochen nicht mehr verstanden wird und so als Vorbereitung für eine Prüfung nicht benutzt werden kann. (Inhaltsebene)
2. Noch auf der Inhaltsebene, aber die Wiedergabe der Inhalte ist hinreichend korrekt und es sind **Zusammenhänge** erkennbar.  
„Im Unterschied zu dieser Untersuchung steht die vorher besprochene...“, „Dieses Modell geht über das von Bühler hinaus...“
3. Zusätzlich zu den Inhalten sind **Kommentare** zu den Inhalten vorhanden. Die Auseinandersetzung aber läuft weitgehend auf der Inhaltsebene  
„Dieses Modell hat mir nicht eingeleuchtet, ich kenne Beispiele, die mit diesem Modell nicht erfasst werden...“
4. Viele Studierende verstehen die Seminarreflexion als **Seminarkritik** miss! „Mir hat ... nicht gefallen“ ist auch keine wirkliche Gefühlsäußerung, sondern eine Wertung, hinter der sich Emotionen (des Unwohlseins, der Aufregung, der Unlust) verbergen und die durch ein solches Etikett eher weiter verschleiert oder auch intellektualisiert, rationalisiert werden. (Beziehungsebene - negativ-abwertend)

5. Die (nicht gemeinte, wenn auch durchaus wichtige) Seminarkritik wird differenziert und es werden Überlegungen angestellt, wie sich die Veranstaltung verbessern ließe: **Konstruktive Kritik**. Immer aber geht es noch um den Inhalt und die Präsentationsform zu lernender Wissensinhalte (Beziehungsebene positiv-konstruktiv).
  6. Es werden die positiven und negativen **Gefühle** benannt, die durch die verschiedenen Inhalte, die Vorgehensweise etc. ausgelöst werden:  
 „das hat mich sehr angesprochen“, „das stimmt mit meiner Auffassung überein“, „damit kann ich mich nicht anfreunden..“ (was hat das mit mir zu tun, was bedeutet es für mich - statisch)
  7. Es wird geschildert, wie die Inhalte, die Form, die Randbedingungen auf einen emotional und kognitiv **gewirkt** haben und was sie im Ich veränderten.  
 „Ich bin durch die Bemerkung über den Existentialismus sehr ins Nachdenken geraten...“  
 (was hat das mit mir zu tun, was bedeutet es für mich - prozessorientiert)
- Es ergeben sich also durchaus Parallelen zur oben beschriebenen Persönlichkeitsentwicklung.

An einem Beispiel soll gezeigt werden, dass es durchaus während eines Semesters Entwicklungen gibt, die sich in einer Seminarreflexion niederschlagen können:

Am Anfang der Seminarreflexion (SR) stehen nur Inhalte, dann reihen sich 'Allaussagen' an: „Der Mensch braucht Beweise, so auch für die Art eines anderen Menschen. Was würden wir manchmal dafür geben, in andere Menschen hineinsehen zu können... Der Mensch muss sich über alles hinwegsetzen, um sich selbst gerecht werden zu können. Keine Erklärung, kein Gedanke, keine Wissenschaft reicht zu seiner Ergründung aus....“ hier wird also die eigene Überlegung und das eigene Bedürfnis generalisiert nach dem Motto: 'alle machen das so, das ist eine Gesetzmäßigkeit, und wenn ich das Bedürfnis habe, so bin ich nicht falsch...' (Angst vor unangemessenen Gefühlen und Bedürfnissen). „Wenn man die Zukunft nicht als wichtig empfindet, was mir aber allein aus menschlich egoistischen Gründen unwahrscheinlich scheint, handelt man rücksichtslos, weil man von keiner Handlung die Folgen absehen würde...“ (diese Äußerungen drücken nach meinem Ermessen die Befürchtung aus, egoistisch zu werden - siehe auch die vorhergehende Äußerung -, die sich aber mit einer Zielsetzung 'bändigen' lässt).

Einige Seiten weiter (einige Zeit später) „Ich bin vielleicht auch ein mensch, der das Seine noch nicht gefunden hat, und der nur durch die Selbsterfahrung einer Sache zustimmt und einer Sache gegenüber kritisch sein kann. Erfasse ich meine Mitmenschen, meine Mitwelt und mich selber mit allen Sinnen, wird aus allem Be-griffenen weniger Un-‘Sinn’. Hat alles seinen Sinn, so auch die Menschen, mit denen ich umgehe, so bin ich auch akzeptierender...“

Noch einige Zeit (und Seiten) weiter heißt es dann: "Ich bin mein Körper". Ein Satz der mich anspricht, darum entscheide ich mich für die Mitarbeit in der Bioenergetikgruppe.

Durch eigene Erfahrung merke ich immer wieder wie wichtig es für mich ist, einen Bezug zu meinem Körper zu haben. Wenn es mir gut geht, geht es auch ihm gut, jede Bewegung macht Spaß, und ich bin froh, nicht nur ein Mensch mit Kopf zu sein, der sich über alles den Kopf zerbrechen muß, sich viel zu viele Gedanken und Sorgen macht. Und ist es dann bei mir soweit, daß mein Körper sich durch die viele Kopfarbeit vernachlässigt fühlt, dann meldet er sich. Erst ganz sacht, dann immer heftiger, bis ich ihn schließlich nicht mehr übersehen kann. Er schlägt zurück mit seinen Waffen. Er hat ein wachsames Auge auf mich, macht mich darauf aufmerksam, wenn es mal wieder reicht, egal wovon.

### **Und eine andere Stelle gegen Ende der SR:**

„Ich kann nicht immer die Aufmerksamkeit bringen, die mein Gesprächspartner sich gerade für sich wünscht, weil ich selber auch noch zu denken und etwas zu sagen habe, das ist klar. Kommunikation ist ein Wechselspiel. Es gibt keinen Erzähler und keinen Zuhörer. Ich will verstanden werden, und darüber möchte ich von meinem "Zuhörer" auch eine Rückmeldung. Ich will wissen, wie

und was er von mir verstanden hat, so kann er mit seiner Antwort, oder was er zu erzählen hat, auf mich eingehen, und ich habe das Gefühl, verstanden worden zu sein, und Mißverständnisse aus dem Weg geräumt zu haben.

Dieses richtige Verständnis und Zuhören spürt man. Ich kann nicht erklären wie. Aber nach einem solchen Gespräch fühle ich mich mir selbst gegenüber durchschaubarer. Mein Gesprächspartner hat mich herausgefordert, Gedanken in Worte zu fassen, über die ich mir oft selber nicht im Klaren war, daß ich sie besitze oder zu ihnen stehe. Jetzt sind sie gesagt. Sie sind unwiderruflich zu einem Teil von mir geworden, und ich bin froh darüber.

