

Hubert Tendl

Der personzentrierte Ansatz in Schule und Lehrerbildung

Zusammenfassung:

Personzentrierte Begrifflichkeit wird in der didaktischen Auseinandersetzung zwar häufig verwendet, aber selten in der Radikalität ihrer ursprünglichen Bedeutung gesehen. Der Paradigmenwechsel von der „Erziehung zur Beziehung“ wird vielfach verharmlost und der Ansatz vor allem auf eine (Gesprächs-)Technik reduziert. Dies dürfte mit seiner Rezeption in den 70er Jahren zusammen, die sich in der Lehrerbildung weniger an der Person als mehr am Training von „richtigen“ Verhaltensweisen orientierte und damit „inkongruent“ vermittelt wurde. Auch die „Inkongruenz“ der Institution, die zwar Persönlichkeitsentwicklung fordert aber nicht fördert, dürfte Ursache für eine schwindende Bedeutung des Ansatzes in der Schule sein. „Lehrer-Bildung“ würde aus personzentrierter Sicht ein stimmiges Konzept erfordern, in der die Entwicklung der „Lehr-Person“ im Zentrum steht und durch ein „lehrerzentriertes Curriculum“ gefördert wird.

Schlagworte: Personzentrierte Pädagogik, Schule, Lehrerbildung, Erziehung, Didaktik

Vor nunmehr 25 Jahren bin ich – angeregt durch Kollegen an der Pädagogischen Akademie – erstmals mit den Schriften von Carl Rogers in Berührung gekommen. Ich kann mich noch deutlich erinnern, wie ich sie gleichsam „verschlungen“ habe – ahnend, daß darin eine für mich wesentliche Entwicklungsrichtung liegen könnte. Der Stoß gelesener Bücher wurde für mich aber erst wirklich „bedeutungsvoll“, als ich 1976 im Rahmen einer Lehrerfortbildung meine erste Encountergruppe im Team von Reinhard und Anne-Marie Tausch besuchte. Erst jetzt verstand ich die Botschaft – und versuchte sie umzusetzen und weiterzugeben. Meine Begeisterung war ebenso groß wie der Frust, den ich dabei immer wieder einstecken mußte. Auch heute noch erlebe ich mich auf dem Weg und spüre oft genug meine eigenen wie die institutionellen Grenzen. Einige meiner Erfahrungen und Schlußfolgerungen möchte ich hier darlegen. Die Bedeutung des personzentrierten Ansatzes für Erziehung und Unterricht wurde von Carl Rogers von Anfang an in seiner Theoriebildung betont und später in zahlreichen Artikeln und zwei Büchern zum Thema „Lernen in Freiheit“ ausdifferenziert, deren Hauptgedanken ich hier als bekannt voraussetzen kann (Rogers 1974, 1984). Bereits in dem 1942 erschienenen Werk „Client-centered Therapy“ wurde im Kapitel „Schüler-bezogenes Unterrichten“ der Grundstein gelegt:

„Wenn die Schaffung einer Atmosphäre des Akzeptierens, des Verstehens und des Respekts die wirksamste Basis zur Förderung des Lernens ist, das Therapie genannt wird, könnte dann diese Atmosphäre nicht auch die Basis für das Lernen sein, das Erziehung heißt?“ (Rogers 1976, 335).

Rogers macht dort auch deutlich, daß es nicht um Anpassung und Reproduktion geht, sondern um den emanzipatorischen Ansatz einer demokratischen „Erziehung von Herrschern“, in der Selbstverantwortung, Selbstlenkung, Problemlösefähigkeit, Flexibilität und Kooperation im Vordergrund stehen. Sein Bildungsbegriff ist dynamisch-prozeßorientiert und verweist auf die Bedeutung des „Lernens“ anstelle des „Wissens“:

„Der einzige Mensch, den man gebildet nennen kann, ist jener, der gelernt hat, wie man lernt; der gelernt hat, wie man sich anpaßt und ändert; der erkannt hat, daß kein Wissen sicher ist, daß nur der Prozeß der Suche nach Wissen eine Basis für Sicherheit bietet. Das einzige, was in unserer modernen Welt als Ziel der Erziehung überhaupt einen Sinn haben kann, ist die Fähigkeit zur Veränderung und dazu, mehr dem Prozeß als dem statischen Wissen zu vertrauen“ (Rogers 1974, 105).

Wenn wir diese Aussagen heute lesen, so begegnen uns viele bekannte Begriffe, die auch in der gängigen Erziehungswissenschaft und Didaktik gebräuchlich sind. So geht es etwa aus bildungstheoretischer Sicht um Emanzipation im Sinne von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (Klafki 1991). Zielformulierungen wie Problemlösefähigkeit, Flexibilität oder Lernenlernen tauchen als „Schlüsselqualifikationen“ in Bildungsprogrammen auf (Entwicklungsausschuß 1993). Was die Beziehungsdimension angeht, so findet sich personzentrierte Begrifflichkeit sogar in den Zielparagrafen von Lehrplänen:

„Die Volksschule muß dem Kind Raum und Schutz gewähren, damit es Selbstwertgefühl entwickeln und Vertrauen in die eigenen

Fähigkeiten aufbauen kann. Durch eine Situation gefühlsmäßiger Sicherheit und Entspannung wird einerseits schulisches Lernen begünstigt, andererseits wird aber auch das soziale Verhalten positiv beeinflusst. Eine der wichtigsten Voraussetzungen dafür ist das grundsätzlich wertschätzende Verhalten des Lehrers jedem einzelnen Kind gegenüber. Ein Klima des Vertrauens, der Zuneigung, der Anerkennung und Offenheit begünstigt soziale Verhaltensformen der Kinder“ (Lehrplan der Volksschule 1993, 31f).

Unterschiedliche Sichtweisen

Allerdings zeigt sich beim näheren Hinsehen, daß die hier zitierten Begriffe auch unscharf verwendet werden. Es geht im personenzentrierten Ansatz nicht um wertschätzendes „Verhalten“, sondern um eine grundlegende Haltung, die nicht instrumentell eingesetzt wird, um bei Kindern bestimmte „Verhaltensformen“ zu erreichen. Vielmehr ist der personenzentrierte Ansatz als eine radikale Erziehungsphilosophie zu verstehen, die bei vielen – auch progressiv scheinenden – Begriffen eine unterschiedliche Sichtweise vertritt. So müßte auch bezüglich der angeführten „Schlüsselqualifikationen“ gefragt werden, ob sie im Rahmen eines persönlichen Entwicklungsprozesses gesehen oder für andere – etwa wirtschaftliche – Zwecke funktionalisiert werden (Beck 1993). Auch hinsichtlich der zitierten „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ wäre zu klären, ob diese erst als Ergebnis eines Erziehungsprozesses oder als in der – autonomen wie beziehungsangewiesenen – Person grundgelegt gesehen werden, weil die unterschiedliche Perspektive auch zu unterschiedlichen Konsequenzen führt (z. B. wie weit man Schulanfängern ermöglicht, ihren Lese- und Schreiblernprozeß selbstbestimmt zu steuern).

