

Michael Behr, Nicole Doubek, Steffi Holl

# Authentizität als Einheit von Erfahrung, Selbstkonzept und Echt-Sein am Beispiel von unterrichtenden Lehrern

**Zusammenfassung:** Die klientenzentrierte Theorie beschreibt Authentizität als Einheit von Erfahrung, Selbstkonzept und Echt-Sein mit anderen. Drei Studien prüfen, ob es nützlich ist, Authentizität in zwei Konzepte zu unterteilen: intrapersonale Authentizität als Kongruenz von Erfahrung und Selbst, und interpersonale Authentizität als Echt-Sein mit anderen. In drei Studien werden je 30 bis 35 unterrichtende Lehrer auf ihr Echt-Sein getestet. Selbstkonzept-Maße der Lehrer zeigen niedrige Korrelationen zwischen intra- und interpersonaler Authentizität. Erleben von entweder zu wenig oder von überflutenden Emotionen prädiziert unterschiedliche Muster bei den Selbstkonzept-Maßen. Drei Subskalen für Echt-Sein in der Schule besitzen gute Inter-Rater-Reliabilität und Validität. Sie können bei pädagogischen Ausbildungen und in der Forschung eingesetzt werden.

**Schlüsselwörter:** Klientenzentrierte Psychotherapie, Lehrer-Schüler-Interaktion, Authentizität, Kongruenz, Schule

**Résumé:** L'authenticité comme unité d'expérience, de concept de soi et d'être authentique vue à travers l'exemple d'enseignants dans l'exercice de leur fonction. La théorie centrée sur le client décrit l'authenticité comme unité d'expérience, de concept de soi et d'être authentique avec les autres. 3 études analysent s'il est nécessaire de subdiviser l'authenticité en deux concepts: l'authenticité intrapersonnelle en tant que congruence entre expérience et soi, et l'authenticité interpersonnelle en tant qu'être authentique avec les autres. L'authenticité de 30 à 35 enseignants dans l'exercice de leur fonction est évaluée dans le cadre de 3 études. La mesure du concept de soi des enseignants fait apparaître des corrélations faibles entre authenticité intra- et interpersonnelle. Le fait de ressentir trop peu d'émotions ou d'être au contraire submergé par elles relève de modèles différents au niveau des mesures du concept de soi. 3 sous-niveaux d'évaluation pour l'être authentique à l'école possèdent une bonne fiabilité inter-évaluations et validité. Elles peuvent être utilisées dans les formations pédagogiques et dans la recherche.

**Mots-clés:** psychothérapie centrée sur le client, interaction enseignant-élèves, authenticité, congruence, école

Die personzentrierte Theorie der Persönlichkeit und des zwischenmenschlichen Verhaltens definiert Authentizität gleichermaßen als einen Persönlichkeitstrait und als ein interaktionelles Verhalten (Rogers 1951a; 1959a). Eine authentische Person nimmt ihr Erleben weitgehend vollständig und selbstwertschätzend wahr: sie symbolisiert es im Bewusstsein etwa in Form von sprachlichen Begriffen, Imaginationen, Metaphern, organismischen Vorgängen. Dies wird in der Regel als Kongruenz bezeichnet. Darüber hinaus teilt sie sich mit ihrem Erleben vollständig und übereinstimmend anderen mit; dies wird oft Echt-Sein genannt. Die Person gilt als authentisch, wenn der intrapersonelle und der interpersonelle Aspekt eine Einheit bilden: Eine Person nimmt sich selbst gut wahr, ist also in positivem Kontakt mit sich und mit ihrem emotionalen Erleben (Kongruenz) – und sie kommuniziert auch eindeutig und vollständig, in Übereinstimmung mit ihrem Erleben (Echt-Sein). (Tausch/Tausch 1990; Lietaer 1992; Weinberger 1992; Mearns/Thorne 1996; Bier-

mann-Ratjen/Eckert/Schwartz 1997; Schmid 2001; Wyatt 2001). Die Begriffe werden allerdings mit zum Teil unterschiedlichen Bedeutungsspektren verwendet: Authentizität beschreibt manchmal, vor allem in sozialwissenschaftlichen Gedankenfiguren, über das hier Definierte hinaus eine bestimmte Lebensweise bzw. Wertorientierung im Leben. Kongruenz meint manchmal auch den interpersonellen Teil von Authentizität – hier aber nicht. Echt-Sein meint manchmal nur die Übereinstimmung zwischen den verschiedenen Kommunikationskanälen einer Person wie z. B. Gesichtsausdruck, Tonfall, Text („Kanalkongruenz“). Wie viel von ihrem Erleben die Person mitteilt wird dann mit dem Subkonstrukt Selbstdarstellung (Self-Disclosure) erfasst. Hier meint Echt-Sein beides, was weiter unten spezifiziert wird.

Die Forschung zu förderlichen Prozessen in der Psychotherapie, Beratung, Erziehung, Seelsorge usw. bestätigt, dass Echt-Sein im Verhalten der Helferperson eine der notwendigen Bedingung für

die Wirksamkeit von Entwicklungsförderung im Rahmen interpersoneller Beziehung darstellt. Dieser Aspekt von Authentizität, also der interpersonelle, bildet im Kontext der klientenzentrierten Beratungstheorie als „Echt-Sein“ eine der drei Kernbedingungen für Beraterverhalten. Die Messung aber bereitet Probleme. Zu Forschungs-, später auch zu Trainingszwecken, wurden Skalen für ein Fremdrating der Helferson entwickelt (Rogers 1951a; Carkhuff 1969). Die Carkhuff-Skalen erlauben die Einschätzung des interpersonellen Aspektes von Authentizität, nämlich Echt-Sein, allerdings nur im Sinne von Kanalkongruenz – Selbstdarstellung wird in einer Zusatzskala erfasst. Sie wurzeln in der amerikanischen Psychotherapieforschung der 60er Jahre und wurden für den Anwendungsbereich Erziehung/Schule (Aspy/Roebuck 1972; 1974; 1975; 1977; Aspy 1972) und für den deutschen Sprachraum adaptiert (Tausch/Tausch 1990; 1991). Reliabilität und Validität all dieser Skalen erscheinen jedoch als optimierbar.

Unsere Arbeit verfolgt zwei Ziele: 1. Sie überprüft die Einheitlichkeits-Hypothese der Authentizität als intra- und zugleich interpersonelles Konstrukt. Dazu bedient sie sich des Beispiels von unterrichtenden Lehrern. Fremdratings von trainierten Beobachtern über deren Echt-Sein werden korreliert (a) mit Maßen für intrapersonelle Kongruenz als Übereinstimmung von Erfahrung und Selbstkonzept und (b) mit Selbstkonzept-Fragebogeninventaren. 2. Sie entwickelt Fremdrating-Skalen zum Echt-Sein von Pädagogen, die das Konstrukt in praktisch relevanter Weise operationalisieren und die so eine bessere Validität und Inter-Rater-Reliabilität aufweisen.

