

Der Personzentrierte Ansatz im Spiegel einer Pädagogik der Mündigkeit

Katharina Fischer

Ausgehend von der Frage, inwiefern eine personzentrierte Haltung der bedingungslosen Wertschätzung, Echtheit und Empathie einen wesentlichen Beitrag für eine schulische Kultur der Mitbestimmung und Partizipation bietet, widmet sich dieser Artikel auch dessen Potenzial für einen partizipationsfördernden Habitus von Lehrkräften. Pädagogische Professionist*innen tragen durch ihre Werte und Einstellungen wesentlich dazu bei, ob Teilhabe, „Sich gesehen“ oder „Sich gehört fühlen“ tragende Säulen des gemeinsamen Interaktions- und Beziehungsgeschehen sind oder nicht. Wie zahlreiche Studien aus den Bereichen der Bildungs- und Partizipationsforschung zeigen, gibt es hierzu noch Aufholbedarf. Ein zentraler Grund dieser „Nicht-Partizipation“ liegt neben systemischen, strukturellen und gesellschaftlichen Aspekten von Schule, auch in der Biographie der Lehrkräfte. Sie waren selbst einst Schüler*innen, die ihrerseits unterschiedliche Formen an partizipativen Erfahrungsräume erleben durften, sodass eine Reinszenierung eines solchen Mangels eine potenzielle Einschränkung der eigenen partizipativen Haltung mit sich bringen kann. Der Artikel versucht, die Grundlagen des Personzentrierten Ansatzes als Impulsgeber für die Professionalisierung von Lehrkräften zu nützen, um dessen Beitrag zur Demokratisierung von Lebensverhältnissen im Kontext einer personzentrierten Rahmung sichtbar zu machen. Es soll gezeigt werden, dass der Personzentrierte Ansatz eine ‚professionelle Haltung‘, bzw. ein ‚professionelles‘ Rollen- und Selbstverständnis stärkt, welches das berufliche Alltagshandeln durch die (Selbst-)Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns bzw. der (Selbst-)Reflexion der eigenen Person und Biografie unterstützt (z. B. Nentwig-Gesemann, 2007; Nentwig-Gesemann et al., 2011; Ross, 2014; Tschöpe-Scheffler, 2014). Dazu werden auch Aspekte von Machtverhältnissen in pädagogischen Organisationen aufgegriffen, die einen wesentlichen konstituierenden Anteil an der Realisierung von Partizipationsmöglichkeiten haben. Den Abschluss bilden Gedanken zum demokratiefördernden Potenzial des Personzentrierten Ansatzes – als Haltung und Hoffnungsträger.

Schlüsselwörter: Personzentrierter Ansatz, Personzentrierte Haltung, Mündigkeit, Demokratie, Machtstrukturen, Pädagogische Organisationen (Schule)

Starting with the question of the extent to which a person-centered attitude of unconditional appreciation, authenticity, and empathy makes a significant contribution to a school culture of co-determination and participation, this article also examines its potential for a participation-promoting habitus of teachers. Through their values and attitudes, educational professionals play a key role in determining whether or not participation, “feeling seen”, or “feeling heard”, are pillars of shared interactions and relationships. As numerous studies in the fields of educational and participation research show, there is still room to catch up in this regard. A central reason for this “non-participation” lies not only in the systemic, structural, and societal aspects of schools, but also in the biographies of the teachers themselves. They were once students themselves who, in turn, were able to experience various forms of participatory experiences, so that a reenactment of such a deficiency can potentially limit their own participatory attitude. The article attempts to use the foundations of the person-centered approach as a stimulus for the professionalization of teachers in order to make visible its contribution to the democratization of living conditions in the context of a person-centered framework. The aim is to demonstrate that the person-centered approach strengthens a “professional attitude” or a “professional” role and self-image, which supports everyday professional action through (self-)reflection of one’s own pedagogical actions or (self-)reflection of one’s own person and biography (e.g., Nentwig-Gesemann, 2007; Nentwig-Gesemann et al., 2011; Ross, 2014; Tschöpe-Scheffler, 2014). Aspects of power relations in educational organizations, which play a significant constitutive role in the realization of participation opportunities, are also addressed. The conclusion is provided by reflections on the democracy-promoting potential of the person-centered approach – as a position and a source of hope.

Keywords: Person-centered approach, person-centered attitude, maturity, democracy, power structures, educational organizations (school)

<https://doi.org/10.24989/person.v29i2.7>

Mag. Dr. Katharina Fischer, ist Ausbilderin im Psychotherapeutischen Fachspezifikum des APG.IPS. Sie hat eine Professur für Erziehungswissenschaft an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz inne und leitet dort das Zentrum für Diversität und Inklusive Bildung. Ebenso lehrt sie an verschiedenen tertiären Einrichtungen und in Lehrgängen (z. B.

Propädeutikum, Master-Upgrade Psychotherapie Universität Wien); Katharina Fischer verfügt über mehrjährige Berufserfahrung im psychosozialen Feld und ist als Psychotherapeutin und Supervisorin in freier Praxis (Personzentrierte Psychotherapie) tätig.

Einleitung

Demokratisierung und Lernen haben etwas Grundlegendes gemeinsam: „Sie beharren nicht auf den Status quo, richten sich auf Veränderung, wenden sich gegen Stagnation und ungeprüfte Wiederholung des Immer-Gleichen, fordern kritische Überprüfung aller vorhandenen Wissensbestände, Ereignisfolgen und Routinen und dies alles im Interesse der Menschen, die davon betroffen sind. Partizipation ist demnach eine besonders geeignete Möglichkeit, Lernen als das zu erfahren, was es eigentlich sein sollte: „Veränderung und Verbesserung“ (Colberg-Schrader & Oberhuemer, 2001, S. 76 f). Bereits 1916 sprach John Dewey von einer „Democracy and Education“. Für ihn war Demokratie konstitutiv mit der Möglichkeit der individuellen Mündigkeit verbunden. Jedem Einzelnen soll in einem Gemeinwesen so viel Erfahrungen möglich sein, wie er zu seiner Selbstverwirklichung braucht, denn: „Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey, 1916, zit. n. Oelkers, Dewey, 2000, S. 221). Dewey träumte von einer Demokratie im embryonalen Zustand, von einem „Experiment in cooperative living“.

Diese notwendigen Voraussetzungen für Partizipation, können innerhalb pädagogischer Institutionen nur dann entwickelt und entfaltet werden, wenn diese selbst ein Ort sind, in dem Partizipation stattfindet, daher gezielt partizipatorisches Handeln probiert, eingeübt und verinnerlicht werden kann.

