

TRANSFER AUS DEN SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN



Personzentriert Beraten – Lehren – Lernen – Anwenden

Ein Arbeitsbuch für die Weiterbildung

Klaus Sander/Torsten Ziebertz

F Frank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

Klaus Sander/Torsten Ziebertz
Personzentriert Beraten – Lehren – Lernen – Anwenden

Schriftenreihe des Fachbereichs Sozial- und Kulturwissenschaften
der Fachhochschule Düsseldorf

Transfer aus den Sozial- und Kulturwissenschaften, Band 2

Herausgegeben von der Dekanin des Fachbereichs

Sozial- und Kulturwissenschaften im Auftrag des Rektors

Klaus Sander/Torsten Ziebertz

Personzentriert Beraten – Lehren – Lernen – Anwenden

Ein Arbeitsbuch für die Weiterbildung

FFrank & Timme
Verlag für wissenschaftliche Literatur

ISBN 978-3-86596-086-3

ISBN 3-86596-086-3

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2006. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Herstellung durch das atelier eilenberger, Leipzig.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Teil I

1	Die theoretischen Grundkonzeptionen personenzentrierter Beratung und ihre Erweiterung im Hinblick auf eine personenzentrierte Praxis	7
1.1	Einleitung	7
1.1.1	Was ist Beratung und was ist Personenzentrierte Beratung	9
1.1.2	Personenzentrierte Beratung	13
1.1.3	Ausbildung in personenzentrierter Beratung	15
1.2	Lernbereiche des personenzentrierten Ausbildungskonzeptes	19
1.2.1	Erfahrung der eigenen Person	20
1.2.2	Erfahrung der Person des anderen Menschen	25
1.2.3	Erfahrung einer förderlichen Beziehung	29
1.2.4	Erfahrung methodisch kompetenter Verhaltensweisen	36
1.2.5	Problemfelder in der Beratung	42
1.2.6	Gesprächsbeispiele	50
1.3	Beratung und Psychotherapie – Einige Unterschiede im Hinblick auf Ziele, institutionelle Gegebenheiten und Motivationsbedingungen des Klienten	56
1.3.1	Ziele von Beratung und Psychotherapie	56
1.3.2	Ein Störungsmodell zur Erklärung von Problemen und ihren Lösungen in der personenzentrierten Beratung	60
1.3.3	Schlussfolgerungen für die Ausbildung	65
1.4	Unfreiwilligkeit und geringe Motivierbarkeit des Klienten als zentrale Probleme der personenzentrierten Beratung in der sozialen Arbeit	66
1.4.1	Zusammenfassung und Schlussfolgerung für die Ausbildung	73

Teil II

2	Erfahrungsorientierte Übungsmodelle im Rahmen pädagogisch-therapeutischer Gruppenarbeit	75
2.1	Welches sind die Grundprinzipien des personenzentrierten Lehrens und Lernens und wie sehen diese aus?	75
2.2	Wie sieht die Rolle des Lehrenden in einer erfahrungsorientierten Ausbildung aus?	77
2.3	Gibt es noch andere Ansätze, welche dieser Sichtweise nahe stehen?	79
2.4	Welches ist die Rolle der Lernenden in der Gruppe einer erfahrungsorientierten Ausbildung und wie sieht diese aus?	82
2.5	Was bedeutet dies für das Lernen von personenzentrierter Beratung?	86

2.6	Erfahrung des Selbst – Selbsterfahrung. Gruppenübungen	89
2.7	Sensibilisierungslernen – Erfahrung des anderen Menschen. Gruppenübungen	102
2.8	Erfahrung der Beziehung – Beziehungswahrnehmung und -gestaltung. Gruppenübungen	112
2.9	Erfahrungen von Methoden – Praktisches Handeln in der Beratung. Gruppenübungen	122