Weitere Beispiele aus aktuellen didaktischen Entwicklungen: Mit dem Blick auf den seit den 90er Jahren zunehmenden „Offenen Unterricht“ könnte man fragen, ob damit nur eine „Motivierung“ für traditionelle Ziele und Inhalte intendiert oder ob Rogers' Verständnis der Förderung von bedeutungsvollem – „signifikantem“ – Lernen gemeint ist. Noch mehr gilt dies für Ansätze wie „Superlearning“, „NLP“ oder „Kinesiologie“ (z. B. Ostrander/Schroeder 1982, Dennison 1987; Nagel 1989). Das dort vertretene „ganzheitliche“, „entspannte“ oder „biologische“ Lernen dient vorwiegend als Mittel zur effizienteren Aufnahme und Reproduktion von Lerninhalten. Es hat damit wenig mit einer personenzentrierten Persönlichkeitstheorie zu tun, der es um ein entspanntes Lernklima als Voraussetzung für einen organismischen Lernprozeß zur Aktualisierung des persönlichen Potentials geht (Teml 1987, 1992). Überdies definieren sich LehrerInnen in diesen Ansätzen als „Experten“, die die richtigen Methoden und Unterrichtstechniken für das Aktivieren von Ressourcen und das Erreichen von Zielen „einsetzen“, während sie sich in personenzentrierter Weise als Förderer („facilitator“) der persönlichen Entwicklung sehen. Aus erkenntnistheoretischer Perspektive ergeben sich viele Berührungspunkte zu der sich entwickelnden „kon-

struktivistischen Didaktik“, die „Schule neu erfinden“ will und anstelle inhaltlicher Vorgaben den Prozeß der Konstruktion subjektiver Wirklichkeiten betont (Voß 1996, Reich 1998). Dennoch ist nachzufragen, ob sie den Stellenwert einer nicht „machbaren“, aber „machtvollen“ Beziehung für die Förderung des Lernens ebenso betont wie der personenzentrierte Ansatz:

„Wir wissen ..., daß die Anregung solchen Lernens nicht mit der Lehrfähigkeit des Unterrichtenden steht und fällt. Sie gründet auch nicht darauf, wie gelehrt er ist, wie er sein Curriculum plant, wie er audiovisuelle Hilfen einsetzt, wie er programmiertes Lernen verwendet. Sie hängt nicht von seinen Vorlesungen oder seinen Vorträgen oder von einem Überfluß an Büchern ab, obwohl jeder dieser Faktoren das eine oder andere mal als eine wichtige Hilfe eingesetzt werden kann. Nein! Die Förderung signifikanten Lernens hängt von bestimmten einstellungsbedingten Qualitäten ab, die in der persönlichen Beziehung zwischen dem Facilitator und dem Lernenden existieren“ (Rogers 1974, 107).

Neues Erziehungsparadigma

Die hier angesprochenen beziehungsorientierten Qualitäten – Echtheit, Wertschätzung, einführendes Verständnis – sind in Lehrerbildung und Schule weithin bekannt. Kaum diskutiert wird allerdings, daß diese Haltungen nur aus einem Menschenbild heraus erwachsen, das im Vertrauen in die konstruktive Entwicklung von Personen gegründet ist:

„Es ist äußerst unwahrscheinlich, daß jemand ... sich darauf festlegen könnte, ein Facilitator des Lernens zu sein, wenn er nicht zu einem tiefen Vertrauen in den menschlichen Organismus und dessen inneren Kräfte gekommen ist. Wenn ich dem Menschen mißtraue, dann kann ich nicht umhin, ihn mit Informationen meiner eigenen Wahl vollzustopfen, damit er nicht einen falschen Weg geht. Wenn ich dagegen auf die Fähigkeit des Individuums vertraue, sein eigenes Potential zu entwickeln, dann kann ich ihm viele Möglichkeiten anbieten und ihm erlauben, seinen eigenen Lernweg und seine eigene Richtung zu bestimmen“ (Rogers, 1974, 116).

Personenzentrierte Pädagogik regt also auch an, sich mit anthropologischen Grundannahmen und ethischen Implikationen auseinanderzusetzen, die vielfach im Gegensatz zu den gängigen Erziehungsauffassungen stehen:

„Ich wage anzunehmen, daß der Mensch, der innerlich so frei ist, daß er sich an seine wirklichen Wertsetzungen hält, der Tendenz nach seine Werte auf Objekte, Erfahrungen und Ziele setzen wird, die seinem Überleben, seinem Wachstum und seiner Entwicklung, wie auch dem Überleben und der Entwicklung der anderen zuträglich sind ...“ (Rogers 1974, 246).

Spätestens hier wird deutlich, daß der personenzentrierte Ansatz ein neues Erziehungsparadigma vertritt, das die Vorstellung der „Erziehungsbedürftigkeit“ des Menschen aufhebt und in einem radikalen Sinn einen Weg „von der Erziehung zur Beziehung“ weist. Der-

zeit sehe ich nur wenig Ansätze, die diese Position teilen. Hier wäre vielleicht die „Antipädagogik“ zu nennen, deren Vertreter – zum Teil unter direktem Bezug auf Rogers – für eine „erziehungsfreie“ Beziehung eintreten und fordern,

„daß Menschen auch und gerade dann, wenn offiziell erzogen werden soll, nicht taktisch und erziehend miteinander umgehen, sondern sich authentisch begegnen – unter Berücksichtigung des jeweiligen ökologischen, institutionellen und sozialen Kontexts“ (Hinte 1995a, 17).

Auch die gegenwärtige „Renaissance“ reformpädagogischer Ansätze – besonders von Maria Montessori und Celestin Freinet, in letzter Zeit auch von Peter Petersen und Helen Parkhurst (vgl. Eichelberger 1997) – kann als Ausdruck dieses Paradigmenwechsels im Rahmen der öffentlichen Schule gesehen werden. Personzentriertes Denken finde ich hier – allerdings ohne Bezug zu Rogers – am deutlichsten in der Weiterentwicklung der Montessori-Pädagogik bei Rebeca Wild (1989, 1991, 1993, 1998), die im übrigen auch direkte Therapie insofern ablehnt, weil freies Lernen therapeutisch ist und sich damit Therapie erübrigt:

„Wenn wir uns nämlich vorbehaltlos ohne eine bestimmte Technik oder Vorstellung bereits eingeübter Lösung jeder gegenwärtigen Situation zu öffnen wagen, beginnen wir zu entdecken, daß sich das Leben selbst darum kümmert, ... was uns zur Heilung und zum Wachstum vonnöten ist ... Um einem Kind zu erlauben, so zu sein, wie es wirklich ist, ohne es allein zu lassen, müssen auch wir ganz da, ganz wir selbst sein. Therapie und Wachstum entstehen dann aus der Berührung unseres Wesens, nicht aus einem Entwicklungsprogramm, das der Erfahrung eines anderen entspringt“ (1991, 237f).