Damit ist ein wichtiger und zugleich schwieriger Punkt benannt, der bei aller Führsprache des Partizipationsgedanken oft herausfordernd ist: Partizipationsfähigkeit muss von allen Beteiligten erworben und immer wieder trainiert und verbessert werden, das heißt sowohl von Kindern und Jugendlichen als auch von Erwachsenen. Bildungsinstitutionen basieren jedoch meist auf einem hierarchischen System. Insbesondere mit Blick auf Schulen haben sich zahlreiche machtanalytische Perspektiven etabliert, die pädagogische Verhältnisse zum Beispiel vor dem Hintergrund Foucault'scher Konzepte wie der Disziplinarmacht, Pastoralmacht und Gouvernamentalität oder auch des auf Bourdieu zurückgehenden Begriffs der symbolischen Gewalt (Rieger-Ladich & Alkemeyer, 2008) betrachten. Bohnsack spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „Rahmungsmacht“ (Bohnsack, 2017), die nicht primär über Zwang, Gewalt oder unmittelbare Disziplinierung operiert, sondern viel grundlegender dadurch wirksam wird, dass sie Subjekte spezifischen Wissensordnungen unterwirft: „Rahmungsmacht unterzieht jene Subjekte, die zu Adressat*innen von pädagogischen Organisationen werden die sich auf deren verbale und inkorporierte Praktiken sowie schließlich, in totalisierender Weise, auf ihre gesamte Subjektivität, Identität, Biographie und deren

Neuproduktion beziehen können (Bohnsack, 2017, S. 246 ff)“. Professionalisierung sollte demnach als eine Eigenschaft des Interaktionssystems bzw. des Organisationsmilieus pädagogischer Einrichtungen betrachtet werden (Bohnsack, 2020).

Der Personzentrierte Ansatz von Carl R. Rogers bietet hierfür wertvolle Überlegungen und Impulse, indem er die Förderung von Selbstbestimmung, Wachstum und Authentizität in den Mittelpunkt stellt. Seine Prinzipien verdeutlichen, wie Menschen sich selbst, anderen und der Gesellschaft auf eine Weise begegnen können, die Wachstum, individuelle Entfaltung und Partizipation ermöglichen. Damit ist dieser weit mehr als eine therapeutische Methode. Er formuliert eine Haltung, die auf Empathie, Akzeptanz und Authentizität basiert und das Ziel verfolgt, Menschen in ihrer Autonomie zu unterstützen. Das darin implizierte Menschenbild bildet wiederum einen deutlichen Gegensatz zu jenen Strukturen, die auf Kontrolle als zentrales Steuerungsinstrument setzen. Carl R. Rogers beschreibt das Ziel seines Ansatzes demnach passend: „Der personzentrierte Ansatz gibt dem Klienten keine Macht und nimmt ihm keine Macht. Er ermöglicht ihm, zu erkennen, dass er bereits die Macht hat, die für ihn wichtig ist.“ (Rogers, 2012).

Dieses Zitat macht sichtbar, dass es Rahmenbedingungen braucht, in denen Menschen ihr eigenes Potenzial entfalten können und dazu befähigt werden, dieses für sich zu gestalten; nicht darum, ihnen ihre Autonomie und Stimme entweder zu „geben“ oder gar zu „nehmen“. Eine wichtige Rolle spielt auch die Verbindung von Kongruenz und Kreativität. Eugen T. Gendlins Konzept des Experiencing (Gendlin, 1962) führt aus, dass diese durch eine bewusste Wahrnehmung und Verarbeitung des inneren Erlebens entsteht. Kreativität steht demnach für einen natürlichen Ausdruck kongruenten Handelns, da sie zeigt, wie flexibel und authentisch ein Mensch auf Herausforderungen reagieren kann (Rogers, 2012; Fischer, 2023). Allerdings bleibt noch offen, wie mit jener Ambivalenz aus kontrollorientierter Lenkung und Steuerung und dem Fokus auf Vertrauen, in und durch Beziehung, umgegangen werden kann, etwa im Kontext eines auf Leistung und Bewertung konzipierten schulischen Apparates. Gemeint sind Strukturen, die Anpassung, Standardisierung und äußeren Erfolg über die individuelle Kreativität und Eigenständigkeit stellen. Bildungssysteme sind oft jene Orte, in denen Kinder und Jugendliche ein besonders hohes Maß an dieser Fremdbestimmung, Bewertung und Autorität erfahren, deren Auswirkungen häufig bis in das Erwachsenenleben hinein einwirken.

Für pädagogische Fachkräfte ist deshalb die Auseinandersetzung mit solchen machtvollen Strukturen wesentlich, da sie selbst „Betroffene“ dieser Systeme waren (und sind) bzw. ihre positiven wie hemmenden Erfahrungen damit in ihre Beziehungen – reflektiert oder nicht – einbringen. Dem folgend,

betonen Helsper und Combe (2001) in ihrer Analyse von pädagogischer Professionalität die Bedeutung jener Antinomien, die professionelles Handeln prägen, wie etwa „Macht und Ohnmacht“, „Nähe und Distanz“ oder „Autonomie und Kontrolle“, die ihrerseits eine bewusste Reflexion verlangen.

Damit kommen nun die Stränge aus personenzentrierten, demokratischen und professionsorientierten Überlegungen zusammen, deren jeweilige Bedeutung und ihre gemeinsamen Verflechtungen nachstehend diskutiert werden, beginnend mit den pädagogischen Wurzeln von Partizipation.

1. Die pädagogischen Wurzeln von Partizipation: Janusz Korczak – Kinderarzt, Visionär und Pionier der Kinderrechte

Das unbeugsame Dafürhalten zugunsten der kindlichen Selbstbestimmung, gelebter Authentizität und gesellschaftlicher Verantwortung, wird durch kaum jemand anderen wie Janusz Korczak und dessen visionärem Wirken in der Pädagogik spürbar. Seine Ideen und Konzepte zu Partizipation und Kinderrechten, bieten bis heute zentrale Anknüpfungspunkte in der Kindheitsforschung, der Realisierung demokratischer Ansätze und Prinzipien in der pädagogischen Arbeit bzw. auch wertvolle Impulse für die Personzentrierte Haltung.

Janusz Korczak (1878–1942) war ein herausragender Kinderarzt und visionärer Denker für die Pädagogik. Mit seinem kompromisslosen Einsatz für die Würde und Selbstbestimmung von Kindern, stellte er diese und ihre unveräußerlichen Rechte ins Zentrum seines Denkens und Handelns. Korczak formulierte drei Grundprinzipien, die eine neue Perspektive auf Kinder und ihre Stellung in der damaligen Gesellschaft eröffneten. Diese Prinzipien sind nach wie vor eine essenzielle Grundlage für partizipative Ansätze in der Erziehung (Korczak, 2018; Braches-Chyrek, 2021):

1. **Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag:**

Kinder sollen ihre Kindheit nicht als Übergangsphase zur Erwachsenenwelt erleben, sondern in der Gegenwart voll und ganz wahrgenommen werden. Korczak argumentierte, dass Kinder das Recht haben, jetzt zu leben – nicht nur als Vorbereitung auf eine ungewisse Zukunft.

2. **Das Recht des Kindes auf eigene Erfahrungen:**

Kinder müssen die Freiheit haben, eigene Entscheidungen zu treffen und daraus zu lernen. Fehler und Rückschläge sind notwendige Bestandteile des Wachstumsprozesses. Korczak betonte, dass überbehütetes Handeln Kindern die Möglichkeit nimmt, sich selbst und ihre Umwelt zu verstehen.

3. **Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist:**

Kinder sind keine unvollständigen Erwachsenen, sondern eigenständige Persönlichkeiten mit individuellen Stärken und Schwächen. Korczak forderte Respekt vor der Einzigartigkeit jedes Kindes und lehnte jegliche Form von Vergleich oder Standardisierung ab.

