

rapieforschung. Sowohl das Inkongruenzmodell als auch die von ihm entworfenen Prinzipien der Beziehungsgestaltung betrachte Rogers als universell gültig. In diesem Zusammenhang vertrat er die Auffassung, psychologisches, psychiatrisches oder medizinisches Wissen sei für eine hilfreiche psychosoziale Beratung und Psychotherapie nicht notwendig, und therapeutische Techniken seien bedeutungslos.

Verschiedene Autoren konnten zeigen, dass das Inkongruenzmodell in der von Rogers beschriebenen Form unvollständig ist. Inkongruenzen und damit verbundene psychische Probleme entwickeln sich nicht nur durch das Erleben von Wertbedingungen, sondern auch aufgrund anderer psychosozialer und biologischer Faktoren. Insofern war es erforderlich, das ursprüngliche Inkongruenzkonzept zu modifizieren.

Die von Rogers beschriebenen Prinzipien der Beziehungsgestaltung machen andere Formen der Hilfe und Unterstützung nicht überflüssig. Wissen über Diagnose und Therapie psychischer Störungen sowie über psychosoziale Problemlagen ist für eine hilfreiche Beratung und Psychotherapie bei vielen betroffenen Personen außerordentlich hilfreich. Bei vielen psychischen Störungen sind zudem weitere Hilfen erforderlich. Zu diesen gehören der gezielte Einsatz von Psychopharmaka und zahlreiche Möglichkeiten psychosozialer Unterstützung im Alltag, aber auch psychotherapeutische Interventionen in Form bestimmter Techniken.

Von diesen Möglichkeiten konnte Rogers in den Jahren der Entwicklung des Personenzentrierten Ansatzes noch nichts wissen. Seine Einschätzung, dass das psychologische, psychiatrische oder medizinische Wissen der 1950er Jahre für die Psychotherapie von begrenztem Wert war, ist insofern rückblickend durchaus nachvollziehbar.

#### Literatur:

- Behr, M.; Hüsön, D.; Luderer, H.J. & Vahrenkamp, S. (2017). *Gespräche hilfreich führen, Band 1*. Weinheim: Beltz, Weinheim, 2017
- Behr, M.; Hüsön, D.; Luderer, H.J. & Vahrenkamp, S. (2020). *Gespräche hilfreich führen, Band 2*. Weinheim: Beltz
- Bensel, W. (2003). Die klientenzentrierte Therapie der Alkoholabhängigkeit. *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung* 34, 67-74.
- Goldfried, M. (2007). What has psychotherapy inherited from Carl Rogers? *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training* 44 (3), 249-252
- Groddeck, N. (2002). *Carl Rogers – Wegbereiter der modernen Psychotherapie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Hinz, A. & Behr, M. (2002). Biographische Reflexionen und Rekonstruktionen. Zum 100. Geburtstag von Carl Rogers. *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung* 33, S. 197-210
- Jaspers, K. (1946). *Allgemeine Psychopathologie*. Berlin: Springer
- Kirschenbaum, H. (1979). *On becoming Carl Rogers*. New York: Delacorte
- Kirschenbaum, H. (2007). *The life and work of Carl Rogers*. Ross-on-Wye: PCCS Books
- Linehan, M.M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press. Deutsch (1996): *Dialektisch-Behaviorale Therapie der Borderline-Persönlichkeitsstörung*. Gießen: Psychosozial-Verlag
- Luderer, H.-J. (2020). Diagnosen stellen und dabei personenzentriert sein. *Person* 24, 16-28., 16-28.
- Miller, W. & Rollnick, S (2012). *Motivational interviewing*. Third edition: Helping Peo-