Teil III

3	Das Lernergebnis: Beratungsgespräche mit Menschen in schwierigen Lebenssituationen	133
3.1	Einleitung	133
3.2	Gesellschaftliche und soziale Rahmenbedingungen von Jugendlichen	134
3.2.1	1. Gespräch: Sonja Auf dem Weg zu einer eigenen Identität	135
3.2.2	2. Gespräch: Johannes Wie verschieden sind doch die Mitmenschen	156
3.2.3	3. Gespräch: Krisen in der Lebensplanung: die nicht geplante Schwangerschaft	166
3.2.4	4. Gespräch: Familiengespräch: die zerbrochene Vitrine	176
3.2.5	5. Gespräch: Kraft zur Trennung und zum Neubeginn	180
3.2.6	6. Gespräch: Überwinden falscher Verpflichtungsgefühle und hinderlicher Harmoniebedürfnisse: eine behinderte Frau ändert sich	189
3.2.7	7. Gespräch: Angst vor dem Rezidiv: eine Frau, die Krebs hatte, versucht mit der Angst zu leben	208
3.2.8	8. Gespräch: Alte Frau: Versöhnung ihrer Biographie und Lebensperspektive?	222
3.3	Nachbefragungen	238
3.3.1	Wie erfahren die lernenden Berater das Ausbildungsprogramm unmittelbar nach den Praxiskursen	238
3.3.2	Wie erfahren die Klienten das Beratungsangebot – Ergebnisse der Fragebogenerhebung	240
3.3.3	Ein Jahr später	242
	Literaturverzeichnis	249

Teil I

1. Die theoretischen Grundkonzeptionen personenzentrierter Beratung und ihre Erweiterung im Hinblick auf eine personenzentrierte Beratungspraxis

Folgerungen im Hinblick auf eine personenzentrierte Beraterausbildung

1.1 Einleitung

Das Buch ist aus den Erfahrungen hervorgegangen, die die Autoren in der Praxisausbildung von Studierenden und Berufspraktikanten höherer Semester gesammelt haben.

Es richtet sich an Interessenten, die wissen möchten, wie personenzentrierte Beratung in der Praxis angewendet wird und die evtl. selbst eine Weiterbildung in diesem Ansatz anstreben. Im Rahmen der z.B. von der GwG (Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie) curricular vorgegebenen Weiterbildung betreffen die Inhalte des Buches die erste Praxisphase, in der die Studierenden nach Aneignung der theoretischen Grundlagen durch Rollenspiele, Übungen und andere Medien erste Erfahrungen in personenzentrierter Beratung erwerben und diese Erfahrungen schließlich in Gesprächen mit Menschen „mit begrenzten Lebensproblemen“ anwenden. Im Buch kann man also erste Übungsmöglichkeiten bis zur realen Umsetzung anschaulich verfolgen. Darüber hinaus ist es geeignet für Ausbilder, Dozenten, Kursleiter und Lehrer in der Fort- und Weiterbildung.

Der Erwerb der inzwischen doch sehr umfangreichen Literatur über den personenzentrierten Ansatz in Therapie, Beratung, Erziehung usw. wird vorausgesetzt. Dennoch – da sonst die folgenden praktischen Übungen und Anwendungen nicht verständlich wären – erfolgt zunächst eine kurze theoretische Einführung zu einigen wichtigen Fragestellungen der Beratung: Grundlage des Rogers-Konzeptes für die Beratung, Anwendungsfelder, besondere Aspekte der personenzentrierten Beratung in sozialen und pädagogischen Feldern usw. Einige der hier aufgeführten, knapp beschriebenen theoretischen Grundlagen wie Persönlichkeitskonzept und Beziehungskonzept sind zum Teil dem Buch „Personenzentrierte Beratung“ (Sander, 1999) entlehnt sowie einigen Veröffentlichungen des gleichen Autors in den letzten Jahren.

Im Mittelpunkt des Buches stehen Einübungsmodelle und praktische Übungsformen, die im Rahmen einer Gruppenarbeit erfolgen. Hier liegt der didaktisch-