Dieses Gefühl ist aber eine seltene Sache, viele Menschen haben es verloren. Sie fühlen sich von keinem mehr verstanden, von ihren Freunden nicht, von ihrer Familie nicht. Sie brauchen Fürsprecher, Mediatoren, bis sie wieder gelernt haben, miteinander zu reden oder Therapeuten, die versuchen ihnen wirklich zuzuhören.“ (hier zeigt sich deutlich die ‘Selbstexploration’, das Sich-klar-Werden dessen, was durch die Seminarinhalte angestoßen wurde.)

## 8. Weiterentwicklungen in der HPP

### 8.1. Warum ist heute die Zeit „reif“ für einen weiteren Entwicklungsschub der HPP?

#### 1. Soziologisch-psychologische Beschreibung der Postmoderne und die Realität:

Arbeitslosigkeit, Zunahme der Sozialhilfeempfänger - vor allem unter den Kindern (jedes 7. Kind in Freiburg ist Sozialhilfeempfänger), trübe erscheinende Aussichten, Zunahme der Rechtsextremen und Politikverdrossenen (Protestwähler): Risikogesellschaft, Zweidrittelgesellschaft, Individualisierungsschübe, egoistische Selbstdurchsetzung und Selbstverwirklichung, Auflösung der Familie, Zunahme der Gewaltbereitschaft unter Kindern und Jugendlichen und rechtslastiger Einstellungen.

#### 2. Die Verantwortungsgesellschaft

Bislang haben die egoistische Selbstdurchsetzung und Selbstverwirklichung zugenommen, seit den mittleren 90er allerdings wird die soziale Verantwortlichkeit wiederentdeckt:

Amital Etzioni (1996), *The New Golden Rule, Community and Morality in a Democratic Society*. New York: BasicBooks. (dtsh 1997: *Die Verantwortungsgesellschaft. Individualismus und Moral in der heutigen Demokratie*. Frankfurt: Campus.)

Kritik: Communitarismus als gefühlsduselige, nationalistisch-sektiererisch angehauchter Gefühlsbrei.

#### 3. Politisches Aufgreifen des Scheiterns der einpoligen Welt nach dem Zusammenbruch des Kommunismus:

Ohne sozialistische Hoffnung auf eine gerechte Welt schien die Konsum- Konkurrenz-, Warenaustauschgesellschaft mit ihren brutalen Regeln des Basiskapitalismus gesiegt zu haben. Es zeigt sich aber, dass die sozialen Spannungen alle Gesellschaften und insbesondere die Demokratie bedrohen. Teilen ist nicht eine Frage der Caritas, sondern der Klugheit: Viele Politiker greifen deshalb nach der Formel des „Neuen Gesellschaftsvertrags“ : Gerhard Schröder in seinem Quasi-Regierungserklärung, Joschka Fischer in seinem Buch über die Globalisierung :“Für einen neuen Gesellschaftsvertrag“. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1998.

4. Die vielfach ausgemachten ‘Individualisierungsschübe’ (z.B. U. Beck) können auch positiv so gesehen werden, dass das Individuum immer mehr an Bedeutung gegenüber dem Kollektiv gewinnt. Individualität bedeutet aber nicht notgedrungen Egoismus und ‘individualistische Selbstdurchsetzung’ gegenüber anderen, die an den Rand gedrängt werden. Individualisierung kann auch ‘Eigeninitiative’ und ‘Selbstverantwortung’ bedeuten. In einer bundesweit repräsentativen Befragung nach der Persönlichkeitsentfaltung zeigte sich, dass diese beiden Werte
- Selbstverantwortung/Eigeninitiative mit 40% vor den Kategorien
  - Bildung/Geistige Interessen mit 35%,
  - Selbstverwirklichung/Selbstentfaltung mit 32%,
  - Phantasie/Kreativität mit 27%,

Ehrgeiz mit 26% und  
Sex/Erotik mit 18%

von den Befragten als für sie wichtig eingestuft wurden (VDI-Nachrichten vom Juni 1999)  
Ohne auf die Problematik solcher Befragungen im einzelnen einzugehen kann daraus immerhin gefolgert werden, dass die Selbstverantwortlichkeit und Eigeninitiative als hoher Wert gesehen werden. Und dies entspricht ziemlich genau dem humanistischen Menschenbild. In meinen Fortbildungen erlebe ich immer wieder, dass ein intensiver Suchprozess nach positiven Menschenbildern ingang ist, die auch 'praktikabel' sind. Es geht also nicht um blinden Optimismus, sondern um Darstellungs- und Lebensmöglichkeiten einer positiven Einstellung zum Leben und zu den Menschen - schließlich lassen sich die Probleme nicht dadurch lösen, dass die Energien der Menschen blockiert werden sondern nur dadurch, dass sie in einen positiven Prozess eingebunden werden.

#### 5. **Fazit:**

Wie die nahe Vergangenheit (des Nationalsozialismus) an der kollektiven Vereinheitlichung der Menschen gescheitert ist, so droht die Gegenwart an der egoistischen Selbstdurchsetzung Einzelner zu scheitern. Notwendig ist

- a) eine Haltung gegenseitigen Respekts, die
- b) auf der Einsicht basiert, dass sich die besseren Chancen eigener individueller Entfaltung auf der Rücksicht gegenüber Anderen ergibt, und dass
- c) die kreativen Kräfte möglichst vieler Menschen benötigt werden, um Probleme zu lösen, dass es eine Verschwendung menschlicher Ressourcen ist, sie nicht einzubeziehen.

Das Ausschließen Einzelner oder gar größerer Gruppen führt zu größeren Problemen als deren Einbeziehung.

Notwendig erscheint eine für alle Menschen verbindliche Charta, da sonst eine Kommunikation und Kooperation nicht möglich erscheint. Der von Kant gültig formulierte Kategorische Imperativ ist nicht nur der menschlichen Existenz und Würde adäquat, sondern auch ökonomisch und in jeder Hinsicht sinnvoll!

## **Das neue Psychotherapeutengesetz in Deutschland**

Es wird so lange Weiterentwicklungen geben in der HPP, so lange Menschen in diese Idee einsteigen und sie konkret leben. Gegenwärtig gibt es in Deutschland eine Umorientierung insofern, als durch das Psychotherapeutengesetz die Humanistischen Ansätze zwar als wissenschaftlich anerkannt, aber nicht in den Kanon der Methoden aufgenommen wurden, die als Heilverfahren über die Krankenkassen abgerechnet werden können. Dadurch konzentriert sich die Weiterbildung sehr stark auf die Verhaltenstherapie. Tatsache aber ist, dass unter diesem Dach die Humanistischen Richtungen und Methoden blühen und breiten Eingang gefunden haben in die Art der Kommunikation!