- ple Change. New York: The Guilford Press. Deutsch: (2015). *Motivierende Gesprächsführung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Nuechterlein, K. H. & Dawson, M. E. (1984). A Heuristic Vulnerability/Stress Model of Schizophrenic Episodes. *Schizophrenia Bulletin* 10(2), 300-312.
- Rogers, C.R. & Dymond, R. (1954). *Psychotherapy and personality change. Co-ordinated Research Studies in the Client-centered Approach*. Chicago: University of Chicago Press
- Rogers, C.R. & Dymond, R. (1954). *Psychotherapy and Personality Change*.
- Rogers, C.R. (1939): *The Clinical Treatment of the Problem Child*. Houghton Mifflin, Boston
- Rogers, C.R. (1940): *Some newer concepts of psychotherapy*. Manuscript 1940 (20 pp.). Lecture given at the University of Minnesota, December 11, 1940.
- Rogers, C.R. (1942): *Counseling and psychotherapy*. Houghton Mifflin, Boston (Deutsch: *Die nicht-direktive Beratung*. Kindler, München, 1972)
- Rogers, C.R. (1951): *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin. Deutsch: Rogers, C. R. (1973). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. München: Kindler.
- Rogers, C.R. (1957). *The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change*. *Journal of Consulting Psychology* 21, 95-103.
- Rogers, C.R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationship as developed in the client-centered framework. In: Koch S (Hrs.). *Psychology: A Study of a Science Vol. 3*. New York (Mc Graw-Hill), S 184-256. (Deutsch: Rogers, C.R. (1987). Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Köln: GwG-Verlag
- Rogers, C.R. (1961). *On becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin
- Rogers, C.R. (1975). Entwicklung und gegenwärtiger Stand meiner Ansichten über zwischenmenschliche Beziehungen. *Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (GwG) (Hrsg.)*. Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, S. 11-24. München: Kindler.
- Schmid, P.F. (1999). Carl R. Rogers: Chronological Bibliography – Chronologische Bibliografie. <http://www.pfs-online.at/1/bibliocr.htm>
- Speierer, G.W. (1994). *Das differentielle Inkongruenzmodell (DIM)*. *Handbuch der Gesprächspsychotherapie als Inkongruenzbehandlung*. Heidelberg: Asanger.
- Tausch, R. (1976). Ergebnisse und Prozesse der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie bei 55 Klienten und 115 Psychotherapeuten. Eine Zusammenfassung des Hamburger Forschungsprojekts. In: Jankowaski, P, Tschulin, D., Fietkau, H.-J. & Mann, F. (1976). *Klientenzentrierte Psychotherapie heute. Bericht über den 1. Europäischen Kongress für Gesprächspsychotherapie in Würzburg, 28.09.-04.10.1974*. Göttingen: Hogrefe 60-73
- Tausch, R. (2002). Hundert Jahre Carl Rogers: Person-Werk- und Aufgaben der Zukunft. *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung* 33, S. 211-220
- Truax, C.B. & Carkhuff, R. (1967). *Toward Effective Counseling and Psychotherapy. Training and Practice*. Chicago: Aldine, 1967
- Truax, C.B. & Mitchell, K.M. (1971). Research on certain therapist interpersonal skills in relation to process and outcome. In A.E. Bergin & S.L. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change*, pp. 299-334. New York: Wiley
- Zubin, J. & Spring, B. (1977). Vulnerability: A new view of schizophrenia. *Journal of Abnormal Psychology* 86, 103-126.



Prof. Dr. med. Hans-Jürgen Luderer, Facharzt für Psychiatrie und Psychotherapie, Gesprächspsychotherapeut, ÄGG-Lehrtherapeut, bis 2014 Chefarzt im Klinikum am Weissenhof, Weinsberg und außerplanmäßiger Professor an der Universität Heidelberg; Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats der GwG, beteiligt an der Erstellung der S3-Leitlinien unipolare Depression und Zwangsstörungen; Publikationen, Vorträge und Seminare zur Psychoedukation und zur personenzentrierten Therapie bei psychisch Kranken; Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Psychoedukation (DGPE)

Kontakt: [hj.luderer@gmx.de](mailto:hj.luderer@gmx.de)

## Personenzentriertes Handeln im pädagogischen Feld

### Dorothea Hüsön

Carl Rogers wird in erster Linie mit der Personenzentrierten Gesprächspsychotherapie und Beratung in Verbindung gebracht. Aber welche Bedeutung hat sein Ansatz in der Pädagogik? Hat sich sein von ihm entwickelter humanistischer Ansatz auch hier etabliert? Rogers' Personenzentrierter Ansatz stand nach Groddeck (1987, S. 79) von Anfang an auch in einer pädagogisch-erzieherischen Tradition. Rogers sprach in seinen Vorträgen über eine hilfreiche Beziehungsgestaltung alle Personengruppen an, die menschliche Begegnungen als Chance zur Entwicklung sehen.

„Drei Bedingungen müssen erfüllt sein, damit ein wachstumsförderndes Klima entsteht. Diese Bedingungen gelten sowohl für die Beziehung zwischen Therapeut und Klient wie auch für das Verhältnis zwischen Eltern und Kind, Leiter und Gruppe, Lehrer und Schüler oder Führungskraft und Mitarbeiter. Diese Bedingungen sind faktisch auf jede Situation anzuwenden, in der eines der gesetzten Ziele die persönliche Entwicklung ist“ (Rogers, 1981, S.67).

Rogers' Anliegen war es, über zwischenmenschliche Beziehung personale Entwicklungs-, Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozesse anzuregen. Sein besonderes Interesse lag darin, Bildungsreformen in Schule und Universität auf den Weg zu bringen, die ein „Lernen in Freiheit“ anstoßen (Rogers, 1988).

### 1. Rogers' Verständnis von Lernen

Rogers unterscheidet zwischen zwei Arten des Lernens: Auf der einen Seite gibt es für ihn ein Lernen, das aus dem reinen Vermitteln von Informationen besteht und nach Rogers für Lernen bedeutungslos ist. „Es ist Lernen, das »vom Hals ab aufwärts« stattfindet. Es schließt Gefühl oder persönliche Bedeutungszusammenhänge nicht ein; es hat keine Relevanz für den ganzen Menschen“ (Rogers, 1988, S. 12). Demgegenüber fordert Rogers ein auf eigenen Erfahrungen basierendes Lernen, ein „signifikantes Lernen“. Darunter versteht er ein Lernen, das zum Behalten führt, Verhalten verändert und produktiv fortgeführt werden kann, weil es Bedeutung für den Lernenden besitzt (Behr, 1987). Dieses bedeutungsvolle Lernen basiert für ihn auf dem persönlichen Engagement der Lernenden, ist von diesen selbst initiiert, durchdringt den ganzen Menschen, wird von den Lernenden selbst bewertet und als sinnvoll erlebt (Rogers, 1988). Der Erfolg eines selbstgesteuerten Lernens wird nach Rogers von den Lehrenden angeregt.

