



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Personenzentrierter Unterricht als Chance für den
verhaltensauffälligen Schüler?

Personenzentriertes Lehren und Lernen mit schwierigen
Kindern und Jugendlichen“

Verfasserin

Sandra Maria-Anne Haberl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Dezember 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt

A 0305493

Studienrichtung lt. Studienblatt

Pädagogik

Betreuer

Ao. Univ.-Prof., Dr. Robert Hutterer

Ich möchte meinem Betreuer Hrn. Ao. Univ.-Prof. Dr. Robert Hutterer für die Unterstützung beim Schreiben dieser Arbeit danken. Besonderer Dank gebührt meinen Eltern, da sie mir diese Ausbildung mit großer Unterstützung ermöglicht haben. Auch allen Freunden, Bekannten, Verwandten und StudienkollegInnen danke ich für die von ihnen geleistete Motivierung und Ermutigung, die ich während der Fertigstellung dieser Arbeit immer wieder benötigte, vor allem aber danke ich Philip Krassnitzer, Nina Koller und Alessa Bruckner.

Inhaltsverzeichnis

1. Problemstellung	7
2. Der Personenzentrierte Ansatz nach C.R. Rogers	11
2.1 Entwicklung des Personenzentrierten Konzeptes	11
2.1.1 Historischer Abriss der Entwicklung eines personenzentrierten Konzeptes	11
2.1.2 Kurze Beschreibung wichtiger Eckpfeiler Rogers` Theorie	13
2.1.3 Aktueller Forschungsstand und gegenwärtige Entwicklungen im Personenzentrierten Ansatz	16
2.2 Der Personenzentrierte Ansatz und das Lehren und Lernen in Schule und Hochschule	18
2.2.1 Lernen in Freiheit	19
2.2.2 Die Einstellungen des Facilitators	21
2.2.3 Rogers Grundgedanken „Über das Lernen und wie man es fördern kann“	22
2.2.4 Methoden und Techniken, die den personenzentrierten Lernprozess fördern können	24
3. Verhaltensauffälligkeiten bei Kinder und Jugendlichen	27
3.1 Verhaltensauffälligkeit: Was ist das eigentlich?	27
3.2 Formen von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen	28
3.2.1 Internalisierende Auffälligkeiten	28
3.2.2 Externalisierende Auffälligkeiten	29
3.2.3 Komplexe bzw. gemischte Auffälligkeiten	30
3.3 Verhaltensauffälligkeit in der Schule	32
4. Die Verknüpfung zwischen dem Personenzentrierten Lehren und Lernen und dem Umgang mit verhaltensauffälligen SchülerInnen: Anwendungsbeispiele und -schwierigkeiten	35

4.1 (Praxis-) Beispiele für einen Personenzentrierten Unterricht mit verhaltensauffälligen SchülerInnen	35
4.1.1 Der Bericht einer Lehrerin	35
4.1.2 Die LIP-Schule in Zürich	36
4.2 Warum findet Rogers' Ansatz so wenig Eingang in die Schule? Kritische Beleuchtung des Konzepts des Personenzentrierten Unterrichts	38
5. Methodische Vorgangsweise	43
5.1 Wissenschaftstheoretische Einordnung und Begründung der Methodenwahl	43
5.2 Die methodische Vorgehensweise: Der Narrative Review	43
5.3 Konkretisierung der methodischen Schritte	45
5.4 Auflistung der in der Meta-Analyse enthaltenen Studien	46
6. Narrative Beschreibung relevanter Artikel	47
6.1 Beschreibung der Meta-Analyse und der in dieser enthaltenen relevanten Artikel	49
6.1.1 Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta- Analysis [<i>Jeffrey Cornelius-White (2007)</i>]	49
6.1.2 Resistance [<i>Beutler, L. E.; Moleiro, C. M.; Rocco, F.; Talebi, H. (2001)</i>]	53
6.1.3 Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens und ihr Zusammenhang mit konstruktivem Schülerverhalten in 41 Unterrichtsstunden [<i>Spanhel, D.; Tausch, R. & Tönnies, S. (1975)</i>]	56
6.1.4 The effect of the perception of mild degrees of threat on performance [<i>Combs, A. W. & Taylor, Ch. (1952)</i>]	58
6.1.5 Personenzentrierte Haltungen und Aktivitäten von Lehrern und seelische Lebensqualität ihrer Schüler im Unterricht [<i>Wittern, J.-O. & Tausch, A.-M. (1983)</i>]	60
6.1.6 An Investigation of Nondirective Group Therapy with students in Academic Difficulty [<i>Sheldon, W. D. & Landsman, T. (1949)</i>]	62
6.1.7 School Engagement and Students at Risk [<i>Finn, J. D. (1993)</i>]	66
6.1.8 Teaching Students to be Peacemakers: A Meta-Analysis	69

[<i>Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2001)</i>]	
6.1.9 The impact of learner-centered practices on the academic and non-academic outcomes of upper elementary and middle school students [<i>Weinberger, E. & McCombs, B. L. (2002)</i>]	73
6.1.10 School-Based Crime Prevention [<i>Gottfredson, D. (1997)</i>]	78
6.2. Aktuelle Studien über Verhaltensauffälligkeit und schülerzentrierte Praktiken	81
6.2.1 Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a Difference for children at risk of school failure? [<i>Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005)</i>]	82
6.2.2 Relations among school asset, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning [<i>Sharkey, J.D.; You, S.; Schnoebelen, K. (2008)</i>]	84
6.3 Kurze Zusammenfassung aller Studien	87
7. Darstellung der Ergebnisse	93
7.1 Ergebnisse der Untersuchungen und deren Bedeutung für verhaltensauffällige SchülerInnen	93
7.2 Mögliche Kategorien	97
8. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	102
Literatur	
Anhang	
Zusammenfassung/Abstract	
Lebenslauf	

1. Problemstellung

Die geplante Arbeit wird sich mit dem Thema personenzentrierter Unterricht mit schwierigen, im Speziellen verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen befassen. Hinsichtlich dieser beiden Schwerpunkte liegt bereits eine Vielzahl an Forschung vor. Die Aktualität der Problematik der Verhaltensauffälligkeit von Kindern und Jugendlichen in der Schule kommt unter anderem in Medien immer wieder zum Vorschein und wird daher von der Allgemeinbevölkerung verstärkt wahrgenommen. Aber auch im Bereich der wissenschaftlichen Forschung und schulischen Praxis erlangt diese Thematik häufig Aufmerksamkeit. So scheint die Anzahl verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher anzusteigen, was vor allem am System der Schule deutlich wird.

Man kann davon ausgehen, dass der Ursprung von Verhaltensauffälligkeiten in der Kindheit liegt. Störende Entwicklungsfaktoren sind vor allem im Kindes- und Jugendalter prägend und haben einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Heranwachsenden.

Petermann (1997) geht beispielsweise davon aus, dass 15% aller Kinder Verhaltensstörungen entwickeln. Hier sind nicht nur vorübergehende Verhaltensauffälligkeiten gemeint, sondern auch eine Symptomatik mit Krankheitswertigkeit. Nach der Einteilung des Klassifikationssystems DSM-IV („Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen“) äußern sich bei 6-10% der Buben und 2-9% der Mädchen unter 18 Jahren Störungen des Sozialverhaltens (vgl. Petermann 1997, zit. n. Ettrich/Ettrich 2006, S. 9).

Verhaltensauffälligkeiten beruhen auf unterschiedlichen Ursachen und so sind meist auch verschiedene Systeme, wie Familie, Schule, Jugendhilfe, bis hin zu psychologischer bzw. psychiatrischer Unterstützung nötig, um diesen Kindern und Jugendlichen Hilfen bereitzustellen.

Die Schule scheint ein wichtiger Ansatzpunkt zu sein, um verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen eine Stütze zu bieten und darum konzentriert sich diese Arbeit besonders auf diesen Bereich. Doch auch die Ressourcen der Schule sind begrenzt und so scheint eine individuelle Auseinandersetzung mit jedem(r) SchülerIn

schwierig, vor allem mit dem Hintergrund, dass wir in einer Zeit, die unter dem Motto „Leistungsgesellschaft“ steht, leben.

So stellen sich Fragen, wie „Was muss oder kann am System der Schule geändert werden, damit auch verhaltensauffällige Kinder und Jugendlichen integriert werden können und einen Platz finden?“ oder „Wo und wie könnte sich die Schule zu einer Chance für unsere heranwachsende Generation entwickeln?“

Eine Vielzahl an Forschung erbrachte beachtliche Ergebnisse für die personenzentrierte Unterrichtsform. Carl R. Rogers legte seine Prinzipien, welche er für die personenzentrierte Psychotherapie entwickelte auf Schule und Unterricht um.

Der personenzentrierte Ansatz setzt sich aus drei Basisvariablen zusammen, der Empathie, positiven Wertschätzung und Echtheit auf Seiten des Therapeuten. Das Augenmerk wird auf die zwischenmenschliche Beziehung zwischen KlientIn und TherapeutIn gelegt. Bedeutend scheint auch, dass sich der personenzentrierte Ansatz nicht einer Pathologie verschreibt, die er heilen möchte, sondern dass er auf einem Modell beruht, „das auf persönlichem Wachstum und Entwicklung gründet, eines das versucht, Wachstum und Entwicklung freizusetzen“ (Rogers 1981, S. 21).

In dem von Rogers daraus entwickelten Konzept für Schule und Unterricht betont er „die *Förderung des Lernens* als Ziel der Erziehung“ (Rogers 1998, S. 116). Dieser Zugang der Förderung des Lernens, basiert ebenfalls auf grundlegenden Einstellungen bzw. Beziehungsqualitäten zwischen LehrerIn und SchülerIn und betont die Empathie, Wärme, Echtheit und Nicht-Direktivität des/der Lehrers/in. Rogers Unterrichtsform setzt sich als Ziel „eine Umwelt zu schaffen, in der selbstgesteuertes und kreatives Lernen frei stattfinden könnte“ (Rogers 1988, S. 202).

Doch inwieweit ist dieser Unterricht in Hinblick auf schwierige SchülerInnen denkbar? Die personenzentrierte Unterrichtsform hat noch wenig Einzug in unsere Schulen genommen. So nehmen nur wenige Schulen dieses Konzept in ihre Schulstruktur auf, was vermutlich auch damit zusammenhängt, dass der humanistisch-pädagogische Ansatz oft mit einem Laisser-faire-Stil gleichgesetzt wird.

Am Beispiel der Lip-Schule (Lip: Lernen ist persönlich; Anm. der Autorin), einer Privatschule in Zürich, welche sich auf die personenzentrierten Prinzipien stützt, wird jedoch ersichtlich, dass Rogers' Konzept funktionieren kann. Eine Schule, welche den Versuch unternimmt, Schule als positives Erlebnis für die SchülerInnen sichtbar zu machen und welche individuelle Lernwelten und transparente Strukturen anbietet. Viele der SchülerInnen der Lip-Schule gelten als verhaltensauffällig, hochbegabt etc. Sie wurden in der Regelschule häufig als nicht mehr tragbar erlebt und finden nun ihren Platz in dieser Schule (vgl. http://www.lipschule.ch/04a_publication.htm).

Cornelius-White (2007) stellt beispielsweise in seiner Meta-Analyse von 119 Studien fest, dass personenzentrierter Unterricht auf SchülerInnen generell positive Auswirkungen hat, sowie zu einem Anstieg der Partizipation der SchülerInnen, der Zufriedenheit, sowie Lernmotivation führt. Auch störendes Verhalten von SchülerInnen kann durch einen schülerzentrierten Unterricht reduziert werden (Cornelius-White 2007, S. 18).

Mein eigenes Problembewusstsein in Hinblick auf diese Arbeit zielt grundlegend darauf ab, dass in der Regelschule bzw. generell in unserer Gesellschaft nur wenig Platz für ein störendes Kind oder einen schwierigen Jugendlichen vorhanden ist. Er/Sie bringt das System ins Wanken und ist nicht angepasst, an das, was von ihm/ihr verlangt wird. Er/Sie als Individuum interessiert nicht – sondern nur er/sie als Problemfall. Es scheint, dass es weniger darum geht eine individuelle Unterstützung bereit zu stellen, als darum schwierige SchülerInnen anzupassen.

Personenzentrierter Unterricht scheint eine Möglichkeit zu sein dieses System umzukehren und einen individuellen Zugang zu ermöglichen. Das Ziel liegt nicht darin, verhaltensauffällige SchülerInnen an das System Schule anzupassen, sondern das System Schule an die SchülerInnen.

Mit Hilfe unterschiedlicher Studien und aktueller Literatur soll in dieser Arbeit deshalb geklärt werden, inwieweit personenzentrierter Unterricht eine Chance für verhaltensauffällige SchülerInnen darstellen kann.

Anhand der Meta-Analyse von Cornelius-White (2007) werden relevante Studien, die sich auf Verhaltensauffälligkeiten von SchülerInnen beziehen, in Form eines

narrativen Reviews diskutiert, hinterfragt und kritisch betrachtet. Auch sollen aktuelle empirische Studien eingearbeitet werden, wodurch geklärt werden soll, ob es nach der Erhebungsphase von Cornelius-White (2007), welcher sich auf empirische Studien von 1948 bis 2004 bezogen hat, zu relevanten Ergebnissen hinsichtlich personenzentrierten Unterricht und verhaltensauffälligen SchülerInnen gekommen ist.

Um der Problemstellung gerecht zu werden, wird in der Arbeit hinsichtlich des inhaltlichen Vorgehens anfangs auf den personenzentrierten Ansatz nach Rogers eingegangen. Hierbei sollen kurz grundlegenden Prinzipien des Ansatzes und schließlich Rogers' Ansichten über personenzentriertes Lehren und Lernen dargestellt werden. Aktuelle Studien sollen einfließen, unter anderem die Meta-Analyse von Cornelius-White (2007). Sie sollen die aktuelle Relevanz des personenzentrierten Unterrichts darstellen.

In weiterer Folge wird in der Arbeit die Thematik der verhaltensauffälligen SchülerInnen bearbeitet. Hierbei soll geklärt werden „Was ist ein/e verhaltensauffällige/r SchülerIn?“ und „Wie wird mit Verhaltensauffälligkeit umgegangen?“

Schließlich soll die Arbeit, durch das bereits erbrachte Vorwissen der vorangegangenen Kapitel, eine Verbindung zwischen personenzentriertem Lehren und Lernen und verhaltensauffälligen SchülerInnen erzielen. Bedeutend scheint hier auch, kritische Stimmen einfließen zu lassen, die die Schwierigkeiten einer Verwirklichung des personenzentrierten Ansatzes in der Schule aufzeigen.

Mit Hilfe der Arbeitsweise des narrativen Reviews soll die Meta-Analyse von Cornelius-White (2007) und im Besonderen, für diese Arbeit relevante Studien daraus, hinsichtlich der Thematik Verhaltensauffälligkeit von SchülerInnen diskutiert, geprüft und kritisch betrachtet werden. Dies wird mit der Frage, ob und inwiefern personenzentrierter Unterricht eine Chance für den/die verhaltensauffällige(n) SchülerIn sein könnte, bearbeitet.

2. Der Personenzentrierte Ansatz und das Lehren und Lernen in Schule und Hochschule

2.1 Der Personenzentrierte Ansatz nach Carl R. Rogers

Um einen Einblick in die personenzentrierte Vorgehensweise zu erhalten wird zunächst auf die Entwicklungen sowie die wichtigsten Eckpfeiler des personenzentrierten Ansatzes eingegangen.

Hierfür soll ein kurzer historischer Abriss der Entwicklungen dem Leser helfen, einen Überblick zu erlangen, ohne jedoch einen Anspruch auf Vollständigkeit zu stellen.

2.1.1 Historischer Abriss der Entwicklung eines personenzentrierten Konzeptes

Als Geburtsstunde des personenzentrierten Ansatzes wird ein Vortrag Carl Ransom Rogers am 11. Dezember 1940 an der University of Minnesota gesehen. Rogers, der damals als Professor für Psychologie an der Ohio State University tätig war, hebt hier den „non-direktiven“ Aspekt seiner Auffassungen von Beratung und Psychotherapie hervor, wodurch diese erste Phase als die der „nicht-direktiven Beratung“ bezeichnet wird und sich von 1940 bis 1944 einordnen lässt. Emotionale Aspekte und die gegenwärtige Situation des/r Klienten/in stehen im Vordergrund und der/die TherapeutIn wird nicht als Person, welche die Probleme des/der Klienten/in zu lösen hat, gesehen, sondern als jemand, der dem/der Klienten/in Hilfestellung zum persönlichen Wachstum gibt (Groddeck 2006, S. 86).

In der zweiten, so genannten „klient-zentrierten Phase“, welche sich von 1945 bis 1957 erstreckt, lässt Rogers der „Selbstexploration (des Klienten), seinem Selbstkonzept, phänomenalen Feld bzw. inneren Bezugsrahmen und den Bedeutungen, die mit den Gefühlen des Klienten verbunden sind“ (Stumm/Keil 2002, S. 6) vermehrt Bedeutung zukommen. „Der innengeleitete und selbstbestimmte Mensch, der sich nach seinen eigenen inneren Maßstäben entwickelt und ständig auf der Suche und ständig im Prozess des Werdens und der Weiterentwicklung ist“ (Groddeck 2002, S. 107) wird verstärkt zur Basis Rogers' Persönlichkeitstheorie. Rogers' Forschung führt unter anderem auch dazu, dass Arbeiten im psychotherapeutischen und psychiatrischen Feld immer öfter einer empirischen Überprüfung unterzogen werden müssen. So ist es, laut Groddeck (2002) „Rogers zu verdanken, dass die spekulativen und sektiererischen Elemente in der

therapeutischen Arbeit minimiert wurden und das Geschehen zwischen Therapeut und Klient einer wissenschaftlichen Durchdringung zugänglich wurde“ (ebd., S. 109). In dieser klientenzentrierten Phase veröffentlicht Rogers 1957 „Die notwendigen und hinreichenden Bedingungen für therapeutische Persönlichkeitsveränderung“, welche sich aus der Grundvoraussetzung der Beziehung zwischen KlientIn und TherapeutIn, der Inkongruenz des/r KlientIn, der Echtheit, unbedingten positiven Beachtung und Empathie des/r TherapeutIn und letztlich dem Wahrnehmen dieser TherapeutInnenvariablen durch den/die KlientIn, zusammensetzt (vgl. Rogers 1957/1997, S. 178-181). Rogers (1957) beschreibt, dass – wenn diese von ihm formulierten sechs Bedingungen vorhanden sind – konstruktive Persönlichkeitsveränderung auftreten wird. Auch geht Rogers davon aus, dass diese Bedingungen für jede Situation bzw. jede zwischenmenschliche Begegnung gültig sind und nicht nur auf therapeutische Veränderung beschränkt werden können.

In der ab ca. 1960 einzuordnenden „Erlebnisorientierten Phase“ kommt neben der hervorgehobenen Bedeutung des inneren Bezugsrahmens des/der KlientenIn nun auch der des/der Therapeuten/in zu tragen. In den von Rogers (1957) veröffentlichten sechs notwendigen und hinreichenden Bedingungen wird deshalb auch die Kongruenz des/der Therapeuten/in an die oberste Stelle gesetzt. Diese „Wende“ im personenzentrierten Ansatz lässt unterschiedliche Gründe vermuten. Zum einen das Scheitern des „Wisconsin-Projekts“ mit schizophrenen PatientInnen, was Rogers zu einem Überdenken seiner Auffassungen zwingt. Zum anderen aufgrund einer tiefen persönlichen Krise und die daran angeknüpfte Eigentherapie Rogers (vgl. Stumm/Keil 2002, S. 7). Auch beeinflusst durch die Auffassungen von Martin Buber, der als Philosoph des Dialogs und der existentiellen Begegnung gilt, entwickelt sich sein klientenzentriertes Konzept der 1950er Jahre hin zu einem dialogischen, und wird somit in Richtung eines personenzentrierten Ansatzes erweitert (vgl. Groddeck 2002, S.123f.).

Rogers sprach „nach der Integration der Begegnungselemente von dem ‚personenzentrierten Ansatz‘ (PCA), der auf alle Situationen des zwischenmenschlichen Alltags Anwendung finden konnte und nach dessen Philosophie das Zusammenleben der Menschen in gesellschaftlichen Institutionen und Organisationen befriedigender gestaltet werden könnte“ (Groddeck 2002, S. 147). So zeigt sich in dieser Phase, dass Rogers' Ansatz über das psychotherapeutische Einsatzgebiet hinaus, beinahe

grenzenlose Anwendung findet, so beispielsweise auch im Bereich der Erziehung, Selbsterfahrungsgruppen etc. (vgl. Stumm/Keil 2002, S. 7).

In den folgenden Jahren setzt sich Rogers verstärkt mit dem Thema Erziehung auseinander. Er stellt den Begriff des Lehrens und dessen Bedeutsamkeit in unserer Gesellschaft in Frage und formuliert in seinem Buch „Freedom to learn: A View of What Education Might Become“ (dt. 1974: „Lernen in Freiheit – Zur Bildungsreform in Schule und Universität“) seine Auffassungen eines bedeutsamen Lernens (vgl. Groddeck 2002, S. 156 – 160). Genauere Ausführungen zu diesem Thema werden aufgrund deren Wichtigkeit für diese Arbeit in Kapitel 2.2 geliefert.

Weiters befasst sich Rogers eingehender mit Paarbeziehungen (1971: „Becoming Partners: Marriage and its Alternatives“) und gesellschaftspolitischen Themen (1977: „On Personal Power: Inner strength and it's revolutionary impact“), er stellt Bezüge zur New-Age-Philosophie her und engagiert sich für die Friedensarbeit. Rogers hält bis ins hohe Alter unzählige Workshops ab und wird deshalb auch 1987 für den Friedensnobelpreis nominiert, welchen er jedoch nicht mehr annehmen kann. Rogers stirbt am 4. Februar 1987 (vgl. Groddeck 2002).

Die letzte Phase, welche sich ab ca. 1980 bis in die Gegenwart erstreckt, ist gekennzeichnet von „Diversifikation“ und lässt sich unter anderem dadurch erklären, dass viele Praktiker von den scheinbar einfachen Auffassungen Rogers angezogen wurden. Was wiederum zu zahlreichen Abwandlungen und Ergänzungen des personenzentrierten Ansatzes führte. Wobei sich nach der Einteilung von Stumm und Keil (2002) drei Grundorientierungen unterscheiden lassen, die „Beziehungsorientierung“, die „Klinische- bzw. störungsspezifische Orientierung“ und die „Erlebensorientierung“ (Experiencing). Weitere Ausführungen zu dieser letzten Phase werden in Kapitel 2.1.3 unter dem Punkt Aktualität des Personenzentrierten Konzeptes genauer dargestellt.

2.1.2 Kurze Beschreibung wichtiger Eckpfeiler Rogers` Theorie

Die ***Nicht-Direktivität*** ist ein besonderes Kennzeichen des personenzentrierten Ansatzes und „die nicht-direktive Beratung“ ist auch die erste Bezeichnung, welche Rogers (1942/ 1. dt. Fassung 1972) für seine Konzeption einer Psychotherapieform wählt. Beim nicht-direktiven Ansatz überwiegt die Aktivität des/der Klienten/in und

der/die BeraterIn hilft dem/der Klienten/in „seine Gefühle, Einstellungen und Reaktionen klarer zu erkennen und zu verstehen und ermutigt ihn, über sie zu sprechen“ (Rogers 2007/12. Auflage, S. 117). Der/die BeraterIn stellt nur selten spezifische oder direkte Fragen an den/die Klienten/in, sondern orientiert sich eher an „Neudefinitionen der Interview-Situation als einer Situation des Klienten, die dieser zu seinem Wachsen nutzen kann“ (ebd.). Der nicht-direktive Ansatz schließt weiters die „Verwendung von Ratschlag, Überredung und Disput“ (ebd., S. 118) aus.

Dadurch wird noch ein weiteres wichtiges Prinzip dieses Ansatzes deutlich, nämlich dass sich der Berater nicht als **Experte** für den/die Klienten/in sieht, sondern anerkennt, dass nur der/die KlientIn selbst Experte/in über sich und sein/ihr Leben sein kann. So legt dieser Ansatz „großen Wert auf das Recht jedes Individuums, psychisch unabhängig zu bleiben und seine psychische Integrität zu erhalten“ (Rogers 2007, S. 119). Der nicht-direktive Standpunkt konzentriert sich demnach nicht auf das Problem, sondern auf den/die Klienten/in, der/die selbst zur Einsicht gelangen soll, indem das Wachsen und die Verantwortung des Individuums unterstützt wird. Was dazu führt, dass auch zukünftige Probleme alleine gelöst werden können.

Ein wichtiges Element dieses Ansatzes stellt die **Beziehung** zwischen KlientIn und TherapeutIn dar. Die Beziehung zwischen KlientIn und TherapeutIn bzw. BeraterIn ist laut Rogers (2007/12. Auflage) „eine Art soziale Bindung (...), die sich von jedweder anderen Bindung unterscheidet, die der Klient bis dahin erfahren hat“ (Rogers 2007, S. 83f.) und ist durch vier wesentliche Merkmale gekennzeichnet. Diese setzen sich aus „Wärme und Empfänglichkeit auf seiten des Beraters“ (Rogers 2007, S. 84), „das Gewährenlassen oder Gestatten in bezug auf den Ausdruck von Gefühlen“ (Rogers 2007, S. 85), vorgegebene Grenzen und „das Fehlen jeder Art von Druck oder Zwang“ (Rogers 2007, S. 86) zusammen. Wobei das letzte Merkmal eine therapeutische Beziehung am eindeutigsten von einer alltäglichen Beziehung unterscheidet, da der/die KlientIn sich weder vor Tadel fürchten, noch mit unangemessener Unterstützung rechnen muss und sich im Gegensatz zu alltäglichen Situationen keinen moralischen, kritischen oder missbilligenden Angriffen ausgesetzt fühlen wird, wenn er/sie Gefühle und Einstellungen äußert.

Das personenzentrierte **Menschenbild** zeichnet sich durch „die Annahme einer Aktualisierungstendenz als Lebenskraft, als Entwicklungsprinzip, als Prinzip der Selbstorganisation“ (Stumm/Keil 2002, S. 10) aus. Unter der Aktualisierungstendenz versteht man das Streben des Organismus sich selbst zu erhalten, zu wachsen, zu differenzieren, autonom zu sein und konstruktive Werthaltungen zu entfalten, sowie auch die Entwicklung eines Selbst. Als Teil dieser Tendenz ist die Selbstaktualisierungstendenz zu sehen. Das Selbst als das Bild, das eine Person von sich hat, nimmt die Erfahrungen einer Person und die Beziehungen mit anderen wahr, bewertet diese und unterliegt einem ständigen Wandel (ebd., S. 13).

Rogers' Persönlichkeitstheorie baut auf seiner Therapietheorie auf. Das zentrale Thema hierbei ist **das Selbst**. Jedes Individuum sieht sich selbst als Mittelpunkt der Welt und diese jeweils eigene Welt kann deshalb auch nur vom Individuum selbst voll erfasst werden. Jeder Mensch nimmt demnach seine eigene Realität wahr und versucht seine Bedürfnisse zu befriedigen. In welcher Weise er diese befriedigt hängt wiederum von seinem Selbstkonzept ab, welches die jedem Menschen „ganz eigene Art zu selektieren und zu bewerten“ (Groddeck 2002, S. 104) ist und sich im Laufe der Erfahrungen eines Menschen entwickelt. Rogers geht davon aus, dass Inkongruenz zwischen den Erfahrungen eines Individuums und seinem Selbstkonzept Ursache dafür ist, dass es zu einer gestörten Persönlichkeitsentwicklung kommt (vgl. ebd.).

Denn aufbauend auf den Werthaltungen, die jedes Individuum verinnerlicht hat und welche sich im Laufe seiner Entwicklung ausgeprägt haben, können Erfahrungen, die diesen Werthaltungen nicht entsprechen verzerrt wahrgenommen werden. Solche Erfahrungen entsprechen nicht dem Bild des Selbst, das eine Person von sich hat und führen zu einem Zustand der Inkongruenz, welcher sich dann im Verhalten des Individuums ausdrücken kann (vgl. Hong 1993, S. 42f.).

Auf der Basis dieser Annahmen stellt Rogers mit dem Begriff der „fully functioning person“ eine „vollentwickelte Persönlichkeit“ dar. Er bezieht sich dabei auf einen hypothetischen Zustand, der auf einer optimal verlaufenden Persönlichkeitsentwicklung basiert. Eine „fully functioning person“ befindet sich in einem ständigen Prozess der Entwicklung. Hong (1993) stellt hier, für uns passend, als Überleitung zu unseren nächsten Kapiteln die Frage, „Was für eine Art Mensch würde daraus

hervorgehen, wenn der Unterricht bzw. die Lehrerausbildung bei der Förderung von Wachstum und Entfaltung der Schüler und Studenten so vollkommen wäre?“ (Hong 1993, S. 43).

Nähere Ausführungen zu Rogers Konzeption des personenzentrierten bzw. schülerzentrierten Unterrichts werden, nach einem kleinen Einblick in den aktuellen Forschungsstand, die nachfolgende Kapitel liefern.

2.1.3 Aktueller Forschungsstand und gegenwärtige Entwicklungen im Personenzentrierten Ansatz

Auf die gegenwärtigen Entwicklungen wurde bereits kurz in Kapitel 2.1 eingegangen. Nun soll der personenzentrierte Ansatz mithilfe aktueller empirischer Studien nochmals genauer beleuchtet werden.

Zwischen 1987 und 2004 wurden insgesamt 141 Bücher, 174 Buchkapitel und 462 Artikel in Journalen veröffentlicht, welche sich mit Carl R. Rogers bzw. dem personenzentrierten Ansatz auseinandersetzen (vgl. Kirschenbaum/Jourdan 2005). Dies verdeutlicht, dass die Auseinandersetzung mit dem personenzentrierten Ansatz keinesfalls der Vergangenheit angehört.

In einem aktuellen Artikel von Elliot und Freire (2007) sprechen die Autoren die gegenwärtige Relevanz und den bis heute vorherrschenden revolutionären Charakter, der von Rogers (1957) postulierten Bedingungen, an. Als noch immer herausragend für die psychotherapeutische Forschung bewerten sie unter anderem „the therapist’s endeavor is a »way of relating/being« rather than a »way of doing«” (Elliot/Freire 2007, S. 286). Sie gehen darauf ein, dass die Unternehmungen des/der personenzentrierten Therapeuten/in eine Lebensweise darstellen und sich auf keine spezielle Art zu handeln beziehen, dass keine spezifischen Techniken oder eine spezielle Behandlung für die Probleme oder Störungen des/der Klienten/in von Nöten sind. Weiters fügen sie hinzu, dass in einem offenbaren Paradox, Akzeptanz Veränderung fördert. Anstelle, dass der Klient zu Veränderung angehalten wird, folgt Veränderung ganz natürlich, wenn der Klient unbedingt wertgeschätzt und akzeptiert wird. Die Bedingung der Empathie fordert weiterhin die generelle Annahme heraus, dass eine Diagnose für eine effektive Psychotherapie essentiell sei (vgl. Elliot/Freire 2007).

Dies zeigt also, dass die sechs Bedingungen Rogers', auch nach dessen Tod, keineswegs an Aktualität und Relevanz eingebüßt haben und weiterhin in der Psychotherapieforschung ihren Platz finden.

In der Sicht der beiden Autoren,

“today's personcentered therapists must decide how to strike a productive balance between preserving the most valuable aspects of the classic Rogerian formulation of the 1950s and following the growing edge of the person-centered approach in the direction of more modern, experiential practice” (Elliot/Freire 2007, S. 288),

was bedeutet, dass sich personenzentrierte TherapeutInnen in der heutigen Zeit überlegen müssen, wie sie eine Balance zwischen dem Erhalten der grundlegenden Aspekte der klassischen Formulierungen und dem Verfolgen der wachsenden Grenzzone des personenzentrierten Ansatzes in Richtung einer moderneren und experienciellen Praxis herstellen möchten (vgl. Elliot/Freire 2007, S. 288).