methodische Schwerpunkt darauf, die Ressourcen der Gruppe als Lernhilfe zu nutzen. Am meisten liegt uns fern, vorgegebene Übungsschritte nach „richtig“ oder „falsch“ bewertet und – möglichst in Multiple-Choice-Form dargebracht – einzubeziehen. Nach unserer Meinung führen vorgegebene standardisierte Feed-backs, fertige Ergebnisse und vorgestanzte Lernerfahrungen zu einer Form des Lehrens und Lernens, die den Vorstellungen von Rogers zum Lehren und Lernen zutiefst widerspricht (Rogers, 1974)! Die Lektüre von einigen „Übungsbüchern“ zur Gesprächsführung führt zwar nach unseren Erfahrungen zu einer gewissen „Lesefreude“ (ähnlich wie die Lösung von Kreuzworträtseln Spaß bringen kann), derartige „kochbuchartig“ aufbereitete Erfahrungen helfen aber den Lernenden wenig in der Praxis! Vielmehr möchten wir eine Übungssituation schaffen, in der der (1) Berater mit sich und der zu helfenden Person Erfahrungen macht, die seiner eigenen Vorstellung eines personenzentrierten Vorgehens entspricht. Und wenn er sich damit von der „orthodoxen“ Lehre entfernt! In den meisten Abschnitten – besonders bei der Anwendung in den Beratungsgesprächen – sind deshalb zahlreiche Selbstkommentare der lernenden Berater enthalten, manchmal mehr allgemein, manchmal sehr selbstkritisch! Rogers (zit. n. Schmid, 1996, S. 180) äußert sich wie folgt zu dieser Problematik: „Die Bedingungen (Kongruenz, Akzeptanz, Empathie, Anm. der Verf.), die sich speziell auf den Therapeuten beziehen, sind Qualitäten aus der Erfahrung, nicht aus intellektuellem Wissen. Wenn sie erworben werden sollen, müssen sie meiner Meinung nach durch eine erfahrungsorientierte Ausbildung erworben werden – die Teil einer professionellen Ausbildung sein kann, aber für gewöhnlich nicht ist. Es macht mir Unbehagen, einen derart radikalen Standpunkt zu vertreten, aber ich kann keinen anderen Schluss aus meiner Erfahrung ziehen. Intellektuelle Ausbildung und der Erwerb von Wissen bringen, wie ich glaube, viele wertvolle Ergebnisse – aber ein Therapeut zu werden, ist keines von diesen Ergebnissen“ (Rogers, zit. n. Schmid, 1996, S. 180). Die Konsequenzen im Hinblick auf die Ausbildung von Beratern und Therapeuten sieht Rogers wie folgt (Rogers u. Stevens, 2001, S. 110): „Soweit man davon ausgeht, dass der Berater in zwischenmenschlichen Beziehungen engagiert ist und das Ziel einer solchen Beziehung darin besteht, eine gesunde Entwicklung in Gang zu setzen, dann ergeben sich daraus bestimmte Folgerungen. Wir müssten uns bemühen, für eine solche Ausbildung Menschen auszuwählen, die bereits in ihren gewöhnlichen Beziehungen mit anderen ein hohes Maß jener von mir genannter Qualitäten aufweisen. Wir bräuchten Menschen, die warmherzig, spontan, echt und verständnisvoll sind und sich von Urteilen fernhalten“.

1 Der gesamte folgende Text und alle Ausführungen enthalten die männliche Formulierung, dies hat nichts mit einer einseitigen Sichtweise zu tun, sondern es geschieht der Einfachheit wegen!

Schließlich noch ein paar Worte zu den Anwendungsmöglichkeiten und dem potentiellen Benutzerkreis des Buches: Ausbildung in Beratung ist in den letzten Jahren professionalisiert worden und wird von verschiedenen Ausbildungsinstitutionen (wie auch der Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie) angeboten. Die Hochschulen und Universitäten haben die praktische Bedeutung dieser professionellen Kompetenzen erkannt und sind dabei, Bachelor und Master-Studiengänge (z.B. Fernuniversität Hagen) zu entwickeln, um Studierende durch theoretisches Wissen und praktische Erfahrungen auf diese Kompetenzen vorzubereiten. Für eine Ausbildung in personenzentrierter Beratung ist es demnach besonders wichtig, eine bestimmte Ausbildungsqualität einzufordern. Rogers merkt hier an (zit. nach Schmid, 1998, S. 180): „Die Bedingungen, die sich speziell auf den Therapeuten beziehen, sind Qualitäten aus der Erfahrung, nicht aus intellektuellem Wissen“.