„Die Förderung signifikanten Lernens hängt von bestimmten einstellungsbedingten Qualitäten ab, die in der persönlichen Beziehung zwischen dem Facilitator und dem Lernenden existieren“ (ebd. 117).

Für Rogers ist die Förderung des Lernens (facilitation of learning) zentral. Es geht ihm darum, Lernende zu unterstützen und Bedingungen zu schaffen, „die den ganzen Menschen zu einem selbstinitiierten, signifikanten, auf Erfahrung beruhenden und »vom Innern ausgehenden« (...) Lernen ermutigen“ (Rogers, 1988, S. 116).

Rogers vermeidet den Begriff des Lehrens und der Lehrkraft und spricht hier von einem Facilitator, einem Menschen, der Ressourcen bereitstellt, damit ein selbstbestimmtes Lernen möglich wird. In heutiger Zeit werden immer stärker solche selbstbestimmten Lern- und Lehrangebote gefordert und diskutiert, z. B. „flipped classroom“ (Christian Spannagel, 2016).

Die personenzentrierte Grundhaltung charakterisiert die Person des Facilitators. Als erstes Kriterium wählt Rogers die Authentizität, das Real-Sein des Facilitators. Gemeint ist seine Offenheit gegenüber sich selbst und seinen Gefühlen und die Aufrichtigkeit gegenüber den Lernenden.

„Anders ausgedrückt bedeutet es, daß die Gefühle, die er an sich erfährt, für ihn verfügbar, seinem Bewusstsein zugänglich sind; es heißt, daß er fähig ist, diese Gefühle zu leben und sie gegebenenfalls zu vermitteln. Es bedeutet, daß er in eine direkte, persönliche Begegnung mit dem Lernenden kommt und ihn auf derselben Ebene, als Person zu Person, trifft. Es bedeutet, daß er selbst ist“ (Rogers, 1988, S. 117).

Durch die Authentizität wird der Facilitator von den Lernenden als Mensch und weniger als Wissensvermittler wahrgenommen. Das zweite Kriterium, die Akzeptanz und Wertschätzung, ist „verbunden mit Anerkennung dieser anderen Persönlichkeit [durch den Lehrer], als einer selbständigen Person, die es wert ist, ihr eigenes Recht zu haben“ (ebd. S. 121). In dieser Haltung wird Rogers' grundlegendes Vertrauen in den Menschen als sich zum Positiven entwickelnden Individuum deutlich. Das Vertrauen in die Fähigkeiten des menschlichen Organismus, welcher sich in einem Prozess der Selbstaktualisierung befindet, lässt auch Rückschritte oder offensichtliche Fehler zu. Er ist überzeugt, „daß Schüler, die wirklich in Kontakt mit für sie relevanten Problemen sind, lernen und sich entfalten wollen, daß sie zu entdecken suchen, sich etwas zu meistern bemühen, schöpferisch tätig sein wollen und von selbst Disziplin entwickeln“ (ebd. S. 127). Das dritte Kriterium ist das das einführende Verstehen. Es kommt laut Rogers im normalen Schul- und Lernalltag so gut wie nie vor.

„Man könnte sich Tausende der üblichen Interaktionen im Unterricht anhören, ohne auf einen einzigen Fall zu stoßen, bei dem sensibel zutreffendes, emphatisches Verständnis klar vermittelt wird“ (Rogers, 1988, S. 124).

Rogers geht davon aus, dass gerade junge Menschen in einem hohen Maße intrinsisch motiviert sind und dass es gilt, deren natürliche Interessen zu wecken und zu fördern (ebd. S. 144).

### Studien zur Persönlichkeit der Lehrkraft

Der Einfluss der Persönlichkeit der Lehrkraft auf die Leistung der Lernenden wurde von Reinhard und Anne-Marie Tausch (1998) untersucht. Ihre zahlreichen Studien belegen den hohen Einfluss des Verhaltens der Lehrkraft auf die konstruktive und kreative Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen. Das Buch „Erziehungspsychologie“ beeinflusste und veränderte den bis dahin vorherrschenden direktiven Erziehungsstil in deutschen Schulen und Familien nachhaltig. Auf der Grundlage empirischer Studien setzten sich Tausch & Tausch dafür ein, die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen partnerschaftlich mit Wertschätzung und Empathie zu fördern. Folgerungen aus den Untersuchungen von Tausch & Tausch (ebd.) zeigten, dass pädagogische Erfolge von der Qualität der menschlichen Beziehung zwischen den Akteuren abhängig sind, die sich durch die Umsetzung der drei Kernvariablen Empathie, Authentizität und Wertschätzung zeigt.