Dieser Aspekt führt uns wiederum zu einem fortwährenden „Streitgebiet“, das sich in der personenzentrierten Psychotherapieforschung ergeben hat. Die VertreterInnen der personenzentrierten Therapieform teilen sich sozusagen in zwei Lager. Eine Seite lehnt Techniken und Methoden in der personenzentrierten Psychotherapie entschieden ab und bezieht sich ganz auf die von Rogers formulierten Bedingungen, als sowohl notwendige als auch hinreichende und stellt die Beziehung zwischen KlientIn und TherapeutIn in den Mittelpunkt. Die andere Seite, welche Methoden und Techniken befürwortet und als klinisch- bzw. erlebensorientiert bezeichnet wird, geht davon aus, dass der personenzentrierte Ansatz, wenn nötig durch differenzielles Vorgehen erweitert werden kann. So ergibt sich laut Keil und Stumm (2002) eine Einteilung in „Beziehungsorientierung“, „Klinische- bzw. störungsspezifische Orientierung“ und „Erlebensorientierung“ (Experiencing) (vgl. Keil/Stumm 2002).

Dies ist jedoch wieder ein anderes Thema, auf welches hier nicht ausführlicher eingegangen werden kann. Es schien aber dennoch wichtig angesprochen zu werden, um aktuelle Entwicklungen und Standpunkte des personenzentrierten Ansatzes widerzuspiegeln.

Nun sollen aber Rogers' Prinzipien eines personenzentrierten Unterrichts genauer betrachtet werden.

2.2 Der Personenzentrierte Ansatz und das Lehren und Lernen in Schule und Hochschule

Wie schon im historischen Abriss dargestellt ist Rogers` Verbindung zur Pädagogik eine lang andauernde und innige. Rogers studiert klinische Psychologie am „Teachers College“ und sammelt dadurch erste Erfahrungen im Umgang mit traumatisierten Kindern. Sein Interesse an der Arbeit mit Kindern bleibt weiterhin bestehen, so dass er sich schließlich für ein Stipendium am „Institute of Child Guidance“ in New York bewirbt. Auch Jahre später setzt sich Rogers wieder mit diesem Thema auseinander und widmet bereits in seinem Werk „Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie“ (1951/1. dt. Fassung 1972) ein Kapitel dem schüler-bezogenen Unterricht, als eine mögliche Anwendung der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie. Dabei stellt er schon zu Beginn fest, dass „eine Erziehung, die die Prinzipien der klient-bezogenen Therapie in sich vereinigt, nur für ein erzieherisches Ziel Relevanz hat (...), das lose als demokratisch beschrieben wird [und] daß es das Ziel der demokratischen Erziehung sein muß, den Lernenden zu helfen, Individuen zu werden“ (Rogers 1999, S. 337).

Die Basis für die Ausweitung auf dieses Tätigkeitsgebiet sieht Rogers (1999) im Vertrauen des Lehrenden in den Lernenden. Der Lehrende hat dabei „Vertrauen in die Tatsache, daß in dieser von ihm geschaffenen Atmosphäre ein Lernen stattfindet, das persönlich bedeutungsvoll ist und nicht nur die gesamte Selbstentwicklung des Individuums fördert, sondern auch seine Kenntnisse auf einem gegebenen Wissensgebiet verbessert“ (Rogers 1999, S. 372). Diese Atmosphäre kann als „Atmosphäre des Gestattens, des Akzeptierens und des Vertrauens in die Verantwortlichkeit des Lernenden“ (Rogers 1999, S. 345) bezeichnet werden und lässt spezifische Techniken zweitrangig werden. So beschreibt Rogers bereits 1951 einige vorläufige Prinzipien und Hypothesen einer student- bzw. schülerbezogenen Art des Unterrichts, welcher auf klientenzentrierten Prinzipien aufbaut. Da aber auf diese vorläufigen Hypothesen und Anwendungsmöglichkeiten in seinem später publizierten Werk „Lernen in Freiheit“ (1969/erste dt. Fassung 1974) ausführlicher eingegangen wird, wird nun auch auf eben dieses Werk Bezug genommen, um einen tieferen Einblick in Rogers` Gedanken und Vorstellungen eines schülerzentrierten Unterrichts zu erlangen.

2.2.1 Lernen in Freiheit

Rogers (1988) möchte in seinem auf Schule und Unterricht umgelegten Werk „Lernen in Freiheit“ alternative Werte und Ziele für Lernende und Lehrende bereitstellen und ersichtlich machen, um dadurch Alternativen zu gängigen Unterrichtsformen aufzuzeigen. Anhand von drei Praxisbeispielen („Eine Lehrerin »experimentiert« in einer 6. Klasse“, „Ein Collegeprofessor gewährt Freiheit in Grenzen“, „Meine Art ein Seminar zu fördern“) möchte Rogers (1988) verdeutlichen, wie ein alternativer Weg möglich scheint, gestützt in der „entschiedenen Anstrengung, mit der jeweils versucht wird, eine bedeutungsvolle Art des selbst-initiierten Lernens zu fördern“ (Rogers 1988, S. 17) und maßgeblich beeinflusst „vom Vertrauen in den Menschen“ (ebd., S. 18). Zwei für Rogers` Konzeption eines personenzentrierten Unterrichts sehr wichtige Begriffe scheinen hier auf. Zum einen geht es Rogers um selbstinitiiertes Lernen und zum anderen, wie er bereits 1951 darstellte, um Vertrauen in den Lernenden.

Selbstinitiiertes Lernen bedeutet für Rogers, „so etwas wie signifikantes, bedeutungsvolles, auf Erfahrung beruhendes Lernen“ (Rogers 1988, S. 12) und Lernen, das nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern auch soziale und emotionale Fähigkeiten mit einschließt. Ein Lernen also, das Verstand und Gefühl gleichermaßen betrifft. Signifikantes Lernen ist durch folgende Aspekte gekennzeichnet, „*Es schließt persönliches Engagement ein*“, „*Es ist selbst-initiiert*“, „*Es durchdringt den ganzen Menschen*“, „*Es wird vom Lernenden selbst bewertet*“, „*Sein wesentlichstes Merkmal ist Sinn (Anm.: für den Lernenden selbst)*“ (Rogers 1988, S. 13).

Auch das Vertrauen in den Menschen bzw. hier in den Lernenden ist ein wesentlicher Aspekt seines Ansatzes. Es geht um das Vertrauen in die, jedem Menschen immanente Tendenz, lernen zu wollen. Rogers geht davon aus, dass „wenn ich 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“ (ebd., S. 126).

Grundsätzlich sollen die sechs notwendigen und hinreichenden Bedingungen, wie oben erwähnt zu einer konstruktiven Persönlichkeitsveränderung führen. Dies ist laut Rogers (1988) auch das Ziel von Schule, Unterricht und Erziehung. Rogers geht von der Annahme aus, dass „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“ (S. 116). Personenzentrierter Unterricht als Hilfe sich zu verändern und ein wandelbares bzw. kein sich im Stillstand befindliches Individuum zu sein.

Das Ziel der Erziehung liegt laut Rogers (1988) darin, „*Veränderung zu fördern und Lernen zu erleichtern*“ (S. 115). So ist nach Rogers (1988) der einzige Mensch, den man gebildet nennen kann, „jener, der gelernt hat, wie man lernt; der gelernt hat wie man sich anpasst und verändert; der erkannt hat, daß kein Wissen sicher ist, daß nur der Prozeß der Suche nach Wissen eine Basis für Sicherheit bietet“ (S. 115f.). Daraus aufbauend kann die „*Förderung des Lernens*“ (facilitation of learning) als Ziel betrachtet werden, welches Rogers begeistert.

Basis der Umlegung der personenzentrierten Prinzipien auf eine schülerzentrierte Konzeption des Unterrichts bildet, wie auch bei den sechs Bedingungen, die zwischenmenschliche Beziehung. So geht Rogers (1988) darauf ein, dass ein/e gute/r LehrerIn „...ein wirklich lebendiger Mensch sein muß, der für seine Schüler tatsächlich da ist; er erzieht durch Kontakt. Kontakt ist das wichtigste Wort in der Erziehung“ (Martin Buber zit. n. Rogers 1988, S. 113). Kontakt bzw. Beziehung zwischen zwei oder mehreren Individuen als Voraussetzung für Erziehung, in weiterer Folge auch für Psychotherapie bzw. für jede zwischenmenschliche Begegnung.

Aufbauend auf den drei Basisvariablen des Therapeuten, der Echtheit, Akzeptanz und Empathie, betrachtet Rogers (1988) als Eigenschaften, die Lernen fördern „*Das Real-Sein des Facilitators*“, „*Wertschätzen, Anerkennen und Vertrauen*“ und „*Einführendes Verständnis*“. Rogers (1988) weist darauf hin, dass Menschen mit solchen Einstellungen, wie die hier genannten „fast keine der üblichen Lehrerfunktionen mehr wahr(nehmen). Sie Lehrer zu nennen, wäre nicht mehr exakt. Sie sind Katalysatoren und Facilitatoren, die den Lernenden Freiheit, Leben und Gelegenheit zum Lernen geben“ (Rogers 1988, S. 139).

Bedeutend scheint aber auch, dass es im Gegensatz zu Therapie und Beratung im Unterricht „neben dem Aufbau einer förderlichen zwischenmenschlichen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler darum (geht), Inhalte und Wissen zu vermitteln. Daher

kommt im Unterricht die fachlich-inhaltliche Komponente des Lernens mit ihren innerpsychischen Wissensbildungsprozessen hinzu“ (Fleischer 1997, S. 7). So muss man auch bedenken, dass die dargestellten Bedingungen des Klientenzentrierten Konzeptes, die zum Aufbau einer förderlichen Beziehung notwendig sind, zwar auch für eine Lehrer-Schüler-Beziehung essentiell scheinen, es jedoch im Gebiet Schule und Unterricht um eine weitere Dimension, nämlich der der Wissensvermittlung geht. Eine kritische Beleuchtung Rogers` Konzept wird in Kapitel 4.2 geliefert.

Im nächsten Kapitel sollen nun die Einstellungen des Facilitators (dt.: in etwa Helfer oder Förderer) ausführlicher dargestellt werden.

2.2.2 Die Einstellungen des Facilitators

Die Einstellungen des Facilitators beinhalten laut Rogers das Real-Sein, das Wertschätzen, Anerkennen und Vertrauen und einführendes Verständnis.

Als Real-Sein des Facilitator sieht Rogers (1988), dass der Facilitator den Lernenden „auf derselben Ebene, als Person zu Person“ (Rogers 1988, S. 118) trifft. Weiter erwähnt Rogers in diesem Zusammenhang, dass der Facilitator dadurch „für den Schüler ein Mensch und keine gesichtslose Verkörperung einer curricularen Pflicht und auch keine sterile Röhre, durch die Wissen von einer Generation zur nächsten weitergeleitet wird“ (ebd.) darstellt.

In der Einstellung des Wertschätzens, Anerkennens und Vertrauens liegt für Rogers

„eine Wertschätzung des Lernenden, seiner Gefühle, seiner Meinungen, seiner Person. Sie besteht darin, sich um den Lernenden zu kümmern, ohne dabei Besitz von ihm zu ergreifen. Sie ist verbunden mit Anerkennung dieser anderen Persönlichkeit als einer selbstständigen Person, die es wert ist, ihr eigenes Recht zu haben. In dieser Einstellung liegt grundlegendes Vertrauen – die Überzeugung, daß dieser andere Mensch irgendwie von Grund aus vertrauenswürdig ist“ (Rogers 1988, S. 121).

„Hat der Lehrer die Fähigkeit, die Reaktionen des Studenten von innen her zu verstehen, hat er ein sensibles Bewußtsein dafür, wie der Erziehungs- und Lernprozeß für den Lernenden aussieht, dann ist wieder die Wahrscheinlichkeit größer, daß signifikantes Lernen stattfindet“ (Rogers 1988, S. 123). Diese Einstellung des Facilitators beschreibt Rogers (1988) als einführendes Verständnis. Kritisch beleuchtet er hier den traditionellen Unterricht und meint, „Dieses Verhalten, bei dem man in den Schuhen des anderen steht und die Welt mit den Augen des Lernenden

sieht, kommt im Schulbetrieb fast nie vor“ (ebd.). Dabei geht Rogers (1988) auch auf seine eigenen Erfahrungen ein und beschreibt „wie ungeheuer dankbar Schüler sind, wenn man sie einfach versteht – nicht bewertet, nicht beurteilt, sondern schlicht von ihrem eigenen Standpunkt und nicht von dem des Lehrers aus versteht“ (Rogers 1988, S. 124).

Dass der/die KlientIn bzw. hier der/die SchülerIn die Bemühungen des Facilitators in irgendeiner Weise spüren muss, ist, wie schon bei den sechs Bedingungen Rogers`, auch in Zusammenhang mit personenzentriertem Unterricht unausweichlich. Vermutlich wird wohl jede/r SchülerIn bzw. Lernende ein solches Verhalten des/der Lehrers/in wahrnehmen, sofern es ihm entgegengebracht wird.

Wenn LehrerInnen diese Verhaltensweisen zu ihren eigenen gemacht haben, dann tritt laut Rogers (1988)

„ein Lernprozeß anderer Qualität ein, der mit anderem Tempo vorangeht und der ein größeres Maß an Eindringlichkeit besitzt. Gefühle – positiver, negativer und gemischter Natur – werden zu einem Teil der Unterrichtserfahrung. Lernen wird Leben – und ein sehr lebendiges Leben obendrein. Der Schüler ist dann – manchmal erregt, manchmal zögernd – auf dem Weg, ein lernendes, sich veränderndes Wesen zu werden“ (Rogers 1988, S. 127f).

Nachdem nun die grundlegenden Einstellungen personenzentrierter LehrerInnen und deren Auswirkungen auf das Lehren und Lernen dargestellt wurden, sollen im folgenden Kapitel Rogers` Grundgedanken über personenzentriertes Lernen wiedergeben werden.

2.2.3 Rogers Grundgedanken „Über das Lernen und wie man es fördern kann“

Rogers (1988) beschreibt in seinem Buch „Lernen in Freiheit“ zehn Thesen, welche seine Grundgedanken über personenzentriertes Lernen zusammenfassen. Im Folgenden sollen diese Thesen in zitierter Weise dargestellt werden.

1. „*Menschen besitzen ein natürliches Potential zum Lernen*“ (Rogers 1988, S. 169). Sie zeichnen sich durch Neugier gegenüber der Welt, Begierde sich zu entwickeln und dem Wunsch Wissen und Erfahrung zu erweitern, aus.
2. „*Signifikantes Lernen findet statt, wenn der Lerninhalt vom Lernenden als für seine eigenen Zwecke relevant wahrgenommen wird*“ (ebd., S. 170).

3. *„Lernen, das – in der eigenen Vorstellung – eine Veränderung in der Organisation des Selbst einschließt, wird als bedrohlich empfunden und hat die Tendenz, Widerstand hervorzurufen“* (ebd., S. 171).
4. *„Solche Lernprozesse, die für das Selbst bedrohlich sind, werden leichter verstanden und assimiliert, wenn äußere Bedrohungen minimal sind“* (ebd., S. 171).
Wenn eine unterstützende und verständnisvolle Lernumwelt gewährleistet und Selbstbeurteilung möglich ist, dann wird den Lernenden die Gelegenheit gegeben, sich auch mit seinen Fehlern und Schwächen besser auseinanderzusetzen.
5. *„Wenn die Bedrohung des Selbst gering ist, kann eigene Erfahrung in differenzierter Weise wahrgenommen werden und der Lernprozeß kann voranschreiten“* (ebd., S. 173.).
6. *„Signifikantes Lernen wird sehr oft durch Tun erreicht“* (ebd., 174). So liegt laut Rogers *„Eine der effektivsten Arten, Lernen voranzutreiben, (darin, dass) der Lernende direkt und erfahrbar mit praktischen Fragen konfrontiert wird“* (ebd.).
7. *„Lernen wird gefördert, wenn der Lernende den Lernprozeß verantwortlich mitbestimmt“* (ebd., S. 174f.).
8. *„Selbstinitiiertes Lernen, das die ganze Person des Lernenden – seine Gefühle wie seinen Intellekt – miteinbezieht, ist am eindringlichsten und in seinen Ergebnissen am dauerhaftesten“* (ebd., S. 175). Rogers beschreibt weiter *„Es ist Lernen mit dem »Bauch«, es ist tief und durchdringend“* (ebd.).
9. *„Unabhängigkeit, Kreativität und Selbstvertrauen werden gefördert, wenn Selbstkritik und Selbstbeurteilung von grundlegender Bedeutung sind, während Fremdbewertung zweitrangigen Charakter hat“* (ebd.).
10. *„Das sozial brauchbarste Lernverhalten in der modernen Welt ist jenes, bei dem das Lernen als Prozeß gelernt wird; darin drückt sich aus, daß man ständig für Erfahrung offen ist und Wandlungsprozesse verarbeitet“* (ebd., S. 176).

Die Grundgedanken Rogers` wurden entsprechend der zehn Thesen, die er dazu aufgestellt hat in Form von Zitaten wiedergegeben, weil sie so wohl am eindringlichsten und klarsten dargestellt werden können und Rogers` Ansichten am besten widerspiegeln. Im Anschluss sollen nun einige Methoden und Techniken zur Förderung eines personenzentrierten Lernprozesses dargestellt werden.

2.2.4 Methoden und Techniken, die den personenzentrierten Lernprozess fördern können

Rogers beschreibt in seinem Werk „Lernen in Freiheit“ (1988) einige Methoden und Techniken, die dem Facilitator helfen können, um den personenzentrierten Lernprozess zu fördern. Folgende Aufzählung soll laut Rogers nur einen Anreiz für den Facilitator darstellen, welchen Methoden er sich bedienen kann und stellt damit keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Rogers (1988) sieht als wesentlichen Aspekt dafür, dass selbstinitiiertes Lernen eintreten kann „daß der einzelne in Berührung kommt und konfrontiert wird mit einem Problem, das er als für sich selbst tatsächlich vorhanden wahrnimmt“ (Rogers 1988, S. 143). Er nennt diese Methode *„Von Problemen ausgehen, die als real wahrgenommen werden“* (ebd.). Es geht darum, „daß der Schüler, (...) mit Fragen konfrontiert werden muß, die Sinn und Relevanz für ihn haben“ (ebd.). So scheint es für Rogers (1988) wichtig, dass „wenn wir wollen, daß Schüler lernen, freie und verantwortungsvolle Individuen zu werden, müssen wir gewillt sein, sie mit dem Leben zu konfrontieren und realen Problemen gegenüberzustellen“ (ebd.). Denn „Der junge Mensch ist intrinsisch motiviert. (...) Er ist neugierig, begierig zu entdecken, zu wissen, Probleme zu lösen“ (ebd., S. 144). Und genau diese Motivation muss der Facilitator aufgreifen, um den personenzentrierten Lernprozess zu fördern.

Als weitere Methode oder Technik beschreibt Rogers (1988) *„Hilfsquellen zur Verfügung stellen“*. So haben LehrerInnen, die sich um die Förderung des Lernens bemühen eine ganz andere Zeiteinteilung. Sie richten ihre Zeit danach aus, „alle möglichen Hilfsquellen zu beschaffen, mit denen SchülerInnen durch Erfahrung lernen können und die für ihre Bedürfnisse relevant sind“ (ebd., S. 144). Hierbei geht Rogers (1988) nicht nur von Büchern, Landkarten und übliche Hilfsmittel aus, sondern er spricht auch von „menschlichen Hilfsquellen“ (ebd., S. 145), welche er in außenstehenden Personen, die zum Wissen beitragen könnten sieht, aber auch LehrerInnen selbst, welche ihr Wissen für die Lernenden zur Verfügung stellen. Sinnvoll wäre es der/die SchülerIn „mit einer Lernumwelt zu umgeben, aus der er jene Elemente auswählen könnte, die seinen Bedürfnissen am besten entsprechen“ (ebd., S. 146).

„Die Verwendung von Verträgen“ als eine weitere Methode versteht Rogers (1988) in der Weise, dass „Vereinbarungen mit den Lernenden“ (S. 146) getroffen werden, welche sowohl Verantwortung als auch Sicherheit für die Lernenden schaffen und auch Unsicherheiten der Lehrenden lindern. Rogers (1988) spricht hier von einer Art „Übergangserfahrung zwischen der völligen Freiheit zu lernen, was immer von Interesse ist, und relativer Lernfreiheit, die innerhalb von Grenzen gewisser institutioneller Anforderungen liegt“ (ebd.).

Auch eine „Teilung der Gruppe“ kann von Vorteil sein. Denn „Wenn Studenten frei sein sollen, dann in beiden Richtungen: passiv zu lernen oder aber selbst aktiv ihr Lernen in Gang zu setzen“ (Rogers 1988, S. 147). Hier geht Rogers (1988) auf das Problem ein, dass gewisse Lernende mit dieser zur Verfügung gestellten Freiheit schlecht umgehen können. Deshalb soll auch daran gedacht werden Lösungen für diejenigen bereitzustellen.

„Die Durchführung von Untersuchungen“ stellt eine weitere von Rogers vorgeschlagene Methode dar. Rogers (1988) geht davon aus, dass sofern es „Kindern erlaubt wird, sich auf ihrem eigenen Weg zu neuen Erkenntnissen »durchzudenken«, dann reichen die Gedanken, die sie in diesem Prozeß gewinnen, tiefer; die erworbenen Begriffe werden besser verstanden und besser behalten“ (S. 151).

Auch „Die Encountergruppe“ wird als hilfreiche Methode aufgezählt. Rogers (1988) beschreibt die Wirkung einer Encountergruppe folgendermaßen, „Sie führt zu einer direkteren Kommunikation von Person zu Person und zu gesteigertem Verständnis und größerer Anerkennung anderer“ (ebd., S. 157) und sie „hilft, bei den meisten Mitgliedern der Gruppe Haltungen zu schaffen, die unter anderem für ein auf Erfahrung beruhendes Lernen höchst förderlich sind“ (ebd., S. 157).

Als letzte Methode beschreibt Rogers die Wichtigkeit der „Selbstbeurteilung“. Denn „Nur wenn der einzelne Verantwortung für die Entscheidungen übernehmen muß (...) lernt er wirklich, Verantwortung für sich und die Richtung zu übernehmen, in die er sich bewegt“ (ebd., S. 157). Selbstbeurteilung sollte deshalb, laut Rogers immer in

einem gewissen Ausmaß verlangt werden, wenn „eine erfahrungsorientierte Art des Lernens gefördert werden soll“ (ebd.).

Hong (1993) geht zusammenfassend und auch in Hinblick auf auffällige SchülerInnen darauf ein, dass Rogers

„von der ‚forschenden Geisteshaltung‘ (spricht), die durch selbstentdeckendes Lernen entwickelt wird. Aber nicht nur die kognitiven Fähigkeiten werden durch personenzentriertes Lehren und Lernen gefördert, sondern auch soziale und emotionale Kompetenzen. Schüler, die sich selber bewerten lernen, die selbstverantwortlich ihr Leben und Lernen mitgestalten lernen, gehen auch mit ihren Gefühlen und ihren Mitmenschen sensibler um. So kann personenzentriertes Lehren und Lernen als notwendige pädagogische Konsequenz für den Unterricht mit Schülern, besonders auch für sog. Problemschüler betrachtet werden“ (Hong 1993, S. 71).

In Hinblick auf die von Hong (1993, S. 65ff.) zu Beginn der Einführung in den personenzentrierten Unterricht gestellten Frage, welche sich auf die „fully functioning person“ bezieht, soll nun eine mögliche Antwort dargestellt werden. Nachdem beschrieben wurde, in welcher Weise Rogers personenzentriertes Lehren und Lernen definiert, stellt sich die Frage wodurch sich SchülerInnen auszeichnen würden, denen solche Einstellungen in vollem Ausmaß entgegengebracht werden würden. Hong (1993; S. 65ff.) geht darauf ein, dass Rogers in diesem Fall vom Standpunkt der Therapie ausgeht und meint, dass die „beste“ Erziehung mit der „besten“ Therapie vergleichbar wäre und eine Person hervorbringen würde, die folgende Charakteristika aufweist. „Diese Person wäre aufgeschlossen gegenüber der Erfahrung“, „Diese Person würde existentiell leben“ (und) „Diese Person würde ihren Organismus als vertrauenswürdiges Mittel betrachten, in jeder Lebenssituation das Verhalten zu entwickeln, das am meisten Befriedigung mit sich bringt“ (Rogers 1984, S. 271-277). Laut Rogers (1984) ist ein Mensch, der eine personenzentrierte Therapie bzw. eine personenzentrierte Lern- und Wachstumserfahrung durchlaufen hat, eine „sich verwirklichende und voll handlungsfähige Person“ (Rogers 1984, S. 268).

Nachdem der personenzentrierte Ansatz im Allgemeinen und dessen Anwendung auf den Unterricht dargestellt wurden, soll nun das nächste Kapitel eine Einführung in den zweiten Schwerpunkt dieser Arbeit liefern – der Verhaltensauffälligkeit von Kindern und Jugendlichen.

3. Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen

Folgendes Kapitel stützt sich vorwiegend auf die Literatur von Hartung und Fröhlich-Gildoff (2007), welche mit dem von ihnen herausgegebenen Buch versuchen „Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen“ in einer theorieschulenübergreifenden Sichtweise zu betrachten.

3.1 Verhaltensauffälligkeit: Was ist das eigentlich?

Es scheint schwierig eine eindeutige Definition von verhaltensauffällig und verhaltensunauffällig zu finden, da eine solche Definition an soziale Prozesse gebunden ist. Eine psychische Störung lässt sich als „psychologisches Konstrukt für ein komplexes Phänomen, das in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen verwendet wird“ (Bastine 1998, zit. n. Hartung/Fröhlich-Gildoff 2007, S. 21) charakterisieren. So sind alle Symptome als Ganzes zu betrachten, mit dem jeweiligen Verlauf der Verhaltensauffälligkeit sowie mit den jeweiligen Auswirkungen auf das Individuum selbst und dessen Umfeld (vgl. Hartung/Fröhlich-Gildoff 2007).

Wenn man den Begriff der Verhaltensauffälligkeit in eine kategoriale Klassifikation einteilen möchte, bezieht man sich auf die international anerkannten Klassifikationssysteme des ICD-10 („Internationale Klassifikation psychischer Störungen“) oder des DSM-IV („Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen“), wobei in beiden Systemen Ursachen und Therapiemöglichkeiten ausgeklammert bleiben (vgl. Hartung/Fröhlich-Gildoff 2007).

Da die erwähnten kategorialen Systeme jedoch der Dimensionalität von psychischen Auffälligkeiten nur in einem geringen Ausmaß gerecht werden, soll nun auf eine dimensionale Klassifikation hingewiesen werden, welche sich vorwiegend auf Aschenbach (1991, 1997) stützt. Hierbei werden so genannte „Internalisierende Auffälligkeiten“, wie sozialer Rückzug oder Ängstlichkeit/Depressivität, „Externalisierende Auffälligkeiten“, wie dissoziales oder aggressives Verhalten und auch „Gemischte Auffälligkeiten“, wie soziale Probleme oder Aufmerksamkeitsprobleme unterschieden und „setzen auf eine individuumsübergreifende Betrachtung der ‘Cluster’ von Symptomen und damit für eine überindividuelle Ursachenforschung sowie eine hypothesengeleitete, störungsspezifische Interventionsplanung“

(Hartung/Fröhlich-Gildoff 2007, S. 28). Wobei zu erwähnen ist, dass Buben eher zu externalisierenden und Mädchen eher zu internalisierenden Verhaltensweisen neigen.

Die Auftretenshäufigkeit und Epidemiologie von Verhaltensauffälligkeiten kann nicht eindeutig angegeben werden, da wissenschaftliche Untersuchungen durch verschiedene Untersuchungsdesigns zu unterschiedlichen Ergebnissen gelangen. Allgemein kann man aber von einer Prävalenz der Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen von ca. 18% ausgehen. Im Kindesalter zeigen Buben grundsätzlich häufiger Verhaltensauffälligkeiten, dies ändert sich im Jugendalter, in welchem sich das Verhältnis umkehrt, was bedeutet, dass bei Mädchen in der Adoleszenz generell häufiger Auffälligkeiten zu beobachten sind, als bei Buben (vgl. Hartung/Fröhlich-Gildoff 2007, S. 28-31).

3.2 Formen von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen

Wie bereits beschrieben, können Verhaltensauffälligkeiten im Sinne einer dimensionalen Sichtweise in drei Gruppen von Auffälligkeiten eingeteilt werden, in externalisierende, internalisierende und gemischte Auffälligkeiten. Gegenwärtig wird als Ursache von Verhaltensauffälligkeiten ein multikausales Gefüge aus biologischen, sozialen und psychologischen Faktoren angenommen. Dieses multikausale Gefüge erfordert wiederum eine mehrdimensionale Vorgehensweise bei der Unterstützung der Kinder und Jugendlichen [mehr dazu in Kapitel 3.3] (vgl. Hartung/Fröhlich-Gildoff 2007).

3.2.1 Internalisierende Auffälligkeiten

In die Gruppe der „Internalisierenden Auffälligkeiten“ fallen allgemein Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen, die sich durch zurückgezogenes, ängstliches und eher ruhiges Verhalten äußern und dadurch vom sozialen Umfeld auch schwerer wahrgenommen werden (vgl. Hartung/Fröhlich-Gildoff 2007).

So zeichnet sich beispielsweise die **Depression** durch eine traurige, niedergedrückte Stimmung, sozialen Rückzug, Konzentrationsschwierigkeiten, Interesselosigkeit, Schlafstörungen und anderes aus. Depressionen kommen häufig erst im Jugendalter

explizit zum Vorschein und dann deutlich häufiger bei Mädchen als bei Buben (vgl. Hartung/Fröhlich-Gildoff 2007, S. 77ff.).

Auch **Angststörungen** werden als internalisierende Auffälligkeiten bezeichnet. Neben gewöhnlichen, entwicklungsphasen-bedingten Ängsten können bei Kindern und Jugendlichen auch Ängste auftreten, welche sich im Alltag störend und einschränkend auf das Leben auswirken können. Daraus entwickelt sich ein „Flucht- und Vermeidungsverhalten, das langfristig ein Kind in seiner motorischen, kognitiven sowie sozial/emotionalen Entwicklung beeinträchtigt (...und) Folgeprobleme in Familie, Kindergarten, Schule und Freizeitbereich“ (Petermann et al. 2000b, zit. n. Hartung/Fröhlich-Gildoff 2007, S. 87) bewirkt. In den Bereich der Angststörungen fallen Trennungsängste, phobische Störungen, Panikstörungen, die soziale Phobie/Angststörung und die generalisierte Angststörung. Auch hier sind ab dem Jugendalter wieder häufiger Mädchen als Buben betroffen (vgl. Hartung/Fröhlich-Gildoff 2007, S. 86-93).

Eine weitere internalisierende Auffälligkeit bei Kindern und Jugendlichen zeigt sich in **Essstörungen**. Wobei grundsätzlich zwischen Anorexia-Nervosa (Magersucht), Bulimie (Ess- und Brechsucht) und Adipositas (Übergewicht) unterschieden wird. Hier im dritten und letzten Bereich der internalisierenden Auffälligkeiten zeigt sich wieder sehr deutlich das häufigere Auftreten beim weiblichen Geschlecht, denn zwischen 90% und 95% der an Essstörungen Leidenden sind Mädchen. Hartung und Fröhlich-Gildoff (2007) weisen darauf hin, dass alle drei Störungsbilder ihren Beginn bzw. ihre Ursachen in der Kindheit haben und im frühen oder späteren Jugendalter auftreten (ebd. S. 100f.).

3.2.2 Externalisierende Auffälligkeiten

Dadurch, dass sich externalisierende Auffälligkeiten durch gesteigerte Aktivität, Unruhe, motorische Überaktivität und unaufmerksames Verhalten auszeichnen, werden Kinder und Jugendliche schneller und vermehrt als störend empfunden und dadurch als verhaltensauffällig bezeichnet (vgl. Hartung/Fröhlich-Gildoff 2007).

Als großes „Aushängeschild“ der Verhaltensauffälligkeit kann hierzu als erstes **AD(H)S** (Aufmerksamkeitsdefizithyperaktivitätssyndrom) genannt werden, auf welches jede dieser genannten Verhaltensweisen zutrifft. Was auch dazu führt, dass

ADHS eigentlich recht schwer zu diagnostizieren ist, da sowohl das Alter und der damit verbundene Bewegungsdrang, wie auch die jeweilige Entwicklungsphase des Kindes oder Jugendlichen in die Diagnosestellung miteinbezogen werden muss. Auch scheint die Einschätzung ob ein Kind ADHS hat oder nicht auch von demjenigen und dessen Toleranz abhängig, der dies zu beurteilen hat. Allgemein wird jedoch davon ausgegangen, dass „zwischen drei und fünf Prozent der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen die Symptomatik einer ADHS zeigen“ (Hartung/Fröhlich-Gildoff 2007, S. 123). Im Gegensatz zu den internalisierenden Auffälligkeiten treten externalisierende Auffälligkeiten und damit auch ADHS bei Buben häufiger auf. Als Ursache wird auch hier ein bio-psycho-soziales Modell angenommen (vgl. ebd., S. 117-125).