Die Art und Weise, wie Rebeca und Mauricio Wild ihre „Nicht-direktive Pädagogik“ in ihrem Kindergarten- und Schulprojekt in Ecuador umsetzen, macht deutlich, daß ein Ansatz, der die inneren Wachstumsimpulse ernst nehmen will, mit den üblichen Vorstellungen stundenplanmäßiger Beschulung mit einem fixen Fächerkanon unvereinbar ist. Vielmehr ist ein Rahmen erforderlich, in dem Kinder und Erwachsene tatsächlich frei miteinander leben, wachsen und lernen können. Vielleicht brauchen wir anstelle von Erziehung und Schule sogar völlig neue Begriffe und Einrichtungen, wie sie etwa Paul Ritter in seinem visionären Ansatz als „Educreation Generating Groups“ (EGGs) bezeichnet, die synergetisch Erziehungsbestrebungen zu kreativem Schaffen, Wachstum und Veränderung für einen Fortschritt in eine „sensitive Zukunft“ ermöglichen sollen (Ritter u. a. 1997).

Schwindende Bedeutung

Betrachten wir die bisherige Analyse, so liegt der Verdacht nahe, daß die Radikalität des personzentrierten Ansatzes in der Pädagogik verharmlost wird, wie dies auch für die Psychotherapie festzustellen ist: Die „Rogers-Variablen“ werden als eine Art „selbstverständlicher“ Basis angesehen, die eigentliche „Arbeit“ mit entsprechend

„effizienten“ Methoden beginnt aber erst darauf aufzubauen (Schmid 1997a). Dies ist etwa in dem von Volker Buddrus im Jahr 1995 herausgegebenen Buch „Humanistische Pädagogik“ ersichtlich, wo der personzentrierte Ansatz nur mehr in einem einzigen Beitrag – „Personenzentrierte Gesprächsführung“ von Waldemar Pallasch – angesprochen wird. Aber auch dort wird er nicht in seiner Eigenständigkeit, sondern expertenzentriert in „gesprächstechnischer“ Sicht als „Verfahren“ dargestellt und lediglich als „Basis und Voraussetzung vieler therapeutischer bzw. beraterischer Tätigkeiten“ angesehen. Das eigentlich „Wirksame“ wird nicht dem personzentrierten Ansatz, sondern den darauf aufbauenden Richtungen zugeschrieben:

„Ihre wichtigste Funktion erfüllt die Personenzentrierte Gesprächsführung allerdings im diagnostischen Vorfeld. Als Diagnoseinstrumentarium dient sie dem Fachmann dazu, die Problematik besser verstehen und dann entscheiden zu können, welche weitere Behandlungs- bzw. Bearbeitungsform angemessen erscheint ...“ (Pallasch 1995, 168).

Auf dem 1997 in Gmunden abgehaltenen Symposium „Psychotherapie und Schule“ konnte zwar H. Jerome Freiberg – Herausgeber der 1994 veränderten dritten Auflage von Rogers' „Freedom to learn for the 80s“ – als Redner für das Hauptreferat gewonnen werden (vgl. Freiberg u. a. 1998), die Eigenständigkeit des personzentrierten Ansatzes im Bezug auf andere psychotherapeutische Zugänge zur Pädagogik wurde jedoch dort nicht weiter diskutiert.

Ein Grund für die relativ geringe Bedeutung des personzentrierten Ansatzes in der Schule dürfte zunächst in seiner kritischen Distanz gegenüber Methoden liegen, die nur allzuleicht die Beziehung überlagern können. Er bietet damit LehrerInnen – zumindest auf den ersten Blick – nicht viel an, was sie „in der Hand“ haben, schon gar nicht die Illusion, Unterricht „im Griff“ zu haben. Wer nicht Methoden, sondern Haltungen als das Entscheidende betont, der dürfte offensichtlich in einer zunehmend krisengeschüttelten Schullandschaft nur wenig Anhänger finden. Dies mag auch der Grund sein, daß eine Sicherheit suggerierende „Machbarkeits-Pädagogik“ mit „Edu-Kinestetik“, „Megateaching“ oder „BrainGym“ zunehmend in die Schulen einzieht und LehrerInnen auch bei „Edelsteinen, Bachblüten und Mondkalendern“ Zuflucht suchen (Zangerle 1996).

Ein Grund für die schwindende Bedeutung könnte auch bei uns VertreterInnen des Ansatzes liegen, weil – meines Wissens – in Österreich bisher keine eigene Aus- und Fortbildung im Bereich „Personenzentrierter Pädagogik“ entwickelt wurde, wie dies etwa in der „Gestaltpädagogik“ seit Anfang der 80er Jahre der Fall ist (Reichel/Scala 1996, 140ff). Eine differenzierte Diskussion zur Umsetzung des personzentrierten Ansatzes unter den Bedingungen von Schule hat in unseren Reihen kaum stattgefunden, obwohl es zahlreiche kritische Fragen und Anmerkungen gäbe, wie etwa Christian Fehring aufzeigt:

„Die Position des Nicht-Wissens halte ich in Therapien für sinnvoll, aber besteht nicht die Aufgabe des Lehrers, aus der Enge subjektiver

Erfahrungs- und Interpretationsspielräume (... ich finde, ... ich meine, ...) herauszuführen? ... Personenzentrierte Pädagogik läuft somit Gefahr, als reine Verständigungslehre gehandelt zu werden, die nicht die Notwendigkeit des ständigen Weiterlernens sieht, sondern Schülern nur behilflich ist, sich über Unterrichtsinhalte ‚auszutauschen‘. Sie könnte als Didaktik gesehen werden, in der Unterrichtsinhalte keine Rolle mehr spielen und die theoretische Diskussion eventueller Widersprüche sachbezogener Inhalte in die Beliebigkeit des Meinens und Dafürhaltens der Schüler gestellt wird ...“ (Fehring 1995, 38 u. 50).

Pädagogisierende Vermittlung

Es dürfte dabei auch notwendig sein, sich mit der bisherigen Vermittlung des personenzentrierten Ansatzes in Lehrerbildung und Schule auseinanderzusetzen: Die Grundgedanken von Rogers gelangten vor rund 30 Jahren vor allem über die „Erziehungspsychologie“ von Reinhard und Anne-Marie Tausch in die Lehrerbildung und wurden besonders mit ihrem „nicht-direktiven“ Aspekt anstelle von Lenkung sowie mit „Wertschätzung“ hervorgehoben und bis 1973 in zunächst sieben Auflagen weit verbreitet (Tausch/Tausch 1973). Angelika Wagner trug 1976 mit ihrem Buch „Schülerzentrierter Unterricht“ und einem entsprechenden Kursprogramm zu Analyse und Training verbaler Äußerungen ebenfalls dazu bei, „sozioemotionale“ Kategorien, die sich an Wertschätzung, Verstehen und Echtheit orientieren, in der Schule zu verbreiten (Wagner 1982). In dieser Zeit erschien auch die „Lehrer-Schüler-Konferenz“ von Thomas Gordon – einem frühen Mitarbeiter von Rogers –, in der über das Trainieren von „Ich-Botschaften“ und „Aktivem Zuhören“ ein verändertes Klima in Klassen gefördert werden sollte (Gordon 1977).