1.1.1 Was ist Beratung und was ist Personenzentrierte Beratung

Rogers hat es abgelehnt, Beratung (Counseling) von Psychotherapie deutlich zu unterscheiden. Für ihn war die Beziehung wichtig, die sich zwischen Berater und Klient entwickelt und nicht etwa institutionelle, rechtliche und berufspolitische Aspekte. Inzwischen hat sich jedoch in der Ausbildung von Beratern eine weitgehende Professionalisierung durchgesetzt, die von einer Standardisierung der Ausbildungsziele und Inhalte ausgeht. Um die Klienten vor unsachgemäßer Beratung und Behandlung zu schützen und um unqualifizierte „Lebenshilfe“ abzuwehren, werden von den Anbietern der Beraterausbildung Kriterien gesetzt, die eine bestimmte Art der Qualitätssicherung garantieren sollen (s. auch Nestmann und Engel, 2002).

Klientenzentrierte Beratung ist nach Straumann (in: Nestmann und Engel, 2004, S. 642) ein Verfahren, das an der „Schnittstelle Person und Umwelt (Lebens- und Arbeitswelt) ansetzt.“ Beratungen (eig. Erg) ...“verstehen sich als Sozialisationshilfen und Aktivierungshilfen in schwierig zu durchschauenden Bedingungsbeziehungen, Strukturen und Systemen ... Sie konzentrieren sich auf Entwicklung und Veränderung der Person, ihrer zwischenmenschlichen Beziehungen und ihrer Umweltbedingungen“ (S. 642). Und weiter: „Allgemein werden klientenzentrierte Beratungen als Entscheidungshilfen, zielorientierte Problem-, Konflikt- und Lebensereignisbezogene Krisenbewältigungshilfen verstanden. In jedem Fall schließen sie auch bewusstseins- und persönlichkeitsbildende Unterstützungen, Entwicklungs-, Erziehungs-, Reifungs-, Bildungs- und Lebenshilfen in einer sich schnell verändernden Gesellschaft ein“ (S. 642).

Diese Definition zeigt die Veränderung von einer rein humanistisch definierten helfenden Aktivität im Sinne von Carl Rogers zu einer umfassenden gesellschaftlich legitimierten Aktivität. Die Beratung wird im Zuge der Professionalisierung auch mehr als „Dienstleistung“ definiert. Diese Dienstleistung sichert die rechtlichen Ansprüche des Klienten und schützt diesen, genau so wie den Berater, vor einer willkürlichen Einflussnahme. Diese Entwicklung in der Sichtweise von „Beratung“ war zwar aus vielen Gründen wichtig. Dennoch sollte nicht vergessen werden, dass auch weiterhin jenseits von Dienstleistungen auf der Seite von Laienhelfern, ehrenamtlichen Helfern, „privaten“ Personen in den unterschiedlichsten Bereichen Zuwendung und beratende Hilfe geleistet wird, die nicht unter dem Kriterium einer Dienstleistung definiert werden kann.

Ein Vorteil der Professionalisierung von Beratung und Beratungsausbildung ist es, dass Berater nicht nur in kommunikativen Fähigkeiten, Selbst- und Fremderfahrung ausgebildet werden, sondern auch viel Wissen erwerben müssen im Hinblick auf das Entstehungsfeld von Problemen und Störungen (Feldkompetenz), über Verwaltungs-, Organisations- und rechtliche Fragen Kenntnisse erwerben müssen sowie über parallele bzw. vernetzte Hilfsangebote informiert sein müssen (s. Konzept Master-Studium Sander und Hartung, FH Düsseldorf, 2004).

Sozialwissenschaftler sehen die zunehmende Beratungsbedürftigkeit als eine Folge von gesellschaftlichen Prozessen der Globalisierung, Pluralisierung und Individualisierung (Keupp, in: Nestmann, 2002, S. 51 ff). Durch die umfassenden Informationsmöglichkeiten ergibt sich für viele Menschen die Vorstellung unbegrenzter Möglichkeiten im Verhalten, in der Lebensplanung und Problembewältigung – weit über bisher sichernde Überzeugungssysteme hinaus. Der Druck, eine eigene individuelle Lebensausrichtung zu finden wird immer größer und immer schwerer lösbar. Keupp (in: Nestmann, 20002, S. 51 ff) spricht demnach von einer „Identitätsarbeit als Lebenskunst“ der Notwendigkeit einer eigenverantwortlichen Suche nach Identität und authentischer Lebensgestaltung.