Der zweite Bereich der externalisierenden Auffälligkeiten findet sich in **Aggressionen, Gewalt, antisozialem Verhalten und Delinquenz**. Aggression wird in diesem Kontext so verstanden, dass es sich um eine „zielgerichtete körperliche oder verbale Tätigkeit (handelt), die zu einer psychischen oder physischen Verletzung führt“ (ebd., S. 137). Im Klassifikationssystem des ICD-10 fällt dieser Bereich unter „Störungen des Sozialverhaltens“. 4-15% der Kinder und Jugendlichen zeigen Formen von Aggressionen, Gewalt, antisozialem Verhalten und Delinquenz, wobei Buben deutlich häufiger körperliche und auch verbale Gewalt zeigen. „Eine übermäßig starke Manifestation von Aggressionen (ist) über den Langzeitverlauf stabil“ (ebd., S. 143), wenn sie in der frühen Kindheit beginnt, sehr häufig auftritt und viele Verhaltens- wie auch Lebensbereiche betrifft (vgl. ebd., S. 136-144).

3.2.3 Komplexe bzw. gemischte Auffälligkeiten

Folgende Gruppierung basiert auf drei Störungsbildern, welche lang anhaltend, tiefgreifend und häufig schwer zugänglich sind und ihren Ursprung teils im ersten Lebensjahr haben. Auch hier stellt die Diagnose eine Herausforderung dar und diese komplexen Auffälligkeiten müssen mit intensiver und professioneller, meist psychiatrischer und/oder psychotherapeutischer Hilfe bearbeitet werden (vgl. Hartung/Fröhlich-Gildoff 2007).

Als erste dieser komplexen Auffälligkeiten ist die **Borderline – Persönlichkeitsstörung** zu nennen. Obwohl hier zu beachten ist, dass der Begriff

der Persönlichkeitsstörung im Zusammenhang mit Jugendlichen eher kritisch betrachtet wird, da sich die Persönlichkeit von Jugendlichen noch in der Entwicklung befindet. Jedoch macht sich eine solche Störung meist in der Adoleszenz bemerkbar. Eine Borderline-Persönlichkeitsstörung ist durch hohe Impulsivität und Affektintensität, sowie der Unfähigkeit zur Affektregulation gekennzeichnet. Dadurch kommt es oftmals zu extremer Wut oder selbstverletzendem Verhalten. Weiters liegen Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung und bei der Differenzierung sowohl eigener als auch fremder Affekte vor. Die Beziehungsdynamik schwankt zwischen einer extremen Sehnsucht nach Nähe und einem starken Bedürfnis sich abzugrenzen (vgl. ebd., S. 166f). Auch hier, wie schon bei den internalisierenden Auffälligkeiten gibt es ein deutlich häufigeres Vorkommen bei Mädchen bzw. Frauen, welches zwischen 70 und 75 Prozent liegt (vgl. ebd., S. 163-168).

Als komplexe Auffälligkeiten gelten auch **Reaktionen auf schwere Belastungen**, so genannte Traumafolgestörungen. Es werden zwei Typen von Trauma unterschieden; Typ-1 Trauma bezieht sich auf ein unvorhergesehenes und einmaliges Ereignis, wobei Typ-2 eine chronische Traumatisierung darstellt. Je nach Art, Schwere und Dauer des traumatisierenden Ereignisses, dem zeitlichen Abstand zu diesem und dem Alter des Kindes ergibt sich eine Vielzahl von Symptomen. Die Prävalenzrate liegt bei Kindern und Jugendlichen bei 1,3-1,6%, laut internationaler Studien liegen die Langzeitprävalenzraten jedoch zwischen 6,3% und 9,2%. Womit posttraumatische Belastungsstörungen als häufige psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter angesehen werden können (vgl. Hartung/Fröhlich-Gildoff 2007, S. 179-184).

Insbesondere im Jugendalter stellen **Drogenmissbrauch und -abhängigkeit** ein großes Problem dar und fallen als letzter Bereich in die Gruppe der komplexen Auffälligkeiten. Drogenmissbrauch steht häufig im Zusammenhang mit aggressivem und delinquentem Verhalten. Der Umgang mit legalen und illegalen Drogen ist im Jugendalter ein brennendes Thema, wobei jeder Jugendliche mit der Aufgabe konfrontiert ist, einen angemessenen Umgang damit zu entwickeln. So haben 97% der 16- bis 19-Jährigen bereits Erfahrungen mit Alkohol gemacht, wobei ein Drittel davon regelmäßige Rauscherfahrten macht. Auch haben 32% der Jugendlichen bereits illegale Drogen konsumiert, 24% davon Cannabis. Mehreren Studien zufolge

steigt die Gefahr einer Abhängigkeit, umso früher das erste Mal Alkohol konsumiert wurde. Generell lassen sich zwei Typen von Betroffenen unterscheiden. Bei einem Teil zeigen sich Auffälligkeiten bereits vor der Adoleszenz und es kommt dann zu Alkohol- oder Drogenmissbrauch; der andere Teil zeigt erst in der Adoleszenz im Zusammenhang mit Alkohol- und Drogenkonsum bzw. -missbrauch Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Hartung/Fröhlich-Gildoff 2007).

Nachdem nun die drei Gruppen von Verhaltensauffälligkeit beschrieben wurden, sollen im anschließenden Teil der Arbeit Schlussfolgerungen gezogen bzw. pädagogische Hilfen für die Schule dargestellt werden.

3.3 Verhaltensauffälligkeit in der Schule

Grundsätzlich soll nochmals festgehalten werden, dass eine alleinige Hilfe und Unterstützung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher, wie z.B. in der Schule wohl in den seltensten Fällen ausreichend ist. Man geht davon aus, dass dieses bio-psycho-soziale Gefüge, welches als Ursache von Auffälligkeiten gesehen wird auch ein mehrdimensionales Vorgehen bei der Begegnung und Unterstützung betroffener Kinder und Jugendlicher erfordert. Mehrdimensional bzw. multimodal meint hier, dass nicht nur mit dem Kind oder Jugendlichen alleine an der Verhaltensauffälligkeit gearbeitet wird, sondern dass auch eine Begleitung der Eltern bzw. ganzen Familie sinnvoll scheint. Auch müssen unterstützende Akzente im weiteren Lebensumfeld des Betroffenen gesetzt werden, wie z.B. in Kindergarten oder Schule.

Da sich diese Arbeit vorwiegend auf den schulischen Bereich konzentriert, wird im Folgenden auch hauptsächlich auf diesen eingegangen. Wobei natürlich auch zu beachten ist, dass die schulische Unterstützung nicht als abgeschlossener, eigenständiger Aspekt angesehen werden kann, denn auch in diesem Bereich geht es um die Kooperation mit allen anderen Bereichen. Die zu unterstützenden Bereiche überlappen sich sozusagen und so werden als Aufgaben der LehrerInnen die Beratung der Eltern und Kooperation mit den Eltern, die Unterstützung bei der Diagnostik und den therapeutischen Maßnahmen, Rückmeldungen über etwaige Fortschritte des Kindes oder Jugendlichen, sowie natürlich auch die Gestaltung des Unterrichts und der Erziehungsmaßnahmen, gesehen (vgl. Ettrich/Ettrich 2006, S. 157).

Der Unterricht hat laut Mutzeck und Pallack (1991) wiederum durch den jeweiligen Erziehungsstil, Lehrmethode und -stoff des/der Lehrers/in, sowie dem Lerninhalt und der Lernsituation, aber auch durch den Status der SchülerInnen bei den MitschülerInnen Einfluss auf den/die verhaltensauffällige(n) SchülerIn. Deshalb gehen die Autoren in ihrer zusammengestellten Integrationskonzeption davon aus, dass durch sonderpädagogische Aspekte in der Lehrerausbildung, wie auch durch Fortbildungen eine Einstellungsveränderung bei LehrerInnen erzielt werden müsse, dass die Strukturen der Regelschule hinsichtlich Förderunterricht verändert werden sollen, dass das Selbstverständnis des Erziehungsauftrages erweitert und dass eine integrative Betreuung gemeinsam mit Ärzten, Psychologen etc. hergestellt und ausgebaut werden müsse (vgl. Mutzeck/Pallack 1991, zit. n. Ettrich/Ettrich 2006, S. 158).

Für die Schule selbst stellte unter anderem Fend (2002) Maßnahmen für eine „motivationsförderliche Unterrichtsgestaltung“ zusammen. Dabei sollen die „Einführung individueller Bezugsnormen“, (ein) „Angemessener Wechsel der Anforderungen“, (die) „Empfundene Wichtigkeit der Tätigkeiten“, (die) „Rückmeldung durch die Aufgaben“, (die) „Möglichkeit zur Zusammenarbeit mit anderen“ (und ein) „Angemessener Handlungsspielraum durch die Gewährung von Autonomie“ (Fend 2002, zit. n. Ettrich/Ettrich 2006, S. 159) dazu beitragen eine positive Motivation hinsichtlich der Schule zu bewirken. Interessant scheint hier, dass diese Maßnahmen große Ähnlichkeiten mit jenen von Rogers (1988) aufweisen.

Mittlerweile liegt eine Vielzahl an Schulversuchen und Konzeptionen vor, um mit verhaltensauffälligen SchülerInnen zu arbeiten bzw. aggressives Verhalten an Schulen zu vermeiden.

Olweus (1996) sieht als Voraussetzung zur Bekämpfung von Gewalt an Schulen eine vorherrschende Einigkeit von SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen sowie den Schulbehörden. So setzt sein Interventionsprogramm „Maßnahmen auf Schulebene“, „Maßnahmen auf Klassenebene“ (und) „Maßnahmen auf der persönlichen Ebene“ (Olweus 1996, zit. n. Ettrich/Ettrich 2006, S. 160).

Maßnahmen, wie das Aufstellen von „Klassenregeln gegen Gewalt“, die „Anwendung von Lob“, gemeinsames Vereinbaren von „Strafen für unerwünschtes Verhalten“,

„regelmäßige Klassengespräche“, „kooperatives Lernen“, sowie „gemeinsame positive Aktivitäten“ (Ettrich/Ettrich 2006, S. 160f.), welche im Idealfall auch außerhalb der Unterrichtszeit Anwendung finden sollten, setzen wiederum eine Einigkeit aller beteiligten Personen in der Ablehnung von Gewalt voraus.

Auch Beratungslehrer und Schulpsychologen sind damit vertraut, verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen im schulischen Bereich Hilfen anzubieten, wie das „Training mit aggressiven Kindern“, das „Training mit Jugendlichen“ und das „Sozialtraining in der Schule“ (vgl. ebd., S. 163f.).

Weiters gibt es so genannte **Streitschlichterprogramme** an Schulen, welche über eine „Einleitungsphase“ und „Klärungsphase“ hin zu einer „Lösungsphase“ führen sollen. Wichtig ist auch hier das gemeinsame Vorgehen und Erarbeiten des Konflikts, sowie ein gemeinsamer Weg bei der Suche nach Lösungen, mit denen alle Beteiligten zufrieden sein können (ebd., S. 164f.). Eines dieser Programme, das „Peacemaker“-Programm wird in Kapitel 5 genauer beschrieben.

Was in diesem Kapitel nochmals zum Vorschein kommt, ist wohl die Forderung nach einer starken Vernetzung, welche Einigkeit und gemeinsames Handeln und Vorgehen auf vielen verschiedenen Ebenen voraussetzt, um einerseits aggressives und gewalttätiges Handeln, wenn möglich im Vorhinein vermeiden zu können und andererseits auch um verhaltensauffälligen SchülerInnen Stütze und Hilfe zu bieten, ihren Schulalltag so gut wie nur möglich zu bewältigen.

4. Verknüpfung zwischen personenzentriertem Lehren und Lernen und dem Umgang mit verhaltensauffälligen SchülerInnen: Anwendungsbeispiele und –schwierigkeiten

Das folgende Kapitel soll nun eine Verknüpfung der beiden bereits dargestellten Themen erreichen. So soll anhand von Praxisbeispielen zunächst verdeutlicht werden, inwieweit personenzentrierter Unterricht mit verhaltensauffälligen SchülerInnen umsetzbar ist bzw. wäre. In weiterer Folge soll aber auch kritischen Stimmen Raum gegeben werden, welche die noch recht geringe Verbreitung des personenzentrierten Ansatzes in Schule und Unterricht erklären könnten.

4.1 (Praxis-) Beispiele für einen Personenzentrierten Unterricht mit verhaltensauffälligen SchülerInnen

4.1.1 Der Bericht einer Lehrerin

Rogers' (1988) erstes Praxisbeispiel in seinem Werk „Lernen in Freiheit“ bezieht sich auf die Lehrsituation einer Lehrerin in einer sechsten Klasse. Rogers wählt den Erfahrungsbericht dieser Lehrerin nicht nur, weil er ein gutes Beispiel für ein personenzentriertes Unterrichtskonzept darstellt, sondern auch weil es unter den 36 SchülerInnen dieser Klasse auch Kinder gibt, welche von der Lehrerin als „Problemfälle“ bezeichnet werden. Rogers (1988) geht also mit seinem ersten Praxisbeispiel gezielt auf Unterrichtssituationen ein, welche sich als schwierig herausstellen, um von Anfang an zu zeigen, dass seine Thesen nicht nur mit so genannten braven und guten SchülerInnen kompatibel sind, sondern dass sie auch bei schwierigen SchülerInnen positive Wirkungen zeigen. Wobei aber die Schwere der Verhaltensauffälligkeit nicht eindeutig ersichtlich wird, einige der SchülerInnen jedoch von der Lehrerin als „»sozial schlecht angepasst«, »leistungsschwach« oder »emotional gestört«“ (Rogers 1988, S. 19) bezeichnet werden.

So schreibt die Lehrerin in ihrem Bericht „In der Tat hat sich ja dieses Programm aus dem Versuch entwickelt, der Herausforderung zu begegnen, die die »Problemkinder« darstellten“ (ebd., S. 27). Sie geht auch auf die anfänglichen Schwierigkeiten durch die veränderte Unterrichtsgestaltung nach den Prinzipien von Rogers ein, indem sie schreibt, „Das größte Problem, dem ich gegenüberstand, war die Disziplin. Ich habe

viele schwierige Kinder in meiner Klasse, und die Selbstkontrolle ließ nach, als die Kontrolle von außen durch den Lehrer aufgehoben wurde“ (ebd.).

Dennoch versuchte sie die neuen Prinzipien aufrechtzuerhalten und ermöglichte den Kindern individuelle Lernwelten, in denen sie selbst die Schwere und Reihenfolge von Aufgaben bestimmen konnten und stellte daraufhin fest, dass sie „diese Kinder mit anderen Augen sehe“ (ebd., S. 28) und dass es für diese Kinder wieder Hoffnung gibt, „da sie anfangen, sich selbst besser zu verstehen, wurden ihre eigenen Reaktionen – nämlich Ausbrüche und Streitereien – seltener“ (ebd., S. 29) und „Aus sich selbst heraus entwickelten sich Werte, Einstellungen und Verhaltensmaßstäbe“ (S. 29).

Rogers beschreibt in seinem Werk auch, hinsichtlich der Einstellungen des/der Lehrers/in bzw. Facilitators, dass es wichtig sei,

„daß die Fragen, die sie beschäftigen, sich nicht um die Mängel ihrer Schüler drehen, sondern darum, deren Potenzial freizusetzen; daß sie dabei sind Unterrichtssituationen zu schaffen, in denen es weder bewunderte noch ungeliebte Kinder gibt, sondern Zuwendung und Gemochtwerden fester Bestandteil im Leben jedes Kindes sind; und daß in Klassen, in denen annäherungsweise ein psychologisches Klima dieser Art herrscht, Kinder in konventionellen Unterrichtsfächern mehr lernen“ (S. 139).

Dieser kurze Abschnitt sollte dem Leser einen kleinen Einblick in die Praxis geben und zeigen, dass es möglich ist, personenzentriertes Lehren und Lernen in den Unterricht einzubinden und dass es auch eine Möglichkeit ist verhaltensauffällige SchülerInnen zu erreichen.

Im Anschluss soll ein weiteres Praxisbeispiel, nämlich die LIP-Schule vorgestellt werden, welche unter anderem nach den Prinzipien Rogers' geleitet wird.

4.1.2 Die LIP-Schule in Zürich

Das zweite Praxisbeispiel wird auf die LIP-Schule (**L**ernen ist **p**ersönlich; Anm. der Autorin) eingehen. Die Informationen, welche hier kurz die LIP-Schule darstellen sollen, wurden der Homepage <http://www.lipschule.ch/index.htm> entnommen. Die LIP-Schule ist eine private Tagesschule in Zürich, welche sich u. a. auf Rogers' Konzeptionen eines personenzentrierten Unterrichts stützt und große Erfolge mit dieser Unterrichtsform erzielt. Viele SchülerInnen gelten als hochbegabt und einige wurden als nicht mehr tragbar aus dem Regelschulsystem ausgegliedert und fanden

dadurch ihren Platz in dieser Schule. Beerli-Schuchter (2003), die Leiterin dieser Schule, schreibt dazu,

„Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler hat die Staatsschule nicht freiwillig verlassen. Viele haben unter Mobbing, sei es von Schüler- und/oder Lehrerseite, gelitten, andere reagierten über den fremdbestimmten Leistungsstress mit psychosomatischen Symptomen, ein Teil konnte oder durfte sein Potenzial nicht ausschöpfen, was zu den oft beschriebenen verhaltenskreativen oder depressiven Reaktionen führte. Kurz, die Schülerschaft setzt sich mehrheitlich aus hoch sensiblen, von der Gesellschaft oft als "schwierig" titulierten Kindern zusammen. Ihre Leistungsfähigkeit ist aber so verschieden wie sie selbst“ (Beerli-Schuchter 2003, http://www.lipschule.ch/04a_publication.htm)

Das Konzept der LIPSCHULE beinhaltet ein Zitat Rogers', welches auch die Einstellungen der Schule zu den SchülerInnen widerspiegeln soll, „Ein konstruktiver Lernprozess setzt ein, wenn ich den Lernenden vertraue und immer wieder versuche zu verstehen, wie sie sich in ihrem Inneren fühlen und wahrnehmen. Je mehr mir das gelingt, desto besser erkennen sie sich selbst und suchen nach eigenen Lösungen. Sie unternehmen Schritte, damit sie unabhängiger und selbstständiger werden.“ (Carl Rogers; Freiheit und Engagement).

Andrea Beerli-Schuchter (2003), die Leiterin dieser Schule, beschreibt in ihrem Artikel „Schulkonzept und Präsentation der LIP-Schule“ die Sichtweisen der LehrerInnen auf die SchülerInnen, sowie eine anhand ihrer Schule dargestellte mögliche Verwirklichung des rogerianischen Konzeptes. Beerli-Schuchter (2003) geht von folgenden Annahmen aus, die sich auf die Prinzipien Rogers' stützen,

„Die positive Grundhaltung, die Begeisterung, die Echtheit, die Zuversicht und Wertschätzung der Lehrperson sind erwiesenermassen zu einem grossen Teil ausschlaggebend für den Lernerfolg. Nebst diesen Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrperson heisst es, das Kind wahrzunehmen, seine Eigenart zu respektieren, dessen Ressourcen zu erkennen, zu fördern und zu fordern. „Ausgehend von der Annahme, dass Selbstmotivation die Grundlage für Lernen ist, bedürfen Selbstkompetenz und Eigenverantwortung bei den Schülerinnen und Schülern besonderer Förderung“ (Beerli-Schuchter 2003, http://www.lipschule.ch/04a_publication.htm)

Beerli-Schuchter (2003) beschreibt, dass der Erfolg der LIP-Schule auf verschiedene Aspekte zurückzuführen ist. Diese Aspekte beziehen sich auf „Die Autonomie des Menschen steht im Zentrum“, „Selbstverantwortung im Lernen und Handeln bildet die Basis“, „Selbstbestimmung innerhalb der vorgegebenen Strukturen hat Vorrang“, „Persönliche Ziele legen die Schüler mit der Lehrperson verbindlich fest“, „Kinder mit

besonderen Begabungen werden integrativ innerhalb des Gesamtkonzeptes gefördert“, „Strukturen und Positionen der Beteiligten sind klar“, „Die Infrastruktur ist von grosszügiger Offenheit“, „Die persönliche Identität hat die Identität mit der ganzen Schule zur Folge“ (ebd.).

Anhand dieser zwei Praxisbeispiele kann im Grunde ganz deutlich eine gelungene Verknüpfung zwischen den Konzeptionen Rogers und dem Umgang mit Verhaltensauffälligkeit in der Schule ausgemacht werden.

Nun stellt sich natürlich die Frage, wie es sich denn erklären lässt, dass der Ansatz Rogers' dennoch so wenig Eingang in den Schulbetrieb gefunden hat. Deshalb sollen hier auch einige kritische Stimmen zu Wort kommen, um Gründe für diese Entwicklungen ausmachen zu können und um auf etwaige Schwierigkeiten der Zusammenführung dieser zwei Gebiete eingehen zu können.

4.2 Warum findet Rogers' Ansatz so wenig Eingang in die Schule? Kritische Beleuchtung des Konzepts des Personenzentrierten Unterrichts

Nachdem in dieser Arbeit einerseits der personenzentrierte Ansatz Rogers sowie auch die Situation und der Umgang mit verhaltensauffälligen SchülerInnen beleuchtet wurden und weiters auch eine Verknüpfung dieser Gebiete nicht auszuschließen ist, sondern mithilfe der beiden Praxisbeispiele sogar gut vorstellbar und sinnvoll scheint, bleibt für uns die Frage offen, warum dem personenzentrierten Konzept in der schulischen Praxis dennoch so wenig Aufmerksamkeit zu Teil wird. So soll dieses Unterkapitel auf Gründe für dieses Phänomen eingehen und mögliche Forderungen an das personenzentrierte Konzept von Schule und Unterricht deutlich werden lassen.

Wenn man sich mit Rogers' Werken auseinandersetzt, wird man überrollt von Hoffnungen und positiven Erwartungen, weil das von ihm Geschriebene plausibel und leicht umsetzbar scheint, wie auch bereits in Kapitel 2.1.3 bei aktuellen Schwierigkeiten in der personenzentrierten Forschung allgemein, beschrieben wurde. Beispielsweise geht Behr (1987) kritisch auf Rogers' Werk „Freiheit und Engagement“, als eine Enttäuschung für LeserInnen ein „angesichts schwacher Beispiele und pädagogischer Uralt-Empfehlungen, die ihre geringe innovative Substanz nur mühsam hinter einer suggestiven und Ermutigung vermittelnden

Sprache verbergen“ (Behr 1987, S. 144). So fühlt man sich von den scheinbar einfachen Prinzipien angezogen, welche aber bei deren Umsetzung immer komplexer zu werden scheinen. Deshalb sollen an dieser Stelle einige Anwendungsprobleme des personenzentrierten Unterrichtskonzeptes dargestellt werden.

Die Leiterin der LIP-Schule, Beerli-Schuchter (2003), welche die Erfahrung gemacht hat, dass eine Anwendung des rogerianischen Konzeptes im Rahmen der von ihr geleiteten Schule möglich ist, hebt folgendes hervor:

„Das pädagogische Konzept (der LIP-Schule; Anm. der Autorin) verfolgt den personenzentrierten Ansatz nach Carl R. Rogers mit dem autonomen, eigenverantwortlichen Lerner im Zentrum. Dieses Konzept verlangt von den Lehrpersonen einen hohen Stand an Professionalität, Teamfähigkeit und die Überzeugung, dass Selbstmotivation die Grundlage für Lernen bildet. Grundsätzlich kann diese Arbeitsweise auch an öffentlichen Schulen realisiert werden. Meist liegt aber der Hinderungsgrund in einem fehlenden einheitlichen pädagogischen Konzept, das alle Kolleginnen und Kollegen unterstützen. Wenn jeder seiner eigenen Methode und Überzeugung nachgeht, kann keine Schulhaus- und Lernkultur entstehen“ (Beerli-Schuchter 2003, http://www.lipschule.ch/04a_publication.htm)

Einigkeit des Lehrpersonals scheint also unerlässlich, wenn sich das Konzept Rogers' in die Praxis umsetzen lassen will. Dies könnte auch ein Grund dafür sein, dass das Konzept so wenig Eingang in die schulische Praxis, v. a. in die der Regelschule gefunden hat. Da es sich in einer, wie von Beerli-Schuchter geleiteten Privatschule, in der sich SchülerInnen, Eltern und auch LehrerInnen gezielt für diese Unterrichtsmethode entscheiden, wohl einfacher umsetzen lässt.

Obwohl auch „übertolle Lehrpläne, Erlasse der Schulverwaltung, autoritäre oder verunsicherte Schulleiter, mangelhaft ausgebildete Lehrer, schwierige Schüler und gesellschaftliche Probleme, wie Arbeitslosigkeit oder Lehrstellenmangel“ (Wagner 1987, S. 35) die Realisierung eines schülerzentrierten Unterrichts erschweren, geht Wagner (1987) vor allem auf die psychologischen Schwierigkeiten bei der Verwirklichung eines schülerzentrierten Unterrichts ein und meint, dass schülerzentrierter Unterricht mehr als das Umsetzen der drei Basisvariablen bedeutet, nämlich dass man bei der Umsetzung in die Praxis „auf – von der Theorie her nicht vorgesehen – Schwierigkeiten“ (Wagner 1987, S. 14f.) stößt. Die Autorin

meint, dass es auch auf die Sichtweisen von schülerzentriertem Unterricht ankommt. Wenn ich diese Unterrichtsform als einen Entwicklungsprozess wahrnehme und nicht als einen Idealtypus, dann geht Wagner (1987) davon aus, dass schülerzentrierter Unterricht in der Praxis bereits Anklang gefunden hat. Wichtig ist wohl die zu hohen Hoffnungen und Erwartungen herabzusetzen und sich auch einzugestehen, dass die Umsetzung dieser Unterrichtsform nicht nur von Erfolgen gekrönt war und ist. Dass sich die Verwirklichung eines schülerzentrierten Unterrichts immer wieder als schwierig herausstellt, liegt laut Wagner (1987) vor allem auch daran, dass diese Unterrichtsform zu einem pädagogischen Imperativ im Sinne von „Man MUSS einfach schülerzentriert unterrichten, oder genauer, man DÜRFTE EIGENTLICH NICHT autoritär sein“ (Wagner 1987, S. 33) erhoben wurde, was dazu führt, dass wenn Probleme bei der Umsetzung auftreten, gleich der gesamte Inhalt des Konzeptes in Frage gestellt wird. So meint Wagner (1987), dass „aus dieser Tendenz, schülerzentrierten Unterricht in einem neuen Imperativ zu erheben, (...) sich viele der Fehlentwicklungen im Bereich des ‚schülerzentrierten Unterrichts‘ erklären (lassen)“ (S. 53).

Wagner (1987) stellt dar, dass Rogers seine Konzeption eines schülerzentrierten Unterrichts nicht als ein starres Konstrukt sieht, sondern, dass sie als lebendiger Prozess verstanden werden sollte, in welchem man sich nicht auf die drei Basisvariablen, als statische Haltungen bezieht (vgl. Wagner 1987, S. 49f.). So geht Wagner (1987) darauf ein, dass sich die drei Haltungen dadurch auszeichnen, dass sie eben keine Imperative darstellen, weder einer anderen Person noch einem selbst gegenüber (vgl. ebd., S. 51). „Schülerzentrierter Unterricht ist also seinem Kern nach ein Unterricht, der durch den Abbau äußerer wie innerer Imperative gekennzeichnet ist“ (S. 53). Um Imperative und neue Imperativbildungen zu vermeiden bzw. abzubauen, schlägt Wagner (1987) „Hinschauen und sehen was ist“ (S. 68) vor, ein Wahrnehmen der eigenen Gefühle, um „zu einer tiefgreifenden Veränderung des Verhaltens, zur Auflösung von Imperativen und damit zur Ermöglichung eines hervorragenden, exzellenten Unterrichts“ (S. 69) zu gelangen. So scheint ein hohes Ausmaß an Selbstreflexion der LehrerInnen notwendig, wenn man SchülerInnen schülerzentriert unterrichten möchte.

Groddeck (1987) verweist darauf, dass es Rogers in seinem Konzept des Facilitators und des signifikanten Lernens weder „um psychotherapeutische Strategien der

Beeinflussung“ (noch) „um pädagogisch-didaktische strukturierte Unterrichtsprozesse im pädagogischen Sinne“ (gehe), „sondern um individuelle authentische lernende Auseinandersetzung im ganzheitlichen Sinn ohne pädagogische ‚Tricks‘ und erzieherische Einwirkung im Medium einer zwischenmenschlichen offenen Beziehung“ (Groddeck 1987, S. 91). Bedeutend ist „die **Förderung der Person**, die Förderung ihres phänomenalen Selbsterlebens, die Kräftigung der Selbstbestimmungsfähigkeiten und der individuellen Autonomie“ (Groddeck 1987, S. 93). Der Autor kommt zu der Schlussfolgerung, dass der personenzentrierte Ansatz durch seinen langen Entwicklungsweg „nicht mehr als eine psychologische oder pädagogische Einzeltherapie angemessen verstanden werden (kann), sondern lässt sich nur noch als eine eigene Lebensform und praktische Philosophie der Erfahrungsgewinnung und der Lebensführung verstehen“ (ebd., S. 101). Was vom Facilitator bzw. LehrerInnen eine reichhaltige Auseinandersetzung mit der Theorie Rogers erfordert, um diese Lebensform verinnerlichen und danach leben zu können. So meint auch Behr (1987), dass sich „Rogers eigentliche Leistung für die Pädagogik (...) eher im Verborgenen (findet, nämlich) dort, wo sich seine Auffassung von zwischenmenschlicher Beziehung in Hinblick auf pädagogischen Bezug denken lässt“ (Behr 1987, S. 149).

Behr (1987) sieht in Hinblick auf die Entwicklung konkreter Handlungsinstrumentarien eine Aufforderung an die personenzentrierte Pädagogik, „ohne therapeutischen Ehrgeiz entsprechende Handlungsvollzüge in pädagogischen Arbeitsfeldern modifiziert zu erproben und darüber hinaus wieder die Verwendbarkeit dieser Konzepte als Anwendungsinstrumentarium in der Pädagogenausbildung zu befragen“ (Behr 1987, S. 164).

Fleischer (1997) stellt einige Thesen auf, um Fragen bezüglich der Anwendungsschwierigkeiten des personenzentrierten Konzeptes beantworten zu können. Er geht davon aus, dass dieses Phänomen mit der vorherrschenden Diskrepanz zwischen Wissenschaft und Praxis zusammen hängen könnte. So hat es schon die Pädagogik schwer in der schulische Praxis mitzumischen und noch schwerer sei es für psychologische Konzepte und deren Integration in Schule und Unterricht. Eine seiner weiteren These bezieht sich auf die nach außen hin wenig komplex scheinenden Konzeptualisierungen der Humanistischen Psychologie, welche von der schulischen Praxis meist belächelt werden, da sie zu undifferenziert

erscheinen und sowohl inhaltlich als auch politisch andere Akzente setzen. Fleischer (1997) nimmt weiters an, dass durch den gesellschaftlichen Auftrag, welchen eine Institution wie die Schule zu erfüllen hat, nur wenig mit den gering beachteten bildungsökonomischen Akzentuierungen des personenzentrierten Ansatzes angefangen werden könne. So löst beispielsweise eine Forderung zur Abschaffung einer Notenbeurteilung bzw. einem Mitspracherecht des/der jeweiligen Schülers/in bei der Notengebung in einer Leistungsgesellschaft, wie der unseren, Widersprüche aus. Auch müssen die einzelnen sowohl psychologischen als auch pädagogischen Konzepte die Ambivalenz zwischen der Vermittlung der Inhalte und Werte unserer Kultur und einem individuellen Aneignen von Fertigkeiten und Fähigkeiten „systematisch thematisieren und dabei konstruktive bzw. integrative, pragmatisch umsetzbare Lösungen entwickeln“ (Fleischer 1997, S. 21). Als letzte These erwähnt der Autor, dass der personenzentrierte Ansatz zwar allgemeine Orientierungen für den Unterricht gibt, jedoch stofflich-inhaltliche Aspekte ausspart (vgl. Fleischer 1997, S. 20f.).