Vorrangig ging es also – auch im Gefolge der 68er Bewegung – um einen partnerschaftlichen, demokratischen, „sozial-integrativen“ Erziehungsstil im Gegensatz zum weithin vorherrschenden autoritären Denken. Der Beitrag dieser Autoren zur Förderung einer konstruktiven Lehrer-Schüler-Beziehung ist sicher als hoch anzusetzen – eine ganze Generation von LehrerInnen wurde davon (zumindest theoretisch) geprägt. Allerdings möchte ich für den Bereich der Lehrerbildung von einer „pädagogisierenden Vermittlung“ des personenzentrierten Ansatzes sprechen, der sich weniger an der Person der Studierenden als mehr am Training von „richtigen“ Verhaltensweisen orientierte. Zwar war damit eine neue Qualität in die eher kognitiven Ausrichtung des Studiums gekommen, doch das entscheidende, die Integration personenzentrierten Denkens im Prozeß der persönlichen Entwicklung von StudentInnen und LehrerInnen, konnte damit kaum gelingen. Schulz von Thun schreibt rückblickend über diese Zeit:

„Mit Elan und Begeisterung brachten wir unseren Teilnehmern bei, wie sie ‚richtig‘, ‚partnerschaftlich‘, ‚sozial kompetent‘ miteinander umgehen sollten. Unsere Veranstaltungen waren lebendig und praxisbezogen, längst nicht so langweilig wie die alten Bildungsver-

anstaltungen, wo kluge Vorträge gehalten wurden und die Teilnehmer emsig, aber folgenlos mitschreiben ... Dennoch erwies sich diese Art von ‚Verhaltenstraining‘ als ein Holzweg. Der entscheidende Fehler bestand in dem Versuch, Menschen in die Schablone eines Idealverhaltens zu pressen, eine Art Verhaltensuniform, die für alle gleich sein sollte. Wir bewirkten damit nur eine andere Art der Anpassung: Psychologisch und partnerschaftlich korrektes Muster-schülergehebe, das dem inneren Menschen nicht entsprach. Das neu erworbene Verhalten – Ich-Botschaften statt Du-Botschaften, aktives Zuhören bei Mitarbeitergesprächen ... – wirkte gut gemeint, aber künstlich ...“ (Schulz von Thun, 1996, 15).

Aus personenzentrierter Perspektive könnten die hier beschriebenen Effekte auch als „Inkongruenz“ der Vermittlung des Ansatzes beschrieben werden, weil sie – zumindest tendenziell – in „imperativistischer“ Weise erfolgte: So muß „man“ mit Schülern umgehen! Hinte spricht auch vom „Terror der Ansprüche“ in helfenden Professionen, der zu einer inneren Spaltung führt, weil „der Kopf die Ansprüche teilt und der Körper sie nicht realisieren kann“ (Hinte 1995b, 125ff). Angelika Wagner hat in einer späteren Veröffentlichung darauf hingewiesen, daß „pädagogischen Imperative“ Schuldgefühle und daher entsprechende Gegenreaktionen auslösen:

1. „Aus einem Konzept (‚schülerzentrierter Unterricht‘) wird
2. ein Imperativ gemacht (‚So muß man unterrichten‘; ‚Es darf nicht sein, daß man autoritär ist!‘);
3. daraus wird geschlossen: ‚wenn man schülerzentriert unterrichten will, dann muß man X tun!‘;
4. ‚X geht aber in der Praxis nicht.‘;
5. daraus wird dann geschlossen: ‚Es ist unmöglich, schülerzentriert zu unterrichten‘, und damit ist das gute Gewissen wieder hergestellt“ (Wagner 1987, 33).

Die Folge ist häufig bloß äußerlich wertschätzendes oder verstehendes „Verhalten“, das vielfach auch als „pädagogischer Trick“ eingesetzt wird, um Schüler auf „sanfte Tour“ die Anforderungen der Schule schmackhaft zu machen. Weil diese das rasch als unecht durchschauen, versuchen sie – meist durch provokatives Verhalten – die „wirkliche Person“ von LehrerInnen herauszufordern. Die üblichen Reaktionen verstärken den Teufelskreis auf der Ebene unzureichender Lösungen: Entweder reagieren LehrerInnen im Sinne von „mehr des Guten“ weich und nachgiebig oder sie folgen dem Ruf nach einer „Trendwende“: Von der „Kuschelpädagogik“ zur „ordentlichen Erziehung“ (Zangerle 1998; Teml 1998b), wie das folgende Beispiel zeigt:

„Ein Ende dem pädagogischen Dauerritt auf der weichen Welle, dem ewigen Herumverhandeln mit dem Nachwuchs. Statt gewährlasendem Laissez-faire ist die Vermittlung von Tugenden wie Verlässlichkeit, Pünktlichkeit, Disziplin und Respekt vor den Nächsten gefragter denn je“ (Kimberger 1998).

Kongruente Ausbildung

Ich sehe in dieser Verwechslung eines demokratischen Erziehungsstils mit einer Pädagogik des Gewährenlassens auch eine typische Folge von Belehrung, über die Carl Rogers bereits 1952 in einem provozierenden Vortrag bemerkte, daß sie nicht nur wirkungslos, sondern sogar schädlich sei:

„Meine Erfahrung ist gewesen, daß ich einen anderen Menschen nicht lehren kann, wie man lehrt. Es zu versuchen, ist für mich – auf lange Sicht hin – sinnlos ...

Wenn ich, wie das manchmal der Fall ist, zu lehren versuche, bin ich entsetzt über die Ergebnisse, obwohl sie nicht ganz so irrelevant zu sein scheinen – denn manchmal scheint Vermittlung Erfolg zu haben. Wenn dies geschieht, finde ich die Auswirkungen schädlich. Sie scheinen den betreffenden Menschen dazu zu veranlassen, seiner eigenen Erfahrung zu mißtrauen und signifikantes Lernen zu ersticken. Ich bin deshalb zu der Ansicht gekommen, daß die Folgen des Lehrens entweder unwichtig oder verletzend sind“ (Rogers 1974, 153f).