Belardi (1996, S. 21) fasst die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen wie folgt zusammen:

- 1) Individualisierungs- und Modernisierungsprozesse: Die Geschwindigkeit der Entwicklung dieser Prozesse und damit die Auflösung traditioneller Lebensbereiche hat sich in neuerer Zeit ungleich verändert
- 2) Einschränkung der Bedeutung traditioneller Bindungen: Einfluss von Kirche, Gewerkschaften und anderen Institutionen ist geschwunden; die Sinnfrage wird oft neu gestellt (Suche nach Halt in Kulturen und Sekten)
- 3) Wertewandel: Manche Menschen möchten weg vom ökonomischen Leistungsdenken zu mehr Lebensqualität

- 4) Lebensentwürfe: Durch die schnelle Änderung ökonomischer Lebensbedingungen und der Unplanbarkeit der Zukunft können nur sehr schwer persönliche Lebensentwürfe entwickelt werden, die einen sicheren Weg garantieren.
- 5) Zukunftsorientierung: Zunehmend ungelöste Aufgaben (Ökologie und die damit verbundenen Probleme der Umweltzerstörung, zunehmendes Armutsgefälle).
- 6) Veränderung der Sichtweisen menschlichen Zusammenlebens: Anerkennung menschlicher Unvollkommenheit, Problembeladenheit und persönlicher Probleme; man muss nicht unbedingt „perfekt“ sein. Hilfe durch Beratung oder Therapie ist keine Schande mehr
- 7) Migration, multikulturelle Wanderungsbewegungen: Unterschiedliche Kulturkreise mit unterschiedlichen Wertvorstellungen und Normen, die den Werten der Mehrheit diametral entgegenstehen.

Einer von uns hat die Schwierigkeiten, die sich insbesondere auch für junge Menschen ergeben, wie folgt gekennzeichnet (Sander, 1997, S. 211):

„Es geht um neue und für den einzelnen zum Teil unüberschaubare und bedrohliche Veränderungen und neue Rahmenbedingungen seines Lebens, die zu individuellem und kollektivem Leid führen und letztlich den Alltag von Therapeuten, Beratern, Gruppenhelfern und anderen in der Arbeit mit Klienten ausfüllen. Unüberschaubar sind für den heutigen Menschen globale wirtschaftliche Prozesse mit ihren Folgen, die Überfülle der in Medien und Informationstechnologien angebotenen Sichtweisen und Lebensentwürfe. Scheinbar alles ist dadurch erreichbar geworden: was fern ist, ist nah, was global ist, ist zugleich lokal, und was weltweit passiert, tangiert zugleich die unmittelbare Umgebung. Einerseits wird der heutige (oft junge) Mensch mit einer Pluralität von Lebensformen, Formen des Familienlebens, der Möglichkeiten von Schule und Berufsausbildung, einer Vielzahl von Gestaltungsformen in Bezug auf Formen des Wohnens, des Arbeitens, der Freizeitgestaltung und der Verwendung von Informationstechnologien überfrachtet. Andererseits kann er oft diese – unter den früheren dominierenden Bedingungen von Tradition und Schichtzugehörigkeit nie geahnten – Möglichkeiten und Chancen zu einer individualisierten Lebensweise nicht nutzen, weil er keine besonderen individuellen Bedürfnisse entwickelt hat und angesichts eines Überangebotes nicht in der Lage ist, die für ihn geeigneten Perspektiven und Verhaltensweisen auszuwählen und zu praktizieren.“

Mit der damit einhergehenden immensen Ausweitung der Aufgabenstellungen von Beratung hat sich auch eine Verflechtung mit anderen Wissens- und Anwendungs-