Zusammengefasst treten also neben organisatorischen, administrativen und curricularen Schwierigkeiten auch psychologische Probleme auf, die die Realisierung des schülerzentrierten Unterrichts erschweren. So muss vor allem in Hinsicht auf eine Verwirklichung dieser Unterrichtsform in der Regelschule, Einigkeit unter den LehrerInnen und der Schulleitung herrschen, dieses Konzept umsetzen zu wollen und so müssen sich praktisch Tätige auch auf Wissenschaft und Theorie einlassen können, um Theorie und Praxis als zwei sich ergänzende Bereiche wahrzunehmen und dadurch unter anderem inhaltliche Aussparungen Rogers durch praktische Erfahrungen zu vervollkommen. Eine selbstreflexive Auseinandersetzung der LehrerInnen scheint unerlässlich, um SchülerInnen Authentizität, Wertschätzung und Empathie in einem ausreichend hohen Ausmaß entgegenbringen zu können. Praktiker sollten die Theorie als eine neue Lebensform annehmen können und die Konzeptionen Rogers verinnerlicht haben. So scheint die Verwirklichung eines schülerzentrierten Unterrichts wahrlich Schwierigkeiten aufzuwerfen, die in einem gemeinsamen Entwicklungsprozess aller am Schulsystem Beteiligten gelöst werden sollten.

5. Methodische Vorgangsweise

5.1 Wissenschaftstheoretische Einordnung und Begründung der Methodenwahl

Das methodische Vorgehen der Arbeit basiert auf einer hermeneutisch-interpretativen Arbeitsweise, in Form eines narrativen Reviews. Hierbei handelt es sich um „eine Zusammenfassung und Synthese verschiedener Primärstudien, aus denen Schlussfolgerungen für Fragestellungen in einem umfassenden und komplexen Forschungsgebiet gezogen werden können“ (Hutterer 2008, S. 1).

Dadurch, dass personenzentriertes Lehren und Lernen bereits auf vielfältige Weise, sowohl quantitativ als auch qualitativ untersucht und analysiert wurde und somit eine große Fülle an Datenmaterial vorhanden ist, bietet sich die Methode des narrativen Reviews hinsichtlich dieser Arbeit an.

5.2 Die methodische Vorgangsweise: Der narrative Review

In der wissenschaftlichen Forschung, vor allem im Bereich der Sozialwissenschaften, Bildungswissenschaften, Psychologie und Medizin werden zwei Arten von Reviews verwendet - nämlich der narrative und der systematische Review - um Wissen zu bestimmten Fragestellungen zusammenzufassen. Collins und Fauser (2005) gehen auf diese zwei Review- Typen ein und sind der Auffassung, dass eine Balance zwischen systematischen und narrativen Reviews am vorteilhaftesten wäre (vgl. Collins/Fauser 2005). Eine kurze Beschreibung beider Arten von Reviews soll nun helfen Stärken und Schwächen dieser methodischen Vorgangsweisen aufzuzeigen.

Der **systematische Review** ist dadurch gekennzeichnet, dass er auf explizit dargestellten Methoden aufbaut, Studien kritisch betrachtet und die Literatur zu einer spezifischen Fragestellung zusammenfasst. Wobei der systematische Review einen begrenzten Fokus auf die Fragestellung wirft und durch die objektiven und transparent gemachten Methoden die Meinung des Reviewers weitgehend ausblenden kann (vgl. Collins/Fauser 2005, S. 103).

Collins und Fauser (2005) gehen aber davon aus, dass diese Stärken des systematischen Reviews auch in eine Schwäche umschlagen können, nämlich dann, wenn eine reichhaltige und breite Erfassung einer Fragestellung durch den

begrenzten Fokus des systematischen Reviews nicht gewährleistet werden kann. Da manche Themen und Fragestellungen eine umfangreichere Auseinandersetzung benötigen, können die, in einem narrativen Review weniger explizit gemachten Methoden einen Ausgleich bieten und zwar in Richtung einer ausgedehnteren Reichweite (vgl. Collins/Fauser 2005, S. 103f.).

Narrative Reviews haben den Vorteil, dass sie eine umfassendere Bearbeitung einer Fragestellung ermöglichen und dass sie eine breitere Auseinandersetzung mit einem Themengebiet erlauben. Dadurch, dass Regeln und Methoden in einem traditionellen narrativen Review nicht notwendigerweise explizit gemacht werden müssen, geben sie dem Reviewer mehr Raum und erlauben somit auch größere Subjektivität (vgl. Collins/Fauser 2005).

Collins und Fauser (2005) gehen aufgrund der dargestellten Stärken und Schwächen beider Review-Typen davon aus, dass eine Balance zwischen diesen beiden Herangehensweisen wohl am sinnvollsten wäre. Das Ziel eines Reviews sollte generell darin liegen „to ensure that the methods of all reviews should be explicit, transparent, clearly stated and reproducible by interested readers“ (Collins/Fauser 2005, S. 104).

Ein wichtiger Bestandteil der Arbeitsweise des narrativen Reviews beinhaltet das Einbeziehen und Berücksichtigen des aktuellen Forschungsstandes. Dieser wird in dieser Arbeit einerseits durch die **Meta-Analyse** von Cornelius-White (2007) und andererseits durch Studien, welche nach 2004 publiziert wurden und somit nicht in der Meta-Analyse enthalten sind, dargestellt. Wodurch ein weiterer wichtiger Bestandteil des narrativen Reviews ersichtlich wird, nämlich das Einbeziehen von Meta-Analysen. Hutterer (2008) beschreibt die Meta-Analyse als „ein statistisches Verfahren, das Ergebnisse von mehreren unabhängigen Studien zusammenführt, in einer quantitativen Synthese kombiniert und eine Schätzung des durchschnittlichen Behandlungseffektes ermöglicht, in die die einbezogenen Studien gewichtet einfließen“ (Hutterer 2008, S. 2).

Der Meta-Analyse und dem narrativen Review gemeinsam ist, dass beide einen Überblick über die aktuelle Forschungsliteratur zu einem Thema liefern, wobei dieser bei der Metaanalyse eher objektiv und beim narrativen Review eher subjektiv betrachtet wird. Der Unterschied des narrativen Reviews zur Meta-Analyse beruht darauf, dass unterschiedliche Studien in einer narrativen, also erzählenden Weise

dargestellt, diskutiert und auch kritisch betrachtet werden sollen. Das statistische Verfahren fällt daher im narrativen Review weg, fließt aber dennoch durch das Einbeziehen von Meta-Analysen in die Arbeit mit ein (vgl. Hutterer 2008).

Als Stärken des narrativen Reviews geht Hutterer (2008) zusammenfassend auf „die Möglichkeit der Diskussion einer breiten Palette von Fragen und Problemen, die deutlichere Einbeziehung von theoretischem Hintergrundwissen und bestehender Kontroversen und die flexible Thematisierung differenzierter Inhalte, insgesamt eine facettenreichere und produktivere Diskussion (und) den narrativen Modus der Interpretation selbst“ (S. 3), ein.

In Bezug auf Collins und Fauser (2005) schlägt Hutterer (2008) folgende methodische Vorgehensweisen bei der Erstellung eines narrativen Reviews vor:

- „Formulierung einer klaren und differenzierten Ausgangsfrage und Darstellung des Review -Zweckes
- Einbeziehung aller recherchierbaren Studien zu einem thematischen Schwerpunkt oder Einbeziehung bzw. Hervorhebung typischer Studien, die charakteristisch für die aktuellen Forschungsbemühungen und den gegenwärtigen Diskussionsstand sind
- Einbeziehen von kritisch bzw. widersprüchlichen Studien bzw. Kontroversen zu einschlägigen Forschungsfragen
- Einbeziehen von Meta-Analysen in die Darstellung und Interpretation
- Thematische Aufschlüsselung der einbezogenen Studien (z.B. nach Setting, differentiellen Aspekten, Klientel, Diagnosen, etc.)
- Übersichtliche (tabellarische) Darstellung der einbezogenen Studien
- Einbeziehung der aktuellen Diskussion und Kontroversen in der im gegebenen Forschungsfeld (z.B. Psychotherapieforschung, Erziehungsstilforschung etc.) bei der Interpretation der Ergebnisse und Darstellung der Schlussfolgerungen
- Einschätzung der Stärken, Schwächen und Grenzen des vorliegenden Reviews im Vergleich zu früheren vergleichbaren Reviews“ (Hutterer 2008, S. 4).

Deshalb soll in dieser Arbeit versucht werden, sich soweit wie möglich an diese Art der Vorgehensweise zu halten, da es scheint, dass dadurch mögliche Schwächen eines narrativen Reviews sinnvoll ausgeglichen werden können. Das weitere Vorgehen soll nun im nächsten Abschnitt näher erklärt und verdeutlicht werden.

5.3 Konkretisierung der methodischen Schritte

Es soll, nachdem nun der theoretische Teil den Leser in die Thematik eingeführt hat, versucht werden festzustellen, ob personenzentriertes Lehren und Lernen als Chance für verhaltensauffällige SchülerInnen gesehen werden kann bzw. wenn dies der Fall sein sollte, welche Begründungen oder möglichen Belege dafür in unterschiedlichen Studien gefunden werden können. Nach der Darstellung der Ergebnisse soll eine Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse zu möglichen Schlussfolgerungen und Implikationen für zukünftige Forschung führen.

Das methodische Vorgehen wird sich nun vorwiegend mit der Meta-Analyse von Cornelius-White (2007) auseinandersetzen. So sollen die, für diese Arbeit relevanten Studien, welche in der Meta-Analyse enthalten sind in narrativer Weise dargestellt und diskutiert werden. Die Relevanz der Studien wurde von der Autorin dadurch festgelegt, ob die Studien Aussagekraft und Bedeutung hinsichtlich Verhaltensauffälligkeiten von SchülerInnen sowie auch einen Zusammenhang mit personenzentriertem Lehren und Lernen haben. Auch sollen die von Cornelius-White (2007) dargelegten Ergebnisse, welche im Zusammenhang mit verhaltensauffälligen Schülern stehen, betrachtet werden. Schließlich sollen auch weitere relevante Studien, welche nicht in der Meta-Analyse enthalten sind einbezogen werden, um eine reichhaltige Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage zu gewährleisten.

Mithilfe von Datenbanken wie PsychNet oder ERIC und dem Service der Fernleihe der Universitätsbibliothek Wien wurden die relevanten Studien zunächst gesammelt, falls notwendig aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt und anschließend exzerpiert.

Leider konnten zwei Studien, welche für diese Arbeit ebenfalls relevant schienen nicht in die Arbeit aufgenommen werden, da sie weder in Datenbanken, dem Elektronischen Zeitschriftenservice, noch per Fernleihe für die Autorin zugänglich waren. Dennoch konnten insgesamt zehn Studien, welche in der Metaanalyse enthalten waren auf ihre Relevanz hin geprüft werden und so in die Arbeit mit einfließen. Die Studien, welche der Meta-Analyse entnommen wurden, um nun in Form eines narrativen Reviews bearbeitet zu werden, reichen von den Jahren 1949 bis 2001. Studien, welche zwischen 1948 und 2004 publiziert wurden, fanden Eingang in die Meta-Analyse. Der aktuelle Forschungsstand zur Thematik wird durch

das Einbringen gegenwärtiger Studien im Anschluss an die, der Meta-Analyse entnommen Studien, in die Arbeit mit einfließen.

Die Autorin möchte darauf hinweisen, dass versucht wurde auf größtmögliche Vollständigkeit zu achten. Da in der Meta-Analyse eine große Anzahl an Untersuchungen hinsichtlich der Leistung, Anpassung, Motivation etc. von SchülerInnen einbezogen wurden, wurden von der Autorin in dem für sie möglichen Ausmaß und Aufwand, jene Untersuchungen herausgefiltert, welche sich speziell bzw. zum Teil mit dem Thema Verhaltensauffälligkeiten auseinandersetzen. Wie schon im Theorieteil dargestellt, ist der Begriff Verhaltensauffälligkeit ein weit gefasster. Umso schwieriger ist es den Ansprüchen auf Vollständigkeit gerecht zu werden. Die im Anschluss angeführten Untersuchungen wurden in Hinsicht auf einen Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten von SchülerInnen geprüft und darauf folgend als relevant für diese Arbeit ausgewählt, um in narrativer Weise dargestellt zu werden und Antworten, auf die in der Arbeit gestellten Fragestellung zu liefern.

5.4 Auflistung der in der Meta-Analyse enthaltenen Studien

Folgende Studien wurden ausgewählt, weil sie

- a) einen Bezug zu personenzentriertem Lehren und/oder Lernen aufweisen und/oder
- b) im Zusammenhang mit Verhalten bzw. Verhaltensauffälligkeit von SchülerInnen stehen bzw. mit Faktoren, welche Einfluss auf Auffälligkeiten von SchülerInnen haben.

- **Beutler, L. E.; Moleiro, C. M.; Rocco, F.; Talebi, H.** (2001). Resistance. Psychotherapy: Theory/ Research/ Practice/Training, 38, S. 61-79.
- **Combs, A. W. & Taylor, C.** (1952). The effect of the perception of mild degrees of threat on performance. Journal of Abnormal and Social Psychology, 47, S. 420-424.
- **Finn, J. D.** (1993). School engagement and students at risk. Washington, DC: U.S. department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.
- **Gottfredson, D.** (1997). School-Bases Crime Prevention.- In: Sherman, L. W. et al. (1997). Preventing crime: What works, what doesn't, what's promising (NCJ No. 165366). College Park: University of Maryland.

- **Johnson, D. W. & Johnson, R. T.** (2001). Teaching Students to be Peacemakers: A Meta-Analysis. Paper presented at the annual conference of the American Educational research Association, New Orleans, LA.
- **Sheldon, W. D. & Landsman, T.** (1949). An investigation of nondirective group therapy with students in academic difficulty. *Journal of Consulting Psychology*, 14, S. 210-215.
- **Spanhel, D.; Tausch, R. & Toennies, S.** (1975). Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens und ihr Zusammenhang mit konstruktivem Schülerverhalten in 41 Unterrichtsstunden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, S. 22-30.
- **Weinberger, E. & McCombs, B. L.** (2001). The impact of learner-centered practices on the academic and non-academic outcomes in upper elementary and middle school students. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research association, Seattle, WA.
- **Wittern, J.-O. & Tausch, A. M.** (1983). Personenzentrierte Haltungen und Aktivitäten von Lehrern und seelische Lebensqualität ihrer Schüler im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 30(2), S. 128-134.

In weiterer Folge wird einerseits näher auf die Meta-Analyse von Cornelius-White (2007) eingegangen und andererseits werden die aus der Meta-Analyse entnommenen Artikel in narrativer Weise beschrieben, um einen Überblick über die Forschung in Hinblick auf das Thema der Arbeit zu erlangen. Darauf folgend werden zwei weitere, aktuelle Studien in die Arbeit mit einfließen.

6. Narrative Beschreibung relevanter Artikel

In diesem Kapitel wird nun speziell auf die Meta-Analyse von Cornelius-White (2007) eingegangen. Dazu soll zunächst die Meta-Analyse im Allgemeinen dargestellt werden, um darauf folgend auf die bereits aufgelisteten Studien einzugehen, welche besondere Relevanz für die vorliegende Arbeit aufweisen. Auch sollen zwei weitere Studien, welche nach der Erhebungsphase der Meta-Analyse, also nach 2004 publiziert wurden, mit einfließen, um aktuelle Forschung zu der in der Arbeit angesprochenen Thematik darzulegen. Dieses Kapitel setzt sich zur Aufgabe diese Studien in narrativer Weise darzustellen und deren Relevanz in Hinblick auf personenzentriertes Lehren und Lernen mit verhaltensauffälligen SchülerInnen aufzuzeigen. Dazu werden die Studien jeweils in einen allgemeinen Teil und einen Teil, welcher besonders relevante Aspekte in Hinblick auf personenzentrierten Unterricht und Verhaltensauffälligkeit beinhaltet, eingeteilt.

6.1 Beschreibung der Meta-Analyse und der in dieser enthaltenen relevanten Artikel

Zunächst soll in diesem Kapitel die Meta-Analyse von Cornelius-White (2007) dargestellt werden. Nach deren Beschreibung werden die in der Meta-Analyse enthaltenen relevanten Studien vorgestellt. Zwei weitere aktuelle Studien fließen darauf folgend ebenfalls in die Arbeit mit ein.

6.1.1 Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis

Cornelius-White, J. (2007)

Bevor nun auf die Artikel, welche sich für diese Arbeit als relevant herausgestellt haben näher eingegangen wird, soll die Meta-Analyse von Cornelius-White (2007) dargestellt werden. Im Besonderen wird folgend auf Ergebnisse, welche im affektiven Bereich bzw. hinsichtlich des Verhaltens der SchülerInnen gefunden wurden, eingegangen.

Allgemeines

Die Meta-Analyse beinhaltet 119 Studien mit insgesamt 355.325 SchülerInnen, 14.851 LehrerInnen und 2439 Schulen, welche in englischer oder deutscher Sprache und in einem Zeitraum von 1948 bis 2004 publiziert wurden.

Die Studie bezieht sich auf LehrerInnenvariablen und betrachtet SchülerInnen- und Lernvariablen als Ergebnisse, welche durch Beziehungsvariablen der LehrerInnen gefördert werden. Diese Beziehungspraktiken beinhalten „teacher`s honoring of students` voices, adapting to individual and cultural differences, encouraging learning, thinking, and having learner-centered beliefs” (Cornelius-White 2007, S. 115).

Die Studie bildet also eine Synthese der Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen und affektiven bzw. Verhaltens- und kognitiven Ergebnissen der SchülerInnen. Auch wurden Studien einbezogen, die nicht das gesamte personenzentrierte Modell, sondern nur einzelne Teile daraus erforschen.

Ziel der Metaanalyse war es Antworten auf folgende **Fragestellungen** zu erhalten:

- In welchem Ausmaß liegt eine Verbindung zwischen allen personenzentrierten Variablen und den gesamten positiven Ergebnissen der SchülerInnen vor?
- In welchem Ausmaß ist die Verbindung zwischen positiven LehrerInnen-SchülerInnen Beziehungen und positiven SchülerInnenenergebnissen zu beurteilen?
- Wie hoch ist das Ausmaß der Verbindung zwischen Submodellen der personenzentrierten Erziehung und positiven SchülerInnenenergebnissen?
- Inwieweit liegen Verbindungen zwischen individuellen personenzentrierten Lehrervariablen und positiven SchülerInnenenergebnissen vor?
- Inwieweit sind personenzentrierte Lehrervariablen mit kognitiven vs. affektiven/ Verhaltens- Ergebnissen verbunden?
- Welche Moderatoren tragen zur Variabilität der Korrelationen zwischen personenzentrierten Lehrervariablen und positiven SchülerInnenenergebnissen bei? (vgl. Cornelius-White 2007, S. 116).

Die **methodische Vorgehensweise** bezieht neun unabhängige (LehrerInnen-) Variablen, welche sich aus “empathy, warmth, genuineness, nondirectivity, higher order thinking, encouraging learning/challenge, adapting to individual and social differences, and composites of these” (Cornelius-White 2007, S. 117) zusammensetzen, mit ein.

Zusätzlich zu diesen neun unabhängigen Variablen wird mit 18 abhängigen Variablen gearbeitet, welche in neun kognitive und neun affektive Variablen bzw. Verhaltensvariablen eingeteilt wurden. Die kognitiven Variablen beinhalteten

„achievement batteries, grades/retention, perceived achievement, verbal achievement, math, science, social science, IQ, and creative/critical thinking“ (ebd. S. 117). Die affektiven Variablen bzw. Verhaltensvariablen, auf welche sich die vorliegende Arbeit im besonderen bezieht, beinhalten „student participation/initiation, positive motivation, self-esteem/mental health, social connection, attendance/absences, global satisfaction, disruptive behavior, negative motivation, and drop-out prevention“ (ebd.).

In der **Zusammenfassung der Ergebnisse** geht Cornelius-White (2007) darauf ein, dass in der Metaanalyse insgesamt gezeigt werden kann, dass personenzentrierte LehrerInnenvariablen eine überdurchschnittlich hohe Verbindung mit positiven SchülerInnenenergebnissen innerhalb einer weiten Streuung haben (vgl. S. 130).

Ergebnisse mit besonderer Relevanz für diese Arbeit

Wichtig für diese Arbeit zur Thematik der Verhaltensauffälligkeit sind die Ergebnisse, welche hinsichtlich der **affektiven bzw. Verhaltensvariablen** gefunden wurden. Aufgrund deren besonderer Bedeutung für die vorliegende Arbeit sollen diese Ergebnisse nun ausführlicher dargestellt werden.

Bezüglich der spezifischen affektiven bzw. auf das Verhalten bezogenen Ergebnisse, ist personenzentrierte Erziehung, laut der Meta-Analyse von Cornelius-White (2007) mit großen Steigerungen im Bereich der Partizipation/Initiation, der Zufriedenheit und der Lernmotivation verbunden. Auch die Effekte auf das Selbstwertgefühl und die sozialen Verbindungen und Fähigkeiten scheinen bedeutende Ergebnisse einer personenzentrierten Erziehung zu sein. Solche gesteigerten Ergebnisse im sozialen Bereich sind laut Cornelius-White (2007) die traditionellen Ziele des Counseling, aus welchem die klassische personenzentrierte Erziehung entstanden ist (vgl. Cornelius-White 2007, S. 131).

Von besonderer Bedeutung sind die Ergebnisse in Hinblick auf störende bzw. nicht angepasste Verhaltensweisen der SchülerInnen. So zeigen die Ergebnisse im Bereich der affektiven bzw. Verhaltensvariablen, dass personenzentrierte Erziehung zu einer Reduktion von gegensätzlichem oder widerstandsfähigem Verhalten führt. Demzufolge scheint die Reduktion von Schulabbruch, störendem Verhalten und

Abwesenheit im Unterricht mit einer lernzentrierten Umwelt einherzugehen (vgl. ebd.).

In Bezug auf Ergebnisse aus der psychotherapeutischen Forschung, scheint es, dass Widerstand am besten mit Nichtdirektivität entgegengewirkt wird. Nichtdirektivität kann jedoch vor allem dann wirksam sein, wenn sich, nun umgelegt auf den schulischen Bereich, SchülerInnen aktiv den Schulstrukturen widersetzen. Wenn sich SchülerInnen allerdings passiv verhalten, scheint eine personenzentrierte Erziehung nahezu keine Effekte auf den Schüler/die Schülerin zu haben (vgl. ebd.).

Cornelius-White (2007) geht auch darauf ein, dass Fraser et al. (1987) dazu Stellung nehmen, dass in der Forschung nur wenig Betonung auf affektive und Verhaltens-Ergebnisse gelegt wird, obwohl diese zunehmend an Bedeutung gewinnen. Fraser et al. (1987) sind unter anderem zu dem Ergebnis gelangt, dass erzieherische Innovationen in der Beeinflussung affektiver Ergebnisse weniger erfolgreich sind. Personenzentrierte Erziehung scheint jedoch effektiver zu sein, als irgendeine andere erzieherische Innovation, welche von Fraser et al. (1987) reviewt wurde (vgl. ebd. S. 131f.).

Auch ein Beispiel aus der gegenwärtigen Forschung soll laut Cornelius-White (2007) verdeutlichen, dass personenzentrierte Erziehung im Bereich der affektiven bzw. Verhaltensvariable effektiv ist. So hat sich in der Meta-Analyse von Johnson und Johnson (2001) herausgestellt, dass deren „Peacemaker-Programm“ eine hohe Korrelation hatte, um Konflikte in der Schule zu reduzieren. Interessant ist, dass die Modelle von Johnson und Johnson (2001) durch deren Betonung auf Kooperation, Empowerment und Respekt, Ähnlichkeiten zu personenzentrierter Erziehung aufweisen (vgl. Cornelius-White 2007, S. 132). Näheres zu dieser Studie wird im Anschluss geliefert.

Generell kann also, laut der Meta-Analyse von Cornelius-White (2007) davon ausgegangen werden, dass personenzentrierter Unterricht bzw. eine personenzentrierte Erziehung positive Effekte auf SchülerInnen hat. Auch scheint bestätigt zu sein, dass personenzentrierte Erziehung geeignet dafür ist, um mit SchülerInnen zu arbeiten, welche beispielsweise im Unterricht störend auffallen, die

Schule nicht regelmäßig besuchen oder Widerstände gegen die Schulstrukturen zeigen.

Die nähere Beschreibung einiger, bereits an dieser Stelle erwähnten Studien bzw. derjenigen Studien, welche in der Meta-Analyse enthalten sind und die sich als relevant in Hinsicht auf Verhaltensauffälligkeiten von SchülerInnen herausgestellt haben, werden nun im Folgenden genauer betrachtet.

6.1.2 Resistance

Beutler, L. E.; Moleiro, C. M.; Rocco, F.; Talebi, H. (2001)

Obwohl sich dieser Artikel von Beutler et al. (2001) mit psychotherapeutischer Literatur auseinandersetzt, erweist er sich als relevant in Hinblick auf Verhaltensauffälligkeit, weil er auf den Widerstand von KlientInnen in psychotherapeutischen Behandlungen eingeht. Auch SchülerInnen, vor allem jene, die sich, aus vielfältigen Gründen, nicht an die Schul- oder Unterrichtsstrukturen anpassen, scheinen Widerstände gegen diese aufzuweisen.

Allgemeines

Diese Studie von Beutler et al. (2001) reviewt Forschung bezüglich der Widerstandseinstellungen von KlientInnen und deren Einfluss auf die Wirksamkeit verschiedener psychotherapeutischer Modelle (vgl. Beutler et al. 2001, S. 431).

Resistance (dt. Widerstand) wird in diesem Artikel einerseits in Form eines bestimmten Status des Klienten, während einer therapeutischen Behandlung und andererseits als eine beständige Eigenschaft aufgefasst. Fest steht, laut Beutler et al. (2001) und anderer psychotherapeutischer Forschungen, dass der Widerstand des Klienten das Ergebnis der therapeutischen Behandlung beeinflusst (vgl. Beutler et al. 2001, S. 431).

Der Aspekt des Widerstands wurde erstmals in der psychoanalytischen Theorie untersucht, wo er als unbewusste Abwendung und Ablenkung der KlientInnen von der analytischen Arbeit betrachtet wurde. Widerstand entsteht durch das unbewusste Streben Gedanken und Gefühle, welche zu Unbehagen führen, zu vermeiden. Wenn

sich der Begriff Widerstand auf das Verhalten von KlientInnen bezieht, meint er die Verweigerung zu kooperieren oder sich zu verändern und stellt eine Form des aktiven Widerstandes gegen den therapeutischen Einfluss dar. Die Wirksamkeit der therapeutischen Lenkung und Führung wird als direkt abhängig von der Neigung der KlientInnen, sich externer Kontrolle zu entziehen, verstanden (vgl. Beutler et al. 2001, S. 431f.).

Widerstand kann sich dadurch äußern, dass man das Gegenteil von dem macht, wozu man aufgefordert wurde, aber auch durch kognitive Unstimmigkeit, emotionale Erbitterung, Reaktanz oder hilflosen Rückzug. Der Widerstand des/der Klienten/in repräsentiert einen inneren Konflikt zwischen dem Verlangen den therapeutischen Einfluss zu akzeptieren und dem Widerwillen es zu tun. Dieser Widerwille entsteht aufgrund der wahrgenommenen Unzulässigkeit dieses Einflusses. Bedeutend ist, dass Widerstand die Erreichung therapeutischer Ziele erschweren kann (vgl. Beutler et. a. 2001, S. 432).

Die Widerstände der KlientInnen zu reduzieren ist demnach eines der Hauptziele jeder therapeutischen Behandlung. Da KlientInnen, die sich im Widerstand befinden, weniger Gewinn erfahren und geneigter dazu sind die Behandlung frühzeitig abubrechen. Um diesem Kreislauf zu entgehen, ist es wichtig unterschiedliche Aspekte des Widerstandes von KlientInnen und deren Behandlungsergebnis zu bestimmen (vgl. ebd.).

Ergebnisse mit besonderer Relevanz für diese Arbeit

Allgemein wird davon ausgegangen, dass Widerstand einen Zusammenhang mit der Wirksamkeit verschiedener Ebenen der Direktivität des/der Therapeuten/in hat. So haben 80% der von Beutler et al. (2001) untersuchten Studien ergeben, dass direktive Interventionen am besten bei KlientInnen angewendet werden können, welche ein relativ geringes Ausmaß von beiden Formen des Widerstands (Status- und Einstellungswiderstand) aufweisen. Während KlientInnen mit einem hohen Ausmaß an Widerstand am meisten von nicht-direktiven Interventionen profitieren. Kognitive- und Verhaltenstherapie werden generell als Prototypen von direktiven Interventionen gesehen, während psychodynamische, selbstgerichtete, oder andere

beziehungsorientierte Therapien als Prototypen der nicht-direktiven Interventionen gesehen werden (vgl. Beutler et al., S. 434).

Die größte Grenze bei der Untersuchung des Widerstandes von KlientInnen liegt im Fehlen eines einstimmig akzeptierten und beachteten Maßstabes des einstellungsähnlichen Widerstandes. Hohe widerstandsähnliche Einstellungen scheinen KlientInnen verletzlich in Bezug auf autoritäre und direktive Stile zu machen. Sie rufen Widerstand hervor, welcher Fortschritte beeinträchtigt, die Wahrscheinlichkeit eines Abbruches der Therapie vergrößert, und die Wirksamkeit der Behandlung reduziert. Bedeutend ist in der therapeutischen Praxis deshalb, dass Therapeuten die Manifestationen von Widerstand als Zustand und als Einstellung zu sehen lernen (vgl. ebd.).

Laut Beutler et al. (2001) können zwei Prinzipien hinsichtlich Widerstand in der klinischen Praxis angewendet werden. So scheint die Behandlung am effektivsten, wenn der Therapeut es vermeidet das Level des Widerstandes des Patienten zu stimulieren. Als zweites Prinzip ist zu beachten, dass therapeutische Veränderung am größten ist, wenn die Direktive der Interventionen dem derzeitigen Level an Widerstand des Patienten entspricht (vgl. S. 435).

Cornelius-White (2007) betont in seiner Meta-Analyse, bezogen auf diese Ergebnisse, dass Nicht-Direktivität vor allem dann wirksam zu sein scheint, wenn sich SchülerInnen den Schulstrukturen aktiv widersetzen. Wenn sich SchülerInnen allerdings passiv verhalten, scheint eine personenzentrierte Erziehung nahezu keine Effekte auf SchülerInnen zu haben (vgl. Cornelius-White 2007, S. 131).

Wenn man das in diesem Artikel in Erfahrung gebrachte nun auf die schulische Praxis überträgt, könnte man davon ausgehen, dass SchülerInnen, welche im Widerstand zu LehrerInnen, dem Unterricht oder der Schule insgesamt stehen, von einer nicht-direktiven, also z.B. personenzentrierter Erziehung profitieren würden. Beschreibungen wie beispielsweise, dass Widerstand Fortschritte beeinträchtigt, die Wahrscheinlichkeit eines Abbruches der Therapie vergrößert, und die Wirksamkeit der Behandlung reduziert, können eindeutig auf schulische Situationen übertragen werden. Da auch SchülerInnen, die sich im Widerstand zum Schulsystem befinden häufiger die Schule abbrechen, weniger von dieser profitieren und wenig bis keine Fortschritte machen.

6.1.3 Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens und ihr Zusammenhang mit konstruktivem Schülerverhalten in 41 Unterrichtsstunden

Spanhel, D.; Tausch, R. & Tönnies, S. (1975)

Allgemeines

Die Studie von Spanhel et al. (1975) untersucht das Ausmaß zweier „wesentlicher Dimensionen im Verhalten von Lehrern – der emotionalen Dimension und der Lenkungsdimension – und ihr Zusammenhang mit bestimmten Verhaltensmerkmalen von Schülern“ (Spanhel et al. 1975, S. 343).

Um dies zu untersuchen wurden Transkripte von 41 Unterrichtsstunden aus Grund- und Hauptschulen herangezogen, welche bereits bei anderen Untersuchungen verwendet wurden. Neutrale Beurteiler schätzten unabhängig voneinander LehrerInnen- und SchülerInnenverhalten nach Schätzskalen ein.