Personzentrierte Pädagogik ist „nicht-imperativistisch“ und gibt keine Anleitungen für das Verhalten in konkreten Situationen, sondern verweist auf das Vertrauen in kongruente Personen. Als Leitprinzip für die Ausbildung gilt daher: „Förderung von Kompetenz durch Förderung von Kongruenz“ (Schmid 1997b). Lehrer(fort)bildung müßte dazu Möglichkeiten zur Selbsterfahrung enthalten, wie sie etwa von Reinhard und Anne-Marie Tausch nach ihrer direkten Begegnung mit Carl Rogers für den Bereich der Lehrerfortbildung erstmals angeboten wurden. Sie hoben in der Neufassung der „Erziehungspsychologie“ ab der 8. Auflage (1977) den Kern des personzentrierten Ansatzes – „Begegnung von Person zu Person“ – bereits im Untertitel hervor und versuchten in der Folge, die persönliche Entwicklung von LehrerInnen vor allem in Encountergruppen zu fördern – eine für die damalige Zeit herausfordernde Unternehmung.

Davon angeregt versuchte ich Anfang der 80er Jahre – zusammen mit meiner Frau Helga Teml sowie meinem Freund Werner Wascher – in Oberösterreich im Rahmen des Pädagogischen Instituts personzentrierte Ferialekurse und laufende personzentrierte „Lehrergruppen“ anzubieten. Später wurde es allerdings immer schwieriger, dafür die finanziellen Mittel zu bekommen – was meines Erachtens mit der Bevorzugung von „methodenorientierten“ Veranstaltungen sowohl von den Pädagogischen Instituten wie auch von LehrerInnen selbst zusammenhing. Im Rahmen der Lehrerbildung an der Pädagogischen Akademie gelang es mir – außer in einigen Ansätzen z. B. mit „Lerntagebüchern“ oder Formen der „Selbstbewertung“ – in wenig befriedigendem Maß, personzentriertes Lernen zu fördern. Dies möchte ich nicht nur mir selbst anlasten, obwohl in meinen damaligen Veröffentlichungen auch ein eher „technologischer“ und „trainingsorientierter“ Zugang zum „schülerzentrierten Unterricht“ kritisch anzumerken ist (Teml 1983, Keil 1989).

Ich möchte hier auch auf „institutionelle Inkongruenzen“ verweisen, die aus personzentrierter Sicht hemmend wirken und eine Verbreitung des Ansatzes behindern. Wie Posch und Thonhauser (1982) aufzeigen, gibt es im Schulsystem eine „Erosion affektiver Ziele“ (z. B. Selbständigkeit, Kooperationsfähigkeit), die in den Präambeln der Lehrpläne noch zahlreich vorhanden sind, aber in den Fachlehrplänen verschwinden und durch die Fülle der inhaltlichen Anforderungen eher verhindert werden. Derartige Widersprüche und Inkongruenzen zeigen sich in der Lehrerbildung vor allem in der Forderung der Lehrpläne nach Persönlichkeitsentwicklung von LehrerInnen, die aber in keiner Weise durch Lehrveranstaltungen und institutionelle Rahmenbedingungen unterstützt werden. Im Gegenteil: An den Pädagogischen Akademien haben StudentInnen im engen Korsett eines überfrachteten Stundenplans wenig Chance, sich selbst wahrzunehmen und persönlich zu entwickeln.

Zwar ermöglicht der Lehrplan aus dem Jahre 1985 erstmals Selbsterfahrung in einem Freigegegenstand, dieser kam jedoch selten zustande, weil ihn nur sehr wenig Studierende zusätzlich zu ihren dreißig und mehr Pflichtstunden wählten. Ursprünglich zielte die Lehrplanformulierung darauf ab, Selbsterfahrung überhaupt nur therapeutisch für „gestörte“ Studierende anzubieten, erst nach Einwänden wurde auch ihre generelle Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung in den Lehrplan aufgenommen. Die Bezeichnung „Selbsterfahrungstraining“ signalisiert aber nach wie vor ein eher technologisches Verständnis, lediglich der Lehrplankommentar zeigt Verbindungen zu personzentriertem Denken (die vermutlich vom damaligen Direktor der Klagenfurter Akademie, Ewald Krainz, eingebracht wurden, der anlässlich eines Studienaufenthaltes in den USA auch Rogers kennengelernt hatte):

„Selbsterfahrung im Sinne von ganzheitlicher Bildung, von Selbstentfaltung, Selbstauseinandersetzung, der Förderung des kreativen Potentials und der zwischenmenschlichen Beziehungsfähigkeit muß daher in der Lehrerbildung wesentlich mehr als bisher beachtet werden. Während bei den Lehrveranstaltungen der Humanwissenschaften und der Schulpraktischen Ausbildung vor allem eine systematische, wissensorientierte und methodische Einführung in das zukünftige Lehrerverhalten im Vordergrund steht, kann das Selbsterfahrungstraining dem angehenden Lehrer helfen, existentiell und als ganzer Mensch zu seinem ganz persönlichen Lehrverhalten zu finden und sich darin einzuüben“ (Rothbacher/Krainz/Hieden 1987, 386).

Wenn „LehrerIn sein“ bedeutet, durch Selbstentwicklung anderen bei ihrer Entwicklung zu helfen (Preuß 1995, 100), dann müßten Studierenden in vielen Studienbereichen Gelegenheit erhalten, sich mit ihrem Erleben – insbesondere in ihrer Beziehung zu Schülern – auseinanderzusetzen. Es ist notwendig, daß sie ein „Gespür“ für pädagogische und didaktische Situationen entwickeln und lernen können, aus dem Bezug zu ihrem organismischen Wertungsprozeß zu handeln. In der Praxis überlagern allerdings meist „fertige“ Konzepte die offene Auseinandersetzung mit „subjektiven

Unterrichtsbildern“ (Meyer 1989) und die Vorgabe von Rezepten für das Unterrichten verhindert die Entwicklung von Handlungsalternativen aus dem eigenen Potential (Klement/Teml 1996). Eine „kongruente Lehrerbildung“ erfordert daher ein Studienkonzept, das – orientiert an der Leitperspektive der Persönlichkeitsentwicklung – stimmige Entwicklungen in verschiedensten Bereichen umfaßt (Teml 1998a):

- Öffnung der Studienorganisation (z. B. Raum für echtes „Studium“ statt „Beschäftigung“ durch viele Stunden, Wahlmöglichkeiten für individuelle Schwerpunktsetzungen statt Durchlaufen eines starren Curriculums, themenzentrierte Blockveranstaltungen statt isolierter Einzelstunden etc.)
- Einrichtung personbezogener Lernangebote (z. B. Kommunikationstraining zur Entwicklung einer konstruktiven Gesprächskultur, Selbsterfahrung zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, biographische Selbstreflexion zur Auseinandersetzung mit eigenen Erziehungserfahrungen etc.)
- Entwicklung einer neuen Lernkultur (z. B. personzentriertes Lernen als Voraussetzung für eine offene Auseinandersetzung mit Wertfragen und subjektiven Theorien, offenes und projektorientiertes Lernen als Form der Selbstaneignung von Wissen, integratives und ganzheitlich-kreatives Lernen als Möglichkeit zur Gewinnung neuer Sichtweisen etc.)
- Weiterentwicklung der schulpraktischen Ausbildung (z. B. Einrichtung „Reflexiver Praktika“ in Form einer „Lernwerkstatt“, Förderung personbezogener Lernprozesse in der Auseinandersetzung mit subjektiven und wissenschaftlichen Theorien, Beratung und Coaching durch die Ausbilder als zentrale Formen der Beziehungsgestaltung etc.)
- Personalentwicklung (z. B. durch forcierte Maßnahmen zur „Ausbildung der Ausbilder“, Supervision für LehrerbildnerInnen ...)