## Ratingskalen für das Echt-Sein von Pädagogen

Fremdrating-Skalen zur Operationalisierung und Erfassung des Psychotherapeutenverhaltens für Echt-Sein wurden zunächst von Truax und Carkhuff (1967; vgl. auch Carkhuff 1969) formuliert und in der Forschung zur Klientenzentrierten Psychotherapie angewandt. Bei der Übertragung der klientenzentrierten Beziehungstheorie auf den Bereich von Unterricht und Erziehung führten Aspy und Roebuck (Aspy 1972; Aspy/Roebuck 1977) extensiv Lehrertrainings durch und evaluierten unter Verwendung der Skalen von Truax und Carkhuff sowie später anhand eigener, von diesen abgeleiteter Skalen. In der Regel rateten trainierte, blinde Beobachter aufgrund von Tonbandmitschnitten von Unterrichtsstunden von jeweils 3 bis 5 Minuten Dauer das Verhalten der Lehrer. Werte über die Reliabilität der Skalen werden, gemessen an Zahl und Umfang der Studien, nur sparsam mitgeteilt. In einer Untersuchung, bei der die Carkhuff-Skalen dem Rating zugrunde lagen (Aspy/Roebuck 1972, 366), erzielten drei Rater, Trainingsdauer nicht angegeben, eine Übereinstimmung (offenbar der Mittelwerte) von  $r = .76$ . Aspy formulierte dann eine eigene Skala zum Echt-Sein, um dem Untersuchungsfeld Schule und dem Material (Tonbandmitschnitte) gerechter zu werden

(Aspy 1972, 69–80). Er operationalisierte Echt-Sein dahingehend, dass eine spontane, natürliche Konversation betreibende Stimme hörbar werden sollte, im Gegensatz zu einer „school-teacher’s-voice“, die eher rituell, rollengebunden, mechanisch wirkt. Auf einer 5er Skala kann der jeweilige zeitliche Anteil abgestuft werden. Es fand sich eine Interrater-Reliabilität von „above .85“ (Roebuck/Aspy 1974). Aspy und Roebuck (1975, 218) beschreiben dann noch ein Verfahren, nachdem ihre Rater solange trainiert wurden, bis sie mit mindestens  $r = .85$  mit zuvor erfolgtem Experten-Rating übereinstimmen.

Im deutschen Sprachraum wurde von Tausch und Tausch eine Operationalisierung und Skalierung des Merkmals Echt-Sein vorgelegt, die gleichermaßen bei Studien zur Psychotherapie und im Bereich Unterricht und Erziehung verwandt wurde (Tausch/Tausch 1990; 1991). Sie umschreibt das Merkmal Echt-Sein anhand von 12 kurzen Sätzen (Beispiele: „Eine Person sagt das, was sie denkt und fühlt. Sie gibt sich so, wie sie wirklich ist. Sie ist aufrichtig und heuchelt nicht.“). Auf einer 5er Skala kann der Grad der Ausprägung abgestuft werden. Bei der Anwendung dieser Praxisfeld-unspezifischen Skala auf Transkripte von Unterricht erzielten Höder/Tausch/Weber (1979, 234) eine Interrater-Übereinstimmung von .61, bei der Anwendung auf je 4-minütige Tonbandmitschnitte von Unterricht erzielten Wittern/Tausch (1983, 129) Interrater-Übereinstimmungen von jeweils  $>.80$ , bei der direkten Beobachtung von Übungsleitern in Sportvereinen erzielten Thiel und Rossmann (1981, 155) eine Interrater-Übereinstimmungen von 88% (Koeffizient nicht erläutert). Behr/Baegerau/Drebes/Kunzner/Rupieper (1997) wandten eine Übersetzung von Carkhuff-Skalen auf Videomitschnitte von Unterrichtsstunden an und rateten 3 bis 8 Sekunden lange Ausschnitte auf den Skalen Echtheit,  $r = .63$ , Selbstdarstellung,  $r = .28$  und Direktheit,  $r = .60$ . Dieses Team entwickelte daraufhin eine deutschsprachige Operationalisierung von Echt-Sein für den Bereich von Unterricht und Erziehung in Form von drei vierstufigen Subskalen, die das Konstrukt Echt-Sein in pädagogischen Beziehungen differentiell erfasst für die Bereiche Direktivität (wie echt ist die Pädagogenperson, wenn sie Macht ausübt oder abgibt), interpersonelle Nähe (... , wenn es um Nähe, Zuwendung, Beziehung geht), Inhalt (... , wenn es um den Unterrichtsgegenstand, Themen, Aktivitäten geht). Die Skalenstufen wurden jeweils mit 6 bis 10 Sätzen umschrieben. (Behr/Baegerau/Drebes/Kunzner/Rupieper 1997). Diese Skalen erbrachten bei der Anwendung auf 3 bis 8 Sekunden lange Videomitschnitte von Unterricht nach 8-stündigem Ratertraining (Studierende des Lehramtes) Interrater-Reliabilitäten von .76 für Echt-Sein bzgl. Direktivität, .34 für Echt-Sein bzgl. Nähe und .74 für Echt-Sein bzgl. Inhalt.

Mit diesen Skalen liegen nunmehr differenziertere Operationalisierungen des Konstruktes Echt-Sein im pädagogischen Bereich vor, jedoch ist die Interrater-Reliabilität zum Teil inakzeptabel, und es erscheint die Arbeit mit nur sekundenlangen Videosequenzen im Praxisfeld als unpraktikabel. Auch gibt es noch keine Validierungen.

## Intra- und interpersonelle Authentizität

Das Konzept von Authentizität als Einheitlichkeit von Erfahrung, Bewusstsein und Kommunikation einer Person wurde bislang keiner empirischen Kontrolle unterzogen. Dies ist vom Erkenntnisinteresse her nachvollziehbar: Emotionen als Bestandteile des Selbst bewusst und wertschätzend erleben können gilt von je her als zentrales Ziel von Beratungsprozessen in der klientenzentrierten Theorie. Der Klient nähert sich diesem Zustand über den Prozess der Selbstexploration, welche in der Psychotherapieforschung so wie andere Zustandsmaße auf Klientenseite stets als abhängige Variable konzipiert ist. Der kommunikative Aspekt von Authentizität, nämlich Echt-Sein als eindeutige, aufrichtige, selbstoffenbarende, transparente, nicht rollengebundene, ritualisierte Äußerungen, wird stets als Berater- bzw. Therapeutenvariable und als unabhängige Variable gesetzt – und so werden die interpersonellen Bedingungen für hilfreiche Prozesse auf Klientenseite herausgearbeitet. Dieses praktische Interesse hat zur Folge, dass das theoretische Postulat des Authentizität-Konstruktes im Rahmen der klientenzentrierten Persönlichkeitstheorie, nämlich die Einheitlichkeit hinsichtlich der Wahrnehmung und der Kommunikation von Emotionen, bislang nicht geprüft wurde.

### Ziele der Studien

Zweck der vorliegenden Arbeit ist somit zum einen, eine Operationalisierung von Echt-Sein im pädagogischen Bereich so zu optimieren, dass unter Praxisbedingungen zufrieden stellende der Interrater-Reliabilitäten erzielt werden. Dazu werden die Skalen in einer optimierten Form bei direkten Live-Unterrichtsbeobachtungen, nach unterschiedlich langen Rater-Trainings und mit verschiedenen Rater-Teams eingesetzt. Die Studien 1 und 2 dienen der Vorbereitung dieses Ziels. In Studie 3 soll dann die Einheitlichkeitsannahme des Authentizität-Konstruktes in der klientenzentrierten Persönlichkeitstheorie überprüft werden. Es wird der korrelative Zusammenhang zwischen (1) dem Fremdrating von Echt-Sein im Pädagogenverhalten, (2) der Kongruenz als Übereinstimmung von organismischer Erfahrung und Selbstkonzept, sowie (3) verschiedenen Selbstkonzept-Konstrukten herausgearbeitet, welche der personzentrierten Theorie zufolge mit Authentizität korrelieren sollten. Dies sind zum Beispiel Selbstkonzept-Skalen, welche ein positives Verhältnis zu eigenen emotionalen und kognitiven Prozessen und zu positiven Selbstanteilen, etwa eigenen Fähigkeiten, beschreiben.