## **8.2. Theoriediskussion**

In der HP wird die Frage diskutiert, ob es ein, zwei oder mehrere Humanistische Psychologien gibt: Die Grundannahme von Maslow und Rogers ist das Vorhandensein einer Aktualisierungstendenz des Menschen, die auch nicht verlorengehen kann, eine innere Entelechi, eine Zielorientierung, die unter Beeinflussungen von außen (Gehirnwäsche) oder durch Lebensumstände (Erziehung etc.) verschüttet sein kann, sie ist immer aber reaktivierbar, diese Kraft und das Bewußtsein, was für mich (als organismische Einheit) gut und richtig ist.

Dagegen nehmen andere Humanistische Psychologen in erster Linie die Wahlfreiheit als die dem Menschen wesentliche Eigenart an. Es kann ihrer Meinung nach nicht sein, daß der Mensch aufgrund

eines vorher festgelegten Telos gleichsam determiniert sein, vielmehr ist das „eigentlich“ Menschliche gerade seine Freiheit, seine Selbstverantwortlichkeit, also die Fähigkeit, sich zwischen den verschiedenen Alternativen, die er sieht, zu wählen. Er kann somit auch das für ihn Zerstörerische wählen, er kann gegen sich (und gegen andere) entscheiden und handeln.

Weiter unterscheidet **Ken Wilber** zwei andere Formen der Humanistischen Psychologie: solche, die an transpersonale Kräfte glauben (so wie er) und solche, die dies nicht tun.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist m.E. die Frage, in wieweit sich nicht Behaviorismus und H.P. berühren hinsichtlich der Frage, ob der Organismus nicht „weiß“, was für ihn gut ist: Auch der Behaviorismus (Operantes Konditionieren nach Skinner) geht davon aus, daß nur mit solchen Stimuli „verstärkt“ und die Auftretenswahrscheinlichkeit einer Verhaltensweise erhöht werden kann, die vom Organismus als irgendwie positiv erlebt wird, sonst würde er doch keine Anstrengung unternehmen, diese Rückmeldung wieder zu bekommen.

Einen interessanten Ansatz bietet auch **Al Pessso** (siehe Literaturliste): Er kommt - ähnlich wie Moreno - aus der Tanz- und Theaterwelt und er bezieht stark die Körperlichkeit seiner Klienten ein. Er geht - wie viele - von einer überschaubaren Zahl von Grundbedürfnissen des Menschen aus, die in einem bestimmten Alter von bestimmten Personen befriedigt werden müssen. Wenn nicht, so ist dieses Bedürfnis prinzipiell nicht wieder zu erfüllen, es wird aber synthetisch eine Bedürfnisbefriedigung simuliert. Sehr grob angedeutet geschieht dies so, dass der/die Betreffende nochmals in die Situation geht, die er/sie erlebt hat. Unter ihrer eigenen Anleitung wird gemeinsam mit der Gruppe und den an der damaligen Situation Beteiligten (Hilfs-Ichs nach Moreno) die Situation nochmals in anderer, für den/die Betreffende befriedigender Weise durchlebt, so dass das offen gebliebene Bedürfnis gleichsam synthetisch oder symbolisch befriedigt werden kann. Aus der Verarbeitung der Unterschiede zwischen den beiden Situationen (der realen und der nachgestellten) kann die offene Situation abgeschlossen werden.

Seine Vorgehensweise ist sehr „empathisch“ und in sofern eine stringente Weiterentwicklung des humanistischen Ansatzes (nach Rogers), wenn auch der Blick in die abgelaufene Individualgeschichte gelenkt ist..

Auch **innerhalb des Konzeptes von Rogers** selbst hat man inzwischen auch erkannt, dass vielfach *Berichte* über Gefühle als diese selbst genommen wurden („Ich war damals sehr traurig“ - „sie sind sehr traurig, wenn sie daran denken, wie sie damals..“), dass es aber wesentlich wirkungsvoller ist, wenn man in der Therapie an die ursprünglichen Gefühle selbst herankommt und nicht nur an deren Erinnerung! Insgesamt aber hat sich das Konzept (oder die Konzepte) über die Zeit hinweg sehr bewährt.

Gegenwärtig werden unter dem Druck einer noch möglichen Kassenzulassung von Gesprächspsychotherapeuten große Anstrengungen unternommen, die Theorie zu differenzieren (siehe z.B. Boeck-Singelmann, Fuhr/Gremmler-Fuhr et.al.). Dabei spielt die Kinder- und Jugendpsychotherapie eine große Rolle, weil dort gesetzliche Restriktionen noch nicht greifen.

## 9. Evaluation

### 9.1. Evaluation der therapeutischen Methoden

Rogers hat seine Laufbahn eigentlich mit einer methodischen Revolution begonnen in sofern, als er als erster Therapeut eine strenge Kontrolle des therapeutischen Prozesses einführte. Während die Analytiker bis heute eine Aufzeichnung der Therapie ablehnen, hat er damit bereits 1940(?) begonnen. Die transskribierten Protokolle wurden analysiert und erst aufgrund dieser Analyse fand er systematische Bedingungen für die Veränderungen heraus.

Inzwischen liegen über die Effektivität des therapeutischen Vorgehens der verschiedensten Humanistischen Methoden zahlreiche Studien vor die insgesamt zeigen, dass die Gesprächsführung, über die die meisten Evaluationsstudien vorliegen, effektiver ist als die Psychoanalytischen Therapien. Die wenigen Studien, die zur Gestalttherapie vorliegen, „schließen...nicht aus, dass sich Gestalttherapie in weiteren Untersuchungen als sehr wirksames Therapieverfahren mit einem breiten Wirkungsspektrum erweisen könnte“ (Grawe/Donati/Bernauer 1994, 116). Hier zeigt sich wie in allen übrigen Methoden, dass schlicht zu wenige Untersuchungen vorliegen, die eine wissenschaftlich gesicherte Aussage zulassen:

<b>Ansatz .....</b>	<b>Studienanzahl</b>
<b>Psychodrama .....</b>	<b>6</b>
<b>Gestalttherapie .....</b>	<b>7</b>
<b>Gesprächspsychotherapie .....</b>	<b>35</b>
<b>Encounter-Gruppen.....</b>	<b>9</b>
<b>Humanistische Therapie ohne nähere Spezifizierung .....</b>	<b>11</b>
<b>Transaktionsanalyse .....</b>	<b>6</b>
<b>Musiktherapie .....</b>	<b>3</b>
<b>Bewegungs- und körperorientierte Therapie.....</b>	<b>3</b>
<b>Tanz- und Kunsttherapie .....</b>	<b>2</b>
<b>Bioenergetische Therapie.....</b>	<b>1</b>

(aus Graw/Donati/Bernauer 1994, S. 97)

Und da die Studien lediglich für die Gesprächspsychotherapie (GT) ausreichend vorhanden sind, soll auch nur auf sie bezogen aus Grawe zitiert werden:

**„Vergleicht man die Ergebnistabellen für die Prae-Post-Vergleiche und die Kontrollgruppenvergleiche mit den analogen Tabellen zu den meisten anderen Therapieformen, dann muss man der Gesprächspsychotherapie eine sehr überzeugend nachgewiesene Wirksamkeit bescheinigen. Die Ergebnisse sind bemerkenswert, wenn man an das Spektrum an Störungen denkt, auf die Gesprächspsychotherapie angewandt wurde, und an die relativ kurze Therapiedauer, in der die Effekte erreicht wurden.“**  
**Grawe/Donati/Bernauer 1994, 134).**

Und als ob der eher verhaltenstherapeutisch orientierte Grawe es bedauert, formuliert er:  
 „Es führt daher kein Weg an der Schlussfolgerung vorbei: Gesprächspsychotherapie ist nachweislich ein sehr wirksames Verfahren für ein weites Spektrum an Störungen....“(135)

**Die breite Bedeutung der GT - (m.E. stellvertretend für alle Humanistischen Richtungen) geht aus folgender Zusammenfassung hervor:**

„Die Forschungsergebnisse zur Gesprächspsychotherapie sind von grosser Relevanz für den Gesamtbereich der Psychotherapie. Sie sind nämlich ein überzeugender Nachweis, dass durch therapeutische Gespräche allein sehr bedeutsame Veränderungen im klinischen Zustandsbild von Patienten, auch von Patienten mit schwerwiegenden psychopathologischen Symptomen, herbeigeführt werden können. Nirgends sonst wurde so überzeugend nachgewiesen, dass das Gespräch tatsächlich als ein sehr wirksames therapeutisches Mittel angesehen werden kann. Die Gesprächspsychotherapieforschung hat auch gezeigt, dass es für die therapeutische Wirkung sehr auf die Art ankommt, in der das Gespräch geführt wird. Wegen der überragenden Rolle, die Gespräche in fast allen Psychotherapien spielen, ist dieser Nachweis ein wichtiger Beitrag zum Gesamtbereich der Psychotherapie und eine Aufforderung an alle therapeutischen Ansätze, der Gesprächsführung theoretisch, klinisch, in der Forschung und in der Ausbildung einen hohen Stellenwert einzuräumen. Dies ist bisher durchaus nicht allgemein der Fall. Es ist wissenschaftlich nicht haltbar, dass die von der gesprächspsychotherapeutischen Forschung gefundenen Ergebnisse über die Bedeutung der Gesprächsführung von anderen therapeutischen Ansätzen ignoriert werden, obwohl Gespräche im Rahmen ihrer Therapien de facto eine gleich grosse Rolle spielen wie in dem therapeutischen Ansatz, der sich danach seinen Namen gegeben hat.“ (Grawe/Donati/Bernauer 1994, S. 140)

Relativ selten werden therapeutische Methoden „rein“ angewandt. Fast immer begegnen wir einem Mix an Methoden, der vom Therapeuten/der Therapeutin je nach Intuition oder Problemlage systematisch eingesetzt werden. Es gibt keinerlei Grenzen: Humanistische Methoden und Vorgehensweisen werden in der Verhaltenstherapie (VT) und in der Psychoanalyse (PA) sehr zahlreich benutzt. Eine „reine“ PA oder eine reine VT ohne die Integration zahlreicher Vorgehensweisen und „Techniken“ und vor allem ohne eine zumindest teilweise Realisierung der Grundhaltung der humanistischen Richtung, sind nicht mehr denkbar. Auf dem VT-Therapiekongress (3.-5. Juni 1999), der unter dem Motto stand: „Die Verhaltenstherapie und das Unbewusste“ erfuhr man mehr über Gestalttherapie, über Gesprächsführung, über „positive“ Therapie usw., so dass man sich wie auf einem Kongress der Humanistischen Psychotherapie fühlen konnte.

Dadurch entsteht aber das gesellschaftliche Paradoxon, dass die HP zwar ein entscheidender Zulieferer ist für diese beiden Therapierichtungen, selbst aber nicht als eigenständige Richtung bei den Kassen anerkannt ist und abgerechnet werden kann/darf. Wer sich allerdings auf Privatzahler konzentrieren kann, darf diese Richtungen, sofern die Zulassungsvoraussetzungen gegeben sind, durchaus in diesem Sinne praktizieren.

## 9.2. Evaluation der Humanistischen Pädagogik

**(noch zu ergänzen)**

Die Berichte zur Humanistischen Pädagogik sind sehr divergent und vergleichbar denen der Reformpädagogik insgesamt: Einzelne Lehrpersonen schaffen es immer wieder, aus ihrem Elan heraus viel

zu erreichen. Die SchülerInnen schätzen den ‘anderen’ Unterricht, der ihnen oft gar nicht als Unterricht vorkommt, sehr. Es wird aber auch über viele Schwierigkeiten berichtet (z.B. Goodlad 1998 in Fatzer), die vor allem darin bestehen, die Ziele und Formen in dem von der Schulorganisation und von den Erwartungen der Schulbehörde und der Eltern gesteckten Rahmen zu realisieren. Empirische Vergleichsstudien, welche Lernform ‘effektiver’ ist, liegen m.W. nicht vor, was vor allem daran liegen dürfte, weil es sich bei der Humanistischen Pädagogik eben nicht nur um eine andere Lernform handelt, sondern um ein anderes System mit eigenständigen Zielen und dem entsprechend eigenständigen Wegen auf dieses Ziel hin.

### 9.3. Evaluation des Programms HPP an der PH:

Da es aber in dem vorliegenden Programm nicht in erster Linie um Therapie geht, sollten vor allem Wege gesucht werden, wie diese Ansätze aus der Humanistischen Psychologie und Pädagogik in dem jeweiligen privaten und Praxisfeld realisiert werden können. Wir gehen davon aus, dass sich auf diesem Wege positive Entwicklungen im Leben eines jeden einzelnen und damit in der Gesellschaft insgesamt ingang setzen lassen.

Immer wieder haben wir in unseren Veranstaltungen Fragebögen eingesetzt, um zu erfragen, wie die TeilnehmerInnen es erfahren

#### **Evaluation des Programms HPP an der PH-Freiburg**

(Psychologie, Zentrum Friedensforschung und Ökologie)

durch die *TeilnehmerInnen (Studierenden)*

Es handelt sich um den Kurs.....Teil.....im SoSe/WS:.....

LeiterIn.....ColeiterIn.....