Cornelius-White und Motschnig (2010) bestätigen in über 100 Studien die Wirksamkeit des Personenzentrierten Ansatzes im Unterricht und die Bedeutung einer guten Lehrkraft-Schulkind-Beziehung auf den schulischen Lernerfolg. Es entsteht ein Lernklima, das persönliches Wachstum fördert und das von den Lernenden als verstehend, unterstützend und angstfrei erlebt wird.

Die zentrale Aussage „Keine Bildung ohne Bindung“ (Grossmann & Grossmann, 2006, S. 5) wird immer mehr durch die Ergebnisse der modernen Hirn- und Bindungsforschung gestützt (Ahnert, 2010; Braun & Helmke, 2008). Lernprozesse werden nicht mehr nur auf das kognitive Erlernen von Fakten reduziert. Eine personenzentrierte, an den Bedürfnissen der Lernenden orientierte Lernkultur wird geschaffen und Entwicklungsprozesse junger Menschen werden ganzheitlich gefördert. Lehrkräfte werden dabei unterstützt, effektiver zu kommunizieren und schulkind-zentrierten Unterricht zu gestalten (Gordon, 2012; Miller, 1999; Schmitz-Schretzmair, 2003).

Auch wenn es mittlerweile zahlreiche Ansätze zur Anregung von Lernprozessen in Schulen gibt, bleibt auch heute noch ein langer Weg der Umsetzung. Wird ein schulzentrierter Unterricht nicht als effektive Methode, sondern als Haltung verstanden, bedarf es einer intensiven Weiterbildung der Lehrkräfte. Sie sollten eine Einstellung verinnerlichen, die Lernprozesse in Schulen als Persönlichkeitsbildung versteht.

*„In der Welt, mit der wir es bereits zu tun haben, muß es das Ziel der Erziehung sein, Individuen zu entwickeln, die dem Wandel gegenüber offen sind. Nur solche Persönlichkeiten können konstruktiv den Schwierigkeiten einer Welt begegnen, in der Probleme schneller entstehen werden als die Antworten darauf. Das Ziel der Erziehung muß eine Gesellschaft sein, in der die Menschen mit der Verän-*

*derung zufriedener leben können als mit starren Gegebenheiten. In Zukunft wird es wichtiger sein, sich gegenüber Neuem angemessen verhalten zu können, als Altes zu wissen und zu wiederholen“ (Rogers, 1988, S.116).*

Lesen wir heute die Aussagen von Rogers von vor 35 Jahren, scheinen seine Gedanken angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen aktueller denn je zu sein.

## 2. Der Personenzentrierte Ansatz in der Familie und Familienbildung

In Übereinstimmung mit Rogers' Kernaussagen stellt die Säuglings, Resilienz- und Hirnforschung fest, dass der Mensch auf Beziehung und Interaktion angewiesen ist und dadurch persönliche Entwicklung und Wachstum entsteht. Der Säugling ist von Geburt an kompetent, initiativ, differenziert, beziehungs-fähig und von den allerersten Anfängen an in Beziehungen gestaltend (Stern, 2003). Durch wiederkehrend erlebte Interaktionen (RIGs = Representations of Interactions that have been Generalized) baut er sein Selbst auf (ebd.). Kinder wollen ihre Umgebung kennenlernen, erforschen, entdecken und sich die Welt aneignen. Damit ein Kind gesund aufwachsen, die Welt entdecken, seine Grundbedürfnisse und sein Selbst als Kern der Persönlichkeit entwickeln kann, benötigt es eine Umgebung, die es in diesem Prozess unterstützt und begleitet. Durch die Erfahrung, dass jemand zuverlässig, prompt und adäquat auf die Bedürfnisse des Säuglings eingeht, kann sich für das Kind ein Vertrauen in sein Gegenüber und die Welt entwickeln. Schon die ersten Bindungserfahrungen des Kindes prägen die späteren Beziehungsmuster. Um diese Entwicklung positiv zu unterstützen, nimmt die Beziehungsgestaltung in den Familien und in pädagogischen Arbeitsfeldern eine besondere Rolle ein.

Um Eltern in ihrer Entwicklung der Bindung zu ihrem Kind und in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken, wurde im Laufe der letzten Jahrzehnte eine Vielzahl an unterschiedlichen bindungsorientierten Elternkursen entwickelt. Die heute etabliertesten Erziehungs- und Elternprogramme beruhen auf humanistischen Konzepten (für einen Überblick siehe Tschöpe-Scheffler, 2006). Eines der wegweisenden Elterntrainings, das Parent-Effectiveness-Training, wurde von Thomas Gordon (1970) entwickelt.