Aufgrund der Einheitlichkeitsannahme des Authentizität-Konstruktes hypothetisieren wir, dass sich mittlere bis starke Korrelationen zwischen diesen drei Variablen-Gruppen zeigen. Die Situation unterrichtender Lehrer sollte dabei in besonderer Weise eine hohe externe Validität sichern. Echt-Sein ist nicht nur eine

therapeutische Kernbedingung, sondern im personzentrierten Denken auch eine allgemeine Beziehungsvariable in jedweden zwischenmenschlichen Situationen. Das Echt-Sein der Lehrperson vor der Klasse wird auf mehreren Ebenen auf eine harte Probe gestellt, da zum Teil kontrastierende Anforderungen bewältigt werden müssen wie Schülermotivierung, Erhalt der Kontrolle über die Klasse, Herstellen von Nähe und Vertrauen, effektive Vermittlung von Wissen. Wir untersuchen so Personen, die über 45 Minuten hinweg ständig herausgefordert sind, in zentralen Bereichen zwischenmenschlicher Interaktion Verhalten zu zeigen.

## Studie 1

### Methode

*Teilnehmer:* Es nahmen freiwillig und unlohoniert 15 Lehrer und 15 Lehrerinnen teil, 11 Grundschul-, 5 Hauptschul- und 14 Realschullehrer, das Durchschnittsalter betrug 37 Jahre (S.D. = 11). Die Auswahl erfolgte aufgrund der Bekanntschaft der Raterinnen mit diversen Lehrern und Schulleitern und kann als zufällig gelten. Als Rater fungierten drei Studentinnen des Lehramtes mit einem Durchschnittsalter von 22 Jahren (S.D. = 1).

*Instrumente:* Zur Einschätzung des Echt-Seins der Lehrperson wurden Ratingskalen verwendet, die den Skalen von Behr/Baegerau/Drebes/Kunzner/Rupieper (1997) nicht umschriebene Zwischenstufen hinzufügten und so siebenstufige Ratings erlaubten.

*Vorgehen:* Es fand ein Rater-Training mit einer Dauer von insgesamt 24 Stunden statt, bei dem anhand von Videoaufzeichnungen von Unterrichtsstunden das Lehrerverhalten bezogen auf die gesamte Stunde anhand der Ratingskalen eingeschätzt wurde. Abweichungen wurden diskutiert und gemeinsame Standards festgelegt.

Danach beobachteten die Raterinnen von jedem Teilnehmer eine Unterrichtsstunde und rateten getrennt voneinander das Lehrerverhalten.

### Ergebnisse und Diskussion

Die Rater-Übereinstimmung betrug zwischen je zwei Raterinnenpaaren und im Mittelwert:

Skala Echt-Sein bzgl. Macht: .84 – .85 – .91,  $x = .87$

Skala Echt-Sein bzgl. Nähe: .95 – .95 – .96,  $x = .95$

Skala Echt-Sein bzgl. Inhalt: .96 – .94 – .98,  $x = .96$

**Tabelle 1: Inter-Korrelationen der Rating-Skalen bei Studie 1**

Skalen	1.	2.	3.
1. Echt-Sein bzgl. Macht		.67**	.70**
2. Echt-Sein bzgl. Nähe			.89**
3. Echt-Sein bzgl. Inhalt			

Anmerkungen: n = 30; \*\* p < .01 (zweiseitig)

Die Inter-Rater-Reliabilität ist sehr hoch. Tabelle 1 zeigt die Interkorrelationen der gemittelten Skalenwerte. Die zu hohen Interkorrelationen der Skalen erlauben es nicht, von unabhängigen Skalen zu sprechen.

## Studie 2

### Methode

*Teilnehmer:* Es nahmen freiwillig und unehonoriert 16 Lehrer und 14 Lehrerinnen teil, 15 Grundschul- und 15 Hauptschullehrer, das Durchschnittsalter betrug 47 Jahre ( $S.D.=6$ ). Die Auswahl erfolgte aufgrund der Bekanntschaft der Raterinnen mit diversen Lehrern und Schulleitern und kann als zufällig gelten. Als Rater fungierten drei Studentinnen des Lehramtes mit einem Durchschnittsalter von 23 Jahren ( $S.D.=1$ ).

*Instrumente:* Zur Einschätzung des Echt-Seins der Lehrerpersion wurde die schon in Studie 1 verwendete Skala Echt-Sein bzgl. Macht eingesetzt.

*Vorgehen:* Es fand außer einer 20-minütigen Einweisung in die Skala kein Rater-Training statt. Die Raterinnen beobachteten von jedem Teilnehmer eine Unterrichtsstunden und rateten getrennt voneinander das Lehrerverhalten.

### Ergebnisse und Diskussion

Die Rater-Übereinstimmung betrug zwischen je zwei Raterinnenpaaren und im Mittelwert:

Skala Echt-Sein bzgl. Macht:  $.57 - .86 - .61, x = .68$

Diese ohne Rater-Training erzielten Werte erbringen keine befriedigende Reliabilität und lassen so ein gewisses Training als notwendig erscheinen.

## Studie 3

### Methode

*Teilnehmer:* Es nahmen freiwillig und unehonoriert 21 Lehrer und 14 Lehrerinnen teil, 9 Grund-, 9 Haupt-, 8 Realschul- und 9 Gymnasiallehrer, mit einem Durchschnittsalter von 37 Jahren ( $S.D.=12$ ) und durchschnittlich 14 Jahren Berufserfahrung ( $S.D.=12$ ). Die Auswahl erfolgte aufgrund der Bekanntschaft der Raterinnen mit diversen Lehrern und Schulleitern und kann als zufällig gelten. Als Rater fungierten zwei 23jährige Studentinnen des Lehramtes.

*Instrumente:* Für die Fremdratings des Echt-Seins der Lehrerpersion wurden die Ratingskalen zum Echt-Sein von Pädagogen (REP) eingesetzt (siehe Anhang). Dies sind die in den vorigen Studien verwandten Skalen, die in ihren Skalenstufenbeschreibungen präzisiert und optimiert wurden.

Zur Messung des intrapersonalen Merkmals Kongruenz (Übereinstimmung von organismischer Erfahrung und dem Selbstkonzept) wurden drei selbstentwickelte Selbstauskunft-Skalen mit 4 bzw. 5 Items und fünfstufiger Likert-Skala verwendet. Sie stellen eine Vorform der Skalen zum Erleben von Emotionen (SEE) dar (Behr/Becker 2002; Behr/Becker in Druck). Skala 1 misst die Wahrnehmung organismischer Erfahrungen der Person, Beispiel-Items: „Es ist leicht für mich, meine Empfindungen zu beschreiben.“ – „Meine Körpersignale bemerke ich schnell“, 5 Items,  $r_{it} = .35, \alpha = .72$ .

Skala 2 misst das Erleben der Person, zu wenig Gefühle zu haben, Beispiel-Item: „Ich würde gerne innerlich mehr erleben“, 4 Items,  $r_{it} = .50, \alpha = .79$ .