gebieten ergeben. Der Berater muss nicht nur kommunikative Kompetenzen entwickeln und Lösungsformen anregen. Er muss Kenntnisse aus Bereichen der Sozialwissenschaften, der Rechtswissenschaften, medizinische Kenntnisse und wesentlich Abläufe von Institutionen und Organisationen kennen und anwenden. Anders als im Berufsbild des Psychotherapeuten werden vielfach Allround-Fertigkeiten und Einblicke gefordert. Für die Person des praktizierenden Beraters ergibt sich daher verstärkt die Notwendigkeit zur Begrenzung, zur fachübergreifenden Teamarbeit und zur Arbeitsteilung, d.h. auch zur Zusammenarbeit mit anderen Betreuungsinstitution im Rahmen seines „case-handlings“ (s. Sander und Hartung, Master-Studiengang eines Counselors, FHD, 2004). Wie für die oben beschriebene Lebenslage heutiger Klienten ist für den Berater auch eine „Identitätsarbeit“ seines beruflichen Selbstbildes wichtig. Das Berufsbild des Beraters ergibt sich nicht mehr aus der Ableitung von einer therapeutischen oder pädagogischen usw. Schulrichtung, sondern zusätzlich aus seinem Expertenwissen und dem Anwendungsfeld seines beruflichen Handelns. Welchen Stellenwert hat dann noch ein Ausbildungsangebot einer bestimmten schulgebundenen Institution wie z.B. dem der GwG oder anderer Ausbildungsanbieter?

Wir meinen dass die auf Schulen bezogene Ausbildung dennoch ihren Stellenwert hat und einen wichtigen Orientierungspunkt darstellt. An Schulen gebundene Ausbildungen können mit ihrer Betonung von Wertvorstellungen und Menschenbildern – neben der Vermittlung rein instrumenteller Fertigkeiten und Kenntnisse – auch darin ihre Bedeutung haben, dass sie wertbestimmte Motivationsbedingungen liefern, die der lernende Berater in sein berufliches Selbstbild integrieren kann oder nicht. Entscheidungsprozesse von Klienten sind oft an Wertvorstellungen gebunden, an wertbestimmte Vorstellungen des Individuums, daher sollte auch der Berater diese Dimension authentisch darstellen und leben! So stellt denn auch Wagner (s. Nestmann und Engel, 2003, S. 663) fest, ... „dass Beratung explizit oder implizit immer an bestimmten Theorien oder Theorierichtungen orientiert ist bzw. orientiert sein muss ... Ein reines Nebeneinander verschiedener Richtungen ist willkürlich und für die Weiterentwicklung von Beratung unbefriedigend“. Ausbildungsinstitutionen mit ihren Lernzielen sind Ergebnis von Gruppenfindungen, deren Mitglieder unter ähnlichen Zielsetzungen und Wertvorstellungen sich organisiert haben! Profession ist auch ein Stück Konfession, ja!!

Für den personenzentrierten Beratungsansatz gibt es ein Grundcredo (ja, credo!), dass bei der Hilfe zur Selbstentwicklung der Person diese mit ihren bisherigen Erfahrungen und ihrer sehr individuellen Struktur einbezogen werden muss, und dass dies nur unter der Verwirklichung einer bestimmten Beziehungsqualität wirksam wird! Dieses ist eine grundlegende Voraussetzung bei aller Verschiedenheit in den ange-

botenen Techniken, Hilfestellungen und Methoden. Die Achtung vor der Person, ihrer Biographie und ihren Ressourcen und Erfahrungen im Rahmen einer personenzentrierten Beziehungsgestaltung wird in der neueren Eklektizismus-propagierenden Literatur in Bezug auf Hilfsangebote und Ursachenerklärung manchmal kaum noch artikuliert. In dem Buch „Die Zukunft der Beratung (Nestmann, 2002) gibt es von vielen Artikeln kaum einen, der sich mit der Biographie der Person und der Bedeutung der Beziehung im Beratungsprozess beschäftigt!

1.1.2 Personenzentrierte Beratung

Allgemeine Begriffsbestimmung: personenzentrierte Beratung (synonym mit klientenzentrierter Beratung, früher auch nicht-direktive Beratung) ist die Anwendung des von C. Rogers begründeten Konzepts auf das Anwendungsfeld „Beratung“. Personenzentrierte Beratung umfasst dabei das von Rogers formulierte Beziehungs- und Wertkonzept sowie bestimmte inhaltlich-methodische Vorgehensweisen. Klientenzentrierte Gesprächsführung bezieht sich dabei auf einen Teilausschnitt der personenzentrierten Beratung, im wesentlichen nämlich auf den Aspekt der überwiegend verbal gehaltenen Gesprächsinterventionen des Beraters. Rogers selbst machte noch keine klare Unterscheidung zwischen Psychotherapie und Beratung, sind doch die gleichen Wirkkräfte in beiden Anwendungsgebieten die bewegenden Elemente. In neuerer Zeit hat sich eingebürgert, Beratung von Psychotherapie eindeutig zu trennen. Während sich Psychotherapie auf die Behandlung seelisch gestörter Menschen bezieht, geht es bei der Beratung um Hilfestellung bei der Bewältigung persönlicher Probleme, die sich aus der Erfahrung des Klienten mit sich selbst, aus der Lebenswelt (Beruf, Ausbildung, Arbeit, Institutionen und Gesellschaft) und aus der Beziehungswelt (Partnerschaft, Ehe, Familie, soziale Bezugsgruppe) ergeben (Sander, 1999, S.93 ff).