### Das Gordon Parent-Effectiveness-Training (PET) – Family Effectiveness-Training (FET)

In der Erkenntnis, dass die wirksamen therapeutischen Faktoren nicht auf eine Therapie beschränkt sind, entwickelte Gordon (1970) das Parent Effectiveness Training (PET) zur positiv-konstruktiven Gestaltung menschlicher Beziehungen und implementierte auf diese Weise die wesentlichen Inhalte des Personenzentrierten Ansatzes in die Familienbildung. Der Ansatz ist präventiv und praxisorientiert, um Eltern zu helfen, im Alltag positive und

erfolgreiche Beziehungen innerhalb der Familie aufzubauen. Er umfasst elterliches Einfühlungsvermögen, Akzeptanz, Echtheit bis hin zu demokratischen Interaktionen mit einem Schwerpunkt auf aktivem Zuhören, Ich-Botschaften und Verhandlungen bei der Konfliktlösung. Die Wirksamkeit des Elterntrainings von Gordon wird durch Forschungsstudien und zwei Metaanalysen belegt (Müller, Hager & Heise, 2001).

### Die Personenzentrierte Elternschule

Die Personenzentrierte Elternschule der GwG (2008) zielt ebenso auf den Aufbau einer wertschätzenden, empathischen und vertrauensvollen Beziehung zwischen Eltern und Kind, erweitert durch die Selbsterfahrung und Erweiterung des elterlichen Selbstverständnisses. Eltern werden in acht Schritten grundlegende Theorien zu Entwicklung, Kommunikation und systemischen Aspekten vermittelt:

1. Kritische Reflexion der eigenen Elternrolle
2. Aufmerksames Erkennen der Bedürfnisse von Kindern
3. Eigene Bedürfnisse ernst nehmen
4. Erleichtern des Verstehens durch aktives Zuhören
5. Authentisch sein durch Ich-Botschaften
6. Umgang mit Grenzen
7. Verhandlungsregeln durch Familienberatung
8. Ideensammlung für ein besseres Zusammenleben.

Die Eltern verinnerlichen im Elternkurs die Bedeutung einer guten Beziehung durch praxisorientierte Anleitung, Übungen, Diskussion und Reflexion.

### „Starke Eltern – Starke Kinder“

Das Konzept des Elternkurses „Starke Eltern – Starke Kinder“ wird vom Deutschen Kinderschutzbund bundesweit durchgeführt und ist aktuell eines der am häufigsten praktizierten Elternprogramme. Es basiert auf der Kommunikationstheorie von Watzlawick, der Familientherapie nach Minuchin, dem Personenzentrierten Ansatz von Rogers sowie dem Konzept der Familienkonferenz von Gordon. Zentrales Ziel des Kurses „Starke Eltern – Starke Kinder“ ist, ebenso wie bei den anderen Elternkursen, die Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz. Daneben steht die Prävention von psychischer und physischer Gewalt in Familien sowie die Stärkung von Mitsprache-, Mitbestimmung- und Gestaltungsmöglichkeiten von Kindern im Fokus (Kalicki 2006, S. 122 ff.).

## 3. Der Personenzentrierte Ansatz in der Kindertagesbetreuung

Zahlreiche Kinder besuchen bereits vor Erreichen des dritten Lebensjahres eine frühkindliche Einrichtung, fast alle Kinder bis zum

Schuleintritt eine Kita. Neben der Tatsache, dass Kitas sich zunehmend als Bildungsinstitutionen verstehen, hat sich ihre frühere Funktion einer Bewahranstalt hin zu einer „ko-konstruktiven Sicht auf das Kind sowie einer familienunterstützenden Perspektive“ entwickelt (Pietsch, Ziesemer & Fröhlich-Gildhoff, 2010, S. 6).

Der Bindungsaufbau erweitert sich damit auch auf Personen außerhalb der Kernfamilie. In den letzten Jahren wird vermehrt auf die Bindungsqualität der Fachkräfte in den Kitas geachtet. Die professionelle Gestaltung der Interaktionen durch die pädagogische Fachkraft wird im „Guten Kita-Gesetz“ (2019) als auch in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer aufgegriffen und gefordert. Sie geben den Fachkräften Impulse für eine kontinuierliche Bildung und Förderung des Kindes vom Eintritt in die Kindertageseinrichtung bis zum Schulbeginn. Kernelemente des personenzentrierten Paradigmas finden sich in allen Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer für eine moderne Frühpädagogik wieder. Sie sind mittlerweile fester Bestandteil von pädagogischen Ausbildungen und aus der Konzeptentwicklung nicht mehr wegzudenken (Fröhlich-Gildhoff, 2010).