Skala 3 misst das Erleben der Person, von Gefühlen überflutet zu werden, Beispiel-Item: „Ich bin so voller Gefühle, dass ich mich selbst oft damit nicht ausstehen kann“, 5 Items,  $r_{it} = .44, \alpha = .80$ .

Als vierte Variable wurde ergänzend die Skala Extraversion des FDE (Bastine 1977) verwendet.

Selbstkonzept-Skalen: Es wurden verwendet

- die 8 Skalen der Frankfurter Selbstkonzept-Skalen (FSK) (Deusinger 1986),
- die 9 Skalen des Inventars zur Selbstkommunikation (ISE) (Tönis 1986),
- der Fragebogen zur Kompetenz- und Kontrollüberzeugung (FKK) (Krampen 1991).

### Vorgehen:

Es fand ein insgesamt 12-stündiges Rater-Training statt, bei dem anhand von Videoaufzeichnungen von Unterrichtsstunden das Lehrerverhalten bezogen auf die gesamte Stunde anhand der Ratingskalen zum Echt-Sein von Pädagogen (REP) eingeschätzt wurde. Abweichungen wurden diskutiert und gemeinsame Standards festgelegt. Dabei wurden die Skalen optimiert.

Danach beobachteten die Raterinnen Unterrichtsstunden und rateten getrennt voneinander das Lehrerverhalten. Nach der Stunde erhielten die Lehrer die Fragebogen nach Pkt. 2 und 3, die sie zuhause ausfüllten und anonym zusandten. Die Anonymität wurde durch ausschließliche Verwendung von Codes gewahrt.

### Ergebnisse

#### Skalen-Kennwerte der REP

2 Raterinnen trainierten insgesamt 12 Stunden am Videomaterial. Bei den anschließenden Ratings während der Unterrichtsstunden erzielten sie die in Tabelle 2 berichteten Skalen-Kennwerte.

Die Interrater-Reliabilitäten sind sehr gut und ermutigen zu weiteren Versuchen mit kürzerem Ratertraining. Die Verteilung der Ratings erweist sich allerdings durchweg als rechtsschief, der Range wird nicht ausgeschöpft, wobei die unteren Skalenstufen 1 und 2 durchgängig nicht genutzt werden. Möglicherweise wird eine

**Tabelle 2: Skalen-Kennwerte der Ratingskalen zum Echt-Sein von Pädagogen (REP)**

Skala	Raterin	Mittelwert	Standardabweichung	Min.	Max.	Schiefe	Kurtosis	Inter-Rater-Reliabilität
Echt-Sein bzgl. Macht	Raterin 1 <sup>a</sup>	5.5	1.0	3	7	-0.59	0.24	.88 <sup>b</sup>
	Raterin 2 <sup>b</sup>	5.5	0.9	3	7	-0.50	-0.72	
Echt-Sein bzgl. Nähe	Raterin 1 <sup>a</sup>	5.5	0.9	4	7	-1.08	0.99	.90 <sup>b</sup>
	Raterin 2 <sup>b</sup>	5.7	0.7	3	7	-0.28	0.27	
Echt-Sein bzgl. Inhalt	Raterin 1 <sup>a</sup>	5.5	1.0	4	7	-0.92	1.07	.89 <sup>b</sup>
	Raterin 2 <sup>b</sup>	5.7	0.8	3	7	-0.27	-0.10	

Anmerkungen: a: n=35; b: n=30

ausgeglichenerer Verteilung erzielt, wenn Studierende und Berufsanfänger einbezogen werden, die vorliegende Stichprobe bestand aus berufserfahrenen Lehrpersonen.

Für die Berechnungen der Skaleninterkorrelationen in Tabelle 3 wurde jeweils der gemittelte Wert der beiden Ratings verwendet.

**Tabelle 3: Inter-Korrelationen der Rating-Skalen zum Echt-Sein bei Pädagogen (REP) bei Studie 3**

Skalen	1.	2.	3.
1. Echt-Sein bzgl. Macht		.40*	.39*
2. Echt-Sein bzgl. Nähe			.62**
3. Echt-Sein bzgl. Inhalt			

Anmerkungen: n=30; \* p < .05; \*\* p < .01 (zwei-seitig)

Die mittelhohen Koeffizienten zeigen, dass die drei Skalen nur eingeschränkt als unabhängig voneinander betrachtet werden können. Wir hatten allerdings noch höhere Koeffizienten erwartet, da es sich beim Raten weiterhin als schwierig erwies, die drei Bereiche voneinander zu trennen, auf die sich das Echt-Sein bezieht.

Im Folgenden arbeiten wir darum mit einem Gesamtrating-Score für Echt-Sein als Mittelwert der 2x3 Ratings ( $r_{it} = .52, \alpha = .87$ ).

Die Tabellen 4 bis 6 berichten die jeweils zweiseitigen Zusammenhänge zwischen dem Fremdrating des Echt-Seins, der Kongruenz und den Selbstkonzeptmaßen.

**Tabelle 4: Korrelationen der gemittelten Fremdratings für Echt-Sein mit Selbstauskunft-Maßen für Kongruenz**

Maße für Kongruenz	Fremdrating der Lehrperson als echt
Gutes Wahrnehmen von organismischen Erfahrungen	.38 <sup>t</sup>
Erleben eines Defizits an Gefühlen	-.18
Erleben einer Gefühlsüberflutung	-.01
Extraversion (FDE)	.34 <sup>t</sup>

Anmerkungen: FDE = Fragebogen zur direktiven Einstellung. n=27, t = Tendenz: p < .05 (ein-seitig)

**Tabelle 5: Korrelationen der gemittelten Fremdratings für Echt-Sein mit Selbstkonzept-Skalen**

Selbstkonzept-Skalen	Fremdrating der Lehrperson als echt
<b>Inventar zur Selbstkommunikation für Erwachsene (ISE)</b>	
Selbstzufriedenheit	.36*
Selbstunzufriedenheit	-.13
Selbstermutigung	-.23 <sup>t</sup>
Selbstentmutigung	-.27 <sup>t</sup>
Psychische Befindlichkeit positiv	.32*
Psychische Befindlichkeit negativ	.09
Positive Selbstkommunikation	.28 <sup>t</sup>
Negative Selbstkommunikation	-.10
Totale Selbstkommunikation	.13
<b>Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSK)</b>	
allgemeine Leistungsfähigkeit	.13
allgemeine Problembewältigung	-.09
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	.34*
allgemeine Selbstwertschätzung	.03
(wenig) Empfindlichkeit und (gute) Gestimmtheit	-.11
Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutenden anderen	.55**
(gute) Kontakt- und Umgangsfähigkeit	.32*
(Erleben von) Wertschätzung durch andere	.22
(Wenig) Irritierbarkeit durch andere	.39*
(gute) Gefühle und Beziehungen zu anderen	.28 <sup>t</sup>
<b>Fragebogen zur Kompetenz- und Kontrollüberzeugung (FKK)</b>	
positives Selbstkonzept eigener Fähigkeiten	.41**
Internalität	.09
Sozial bedingte Externalität	-.42**
fatalistische Externalität	-.24 <sup>t</sup>
generalisierte (internale) Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	.29 <sup>t</sup>
generalisierte Externalität	-.40**
(gute) internale vs externale Kontrollüberzeugung	.37*