Das wesentliche Element der Personenzentrierten Beratung ist die Zentrierung auf die hilfeschuchende Person mit ihren Zielen, Wünschen, Verhaltensweisen und Wertvorstellungen. Entsprechend den von Rogers formulierten Wertvorstellungen wie Offenheit für Erfahrungen, Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Autonomie sowie zur Ganzheitlichkeit des Menschen wird dem Klienten prinzipiell die Lösung seiner Probleme zugetraut, wenn er in der Beratung geeignete Anregungsbedingungen erhält und eine förderliche Beziehung erfährt. Durch zentrale Basisvariablen wie Empathie (Kommunikation des Einfühlend Verstandenen), Echtheit (Kongruenz) und dessen unbedingte Wertschätzung und Akzeptanz wird eine vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen, die den Klienten angstfreier macht und es ihm ermöglicht, sich

mit den unterschiedlichen internen und externen Problembedingungen zu beschäftigen und sie einer Lösung zuzuführen. Im Unterschied zur Personenzentrierten Psychotherapie (Gesprächspsychotherapie) ist die personenzentrierte Beratung als relativ kurzzeitiges Angebot problem- und lösungsorientiert und greift auf methodische Vorgehensweisen zurück, die in der Psychotherapie weniger häufig verwendet werden. Zielsetzung der personenzentrierten Beratung ist die Beeinflussung der Selbst- und Fremdexploration, d.h. die gezielte Förderung der inneren Erkundung der Person mit all ihren Gefühlen, Wahrnehmungen, Affekten und Motiven sowie – nicht weniger relevant – die Erkundung der äußeren Problemaspekte, die Förderung realistischer Sichtweisen des Klienten sowie die Vermittlung wirksamerer Handlungs- und Bewältigungskompetenzen.

Sander (in: Stumm, Wiltshko und Keil, 2003, S. 48) führt folgende zusätzliche methodische Vorgehenskonzepte an: einmal gehen die Interventionen des Beraters über die Verwirklichung der Basisverhaltensweisen hinaus. Sie werden in der Literatur mit Begriffen wie „differenzielle Interventionen“, „produktive Vorgehensweisen“, „aktivierende“ Elemente in der Gesprächsführung, „weiterführendes“ Gesprächsverhalten usw. beschrieben und diskutiert (Schwarz, 1975; Tausch und Tausch, 1981; Tscheulin, 1983; Weinberger, 1998). Rogers selbst hat sich zum Thema erweiterter Methoden so geäußert, dass „der Berater, der in der klientenzentrierten Therapie erfolgreich tätig ist, über ein zusammenhängendes und ständig sich weiter entwickelndes, tief in seiner Persönlichkeitsstruktur verwurzeltes Sortiment von Einstellungen verfügt, ein System von Einstellungen, das von Techniken und Methoden, die mit diesem System übereinstimmen, ergänzt wird“ (Rogers, 1951/1972, S. 34). Dies ist ein Plädoyer für ein flexibles, weiterführendes Interventionsverhalten des Beraters!

Weiterführende, differenziell begründete Vorgehensweisen berücksichtigen stärker die Art der Probleme des Klienten: Entscheidungsprobleme, Klärungsfragen, Orientierungsanliegen, Bewältigungsproblematiken oder Sinn- und Existenzfragen erfordern ein unterschiedliches Vorgehen über ein reines Verstehen hinaus. Ebenso begründet sich dies durch die Unterschiedlichkeit der Klientel: Klienten in unterschiedlichen Alters- und Lebensphasen, mit unterschiedlichen Lebensproblemen bei unterschiedlicher Herkunft und Gruppenzugehörigkeit machen ein flexibles Berater-vorgehen nötig. An die Berater wird daher gefordert, sich schnell und intensiv in die Perspektive anderer Menschen hineinzuversetzen, starre Einordnungsschemata, diagnostische Festlegungen und fundamentalistische Sichtweisen abzulegen!