Vonseiten der Fachkraft ist für die Beziehungsgestaltung zum Kind ein Verhalten maßgeblich, das sich mit dem Begriff „sensitive Responsivität“ beschreiben lässt. Die Fachkraft soll die Signale eines Kindes wahrnehmen und verstehen lernen, um auf diese unmittelbar und feinfühlig zu reagieren (Ahnert 2010; Remsperger, 2011). Für ein angemessenes Verhalten auf kindliche Reaktionen und Aktivitäten ist eine generelle Haltung notwendig, die von Akzeptanz und Wertschätzung, von Interesse, sowie von „Respekt vor der Autonomie des Kindes“ (Remsperger 2011, S. 125) durchdrungen ist. „Das pädagogische Handeln basiert auf einem respektvollen, positiven Umgang mit dem Kind. Die pädagogische Fachkraft nimmt jedes Kind so, wie es ist“ (ebd., S. 16). Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (2011, S. 19) formuliert: „Kindliche Bildungsprozesse setzen verlässliche Beziehungen und Bindungen zu Erwachsenen voraus. Bildung ist ein Geschehen sozialer Interaktion.“

In die Praxis umgesetzt finden wir diese Forderung nach einem beziehungsorientierten Umgang mit dem Kind durch eine langsame „Eingewöhnung“ in den Krippen- und Kita-Alltag (Wiener Krippenstudie, Uni Wien) und durch die bewusste beziehungsorientierte Gestaltung von Essens-, Wickel- und Schlaf-situationen beim Kleinkind. In der Kindertageseinrichtung wird das Kind durch Konzepte der Partizipation mit seinen Bedürfnissen ernstgenommen und an Entscheidungsprozessen beteiligt.

Die NUBBEK-Studie (Leyendecker, Agache & Madsen, 2014) zeigt, dass die Qualität der Erzieherin-Kind-Beziehung einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung von Kindern hat: Kinder mit einer hohen Erzieherin-Kind-Beziehungsqualität zeigten die höchsten Werte im rezeptiven Wortschatz in Deutsch, in Kommunikationsfertigkeiten und sozial-emotionalen Kompetenzen sowie die niedrigsten Werte im Problemverhalten.

Die NICHD-Studie (2002) verdeutlicht, dass eine gute außerhäusliche Betreuung eine unzureichende Mutter-Kind-Bin-

dung positiv beeinflussen kann, während eine sensible Fremdbetreuung sich zusätzlich negativ auf eine Mutter-Kind-Bindung auswirkt. Beziehungsorientierte Interaktionen ermöglichen also nicht nur eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung des Kindes, sondern wirken je nach familiärer Situation auch korrigierend.

Beziehungsaufbau und -pflege benötigen nicht nur qualitativ gut ausgebildete Fachkräfte, sondern auch die dafür ausreichende Zeit und einen entsprechenden Stellenschlüssel. Angesichts des aktuellen Fachkräftemangels bleibt zu befürchten, dass eine bindungs-sensibel ausgerichtete Pädagogik aus dem Fokus geraten wird.

#### Elterngespräche und Elternberatung

Auch in der Zusammenarbeit mit Eltern kommt der Personenzentrierte Ansatz in der Kindertageseinrichtung zum Einsatz: Durch Wertschätzung und einen respektvollen Umgang mit den Eltern sollen diese als Expert\*innen für ihre Kinder wahrgenommen und Erziehungspartnerschaft auf Augenhöhe gelebt werden. Laut Bildungs- und Orientierungsplan (BaWü, S. 14) ist „unbeschadet des Erziehungsprimats der Eltern (...) eine Erziehungspartnerschaft von Eltern und pädagogischen Fachkräften anzustreben“. Familien sollen mit ihren jeweiligen Interessen, individuellen Lebensverhältnissen und Herkunftskulturen wahr- und ernstgenommen werden, um darüber eine neue Qualität der Zusammenarbeit anzustreben“ (Bildungs- und Orientierungsplan, S. 124).

#### 4. Personenzentriert Handeln in herausfordernden Situationen

In der Kindertagesbetreuung, der ambulanten und stationären Kinder- und Jugendhilfe treffen wir auf Kinder und Jugendliche, die häufig traumatischen Erfahrungen durch ihre Bezugspersonen ausgesetzt waren und dadurch belastende Beziehungsmuster entwickelt haben (Brisch, 2003). Diese Kinder und Jugendliche profitieren nicht nur von einer Traumatherapie, sondern in hohem Maße auch von einer personenzentrierten Unterstützung in ihrem Alltag in Kita, Schule, Wohn- und Freizeitgruppen. Dort erleben sie ihre Probleme im Umgang mit anderen Kindern und den pädagogischen Fachkräften. Sie benötigen korrigierende Bindungserfahrungen, um Vertrauen in Beziehungen und Menschen entwickeln zu können. Konzepte der Traumapädagogik fordern eine bindungsorientierte Pädagogik, die eine solche Veränderung ermöglicht (Gahleitner, 2005). Sie ermöglichen, dass Kinder durch einen sensiblen und respektvollen Umgang Wege zur Selbstentwicklung finden. Dies beinhaltet, Grenzen zu setzen und Konflikte auszutragen.

#### 5. Konkretes personenzentriertes Handeln im pädagogischen Alltag

Die Beziehungsgestaltung in den unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern hat entscheidende Bedeutung für ein

gesundes Aufwachsen von Kindern. Dies wird jedoch durch andere Rahmenbedingungen und Einflüsse bestimmt als im therapeutischen Setting oder in Beratungsprozessen.