Anmerkungen: Angaben in Klammer verdeutlichen die aus der Skalenbezeichnung nicht hervorgehende Polung der Skala. n=35; t = Tendenz: p < .05 (ein-seitig); \* p < .05; \*\* p < .01 (zwei-seitig)

**Tabelle 6: Korrelationen der Maße für Kongruenz mit Selbstkonzept-Skalen**

<i>Selbstkonzept-Skalen</i>	<i>Gutes Wahrnehmen von organismischen Erfahrungen</i>	<i>Erleben eines Defizits an Gefühlen</i>	<i>Erleben einer Gefühlsüberflutung</i>	<i>Extraversion (FDE)</i>
<b>Inventar zur Selbstkommunikation für Erwachsene (ISE)</b>				
Selbstzufriedenheit	.44*	-.31	-.42*	.51**
Selbstunzufriedenheit	.21	-.02	.26	.02
Selbstermutigung	-.28	-.02	-.06	-.05
Selbstentmutigung	.02	-.19	.33*	-.09
Psychische Befindlichkeit positiv	.51**	-.54**	-.49**	.53**
Psychische Befindlichkeit negativ	.01	-.25	.50**	.06
Positive Selbstkommunikation	.44*	-.45**	-.50**	.52**
Negative Selbstkommunikation	.10	-.16	.40*	.01
Totale Selbstkommunikation	.42*	-.47**	-.04	.40*
<b>Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSK)</b>				
allgemeine Leistungsfähigkeit	.16	-.24	-.54**	.35*
allgemeine Problembewältigung	-.04	-.19	-.58**	.33*
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	.23	-.30	-.35*	.42**
allgemeine Selbstwertschätzung	.02	-.20	-.49**	.20
(wenig) Empfindlichkeit und (gute) Gestimmtheit	-.24	-.11	-.64**	.08
Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutenden anderen	.40*	-.45**	-.20	.63**
(gute) Kontakt- und Umgangsfähigkeit	.43*	-.68**	.04	.51**
(Erleben von) Wertschätzung durch andere	-.02	-.52**	-.13	.38*
(Wenig) Irritierbarkeit durch andere	.26	-.48**	-.35*	.47**
(gute) Gefühle und Beziehungen zu anderen	-.04	-.47**	-.09	.38*
<b>Fragebogen zur Kompetenz- und Kontrollüberzeugung (FKK)</b>				
positives Selbstkonzept eigener Fähigkeiten	.23	-.12	-.46**	.43**
Internalität	.42*	-.41*	-.30	.40*
Sozial bedingte Externalität	.00	.35*	.14	-.38*
fatalistische Externalität	.15	.27	.49**	-.21
generalisierte (internale) Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	.37*	-.27	-.42*	.42**
generalisierte Externalität	.11	.33*	.35*	-.37*
(gute) internale vs externale Kontrollüberzeugung	.11	-.28	-.46**	.49**

Anmerkungen: Angaben in Klammer verdeutlichen die aus der Skalenbezeichnung nicht hervorgehende Polung der Skala. FDE = Fragebogen zur direktiven Einstellung. n = 27; t = Tendenz; p < .05 (ein-seitig); \* p < .05; \*\* p < .01 (zwei-seitig)

Das *Fremd-Rating des Echt-Seins* hängt nur schwach mit dem Erleben von Kongruenz und dem Erleben von Extraversion zusammen (Tabelle 4). Die zwei-seitige Signifikanz wird knapp verfehlt. Tendenziell, ein-seitig signifikant, werden 14% gemeinsame Varianz bestätigt.

Tabelle 5 zeigt saliente Selbstkonzept-Anteile bei Lehrern, die als *echt geratet* wurden. Sie sind mit sich selbst zufrieden und fühlen sich seelisch gut (ISE), sie schreiben sich Fähigkeiten zu und haben eine internale Kontrollüberzeugung (FKK), bei den FSK-Skalen zeigen sich zwar keine besonderen Zusammenhänge zu den allgemeineren Selbstkonzept-Anteilen, ausgesprochen deutliche aber zu den sozialen Aspekten des Selbstkonzeptes: *Standfestigkeit gegenüber*

*Gruppen und bedeutenden anderen, wenig Irritierbarkeit durch andere, Kontakt- und Umgangsfähigkeit.*

Tabelle 6 berichtet die Zusammenhänge der Maße für Kongruenz und den Selbstkonzept-Maßen. Ebenso wie das Fremd-Rating von Echt-Sein korreliert auch das *Wahrnehmen von organismischen Erfahrungen* mit den die sozialen Beziehungen betonenden FSK-Skalen *Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutenden anderen* und *Kontakt und Umgangsfähigkeit*. Gleichfalls korreliert es mit positiver Selbstkommunikation (ISE) und mit internaler Kontrollüberzeugung (FKK). Auch Extraversion, also der Ausdruck von Erfahrungen und Gefühlen, korreliert in ähnlicher Weise und eher stärker mit den Selbstkonzept-Skalen.

Die Maße für mangelnde Kongruenz, *Erleben eines Defizits an Gefühlen* und *Erleben einer Gefühlsüberflutung*, korrelieren nach unterschiedlichem Muster mit den Selbstkonzept-Maßen: insbesondere korrelieren alle *die sozialen Beziehungen betonenden FSK-Skalen* negativ mit dem *Erleben eines Defizits an Gefühlen*. Dagegen korrelieren die eher *allgemeinen selbstwert- und fähigkeitenbezogenen Skalen*, auch beim FKK, negativ mit dem *Erleben einer Gefühlsüberflutung*. Beim FKK erleben sowohl die *gefühlsüberfluteten Teilnehmer* als auch die ein *Gefühlsdefizit* spürenden eine generell *externale Kontrollüberzeugung*. Während die gefühlsüberfluteten jedoch eher eine *fatalistische Externalität* (etwa: ich werde vom Schicksal bestimmt) erleben, nehmen die *gefühlsdefizitären Teilnehmer* eher eine *soziale Externalität wahr* (mächtige Andere bestimmen mich). Auch beim ISE zeigen sich hierzu Unterschiede im Detail: *Erleben eines Gefühlsdefizits* korreliert stark negativ mit *positiver Befindlichkeit*, mit *positiver Selbstkommunikation* und mit *totaler Selbstkommunikation*. Es fehlt Selbstkommunikation, insbesondere die positive. Gefühlsüberflutung korreliert dagegen stark mit *allen negativen Selbstkommunikationsakten*. Selbstkommunikation ist durchaus vorhanden, aber sie ist deutlich negativ.

## Diskussion

Die Bedeutung unserer Ergebnisse lässt sich so zusammenfassen:

- (1) Die Ergebnisse legen es nicht nahe, ein Konzept der Einheitlichkeit von intrapersonaler Authentizität (Kongruenz als Übereinstimmung von Erfahrung und Selbstkonzept) und interpersoneller Authentizität (Echt-Sein gegenüber anderen) aufrecht zu erhalten.
- (2) Die verschiedenen Zusammenhänge zwischen Kongruenz und den Selbstkonzept-Skalen zeigen aber, dass ein differentielles Konzept von Inkongruenz sinnvoll ist.
- (3) Die theoriekonformen Zusammenhänge des Fremd-Ratings von Echt-Sein durch die Ratingskalen zum Echt-Sein von Pädagogen (REP) mit den Selbstkonzeptskalen sprechen für deren Validität. Hier liegt ein zudem sehr reliables Instrument vor, dass das Echt-Sein der Pädagogenperson differenziert operationalisiert und messbar macht.