Aktuelle Entwicklungen

Einige dieser Aspekte konnten zu Beginn der 90er Jahre an den Pädagogischen Akademien konkret umgesetzt werden, weil im Rahmen der „Autonomie-Entwicklung“ neue inhaltliche Angebote und günstigere organisatorische Formen ermöglicht wurden. Hier drei Beispiele aus der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz, die ich in einem Zusammenhang mit dem personzentrierten Ansatz sehe:

Beispiel „**Kommunikationstraining**“: Zusammen mit meinem Kollegen Clemens Seyfried führe ich mit allen Seminargruppen des 1. Semesters der Volksschullehrerbildung ein zweitägiges „Lehrverhaltenstraining“ unter dem Titel „Selbsterfahrung und Kommunikation“ in einem Seminarhaus durch. Im Lauf der Jahre haben wir eine person- und themenzentrierte Form gefunden, die weder die oft angstauslösende Unstrukturiertheit einer Encountergruppe noch das wenig bedeutungsvolle Absolvieren eines fertigen Programms ent-

hält (Seyfried/Teml 1994). Im Rahmen dessen, was Lehrerbildung üblicherweise ermöglicht, erachte ich es als einen Erfolg, wenn StudentInnen 1998 u. a. als Rückmeldung schreiben: „Das Seminar war für mich ein Anstoß, wieder mehr so zu sein, wie ich wirklich bin und mich nicht zu verstellen und zu verstecken, und auch für die Zukunft offener zu sein. Es wird mir auch helfen (bzw. hat mir geholfen), mich in dieser neuen Gruppe besser zu integrieren“. Oder: „Ich habe viel gelernt, öfter meine Meinung zu sagen und mich selbst mehr zu akzeptieren und wichtiger zu nehmen. Außerdem bin ich offener für andere Meinungen geworden.“

Beispiel „**Blockpraktikum**“: Üblicherweise dürfen Studierende erst am Ende der Ausbildung – wenn sie gleichsam alles „richtig“ gelernt haben – ein mehrwöchiges Blockpraktikum absolvieren. In einem neu entwickelten Konzept unserer Hauptschullehrerbildung erhalten sie nun bereits im zweiten Semester die Möglichkeit, zweieinhalb Wochen Praxiserfahrungen ohne vorherige „Belehrung“ zu sammeln. Allerdings werden sie zum Reflektieren ihrer Erfahrungen durch ein „Forschungstagebuch“ angeregt und erhalten in der Folge die Möglichkeit, sich in einem „Entwicklungsbericht“ mit einer persönlich bewegenden Frage theoretisch wie praktisch – begleitet durch individuelle Beratung – auseinanderzusetzen (Fartacek/Köttl/Neuper 1996).

Beispiel „**Supervisionsgruppe**“: Supervision wird zur Zeit von Institutionen der LehrerInnenbildung (noch) nicht als Notwendigkeit und Chance für berufliche Entlastung und Entwicklung angesehen und auch kaum von LehrerbildnerInnen angefragt, obwohl dies von den beruflichen Aufgaben her sinnvoll und notwendig wäre (Teml 1997a). Im Verlauf der letzten Jahre habe ich mehrfach für interessierte KollegInnen im Rahmen der akademieinternen Fortbildung eine Supervisionsgruppe – u. a. auch mit den personzentrierten Supervisoren Werner Wascher und Peter Frenzel – organisiert. Dazu eine Rückmeldung, in der die Bedeutung eines solchen Angebots für LehrerbildnerInnen ersichtlich werden kann: „Ich fühlte mich in unserer Gruppe gut aufgehoben und behutsam begleitet. Im geschützten Rahmen konnte ich über meine Bedürfnisse, Ängste, Sorgen, Nöte und Probleme meines Lehrerinnen-Seins sprechen. Das tat mir gut und befreite ...“ (Seyfried/Teml 1992).

Allerdings stehen die hier beschriebenen Versuche sehr isoliert innerhalb der sonstigen Lehrangebote und haben damit nur geringe Auswirkung auf die Entwicklung der Studierenden. Solange kein stimmiges Gesamtkonzept entwickelt, sondern lediglich ein Konglomerat verschiedenster Ansätze angeboten wird, kann es nicht zu einer echten „Lehrer-Bildung“ kommen, in der Studierende in Auseinandersetzung mit subjektiven und objektiven Theorien ihre eigene – in ihrer Person gegründete – Pädagogik „heraus-bilden“.

Ich bezweifle, daß die gegenwärtige Entwicklung im Zusammenhang mit dem Akademiestudiengesetz bzw. den Tendenzen zur Pädagogischen Hochschule an der Bruchstückhaftigkeit der Ausbildung etwas ändern wird. Eine Weiterentwicklung von Schule und Lehrerbildung wird nur dann gelingen, wenn StudentInnen bzw.

LehrerInnen sich mit einem spezifischen pädagogischen Ansatz und dem zugrundeliegenden Menschenbild theoretisch wie praktisch mit Bezug zu ihrer persönlichen Entwicklung auseinandersetzen können. Sinnvoll erscheint mir daher, nach der Grundausbildung und einiger Praxiserfahrung eine mehrsemestrige berufsbegleitende Fortbildung zu etablieren, die sich – vergleichbar dem therapeutischen Fachspezifikum – auf ein frei wählbares theoretisch fundiertes Konzept bezieht, etwa „Psychoanalytische Pädagogik“, „Gestaltpädagogik“ oder „Themenzentrierte Interaktion“, aber auch die „Nicht-direktive Pädagogik“ nach Rebeca Wild und natürlich „Personzentrierte Pädagogik“.