Korczaks Überzeugungen spiegelten sich aber nicht nur in seinen Theorien, sondern auch in seinen Handlungen wider – ein Zeichen tiefer Authentizität. In seinen Waisenhäusern führte er demokratische Strukturen ein, bei denen Kinder Mitbestimmungsrechte hatten. Kinderräte und Kindergerichte ermöglichten es beispielsweise den jungen Bewohner*innen, ihre Anliegen selbstständig zu regeln. Korczak sah Partizipation nicht nur als theoretisches Konzept, sondern als gelebte Praxis. Seine Grundhaltung zeigte sich auch in den dunkelsten Stunden seines Lebens. Während der deutschen Besatzung wurde er gezwungen, mit den jüdischen Kindern seines Waisenhauses ins Warschauer Ghetto zu ziehen. Als die Deportation in das Vernichtungslager Treblinka angeordnet wurde, bot man Korczak die Möglichkeit zur Flucht. Doch er entschied sich, bei den Kindern zu bleiben und sie bis zuletzt zu begleiten. Dieser Akt der Menschlichkeit symbolisiert seine unerschütterliche Überzeugung, dass Kinder nicht nur Schutz und Begleitung, sondern auch Loyalität und Solidarität verdienen – selbst unter extremsten Bedingungen.

Korczaks Haltung und Handeln stehen auch in engem Bezug zu den Überlegungen Wolfgang Klafkis (1996), der die Grundlage eines bildungstheoretischen Demokratieverständnisses formulierte. Er betonte, dass Bildung immer auf die Förderung von Mündigkeit und kritischem Bewusstsein abzielen muss. Demokratie, so Klafki, erfordert nicht nur die passive Zustimmung zu politischen Prozessen, sondern die aktive Auseinandersetzung und Mitgestaltung durch mündige Bürger*innen. Korczaks Praxis demokratischer Strukturen im Waisenhaus und sein Eintreten für die Rechte der Kinder, können als frühe Umsetzung dieser Prinzipien gesehen werden.

Von Korczak zu den Kinderrechten

Seine visionäre Arbeit legte auch den Grundstein für die moderne Kinderrechtsbewegung. Obwohl Korczak selbst die Kinderrechte nicht formulierte, bildeten seine Ideen und Prinzipien die Basis für die später verabschiedete UN-Kinderrechtskonvention von 1989. Insbesondere Artikel 12, der das Recht der Kinder auf Partizipation in allen sie betreffenden Angelegenheiten regelt, spiegelt seine Überzeugung wider, dass Kinder als eigenständige Rechtsträger*innen anerkannt werden müssen.

Diese Ideen sind somit nicht nur theoretische Konzepte, sondern konkrete Handlungsanleitungen für eine partizipative Gesellschaft. Sie beeinflussen gegenwärtige Bewegungen, wie Schüler*innenräte und politische Jugendorganisationen, die für Klimaschutz und soziale Gerechtigkeit eintreten. Korczak zeigte auch, dass Demokratie nicht bei der Erwachsenenbevölkerung beginnt, sondern schon im Kindesalter gelebt werden kann und muss. Sein Werk und der Personzentrierte Ansatz von Carl Rogers teilen sich damit zentrale Werte: die bedingungslose Achtung vor der Person, die Förderung von Selbstbestimmung und die Betonung von Freiheit und Verantwortung (Rogers et al., 1969). Beide Ansätze bieten nicht nur eine pädagogische Orientierung, sondern auch eine Grundlage für die Förderung von Demokratie und gesellschaftlicher Teilhabe.

2. Demokratie und Personzentrierter Ansatz: Historische Entwicklung und aktuelle Relevanz

Die Diskussion um Partizipation und Mündigkeit führt zu der Frage: Welche Rolle spielt Bildung als Schlüssel für demokratische Werte und wie kann der Personzentrierte Ansatz als Grundlage für eine lebendige Demokratie dienen?

Die historischen Verbindungen zwischen Rogers und seinen Mentor*innen aus dem Bereich der Reformpädagogik, zeigen hierzu vielversprechende Antworten: Carl Rogers' intellektuelle Entwicklung wurde neben bekannten Personen, wie Martin Buber, auch durch den schon erwähnten John Dewey geprägt, bei dem er an der University of Wisconsin studierte. Speziell dessen These, dass Bildung ein dynamischer und erfahrungsbasierter Prozess ist (Dewey, 1916), fand bei Rogers fruchtbaren Boden (Kunze-Pletat, 2019). Bildung, so Dewey, sei der Grundpfeiler einer demokratischen Gesellschaft, weil sie Menschen dazu befähigt, eigenständig zu denken, kritisch zu reflektieren und Verantwortung zu übernehmen. Für ihn lag das Potenzial der Demokratie nicht nur in politischen Institutionen, sondern vor allem in den Lernprozessen und sozialen Erfahrungen, die Menschen ein Leben lang prägen.

Rogers (1984) übernahm von Dewey die Vorstellung, dass Lernen durch Erfahrungen gestaltet wird und dass demokratische Werte in alltäglichen Interaktionen konkret erfahrbar sein müssen. Während Letzterer jedoch vor allem die strukturellen und institutionellen Bedingungen für demokratische Bildung betonte, erweiterte Rogers diesen Ansatz um eine tiefere Betrachtung der zwischenmenschlichen Beziehungen. Für ihn war ein demokratisches Miteinander nicht nur eine Frage von gesellschaftlicher Machtverteilung und Mitbestimmung, sondern ein existenzielles Prinzip, das durch die Qualität der Beziehung zwischen Individuen gelebt wird. Damit betrachtete

Rogers jede Beziehung als potenziell demokratisch, wenn sie auf Gleichwertigkeit, gegenseitiger Achtung und authentischem Austausch basiert. In einer solchen fühlen sich Menschen nicht nur als Individuen anerkannt, sondern auch als Teil eines größeren Ganzen (Rogers, 1963). Gleichwohl fördert sie jene Grundlage, die für eine verantwortungsbewusste und engagierte Bürger*innenschaft notwendig ist, um sich für das Gemeinwohl einzusetzen.

Das Potenzial des Personzentrierten Ansatzes für Demokratie

Rogers betonte aber auch, dass Demokratie nicht einfach durch politische Systeme entsteht, sondern durch die Haltung, Handlungen und Beziehungen, die Menschen innerhalb dieser Systeme miteinander eingehen (Rosenberg, 2004b, S. 130). Der Personzentrierte Ansatz verfügt damit über ein hohes demokratisches Potenzial, indem er nicht nur Werte wie Freiheit, Verantwortung und Partizipation fördert, sondern aufzeigt, wie diese in menschlichen Beziehungen verwirklicht werden können. Folgende Punkte dienen als Beispiele dieses Potenzials:

- **Personzentrierte Bildung als Erfahrungsraum für Demokratie:** Schulen und Universitäten könnten zu Laboratorien für demokratische Prozesse werden, in denen Lernende nicht nur Wissen erwerben, sondern auch die Werte und Kompetenzen einer demokratischen und personzentrierten Kultur entwickeln.
- **Personzentrierte Haltung als Modell demokratischer Beziehungen:** In der psychotherapeutischen Beziehung zeigt sich, wie Machtverhältnisse aufgelöst und durch gegenseitige Anerkennung ersetzt werden können. Personen, die sich ihrer eigenen Machtposition bewusst sind, können einen Raum schaffen, in dem andere ihre eigene Stimme finden und ihre Autonomie stärken. Dies kann als Modell für andere Beziehungen und gesellschaftliche Prozesse dienen (Rogers, 2012).