Die LehrerInnen-Merkmale wurden in die Dimensionen *„Wertschätzung/Geringschätzung im Verhalten von Lehrern gegenüber Schülern“* und *„Dirigierende-lenkende Verhaltensdimension des Lehrers“* eingeteilt. Die SchülerInnen-Merkmale bezogen sich auf das *„Ausmaß der Schülerentscheidung und Eigeninitiative“*; *„Selbstständiges, produktives Denken und Urteilen der Schüler“*; *„Selbstständiges, unabhängiges, spontanes Verhalten der Schüler“*; *„Inhaltliche Güte der Unterrichtsbeiträge der Schüler“* [und] *„Häufigkeit der Unterrichtsbeiträge der Schüler“* (Spanhel et al. 1975, S. 245f.).

So wurde unter anderem überprüft, ob in den Unterrichtsstunden ein hohes Ausmaß an Lenkung und ein geringes Ausmaß der emotionellen Dimension realisiert wird und ob die beiden Hauptdimensionen des LehrerInnenverhaltens in Zusammenhang mit den SchülerInnenmerkmalen stehen (vgl. Spanhel et al. 1975, S. 343f.).

Ergebnisse mit besonderer Relevanz für diese Arbeit

Die Hauptdimensionen des LehrerInnenverhaltens und die SchülerInnenmerkmale konnten von den neutralen BeurteilerInnen anhand von Transkripten übereinstimmend beurteilt werden. Dabei wurde bei den LehrerInnen ein hohes Ausmaß an lenkenden und dirigierenden Verhaltensweisen sowie ein relativ geringes Ausmaß an Wertschätzung, Wärme und Achtung festgestellt. Auch das Ausmaß des freien Verhaltensraumes, das selbstständige, produktive Denken und Urteilen, das

selbstständige und spontane Verhalten der SchülerInnen und die Güte der Unterrichtsbeiträge in der Hauptschule war gering (vgl. ebd., S. 348).

Insgesamt gehen die Autoren kritisch darauf ein, dass „Die Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens und die untersuchten Vorgänge bei Schülern (...) zu einem großen Teil noch deutlich entfernt davon (sind), was überwiegend von Lehrern und Psychologen als wünschenswert angesehen wird“ (Spanhel et al. 1975, S. 348).

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen den Dimensionen des LehrerInnenverhaltens und den SchülerInnen-Merkmalen lassen sich zwischen der Grund- und Hauptschule keine Unterschiede ausmachen. Weiters hat sich herausgestellt, dass LehrerInnen, welche ihren SchülerInnen viel Wertschätzung und Wärme entgegenbringen, ihre SchülerInnen nur in geringem Ausmaß lenken. LehrerInnen hingegen, welche ihre SchülerInnen häufig lenken, verhalten sich öfter geringschätzig, kalt und abweisend (vgl. ebd., S. 348f.).

Ein hohes Ausmaß an Wertschätzung und Wärme und ein geringes Ausmaß an Lenkung stehen im Zusammenhang mit Merkmalen von SchülerInnen, die laut Spanhel et al. (1975) „von der Erziehungswissenschaft und Erziehungspsychologie im Allgemeinen als wesentlich für eine konstruktive Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen angesehen werden: Selbstständig-produktives Denken und Urteilen, Güte der Unterrichtsbeiträge, selbstständig-spontanes Verhalten, Selbstbestimmung (Ausmaß freien Verhaltensraumes)“ (Spanhel et al. 1975, S. 349). Auch wurde erkannt, dass Wertschätzung und Wärme der LehrerInnen einen Zusammenhang mit den kognitiven Prozessen der SchülerInnen aufweist, nämlich hinsichtlich der Güte der Unterrichtsbeiträge (vgl. ebd., S. 349).

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die emotionale Dimension an lenkender und dirigierender Aktivitäten im LehrerInnenverhalten eindeutig höher ausgeprägt ist, als die Dimension der Wertschätzung, Wärme und Achtung. Dies scheint bedauerlich, da ein hohes Ausmaß an Wertschätzung und Wärme und ein geringes Ausmaß an Lenkung in einem positiven Zusammenhang mit konstruktiven Merkmalen der SchülerInnen steht (vgl. Spanhel et al. 1975).

So weist diese Studie darauf hin, dass personenzentrierte Prinzipien einen positiven Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von SchülerInnen, als auch auf kognitive Prozesse der SchülerInnen haben. Wertschätzung, Wärme und Achtung auf Seiten der LehrerInnen führt demnach zu konstruktiven Verhaltensweisen der SchülerInnen.

6.1.4 The effect of the perception of mild degrees of threat on performance

Combs, A. W. & Taylor, Ch. (1952)

Diese Untersuchung hat zwar keine direkte Verbindung zu personenzentriertem Unterricht, wurde aber in Hinsicht auf psychotherapeutische Behandlungen, im Speziellen der von Rogers entwickelten nicht-direktiven Methode durchgeführt. Dieser Artikel wurde ausgewählt, weil er den Einfluss von Furcht, welcher auch im Unterricht vorkommt, und dessen Auswirkungen auf das Verhalten von Individuen untersucht. So scheinen die Ergebnisse dieser Untersuchung vor allem auch für SchülerInnen mit Verhaltensauffälligkeiten bedeutend.

Allgemeines

Individuen scheinen Furcht so aufzunehmen, dass das wahrnehmbare Blickfeld auf das Feld der wahrgenommenen Furcht beschränkt wird, was auch als „tunnel vision“ bezeichnet wird. Aus diesem Grund ist es dem Individuum nicht mehr möglich, seine Wahrnehmungen in einem breiteren Blickwinkel zu betrachten und es verhält sich zwanghaft oder in einer nicht angepassten Weise. Das Individuum ist aufgrund des eingeschränkten Blickfeldes scheinbar nicht mehr fähig, sich in gewohnter Weise zu verhalten (vgl. Combs/Taylor 1952, S. 420).

Zu der Zeit, in welcher diese Studie verfasst wurde, wurde diesem Phänomen als wichtiger Aspekt hinsichtlich Verhaltensstörungen Bedeutung beigemessen. Combs und Taylor (1952) verweisen hier unter anderem auf Rogers (1949) und nehmen an, dass jede Erfahrung, welche mit der Struktur oder der Organisation des Selbst unvereinbar ist, als Furcht wahrgenommen wird (vgl. Combs/Taylor 1952). Dieser einschränkende Effekt der Furcht ist laut Rogers (1949 & 1951) und Combs (1949) derjenige nach welchem nicht-direktive Therapie zumindest zum Teil zu suchen strebt, um diesem durch eine nicht-direktive Atmosphäre entgegenzuwirken. Combs und Taylor (1952) gehen nämlich davon aus, dass „in the degree to which the client can be freed from threat, the more readily and widely he will be able to explore his perceptive field and the more likely he is to discover new and more adequate perceptions of self and his relationship to the world in which he lives“ (Combs/Taylor 1952, S. 420). So ist eine furchtlose Atmosphäre für KlientInnen bedeutend.

Es wird vermutet, dass der durch Furcht einsetzende Effekt existiert, um das Wahrnehmungsfeld zu begrenzen. Infolgedessen könnte man laut Combs und Taylor

(1952) voraussagen, dass das Einsetzen von Furcht in einem geringen Ausmaß während einer bestimmten Aufgabe darin resultieren würde, dass sowohl die beanspruchte Zeit, um eine Aufgabe zu lösen als auch die Anzahl an Fehlern beim Lösen der Aufgabe, ansteigen würden. Da man davon ausgehen kann, dass Furcht individuell wahrgenommen wird, kann das Ausmaß an wahrgenommener Furcht nicht offen gemessen werden. Deshalb versuchen Combs und Taylor (1952) die Furchterfahrung im Experiment so gering wie möglich zu halten, um zu prüfen ob dieser einschränkende Effekt der Furcht auch dann das Verhalten von Individuen beeinflusst, wenn nur ein geringes Ausmaß an Furcht eingesetzt wird (vgl. ebd., S. 420f.).

Die Versuchspersonen, 27 Studenten und 23 Studentinnen, nahmen freiwillig am Experiment teil. Die Angstauslöser hatten nur sehr wenig mit den Versuchspersonen selbst zu tun. Die Aufgabe beruhte darauf, dass die Versuchspersonen Sätze in Codes übersetzen mussten, wobei sie nicht unter Zeitdruck standen, während sie die Aufgabe zu lösen versuchten. Es wurden zwei Arten von Sätzen entworfen, Furcht auslösende und neutrale. So wurden 17 neutrale Sätze ausgearbeitet, welche den Anschein machten, dass sie nichts mit den Versuchspersonen zu tun haben. Bei den 10 Furcht auslösenden Sätzen wurde vermutet, dass sie für die Versuchspersonen anstößlich oder peinlich seien (vgl. ebd. S. 422).

Ergebnisse mit besonderer Relevanz für diese Arbeit

Bei jedem Beispiel, außer einem, brauchen die Versuchspersonen für den Furcht auslösenden Satz länger als für den neutralen Satz und machen auch mehr Fehler als beim neutralen Satz. Die Vorhersage einer erhöhten Zeit und Fehlerrate unter dem Einfluss von Furcht kann demnach bestätigt werden. Es scheint also keinen Zweifel daran zu geben, dass sogar ein geringes Ausmaß an Furcht das adäquate Verhalten eines Individuums nachweisbar beeinflussen kann. So gehen Combs und Taylor (1952) als Implikation für die Zukunft darauf ein, dass „If even a mild perception of threat can markedly affect the adequacy of behavior, the implications of such a principle for psychotherapy, education, social action, or diplomacy are too far-reaching to be neglected as a psychological problem“ (Combs/Taylor 1952, S. 423). Sie sprechen hier also nicht nur Schlussfolgerungen dieser Untersuchung an, welche für die Psychotherapie gezogen werden können oder müssen, sondern gehen davon

aus, dass die Auswirkungen dieses Prinzips auch in anderen Bereichen, unter anderem auch der Erziehung größere Bedeutung erlangen sollten (vgl. Combs/Taylor 1952).

Schlussfolgernd kann aufgrund der Feststellung, dass Furcht einen großen Einfluss auf das Verhalten von Menschen hat, angenommen werden, dass eine nicht-direktive und wertschätzende Atmosphäre positive Auswirkungen auf das Verhalten erzielen kann.

6.1.5 Personenzentrierte Haltungen und Aktivitäten von Lehrern und seelische Lebensqualität ihrer Schüler im Unterricht

Wittern, J.-O. & Tausch, A.-M. (1983)

Allgemeines

Anhand verschiedener Untersuchungen gehen Wittern und Tausch (1983) davon aus, dass die drei personenzentrierten Haltungen (Echtsein-Offensein, Wertschätzung-Achtung-Wärme, Einführendes nicht-wertendes Verstehen) einen förderlichen Einfluss auf die seelische Lebensqualität von SchülerInnen haben (vgl. Wittern/Tausch 1983, S. 128).

Diese Untersuchung richtet sich nun auf zwei weitere Fragestellungen, nämlich in welchem Ausmaß die personenzentrierten Haltungen und die daraus fördernden nicht-dirigierenden Aktivitäten bei LehrerInnen anzutreffen sind und von welcher Qualität das seelische Klima bei diesen LehrerInnen im Unterricht ist. Und bezogen auf die SchülerInnen stellt sich hier die Frage, welcher Zusammenhang zwischen den personenzentrierten Haltungen und den fördernden nicht-dirigierenden Aktivitäten der LehrerInnen und der seelischen Lebensqualität ihrer SchülerInnen im Unterricht besteht (vgl. Wittern/Tausch 1983, S. 129).

Die Stichprobe dieser Untersuchung setzt sich aus 44 LehrerInnen aller Schularten und deren 1039 SchülerInnen, im Durchschnittsalter von 13 Jahren, zusammen. Das Unterrichtsverhalten wird durch Tonbandaufzeichnungen durch verschiedene Beurteilergruppen anhand von acht Skalen erfasst. Danach werden mithilfe eines SchülerInnen- und LehrerInnenfragebogens Erfahrungen und Vorgänge der

SchülerInnen und LehrerInnen auf den Skalen eingeschätzt (vgl. Wittern/Tausch 1983, S. 129).

Ergebnisse mit besonderer Relevanz für diese Arbeit

Hinsichtlich der „*Verwirklichung der erfaßten Haltungen und Aktivitäten von Lehrern*“ (Wittern/Tausch 1983, S. 131) kommen Wittern und Tausch (1983) anhand des eingeschätzten Unterrichtsverhaltens zu dem Ergebnis, dass fast 65% der LehrerInnen ihren SchülerInnen Wertschätzung-Achtung-Wärme entgegenbringen und 28% der LehrerInnen im Unterricht als echt und offen eingeschätzt werden. Jedoch zeigte sich nur bei 5% der LehrerInnen, dass die seelische Welt der SchülerInnen in einem wünschenswert hohen Ausmaß einführend nicht-wertend verstanden wird. 12% der LehrerInnen unterrichten ihre SchülerInnen in einer fördernden nicht-dirigierenden Weise, wobei 53% der LehrerInnen ihre SchülerInnen lenken und dirigieren (vgl. Wittern/Tausch 1983, S. 131f.).

Von den SchülerInnen wird der Unterricht vorwiegend positiv beurteilt. Wobei aber laut Wittern und Tausch (1983) die seelische Lebensqualität vieler SchülerInnen im Unterricht nur gering ist. So haben 15% der SchülerInnen starke Angst, 21% der SchülerInnen sind mit sich selbst im Unterricht unzufrieden, keine(r) SchülerIn teilt sich im Unterricht persönlich mit, für 14% der SchülerInnen ist keine vertrauensvolle positive Beziehung zum/r LehrerIn vorhanden, 11% der SchülerInnen erleben einen unzureichenden Klassenzusammenhalt, selbstständiges Urteilen und Denken der SchülerInnen wird von 65% der SchülerInnen als gering eingeschätzt und nur 49% der SchülerInnen schätzen die Unterrichtsatmosphäre als deutlich günstig ein (vgl. Wittern/Tausch 1983, S. 132).

Laut Wittern und Tausch (1983) sind „Die Schüler von Lehrern mit deutlich personenzentrierten Haltungen (...) zufriedener mit sich selbst im Unterricht, erleben einen stärkeren Klassenzusammenhalt, eine günstigere Arbeitsatmosphäre und sind zu eigenständigerem Denken und Urteilen fähig. Sie erleben, daß ihnen ihr Lehrer mehr Selbstbestimmungsmöglichkeiten anbietet“ (Wittern/Tausch 1983, S. 132).

LehrerInnen, welche deutlich personenzentrierte Haltungen aufweisen, unterrichten ihre SchülerInnen häufiger in einer fördernden, nicht-dirigierenden Weise, z.B. durch die Arbeit in Kleingruppen, einer verständlichen Vermittlung des Wissensstoffes oder Gesprächen und gemeinsamen Aktivitäten. Die SchülerInnen schätzen das

Unterrichtsklima positiver und angstfreier ein, sind zufriedener mit sich selbst und auch mit dem LehrerInnen, die Beziehungen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen werden als vertrauensvoller, der Klassenzusammenhalt als stärker, die Arbeitsatmosphäre als freundlicher und intensiver beschrieben. Auch die Möglichkeit sich persönlich mitzuteilen wird öfter genutzt und eigenständiges Denken und Urteilen ist in einem größeren Ausmaß möglich. Die LehrerInnen werden von den SchülerInnen als echter und offener erlebt und die SchülerInnen haben das Gefühl, dass ihnen Wertschätzung, Verstehen und Vertrauen entgegengebracht werden (vgl. Wittern/Tausch 1983).

Demnach bestätigt diese Untersuchung, dass personenzentrierte Haltungen von LehrerInnen in vielfältiger Weise für die seelische Lebensqualität ihrer SchülerInnen und eine förderliche Arbeitsatmosphäre von Bedeutung sind.

Interessant scheint auch, in Zusammenhang mit der bereits dargestellten Studie von Combs und Taylor (1952), dass durch einen Unterricht, der auf personenzentrierten Prinzipien basiert eine angstfreiere Atmosphäre entstehen kann.

6.1.6 An Investigation of Nondirective Group Therapy with students in Academic Difficulty

Sheldon, W. D. & Landsman, T. (1949)

In dieser Untersuchung wird davon ausgegangen, dass für StudentInnen, welche Schwierigkeiten im Studium haben, es nicht nur von Vorteil ist ihre schulischen Fähigkeiten zu verbessern, sondern dass sie auch davon profitieren können ein besseres Selbstverständnis zu haben. Dieses soll durch eine nicht-direktive Gruppentherapie erreicht werden.

Allgemeines

Die Hypothese der Untersuchung beruht darauf, dass ein besseres Selbstverständnis und eine daraus resultierende Einstellungsveränderung dazu beitragen kann, dass StudentInnen nicht nur hinsichtlich ihrer akademischen Leistungen und ihrem sozialen Leben Verbesserungen erzielen, sondern dass dadurch auch eine höhere Rundum-Anpassung bewirkt wird (vgl. Sheldon/Landsman 1949, S. 210).

Eine Gruppe von 28 Erstsemestrigen, deren Leistungen während des ersten Collegesemesters schlechter als erwartet waren, wird dazu eingeladen am Kurs in „Academic Methods“ teilzunehmen. Laut einem Eignungstest zu Beginn des Studiums scheinen alle StudentInnen, welche an der Studie teilnehmen, qualifiziert das College erfolgreich zu schaffen. Die StudentInnen werden in zwei Gruppen eingeteilt und durchlaufen zunächst unterschiedliche Tests, wobei sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen ermitteln ließen (vgl. ebd. S. 211).

Beide Gruppen treffen sich einmal pro Woche und werden gemeinsam in konventioneller Weise unterrichtet. Daneben finden jeweils zweimal pro Woche getrennte Treffen statt. Dabei wird die Gruppe A (= Kontrollgruppe) in der konventionellen Vortrags- und Diskussionsmethode durch den Vortragenden unterrichtet, genauso wie bei der gemeinsamen Unterrichtseinheit. Die Gruppe B (= Versuchsgruppe) hingegen verbringt diese beiden getrennten Einheiten in nicht-direktiver Gruppentherapie, welche von einem erfahrenen nicht-direktiven Therapeuten geleitet wird. Die StudentInnen dieser Gruppe haben dabei die Gelegenheit unabhängiger zu arbeiten als diejenigen in der Kontrollgruppe. Die Partizipation des nicht-direktiven Unterrichtsleiters liegt hauptsächlich in der Herstellung einer Atmosphäre der Akzeptanz, des Gewährenlassens und der Wärme, in der Reflexion der Gefühle der StudentInnen, welche in den Klassenraum-Diskussionen zum Ausdruck gebracht werden, wenn nötig in der verbalen Strukturierung des Kurses, und dem Zur-Verfügung-Stellen von Materialien und Ressourcen, aber nur wenn darum speziell von einem/r StudentIn gebeten wird (vgl. Sheldon/Landsman 1949, S. 211f.).

Von beiden Gruppen werden während des Semesters Aufnahmen gemacht. Jeder Einzelne muss einmal in der Woche einen Bericht vorlegen, welcher dessen Reaktionen hinsichtlich der Methoden in dessen Gruppen beinhaltet. Auch wird von jedem/r Studenten/in in der Mitte und am Ende des Semesters eine persönliche Evaluation abgegeben. Nach einem Jahr wird eine Follow-Up-Studie durchgeführt, um ersichtlich zu machen, ob die StudentInnen akademische Probleme, welche ihnen nach der Studie begegnen, bewältigen können (vgl. ebd., S. 212).

In der Kontrollgruppe (Gruppe A) wird ersichtlich, dass 7 der 15 StudentInnen das College abgebrochen haben. Von den verbleibenden 8 StudentInnen zeigen 5 nach der Teilnahme an der Studie in einem oder beiden Semestern eine Verbesserung ihrer Leistungen. Bei den anderen 3 StudentInnen kommt es zu einer Verschlechterung des Notendurchschnitts. In der Versuchsgruppe (Gruppe B) brechen 3 der 12 StudentInnen das College ab. Von den restlichen 9 StudentInnen zeigen 3 eine Verbesserung ihres Notendurchschnitts, ein Notendurchschnitt bleibt konstant und die restlichen 5 StudentInnen zeigen eine Verschlechterung ihres Notendurchschnitts (vgl. ebd. S. 212f.).

Ergebnisse mit besonderer Relevanz für diese Arbeit

Die Auswertung der Berichte zeigt, dass die Mehrheit der StudentInnen in der Gruppe A generell sehr zufrieden ist und das Gefühl hat, dass der Kurs zu einer Verbesserung ihrer Fähigkeiten führe. Zum Ende hin drückt die Mehrheit der Gruppe allerdings ein Gefühl der Unzufriedenheit aus, wobei nicht explizit ersichtlich wird, wie es dazu kommt (vgl. Sheldon/Landsman 1983, S. 213).

In der Gruppe B hingegen sind anfangs alle, bis auf einem Teilnehmer, mit der Gestaltung des Kurses unzufrieden. Sie wünschen sich spezifische Informationen und haben das Gefühl, dass der Vortragende faul wäre und sie ihre Zeit mit dem Kurs verschwenden würden. Etwa ab der Mitte des Semesters fallen geringfügige Veränderungen auf. So empfinden die StudentInnen beispielsweise die Klassendiskussionen besser. Generell haben die StudentInnen zum Ende des Semesters hin eine positivere Einstellung gegenüber der nicht-direktiven Methode, zögern aber dennoch die neue Methode als wirklich hilfreich anzusehen (vgl. ebd. S. 214).

Insgesamt unterscheiden sich die beiden Gruppen signifikant hinsichtlich des Notendurchschnitts am Ende des Semesters, zu Gunsten der nicht-direktiven Gruppe. Die Follow-Up Studie führt schließlich zu dem Ergebnis, dass 47% der konventionellen Gruppe und 25% der nicht-direktiven Gruppe das Studium abgebrochen haben (vgl. ebd. S. 215). Den Ergebnissen zufolge scheint eine nicht-direktive Unterrichtsgestaltung, welche sich nicht nur auf akademische Leistungen konzentriert, sondern auch den persönlichen Wachstum und das Selbstverständnis von SchülerInnen oder StudentInnen (v. a. jenen, die Schwierigkeiten haben) berücksichtigt, von Vorteil zu sein.

6.1.7 School Engagement and Students at Risk

Finn, J. D. (1993)

Allgemeines

Finn (1993) geht davon aus, dass SchülerInnen, die sich nicht aktiv am Unterricht bzw. in der Schule beteiligen, gefährdet für Schulversagen sind und dies ungeachtet von Risiken, welche durch Statuscharakteristiken impliziert werden. „Status Risk Factors“, wie Finn (1993) diese bezeichnet sind demographische Faktoren, wie der ethnische Ursprung, sozioökonomische Bedingungen der Familie, oder die Erstsprache zuhause. Im Gegensatz zu den Status-Risiko-Faktoren, beinhalten teilnehmende Verhaltensweisen ein Set an Verhaltensrisikofaktoren, welche durch Schulprozesse und Prozesse zuhause zugänglicher für Manipulation sein könnten. Dieses Verhaltensset könnte als „Partizipation“ zur Schule bezeichnet werden. So ist ein/e SchülerIn gefährdet für Schulmisserfolg, wenn er oder sie Partizipation in den schulakademischen Programmen nicht stärkt. Im Gegensatz zu den „Status Risk Factors“, kann Partizipation durch Schulprogramme, Mitarbeiter und Eltern leichter verändert werden. So erforscht diese Untersuchung die Beziehung zwischen diesen beiden Risikofaktoren hinsichtlich der akademischen Leistungen von SchülerInnen (vgl. Finn 1993, S. 1).

Grundsätzlich versucht diese Untersuchung, die Rolle des Engagements von SchülerInnen in der Schule, als eine Variable, die mit der Leistung der SchülerInnen zusammenhängt und damit auch mit Schulproblemen der gefährdeten SchülerInnen, zu sehen. Engagement wird in dieser Weise betrachtet, als dass es einerseits eine Verhaltenskomponente, nämlich *Partizipation* (ob sich SchülerInnen in die Klasse oder Schule partizipieren) und andererseits eine psychologische bzw. affektive Komponente, nämlich *Identifikation* (ob sich SchülerInnen zur Schule gehörig fühlen und schulbezogenen Leistungen wertschätzen) aufweist (vgl. Finn 1993, S. 15).

Diese beiden Komponenten werden als Elemente eines Kreislaufes gesehen, welcher für die meisten Kinder bereits in den ersten Schulstufen beginnt. Basisformen der Partizipation sind beispielsweise die Teilnahme am Unterricht oder dass Kinder auf Fragen etc. der LehrerInnen reagieren. Diese Verhaltensweisen, welche den Fokus dieser Untersuchung ausmachen, bleiben laut Finn (1993) während der gesamten Schullaufbahn bedeutend. Unter günstigen Bedingungen

bleiben diese Partizipationseigenschaften bestehen und weiten sich zu einem Dazugehörigkeitsgefühl, nämlich der Identifikation mit der Schule aus (vgl. Finn 1993, S. 75f.).

Für manche SchülerInnen kann dieser Kreislauf allerdings verkürzt oder nicht initiiert sein, bevor Partizipation zu einem gewöhnlichen Verhaltensmuster wird. Sie sind unaufmerksam, meiden die Aufmerksamkeit der LehrerInnen und entwickeln Störungsverhalten. Andere werden durch ihre LehrerInnen oder das Schulumfeld entmutigt, sodass weder Partizipation noch Identifikation mit der Schule entstehen kann (ebd., S. 16). Nicht partizipatorische Verhaltensweisen können in Form von „learned helplessness“ und „self-handicapping“ gesehen werden. „Learned helplessness“ entsteht durch Gefühle des Kontrollverlusts. Dies führt dazu, dass sich SchülerInnen erst gar nicht mehr bemühen etwas zu schaffen und Fehler einfach akzeptieren (vgl. ebd., S.18). „Self-handicapping“ hingegen zeigt sich darin, dass man sich selbst Hindernisse in den Weg stellt und ein Fehler akzeptierendes Verhalten entwickelt (vgl. ebd. S. 19).

Um diesen Annahmen nachzugehen werden anhand einer nationalen Stichprobe von SchülerInnen der achten Schulstufe des U.S. department of Education`s NELS, zwei Studien zum Thema Engagement und Leistung durchgeführt. Beide Studien beziehen sich auf das Messen der Partizipation, anhand von SchülerInnen-, Eltern- und LehrerInnenfragebögen. Diese beinhalten Indikatoren wie die Anwesenheit, das Engagement im Klassenzimmer, sowie schulrelevante Aktivitäten außerhalb des regulären Unterrichts. Die zweite Studie beinhaltet darüber hinaus einige Indikatoren der Identifikation der Jugendlichen mit der Schule (vgl. Finn 1993).

Die erste Studie untersucht die Verbindung zwischen der Partizipation der SchülerInnen in die Schul- und Klassenzimmeraktivitäten und der akademischen Leistung anhand einer Stichprobe von 15.737 SchülerInnen der 8. Schulstufe, welche eine öffentliche Schule besuchen.

Die zweite Studie, welche für diese Arbeit bedeutender scheint, bezieht sich auf eine Untersuchung der Verhaltensweisen, welche SchülerInnen, die gefährdet, aber dennoch erfolgreich in den Schulgegenständen sind, abgrenzen von deren weniger erfolgreichen Gleichaltrigen. Es wird angenommen, dass diese Gruppen sich hinsichtlich der Partizipation in die Schule und in die Klassengemeinschaftsaktivitäten

unterscheiden. Eine Teilprobe von 5945 Achtklässlern, welche aufgrund deren Herkunft, Muttersprache und sozioökonomischen Status als gefährdet ermittelt wurden, wurden, basierend auf Lese- und Mathematikleistungstests, als „wenig/nicht erfolgreich“, „durchschnittlich“ oder „erfolgreich“ klassifiziert. Leistungsgruppen wurden anhand des Partizipationsverhaltens in der Klasse, der Partizipation außerhalb der Klasse, und den Interaktionen mit den Eltern hinsichtlich der Schule deutlich. Auch wurden Unterschiede zwischen den Gruppen in Hinsicht auf die Identifikation der Jugendlichen mit der Schule erforscht (vgl. Finn 1993).

Ergebnisse mit besonderer Relevanz für diese Arbeit

Drei wesentliche Ergebnisse werden durch diese beiden Studien ersichtlich.

So beinhaltet die erste Schlussfolgerung, dass Teilnahmeverhaltensweisen beeinflussbarer sind als traditionelle Statusindikatoren und deshalb in den Fokus der ErzieherInnen und ForscherInnen rücken sollten. Um Schulabbruch und erzieherisches Risiko allgemein zu verstehen, müssen eher die Verhaltensweisen erforscht werden, welche SchülerInnen, die mehr Erfolg haben von denjenigen unterscheiden, die weniger Erfolg haben, als sich auf Statuscharakteristiken zu konzentrieren. Deshalb scheint es bedeutend auf Verhaltensweisen einzugehen, welche bestimmt werden und vielleicht verändert werden können, um die Wahrscheinlichkeit zu reduzieren, dass SchülerInnen in der Schule fehlschlagen oder ohne Abschluss die Schule verlassen. Mitwirkendes Verhalten beinhaltet auch Initiativen-Übernahme im Klassenzimmer, Partizipation in akademische und nicht-akademische Aktivitäten außerhalb des regulären Klassenstundenplans, und auch die Involvierung in Zielsetzung und Schulführung. Diese Verhaltensweisen bleiben laut Finn (1993) nur dann während der Schuljahre erhalten, wenn ein Jugendlicher ausreichend positives Feedback von den Schulmitarbeitern, Eltern, und/oder Freunden erhält und wenn die Eigenschaften und Werte, welche das Andauern des mitwirkenden Verhaltens fördern, internalisiert werden (vgl. Finn 1993, S. 75f.)

Als zweites Ergebnis stellt Finn (1993) dar, dass Risikoverhaltensweisen ihren Ursprung in frühen schulischen Erfahrungen oder davor haben. Diese frühen Verhaltensweisen haben frühe und spätere Formen, welche sich als Autonomiesteigerungen der Jugendlichen entwickeln. Sie werden selbstweiterführend und sind in einer späteren Stufe vermutlich schwieriger zu ändern.

Finn (1993) bezeichnet es als einen „unfortunate aspect of human nature“ (Finn 1993, S. 76), dass Individuen danach streben etwas, was ihnen aus früheren Erfahrungen bekannt ist wieder herzustellen, und zwar auch dann, wenn die Konsequenzen nachteilig für sie sind. Dies wird auch in dieser Untersuchung deutlich, denn auch hier zeigt Finn (1993) auf, dass “patterns of emotional and physical withdrawal established in the early grades are likely to persevere“ (Finn 1993, S. 76). Generell sollten Risikoverhaltensweisen im frühest möglichen Alter bestimmt werden, um die Wahrscheinlichkeit, dass positive Schulergebnisse umgesetzt werden können, zu maximieren. Frühe und beständige Bemühungen sollten gemacht werden, um die Partizipation der Jugendlichen, welche in den frühen Schulstufen nicht involviert sind, zu fördern (vgl. ebd.).

Das dritte und letzte Ergebnis macht sichtbar, dass SchülerInnen, deren Ergebnisse als „marginal“ bezeichnet werden, ähnliche Verhaltensweisen wie erfolgreiche SchülerInnen zeigen. Es ist wichtig, dass deren Fähigkeiten, auch wenn sie nicht außergewöhnlich sind, erkannt werden, um das Engagement dieser Jugendlichen zu fördern und zu stärken. Deshalb sollte von ErzieherInnen und ForscherInnen vermehrte Aufmerksamkeit darauf gerichtet werden, das Potential der „marginalen“ SchülerInnen zu fördern. In dieser Untersuchung bildeten diese Individuen die „passing“, also durchschnittliche Klassifikation. Sie wiesen ähnliches Partizipationsverhalten auf, wie ihre erfolgreichen Gleichaltrigen, jedoch ohne Auszeichnung (vgl. Finn 1993, S. 77).

Hinsichtlich zukünftiger Forschung scheint es Finn (1993) bedeutend, danach zu fragen, ob es SchülerInnen gibt, die bei entsprechender Unterstützung und Förderung, adäquate Lernlevels und auch bedeutende soziale und ökonomische Ziele erreichen. So besteht laut Finn (1993) auch die Möglichkeit, dass die gleichen Individuen im gleichen Setting, aber ohne die benötigte Unterstützung und Förderung zu weit nachteiligeren Ergebnisse bestimmt sind. Es scheint also wichtig, dass zukünftig auch darauf geachtet wird, diejenigen zu erkennen, die durchschnittliche Leistungen erbringen, aber deren Wege durch Feedback und Belohnung beeinflussbar sind (vgl. Finn 1993, S. 77).