Für unseren Ansatz würde ich dabei die Frage von Carl Rogers in den Mittelpunkt stellen: „Kann ich als Lehrer ich selbst sein?“ (Rogers 1984, 25ff). Dies könnte eine neu verstandene „Lehrerzentrierung“ bedeuten, in der die Entwicklung der „Lehr-Person“ betont wird, um einen „way of being“ zwischen Allmacht und Ohnmacht als LehrerIn zu finden, „personal power“ als „Lehr-Kraft“ zu entfalten und „in Unsicherheit handeln“ zu lernen. Über die persönliche Entfaltung kann auch jene Intuition und Kreativität gestärkt werden, aus der heraus Methoden nicht mehr „eingesetzt“ werden, sondern stimmig aus der jeweiligen Situation entstehen. Nicht das (als nachgiebig mißverständene) Bild von „netten“, sondern von „kongruenten“ LehrerInnen rückt hier in den Vordergrund. Erst aus der Kongruenz der Person kann sich eine förderliche Beziehung entwickeln, die durch ein wertschätzendes und verstehendes „Lehr-Verhältnis“ beschrieben wird, in der andere nicht „erzogen“ werden:

„Wenn ich aufmerksam wahrnehme, ob meine Ansprüche wirklich meine eigenen, oder ob sie mir fremd oder vielleicht (noch) eine Nummer zu groß sind, werde ich auch als Folge davon in der Lage sein, mit meiner Umwelt nicht-erzieherisch umzugehen: Denn so, wie ich mir Zeit lasse und bei mir schaue, kann ich auch anderen Menschen Zeit lassen und sie sein lassen, ohne dabei eigene Parteilichkeit, eigene Ansprüche und eigene Individualität methodisch zu verbrämen (Hinte 1995b, 129).

Zentrale Elemente einer so verstandenen „lehrerzentrierten Lehrer-Bildung“ wären selbsterfahrungsorientierte Lernangebote zu einer „Pädagogik des Seins“, deren Überschriften – hier vorläufig und plakativ skizziert – etwa folgendermaßen lauten könnten (Teml 1997b):

„Lehr-Person“

Wie kann ich als LehrerIn ich selbst sein?

„Lehr-Körper“

Wie bringe ich mich als ganze Person „ins Spiel“?

„Lehr-Kraft“

Was sind meine Stärken und Kraftquellen für meinen Beruf?

„Lehr-Verhältnis“

Wie gestalte ich Beziehungen zu Personen und Gruppen?

„Lehr-Methoden“

Wie gestalte ich förderliche Lernangebote für Schüler?

Im Rahmen eines in diese Richtung konzipierten Curriculums ist erst zu erwarten, daß LehrerInnen lernen, der Aktualisierungstendenz der einzelnen Schüler wie dem Potential der Lerngruppe zu vertrauen und sich als sich entwickelnde Person „ins Spiel zu bringen“. Das leitende Prinzip möchte ich – in Anlehnung an Peter F. Schmid (1997b, 148) – mit „Entwicklung von Handlungskompetenz durch Förderung von Präsenz“ beschreiben. Rebeca Wild zeigt dazu auf, daß wir dies vor allem auch im alltäglichen Umgang mit Kindern üben können:

„Was Erwachsene häufig in Kursen und Selbsterfahrungsgruppen suchen, können wir im liebe- und respektvollen Umgang mit Kindern tagtäglich erfahren: Eine dauernde Übung im ganz gegenwärtig sein, denn Kindern reagieren ungeheuer sensibel, wenn wir nur halb da sind oder nur ‚so tun, als ob‘. Wir haben eine optimale Gelegenheit, den eigenen Körper neu zu spüren, denn in diesem Zustand empfindet das Kind unsere Berührung als Wohltat und fühlt sich nicht als Objekt behandelt. Und wir können lernen, unsere Handlungen und Worte, die oft auseinanderklaffen, wieder zu vereinen ... Statt uns auf Ratschläge oder Fachkenntnisse von anderen zu verlassen, gibt dieser Abstand die Möglichkeit, uns auf jede Situation einzustimmen, eher dem zu vertrauen, was wir selbst wahrnehmen, bereit zu sein, in Einklang mit den inneren Absichten des Kindes zu kommen, aber auch, aus den eigenen Fehlern zu lernen“ (Wild 1998, 196f).

Literatur:

- Beck, H. (1993), Schlanke Produktion, Schlüsselqualifikationen und schulische Bildung, in: Pädagogik 6 (1993) 14–16.
- Buddrus, V. (Hg.) (1995), Humanistische Pädagogik. Eine Einführung in Ansätze integrativen und personenzentrierten Lehrens und Lernens, Bad Heilbrunn (Klinkhardt)
- Dennison, P. E. (1987), Befreite Bahnen. Freiburg i. B. (Verlag für angewandte Kinesiologie)
- Eichelberger, H. (Hg.) (1997), Lebendige Reformpädagogik. Innsbruck/Wien (Studien-Verlag)
- Entwicklungsausschuß „Qualifikation für pädagogische Berufe“. Endbericht an das Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Juli 1992. Abgedruckt in: Unser Weg, 3/1993, 83–101
- Fartacek, W. / Köttl, K. / Neuper, W. (1996), „Sisyphos ...“ Oder: Die Arbeit an der Weiterentwicklung der Schulpraktischen Ausbildung, in: Klement, K. / Teml, H. (Hg.), Schulpraxis reflektieren: Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung. Innsbruck/Wien (Studien-Verlag), 216–225.
- Fehringer, Chr. (1995), Perspektiven personenzentrierter Pädagogik, in: apg-kontakte 1, 23–52