In einer Zeit, in der demokratische Werte weltweit unter Druck stehen, ist der Personzentrierte Ansatz somit aktueller denn je. Die Shell-Jugendstudien (2019, 2024) zeigen, dass sich viele Jugendliche (Stichprobe: 2509 Personen im Alter von 12–25 Jahren) von globalen und politischen Prozessen entfremdet und verängstigt fühlen: Beispielsweise sind die Angst vor einem Krieg in Europa (81 Prozent) und die Sorge um die wirtschaftliche Lage (67 Prozent) seit der letzten Erhebung (2019) an die Spitze gerückt. Auch eine wachsende Feindseligkeit zwischen den Menschen (64 Prozent) besorgt junge Menschen. Unsicherheiten angesichts von Umweltverschmutzung (64 Prozent) und Klimawandel (63 Prozent) bestehen fort. Dennoch

haben 75 Prozent der Jugendlichen weiterhin hohes Vertrauen in die Demokratie, obwohl politische Parteien deutlich weniger Glaubwürdigkeit genießen.

Mit Blick auf schulische Einrichtungen betonen Quenzel und Jungkunz (2023, S. 229) umso mehr, dass das Erlernen und Erleben von demokratischen Grunderfahrungen insbesondere in und für pädagogische Organisationen bedeutsam ist. Damit ist gemeint, dass die Schüler*innen ihre eigenen Anliegen argumentieren können (und dürfen) (Artikulation), dass sie sich ernstgenommen fühlen (Erleben von Selbstachtung), dass sie das eigene Handeln reflektieren (Reflexionsfähigkeit) und dass sie andere anerkennen und Perspektiven übernehmen können (Empathie), zudem werden unterschiedliche Positionen ausverhandelt (Aushandlungskompetenz) und die Fähigkeit zusammenzuarbeiten wird gefördert. Ein solches Erleben von Verantwortung für die aktive Gestaltung des Zusammenlebens, fördert nach Gerhartz-Reiter & Reisenauer (2020) politische Selbstwirksamkeit und Mitbestimmung. Auch Honneth (2012) weist darauf hin: „Je weniger die Schüler oder Schülerinnen im Unterricht als isolierte, leistungsbringende Subjekte adressiert, je stärker sie mithin als Mitglieder einer lernenden Kooperationsgemeinschaft behandelt werden, desto eher dürften sich unter ihnen Kommunikationsformen einstellen, in denen kulturelle Differenzen nicht nur spielerisch akzeptiert, sondern als Chancen der wechselseitigen Bereicherung begriffen werden können“ (Honneth, 2012, S. 440).

Trotzdem wankt das subjektive Vertrauen der jungen Generationen, wenn es um einflussnehmende politische Sprecher*innen geht – der Aufstieg der Rechtspopulisten, wird hier etwa als besonders besorgniserregende Entwicklung genannt (Shell-Studie 2024, S. 31). Diese Ambivalenz aus Wirksamkeit und Besorgnis ist nachvollziehbar, deutet sie doch auf einen wesentlichen thematischen Aspekt hin: Macht in Systemen, Macht in Prozessen, Macht in Beziehungen.

3. Der Faktor Macht und die Reflexion der Professionellen

Nach Weber (1985) spielt Macht in zwischenmenschlichen Beziehungen eine zentrale Rolle. Er definierte diese als die Fähigkeit, den eigenen Willen auch gegen Widerstände durchzusetzen (Weber, 1985, S. 89). Marshall B. Rosenberg (Rosenberg, 2004a, S. 181) ergänzt diese Definition durch seine Unterscheidung zwischen der strafenden und der beschützenden Seite der Macht. Während die strafende Seite Macht zur Kontrolle, Anpassung und Hierarchiesicherung einsetzt, zielt die beschützende Seite darauf ab, Räume für Sicherheit, Wachstum und die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse zu schaffen.

Denn „Vielmehr müsse Macht entwickelt werden, um zu einer Gleichrangigkeit zu gelangen (ebd.). Diese Art von Machtausübung, die ›schützende Macht‹ ist für Rosenberg (2004a, S. 181) als einzige legitim. Nur so diene sie – im Unterschied zur strafenden Macht – als Mittel zur Selbstbehauptung dazu, „Verletzungen oder Ungerechtigkeit zu verhindern“ (ebd.). In diesem Sinne sei auch für Gandhi angesichts schwerer Verbrechen der Einsatz von Gewalt „der letzte Ausweg [...], wenn wir wirklich nur zwei Alternativen sehen: dem Terror zusehen oder einschreiten“ (Rosenberg, 2004c, S. 61).

Diese Perspektiven auf Macht sind auch in der Betrachtung von Bildungssystemen relevant.

Machtstrukturen, sei es offen oder verdeckt, prägen das System Schule (Leonhardt et al., 2023, S. 11). Es existiert eine Schulpflicht und die Pflicht, die Schüler*innen zu beurteilen. Zudem gibt es Machtungleichheiten in Bezug auf die Ungleichheiten von Rechten (Volljährige vs. Minderjährige), in Bezug auf die Kompetenzen (Expert*innen vs. Schüler*innen) und in Bezug auf die Sanktionierungsgewalt (Leistung bewerten und strafen). Schwarz und Schratz (2012) betonen deshalb: „Lehren und Lernen sind nicht per se demokratisch. Zwischen Lehrenden und Lernenden besteht ein asymmetrisches Verhältnis, ein Differenzgefälle von Erfahrung, Wissen, Können sowie ein Ungleichgewicht in faktischer Macht“ (Schwarz & Schratz, 2012, S. 42). Ähnlich sieht es Beutel (2023), der das Verhältnis von Demokratie und Schule als ein bestehendes Spannungsverhältnis beschreibt, das kaum auflösbar ist: Schule als Institution der Moderne ist geprägt von Homogenisierung (jede*r muss die Schule besuchen und dies stellt eine wichtige Sozialisationsinstanz dar) und Differenzierung (das differenzierte Schulsystem hat die Funktion von Allokation, Selektion und Reproduktion und kann eine Quelle von sozialer Ungleichheit sein).

Robinson (2001, 2006, 2013) plädiert deshalb für eine Idee von Schule, in der nicht mehr auf Gehorsam, Standardisierung und Anpassung fokussiert, sondern das kreative, schöpferische Potenzial des Einzelnen gestärkt wird. Ähnliche Worte findet Rogers (Rogers, 2012; Gendlin, 1962; Fischer, 2023, S. 96 f) in dem er darauf hinweist, dass Kreativität und ›Experiencing‹ integrale und damit wesentliche Bestandteile von Kongruenz und Entwicklung sind. In seinem Konzept der Fully Functioning Person (Rogers, 2012) beschreibt er die Fähigkeit des Einzelnen, spontan und flexibel auf Herausforderungen des Lebens zu reagieren, als Ausdruck eines kongruenten Zustands der Person. Dessen schöpferischer Charakter, ist nach ihm weit mehr als eine ästhetische Fähigkeit. Es ist jenes existenzielle Merkmal, das weiterführend mit Authentizität, Autonomie und der Fähigkeit zur Aktualisierung von Potenzialen eng verknüpft ist. Dies ermöglicht wiederum, dass die kreative

Entfaltungsfunktion der Person und nicht die „konservative“ Erhaltungsfunktion adressiert wird.