Weitere Forschung wird benötigt, um beeinflussende Aspekte der Klassen- und Schulprozesse zu erkennen und die Partizipation der SchülerInnen zu fördern. Dabei

sollte sich die Forschung vor allem auf die ersten Schuljahre fokussieren und dem Engagement individueller SchülerInnen Aufmerksamkeit schenken (vgl. ebd., S. 78).

Schlussfolgernd bezogen auf nicht-direktiven bzw. personenzentrierten Unterricht wird deutlich, dass dessen Bemühungen sich den individuellen Fähigkeiten der SchülerInnen zu widmen und den SchülerInnen mehr Verantwortung zu übergeben, positive Auswirkungen haben kann. Da in dieser Untersuchung zum Vorschein kam, dass Partizipation ein bedeutender Aspekt in der Schule zu sein scheint, liefert diese Studie wichtige Implikationen, die sich auch auf schülerzentrierte Unterrichtsformen beziehen.

6.1.8 Teaching Students to be Peacemakers: A Meta-Analysis

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2001)

In dieser Meta-Analyse von Johnson und Johnson soll festgestellt werden, ob so genannte Streitschlichterprogramme, wie sie auch im Theorieteil genannt wurden, im Speziellen das „Peacemaker-Programm“, positive Auswirkungen auf Konfliktlösestrategien von SchülerInnen haben. Das „Peacemaker-Programm“ weist Ähnlichkeiten zum personenzentrierten Konzept auf und ist somit relevant für die vorliegende Arbeit.

Allgemeines

Durch unterschiedliche Untersuchungen wird laut Johnson und Johnson (2001) deutlich, dass Gewalt und Konflikte an Schulen häufig sind und dass sich ein ziemlich großer Teil der SchülerInnen an ihrer Schule unsicher und ängstlich fühlt, oder behauptet, dass an deren Schule ein Gewaltproblem vorliegt. So kommt beispielsweise Poser (1994) zu dem Ergebnis, dass sich zwischen neun und sechzehn Prozent der High-School-SchülerInnen in den Vereinigten Staaten davor fürchten, die Schule zu besuchen. Gemäß internationaler Untersuchungen beurteilt ein erheblicher Prozentsatz der Grund- und MittelschülerInnen ihre eigene Schule als unsicher. So scheint es wichtig SchülerInnen ein geordnetes Umfeld zur Verfügung zu stellen, in welchem sie lernen können (vgl. Johnson/Johnson 2001, S. 3).

Durch das steigende Interesse und die vermehrte Wahrnehmung von Gewalt an Schulen wurden eine Vielzahl an Trainingsprogrammen (Konfliktlöseprogramme, Peer-Mediations-Programme,...) ausgearbeitet, welche dieser Entwicklung entgegen wirken sollen. Diese Programme haben unterschiedliche Ursprünge und nur wenige basieren auf Theorie und Forschung im Bereich der Konfliktlösung. Nur eines dieser Programme „Teaching Students to be Peacemakers“ (Johnson/Johnson 1995a) brachte eine Serie an Forschungsstudien hervor. Zwischen 1988 und 2000 wurden 17 Studien bezüglich der Wirksamkeit des Peacemaker-Trainings an acht verschiedenen Schulen durchgeführt. So liegt der Zweck dieses Artikels darin eine Meta-Analyse, welche die Ergebnisse dieser 17 Studien zusammenfasst, zu generieren (vgl. ebd., S. 3f.).

In den 1960er Jahren wurde damit begonnen dieses Programm zu formulieren und mittlerweile wurde es weltweit erprobt. Dabei wird SchülerInnen in fünf Schritten beigebracht „Peacemaker“ zu sein. Zu Beginn (1) lernen sie was ein Konflikt ist und was nicht, und dass Konflikte potentiell viele positive Auswirkungen hervorbringen können, wenn man konstruktiv mit ihnen umgeht. Danach (2), wird ihnen beigebracht, wie man integrative Kompromisse der Konflikte aushandelt (z.B. durch die Beschreibung der eigenen Gefühlslage, das Einnehmen anderer Sichtweisen etc.). Drittens (3) lernen sie, bei Konflikten ihren Klassenkameraden beratend zur Seite zu stehen, beispielsweise durch ein gemeinsames Aushandeln des Konfliktes und der Formalisierung des Kompromisses (Mediating Report Form). Viertens (4), sobald die SchülerInnen das anfängliche Training (ca. zehn bis zwanzig Stunden) abgeschlossen haben, dienen täglich zwei SchülerInnen als offizielle Mediatoren. Wenn die Mediation der Gleichaltrigen fehlschlägt, treten die LehrerInnen als Mediatoren auf und notfalls der Direktor. Fünftens (5), erhalten die SchülerInnen während ihrer Schulzeit weitere Trainingseinheiten, um deren Verhandlungs- und Mediationsfähigkeiten zu fördern und aufzubereiten (vgl. Johnson/Johnson 2001, S. 4-7).

In der Meta-Analyse wird einer Vielzahl an Fragestellungen nachgegangen, wie z.B. ob SchülerInnen das erworbene Wissen über eine Zeitdauer hinweg beibehalten, ob das Verfahren erfolgreich gelernt und bei aktuellen Konflikten angewendet wird bzw.

ob es auch außerhalb der Schule Anwendung findet und ob es von LehrerInnen, Eltern oder dem Schulpersonal positiv wahrgenommen wird (vgl. ebd., S. 7f.).

Die TeilnehmerInnen kommen aus acht verschiedenen Schulen in zwei Ländern und deren Alter erstreckt sich vom Kindergarten bis zur neunten Schulstufe. Die unabhängige Variable bezieht sich auf die Präsenz vs. Abwesenheit des Konfliktlösungstrainings, wobei die Versuchsgruppe am Training teilgenommen und die Kontrollgruppe nicht am Training teilgenommen hat. Die abhängigen Variablen setzen sich aus der akademischen Leistung und Beibehaltung, dem Wissen über das Verhandlungs- und Mediationsverfahren, die Anwendung des Verfahrens auf aktuelle Konflikte, die Distributive vs. Integrative Verhandlung, die Reaktionen auf Konflikte und Typen von Konflikten, zusammen (vgl. ebd., S. 8-12).

Ergebnisse mit besonderer Relevanz für diese Arbeit

Vor dem Training sind die meisten SchülerInnen täglich in Konflikte involviert, die nur selten konstruktiv gelöst werden. Die Ergebnisse zeigen, dass den SchülerInnen zuhause oder in der Gemeinschaft Verhandlungsverfahren und –fähigkeiten nicht beigebracht werden (vgl. Johnson/Jonson 2001, S. 12f.).

Nach dem Training können über 90% der Schülerinnen 100% der Verhandlungsschritte und Mediationsverfahren wiederholen. Ein Jahr nach dem Training können über 75% der SchülerInnen die Schritte beschreiben. Dies zeigt, dass sich das Training als effektiv erweist, um SchülerInnen dieses Verfahren beizubringen. Die Ergebnisse zeigen auch, dass sich SchülerInnen ziemlich gut darin erwiesen, die Verfahren anzuwenden (vgl. ebd., S. 13).

Eine vorgenommene Inhaltsanalyse, welche ein 12-Punkte Kontinuum von destruktive bis konstruktive Handlungen ergab, führt zu dem Ergebnis, dass Streitende zwei Belange haben. Einerseits versuchen sie ihre Ziele zu erreichen und andererseits eine gute Beziehung mit der anderen Person beizubehalten. Wenn diese zwei Dimensionen kombiniert werden, ergeben sie fünf Strategien, die in der Zurücknahme, der Kraft zu Schlichten, Kompromiss eingehen und Verhandlung, um das Problem schlussendlich zu lösen, gesehen werden. Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen der Anwendung der Strategien in der Schule und zuhause. SchülerInnen wenden die gelernten Strategien in der Schule gleich häufig an wie zuhause (vgl. ebd., S. 14f.).

Nach dem Training müssen nur sehr wenige Konflikte von Erwachsenen geschlichtet werden. Wobei untrainierte SchülerInnen viele Konflikte ungelöst lassen, während trainierte SchülerInnen versuchen eine konstruktivere Lösung für den Konflikt zu finden (vgl. ebd., S. 15).

Ein bedeutendes Thema des Konflikttrainings ist, ob die Verfahren und Fähigkeiten, die gelernt werden auch auf Situationen außerhalb der Schule übertragen werden können. So wird berichtet, dass das Verfahren in Situationen am Spielplatz, im Speiseraum, in den Gängen, im Schulbus und zuhause angewendet wird, was anhand von Berichten und der direkten Beobachtung der SchülerInnen gezeigt werden konnte. Dadurch können Konflikte in low-investment und high-investment Konflikte klassifiziert werden. Low-investment Konflikte sind gewöhnlich gering beherrschte Konflikte und dauern zwischen 30 sek. und einer Minute. Hierbei werden die Verfahren auch von trainierten SchülerInnen nicht angewendet. High-investment Konflikte beeinflussen die SchülerInnen hingegen emotional und beeinträchtigen die Fähigkeit der akademischen Arbeit oder die positive Interaktionen mit den Klassenkameraden. Diese Konflikte dauern Tage oder länger. Bei den trainierten Schülerinnen kann beobachtet werden, dass sie sehr bemüht darum sind den Konflikt zu lösen, sich gegenseitig aufmerksam zuhören, emotionale Seriosität über die Konflikte und deren Lösung zeigen, Verhandlungs- und Mediationsverfahren einsetzen, und persönlichen Respekt für die anderen, die in den Konflikt involviert sind, zeigen (vgl. ebd., S. 16f.).

SchülerInnen, welche das Training absolvieren verwenden den integrativen (Problemlösung) Zugang häufiger als den distributiven („win-lose“) (vgl. ebd., S. 17).

Das Training wurde auch in gewöhnliche Unterrichtsstunden integriert, um die Auswirkungen auf die akademischen Leistungen zu bestimmen. Schülerinnen die am Training als Teil der akademischen Einheit teilgenommen haben, tendieren zu signifikant höheren Leistungen und Retentionen, als SchülerInnen, die nur an der akademischen Einheit teilnehmen. Sie lernen nicht nur die faktischen Informationen, sondern können die Informationen auch in einer einsichtsvollen Weise interpretieren. In dieser Integration in den Unterricht könnte ein Bereich liegen, in welchem Konfliktlösungsverfahren in einer häufigen und wiederholenden Art und Weise stattfinden könnten (vgl. ebd., S. 18).

Eines der Ziele des Trainings liegt darin eine positive Einstellung gegenüber Konflikten zu kreieren. Vor dem Training wiesen viele der SchülerInnen negative

Einstellungen gegenüber Konflikten auf und sehen vorwiegend kein Potential für ein positives Ergebnis. Die Einstellungen in Hinblick auf Konflikte werden bei trainierten SchülerInnen merklich positiver (vgl. ebd., S. 19).

Auch die LehrerInnen berichten, dass das Training dazu führte, dass Konflikte weniger ernst und destruktiv wurden und daher die Atmosphäre im Klassenzimmer positiver wurde und LehrerInnen weniger Zeit dafür aufbringen mussten Konflikte zwischen SchülerInnen zu lösen. Konflikte können durch dieses Training bis zu 80% reduziert werden, wobei Eltern berichten, dass Schülerinnen Konflikte auch zuhause und in anderen Situationen außerhalb der Schule besser lösen konnten (vgl. ebd.).

Die Ergebnisse der Meta-Analyse von Johnson und Johnson (2001) weisen darauf hin, dass das Konfliktlösungstraining innerhalb des „Peacemaker-Programms“ deutlich positive Auswirkungen auf den Umgang mit und die Einstellungen hinsichtlich Konflikten hat und dass eine Integration des Programms in den Unterricht überdies für die Leistung von SchülerInnen vorteilhaft scheint.

6.1.9 The impact of learner-centered practices on the academic and non-academic outcomes of upper elementary and middle school students

Weinberger, E. & McCombs, B. L. (2001)

Immer mehr Kinder fühlen sich „einsam, entfremdet, und gestresst“ (Weinberger/McCombs 2001, S. 4) und in nur geringem Ausmaß von Erwachsenen wertgeschätzt. Diese Gefühle der Entfremdung weisen laut Weinberger und McCombs (2001) Zusammenhänge mit Schulproblemen, wie Schulabbruch, mit Suizid, Alkohol und Drogenmissbrauch, Gewalt an Schulen und delinquentem Verhalten auf. Darum wird in dieser Untersuchung vor allem hinsichtlich RisikoschülerInnen die Bedeutung spezifischer Praktiken diskutiert, um sowohl die akademischen als auch nicht akademischen Leistungen zu verbessern und den Jugendlichen zu helfen sich verbundener zu fühlen, um die Motivation, Teilnahme und Leistung der SchülerInnen zu erhöhen und delinquentes Verhalten zu reduzieren (vgl. Weinberger/McCombs 2001, S. 4).

Allgemeines

Weinberger und McCombs (2001) betonen, dass den Jugendlichen eine Stimme gegeben werden muss, im Sinne von „You must listen to us. You must talk to us“ (Denver Post, July 20, 1999 zit. n. Weinberger/McCombs 2001, S. 5), damit sie sich wieder verbundener mit der Gesellschaft fühlen. Als Hauptgrund von Jugendgewalt und Delinquenz sehen Weinberger und McCombs (2001) die „broken bonds“ (Weinberger/McCombs 2001, S. 5) zwischen Erwachsenen und Jugendlichen, welche dadurch entstehen, dass Erwachsene immer weniger Zeit mit ihren Kindern verbringen. Dieser Entwicklung muss durch das Aufbauen von Vertrauen entgegen gewirkt werden, indem man der Jugend Gehör verschafft und das soziale Klima an Schulen in den Fokus rückt (vgl. ebd.).

Laut Weinberger und McCombs (2001) „it is particularly important to develop comprehensive, learner-centered prevention approaches that teach children and youth to avoid negative classroom behaviors, increase personal and social responsibility for school and societal safety, and cultivate empathy and morality“ (Weinberger/McCombs 2001, S. 5f.). So liegt die beste Intervention offenbar darin, positive Beziehungen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen zu fördern. Dazu wurden bereits Programme entwickelt, wie z.B. das „Generation WHY“ Programm, welches auf Harper (1997, 1998) zurückgeht und den SchülerInnen mehr Mitspracherecht einräumt. Dieses Programm führt zu einer höheren Beteiligung der SchülerInnen im Bereich des Lernens, zu erhöhter Schulteilnahme, zu einer Reduktion von Disziplinproblemen, zu neuen positiven Beziehungen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen und einer Erhöhung von Respekt und Fürsorge (vgl. ebd. S. 6).

Bedeutend scheint also, dass SchülerInnen Verantwortung für ihre Schulumwelt übernehmen wollen. Weinberger und McCombs (2001) gehen davon aus, dass wenn man SchülerInnen die Chance dazu gibt Verantwortung zu übernehmen, sich ein erhöhtes Verantwortungsgefühl entwickelt und positiver Nutzen hinsichtlich Leistung, Motivation und sozialen Fähigkeiten gezogen werden kann. Forschungsliteratur und erfolgreiche Erziehungsmodelle, welche den SchülerInnen mehr Verantwortung für ihr Lernen zugestehen, werden entwickelt, wie z.B. Glasser`s (1990, 1994) „Quality School Modell“ oder DuFour`s (1999) Leitfäden für SchuldirektorInnen und – AdministratorInnen, welche einen geteilten Führungsstil und gemeinsames Treffen von Entscheidungen betonen (vgl. Weinberger/McCombs 2001, S. 6f.).

Prinzipiell kann man davon ausgehen, dass es der/die SchülerIn ist, der/die die Entscheidung zum Lernen trifft und LehrerInnen sich nur um Anreize zum Lernen bemühen können. Im Sinne von „responsibility begins with making choices“ (Weinberger/McCombs 2001, S. 8) haben SchülerInnen einen größeren Willen zum Lernen und sind mehr in ihr eigenes Lernen involviert, wenn sie eigene Entscheidungen treffen können. Der Grund dafür liegt in der Natur des Menschen nach Kontrolle und Autonomie zu streben. Wenn diese Möglichkeit geboten wird, fühlt man sich befähigt, im Sinn von Teilhabe und Verantwortung (vgl. Weinberger/McCombs 2001, S. 8).

Die Forschungsfragen der Untersuchung richten sich auf die Auffassungen der SchülerInnen über die Klassenzimmerpraktiken ihrer LehrerInnen und deren Zusammenhang mit den akademischen als auch nicht-akademischen Leistungen (Lernmotivation, Teilnahme am Unterricht, Stören des Unterrichts) der SchülerInnen. Auch die Rolle der Auffassungen der LehrerInnen über ihre SchülerInnen und die Bedeutung spezifischer Praktiken zur Verbesserung der akademischen als auch nicht-akademischen Leistungen, vor allem für RisikoschülerInnen, wird untersucht (vgl. ebd. S. 11).

Zu diesem Zweck nehmen 4203 SchülerInnen und 230 LehrerInnen aus 31 verschiedenen Grund- und Mittelschulen an der Untersuchung teil. Davon gelten 1762 der Schülerinnen als verhaltensauffällig und von 1495 SchülerInnen sind Daten über Schulabwesenheit verfügbar.

In der Studie werden die Auffassungen der Versuchspersonen über schülerzentrierte Praktiken untersucht, wobei als primäres Instrument das „Assessment of Learner-Centered Practices (ALCP)“ verwendet wird. Diese Selbsteinschätzungsuntersuchungen zeigen die Eigenschaften und Überzeugungen der LehrerInnen hinsichtlich der APA Prinzipien, also den „*Learner Centered Psychological Principles* (APA, 1993, 1997)“ (Weinberger/McCombs 2001, S. 9). Es wird das Ausmaß, inwieweit die Unterrichtspraktiken mit den APA-Prinzipien zusammenpassen eingeschätzt und zwar hinsichtlich des Schaffens einer positiven Atmosphäre in der Klasse mit jedem/r SchülerIn, der Würdigung der Stimme der SchülerInnen und der Bereitstellung individueller Lernherausforderungen, der Förderung höher geordneter Denk- und Lernfähigkeiten und dem Wahrnehmen einer Vielzahl an individuellen

Entwicklungsunterschieden. Auch werden die vier Praxisdomänen, welche sich aus dem Schaffen positiver Beziehungen, der Würdigung der Stimme der SchülerInnen, der Förderung kritischer Denk- und Lernfähigkeiten und der Anpassung an individuelle Unterschiede, zusammensetzen und deren unterschiedliche Bedeutung für akademische und nicht akademische Leistungen untersucht (vgl. Weinberger/McCombs 2001)

Ergebnisse mit besonderer Relevanz für diese Arbeit

Weinberger und McCombs (2001) sehen durch den Anstieg der Gewalt unter Jugendlichen, als auch durch das Verständnis, „that youth need to feel connected, supported, cared about as well as to have some voice“ (Weinberger/McCombs 2001, S. 29) die Notwendigkeit, neue Systeme zu entwickeln, welche auf Prinzipien basieren, die durch Forschung bestätigt werden. Insgesamt kommt die Untersuchung zu dem Ergebnis, dass schülerzentrierte Prinzipien, wie die Umsorgung der SchülerInnen, die Würdigung ihrer Stimmen, das Schaffen höher geordneter Denkfähigkeiten und die Anpassung an individuelle Unterschiede, dazu beitragen, dass die Motivation und Leistung der SchülerInnen erhöht und Schwänzen und Störungsverhalten gesenkt werden. Wobei in der Studie drei relevante Schlussfolgerungen gezogen werden, welche hier dargestellt werden sollen.

Weinberger und McCombs (2001) kommen erstens zu dem Ergebnis, dass die Auffassungen der SchülerInnen darüber, wie ihre LehrerInnen mit ihnen umgehen positiv mit der Motivation und Leistung der SchülerInnen und negativ mit dem Störungsverhalten der SchülerInnen verbunden sind. SchülerInnen von LehrerInnen, welche sich auf schülerzentrierte Praktiken stützen, zeigen „more self-efficacy, more interest in class, more aktive learning strategies, and more intrinsic learning goals“ (Weinberger/McCombs 2001, S. 29). Außerdem und besonders bedeutend für diese Arbeit scheint, „the more learner-centered a student perceived their teacher to be, the less disruptive they were“ (ebd.). Auf der anderen Seite, scheinen nicht-schülerzentrierte LehrerInnen, die beispielsweise nicht daran glauben, dass alle SchülerInnen lernen können, nachteilige Effekte auf die Motivation und Leistung ihrer SchülerInnen zu haben (vgl. Weinberger/McCombs 2001, S. 29).

Als zweites Ergebnis wird deutlich, dass alle vier Praxisdomänen bedeutend für die Motivation und Leistung der SchülerInnen sind und zu aktiven Lernstrategien und

Aufgabenbewältigungszielen beitragen. Drei der vier Praxisdomänen tragen zu „self-efficacy, epistemic curiosity, and achievement“ (Weinberger/McCombs 2001, S. 30) bei. Dies deutet darauf hin, dass alle Auffassungen der SchülerInnen über die schülerzentrierten Praktiken ihrer LehrerInnen wichtig sind, um positive Motivationsmuster zu schaffen (vgl. ebd., S. 30).

Die letzte Schlussfolgerung, die von Weinberger und McCombs (2001) gezogen wird, besteht darin, dass die Auffassungen der SchülerInnen über die Interaktionen ihrer LehrerInnen bedeutender scheinen als die Auffassungen der LehrerInnen, wie sie mit ihren SchülerInnen umgehen. Außerdem scheinen negative Ansichten der LehrerInnen ausschlaggebender auf die Motivation und Leistung der SchülerInnen zu sein, als positive bzw. schülerzentrierte Meinungen der LehrerInnen (vgl. ebd.).

Weinberger und McCombs (2001) gehen schlussendlich davon aus, dass alle LehrerInnenvariablen eine Rolle dabei spielen, wie sie von ihren SchülerInnen in der Klasse wahrgenommen werden, als auch für die Motivation und Leistung der SchülerInnen bedeutend sind. Insgesamt zeigen die Meinungen der LehrerInnen, die sie über ihre SchülerInnen haben sehr große Auswirkungen auf die Auffassungen und die Motivation ihrer SchülerInnen (vgl. ebd., S. 31).

So kann auch diese Studie den Wert der schülerzentrierten Praktiken unterstützen, in dem Sinne, dass akademische und nicht-akademische Ergebnisse gesteigert werden können. Außerdem zeigt die Studie, was auch für diese Arbeit von großer Bedeutung ist, „that these benefits extend to outcomes that may be related to student alienation (school attendance) and aggression (disruptive behavior)“ Weinberger/McCombs 2001, S. 31). Dennoch scheint laut Weinberger und McCombs (2001) weitere Forschung in diese Richtung notwendig, um zu untersuchen, was von ErzieherInnen in allen Schulstufen benötigt wird, um Praktiken in einer schülerzentrierteren Weise zu betrachten. Weinberger und McCombs (2001) sprechen hier von einer Möglichkeit zu „change their minds“ (S. 32), um derzeitige Meinungen und Annahmen darüber, wie wir lernen und wie Lernprozesse am besten gefördert werden können, zu ändern, so dass sie mit der Wissensbasis der APA (1997) Prinzipien vereinbar sind (vgl. ebd., S. 31f.). In der derzeitigen Erziehungsperiode sollten sich ErzieherInnen demzufolge Denken aneignen, welches enthält, dass „all students can learn“ (Weinberger/

McCombs 2001, S. 32) und Erziehung als eine „shared responsibility“ (ebd.) unter SchülerInnen, LehrerInnen, Administratoren, Eltern und Mitgliedern der Gemeinschaft, auffasst. Der Fokus liegt darauf, Diskrepanzen zwischen den Sichtweisen von LehrerInnen und SchülerInnen zu identifizieren, um die Motivation und Leistung der SchülerInnen fördern können (vgl. ebd., S. 33f.).

Auch scheinen LehrerInnen, die schülerzentrierter sind, erfolgreicher darin zu sein, alle SchülerInnen an einem effektiven Lernprozess zu beteiligen, selbst effektiver zu lernen und glücklicher mit ihrem Job zu sein. Außerdem berichten LehrerInnen, dass Selbstbeurteilung und –reflexion hilfreich ist, um Bereiche zu identifizieren, in welchen sie ihre Praktiken ändern sollten (vgl. Weinberger/McCombs 2001, S. 34).

Insgesamt kann bestätigt werden, dass die Auffassungen der SchülerInnen über die Unterrichtspraktiken der LehrerInnen signifikant mit deren Motivation, Lernen und Leistung zusammenhängen. Interessant scheint, dass schülerzentriertere LehrerInnen eine festere Beziehung zu ihren SchülerInnen aufbauen können. So ist es laut Weinberger und McCombs (2001) bedeutend, dass LehrerInnen darauf achten, „what students are perceiving and spending more time creating positive climates and relationships“ (Weinberger/McCombs 2001, S. 35), besonders dann, wenn es um die steigende Anzahl an Jugendlichen geht, die sich entfremdet und verärgert fühlt (vgl. ebd., S. 35).

6.1.10 School-Based Crime Prevention

Gottfredson, D. (1997)

Allgemeines

Der Bericht von Sherman et al. (1997) geht auf unterschiedliche Bereiche ein, die in der Vermeidung und Reduktion von delinquentem und aggressivem Verhalten und Konsum von Substanzen eine Rolle spielen. Für diese Arbeit von großer Bedeutung scheint, der von Denise Gottfredson (1997) präsentierte Abschnitt dieses Berichts, welcher sich auf „School-Based Crime Prevention“ bezieht und in Form eines Reviews über unterschiedliche Programme, Trainings, Strategien und Interventionen hinsichtlich der Reduktion und Vorbeugung von Problemverhalten informiert und diese diskutiert (vgl. Gottfredson 1997).

Ergebnisse mit besonderer Relevanz für diese Arbeit

Der von Gottfredson (1997) dargestellte Review kommt zu dem Ergebnis, dass manche Präventionsprogramme funktionieren, manche nicht und dass einige erfolgsversprechend scheinen.

Im Bereich der Schule funktionieren in Hinsicht auf Verbrechen und Delinquenz Programme, (1) die darauf abzielen in Schulen Kapazitäten zu entwickeln, um Neuerungen anzuregen und zu stärken, (2) die sich auf Klärungs- und Vermittlungsnormen über Verhalten beziehen und eine Beständigkeit der Durchführung zeigen, oder die Vermittlung von Kommunikationsnormen anhand schulweiter Kampagnen (z.B.: Antibullying-Kampagnen); und (3) umfassende erzieherische Programme, welche sich auf eine Auswahl an Fähigkeiten der Sozial-Kompetenzen fokussieren, z.B. die Entwicklung von Selbstkontrolle, Stress-Management, Treffen verantwortlicher Entscheidungen, Lösen sozialer Probleme, Vermittlung von Kommunikationsfähigkeiten und welche über eine Zeitdauer hinweg mit einer kontinuierlichen Bestärkung der Fähigkeiten durchgeführt werden (vgl. Gottfredson 1997, S. 56).

Bei Substanzmissbrauch zeigen Programme Wirkung, die (1) auf Klärungs- und Vermittlungsnormen über Verhalten abzielen, (2) umfassende erzieherische Programme, welche sich auf eine Auswahl an Fähigkeiten der Sozial-Kompetenzen fokussieren (wie oben) und (3) Verhaltens-Änderungs-Programme und Programme, welche der high-risk Jugend „Denkfähigkeiten“ vermitteln (vgl. ebd.).

Programme, die keine nachweislichen Einflüsse auf Verbrechen, Delinquenz und Substanzkonsum haben sind Strategien, für die in diesem Bericht zumindest bei zwei unterschiedlichen Studien keine positiven Effekte hinsichtlich Problemverhalten gemessen werden konnten. So reduziert beispielsweise SchülerInnenberatung, besonders in einem Peer-Group-Kontext Delinquenz und Substanzmissbrauch nicht. Auch alternative Aktivitäten, wie Freizeitaktivitäten ohne dabei wirksame Präventions-Programme anzubieten, reduzieren Drogenkonsum nicht. Erzieherische Programme, welche sich auf die Informationsweitergabe, Angsterzeugung, moralische Aufrufe und affektive Erziehung fokussieren, sind ebenfalls nicht effektiv für die Reduktion von Drogenkonsum (vgl. ebd., S. 56f.).

Einige Strategien hingegen haben ergeben, dass sie Delinquenz und Drogenmissbrauch reduzieren. Diese Strategien werden, wenn das Überwiegen des Beweises für diese Strategien positiv ist, als „promising“, also erfolgs-versprechend angesehen, sobald eine Wiederholung den Effekt bestätigt. Diese Strategien beziehen sich auf Programme, die die Jugend in kleinere Gruppen im Sinne von „schools-within-schools“ (Gottfredson 1997, S. 57) einteilt, um kleiner Einheiten zu schaffen, unterstützendere Interaktionen oder größere Flexibilität im Unterricht; sowie Verhaltens-Änderungs-Programme und Programme, welche der high-risk Jugend „Denkfähigkeiten“ vermitteln (vgl. Gottfredson 1997, S. 57).

Bei der Umsetzung solcher Programme oder Strategien ist darauf zu achten, dass diese häufig nur auf einen Bereich präventiv wirken. So weisen manche Programme Effektivität bezüglich aggressiven Verhaltens in der Schule auf, zeigen aber keine Auswirkungen auf delinquentes Verhalten. Darum schlägt Gottfredson (1997) vor, dass schulbasierte Prävention von der Entwicklung mehrstufiger Theorien profitieren würde, welche Aussagekraft bezüglich der Interaktion zwischen Umweltfaktoren der Schule und individuellen Prozessen, welche delinquentes Verhalten generieren, aufweisen (vgl. Gottfredson 1997, S. 59).

Verschiedene von Gottfredson (1997) reviewte Meta-Analysen zeigen, dass multiple Interventionen bessere Ergebnisse erzielen als jene, welche nur eine Interventions-Strategie anwenden. Bedeutend ist nun auch, dass diese Strategien auf reale Bedingungen in Schulen angewendet werden können. Denn meist tritt der Fall ein, dass schul-basierte Programme, welche nicht unter idealen Bedingungen umgesetzt werden, zu keinem positiven Ergebnis führen. Darum wird zukünftige Forschung benötigt, um das Verständnis hinsichtlich der Gründe, wie das Potential dieser Strategien, die wir bereits kennen, in realen Settings realisiert werden können, zu erhöhen. Damit es möglich wird solche Programme verstärkt in den Schulbetrieb einzusetzen, fordert Gottfredson (1997) die Erhöhung von Fördermitteln für schulbasierte Präventions-Aktivitäten. Auch fordert sie eine größere Unterstützung mehrjähriger und multikomponenter Präventionsaktivitäten, welche auch individuelle Strategien beinhalten sowie eine erhöhte Informationsweitergabe über effektive bzw. nicht effektive Strategien an die schulische Praxis. (vgl. Gottfredson 1997, S. 59-62)

Besonders relevant in Hinblick auf einen schülerzentrierten Unterricht sind vor allem, die von Gottfredson (1997) angesprochenen funktionierenden erzieherischen Programme, welche ihren Fokus auf Fähigkeiten der Sozial-Kompetenzen legen, um beispielsweise die Entwicklung von Selbstkontrolle, Stress-Management, Treffen verantwortlicher Entscheidungen, Lösen sozialer Probleme und die Vermittlung von Kommunikationsfähigkeiten zu fördern (vgl. Gottfredson 1997, S. 56). Außerdem weisen auch die von Gottfredson (1997) als erfolgs-versprechend bezeichneten Strategien Ähnlichkeiten mit personenzentrierten Prinzipien auf. Hier sind vor allem Strategien, wie die Bildung kleinerer Einheiten in Schulen, unterstützende Beziehungen, die erhöhte Flexibilität im Unterricht, als auch die Vermittlung von Denkfähigkeiten zu erwähnen (vgl. ebd. S. 57).

So sind personenzentrierte Prinzipien im Unterricht auch für die Prävention von Gewalt, Verbrechen und delinquentem Verhalten von Vorteil.

Nachdem nun die Meta-Analyse von Cornelius-White (2007) und die darin relevanten Studien dargestellt wurden, sollen nun noch zwei aktuelle Studien, welche für diese Arbeit relevant scheinen beschrieben werden.