In diesem *Kursabschnitt* (in diesem Semester) war für mich wichtig:

Mir hat besonders gefallen und wieso:

Mich hat gestört, behindert (auch Hinweise, Wünsche, Veränderungsvorschläge):

**Wie beurteilen Sie den Kurs (bitte kreuzen Sie die entsprechende Zahl an):**⇒ hinsichtlich der *Nützlichkeit für Sie persönlich*:sehr wichtig 1 2 3 4 5 6 7 ganz unwichtig; kann ich noch nicht beurteilen ⇒ hinsichtlich der *Nützlichkeit für das Studium*:sehr wichtig 1 2 3 4 5 6 7 ganz unwichtig; kann ich noch nicht beurteilen ⇒ hinsichtlich der *Nützlichkeit für den Umgang mit Menschen/Gruppen allgemein*:sehr wichtig 1 2 3 4 5 6 7 ganz unwichtig; kann ich noch nicht beurteilen ⇒ hinsichtlich der *Nützlichkeit für den Beruf*:sehr wichtig 1 2 3 4 5 6 7 ganz unwichtig; kann ich noch nicht beurteilen **ich plane, in diesem Programm folgendermaßen weiterzumachen:****die Rückseite kann für weitere Erläuterungen benutzt werden** ↘ .....

Ich bin im .... Semester der Studienrichtung.....

Praxiserfahrung: Ja / Nein; wenn ja, wo:....., wie lange.....

Name (fakultativ):.....Datum:.....

**Die Ergebnisse sind erfreulich und zeigen, dass das Programm geschätzt wird:****Beurteilung der Kurse**1. hinsichtlich der Nützlichkeit für einen **selbst**: auf der 7-stufigen Skala\* = 1,6.2. hinsichtlich der Nützlichkeit für's **Studium** auf der 7-stufigen Skala\* = 3,03. hinsichtlich der Nützlichkeit für den **Umgang mit Menschen/Gruppen** allgemein auf der 7-stufigen Skala\* = 1,44. hinsichtlich der Nützlichkeit für den **Beruf** auf der 7-stufigen Skala\* = 1,6.

\* 1= sehr wichtig, 7 = ganz unwichtig. N= 40 (Zufallsauslese aus 7 Kursen)

Wenn auch die Untersuchung darüber, in wieweit sich durch das Training auch das tatsächliche Verhalten und Handeln verändert, derzeit noch nicht abgeschlossen ist, so bestätigen die ersten Ergebnisse das, was ich immer wieder auch informell zwischen 'Tür und Angel' erfahre und als Rückmeldung erhalte: Die Studierenden sind sehr zufrieden, loben vielfach überschwänglich die Wochenenden und sind begeistert über das Angebot und die Möglichkeit einer solchen Erfahrung. Dies hat mich sehr motiviert, den Weg weiterzugehen, wenn er auch für mich sehr viel zusätzliche Arbeit bedeutet! Es ist mein 'struktureller' und inhaltlicher Beitrag zur 'Humanisierung' des Studiums.

# 10. Literatur

Nur teilweise aktualisiert!

## Allgemeine Literatur zum Überblick (und zitierte Literatur):

Boeck-Singelmann, Claudia u.a. 1996, *Personzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen*. Band 1, Göttingen: Hogrefe.

Bühler, Charlotte & Melanie Allen (dtsch: 1974), *Einführung in die Humanistische Psychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.(1983: Frankfurt/M: Ullstein)

Bühler, Charlotte (dtsch: 1975), *Die Rolle der Werte in der Entwicklung der Persönlichkeit und in der Psychotherapie*. Stuttgart: Klett.

Burns, D. 2007. *Systemic Action Research: A strategy for whole system change*. Bristol: Policy Press.

Goble, Frank 1979, *Die Dritte Kraft. A.H.Maslows Beitrag zu einer Psychologie seelischen Gesundheit*. Olten: Walter.

Lück, H.E. 1996, *Geschichte der Psychologie - Strömungen, Schulen, Entwicklungen*. 2. Aufl. Stuttgart u.a. :Kohlhammer (Grundriß der Psychologie Band 1)

**Hutterer, R 1998, *Das Paradigma der Humanistischen Psychologie: Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität*. Wien & NewYork: Springer.**

Maslow, Abraham (dtsch: 1973), *Psychologie des Seins*. München: Kösel.

Maslow, Abraham (dtsch: 1977), *Die Psychologie der Wissenschaft*. München: Goldmann.

**Quitmann, Helmut 1995, *Humanistische Psychologie*. 3. Aufl. Göttingen: Hogrefe.**

**Petzold, Hilarion 1994, *Wege zum Menschen. Methoden und Persönlichkeiten moderner Psychotherapie*. Ein Handbuch Bd. I und II. Paderborn: Junfermann.**

Portele, Gerhard Heik 1992, *Der Mensch ist kein Wägelchen. Gestaltpsychologie - Gestalttherapie - Selbstorganisation - Konstruktivismus*. Köln: Edition Humanistische Psychologie.

Rechtien, W. 1993, Humanistische Psychologie. In: A. Schorr (Hrsg.) *Handbuch der Angewandten Psychologie*. Bonn: Deutscher psychologen Verlag. S. 330 - 336.

**Roth, Wolfgang (2006), *Humanistische Konzepte der Beratung*. In: Christoph Steinebach (Hrsg.), *Handbuch Psychologischer Beratung*, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 195-217.**

Völker, V (Hg.)(1980) *Humanistische Psychologie*. Weinheim: Beltz.

Watts, Alen (1972): *Die Illusion des Ich. Westliche Wissenschaft und Zivilisation in der Krise*. München: Kösel

Wilber, Ken (dtsh: 1984), *Wege zum Selbst. Östliche und westliche Ansätze zu persönlichem Wachstum*. München: Kösel.

Wottawa, Heinrich (1988), *Psychologische Methodenlehre*. München: Juventa.

### **Zeitschriften:**

Journal of Humanistic Psychology (in UB-Lesesaal vorhanden)

Zeitschrift für Transpersonale Psychologie Freiburg (1983)

Personzentriert. Zeitschr. der Arbeitsgemeinschaft für klientenzentrierte Therapie und humanistische Pädagogik (akt). Siegen.

Zeitschrift für Humanistische Psychologie. 52249 Eschweiler: IHP-Bücherdienst.

## **Einordnung in der Psychologie**

(Zum Überblick über verschiedene Richtungen der Psychologie, besonders des Kognitivistischen Ansatzes, der Persönlichkeitstheorien und der Kritischen Psychologie)

Anderson, John R (1996), *Kognitive Psychologie*. 2. Aufl. Heidelberg u.a.: Spektrum Akademischer Verlag.

Belsky, Jay (1992), Ehe, Elternschaft und kindliche Entwicklung. In: Engfer/Minsel/Walper (Hrsg), *Zeit für Kinder*. Weinheim: Beltz , S. 134-159.

Bourne, Lyle E. & Bruce R. Ekstrand (dtsh: 1992), *Einführung in die Psychologie*. Eschborn: Klotz. S 21-22, 358 - 398.