Bildungssysteme, die jedoch vormächtig auf Anpassung, Leistungsbewertung und standardisierte Ergebnisse abzielen, hemmen potenziell, dass Schüler*innen eine solche Verbindung zu ihrem Erleben und ihren authentischen Impulsen herstellen können. Statt als Räume der individuellen Entfaltung zu wirken, verstärken solche Strukturen im negativen Fall die Entfremdung von persönlichen Bedürfnissen und Gefühlen.

Dies kann geschehen durch:

1. **Priorisierung von Anpassung vor Individualität:** Lernende werden an Normen und Vorgaben angepasst, die selten Raum für authentisches Erleben oder unkonventionelle Ideen lassen.
2. **Verdrängung der Reflexion durch Leistungsdruck:** Der Fokus auf Prüfungen und standardisierte Leistungen lenkt die Aufmerksamkeit weg von innerem Wachstum und hin zu äußerem Erfolg.
3. **Wahrnehmung kreativer Impulse als störend:** Eigenständige und kreative Denkprozesse, die oft von Kongruenz und authentischem Erleben zeugen, werden häufig als Abweichungen vom vorgesehenen Lernplan interpretiert.

Schulische Anforderungen führen deshalb nicht selten dazu, dass Kinder und Jugendliche den Kontakt zu ihren eigenen Bedürfnissen und Potenzialen verlieren, was sich weiterführend in Ängsten, Leistungsdefiziten oder Schulabstanz widerspiegeln kann (Ricking, 2022). Diese Schwächung des kreativen Potenzials (Csikszentmihalyi, 1996) und Kongruenz lässt weitreichende Auswirkungen vermuten, sowohl auf die individuelle Entwicklung als auch auf die Gesellschaft:

- **Ein geringes Selbstwertgefühl:** Durch den ständigen Vergleich mit standardisierten Kriterien und die Abwertung unkonventioneller Ideen verlieren sie das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten (Raabe & Beermann, 2009)
- **Eine eingeschränkte Fähigkeit zur Aktualisierung von Potenzialen:** Da Kreativität und Authentizität zentrale Elemente der Kongruenz sind, beeinträchtigt der Verlust dieser Eigenschaften die Möglichkeit, ein erfülltes und authentisches Leben zu führen.
- **Einen mangelnden Zugang zu Empathie:** Kreativität und Empathie sind eng miteinander verbunden. Wer Zugang zu seinem eigenen kreativen Potenzial hat, kann auch offener und flexibler mit anderen Perspektiven umgehen (Breyer & Janhsen, 2021)

Feichter (2020) geht sogar noch einen Schritt weiter und benennt die Grammatik der Schule per se als Partizipationshindernis. Ihre These ist, dass Partizipation im Sinne eines

„Kulturbruchs“ reguläre Abläufe „durcheinanderbringt“ (S. 25). Gerade weil „Macht [...] konstitutiv [ist] für pädagogische Ansprüche“ (A. Schäfer, 2004, S. 145), muss sie offengelegt, ethisch reflektiert und begrenzt werden, um nicht in Gewalt auszuarbeiten (ebd.). Eine Pädagogik der Mitbestimmung macht es erforderlich, dass Lehrpersonen Macht und Verantwortung an die Schüler*innen abgeben. Partizipation kann nicht als „add-on“ (S. 37) verwirklicht werden, sondern umfasst substanzielle Unterrichts- und Organisationsentwicklungsprozesse gleichermaßen. Es braucht also Strukturen, die genutzt, gestärkt und gelebt werden müssen, wie Klassenrat, Schüler*innenvertretungen oder Schüler*innenparlamente. Mitsprache und Verantwortungsübernahme machen eine neue „job description“ (S. 37) für Lehrpersonen und die Schüler*innenrolle notwendig.

4. Partizipative Gestaltungsfelder trotz machtvoller Strukturen

Deshalb ist zu fragen, welche Gestaltungsfelder sich für partizipative Prozesse öffnen lassen und welche konzeptionellen Voraussetzungen damit verbunden sind. Ken Robinson (2001, 2006) plädiert beispielsweise für einen Paradigmenwechsel in den Bildungssystemen. Er betont, dass die schulische Vermittlung von Kulturtechniken wie Schriftspracherwerb, Mathematische Grundbildung etc. meist auf veralteten Strukturen basieren, die kreatives Denken unterdrücken und fordert, dass das „Divergent Thinking“ (unangepasstes Denken) zum zentralen Ausgangspunkt von Bildung wird.

Dies umfasst:

1. **Die Förderung von Divergenz:** Lernende und Klient*innen/Patient*innen sollten ermutigt werden, eigene Wege zu gehen und unkonventionelle Ideen zu entwickeln.
2. **Abbau von Hierarchien:** Macht sollte nicht nur zur Kontrolle, sondern auch zur Unterstützung und Befähigung eingesetzt werden, um Räume für Wachstum und Selbstentfaltung zu schaffen.
3. **Anerkennung der Bedeutung von Kongruenz:** Bildungsprozesse sollten so gestaltet sein, dass sie den Zugang der Menschen zu ihrer eigenen Authentizität und Neugierde fördern.

Der Personenzentrierte Ansatz bietet ebenso mehrere förderliche Impulse: Er zeigt, dass die Unterstützung von Individualität und Kongruenz nicht nur individuelle Bedürfnisse erfüllt, sondern auch einen zentralen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung leisten/darstellen. Die Verknüpfung von Fends Analyse der schulischen Funktionen, Rosenbergs Machtperspektive und

Rogers' Konzept der Kongruenz zeigen ebenso, dass Bildungssysteme nicht neutral sind. Sie entscheiden darüber, ob Kinder und Jugendliche zu eher angepassten Mitgliedern einer bestehenden Ordnung werden oder ihre kreativen und kongruenten Potenziale entfalten können und wollen. Eine Schule, die schöpferisches Denken, Fühlen, Handeln und Kongruenz fördert, ist somit kein Luxus, sondern eine Notwendigkeit für die gesicherte Zukunft einer demokratischen und empathischen Gesellschaft.

5. Ein Weg zur Förderung von Kongruenz, Kreativität, Demokratie und Partizipation

Ein solches Umdenken hin zu Räumen, die Neugierde, Offenheit und Authentizität fördern, ist also nicht nur eine Frage der individuellen Persönlichkeitsentwicklung, sondern auch eine entscheidende Grundlage für die Stärkung von partizipativen Strukturen, individueller Freiheit und einer Pädagogik der Mündigkeit denn „Partizipation ist ein Konzept, das aus einer Beziehungsperspektive gedacht werden kann. Partizipation ist Beziehung und der Wille zur Partizipation bedeutet auch, dass die Partizipierenden Arbeit und Aufwand zu erwarten haben“ (Ammann, 2020, S. 57).