6.2. Aktuelle Studien über Verhaltensauffälligkeit und schülerzentrierte Praktiken

Da in die Meta-Analyse Studien bis 2004 eingeflossen sind, sollen nun in weiterer Folge noch aktuellere Studien in die Arbeit einbezogen werden. Folgende zwei Studien wurden dazu ausgewählt, um ebenfalls in narrativer Weise dargestellt zu werden:

- **Hamre, B. K.; Pianta, R. C.** (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a Difference for children at risk of school failure?
- **Sharkey, J. D.; You, S.; Schnoebelen, K.** (2008). Relations among school asset, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning.

6.2.1 Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a Difference for children at risk of school failure?

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005)

Diese Untersuchung geht auf die Auswirkungen früher erzieherischer und emotionaler Unterstützung von gefährdeten SchülerInnen ein.

Allgemeines

Hamre und Pianta (2005) gehen der Frage nach, „whether experiences in high-quality classrooms can help close the gap between children at risk of school failure and their low-risk peers“ (Hamre/Pianta 2005, S. 949). Um dies zu untersuchen scheinen zwei Bereiche bedeutend, die alltäglichen positiven Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen in der Klasse und die spezifischen schulbasierten Interventionen, welche die Wege der SchülerInnen mit unterschiedlichen Risikofaktoren ändern könnten. Im Speziellen wird untersucht, ob Kinder, die gefährdet für frühes Schulversagen sind, durch eine hohe erzieherische und emotionale Unterstützung in den ersten Schulstufen, höhere Leistungen und weniger Konflikten mit den LehrerInnen erzielen, als ihre gefährdeten Gleichaltrigen, die diese Unterstützung nicht erhalten (vgl. Hamre/Pianta 2005, S. 949).

Zahlreiche Untersuchungen früher Schulerfahrungen kommen zu dem Schluss, „that classroom environments and teacher behaviors are associated in a ‚value-added‘ sense with student outcomes“ (and) „that these everyday processes in elementary school classrooms may help close (or increase) the gap in student achievement“ (Hamre/Pianta 2005, S. 952). Vor allem geht es hier um SchülerInnen, welche aufgrund von demographischen Risiken, wie etwa geringes Einkommen und funktionale Risiken, wie emotionale Probleme und Verhaltensauffälligkeiten als gefährdet für Schulversagen gelten (vgl. ebd.).

Hamre und Pianta (2005) gehen in der Studie vor allem auf zwei Untersuchungen ein und zwar auf Morrison und Conner (2002) und Rimm-Kaufmann et al. (2002). Diese Studien gehen davon aus, dass positive soziale und erzieherische Erfahrungen im Unterricht dazu beitragen könnten, das Risiko gefährdeter Kinder zu reduzieren. Während negative Interaktionen zwischen LehrerInnen und Kindern besonders problematisch für jene Kinder sein könnten, die besonders gefährdet für Schulversagen sind (vgl. Hamre/Pianta 2005, S. 952). So werden in dieser Studie die

Untersuchungen von Morrison und Connor (2002) und Rimm-Kaufmann et al. (2002) einbezogen „to examine effects of two dimensions of classroom process (instructional and emotional quality) on moderating the association(s) between two forms of risk for failure in achievement and social adjustment in the first grade“ (Hamre/Pianta 2005, S. 952).

Die TeilnehmerInnen setzen sich aus 910 Kindern zusammen. Die Kinder wurden im Alter von 5-6 Jahren auf der Basis demographischer Charakteristiken und anhand verschiedener funktionaler (Verhalten, Aufmerksamkeit, Leistung, Soziales) Probleme beurteilt und von deren KindergärtnerInnen als gefährdet für Schulversagen erachtet (vgl. Hamre/Pianta 2005).

Zwei zentrale Kategorien hinsichtlich des Risikos der Kinder für frühes Schulversagen können gebildet werden - demographische und funktionale Risiken. Funktionale Risikofaktoren beziehen sich auf die Aufmerksamkeit, das externalisierte Verhalten, die sozialen Fähigkeiten und die akademischen Kompetenzen der Kinder (vgl. ebd. S. 955). Vor der Schule sind familiäre und demographische Faktoren besonders einflussreich für gefährdete Kinder, unter anderem z. B. geringe mütterliche Bildung (vgl. ebd., S. 952f.).

Die emotionale Unterstützung beinhaltet z.B. die Beurteilung eines positiven Klassenklimas, negatives emotionales Klima, effektives Klassenmanagement oder die Sensibilität der LehrerInnen. Die erzieherische Unterstützung beinhaltet u. a. die Beurteilungen von Feedback, erzieherische Gespräche und die Förderung der Verantwortung der Kinder (vgl. ebd., S. 957).

Ergebnisse mit besonderer Relevanz für diese Arbeit

Hamre und Pianta (2005) kommen zu dem Ergebnis, dass gefährdete SchülerInnen, welche in der ersten Schulstufe im Klassenzimmer starke erzieherische und emotionale Unterstützung erhalten, ähnliche Leistungen wie diejenigen Kinder erzielen, die als wenig oder nicht gefährdet gelten. SchülerInnen, die diese Unterstützung in einem geringeren Ausmaß erhalten, erzielen geringere Leistungen und haben konfliktreichere Beziehungen zu ihren LehrerInnen (vgl. Hamre/Pianta 2005, S. 949).

Hinsichtlich der Kinder mit einem hohen funktionalen Risiko, kann festgestellt werden, dass diejenigen die höchsten Leistungen in der ersten Schulstufe erbringen, welche eine hohe emotionale Unterstützung erhalten. Diese hohe emotionale Unterstützung zeichnete sich dadurch aus, dass LehrerInnen „were ware of and responsive to individual student’s needs, offered effective and proactive behavior management, and created a positive classroom climate“ (Hamre/Pianta 2005, S. 962). Kinder, die eine solche Unterstützung erhalten, erzielen ähnliche Leistungen wie deren nicht gefährdete Gleichaltrige (vgl. Hamre/Pianta 2005, S. 962). Auch wird ersichtlich, dass LehrerInnen, welche ihre Aufmerksamkeit auf die sozialen und emotionalen Bedürfnissen der SchülerInnen richten, gleich bzw. noch bedeutender für die akademische Entwicklung sind, wie spezifische erzieherische Praktiken (vgl. ebd.).

So können laut Hamre und Pianta (2005) unterstützende Beziehungen dazu beitragen das Engagement der SchülerInnen zu erhöhen, als auch das Ausmaß an Konflikten zu senken. Geringe emotionale Unterstützung scheint besonders ausschlaggebend für konfliktreiche Beziehungen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen zu sein. Dieses Ergebnis unterstreicht die bedeutende Rolle der LehrerInnen und der Schule bei der Entwicklung von Kindern, vor allem bei solchen mit sozialen und relationalen Schwierigkeiten. In weiterer Folge wäre es laut Hamre und Pianta (2005) vor allem wichtig Prozesse zu erforschen, welche einen Zusammenhang mit der Schulanpassung von SchülerInnen aufweisen (vgl. ebd., S. 962).

6.2.2 Relations among school asset, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning

Sharkey, J.D.; You, S.; Schnoebelen, K. (2008)

Sharkey et al. (2008) untersuchen die Beziehungen zwischen den schulischen Anliegen, der innerlichen Belastbarkeit und dem Engagement der SchülerInnen. Dabei versuchen sie zu erforschen, ob neben familiären und individuellen Faktoren auch die Schule für die Entwicklung der Kinder von Bedeutung ist (vgl. Sharkey et al. 2008).

Allgemeines

In letzter Zeit werden immer öfter Faktoren, welche mit dem Engagement von SchülerInnen zusammenhängen erforscht. Und zwar aufgrund deren Bedeutung hinsichtlich der Leistungen von SchülerInnen als auch der Reduktion von Delinquenz, Drogenmissbrauch oder Schulabbruch. Schulengagement wird als ein „multidimensional construct“ (Sharkey et al. 2008, S. 402) aufgefasst. Schulen konzentrieren sich vor allem auf den akademischen, kognitiven und Verhaltensbereich des Engagements der SchülerInnen. Sharkey et al. (2008) gehen aber davon aus, dass es ebenso wichtig sei sich um „psychological engagement“ (Sharkey et al. 2008, S. 403), wie z.B. durch das Aufbauen von Beziehungen, den Einbezug in Aktivitäten, das Schulklima und die Schulsicherheit, zu bemühen um eine Vielzahl an positiven Ergebnissen zu bewirken (vgl. ebd.).

Sharkey et al. (2008) versuchen die Beziehungen zwischen den schulischen Anliegen, der innerlichen Belastbarkeit und dem Engagement der SchülerInnen zu erklären, basierend auf dem Ausmaß der familiären Unterstützung und der Qualität der Beziehungen. So wollen sie erforschen, ob nicht nur familiäre und individuelle Faktoren für die Entwicklung der Kinder von Bedeutung sind, sondern ob auch die Schule positive Ergebnisse bewirken kann. Positive Beziehungen mit den LehrerInnen und Möglichkeiten zur Partizipation in der Schule könnten mögliche begünstigende Faktoren oder Buffer darstellen, um die Wahrscheinlichkeit negativer Ergebnisse zu senken. So scheint es auch bedeutend herauszufinden, ob bestimmte Faktoren, abgesehen vom Ausmaß des Risikos, generell einen begünstigenden Einfluss haben, oder ob sie nur dann einflussreich sind, wenn ein gewisses Ausmaß an Risiko vorhanden ist, sie also einen Buffer darstellen (vgl. Sharkey et al., S. 403).

Verschiedene Untersuchungen haben ergeben, dass die Kindererziehung und die familiären Beziehungen eng mit dem Engagement der SchülerInnen verknüpft sind. So fördern beispielsweise Eltern, die ein hohes Ausmaß an Akzeptanz oder Demokratie aufweisen das Engagement in der Schule, im Gegensatz zu jenen, welche solche Verhaltensweisen nicht bereitstellen. Auch soziale Unterstützung, im Besonderen die elterliche Unterstützung können das Engagement beeinflussen. Unterstützende Beziehungen mit Erwachsenen in der Schule, zuhause oder in der Nachbarschaft verringern die negativen Einflüsse einer Anzahl an Risikofaktoren

hinsichtlich des Engagements. Auch eine Vielzahl an inneren Faktoren hängen mit dem Engagement der SchülerInnen zusammen. So haben z.B. Connell et al. (1994) herausgefunden, dass wahrgenommene elterliche Unterstützung die Meinungen von Individuen über sich selbst formt und dass diese Meinungen mit dem Engagement in der Schule zusammenhängen (vgl. Sharkey et al. 2008, S. 404f.)

Diese Studie erforscht ein theoretisches Modell der Beziehungen zwischen schulischen Anliegen, individueller Belastbarkeit und Engagement der SchülerInnen. Dazu werden zwei Instrumente verwendet, das CHKS (California Healthy Kids Survey) und RYDM, das Resiliency Youth Development Module. Die Stichprobe setzte sich aus 20.000 SchülerInnen zusammen, die zufällig ausgewählt wurden (vgl. Sharkey et al. 2008, S. 407).

Ergebnisse mit besonderer Relevanz für diese Arbeit

Das primäre Ziel der Studie liegt darin, zu untersuchen, ob schulische Anliegen das Engagement von SchülerInnen fördern können und zwar unabhängig von individuellen und familiären Einflüssen. Entgegengesetzt zur aufgestellten Hypothese, haben schulische Anliegen allerdings keinen differentialen Einfluss auf Engagement und familiäre Risikogruppen. Hinsichtlich der Auffassungen der SchülerInnen über fürsorgliche Beziehungen mit ihren LehrerInnen, haben die Ergebnisse jedoch gezeigt, dass die Bemühungen der ErzieherInnen Beziehungen mit ihren SchülerInnen aufzubauen, mit psychologischen Gefühlen des Engagements für die SchülerInnen zu tun haben. Direkte Beziehungen zwischen schulischen Anliegen und innerlicher Belastbarkeit waren für alle Gruppen signifikant, allerdings waren sie stärker bei familiären Risikogruppen. So ist ein Mangel an familiären Anliegen ein Risikofaktor für eine geringe Beteiligung der SchülerInnen. Die Ergebnisse heben die bedeutende Rolle der Schulen hervor, die sie bei der Förderung des Engagements spielen könnten. So verstehen Sharkey et al. (2008) die entstehende Frustration von ErzieherInnen, da familiäre und hintergründige Risikofaktoren unüberwindbar scheinen und Schulen vor der schwierigen Aufgabe stehen, SchülerInnen zu engagieren, welche unterschiedliche Hintergründe haben. Diese Studie beinhaltet allerdings den Beweis dafür, dass schulische Anliegen, wie z.B. fürsorgliche LehrerInnenbeziehungen mit dem Engagement der SchülerInnen zusammenhängen. Dies lässt die Hoffnung aufkommen, dass die Bemühungen der

LehrerInnen Beziehungen mit ihren SchülerInnen aufzubauen, sehr wohl erfolgreich sind. Veränderbare Faktoren der schulischen Umwelt können positive Einflüsse auf das Engagement haben, positive Entwicklungen fördern und negative, wie Drogen, Schulabbruch und Delinquenz, reduzieren. Das Aufbauen von Beziehungen mit den SchülerInnen ist etwas, was LehrerInnen mit Überzeugung machen können, um die Wahrscheinlichkeit des Engagements aller Kinder zu erhöhen, unabhängig von deren familiären Risikofaktoren, Geschlecht oder ethnischen Hintergrund (vgl. Sharkey et al., S. 414f.).

6.3 Kurze Zusammenfassung aller Studien

Um diese Fülle an Daten und Ergebnissen in verkürzter Weise darzustellen und um die Forschungsschwerpunkte der Studien exakter ersichtlicher zu machen, werden alle Studien nochmals kurz zusammengefasst.

Die Meta-Analyse von Cornelius-White (2007) stellt die Ausgangsbasis der beschriebenen Studien dar und untersucht 119 Studien und deren Aussagekraft in Hinblick auf personenzentrierten Unterricht und dessen Auswirkungen auf kognitive, wie auch affektive Variablen und Verhaltensvariablen der SchülerInnen. Cornelius-White (2007) lässt in seiner Meta-Analyse deutlich werden, dass personenzentrierte Unterrichtsprinzipien einen hohen Zusammenhang mit positiven SchülerInnen-ergebnissen aufweisen. Im Bereich der affektiven bzw. Verhaltensvariablen führt eine personenzentrierte Erziehung zu einer Reduktion störender und gegensätzlicher Verhaltensweisen der SchülerInnen und scheint demzufolge störendem Verhalten, Schulabsentismus und vorzeitigem Schulabbruch entgegenzuwirken (vgl. Cornelius-White 2007).

Der Widerstand von KlientInnen äußert sich in Verhaltensweisen. Zum Beispiel macht der Betroffene das Gegenteil von dem, wozu er aufgefordert wurde, aber auch kognitive Unstimmigkeit, emotionale Erbitterung, Reaktanz oder hilflosen Rückzug (vgl. Beutler et al. 2001, S. 432) können auftreten. Das sind Verhaltensmuster, die auch in der Schule anzutreffen sind, vor allem dann, wenn von Verhaltensauffälligkeiten gesprochen wird. Beutler et al. (2001) gehen nach einem Review verschiedener Studien zu dieser Thematik davon aus, dass bei KlientInnen mit einem hohen Ausmaß an Widerstand, nicht-direktive Interventionen von Vorteil wären (vgl. Beutler et al., S. 435).

Spanhel et al. (1975) beschreiben zwei Hauptdimensionen des Verhaltens von LehrerInnen. Eine sehen sie in der Wertschätzung oder Geringschätzung der LehrerInnen ihren SchülerInnen gegenüber, die andere Dimension liegt in der Direktivität bzw. Lenkung der LehrerInnen. Diese Studie untersucht, ob diese beiden Hauptdimensionen mit dem Verhalten von SchülerInnen zusammenhängen. Die Ergebnisse zeigen, dass ein geringes Ausmaß an Lenkung und ein hohes Ausmaß an Wertschätzung zu einer Erhöhung des selbstständigen und produktiven Denkens und Urteilens, der Güte der Unterrichtsbeiträge, des selbstständigen und spontanen Verhaltens und der Selbstbestimmung führen. Spanhel et al. (1975) kommen zu dem Ergebnis, dass nur ein geringer Anteil an LehrerInnen ihren SchülerInnen ein solches Verhalten entgegenbringt (vgl. Spanhel et al. 1975, S. 349).

Dass bereits ein geringes Ausmaß an Furcht erhebliche Einflüsse auf das Verhalten von Individuen bewirken kann, können Combs und Taylor (1952) ersichtlich machen. Indem sie StudentInnen Aufgaben vorgeben, die für diese entweder neutral scheinen oder einen peinlichen oder anstößlichen Effekt haben, können Combs und Taylor (1952) zeigen, dass die Versuchspersonen bei den peinlichen bzw. anstößlichen Aufgaben mehr Zeit beanspruchen und mehr Fehler machen, als bei den neutralen. Wenn sogar ein geringes Ausmaß das adäquate Verhalten beeinflussen kann, scheint eine angstfreie Atmosphäre, wie sie im personenzentrierten Unterricht verwirklicht werden soll, bedeutend (vgl. Combs/Taylor 1952).

Wittern und Tausch (1983) untersuchen die Auswirkungen der drei personenzentrierten Haltungen, der Echtheit, Wertschätzung und Empathie und deren Zusammenhang mit der seelischen Lebensqualität von SchülerInnen und LehrerInnen. Die Untersuchung ergibt, dass LehrerInnen ihre SchülerInnen häufiger in einer direktiven Weise unterrichten, 65% ihre SchülerInnen wertschätzten, ihnen hingegen Echtheit und Empathie nur in einem relativ geringen Ausmaß entgegenbringen. Dabei können die SchülerInnen laut Wittern und Tausch (1983) jedoch von einem personenzentrierten Unterricht in vielfältiger Weise profitieren. Er lässt deren seelische Lebensqualität im Unterricht ansteigen lässt (vgl. Wittern/Tausch 1983).

Sheldon und Landsman (1949) erforschen die Auswirkungen einer personenzentrierten Gruppentherapie auf die akademischen Leistungen und das Selbstverständnis von StudentInnen, die geringe Leistungen erbringen. Die Untersuchung kann ersichtlich machen, dass die StudentInnen zwar anfangs eine relativ negative Einstellung hinsichtlich der personenzentrierten Gruppentherapie aufweisen. Die Follow-up Studie kommt jedoch zu dem Ergebnis, dass erheblich weniger StudentInnen ihr Studium abbrechen, als jene, die keine personenzentrierte Unterstützung erhalten (vgl. Sheldon/Landsman 1949, S. 215).

Den Aspekt des Engagements in der Schule sieht Finn (1993) als bedeutend für akademische Leistungen an, und auch als zusammenhängend mit Schulproblemen der SchülerInnen. SchülerInnen, die in der Schule wenig oder keine Partizipation entwickeln, zeigen häufiger Probleme in der Schule oder weisen Störungsverhalten auf. Finn (1993) geht davon aus, dass es wichtiger wäre bestimmte Verhaltensweisen von SchülerInnen zu untersuchen, als sich auf demographische Aspekte zu konzentrieren. Wichtig scheint auch, riskante Verhaltensweisen so früh wie möglich zu identifizieren und Partizipation zu fördern. Ferner kommt in der Untersuchung zum Vorschein, dass durchschnittlichen SchülerInnen eine erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt und deren Leistungen anerkannt werden sollten, um deren Partizipation zu stärken, da Finn (1993) davon ausgeht, dass jene ohne ausreichende Unterstützung weit schlechtere Leistungen erbringen würden (vgl. Finn 1993, S. 75ff.).

Ausgangspunkt des „Peacemaker-Programms“ von Johnson und Johnson (2001) liegt darin, dass Gewalt und Konflikte an Schulen häufig sind und sich SchülerInnen ängstlich und unsicher an deren Schulen fühlen. Dieses Programm weist ähnliche Bestandteile auf, wie sie auch im personenzentrierten Ansatz zu finden sind. Johnson und Johnson (2001) können in einer Meta-Analyse ersichtlich machen, dass die Durchführung ihres Programms dazu beiträgt Konflikte zu reduzieren und konstruktiver zu lösen, dass für die SchülerInnen die Problemlösung im Vordergrund steht, sie eine positivere Einstellungen zu Konflikten entwickeln und dass das Programm auch außerhalb der Schule Anwendung findet (vgl. Johnson/Johnson 2001).

Die Untersuchung von Weinberger und McCombs (2001) richtet sich vor allem auf die Bedeutung spezifischer Praktiken um die akademischen als auch nicht akademischen Leistungen von RisikoschülerInnen zu erhöhen. Dazu werden sowohl die Auffassungen der SchülerInnen über die Unterrichtspraktiken ihrer LehrerInnen als auch die Auffassungen der LehrerInnen über deren Unterrichtspraktiken erforscht. Diese Auffassungen werden in Zusammenhang mit akademischen und nicht akademischen Leistungen der SchülerInnen gebracht. Weinberger und McCombs (2001) kommen zum Ergebnis, dass schülerzentrierte Praktiken die Motivation und Leistung der SchülerInnen erhöhen als auch deren Störungsverhalten senken können. Bedeutend scheint, auch für die Zukunft, dass sich LehrerInnen damit auseinandersetzen, was SchülerInnen wahrnehmen und versuchen im Unterricht eine positive Beziehung und Atmosphäre zu schaffen (vgl. Weinberger/McCombs 2001).

Programme, welche laut Gottfredson (1997) hinsichtlich Verbrechen und delinquentem Verhalten als auch Substanzmissbrauch wirksam zu sein scheinen, sind jene, die sich auf Fähigkeiten der Sozial-Kompetenzen fokussieren, wie die Entwicklung von Selbstkontrolle, Stress-Management, Treffen verantwortliche Entscheidungen, Lösen sozialer Probleme, und Kommunikationsfähigkeiten. Weiters sieht sie Programme als erfolg-versprechend an, welche die Jugend in kleinere Gruppen einteilt, den Aufbau unterstützender Beziehungen oder größere Flexibilität im Unterricht sowie Programme, welche den gefährdeten SchülerInnen „Denkfähigkeiten“ vermitteln (vgl. Gottfredson 1997, S. 56f.). Also Programme, die sich stark mit personenzentrierten Aspekten vergleichen lassen, wobei aber angemerkt werden muss, dass diese erfolgs-versprechenden Programme nicht als bewiesen wirksam anzusehen sind (vgl. Gottfredson 1997).

Hamre und Pianta (2005) kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass gefährdete SchülerInnen, welche von ihren LehrerInnen hohe erzieherische und emotionale Unterstützung erhalten, ähnliche Leistungen wie SchülerInnen erzielen, die als wenig oder nicht gefährdet gelten. Vor allem hinsichtlich funktionaler Risikofaktoren, welche sich unter anderem auf die Verhaltensweisen der SchülerInnen beziehen, scheint die emotionale Unterstützung der LehrerInnen ausschlaggebend zu sein. Laut Hamre und Pianta (2005) können unterstützende Beziehungen dazu beitragen das

Engagement der SchülerInnen zu erhöhen, als auch das Ausmaß an Konflikten zu senken (vgl. Hamre/Pianta 2005).

Auch Shakrey et al. (2008) unterstreichen die Bedeutung fürsorglicher Beziehungen der LehrerInnen zu ihren SchülerInnen. Zwar kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass familiäre und hintergründige Risikofaktoren in der Schule unüberwindbar scheinen, aber auch, dass z.B. positive Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen bedeutend für eine Erhöhung des Engagements unter SchülerInnen sind. Demzufolge scheint das Aufbauen von Beziehungen mit den SchülerInnen hilfreich zu sein, um die Wahrscheinlichkeit des Engagements aller Kinder zu erhöhen, unabhängig von deren familiären Risikofaktoren, Geschlecht oder ethnischen Hintergrund. So kann das schulische Umfeld positive Einflüsse auf das Engagement der SchülerInnen haben und dazu beitragen negative Entwicklungen zu reduzieren (vgl. Sharkey et al. 2008, S. 415).

Folgend soll eine tabellarische Auflistung eine übersichtliche Darstellung aller in dieser Arbeit beschriebenen Studien gewährleisten.

S = SchülerInnen; L = LehrerInnen; R = Review

Tabellarische Darstellung der relevanten Studien:

Autor(en)	Jahr	Studie	Stichprobe	Gegenstand der Untersuchung	Ergebnisse
Beutler, L. E.; Moleiro, C. M.; Rocco, F.; Talebi, H.	2001	Resistance	R	Einfluss von Widerstand auf das Verhalten von KlientInnen	Nicht direkte Interventionen sollten bei Klienten mit hohem Ausmaß an Widerstand angewendet werden
Combs, A. W. & Taylor, C.	1952	The effect of the perception of mild degrees of threat on performance	S: 50	Auswirkungen von Furcht auf das Verhalten von SchülerInnen	Schon ein geringes Ausmaß an Furcht beeinflusst das Verhalten
Cornelius-White, J	2007	Leamer-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis	119 Studien S: 355.325 L: 14.851	Schülerzentrierte Beziehungen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen	Pz. Lehrvariablen haben eine hohe Verbindung mit positiven SchülerInnenergebnissen
Finn, J. D.	1993	School engagement and students at risk	S: 5945	Der Einfluss von Partizipation und Identifikation des/r Schülers/in	Partizipation hat einen großen Einfluss auf Leistungen von S.
Gottfredson, D.	1997	School-Based Crime Prevention	R	Gewaltprävention an Schulen	Pz. Prinzipien haben positive Einflüsse auf Gewalt- und Verbrechenprävention
Hamre, B. K. & Pianta, R. C.	2005	Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a Difference for children at risk of school failure?	S: 910	Einfluss erzieherischer und emotionaler Unterstützung auf gefährdete SchülerInnen	Emotionale Unterstützung im Unterricht ist vor allem für RisikoschülerInnen bedeutend
Johnson, D. W.; Johnson, R. T.	2001	Teaching Students to be Peacemakers: A Meta-Analysis	R	Auswirkungen des "Peacemaker"-Trainings auf SchülerInnen	Das Peacemaker-Training zeigt positive Ergebnisse hinsichtlich der Konfliktprävention & -bewältigung
Sharkey, J. D.; You, S.; Schnoebelen, K	2008	Relations among school asset, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning	S: 20.000	Beziehungen zwischen schulischen Anliegen, individueller Belastbarkeit und Engagement der SchülerInnen	Aufbauen positiver Beziehungen ist bedeutend für die Förderung des Engagements der SchülerInnen
Sheldon, W. D.; Landman, T.	1950	An investigation of nondirective group therapy with students in academic difficulty	S: 28	Effekte einer nicht-direktiven Gruppentherapie für gefährdete SchülerInnen	Nicht direkte Gruppentherapie hat einen positiven Einfluss auf die Leistung von gefährdeten SchülerInnen
Spanhel, D.; Tausch, R.; Tönnies, S.	1975	Hauptdimensionen des Lehrer-verhaltens und ihr Zusammenhang mit konstruktivem Schülerverhalten in 41 Unterrichtsstunden	Transkripte aus 41 Ustd.	Untersuchung der emotionalen und Lenkungsdimension von LehrerInnen und deren Einfluss auf d. Verhalten der SchülerInnen	Pz. Variablen des Lehrerverhaltens stehen in Zusammenhang mit konstruktivem bzw. positivem SchülerInnenverhalten
Weinberger, E.; McCombs, B. L.	2001	The impact of learner-centered practices on the academic and non-academic outcomes in upper elementary and middle school students	S: 1707	Die Rolle von lernerzentrierten Prinzipien auf die akademischen und nicht-akademischen Leistungen von SchülerInnen	Lernerzentrierte Prinzipien erhöhen die Leistung und Motivation von SchülerInnen & tragen dazu bei störendes Verhalten und Schwächen zu senken
Wittern, J.-O.; Tausch, A. M.	1983	Personenzentrierte Haltungen und Aktivitäten von Lehrern und seelische Lebensqualität ihrer Schüler im Unterricht	L: 44 S: 1039	Ausmaß an pz. Haltungen der LehrerInnen und deren Zusammenhang mit der seelischen Lebensqualität der SchülerInnen	Pz. Haltungen und Aktivitäten führen zu einer positiven seelischen Lebensqualität der Schüler

7. Darstellung der Ergebnisse

Verschiedene Studien mit unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten, welche sich mit personenzentrierten Prinzipien und Aspekten von Verhaltensauffälligkeiten von SchülerInnen beschäftigen, wurden im vorgehenden Kapitel genauer beschrieben. Eine kurze Zusammenfassung und tabellarische Darstellung der Studien am Ende des vorhergehenden Kapitels stellt die Ergebnisse dieser Studien nochmals in einer verkürzten Weise dar. In diesem Teil sollen diese Studien nun diskutiert werden, es sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausgemacht werden, um einen besseren Überblick über diese Fülle an Daten zu bekommen. Dazu soll dargestellt werden, ob personenzentrierter Unterricht als Chance für verhaltensauffällige SchülerInnen betrachtet werden kann und wenn ja, warum und inwieweit dies möglich ist.

7.1 Ergebnisse der Untersuchungen und deren Bedeutung für verhaltensauffällige SchülerInnen

Prinzipiell erbringen alle untersuchten Studien positive Ergebnisse für den personenzentrierten Ansatz im Unterricht, vor allem auch in Bezug auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche. Personenzentrierte Prinzipien werden in den unterschiedlichen Untersuchungen sowohl mit einer Erhöhung der akademischen als auch nicht akademischen Leistungen der SchülerInnen in Verbindung gebracht und führen demzufolge unter anderem zu einer Erhöhung der Leistungen und der Motivation der SchülerInnen, als auch zu einer Reduktion von Störungsverhalten, Schulabbruch und Konflikten.

So können laut Beutler et al. (2001) bei Widerständen von KlientInnen und in weiterem Sinn auch von SchülerInnen nicht-direktive Methoden von Vorteil sein. Widerstände treten nicht nur bei therapeutischen Behandlungen immer wieder auf, sondern auch im Alltag, so auch im schulischen. Interessant scheint an dieser Untersuchung, dass vor allem bei einem hohen und aktiven Ausmaß an Widerstand nicht-direktive Prinzipien als erfolgs-versprechend angesehen werden. Ein hohes Ausmaß an Widerstand kann auch bei verhaltensauffälligen SchülerInnen vermutet werden, da sie sich durch störendes oder zurückgezogenes Verhalten, welches sich aus verschiedenen Gründen entwickelt, gegen das Schulsystem auflehnen und in dem Sinne Widerstände erkennen lassen, da sie sich nicht „konform“ verhalten. Rogers (1988) stellt in seinen Grundgedanken über personenzentriertes Lernen (vgl.

Kapitel 2.2.3) dar, dass *„Lernen, das – in der eigenen Vorstellung – eine Veränderung in der Organisation des Selbst einschließt, (...) als bedrohlich empfunden (wird) und (...) die Tendenz (hat), Widerstand hervorzurufen“* (Rogers 1988, S. 171). Weiters geht er darauf ein, dass *„Solche Lernprozesse, die für das Selbst bedrohlich sind, (...) leichter verstanden (werden), wenn äußere Bedrohungen minimal sind“* (ebd.). Wenn den SchülerInnen also eine personenzentrierte Lernumwelt zur Verfügung gestellt wird, in welcher Selbstbeurteilung und eine angstfreie Atmosphäre möglich ist, dann scheint, laut Rogers (1988) eine konstruktive Auseinandersetzung mit den eigenen Fehlern und Schwächen besser vorstellbar.

Auch Furcht kann bereits in einem geringen Ausmaß Einflüsse auf das Verhalten von Menschen haben, dies zeigen Combs und Taylor (1952) in einer Untersuchung mit 50 StudentInnen. Dass diese für das Lösen von Aufgaben mehr Zeit benötigen und mehr Fehler machen, wenn sie einem geringen Ausmaß an Furcht ausgesetzt werden, kann auch auf verhaltensauffällige SchülerInnen bezogen werden. So lässt sich vermuten, dass SchülerInnen, die sich in der Klasse, vor dem Unterricht oder den LehrerInnen bzw. in der Schule z.B. aufgrund eines erhöhten Gewaltpotentials fürchten, schlechtere Leistungen erbringen könnten. Auch hier sollte der inneren Welt von SchülerInnen vermehrt Aufmerksamkeit zu Teil werden (vgl. Combs/Taylor 1952).