Grawe, Klaus, Ruth Donati, Friederike Bernauer (1994), *Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession*. Göttingen: Hogrefe.

Holzamp, Klaus (1972), *Kritische Psychologie*. Frankfurt/M: Fischer.

Holzamp, Klaus (1983), *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt: Campus.

Holzamp, Klaus (1993), *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M: Campus.

Jüttemann, Gerd & Hans Thomae (Hrsg.) (1998), *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*. Weinheim u.a.: Beltz.

Jüttemann, Gerd (1995), *Persönlichkeitspsychologie*. Asanger.

Mayring, Philipp (1993), *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 2. Überarbeitete Auflage Weinheim: Beltz.

Moser, Hans (19 ), *Handlungsforschung*.

Maturana, Humberto R. u. Francisco J. Varela (dtsh:1987), Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Goldmann.

Oerter, Rolf & Leo Montada (Hrsg.) (1995): Entwicklungspsychologie. 3. Vollständig überarbeitete Auflage: Weinheim u.a.: Beltz.

Pervin, Lawrence (1993), Persönlichkeitstheorien. München: Reinhard.

Schönplflug, Wolfgang & Ute Schönplflug (1983), Psychologie. Allgemeine Psychologie und ihre Verzweigung in der Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie. München: Urban & Schwarzenberg. S.29 - 65.

Wertz, Frederick J. (1998), The Role of the Humanistic Movement in the History of Psychology. In : J. of Humanistic psychology Vo. 38 No.1, Winter 1998, 42-70.

Zimbardo, Philip G. (1995<sup>6</sup>), Psychologie. Berlin: Springer. Kap. 1, 10 u. 14.

## **Richtungen und Ausprägungen**

### **a) Gesprächsführung, Personzentrierte Beratung, Gesprächspsychotherapie:**

Axline, Virginia M. (1972), Kinder-Spieltherapie im nichtdirektiven Verfahren. München: Huber.

Bachmair et al. (1999), Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

Boeck-Singelmann (1996), Personzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. Göttingen: Hogrefe.

Deter, Detlev; Ursula Schumacher (Hrsg.)(1990), Personenzentriert Verstehen – Gesellschaftsbezogenes Denken – Verantwortliches Handeln. Theorie, Methodik und Umsetzung in der psychosozialen Praxis. Köln: GwG-Verlag.

Esser Ulrich, Pabst Hans, Speierer Gert W (1996)

The power of the person-centered approach. New challenges, perspectives, answers, Koeln: Gesellschaft fuer wissenschaftliche Gespraechspsychotherapie,

Frenzel, Peter, Peter F. Schmidt u. Marietta Winkler (Hrsg.)(1992), Handbuch der Personzentrierten Psychotherapie. Köln: Edition Humanistische Psychologie.

Groddeck, Norbert (2002), Carl Rogers. Der Wegbereiter der modernen Psychotherapie. Primus

Keil, Wolfgang W. & Gerhard Stumm (Hrsg.) (2002), Die vielen Gesichter der personzentrierten Psychotherapie. Wien/NewYork: Springer.

Pawlowski, Klaus, Hans Riebensahm (1998), Konstruktiv Gespräche führen. Reinbek: rororo

Retter, Hein (2000), Studienbuch Pädagogische Kommunikation. Bad heilbrunn: Klinkhardt.

Rogers, Carl R.(1961, dtsh:1992 <sup>9</sup>), Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart: Klett-Cotta.

Rogers, Carl R.(1977, dtsh:1978), Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung. München: Kindler.

Rogers, C.R. & Rachel L. Rosenberg (dtsh 1980), Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit. Stuttgart: Klett-Cotta.

Rogers, Carl R. (dtsh:1983), Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Frankfurt/M: Fischer.

Rogers, Carl R. (1983), Therapeut und Klient, Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch.

Rogers, Carl R.(dtsh: 1987) Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Köln: Gesellschaft für wiss. Gesprächspsychotherapie.

Schmidt, Peter F. (1996), Personzentriert Gruppenpsychotherapie in der Praxis - Ein Handbuch -. Paderborn: Junfermann.

Schulz v. Thun, Friedemann (1996 u.a.), Miteinander reden 1,2,3, Allgemeine Psychologie der Kommunikation Reinbek: rororo-Bände

Tausch, Reinhard & Anne-Marie Tausch (1990<sup>9</sup>), Gesprächspsychotherapie. Hilfreiche Gruppen- und Einzelgespräche in Psychotherapie und alltäglichem Leben. Göttingen: Hogrefe.  
Sachse, Rainer (1999), Lehrbuch der Gesprächspsychotherapie. Göttingen: Hogrefe.

Weinberger, Sabine (1992<sup>5</sup>), Klientenzentrierte Gesprächsführung. Eine Lern- und Praxisanleitung für helfende Berufe. 5. überarb. U. erweít. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

### **b) Gestalttherapie und -pädagogik:**

Burow, Olav-Axel u. Herbert Gudjons (Hrsg.)(1994), Gestaltpädagogik in der Schule Hamburg: Bergmann + Helbig.

Burow, Olav-Axel/Quitmann/Ruebeau (1987), Gestaltpädagogik in der Praxis. Unterrichtsbeispiele und spielerische Übungen für den Schulalltag. Salzburg.

Fuhr, Reinhard und Martina Gremmler-Fuhr (1995), Gestaltansatz. Köln: Edition Humanistische Psychologie

Fuhr, Reinhard, Marianne Gremmler-Fuhr u.a. (Hrsg)(1999), Handbuch Gestalttherapie. Göttingen: Hogrefe (sehr umfassendes Lehrbuch mit 1200 Seiten)

Gudjons, Herbert; Marianne Pieper & Birgit Wagener (1996), Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge und Übungen für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung. Hamburg: Bergmann+Helbig.

Guss, (19 ), Gestalt und Erziehung.

Oaklander, Violet (dtsh: 1993<sup>8</sup>), **Gestalttherapie mit Kindern und Jugendlichen**. Stuttgart: Klett-Cotta.

Perls, Fritz S. (dtsh: 1976) Grundlagen der Gestalttherapie. München: Pfeiffer.

Perls, Fritz S (dtsh: 1978, engl. Orig: 1944), Das Ich, der Hunger und die Aggression. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Perls, Fritz S./R.F. Hefferlin/ P. Goodman (dtsh.: 1979), Gestalttherapie. Stuttgart: Klett-Cotta.**

Frank, Johannes (1997), Gestalt-Gruppentherapie mit Kindern. Freiamt: Arbore-Verlag.

Fuhr, Reinhard & Martina Gremmler-Fuhr (1995), „Gestaltansatz“, Köln: Edition Humanistische Psychologie

Fuhr, Reinhard & Martina Gremmler-Fuhr (/1988), Faszination Lernen. Köln: Edition Humanistische Psychologie.