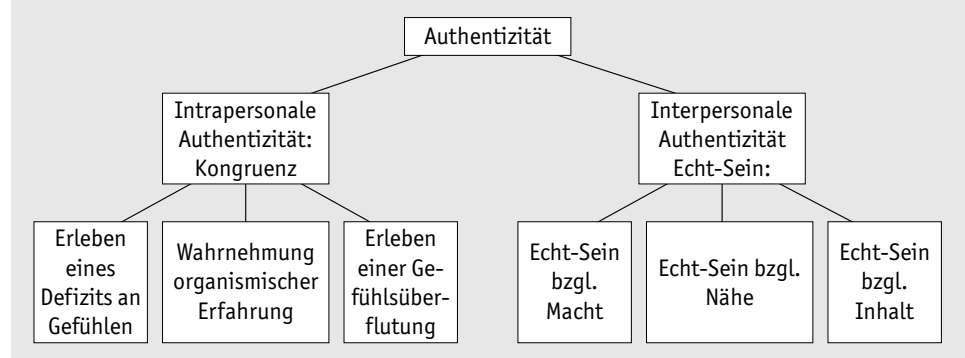
*Kongruenz erweist sich als ein sehr facettenreiches und differenzierbares personenzentriertes Konstrukt. Die eher niedrige Korrelation mit dem Fremdrating des Echt-Seins von .38 spricht dafür, Kongruenz und Echt-Sein gegenüber anderen als zwei Sub-Konstrukte zu unterscheiden. Allenfalls könnte mess-*

theoretisch argumentiert werden, dass ein solcher Koeffizient zwischen einem Selbstauskunftsmaß und einem Fremdrating durchaus beachtlich sei. Auch erscheint der Zusammenhang aufgrund der personenzentrierten Persönlichkeitstheorie insgesamt als schlüssig: Eine Person, die ihre organismischen Erfahrungen verzerrt oder gar nicht wahrnimmt, wird von anderen im interpersonellen Kontakt als weniger eindeutig erlebt. Das Erleben eines Defizits an und einer Überflutung mit Gefühlen korreliert denn auch nicht mit Echt-Sein. Insgesamt erscheint es uns aber als angemessener, zwei verschiedene Subkonstrukte zu konzeptualisieren.

Im weiteren legen unsere Daten auch nahe, Kongruenz differentiell zu sehen. Je nach dem, ob ein Zuviel oder ein Zuwenig an Gefühlen erlebt wird, ergeben sich zu allen drei herangezogenen Selbstkonzept-Inventaren spezifische Zusammenhangsmuster. Die Spielform der Inkongruenz prädiziert Selbstkonzeptstrukturen: Erleben eines Defizits an Gefühlen geht einher mit Problemen in sozialen Beziehungen, sozialer externaler Kontrollüberzeugung und mit wenig Selbstkommunikation. Erleben einer Überflutung mit Gefühlen geht einher mit geringem allgemeinen Selbstwert und niedrigem Fähigkeitenkonzept, fatalistischer externaler Kontrollüberzeugung und negativer Selbstkommunikation. Hier scheinen weitere Forschungen über differentielle Formen der Wahrnehmung, des Erlebens und des Bewertens von eigenen Gefühlen und Gedanken sehr vielversprechend zu sein in Hinblick auf die Weiterentwicklung der personenzentrierten Persönlichkeitstheorie und auch der Beratungspraxis.

Echt-Sein als interpersonelle Authentizität wurde in dieser Studie von vorne herein in drei Subkonstrukte differenziert aufgrund der Arbeit von Behr/Baegerau/Drebes/Kunzner/Rupieper (1997). Die Interkorrelationen der drei Subskalen sind zu hoch, um Unabhängigkeit zu hypothesieren, jedoch nicht höher als in den meisten mehrdimensionalen Messinstrumenten. Die Subskalen können durchaus einzeln verwendet werden, angepasst an spezielle Fragestellungen oder für einen differentiellen diagnostischen Bedarf. Zudem gründen sie theoretisch auf dem Dimensionenmodell von Tausch/Tausch (1978). In Studie 3 wurden die Skalen so optimiert, dass sie sehr gute Interrater-Reliabilitäten bei vertretbarem

**Abbildung 1: Ein hierarchisches Modell von Authentizität und seinen Subkonstrukten basierend auf der personenzentrierten Persönlichkeits- und Beziehungstheorie.**



Rater-Trainingsaufwand erlauben. Die Situation unterrichtender Lehrer vor der Klasse wurde hier als ein besonders geeignetes Setting gewählt, dass wegen der außerordentlichen Herausforderung an das Echt-Sein der Lehrperson für die Fragestellung als optimal erschien. Zusätzlich stellen die hier nun vorliegenden Skalen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive die Operationalisierung eines Lehrermerkmals dar, das in der Lehrerausbildung und -tätigkeit seit langem diskutiert und gefordert wird.

Abbildung 1 visualisiert das hier herausgearbeitete hierarchische Modell von Authentizität mit seinen Subkonstrukten. Für zukünftige Forschung könnte es vielversprechend sein, die Subkonstrukte

von Kongruenz weiter zu differenzieren, etwa in Korrespondenz mit den neuen Arbeiten von Speierer (1994; 2002), Iberg (2002), Behr/Becker (2002) und Geller/Greenberg (2002). Für das Echt-Sein wurde in die vorliegenden Skalen das Konstrukt der wahrgenommenen und intendierten Selbstdarstellung (self-disclosure) (Carkhuff 1969) integriert. Es wird hier als ein Indiz für die höchste Ausprägung von Echt-Sein gesetzt. Diese Zusammenführung folgt einer eher ursprünglichen, ganzheitlichen Sichtweise von Echt-Sein und macht die getrennte Konzeptualisierung von Selbstdarstellung rückgängig. Dies hat sich für den hier erforderlichen praxisfeldnahen Einsatz bewährt.

## Anhang

### Ratingskalen zum Echt-Sein von Pädagogen (REP)

Stufe 1	Die Person verschleiert ihre Lenkungs- und Kooperationsabsichten deutlich. Sie versucht, die Lenkung beispielsweise hinter falschen Aussagen und scheinbar kooperativen Angeboten zu verbergen, gibt jedoch in Wahrheit versteckte Anweisungen. Die Person versucht, eigene Unsicherheit vollständig zu überspielen oder sonst wie zu kontrollieren. Es gibt einen besonders großen Widerspruch zwischen dem, was sie sagt und dem, was ihre Stimme und gesamte Körpersprache signalisieren. Selbst Körpersprache, Stimmfärbung und Betonungen harmonisieren nicht immer.
Stufe 2	
Stufe 3	Die Person verbirgt ihre Lenkungs- und Kooperationsabsichten zum Teil. Aufforderungen und Befehle können beispielsweise durch Feststellungen und Fragen oder durch das Verschieben der Interessen einzelner Kinder, durch „pädagogische Floskeln“, zum Teil versteckt werden. Mögliche Unsicherheit bei der Lenkung des Gruppengeschehens wird zum Teil überspielt. Die Person verschleiert ihre tatsächlichen Absichten nur soweit, dass einzelne Motive und Unsicherheiten teilweise transparent werden. Das „Nonverbale“, Körpersprache, Stimmfärbung und Betonung harmonisieren, stehen allerdings im leichten Widerspruch zu dem, was sie sagt.
Stufe 4	
Stufe 5	Die Person macht ihre Lenkungs- und Kooperationsabsichten deutlich. Sie lenkt die Kinder direkt, mit klaren Anweisungen oder sie gibt eindeutig Freiheiten: „Ihr könnt..., Wer möchte ...“. Aussagen, Stimmfärbung, Betonungen und Körpersprache harmonisieren. Die Person macht mögliche Unsicherheiten, und was sie von den Kindern will oder ihnen lässt, deutlich. Sie artikuliert dies aber nicht ausdrücklich als ihr persönliches Anliegen und handelt nicht immer bewusst.
Stufe 6	
Stufe 7	Die Person unterstreicht, zusätzlich zu Stufe 5, ihr persönliches Anliegen, meist in Form von „Ich-Aussagen“. Sie wirkt nicht nur stimmig und eindeutig, sondern tritt mit ihrem Willen bewusst ganz individuell in Erscheinung. Mit ihren Unsicherheiten, ihren Lenkungs- und Kooperationsabsichten macht sie sich ohne Schutz transparent und unmittelbar erfahrbar.