Dem folgend ist anzunehmen, dass kongruente (Lehr)Personen, die Zugang zu ihrem inneren Erleben haben und authentisch handeln, auch aktiver und bewusster an demokratischen Prozessen teilnehmen können und bestenfalls wollen. Denn ihre Fähigkeit, eigene Bedürfnisse und Werte für sich zu erkennen und gleichzeitig die Perspektiven anderer zu respektieren, stärkt potenziell den gesellschaftlichen Zusammenhalt und das Interesse an einem mündigen Miteinander. Unkonventionelles Denken ermöglicht dabei neue oder alternative Lösungsansätze für komplexe gesellschaftliche Herausforderungen zu entwickeln. Ein Bildungssystem, das diese Fähigkeiten fördert, unterstützt dadurch positiv den Nährboden für eine demokratische Gemeinschaft, in der Menschen nicht nur Mitläufer*innen, sondern aktive Gestalter*innen sind. Diese Verbindung von Kreativität und Kongruenz mit partizipativen Prinzipien stärkt den hoffnungsvollen Gedanken, dass individuelle Entfaltung und gesellschaftliche Verantwortung keine Gegensätze sind, sondern einander wesentlich bedingen.

Um ihre einflussreiche Rolle positiv zu nützen, können und sollten Schulen deshalb mehr sein als Institutionen zur Wissensvermittlung oder zur Reproduktion sozialer Normen. Vielmehr könnten sie (Begegnungs-)Orte (Rogers, 1986) verkörpern, die

- Partizipative Kompetenzen vermitteln: Die Förderung von Empathie, Dialogfähigkeit und Entscheidungsfreude bildet die Grundlage für demokratische Prozesse.

- Kreativität als demokratische Ressource nutzen: Kreatives Denken erlaubt, gesellschaftliche Herausforderungen innovativ anzugehen und alternative Lösungen zu finden.
- Kongruenz als Voraussetzung für Integrität stärken: Menschen, die in Einklang mit ihren inneren Werten und Überzeugungen handeln, schaffen die Basis für vertrauensvolle Beziehungen und eine authentische Demokratie.
- Die Einbeziehung der Lernenden in Entscheidungsprozesse fördern und begrüßen: Wenn Schüler*innen aktiv an der Gestaltung ihres Unterrichts und ihrer Lernumgebung beteiligt werden, erfahren sie, wie Partizipation funktioniert und welche Verantwortung sie mit sich bringt.
- Demokratische Strukturen im Schulalltag etablieren, sichern und evaluieren: Klassensprecherwahlen, gemeinsame Projektarbeit und Schülerparlamente sind praktische Möglichkeiten, demokratische Prozesse erlebbar zu machen.
- Kritisches Denken ermöglichen: Indem Lernende ermutigt werden, bestehende Normen und Strukturen zu hinterfragen, wird ihre Fähigkeit gestärkt, sich aktiv und reflektiert in gesellschaftliche Diskussionen einzubringen.

In Bezug auf Kapitel 2, wird an dieser Stelle nochmals daran erinnert, dass demokratische Werte und Kongruenz nie isoliert voneinander stehen, sondern ihre Wirkung in den Beziehungen und Kontexten entfalten, die Menschen miteinander eingehen und teilen (Rosenberg, 2004b, S. 130). Macht, Reflexion und der bewusste Umgang mit Spannungsfeldern wie Nähe und Distanz sind deshalb essenzielle Bestandteile eines pädagogischen professionellen Handelns, die insbesondere mit Blick auf die berufsbiographische Entwicklung von Lehrkräften und deren Beziehungsgeschehen mit Schüler*innen in pädagogischen Organisationen zu beachten ist.

6. Die Bedeutung berufsbiografischer Reflexion

Im Diskurs zur wissenschaftlichen Erfassung von Professionalisierung und Professionalität im Lehrer*innenberuf lassen sich unterschiedliche theoretische Entwicklungen feststellen. Allen Ansätzen gemein ist die stärkere Ausrichtung auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte und die daraus resultierenden Implikationen für die Lehrer*innenbildung. Unter Professionalisierung wird dabei ein Prozess der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz verstanden (Bohnsack, 2022), während Professionalität sich darin ausdrückt, den spezifischen Anforderungen und Herausforderungen des Berufs gerecht zu werden (Cramer & Rothland, 2021). In den letzten Jahren haben sich insbesondere strukturtheoretische, kompetenzorientierte und berufsbiografische Zugänge als zentrale

theoretisch-methodologische Ansätze etabliert. Ergänzt wurden diese durch praxeologisch-wissenssoziologische, habitustheoretische sowie stress- und ressourcentheoretische Perspektiven, die das Forschungsfeld weiter ausdifferenziert und geöffnet haben. Diese Zugänge verdeutlichen, dass spezifische Sichtweisen auf Professionalisierung und Professionalität oft an spezifische methodologische Prämissen und methodische Vorgehensweisen gebunden sind.

Demnach lässt sich Professionalisierung als Prozess fassen, in dem angehende Lehrkräfte sukzessive in pädagogische Ordnungen und die zugehörigen Praktiken eingeführt werden und diese internalisieren (Idel et al., 2021, S. 31). Ein entscheidender Bezugspunkt ist dabei das Habituskonzept von Pierre Bourdieu (1976), das als akkumulierte und inkorporierte Struktur verstanden wird, welche tendenziell reproduktiv wirkt. Dieses Konzept eröffnet den Zugang zum beruflichen Handeln als *modus operandi* der pädagogischen Praxis (Bohnsack, 2014). Aus praxeologischer Perspektive wird daher deutlich, dass Wiederholung und Veränderung stets miteinander verwoben und zu reflektieren sind (Idel et al., 2021, S. 31).

Besonders in der pädagogischen Praxis, wird damit die Bedeutung von Reflexion über eigene biographische Macht- und Ohnmachtserfahrungen nochmals deutlich (Weißhaupt & Hildebrandt, 2020; Serra Undurraga, 2021), denn «Handlungen [kommen] nicht als diskrete, punktuelle und individuelle Exemplare vor, sondern [...] als ein typisiertes, routinisiertes und sozial ‚verstehbares‘ Bündel von Aktivitäten.» (Reckwitz, 2003, S. 289). Praktiken sind durch kollektiv geteilte, implizite Wissensordnungen strukturiert. Praxis entsteht aus dem «[...] relationale[n] Gesamtgefüge von Individuen, Situation, Kontext, Artefakten und anderen beteiligten Teilnehmenden» (Asmusen, 2020, S. 27). Sie sind nicht unabhängig, sondern beziehen sich aufeinander als «eine offene, raum-zeitlich verteilte Menge des Tuns und Sprechens» (Schatzki, 2016, S. 33), sodass professionelles pädagogisches Handeln durch:

- Fachkompetenz: Die Fähigkeit, das eigene Fachwissen situationsangemessen anzuwenden,
- Meta-Reflexivität: Die Bereitschaft, das eigene Handeln, die zugrundeliegenden Werte und die Wirkungen auf Personen (Schüler*innen, Kolleg*innen etc.) kritisch zu hinterfragen, weil Menschen mehr wissen, als sie sagen können (Cramer & Drahmman, 2019). Daher: Professionalität (als Meta-Reflexivität) umfasst unabhängig vom konkreten (Miss-)Erfolg in einer Handlungssituation „die Gewissheit, dass Theorie nicht einfach auf Praxis übertragen werden kann, Praxis also immer mehrdeutig ist und es folglich nicht die eine richtige Handlungsentscheidung gibt“ (Cramer, 2020, S. 207).
- Ethik: Die Orientierung an ethischen Prinzipien, die sicherstellen, dass die Autonomie und Würde der Klient*innen

gewahrt werden (Terhart, 1997; Combe & Kolbe, 2009) gekennzeichnet sein sollte.