Naranjo, Claudio (1996), Gestalt - Präsenz Gewährsein Verantwortung. Freiamt: Arbor-Verlag.

Petzold, H. u. G.I.Brown (Hrsg.)(1977), Gestalt-Pädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung. München: Pfeiffer.

Rahm, D. (19 ), Gestaltberatung

Ronall, Ruth & Bud Feder (1983), Gestaltgruppen. Stuttgart: Klett.

Stevens, John O. (dtsh: 1975), **Die Kunst der Wahrnehmung**. Übungen der Gestalttherapie. München: Ch.Kaiser Verlag.

Walter, Hans-Jürgen (1994<sup>3</sup>), Gestalttheorie und Psychotherapie. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Walter, Hans-Jürgen (1996), Angewandte Gestalttheorie in Psychotherapie und Psychohygiene. Opladen: Westdeutscher Verlag.

**Zeitschrift:** Gestalttherapie. Köln: Edition Humanistische Psychologie (halbjährlich)

### **...und nun in alfabetischer Reihenfolge:**

#### **c) Bioenergetik und ihre Weiterentwicklungen:**

Koch, Gerd; Gabriela Naumann, Florian Vaßen (Hrsg.)(1999), Ohne Körper geht es nicht. . Lernen in neuen Kontexten. Berlin: Schibri-Verlag.

Kurtz, Ron (1985), Körperzentrierte Psychotherapie. Die Hakomi-Methode. Essen: Synthesis.

Lowen, Alexander (dtsh: 1979), Bio-Energetik. Therapie der Seele durch Arbeit mit dem Körper. Reinbek: Rowohlt.

Lowen, Alexander & Lesli Lowen (dtsh: 1983<sup>6</sup>), Bioenergetik für Jeden. Das vollständige Übungsbuch. Gauting: Peter Kirchheim Verlag.

Pesso, Albert und Diana Pesso (1986), Dramaturgie des Unbewußten. Eine Einführung in die psychomotorische Therapie. Übersetzt und eingeleitet von Tilmann Moser. Stuttgart: Clett-Cotta.

Siegel, Elaine V. (1986), Tanztherapie. Seelische und körperliche Entwicklung im Spiegel der Bewegung. Ein psychoanalytisches Konzept. Einleitung von Mona Dorsch. Stuttgart: Klett-Cotta.

Sollmann, Ulrich (1988), Bioenergetik in der Praxis. Stressbewältigung und Regeneration. Reinbek: Rowohlt (Sachbuch 8484).

#### **d) Familien/Systemtherapie**

Andreas, Steve (1994), Virginia Satier - Muster ihres Zaubers. Paderborn: Junfermann.

Bosch, Maria & W. Ullrich (Hrsg)(1992<sup>2</sup>), Die entwicklungs-orientierte Familientherapie nach Virginia Satier. Paderborn: Junfermann.

Nerin, William, F. (1992), Familienrekonstruktion in Aktion. Virginia Satirs Methode in der Praxis. Paderborn: Junfermann.

Satir, Virginia (1992), Kommunikation, Selbstwert, Kongruenz. 5. Aufl. Paderborn: Junfermann.

Satir, Virginia & Michael Baldwin (1993<sup>4</sup>), Familientherapie in Aktion. Die Konzepte von Virginia Satier in Theorie und Praxis. Paderborn: Junfermann.

Schlippe, Arist von (1991<sup>9</sup>), Familientherapie im Überblick. Basiskonzepte, Formen, Anwendungsmöglichkeiten. Paderborn: Junfermann.

Schlippe, Arist v.; Jochen Schweitzer (1999), Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. 6. durchges. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

#### **e) Focusing:**

Gendlin, Eugene T. (dtsh: 1981. orig. 1978), Focusing. Technik der Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme. Salzburg: Otto Müller Verlag.

Siems, M. (1987), Dein Körper weiß die Antwort - Focusing als Methode der Selbsterfahrung. Reinbek: Rowohlt (Sachbuch).

#### **f) Kunst- und Musiktherapie:**

Decker-Voigt, Hans-Helmut (Hrsg.) (2001), Schulen der Musiktherapie. München, Basel: Reinhardt.

Frohne-Hagmann, Isabelle (Hrsg.)(1999), Musik und Gestalt. Klinische Musiktherapie als Integrative Psychotherapie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Menzen, Kalr-Heinz 2001). Grundlagen der Kunsttherapie. München, Basel: Reinhardt.

Schroeder, Wolfgang C. (1999), Musik, Spiegel der Seele. Eine Einführung in die Musiktherapie. Paderborn: Junfermann

Zifreund, Walther (Hrsg.) (1996), Therapien im Zusammenspiel der Künste. Tübingen: Attempto.

### **g) Logotherapie:**

Franke, Ulrike (2001), Logopädisches Lexikon. (1. Aufl. 1978) 6. überarb. U. erweit. Aufl. München, Basel: Reinhardt

Frankl, Viktor E. (1999), Theorie und Therapie der Neurosen (1. Aufl. 1959?) 8. Aufl. München, Basel: Reinhardt.

Frankl, Viktor E (1979), Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. München: Piper.

Lukas, Elisabeth (1986, 1993), Von der Trotzmacht des Geistes. Menschenbild und Methoden der Logotherapie. Freiburg: Herder.

Lukas, Elisabeth (1994), Psychotherapie in Würde. Sinnorientierte Lebenshilfe nach Viktor E. Frankl. München: Quintessenz.

Schleifer, Horst (1996), Sinnorientierte Psychologie und Erziehung. München: Ehrenwirth

### **h) Morenopädagogik, Psychodrama:**

Leutz, A. (1974), Das klassische Psychodrama nach J.L. Moreno. Berlin usw: Springer.

Moreno, J.L. (1973), Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Einleitung in die Therapie und Praxis. Stuttgart: Thieme.

Petzold, Hilarion (1978), Angewandtes Psychodrama. Paderborn: Junfermann Verlag.

Soppa, Peter (Hrsg.) (2001), Psychodrama. Ein Leitfaden für die Praxis. Opladen: Leske + Budrich.

Yablonski, L. (1978), Psychodrama. Die Lösung emotionaler Probleme durch das Rollenspiel. Stuttgart: Klett.

Zeitlinger-Hochreiter, Karoline (1996), Kompendium des Psychodramas. Köln: Scenario-Verlag.

### **i) Themenzentrierte Interaktion (TZI)**

Cohn, Ruth (1988<sup>8</sup>), Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett-Cotta.

Langmaack, Barbara (1991), Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Keeney, Bradford P. (1991), Improvisational Pherapy. Eine praktische Anleitung zur Entwicklung kreativer klinischer Strategien. Paderborn: Junfermann.