**Echt-Sein bezüglich  
Macht**



**Echt-Sein bezüglich Nähe**

<b>Stufe 1</b>	Die Person versucht, ihr Gefühl zu den Kindern vollständig zu verschleiern und Unsicherheit zu verbergen. Ihr Lächeln ist verkrampft oder bricht plötzlich ab. Sie lobt stark übertrieben. Freude, Interesse, Zuneigung erscheinen deutlich als gespielt und unecht. Es gibt einen besonders großen Widerspruch zwischen dem, was die Person sagt und dem, was ihre Stimme und gesamte Körpersprache signalisieren. Darüber hinaus kann ein einzelnes nicht-verbales Signal ihr wahres Beziehungserleben deutlich machen.
<b>Stufe 2</b>	
<b>Stufe 3</b>	Die Person versucht, ihr Gefühl zu den Kindern zum Teil zu verdecken oder Unsicherheit zum Teil zu verbergen. Sie will Ablehnung überspielen, ein mögliches Lob wirkt etwas überzogen. In einer Entertainer- oder kumpelhaften Rolle erscheint sie zwar in sich eher stimmig, doch die Rolle selbst wirkt aufgesetzt durch extreme Betonungen, auffälligen dynamischen Einsatz von Stimme und Körper. Körpersprache, Stimmfärbung und Betonung harmonisieren, stehen allerdings im leichten Widerspruch zu dem, was die Person sagt.
<b>Stufe 4</b>	
<b>Stufe 5</b>	Die Person lässt ihr Gefühl zu den Kindern und Unsicherheit offen zu Tage treten. Sprache, Stimme, Körper und Bewegung drücken die Gefühle und das Beziehungserleben zum Kind stimmig aus. Der Blickkontakt hält meist lang an. Mimik, Gestik und Körperhaltung sind eher ausgeprägt und stimmen überein, etwa mit Scherzen, freundlichem Hochnehmen, intensivem Eingehen oder auch mit Kritik, Sarkasmus, Wut. Mögliche Gleichgültigkeit stimmt mit genereller Ausdrucksschwäche überein. Die Person spricht ihre Gefühle jedoch nicht direkt an und handelt nicht immer bewusst.
<b>Stufe 6</b>	
<b>Stufe 7</b>	Zusätzlich zu Stufe 5 handelt die Person bewusst. Sie fasst ihre Gefühle und ihre Beziehung zum Kind, etwa mit „Ich-Aussagen“, deutlich in Worte oder sie zeigt sie durch eindeutige Körpergesten, freundliche, bzw. unfreundliche Berührung usw.. Ihre Gefühle und ihr Beziehungserleben zeigt sie ungeschützt als ihr persönliches.

**Echt-Sein bezüglich Inhalt**

<b>Stufe 1</b>	Die Person verschleiern vollständig, welche persönliche Bedeutung die aktuellen Inhalte der pädagogischen Arbeit für sie haben. Etwa persönliches Desinteresse am Thema wird durch sachbezogenes Lob, falsche Behauptungen usw. verborgen. Wenn sie hinsichtlich des Inhalts unsicher ist, versucht sie, das vollständig zu verbergen und zu überspielen. Die Person versucht, beispielsweise durch inhaltliche Äußerungen Interesse zu zeigen. Ihre Stimmfärbung und/oder die gesamte Körpersprache signalisieren jedoch, dass sie ohne persönliches Engagement handelt. Obwohl durch einen eklatanten Machtkampf oder emotionalen Konflikt Absichten bei ihr auf den anderen Ebenen entstehen können, verharrt sie auf der Inhaltsebene.
<b>Stufe 2</b>	
<b>Stufe 3</b>	Die Person verbirgt zum Teil, welche persönliche Bedeutung die Inhalte für sie haben. Inhaltliche Unsicherheiten werden teilweise verschleiert. Sie will z.B. Engagement zeigen, ist aber desinteressiert und eher unkonzentriert. Sie formuliert Inhalte auf eine Weise, dass durch sie Anweisungen transportiert werden und die Machtebene nur teilweise transparent wird. Über inhaltliche Äußerungen kann auch Kontakt, Zuwendung oder Ablehnung indirekt ausgedrückt werden. Bei Ablenkung vom Inhalt durch eine andere Ebene bleibt die Person beim Thema, kann aber leichte Unsicherheiten zeigen. Sie wiederholt sich, liefert überflüssige Erklärungen, mehr Verlegenheitswörter und kleine Pausen.
<b>Stufe 4</b>	
<b>Stufe 5</b>	Die Person lässt erkennen, welche persönlichen Bedeutungen die Inhalte für sie haben. Je nach Engagement für das Thema zeigt sich der Tonfall bestimmt, ausdrucksstark, die Betonungen stark, die Aussprache fließend, die Körpersprache stimmig und der Blickkontakt lang anhaltend oder eben Betonungen und Ausdruck schwach. Die Person wirkt in ihrem Verhältnis zum Inhalt stimmig, handelt jedoch nicht immer bewusst. Unsicherheiten sowie die persönliche Bedeutung des Inhalts werden nicht verborgen, allerdings auch nicht ausdrücklich benannt.
<b>Stufe 6</b>	
<b>Stufe 7</b>	Zusätzlich zu Stufe 5 benennt die Person ausdrücklich die persönliche Bedeutung, die der Inhalt für sie hat. Bei der Behandlung eines Themas tritt ihr Engagement oder Desinteresse spürbar in Erscheinung. Inhaltliche Unsicherheiten oder Unkenntnis werden ggf. offengelegt. Die Person äußert sich bewusst.