Die professionalisierte Perspektivierung über das eigene Gewordenseins ist ebenso zentral, um unbewusste Muster zu erkennen und bewusst zu gestalten (Schön, 1983). Auf unseren Themenkontext bezogen, bedeutet dies folglich:

1. Eine Anerkennung der eigenen Erfahrungen: Lehrkräfte sollten sich ihrer eigenen Schulzeit und der dort erlebten Machtverhältnisse bewusst werden, um deren Einfluss auf ihr professionelles Handeln zu verstehen.
2. Einen bewussten Umgang mit Macht: Pädagog*innen müssen lernen, ihre Machtposition in der Beziehung zu Schüler*innen verantwortungsvoll und reflektiert einzusetzen, um deren Autonomie zu fördern.

Mit Blick auf Partizipation und deren schulischer Ermöglichung, gilt trotzdem zu bedenken, dass eine Diskrepanz zwischen der Zuschreibung der „mythischen Kraft von Partizipation“ (Biedermann & Oser, 2010, S. 28) in unterschiedlichen fachlichen Argumentationslinien und der konkreten pädagogischen Umsetzung im Schulkontext zu berücksichtigen ist, die eindringlich in den rezipierten empirischen Studienergebnissen sichtbar wird.

Angesichts sich ändernder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, zunehmender Politikverdrossenheit und gesellschaftlicher Polarisierung, steigender Unsicherheit und sinkendem Vertrauen in die gesellschaftliche Zukunft, auch angesichts von Zukunftsängsten der jungen Generation, sind wir deshalb umso mehr gefordert, Veränderungsprozesse in Bildungsinstitutionen in Angriff zu nehmen.

7. Ermöglichung von Teilhabe und Befähigung als pädagogische Säulen

In der Fachliteratur finden sich dazu viele gehaltvolle und nachhaltige Konzepte zu partizipativen Strukturen und praktischen Umsetzungsmöglichkeiten. Beteiligungsintensive Lernformen wie kooperatives Lernen (Reicher, 2009) und partizipative Strukturen wie ein Schüler*innenparlament oder der Klassenrat als Forum für Diskussionen und Entscheidungsfindung (Quenzel et al., 2023, S. 258) ermöglichen beispielsweise die Teilhabe der Lernenden. Implizite Menschenrechtsbildung kann ihrerseits Ansätze wie Service Learning und Einbindung in außerschulische bzw. kommunale Lernorte umfassen oder die Verankerung in eigenen Fächern wie Soziales Lernen (Grilitsch et al., 2023). In diesen Angeboten entwickeln Schüler*innen Kompetenzen, die für individuelle Handlungsfähigkeit und

Lebensbewältigung und das demokratische Zusammenleben bedeutsam sind.

Auch die schulische Förderung von Lebenskompetenzen, die sich auf intrapersonale und soziale Fähigkeiten beziehen, kann „im Sinne von impliziter Menschenrechtsbildung“ (Gerdes et al., 2020, S. 143) verstanden werden. Systematisches sozial-emotionales Lernen (Reicher, 2009) mit expliziter Menschenrechtsbildung zu verknüpfen, könnte ein wesentlicher Baustein für politische Bildung werden, da damit der konkrete lebensweltliche Sinn deutlich wird, Selbstbestimmungs- und Partizipationsansprüche können mit den Erfahrungen in der individuellen Lebenswelt verzahnt, im schulischen Zusammenleben realisiert, aber auch im größeren gesellschaftlichen Kontext reflektiert werden.

8. Abschließende Gedanken aus personenzentrierter Sicht

In einer Welt, die häufig von äußeren Vorgaben und Anforderungen dominiert wird, bietet der Personzentrierte Ansatz einen Raum, in dem Menschen sich auf ihre innere Wahrheit besinnen können. Hier entsteht die Kraft, nicht nur das eigene Leben, sondern auch das soziale Miteinander aktiv und bewusst zu gestalten. Die Verbindung von Autonomie, Verantwortung und Kongruenz zeigt auch, dass individuelle Entwicklung und gesellschaftlicher Zusammenhalt keine Gegensätze sind. Im Gegenteil, sie bedingen einander. Menschen, die in ihrer Autonomie gestärkt sind und Kongruenz anstreben, können damit zu einer Gemeinschaft beitragen, die auf gegenseitigem Respekt und gemeinsamen Entscheidungen beruht.

Auch Demokratie als Staatsform bzw. ein demokratisches Miteinander als sozialpolitische Lebensform ist leider keine Selbstverständlichkeit. Sie leben davon, dass Menschen in der Lage sind, ihre eigene Stimme zu finden, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen und in der Begegnung mit anderen respektvoll und reflektiert zu agieren. Der Personzentrierte Ansatz verkörpert diese Grundwerte, indem er nicht nur den Einzelnen – die Person – in den Mittelpunkt stellt, sondern auch die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen. Diese Haltung dient als Voraussetzung für ein gesellschaftliches Zusammenleben, das von Respekt, Empathie und Eigenverantwortung geprägt ist und kann durch Institutionen wie Schule und einen partizipationsfördernden Habitus von Lehrkräften besonders unterstützt werden.

Carl R. Rogers hat mit seinem Personzentrierten Ansatz somit nicht nur eine therapeutische Methode entwickelt, sondern auch eine demokratierelevante Haltung formuliert, die gerade Lehrkräfte ermutigen soll, ihre eigene berufliche

Autonomie zu erkennen und Verantwortung für eine (pädagogische) Kultur des Miteinanders zu übernehmen. Er zeigt auch, dass die Förderung von Autonomie, Verantwortung und Kongruenz nicht nur das Individuum bzw. alle, an diesem Prozess Beteiligten, stärkt, sondern auch ein wesentlicher Beitrag für den Erhalt und die Weiterentwicklung demokratischer und partizipativer Strukturen sein kann. Diese Haltung bietet Orientierung und Hoffnung – für Einzelne und für die Gemeinschaft gleichermaßen.