- Freiberg, H. J. / Moores, J. / Moores, R. (1998), Freedom to learn – Why do kids love school?“ in: Psychotherapie Forum 1, Supplement, 41–55
- Gordon, Th. (1977), Lehrer-Schüler-Konferenz. Hamburg (Hoffmann u. Campe)
- Hinte, W. (1995a), Antipädagogik – Kontakt ohne List, in: Hinte, W. / Preuß, O. / Sensenschmidt, B.: Vertrauen überwindet Angst. Beiträge zur Entlastung vom Erziehungsanspruch. Frankfurt a. M. (dipa), 13–24
- Hinte, W. (1995b), Der Terror der Ansprüche – ein essayistisches Schlaglicht auf ein Syndrom der helfenden Profession, in: Hinte, W. / Preuß, O. / Sensenschmidt, B. (1995b), Vertrauen überwindet Angst. Beiträge zur Entlastung vom Erziehungsanspruch. Frankfurt a. M. (dipa) 1995b, 125–142
- Keil, W. W. (1989), Rezension des Buches von Hubert Teml: Unterricht gestalten – Lernen fördern. Materialien zum schülerzentrierten Unterricht, in: „Personenzentriert“, 2, 28
- Kimberger, P. (1998), Trendwende in der Erziehung oder das Ende der Kuschelpädagogik. Editorial zu CLV-präsent, 2/1998 (mit Bezug auf den gleichnamigen Artikel von Heinz Zangerle in: Die Furche, 15. 1. 1998.)
- Klafki, W. (1991), Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim u. Basel (Beltz) 1991 (2. erw. Auflage)
- Klement, K. / Teml, H. (Hg.) (1996), Schulpraxis reflektieren: Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung. Band 3 der Reihe: Praxis der Lehrerbildung. Innsbruck/Wien (Studienverlag)
- Lehrplan der Volksschule. Stand 1. September 1993. Wien (ÖBV Pädagogischer Verlag) 1993(6)
- Meyer, H. (1989), Unterrichtsmethoden. 2. Praxisband. Frankfurt a. M. (Scriptor) 1989(2)
- Nagel, C. v. u.a. (1989), Megateaching. Neurolinguistisches Programmieren in Unterricht und Erziehung. Freiburg i.B. (Verlag für angewandte Kinesiologie)
- Ostrander, S. u. N. / Schroeder, L. (1982), Leichter lernen ohne Streß. Superlearning. Die revolutionäre Lernmethode. Bern u. München (Scherz)
- Pallasch, W. (1995), Personenzentrierte Gesprächsführung, in: Buddrus, V. (Hg.): Humanistische Pädagogik. Eine Einführung in Ansätze integrativen und personenzentrierten Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn (Klinkhardt), 153–172
- Posch, P. / Thonhauser, J. (1982), Lehrplanbedingte Erosion affektiver Ziele, in: Unterrichtswissenschaft, 3 (1982), 212–224
- Preuß, O. (1995), Was könnte Paradigmenwechsel in der Lehrerbildung heißen? In: Hinte, W. / Preuß, O. / Sensenschmidt, B.: Vertrauen überwindet Angst. Beiträge zur Entlastung vom Erziehungsanspruch. Frankfurt a. M. (dipa), 93–108
- Reich, K. (1998), Thesen zur konstruktivistischen Didaktik, in: Pädagogik 7–8, 43–46.
- Reichel, R. / Scala, E. (1996), Das ist Gestaltpädagogik. Ein Lehrbuch für die Praxis; Grundlagen, Impulse, Methoden, Praxisfelder, Ausbildungen. Münster (Ökotopia)
- Ritter, P. u. a. (1997), Selbstbestimmung und Educreation in der Familienerziehung, in: Ludwig, P. (Hg.), Summerhill: Antiautoritäre Pädagogik heute. Ist die freie Erziehung tatsächlich gescheitert? Weinheim u. Basel (Beltz), 84–101
- Rogers, C. R. (1974), Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München (Kösel)
- Rogers, C. R. (1972), Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. München (Kindler)
- Rogers, C. R. (1991), Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart (Klett)
- Rogers, C. R. (1984), Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen. München (Kösel)
- Rogers, C. R. / Freiberg, H. J. (1994), Freedom to Learn. Ontario (Macmillan College Publishing Company)
- Rothbucher, H. / Krainz, E. / Hieden, J. (1987), Selbsterfahrungstraining, in: Buchberger, F. / Riedl, J. (Hg.): Lehrerbildung – heute. Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademie/Teil I. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport 1987, 385–392
- Schmid, P. F. (1997a), Vom Individuum zur Person: Zur Anthropologie in der Psychotherapie und zu den philosophischen Grundlagen des Personenzentrierten Ansatzes, in: Psychotherapie Forum 4 (1997a), 191–202
- Schmid, P. F. (1997b), Förderung von Kompetenz durch Förderung von Kongruenz. Inhaltliche und berufspolitische Aspekte Personenzentrierter Supervision, in: Person 2 (1997b), 144–154
- Schulz von Thun, F. (1996), Praxisberatung in Gruppen. Weinheim u. Basel (Beltz)
- Seyfried, C. / Teml, H. (1994), Kommunikationstraining für Studienanfänger an Pädagogischen Akademien. Projektbericht zur Pädagogischen Tatsachenforschung. Linz: Pädagogische Akademie der Diözese 1994
- Seyfried, C. / Teml, H. (1992), Supervision an Pädagogischen Akademien. Projektbericht zur Pädagogischen Tatsachenforschung. Pädagogische Akademie der Diözese Linz
- Tausch, R. u. A. (1973), Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht. Göttingen (Hogrefe) 1973(7)
- Tausch, R. u. A. (1977), Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen (Hogrefe) 1977(8)
- Teml, H. (1983), Unterricht gestalten – Lernen fördern. Materialien zum schülerzentrierten Unterricht. Linz (Veritas)
- Teml, H. (1987), Entspannt lernen. Streßabbau, Lernförderung und ganzheitliche Erziehung. Linz (Veritas)
- Teml, H. (1992), Superlearning durch Megateaching? Anmerkungen zum „Paradigmenwechsel“ in der Schule, in: apg-kontakte 3 (1992), 11–18
- Teml, H. (1997a), Supervision, in: Buchberger, F. u.a.: Seminar didaktik. Innsbruck, Wien (Studien-Verlag) 1997a, 284–296
- Teml, H. (1997b), Randbemerkungen zum personenzentrierten Ansatz in der Schule. Unveröffentlichtes Arbeitspapier nach einem Gespräch mit Michael Kraußhar und Karl Lippert über ein Lehrerprojekt des IPS, 24. Februar 1997b
- Teml, H. (1998a), Wie lernt man „guten Unterricht“? Wege zur Unterrichtsqualität in der Lehrerbildung, in: Freund, J. / Gruber, H. / Weidinger, W. (Hg.): Guter Unterricht – Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität. Wien (ÖBV Pädagogischer Verlag) 1998a, 269–288.
- Teml, H. (1998b), Kommentar zu Heinz Zangerle „Ende der Kuschelpädagogik. Trendwende in der Erziehung“, in: Das Schulblatt, Dezember 1998b, 8
- Voß, R. (Hg.) (1996), Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied (Luchterhand)
- Wagner, A. C. (Hg.) (1982), Schülerzentrierter Unterricht. München (Urban & Schwarzenberg) 1982(2)
- Wagner, A. C. (1987), Schülerzentrierter Unterricht. Über die psychologischen Schwierigkeiten, guten Unterricht zu machen, in: Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie e.V. (GwG) (Hg.): Rogers und die Pädagogik. Weinheim u. München (Juventa), 13–78
- Wild, R. (1989), Erziehung zum Sein. Erfahrungsbericht einer aktiven Schule. Heidelberg (Arbor) 1989(3)
- Wild, R. (1991), Sein zum Erziehen. Mit Kindern leben lernen. Heidelberg (Arbor)
- Wild, R. (1993), Kinder im Pesta. Erfahrungen auf dem Weg zu einer vorbereiteten Umgebung für Kinder. Freiamt (Arbor)

- Wild, R. (1998), Freiheit und Grenzen – Liebe und Respekt. Was Kinder von uns brauchen. Freiamt (Mit Kindern wachsen Verlag)
- Zangerle, H. (1996), Edelstein statt Einmaleins. Gesunde Geschäfte mit der Kinderpsyche, in: Psychologie Heute, 12 (1996), 52–57
- Zangerle, H. (1998), Ende der Kuschelpädagogik. Trendwende in der Erziehung, in: Das Schulblatt, Dezember 1998, 6–7

Biographie:

Prof. Dr. Hubert Teml, geboren 1947, seit 1974 an der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz mit den Schwerpunkten Unterrichtswissenschaft, Kommunikations- und Lehrverhaltenstraining sowie Schulpraktische Ausbildung. Referent in der Lehrerfortbildung mit dem Schwerpunkt „Neue Lernformen“, Selbsterfahrung und Supervision. Personenzentrierter Psychotherapeut und Supervisor in freier Praxis.