## Literatur

- Aspy, D. N. (1972), *Toward a technology for humanizing education*, Champaign (Research Press Company)
- Aspy, D. N./Roebuck, F. N. (1972), An investigation of the relationship between student levels of cognitive functioning and the teacher's classroom behaviour, in: *The Journal of Educational Research*, 65, 365–368
- Aspy, D. N./Roebuck, F. N. (1974), From humane ideas to humane technology and back again many times, in: *Education*, 95, 2, 163–171
- Aspy, D. N./Roebuck, F. N. (1975), The relationship of teacher-offered conditions of meaning to behaviors described by Flanders interaction analysis, in: *Education*, 95, 3, 216–222
- Aspy, D. N./Roebuck, F. N. (1977), *Kids don't learn from people they don't like*, Amherst, MA (HRD Press)
- Bastine, R. (1977), Fragebogen zur direktiven Einstellung (F-D-E), Göttingen (Hogrefe) <sup>2</sup>1977
- Behr, M. (1987), Carl R. Rogers und die Pädagogik, in: *Neue Sammlung*, 27, 425–439
- Behr, M. (1989), Wesensgrundlagen einer an der Person des Kindes und der Person des Pädagogen orientierten Erziehung, in: Behr, M./Petermann, F./Pfeiffer, W. M./Seewald, W. (Hg.), *Jahrbuch für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie*. Band I, Salzburg (Müller), 152–181
- Behr, M./Baegerau, A./Drebes, I./Kunzner, A./Rupieper, M. (1997), „Wenn die Beziehung stimmt, läßt sich pädagogisch alles machen“ – Bindungstheorie, Säuglingsforschung und Authentizität der Pädagogenperson, in: Deter, D./Sander, K./Terjung, B. (Hg.), *Konkurrenz und Solidarität*, Köln (GwG-Verlag), 27–48
- Behr, M./Becker, M. (in Druck), Skalen zum Erleben von Emotionen (SEE), Göttingen (Hogrefe)
- Behr, M./Becker, M. (2002), Congruence and Experiencing Emotions: Self-report Scales for the Person-centered and Experiential Theory of Personality, in: Watson, J./Goldman, R./Warner, M. (Eds.), *Client-centered and experiential psychotherapy in the 21<sup>st</sup> century: Advances in theory, research and practice*, Ross-on-Wye (PCCS Books), 150–167
- Biermann-Ratjen, E./Eckert, J./Schwartz, H. (1997), *Gesprächspsychotherapie – Verändern durch Verstehen*, Stuttgart (Kohlhammer) <sup>8</sup>1997
- Carkhuff, R. (1969), *Helping and human relations*. Vol. I. Selection and training, New York (Holt, Rinehart and Winston)
- Carkhuff, R. (1969), *Helping and human relations*. Vol. II. Practice and research, New York (Holt, Rinehart and Winston)
- Deusinger, I. (1986), *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen*, Göttingen (Hogrefe)
- Geller, S./Greenberg, L. (2002), Therapeutic Presence: Therapists' experience of presence in the psychotherapy encounter, in: *Person-Centered and Experiential Psychotherapies* 1, 1, 71–86
- Höder, J./Tausch, R./Weber, A. (1979), Die Qualität der Schülerbeiträge im Unterricht und ihr Zusammenhang mit drei personenzentriertenhaltungen ihrer Lehrer, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 3, 232–243
- Iberg, J. (2002), Psychometric Development of Measures of In-session Focusing Activity: The Focusing-oriented Session Report and the Therapist Ratings of Client Focusing Activity, in: Watson, J./Goldman, R./Warner, M. (Eds.), *Client-centered and experiential psychotherapy in the 21<sup>st</sup> century: Advances in theory, research and practice*, Ross-on-Wye (PCCS Books), 221–246
- Krampen, G. (1991), *Fragebogen zur Kompetenz- und Kontrollüberzeugung*, Göttingen (Hogrefe)
- Lietaer, G. (1992), Die Authentizität des Therapeuten, in: In Stipsits, R./Hutterer, R. (Hg.), *Perspektiven Rogerianischer Psychotherapie*. Kritik und Würdigung zu ihrem 50jährigen Bestehen, Wien (WUV Universitätsverlag), 92–116
- Mearns, D./Thorne B. (1996), *Person-centred counselling in action*, London (Sage)
- Roebuck, F. N./Aspy, D. N. (1974), Grade level contributions to the variance of Flanders' interaction categories, in: *The Journal of Experimental Education*, 42, 3, 86–92
- Rogers, C. R. (1951a), *Client-centered therapy*, Boston (Houghton Mifflin); dt.: *Die klient-bezogene Gesprächstherapie*, München (Kindler) 1973
- Rogers, C. R. (1959a), A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework, in: Koch, Sigmund (ed.), *Psychology. A study of science*. Vol. III: Formulations of the person and the social context, New York (McGraw Hill) 1959, 184–256; dt.: *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen, entwickelt im Rahmen des klientenzentrierten Ansatzes*, Köln (GwG) 1987, <sup>3</sup>1991
- Schmid, P. F. (2001), Authenticity: the person as his or her own author. Dialogical and ethical perspectives on therapy as an encounter relationship. And beyond, in: Wyatt, G. (Ed.), *Congruence*, Ross-on-Wye (PCCS Books), 217–232
- Speierer, G. W. (2002), Das Differenzielle Inkongruenzmodell der Gesprächspsychotherapie, in: Keil, W./Stumm, G. (Hg.), *Die vielen Gesichter der Personenzentrierten Psychotherapie*, Springer (Wien), 163–185
- Speierer, G. W. (1994), *Das Differenzielle Inkongruenzmodell (DIM) Handbuch der Gesprächspsychotherapie als Inkongruenzbehandlung*, Heidelberg (Asanger)
- Tausch, R./Tausch, A. (1978), *Erziehungspsychologie*, Göttingen (Hogrefe) <sup>7</sup>1978
- Tausch, R./Tausch, A. (1990), *Gesprächspsychotherapie*, Göttingen (Hogrefe) <sup>9</sup>1990
- Tausch, R./Tausch, A. (1991), *Erziehungspsychologie*, Göttingen (Hogrefe) <sup>10</sup>1991
- Thiel, G./Rossmann, E. D. (1981), Über die Bedeutung von personenzentrierter Haltung von Übungsleitern in Sportvereinen, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 28, 154–160
- Tönnis, S. (1986), *Inventar zur Selbstkommunikation für Erwachsene*, Weinheim (Beltz)
- Truax, C. B./Carkhuff, R. R. (1967), *Toward effective counseling and psychotherapy*, Chicago, IL (Aldine)
- Weinberger, S. (1992), *Klientenzentrierte Gesprächsführung*, Weinheim (Beltz) <sup>5</sup>1992
- Wittern, J. O./Tausch, A. M. (1983), Personenzentrierte Haltungen und Aktivitäten von Lehrern und seelische Lebensqualität ihrer Schüler im Unterricht, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 30, 128–134
- Wyatt G. (2001), (Ed.), *Congruence*, Ross-on-Wye (PCCS Books)

**Autorenhinweis:**

*Die Studien 2 und 3 wurden durchgeführt mit Unterstützung der Zentralen Forschungsförderung der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.*

**Autor/Autorin:**

*Michael Behr, Professor für Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.*

*Psychologischer Psychotherapeut und Ausbilder für personenzentrierte Beratung, Gesprächspsychotherapie und für Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen in der GwG und am Institut in Stuttgart.*

*Forschungsarbeiten und Publikationen zur Lehrer-Schüler-Interaktion, Förderunterricht, Elternberatung, heilpädagogischer/psychotherapeutischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Emotionalen Intelligenz und zur Institution Schule.*

*Nicole Doubek, Lehrerin an einer Grund- und Hauptschule.*

*Steffi Holl, Lehrerin an einer Grund- und Hauptschule.*

**Korrespondenzadresse:**

*Prof. Dr. Michael Behr*

*Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd*

*Oberbettringer Straße 200*

*D-73525 Schwäbisch Gmünd*

*E-Mail: michael.behr@ph-gmuend.de*