- Die pädagogische Arbeit wird wesentlich stärker bestimmt durch den Einfluss mehrerer Kinder und deren ganz unterschiedlichen Bedürfnisse.
- Das pädagogische Setting umfasst wesentlich längere Kontaktzeiten mit dem Kind und kaum 1:1-Situationen.
- Grenzen werden im pädagogischem Alltag schneller erreicht und auch verletzt. Dadurch entsteht ein höheres Konfliktpotenzial zwischen den Kindern wie auch zwischen der Fachkraft und dem Kind.
- Äußere Rahmenbedingungen nehmen wesentlich mehr Einfluss auf das Geschehen (z. B. vorgegebener Alltagsablauf, Unterbrechungen der eigenen Tätigkeit durch organisatorische Aufgaben, Pflege und Versorgung der Kinder).
- Der Auftrag der Institution nimmt ebenfalls Einfluss auf das eigene Handeln (z. B. Lehr- und Stundenplan).
- Wird in einem pädagogischem Team gearbeitet, erfordert dies Zusammenarbeit und Abstimmung untereinander.

Die drei Kernvariablen müssen auf die jeweiligen Situationen angepasst werden. Was bedeutet Wertschätzung, wenn das Kind alle Spielsachen aus den Regalen wirft? Kann, muss, soll die Fachkraft hier noch Empathie aufbringen? Wie reagiert sie in der Situation authentisch und dennoch wertschätzend?

Behr betont (1987), dass für eine personenzentrierte Pädagogik die Dimension Empathie als Handlungsinstrumentarium nicht eine solche zentrale Stellung einzunehmen hat, wie sie sie in der Therapie besitzt, und die Authentizität besondere Bedeutung erhält. Das Kind möchte nicht nur verstanden werden, sondern es will die Fachkraft auch als authentischen Menschen, als Gegenüber wahrnehmen und erleben. Denn nur über die Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen Menschen, lernt es sich und sein Selbst kennen. Die Fachkraft muss im pädagogischen Alltag als reale Person auftreten. So wird sie Interaktionspartner\*in des Kindes (Behr, 2012). Dieses Beziehungs- und Interaktionsangebot wird durch die Beteiligten in der Situation gemeinsam geprägt und gestaltet. Indem die Fachkraft empathisch und authentisch dem Kind begegnet, erlebt dieses ein Gegenüber, das ihm zeigt, wie Handeln, Fühlen und Denken möglich sind. Die Interaktion wird zu einem Handeln und Agieren auf Augenhöhe und zu einer Begegnung von Mensch zu Mensch.

Die Notwendigkeit, im pädagogischen Alltag Grenzen zu setzen und – wenn nötig – Konflikte durchzustehen, ist unumgänglich. Nicht alle persönlichen Bedürfnisse können unbegrenzt ausgelebt werden. Die Fachkraft kann solche Konflikte als Chance für das Kind zur Selbstentwicklung verstehen. Werden diese Situationen personenzentriert begleitet, eskalieren sie weniger und werden zu konstruktiven Erfahrungen. Das Kind weiß, dass die gute Beziehung nicht in Gefahr ist. Das Kind erfährt in Konflikten und Konfrontationen keine moralische Abwertung seines Tuns oder seiner Gefühle, jedoch eine Reaktion auf sein Tun.

#### 6. Herausforderung für die Fachkräfte

Die Kernvariable der Authentizität ist eng mit der Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft verknüpft. Nur wenn sich die Fachkraft mit sich selbst auseinandersetzt, die Stärken, aber auch eigenen Verletzungen und emotionalen Schwachpunkte kennt, kann sie im Kontakt mit dem Kind als kongruentes Gegenüber auftreten. Diese Form der Begegnung erfordert eine ständige persönliche Selbst- und Weiterentwicklung.

Die Umsetzung der personenzentrierten Grundhaltung in die Praxis ist anspruchsvoll und muss erlernt und verinnerlicht werden. Spezifische Fort- und berufsbegleitende Weiterbildungen sind daher für Fachkräfte aus den unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern dringend nötig, um dem Anspruch nach einer personenzentrierten Pädagogik gerecht zu werden.

#### 7. Zusammenfassung

Als konzeptionelle Forderung findet sich der Personenzentrierte Ansatz in den unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern wieder, auch wenn dieser nicht explizit erwähnt wird. Die Beziehungsqualität zwischen Fachkraft und Kind wird als zentrales Element für eine gesunde Entwicklung des Kindes erachtet und eingefordert. In der Umsetzung gilt es, die personenzentrierten Kernvariablen in unterschiedlichen pädagogischen Situationen anzuwenden. Dabei erhält die Authentizität der Fachkraft ein besonderes Gewicht. Besonders in Konfliktsituationen zeigt sich der Personenzentrierte Ansatz als effektive Handlungsoption, die eingeübt werden muss, damit eine Umsetzung im Sinne der personenzentrierten Haltung stattfinden kann. Fort- und Weiterbildungen mit Konkretisierungen für das pädagogische Feld sind dazu nötig. Hier bieten sich dem Personenzentrierten Ansatz Möglichkeiten zu einer enormen Wirkungsbreite und Wirkungstiefe. Diese Herausforderung anzunehmen birgt für die weitere Implementierung des Personenzentrierten Ansatzes im Pädagogischen Feld eine große Chance, die genutzt werden sollte.