Literaturverzeichnis

- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., & Schneekloth, U. (2019). Die 18. Shell Jugendstudie–Eine Generation meldet sich zu Wort. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 14(4), 19–20.
- Albert, M., Quenzel, G., & Schneekloth, U. (2024). Die 19. Shell Jugendstudie – Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 20(1), 125–131.
- Ammann, M. (2020). Regionale stakeholderorientierte Schulentwicklung – oder warum die Einführung eines Schulparlaments noch nicht zwangsläufig mit Partizipation zu tun hat. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule* (S. 41–60). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Asmussen, M. (2020). Annäherung an einen praxistheoretischen Bildungsbegriff: Eine Analyse der Theoriearchitektur ausgewählter Bildungstheorien. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Beutel, W. (2023). Demokratie und Schule. In O. Bokelmann (Hrsg.), *Demokratiepädagogik. Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion* (S. 35–47). Springer.
- Biedermann, H., & Oser, F. (2010). Politische Mündigkeit durch schulische Partizipation? Zur Notwendigkeit der Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation. *Journal für politische Bildung*, 1, 28–44.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie* (Bd. 8708). utb.
- Bohnsack, R. (2020). Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik. utb.
- Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet, & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31–55). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Suhrkamp Verlag.
- Braches-Chyrek, R. (2021). *Theorien, Konzepte und Ansätze der Kindheitspädagogik* (Bd. 1). UTB.
- Breyer, T., & Janhsen, A. (2021). Empathie als Desiderat in der Gesundheitsversorgung – Normativer Anspruch oder professionelle Kompetenz. In *An den Grenzen des Messbaren. Die Kraft von Religion und Spiritualität in Lebenskrisen* (RuG 3) (S. 37–57). Kohlhammer.
- Colberg-Schrader, H., & Oberhuemer, P. (2001). *Aufwachsen von Kindern. Private und öffentliche Verantwortung*. Baltmannweiler.
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2009). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. XX–XX). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Cramer, C. (2020). Professionstheorien: Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, P. Thomas, & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). University Press.
- Cramer, C., & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Klinkhardt.
- Cramer, C., & Rothland, M. (2021). Pädagogische Professionelle in der Schule. In T. Hascher, W. Helsper, & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl.). Springer VS.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Perennial.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education* (Bd. 8). Macmillan New York.
- Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung: Eine Eileitung in die philosophische Pädagogik* (J. Oelkers, Hrsg.). Beltz.
- Feichter, H.-J. (2020). Die Grammatik der Schule als Partizipationshinderung. Organisationstheoretische und schulkulturelle Überlegungen. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule* (S. 25–40). Springer.
- Fischer, E. (2023). Entwicklung des Kongruenz-Verständnisses bei Carl R. Rogers und Eugene T. Gendlin [Masterarbeit]. <https://webthesis.donau-uni.ac.at/thesen/204046.pdf>
- Gendlin, E. T. (1962). *Experiencing and the creation of meaning: A philosophical and psychological approach to the subjective*. Northwestern University Press.
- Gerdes, J., Bittlingmayer, U. H., Osipov, I., Okcu, G., & Sahrai, D. (2020). Die Förderung allgemeiner Lebenskompetenzen (Life Skills) als Teil einer demokratischen und menschenrechtsorientierten politischen Bildung. In H.-P. Burth & V. Reinhardt (Hrsg.), *Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen: Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule* (S. 139–167). Budrich.
- Gerhartz-Reiter, S., & Reisenauer, C. (2020). Partizipation und Schule. In *Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen*. Springer.
- Grillitsch, W., Kerschbauer, F., Oswald, C., & Scherling, J. (Hrsg.). (2023). *Kinderrechte Bildung – Beteiligung. Perspektiven aus Theorie und Praxis*. Beltz Juventa.
- Helsper, W., & Combe, A. (2001). *Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honneth, A. (2012). Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(3), 425–442.
- Idel, T.-S., Schütz, A., & Thünemann, S. (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz, & S. Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (S. 13–82). Verlag Barbara Budrich.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz Verlag.
- Korczak, J. (2018). *Wie man ein Kind lieben soll: Mit einer aktuellen Einführung versehen von Sabine Andresen* (S. Andresen, Hrsg.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kunze-Pletat, D. (2019). *Personenzentrierte Erwachsenenpädagogik: Die pädagogische Beziehung als Mittelpunkt im Lehr-Lern-Prozess*. Springer.
- Leonhardt, N., Goldbach, A., Staib, L., & Schuppener, S. (2023). *Macht in der Schule, Wissen–Sichtweisen–Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007). *Forschende Haltung: Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen*. *Sozial extra*, 31(5), 20–22.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H., & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung-Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Quenzel, G., Beck, M., & Jungkunz, S. (2023). *Bildung und Partizipation: Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Verlag Barbara Budrich.
- Raabe, T., & Beelmann, A. (2009). *Entwicklungspsychologische Grundlagen. In Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven* (S. 113–135). Kohlhammer.
- Reckwitz, A. (2003). *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken/ Basic Elements of a Theory of Social Practices: Eine sozialtheoretische Perspektive/A Perspective in Social Theory*. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reicher, H. (2009). *Sozial-emotionales Lernen im Kontext der Inklusiven Pädagogik*. Leykam.
- Ricking, H. (2022). *Schulabsentismus*. In K. Seifried, S. Drewes, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (3. Aufl., S. 250–260). Kohlhammer.
- Rieger-Ladich, M., & Alkemeyer, T. (2008). *Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld: Überlegungen zu einer Forschungsheuristik*. In R. Schmidt & V. Woltersdorff, *Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu*. Konstanz (S. 103–124). Universitätsverlag. <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/11320/>
- Robinson, K. (2001). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Capstone Publishing.
- Robinson, K. (2006). *Do Schools Kill Creativity?* https://www.ted.com/talks/ken_robinson_do_schools_kill_creativity/
- Robinson, K. (Regisseur). (2013). *Alphabet* (Film) [Video recording]. Alegro Film.
- Rogers, C. R. (1963). *The concept of the fully functioning person*. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 1(1), 17–26.
- Rogers, C. R. (1984). *Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen*. München.
- Rogers, C. R. (1986). *Die zwischenmenschliche Beziehung als Zentrum von Beratung und Therapie*. In C. R. Rogers & B. Stevens (Hrsg.), *Von Mensch zu Mensch: Möglichkeiten, sich und anderen zu begegnen* (2. Aufl., S. 103–120). Junfermann.
- Rogers, C. R. (2012). *Entwicklung der Persönlichkeit: Psychotherapie als Weg zur seelischen Reife*. Klett-Cotta.
- Rogers, C. R., Höfer, F., & Höfer, C. (1969). *Lernen in Freiheit: Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. Kösel.
- Rosenberg, M. B. (2004a). *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens*. Junfermann.
- Rosenberg, M. B. (2004b). *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens. Überarb. & erw. Neuaufl. Mit Vorworten von A. Gandhi & V. F. Birkenbihl. Aus dem Amerikanischen von Ingrid Holler*. Junfermann Verlag.
- Rosenberg, M. B. (2004c). *Konflikte lösen durch gewaltfreie Kommunikation: Ein Gespräch mit Gabriele Seils* (Bd. 5447). Herder.
- Ross, L. (2014). *Verschiedene Aspekte einer entwicklungsfördernden professionellen Haltung*. In S. Tschöpe-Scheffler (Hrsg.), *Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe. Qualitätsfragen, pädagogische Haltung und Umsetzung* (S. 42–50). Verlag Barbara Budrich.
- Schäfer, A. (2004). *Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults*. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 145–164). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schatzki, T. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29–44). transcript.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schwarz, J., & Schratz, M. (2012). Demokratisierung in der LehrerInnenbildung: Portfolioarbeit und ihr Potenzial. *Journal für LehrerInnenbildung*, 12, 41–46.
- Serra Undurraga, J. K. A. (2021). What If Reflexivity and Diffraction Intra-act? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1–14.
- Terhart, E. (1997). Lehrerprofessionalität. In *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 225–266). Dt. Studien Verlag.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2014). Haltung im Zeichen der Achtung. Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe: Qualitätsfragen, pädagogische Haltung und Umsetzung, 29.
- Weber, M. (1985). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*, (VA: 5. Aufl.), hrsg. Von Johannes Winckelmann. In *Schlüsselwerke der Politikwissenschaft*. Mohr Siebeck.
- Weißhaupt, M., & Hildebrandt, E. (2020). Delegiertes Spielen – aufgeführtes Lernen. In U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. Angelo, & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 29–39). Klinkhardt.