Reiser, Helmut & Walter Lotz (1995), Themenzentrierte Inteaktion als Pädagogik. Mainz: Grüne-wald.

**Zeitschr. Gruppendynamik Heft 4, 1995 mit verschiedenen Beiträgen u.a. von R. Cohn zur Grundlage und Anwendung der TZI in verschiedenen Bereichen.**

#### **j) Themenzentriertes Theater (TZT:)**

Werthmüller, Heinrich (1993), Menschlich lernen. Themenzentriertes Theater- Basisbuch. Meilen (Schweiz): SI TZT-Verlag.

Artho, Esther/ Kurt Gruber/ Otto Marmet/ Heinrich Werthmüller (1993)  
Heisser Stoff: Aggression. 101 Ideen für gelasseneren Umgang mit Gewalt und Aggression, für Gruppen und Klassen jeden Alters. ZT-Impulse Nr. 1

#### **k) Transaktionsanalyse (TA)**

Berne, Eric (1975, Was sagen Sie, nachdem Sie guten Tag gesagt haben? - Psychologie des menschlichen Verhaltens. München: Kindler.

Hagehülsmann, Ute (1994<sup>2</sup>), Transaktionsanalyse. Wie geht denn das? Transaktionsanalyse in Aktion I. Paderborn: Junfermann.

Schlegel, Leonhard (1995<sup>4</sup>), Die Transaktionale Analyse. Tübingen, Basel: Francke.

Stewart, Ian u. Vann Joines (1993<sup>3</sup>), Die Transaktionsanalyse. Eine neue Einführung in die TA. Freiburg: Herder.

**Spezielle Bereiche** (im Überblick und sofern nicht schon in der Grundlagenliteratur aufgeführt):

**a) Erziehung:**

Buddrus, Volker (Hrsg.)(1995), Humanistische Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fatzer, Gerhard (1998), Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik, Schul- und Organisationsentwicklung. 5. erweiterte Auflage: Paderborn.: Junfermann.

Freire, Paulo (1973), Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek: Rowohlt Sachbuch 6830).

Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (GwG) (Hrsg.)(1987), Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik. München: Juventa.

Groddeck, Norbert (1998),  
In: Schön, Bärbel (Hrsg.), Wieviel Therapie braucht die Schule?

Gudjons, Herbert, Marainne Pieper, Birgit Wagener (1994), Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge und Übungen für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung. Hamburg: Bergmann + Helbig.

Karmann, Gerhard (1987), Humanistische Psychologie und Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Miller, Alice (1983), Am Anfang war Erziehung. Frankfurt/M: Suhrkamp.

**Peschel, Falko 2003, Ein radikales Modell in der Grundschule: Vom Lehrer zum Facilitator. In: akt – person zentriert. Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft für Klientenzentrierte Therapie und humanistische Pädagogik. Nr. 12, S. 3-16.**

Petzold, Hilarion G & George I. Brown (1977), Gestaltpädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung. München: Pfeiffer.

Rogers, Carl (dtsh:1974) **Lernen in Freiheit.** Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München: Kösel.

Rogers, Carl R. (dtsh: 1984), Freiheit und Engagement, personenzentriertes Lehren und Lernen. München: Kösel.

**Roth, Wolfgang 2006, Sozialkompetenz fördern –in Grun- und Sekundarschulen, auf humanistisch-psychologischer Basis. Heilbrunn: Klinkhardt.**

**Tausch, Reinhard & Anne-Marie Tausch (1990<sup>8</sup>), Erziehungspsychologie. Göttingen: Hogrefe.**

Wild, Rebeca (1996<sup>8</sup>), Erziehung zum Sein. Erfahrungsbericht einer aktiven Schule Freiamt: Arbor Verlag Valentin.

## **b) Kommunikation:**

Bachmair et. Al. (1999), Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

Pallasch, Waldemar (1995), Pädagogisches Gesprächstraining. Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung therapeutischer Gesprächs- und Beratungskompetenz. 3. Aufl. München: Juventa.

Retter, Hein (2000), Studienbuch Pädagogische Kommunikation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schulz von Thun, Friedemann (1981), Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. Reinbek: Rowohlt.

Schulz von Thun, Friedemann (1987), Miteinander reden 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation. Reinbek: Rowohlt.

Schulz von Thun, Friedemann (1998), Miteinander reden 3: Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. Reinbek: Rowohlt (rororo-Sachbuch).

Schwäbisch, Lutz & Martin Siems (1974), Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Kommunikations- und Verhaltenstraining.

Thomann, Christoph, Friedemann Schulz v. Thun (1988), Klärungshilfen. Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen. Reinbek: Rowohlt (Sachbuch 8406).

Watzlawick, Paul / Janet Beave / Don Jackson (1969) Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern usw.: Huber Verlag.

Watzlawick, Paul (1976), Wie wirklich ist die Wirklichkeit. München: Pieper.

## **c) Konflikt/Mediation**

Gordon, Thomas (dtsh: 1980), Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. Reinbek: Rowohlt.

Gordon; Thomas (dtsh: 1977), Lehrer-Schüler-Konferenz. Die Lösung von Konflikten in der Schule. Reinbek: Rowohlt.

Besemer, Christoph (1993), Mediation. Vermittlung in Konflikten. Königfelden: Stiftung Gewaltfreies Leben/ Werkstatt für Gewaltfreie Aktion Baden.

Besemer, Christoph (1997), Mediation in der Praxis. Königfelden: Stiftung Gewaltfreies Leben/Werkstatt für Gewaltfreie Aktion Baden.

Faller, Kurt, W. Kerntke, M. Wackmann (1996), Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit. Das Streit-Schlichter-Programm. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Glasl, Friedrich (1997), *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. 5. erweit. Aufl. Bern: Paul Haupt/ Stuttgart: Freies Geistesleben.

Hauk, Dietmut (2000), *Streitschlichtung in Schule und Jugendarbeit. Das Trainingshandbuch für Mediationsausbildung*.

Montada, Leo u.a. (2000), *Mediation*. Weinheim: Beltz.

#### **d) Beratung und Therapie:**

Bachmair et al (1999). *Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

Kriz, Jürgen (1989), *Grundkonzepte der Psychotherapie*. München: Psychologie Verlags Union.

Petzold, Hilarion u. Gabriele Ramin (Hg.) (1987), *Schulen der Kinderpsychotherapie*. Paderborn: Junfermann Verlag.

**Roth, Wolfgang (2006), *Humanistische Konzepte der Beratung*. In: Christoph Steinebach (Hrsg.), *Handbuch Psychologischer Beratung*, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 195-217.**

Schön, Bärbel et.al. (Hrsg.) (1998): *Wieviel Therapie braucht die Schule?*

Sluneko, thomas u. Gernot Sonneck (Hrsg.) (1999), *Einführung in die Psychotherapie*. Wien: WUV-Universitätsverlag.