#### Literatur:

- Ahnert, L. (2010). *Wieviele Mutter braucht ein Kind? Bindung-Bildung-Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg: Spektrum.
- Behr, M. (1987). *Rogers und die Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Behr, M. (2012). *Interaktionelle Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Braun, K. & Helmke, C. (2008). Neurobiologie des Bindungsverhaltens: Befunde aus der tierexperimentellen Forschung. In: L. Ahnert: *Frühe Bindung*. München: Reinhardt Verlag, S. 281-296.
- Brisch, K.-H. (2003). *Bindung und Trauma: Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Cornelius-White, J.H.D. & Motschnig-Pitrik, R. (2010). Effectiveness beyond psychotherapy. The person-centered and experiential paradigm in education, parenting, and management. In M. Cooper, J. Watson & D. Hölldampf (Eds.), *Person-centered and experiential therapies work. A review of the research on counseling, psychotherapy and related practices* (pp. 45-64). Ross-on-Wyke: PCCS-Books
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2006). *Bindung und Bildung. Über das Zusammen-*

- spiel von Psychischer Sicherheit und Kulturellem Lernen. Frühe Kindheit* 6. Herder.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). Die Bedeutung des Personenzentrierten Ansatzes für eine moderne Frühpädagogik. *Person*, 1(2010), 43-53.
- Gahleitner, S. (2005). *Neue Bindungen wagen*. Weinheim: Beltz.
- Gordon, T. (2012). *Lehrer-Schüler-Konferenz: Wie man Konflikte in der Schule löst*. München: Heyne.
- Kalicki, B. (2006): Ansätze der Familienbildung in Kindertageseinrichtungen. In: Textor, M.R. (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern - Gemeinsam Verantwortung übernehmen*. Freiburg: Herder, S. 122-134
- Miller, R. (1999). „Das ist ja wieder typisch“: *Kommunikation und Dialog in Schule und Schulverwaltung; 25 Trainingsbausteine*. Beltz.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. (2011). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen*. Freiburg.
- Müller, C.T., Hager, W. & Heise, E. (2001). *Zur Effektivität des Gordon-Eltern-Trainings (PET) — eine Meta-Evaluation. Gruppendynamik* 32, 339–364 (<https://doi.org/10.1007/s11612-001-0034-7> (abgerufen am 15.08.2022)).
- NICHD Early Child Care Research Network: *The interaction of child care and family risk in relation to child development at 24 and 36 months. Applied Developmental Science* 2002, 6, S. 144-156
- Leyendecker, B., Agache, A., & Madsen, S. (2014). Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK): Design, Methodenüberblick, Datenzugang und das Potenzial zu Mehrebenenanalysen. *Zeitschrift für Familienforschung*, 26(2), 244-258.
- Pietsch, S., Ziesemer, S., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen-Internationale Perspektiven: ein Überblick: Studien und Forschungsergebnisse*. WiFF: Dt. Jugendinstitut.
- Rempfer, R. (2011). Erkundungsstudie. In: *Sensitive Responsivität* (pp. 85-110). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rogers, C. (1988). *Lernen in Freiheit*. Frankfurt: Fischer.
- Rogers, C. (1981). *Der neue Mensch* (Deutsche Erstausgabe). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rogers, C. (1977). *Therapeut und Klient*. Frankfurt: Fischer.
- Tausch, R. & Tausch, A. (1998). *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmitz-Schretzmair, R. (2003). Der Weg zu einer Personenzentrierten Schule besteht aus vielen kleinen Schritten. *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung*, 1, 15-18.
- Spannagel, C. (2016): *Mathematikvorlesung auf den Kopf gestellt, Akademische Mittagspause*, Youtube-Video der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Institut für Mathematik und Informatik: <https://www.youtube.com/watch?v=L0xTXGahEus> (abgerufen am 15.08.2022)
- Stern, D. (2003). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tschöpe-Scheffler, S. (Ed.). (2006). *Konzepte der Elternbildung—eine kritische Übersicht*. Leverkusen: Barbara Budrich.



Prof. Dr. Dorothea Hüsson, Dipl.-Soz.-Päd., Personenzentrierte Kinder- und Jugendtherapeutin (GwG), Personenzentrierte Beraterin (GwG), Gordon-Familientrainerin, Traumatherapeutin (ZPTN), Ausbilderin am IGB und in der GwG, unterschiedliche Tätigkeiten in psychosozialen und Bildungseinrichtungen (Fachberatungsstelle gegen sexuelle Gewalt, Beratungsstelle für Kinder, Jugendliche und Familien, Fachschule für Sozialpädagogik, PH Schwäbisch Gmünd, psychotherapeutische Praxistätigkeit).

*Kontakt: dorothea.huesson@ipea.team (Insbesondere wer Interesse an einem Austausch und der Weiterentwicklung personenzentrierter Weiterbildungsangebote im Bereich Pädagogik hat, meldet sich bitte per E-Mail.)*