Durch personenzentrierte Gruppentherapie können Erfolge für StudentInnen, die Schwierigkeiten haben, verbucht werden. Die Untersuchung von Sheldon und Landsman (1949) zeigt, dass StudentInnen während der personenzentrierten Gruppentherapieeinheit damit überfordert sind, selbst Entscheidungen zu treffen und Mitspracherecht zu haben und anfangs wenig mit dieser Methode anfangen können, wohl vor allem, weil sie es nicht gewohnt sind, diese Freiheiten zu haben. Sie können jedoch schlussendlich von dieser Methode profitieren. Dies zeigt sich daran, dass Sheldon und Landsman (1949) zu dem Ergebnis kommen, dass weniger StudentInnen, welche die Erfahrung einer personenzentrierten Gruppentherapie machen, ihr Studium abbrechen, als jene die in konventioneller Weise unterrichtet werden. In der Studie stellt sich heraus, dass sowohl psychische Ausgeglichenheit, als auch ausgereifte Lernmethoden notwendig scheinen und Einfluss auf die akademischen Leistungen haben (vgl. Sheldon/Landsman 1949).

In Bezug auf diese Schlussfolgerung erbringt die Untersuchung von Wittern und Tausch (1983) mit 44 LehrerInnen und deren 1039 SchülerInnen, dass 15% der von ihnen untersuchten SchülerInnen starke Angst verspüren, und generell die seelische Lebensqualität für viele SchülerInnen nur gering ist (vgl. Wittern/Tausch 1983, S. 132). Bedeutend ist hier, dass SchülerInnen die Unterrichtsatmosphäre positiver und angstfreier einschätzen, wenn ihnen personenzentrierte Haltungen entgegengebracht werden, was jedoch auf Seiten der LehrerInnen laut Wittern und Tausch (1983) nur in einem unbefriedigendem Ausmaß erfolge (vgl. Wittern/Tausch 1983).

Auch Spanhel et al. (1975) kommen zu dem Ergebnis, dass dirigierende Haltungen von LehrerInnen öfter vorkommen, als Haltungen, die als personenzentriert angesehen werden. Diese wären laut dieser Untersuchung für die emotionale als auch kognitive Dimension von SchülerInnen als positiv zu erachten und für eine konstruktive Persönlichkeitsentwicklung von Vorteil (vgl. Spanhel et al. 1975).

Finn (1993) geht in einer groß angelegten Studie auf das Partizipationsverhalten von SchülerInnen ein, vor allem von jenen, die als RisikoschülerInnen gelten. Der Autor weist darauf hin, dass Partizipationsverhalten beeinflussbar ist und schlägt deshalb vor, diese Verhaltensweisen so früh wie möglich in den Fokus zu rücken, da sich ein geringes Partizipationsverhalten auf die Leistungen der SchülerInnen auswirken kann. So scheint es unter anderem auch wichtig, sich SchülerInnen zu widmen, welche durch ein höheres Ausmaß an Förderung und Unterstützung positivere Leistungen erbringen könnten, da Finn (1993) davon ausgeht, dass durchschnittliche SchülerInnen mit einem geringer ausgeprägten Partizipationsverhalten schlechtere Leistungen erbringen würden (vgl. Finn 1993).

Die Förderung von Teilnahme und Engagement wird auch bei Weinberger und McCombs (2001) immer wieder betont. Aufgrund unterschiedlicher Studien, die das Ergebnis erbringen, dass sich viele SchülerInnen unsicher, einsam, ängstlich und entfremdet an deren Schulen fühlen, untersuchen Weinberger und McCombs (2001) die Rolle personenzentrierter Prinzipien zur Förderung der akademischen als auch nicht akademischen Leistungen der SchülerInnen. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass personenzentrierte Praktiken positive Einflüsse auf die Leistung, Motivation und das Engagement haben, sowie störendes Verhalten von SchülerInnen reduzieren können. Die Entfremdung der SchülerInnen wird primär darin gesehen, dass sie sich von Erwachsenen nicht wertgeschätzt und nicht ernst genommen fühlen. Deshalb könnte ein personenzentrierter Umgang der LehrerInnen bzw. generell der

Erwachsenen, welcher durch Echtheit, Wertschätzung und Empathie gekennzeichnet ist, dazu beitragen, dass SchülerInnen Vertrauen aufbauen und sich weniger entfremdet fühlen (vgl. Weinberger/McCombs 2001).

Auch Hamre und Pianta (2005) gehen davon aus, dass unterstützende Beziehungen dazu beitragen das Engagement der SchülerInnen zu erhöhen und Konflikte zu reduzieren. Sie stellen in ihrer Studie fest, dass gefährdete SchülerInnen bessere Leistungen erzielen, wenn ihnen von LehrerInnen hohe erzieherische und emotionale Unterstützung bereitgestellt wird. Auch hinsichtlich der Risikofaktoren, die sich auf negative Verhaltensweisen der SchülerInnen beziehen, kann die emotionale Unterstützung der LehrerInnen von Vorteil sein (vgl. Hamre/Pianta 2005).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Sharkey et al. (2008), welche den Einfluss fürsorglicher Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen hervorheben und als bedeutungsvoll für eine Erhöhung des Engagements unter SchülerInnen erachten. Wie auch schon Finn (1993) sehen auch Sharkey et al. (2008) positive Beziehungen und die Erhöhung von Engagement in der Schule als unabhängig von demographischen Risikofaktoren und als bedeutsam für die Reduktion negativer Entwicklungen (vgl. Sharkey et al. 2008, S. 415).

Gottfredson (1997) sieht darüber hinaus erzieherische Programme, welche sich auf eine Auswahl an Fähigkeiten der Sozial-Kompetenzen fokussieren, wie die Entwicklung von Selbstkontrolle, Stress-Management, Treffen verantwortlicher Entscheidungen, Lösen sozialer Probleme und Kommunikationsfähigkeiten als eine Möglichkeit der Gewaltprävention und der Vermeidung von delinquentem Verhalten und Substanzmissbrauch. Diese müssen über eine Zeitdauer hinweg mit einer kontinuierlichen Bestärkung der Fähigkeiten durchgeführt werden, wobei sich die Schule als ein Ort erweist, der sich dafür anbieten würde. Als erfolgs-versprechend erachtet sie auch Programme, die die Jugend in kleinere Gruppen teilt, unterstützende Interaktionen, oder größere Flexibilität im Unterricht und Programme, welche der high-risk Jugend „Denkfähigkeiten“ vermitteln (vgl. Gottfredson 1997, S. 57). Alles Eigenschaften, die in einem personenzentrierten Unterricht in den Fokus gerückt werden.

Auch hinsichtlich der Lösung von Konflikten können personenzentrierten Prinzipien vorteilhaft sein, wie sie beim „Peacemaker“ -Programm von Johnson und Johnson (2001) eingesetzt werden.

7.2 Mögliche Kategorien

Schlussendlich werden einige, in den Untersuchungen vermehrt auftretende Ergebnisse ersichtlich. Die Ergebnisse können in vier Kategorien eingeteilt werden, welche sich in Hinblick auf personenzentriertes Lehren und Lernen mit verhaltensauffälligen SchülerInnen als bedeutsam erweisen.

Als wichtig stellt sich vor allem die **Beziehung** zwischen LehrerInnen und SchülerInnen heraus, unabhängig davon, ob es sich um gefährdete bzw. auffällige SchülerInnen oder weniger bzw. nicht gefährdete SchülerInnen handelt. Der Aufbau positiver Beziehungen scheint ausschlaggebend für eine Vielzahl an SchülerInnenvariablen, wie der Leistung, Motivation oder Partizipation zu sein. Der personenzentrierte Ansatz spricht der Beziehung im Allgemeinen große Bedeutung zu und sieht diese als Grundvoraussetzung für jegliche Begegnungen zwischen Individuen. Dies wird, wie bereits im Theorieteil dargestellt, auch an Rogers (1957) „notwendigen und hinreichenden Bedingungen für therapeutische Persönlichkeitsveränderung“ deutlich, bei welchen die Beziehung als erste Bedingungen die Basis für therapeutische als auch jede andere zwischenmenschliche Begegnung bildet. So erkennen beispielsweise auch Weinberger und McCombs (2001), dass schülerzentrierte LehrerInnen eine festere Beziehung zu ihren SchülerInnen entwickeln können. Worauf sie die Empfehlung aussprechen, dass LehrerInnen darauf achten sollten, „what students are perceiving and spending more time creating positive climates and relationships“ (Weinberger/McCombs 2001, S. 35), und zwar besonders dann, wenn man sich die steigende Anzahl an Kindern und Jugendliche vor Augen hält, die sich entfremdet und von Erwachsenen nicht ernst genommen fühlt (vgl. S. 35). Hamre und Pianta (2005) gelangen zum gleichen Ergebnis, wenn sie davon ausgehen, dass unterstützende Beziehungen dazu beitragen das Engagement der SchülerInnen zu erhöhen, als auch das Ausmaß an Konflikten zu senken (vgl. Hamre/Pianta 2005, S. 962). Auch Gottfredson (1997) sieht bei Programmen, die Delinquenz und Drogenmissbrauch reduzieren können, unter anderem im Aufbau unterstützender Interaktionen eine erfolgsversprechende Möglichkeit (vgl. Gottfredson 1997, S. 57). Wittern und Tausch (1983) stellen dar, dass für 14% der SchülerInnen keine vertrauensvolle und positive Beziehung zum/r LehrerIn vorhanden sei. Auch sie gehen davon aus, dass bei SchülerInnen, deren

LehrerInnen personzentrierte Haltungen aufweisen, vertrauensvollere und positivere Beziehungen zum Vorschein kommen (Wittern/Tausch 1983, S. 132).

Hinsichtlich der Auffassungen der SchülerInnen über fürsorgliche Beziehungen mit ihren LehrerInnen, haben die Ergebnisse von Sharkey et al. (2008) gezeigt, dass die Bemühungen der ErzieherInnen, Beziehungen mit ihren SchülerInnen aufzubauen, bei ihren SchülerInnen zu einer Erhöhung des Engagement und einer Reduktion negativer Verhaltensweisen führen, unabhängig von demographischen Risikofaktoren (vgl. Sharkey et al. 2008, S. 415).

Der Aufbau vertrauensvoller und positiver Beziehungen stellt generell im Alltag, so auch im schulischen Bereich eine Herausforderung dar. Positive Beziehungen zu allen SchülerInnen aufbauen zu können, scheint daher keine leichte Aufgabe für LehrerInnen zu sein und erfordert in weiterer Folge ein hohes Ausmaß der drei, von Rogers dargelegten Basisvariablen, der Authentizität, Empathie und Wertschätzung.

Als ein weiterer wichtiger Bereich, welcher auch stark mit der Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen verbunden ist, stellt sich das **Engagement** der SchülerInnen bzw. dessen Erhöhung heraus. Rogers (1988) geht hinsichtlich selbstinitiiertem Lernen, welches sowohl kognitive als auch emotionale und soziale Fähigkeiten impliziert, unter anderem auch darauf ein, dass es persönliches Engagement mit einschließt (vgl. Rogers 1988, S. 13). So beschreibt beispielsweise Finn (1993), dass SchülerInnen, die ein geringes Engagement im Unterricht und der Schule aufweisen, gefährdeter für Schulversagen sind. SchülerInnen, die keine Partizipation zur Schule entwickeln, zeichnen sich laut Finn (1993) dadurch aus, dass sie unaufmerksam sind, das Interesse der LehrerInnen nicht auf sich lenken wollen und Störungsverhalten entwickeln. LehrerInnen oder das Schulumfeld können SchülerInnen entmutigen, sodass weder Partizipation noch Identifikation mit der Schule entstehen kann (vgl. Finn 1993, S. 16). Dies hebt noch einmal die wichtige Rolle der LehrerInnen bei der Entwicklung und Förderung des Engagementsverhaltens hervor. Die Entwicklung von Engagement ist bereits in den ersten Schuljahren von großer Bedeutung und muss demnach von LehrerInnen früh gefördert werden, da es in der gesamten Schullaufbahn und auch danach bedeutend bleibt (vgl. Finn 1993, S. 75f.).

Wobei Sharkey et al. (2008) darstellen, dass sich Schulen vor allem auf den akademischen, kognitiven und Verhaltensbereich des Engagements der

SchülerInnen konzentrieren, wobei aber auch das psychologische Engagement der SchülerInnen von Bedeutung ist (vgl. Shakrey et al. 2008, S. 403). Dieses bezieht sich z.B. auf Bemühungen hinsichtlich des Aufbaus von Beziehungen, den Einbezug in Aktivitäten, dem Schulklima und der Schulsicherheit und bewirkt eine Vielzahl an positiven Ergebnissen. Vor allem scheinen Bemühungen der LehrerInnen, Beziehungen mit ihren SchülerInnen aufzubauen auf positive psychologische Gefühle des Engagements Einfluss zu haben.

Wie bereits weiter oben erwähnt, haben Hamre und Pianta (2005) herausgefunden, dass unterstützende Beziehungen dazu beitragen das Engagement der SchülerInnen zu erhöhen und Konflikte zu senken (vgl. Hamre/Pianta 2005, S. 962).

So betont eine Reihe an Untersuchungen die Bedeutung der Förderung von Engagement für die Leistungen von SchülerInnen, vor allem hinsichtlich RisikoschülerInnen.

Der personenzentrierte Ansatz in der Schule bemüht sich darum den SchülerInnen mehr Mitbestimmungsrecht und Eigenverantwortung einzugestehen. So schreibt Rogers in seinen Grundgedanken über personenzentriertes Lernen, *„Lernen wird gefördert, wenn der Lernende den Lernprozeß verantwortlich mitbestimmt“* (Rogers 1988, S. 174f.). Wodurch eine weitere bedeutende Variable der Untersuchungen deutlich wird - das **Übergeben von Verantwortung**. Rogers (1988) geht davon aus, dass „Nur wenn der einzelne Verantwortung für die Entscheidungen übernehmen muß (...) lernt er wirklich, Verantwortung für sich und die Richtung zu übernehmen, in die er sich bewegt“ (S. 157). Dabei spielt auch das Vertrauen in die SchülerInnen eine wichtige Rolle, da *„Vertrauen in den menschlichen Organismus“* (Rogers 1988, S. 126) dazu führt, dass man jemanden verschiedene Möglichkeiten anbieten und ihm zugestehen kann, einen eigenen Lernweg und eine eigene Richtung zu bestimmen. So beschreiben beispielsweise Wittern und Tausch (1983), dass SchülerInnen bei personenzentrierten LehrerInnen das Gefühl haben, dass ihnen mehr Selbstbestimmungsmöglichkeiten angeboten werden (vgl. S. 132). Laut Finn (1993) beinhaltet mitwirkendes Verhalten unter anderem Initiativen-Übernahme im Klassenzimmer und die Involvierung in Zielsetzung und Schulführung (vgl. Finn 1993, S. 75f.). Verantwortliche Mitbestimmung und die Involvierung der SchülerInnen scheint hier also als Teil des Engagements der SchülerInnen auf und wird ebenfalls in unterschiedlichen Untersuchungen betont. Vor allem Weinberger und McCombs

(2001) heben hervor, dass SchülerInnen Verantwortung für ihr Schulumfeld übernehmen sollen und auch selbst wollen und, dass dies zu einem erhöhten Verantwortungsgefühl führt und auch positive Auswirkungen auf die Leistung, Motivation und die sozialen Fähigkeiten der SchülerInnen hat (vgl. Weinberger/McCombs 2001, S. 6). Erziehung sollte demnach laut Weinberger und McCombs (2001) als eine geteilte Verantwortung aller am Schulprozess Beteiligten betrachtet werden (vgl. Weinberger/McCombs 2001, S. 32). Auch Gottfredson (1997) geht davon aus, dass die Förderung der Sozialkompetenzen, z.B. durch das Treffen verantwortlicher Entscheidungen, Gewalt und delinquentes Verhalten der SchülerInnen reduzieren kann (vgl. Gottfredson 1997, S. 56).

Schlussendlich hat auch das **Schaffen einer angstfreien Atmosphäre** im Unterricht positive Auswirkungen auf SchülerInnen. Wie bereits erwähnt, stellen Combs und Taylor (1952) fest, dass sogar ein geringes Ausmaß an Furcht, Einfluss auf das Verhalten hat. In ihrer Untersuchung heben sie die Bedeutung dieser Erkenntnis für verschiedene Bereiche, unter anderem der Erziehung hervor. Wittern und Tausch (1983) stellen in ihrer Studie dar, dass 15% der SchülerInnen im Unterricht starke Angst verspüren und dass LehrerInnen mit personenzentrierten Haltungen und einer fördernden nicht-direktiven Unterrichtsgestaltung dazu beitragen, dass SchülerInnen das Unterrichtsklima als angstfreier und positiver wahrnehmen. Rogers (1988) weist in seinen Grundgedanken über die Förderung des Lernens darauf hin, dass *„Lernprozesse, die für das Selbst bedrohlich sind, (...) leichter verstanden und assimiliert (werden), wenn äußere Bedrohungen minimal sind“* (S. 171). Wenn SchülerInnen eine unterstützende Lernumwelt angeboten wird und Selbstbeurteilung möglich ist, kann laut Rogers (1988) eine bessere Auseinandersetzung mit Schwächen und Fehlern erfolgen. Im Gegensatz dazu scheint eine Atmosphäre, welche wenig Verständnis und Unterstützung beinhaltet und dadurch von SchülerInnen als bedrohlich empfunden wird, Widerstand hervorzurufen. In Zusammenhang damit gehen Beutler et al. (2001) davon aus, dass Widerstand – bezogen auf psychotherapeutische Behandlungen – Fortschritte beeinträchtigt, die Wahrscheinlichkeit eines Therapieabbruches vergrößert, und zu einer Reduktion der Wirksamkeit der Behandlung führt (vgl. Beutler et al., S. 434). Wobei Beutler et al. (2001) darauf hinweisen, dass sich eine nicht-direktive Behandlung bei einem hohen Ausmaß an aktivem KlientInnenwiderstand am effektivsten erweist.

Diese vier Kategorien – der Aufbau positiver LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen, die Förderung des Engagements der SchülerInnen, die Übergabe von Verantwortung an SchülerInnen und das Schaffen einer angstfreien Atmosphäre – werden in vielen der dargestellten Untersuchungen deutlich und heben die Bedeutung personenzentrierter Prinzipien im Unterricht hervor. Diese Kategorien wurden ausgewählt, weil sie einerseits besondere Relevanz in Bezug auf verhaltensauffällige SchülerInnen aufweisen und andererseits in den Untersuchungen verstärkt auf diese Aspekte eingegangen wird. Wobei aber zu beachten gilt, dass sich auch andere Kategorien ausmachen lassen würden, welche bedeutsam für die Gestaltung eines personenzentrierten Unterrichts mit verhaltensauffälligen SchülerInnen sind. So stellen beispielsweise auch die Förderung kritischer Denkfähigkeiten, die Auffassungen der SchülerInnen über die Unterrichtspraktiken der LehrerInnen oder Programme zur Mediation von Konflikten wichtige Aspekte im Unterricht mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen dar.

8. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die vier gewonnenen Kategorien, setzen sich aus dem Aufbau bedeutungsvoller Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, dem Engagement von SchülerInnen und dessen Förderung durch LehrerInnen, der Möglichkeit, dass SchülerInnen Verantwortung für deren Schulumwelt übertragen wird und dem Schaffen einer angstfreien Atmosphäre im Unterricht, zusammen. Durch das Einbringen von Überlegungen Rogers' kann deren Bedeutung für personenzentriertes Lehren und Lernen ersichtlich gemacht werden. Diese Kategorien haben, was anhand der im Vorhinein dargestellten Untersuchungen gezeigt werden kann, auch Relevanz hinsichtlich verhaltensauffälliger SchülerInnen, welche aufgrund unterschiedlicher Aspekte, wie Störungsverhalten, das Erbringen geringer Leistungen, Unaufmerksamkeit im Unterricht, geringes Partizipationsverhalten etc. mehr oder weniger gefährdet für Schulversagen sind.

Was auch in dieser Arbeit zum Vorschein kommt, sind vor allem Aspekte, welche sich auf eine förderliche Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen beziehen, wie sie von Rogers für den Unterricht gefordert wurden. Ersichtlich wird jedoch auch, dass fachlich-inhaltliche Aspekte ausgespart bleiben. Dem Bereich der Wissensvermittlung, der im Unterricht eine ebenso essentielle Aufgabe darstellt, wie eine konstruktive Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen wird nur wenig Platz zugestanden. Dennoch können die Untersuchungen zeigen, dass die Prinzipien des personenzentriertes Lehrens und Lernens auch in Zusammenhang mit schwierigen SchülerInnen von Vorteil sein können und eine Vielzahl an positiven Verhaltensweisen und Leistungsvariablen hervorrufen können. Auf die eingangs gestellte Frage, ob personenzentrierter Unterricht als Chance für den/die verhaltensauffällige(n) SchülerIn betrachtet werden kann, scheint in Hinblick auf die Ergebnisse der einbezogenen Untersuchungen eine positive Antwort möglich. Wobei wie bereits erwähnt der Begriff der Verhaltensauffälligkeit ein weiter ist und sich in den Untersuchungen nur spärliche Hinweise für das Ausmaß der Verhaltensauffälligkeit von SchülerInnen finden lassen. So wird oft auf demographische Risikofaktoren für Verhaltensauffälligkeiten zurückgegriffen, wobei Verhaltensauffälligkeiten jedoch ein bio-psycho-soziales Konstrukt darstellen. Auch wenn Verhaltensauffälligkeiten bzw. Risikofaktoren von LehrerInnen oder

KindergärtnerInnen eingeschätzt werden, muss man sich vor Augen halten, dass jede(r) eine andere Auffassung von angepasstem oder nicht angepasstem Verhalten hat.

Wie schon bei der Kritik der Umsetzung des personenzentrierten Ansatzes auf die Schule erläutert, sollte man bei der Auseinandersetzung mit dieser Konzeption darauf achten, sich nicht ohne kritische Überlegungen auf das von Rogers dargestellte Konzept einzulassen und dessen euphorische Hoffnungen auf ein angemessenes Ausmaß herabzusetzen. So scheinen die Überlegungen Rogers` zunächst leicht umsetzbar, doch bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass zwischenmenschliche Beziehungen, sowie in diesen authentisch, empathisch und wertschätzend zu sein, Bereiche sind, die uns in unserem alltäglichen Leben begegnen und in denen wir regelmäßig scheitern. Diese Prinzipien allen SchülerInnen in einem gleich hohen Ausmaß entgegenzubringen, scheint demnach schwierig. Die Umsetzung eines personenzentrierten Unterrichts ist nicht unmöglich, erfordert folglich aber ein hohes Ausmaß an Selbstreflexion und Erfahrung und eine Verinnerlichung der Prinzipien als eine neue Lebensform.

Weitere Forschung sollte sich, wie auch bei einigen dargestellten Untersuchungen gefordert auf eine individuumsbezogenere Bearbeitung von Fragestellungen konzentrieren und sich vor allem darum bemühen Bereiche zu erforschen, welche im Zusammenhang mit individuellen Prozessen und schulischen Faktoren stehen. So könnte sich zukünftige Forschung beispielsweise zunehmender mit den unterschiedlichen Dimensionen der Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen und deren Zusammenhang mit bestimmten Unterrichtsvariablen bzw. LehrerInnenhaltungen auseinandersetzen. Bedeutend scheint hier auch ein gesteigerter Austausch zwischen wissenschaftlich bestätigten Prinzipien und der schulischen Praxis. Aktuelle und durch Forschung bestätigte Annahmen über Lernprozesse und deren Förderung sollten praktisch Tätigen zugänglicher gemacht werden. So liegen weiterhin Probleme dabei vor, wissenschaftliche Theorien in die Praxis einfließen zu lassen bzw. diese unter realen Bedingungen umzusetzen.

Literatur

Beerli-Schuchter, A. (2003). Konzept und Präsentation der LIPSCHULE. Online im WWW unter URL: http://www.lipschule.ch/04a_publikation.htm (Stand: 12.05.2008).

Behr, M. (1987). Carl R. Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsprobleme des personenzentrierten Ansatzes in der Erziehung (S. 141-164).- In: GwG (Hrsg.); Asanger, R./ Seewald, C. (1987). Rogers und die Pädagogik: Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik.- Weinheim; München: Juventa Verlag.

Beutler, L. E. et al. (2001). Resistance.- In: Psychotherapy: Theory/ Research/ Practice/Training, 38, S. 61-79.

Collins, A. J. / Fauser, C. J. M. B. (2005):Balancing the strenghts of systematic and narrative reviews.- In: Human Reproduction Update, 11 (2), S. 103 – 104.

Combs, A. W. & Taylor, C. (1952). The effect of the perception of mild degrees of threat on performance.- In: Journal of Abnormal and Social Psychology, 47, S. 420-424.

Cornelius-White, J. (2007): Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis.- In: Review of educational research, Vol. 77, No. 1, S. 113-143.

Elliot, R. / Freire, E. (2007): Classical Person-Centered and Experiential Perspectives on Rogers (1957).- In: Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. Vol. 44, No. 3, S. 285 – 288.

Ettrich, Ch.; Ettrich, K. U. (2006): Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche.- Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

- Finn, J. D.** (1993). School engagement and students at risk. Washington, DC: U.S. department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.
- Fleischer, Th.** (1997): Der personenzentrierte Ansatz und das Lernen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Fröhlich-Gildhoff, K.; Hartung, J.** (Hrsg.) (2007): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten.- Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Gottfredson, D.** (1997). School-Based Crime Prevention.- In: Sherman, L. W. et al. (1997). Preventing crime : What works, what doesn't, what's promising (NCJ No. 165366). College Park: University of Maryland.
- Groddeck, N.** (1987). Person-zentrierte Konzepte im Bereich Schule und Lehrerbildung, S. 79-140.- In: GwG (Hrsg.); Asanger, R./ Seewald, C. (1987). Rogers und die Pädagogik: Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik.- Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Groddeck, N.** (2002): Carl Rogers. Wegbereiter der modernen Psychotherapie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C.** (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a Difference for children at risk of school failure?.- In: Child Development, Vol. 76, No. 5, S. 949-967.
- Hong, J.-K.** (1994): Personenzentriertes Lehren und Lernen für Schule und Hochschule. Überlegungen zur Reform des Unterrichts für sog. Verhaltensauffällige und Nicht-Verhaltensauffällige und der entsprechenden Lehrerausbildung in Süd-Korea.- Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH; Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Hutterer, R. (2008): Narrative Reviews – Zweck und methodische Vorgangsweise. - Unveröffentlichtes Paper.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2001). Teaching Students to be Peacemakers: A Meta-Analysis. Paper presented at the annual conference of the American Educational research Association, New Orleans, LA.

Kirschenbaum, H; Jourdan, A. (2005): The Current Status of Carl Rogers and the Person-Centered Approach.- In: Psychotherapy: Theory, Practice, Research, Training. Vol. 42, No. 1, S. 37 – 51.

Rogers, C. R. (1957): The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Journal of Consulting Psychology. Vol.21 (No.2). p.95-103.- In [Dt. Übersetzung]: Hutterer, R. (1997): Carl Ransom Rogers. 10 Jahre nach seinem Tode. Psychotherapie-forum (5). S. 175-187.

Rogers, C. R. (1981): Die beste Therapieschule ist die selbst entwickelte. Wodurch unterscheidet sich die Personenzentrierte Psychotherapie von anderen Ansätzen? In: Frenzel, P. et al. (Hrsg.) (1992): Handbuch der Personenzentrierten Psychotherapie.- Köln: Ed. Humanistische Psychologie, S. 21-38.

Rogers, C. R. (1999/13. Auflage): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Client-Centered Therapy. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Rogers, C. R. (2007/12. Auflage): Die nicht-direktive Beratung. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Rogers, C. R. (1984/1988): Lernen in Freiheit. Zur inneren Reform von Schule und Universität.- Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Sharkey, J. D.; You, S.; Schnoebelen, K. (2008). Relations among School Asset, Individual Resilience, and Student Engagement for Youth grouped by Level of Family Functioning.- In: Psychology in the Schools, Vol. 45, No. 5; S. 402-418.

- Sheldon, W. D. & Landman, T.** (1950). An investigation of nondirective group therapy with students in academic difficulty.- In: Journal of Consulting Psychology, 14, S. 210-215.
- Spanhel, D.; Tausch, R. & Toennies, S.** (1975). Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens und ihr Zusammenhang mit konstruktivem Schülerverhalten in 41 Unterrichtsstunden.- In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 55, S. 22-30.
- Wagner, A. C.** (1987). Schülerzentrierter Unterricht. Über die psychologischen Schwierigkeiten, guten Unterricht zu machen, S. 13-78.- In: GwG (Hrsg.); Asanger, R./ Seewald, C. (1987). Rogers und die Pädagogik: Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik.- Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Weinberger, E. & McCombs, B. L.** (2002). The impact of learner-centered practices on the academic and non-academic outcomes in upper elementary and middle school students. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research association, Seattle, WA.).
- Wittern, J.-O. & Tausch, A. M.** (1983). Personenzentrierte Haltungen und Aktivitäten von Lehrern und seelische Lebensqualität ihrer Schüler im Unterricht.- In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 30(2), S. 128-134.

Anhang

Zusammenfassung

Die Arbeit setzt sich mit personenzentriertem Unterricht mit verhaltensauffälligen SchülerInnen auseinander. Nach einer Einführung in die Entwicklung des personenzentrierten Konzepts und die Prinzipien eines personenzentrierten Unterrichts, werden verschiedene Formen von Verhaltensauffälligkeiten und der Umgang mit diesen, beschrieben. Anhand von (Praxis-)Beispielen wird eine Verknüpfung zwischen dem personenzentrierten Unterrichtskonzept und verhaltensauffälligen SchülerInnen dargestellt, wobei auch kritische Stimmen, die die Schwierigkeiten einer Umsetzung dieses Konzepts ersichtlich machen, einfließen. Der methodische Teil der Arbeit wird mit der Arbeitsweise des narrativen Reviews bearbeitet und bezieht sich vorwiegend auf Studien, die der Meta-Analyse von Cornelius-White (2007) entnommen sind. Diese Studien, die sich mit dem personenzentrierten Unterrichtskonzept und mit verhaltensauffälligen SchülerInnen auseinandersetzen, fließen in die Arbeit mit ein und werden durch zwei weitere aktuelle Studien ergänzt. Durch die Auseinandersetzung mit der narrativen Darstellung dieser Studien soll mithilfe der daraus gewonnen Kategorien eine Beantwortung der Fragestellung „Personenzentrierter Unterricht als Chance für den verhaltensauffälligen Schüler?“ möglich werden.

Abstract

The diploma thesis focuses on person-centered education as an opportunity for pupils displaying behavioural problems. After the introduction in the development of the person-centered approach and in person-centered teaching principles, a description of various forms of behavioural problems and the dealing with them will follow. By means of two examples a connection between the person-centered teaching style and pupils who display behavioural problems can be made; whereas critical voices which point out the difficulties of application are included as well. The methodical part of this work refers to the narrative review methods and integrates studies of the meta-analysis of Cornelius-White (2007). Studies, dealing with the person-centered education and behavioural problems of pupils, are included into this thesis and are completed with two current studies. By the examination of the narrative presentation of the studies four categories were elaborated and these shall help to answer the question: “Can person-centered education be an opportunity for pupils displaying behavioural problems?”.

Lebenslauf

Name Sandra Maria-Anne Haberl

Geburtsdatum 08. Mai 1985

Geburtsort St. Veit/Glan (Kärnten)

Schullaufbahn:

1991 – 1995 Volksschule Sörg

1995 – 2003 Bundesgymnasium St. Veit/Glan

23.06.2003 Matura mit gutem Erfolg

Studium:

Seit WS 2003 Studium der Pädagogik

Schwerpunkte: Sozialpädagogik, Psychoanalytische Pädagogik

Projektstudium: Personenzentrierte Psychotherapie

Praktika und Erfahrungen:

2004 Turnus der Kinderfreunde Steiermark: zweiwöchige Kinderbetreuung; Ski- und Snowboardlehrerin in einer Kinderskischule

2005/2006 Turnus der AVS Kärnten: jeweils einmonatige, sozialpädagogische Betreuung von Kindern und Jugendlichen im Jugenderholungsheim Wölfnitz/Saualpe

2007 Kinderbetreuerin beim Kinderferienspiel der WienEnergie

Okt. 07-Jän. 2008 Wissenschaftliches Praktikum im Ausmaß von 80 Stunden am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung

Seit April 2008 Parkbetreuerin und Koordinatorin der Kreativprojekte beim „Verein zur Förderung der Spielkultur“ im 17. Bezirk