1.1.3 Ausbildung in personenzentrierter Beratung

Entsprechend der großen Vielfalt der Problemlagen von Klienten und des damit einhergehenden flexiblen Beraterverhaltens muss sich die Lernsituation von lernenden Beratern gestalten: sie sollte sich nicht an abstrakten Gesprächsübungen erschöpfen, sondern sollte schon von der Lernerfahrung viele Elemente enthalten, die der späteren Beratungssituation möglichst ähnlich sind. Dorothea Kunze stellt zu Recht in ihrem Buch zur personenzentrierten Erwachsenenbildung den Begriff des Lerntransfers in den Mittelpunkt (Kunze, 2003). Sie kritisiert, dass viele personenzentriert konzipierte Ausbildungsprogramme zu wenig an der Person orientiert sind und zu wenig auch das Lernen in Gruppen in den Mittelpunkt stellen. Dadurch wird ein Lernen mit geringem Transferwert gefördert. Außerdem sind diese mehr technischen Einübungsprogramme und Übungsbücher den Grundgedanken von Rogers diametral entgegengesetzt und können die lernenden Berater auch nicht in die Lage versetzen, die für Beratung nötigen Erfahrungen zu erwerben und umzusetzen!

Zur mangelnden „Transfersicherung“ führt sie folgendes aus (Kunze, 2003, S. 18):
Die in der Weiterbildung verbreitete Forderung nach „schnellen“, „effizienten“, „rationalen“ Anwendungserfolgen bezieht sich häufig auf das Einüben von (technischen / methodischen) Qualifikationen, als ob Lernen und Transfer in Form von Vermittlung operationalisierbaren Könnens geschehen könnte und von der Persönlichkeit der Lernenden abgetrennt werden könnte. Aus erwachsenenpädagogischer Sicht ist dies kritisch zu betrachten, da Entwicklung und Aneignung von Kompetenzen stets den Lernenden als individuelle Person mit ihren biographiegebundenen Selbstdeutungen, mit ihren Lebensentwürfen und ihrer Lebenssituation betrifft. Nachhaltiges Lernen und praktische Anwendung des Gelernten folgt keinem eindimensionalen „input-output“-Schema, sondern ist ein vielschichtiger Prozess, der die Identität der Lernenden mit einschließt und nicht quantitativ überprüfbar ist“.

Zur Bedeutung des Gruppenlernens als unumgänglichen Ausgangspunkt sämtlicher Lernprogramme resümiert die gleiche Autorin: „Lernvorgänge und Persönlichkeitsentwicklung finden als dynamisch-ganzheitliche Abläufe zum einen in der Person in der Beziehung zu sich selbst und zum anderen durch den Austausch mit den Gruppenmitgliedern in der Beziehung zu anderen statt.“(Kunze, 2003, S. 20).

Durch die Betonung einer Vielfalt an Erfahrungen sind zwar die Rahmenbedingungen von Übungsangeboten planbar, nicht aber die unterschiedlichen Erfahrungsprozesse. Wenn die Übungsangebote völlig neue Erfahrungsprozesse zulassen, unerwartete Wendungen ermöglichen und bisherige Sichtweisen „verstören“, ist ein Programm gut angelegt! Festgelegte Gesprächsantworten, Skalierungsfragen, Standard-Lösungsangebote bei schwierigen Gesprächssituationen, genormte „personenzentrier-

te“ Redewendungen führen die Lernenden von der Ausschöpfung eigener Lernressourcen weg ! Kunze sagt, dass Konzeptionen das beherzigen, wenn sie “das nicht planbare Gruppengeschehen, die meist noch nicht bekannte Individualität der Teilnehmenden im Lernprozess berücksichtigen, nicht vorhersehbare Prozesse zulassen.“ Und weiter: „Nicht der Lernprozess kann geplant werden, sondern das Lehrangebot“ (Arnold und Siebert, 1995, zit. nach Kunze, 2003, S. 43).

Welche Lern- und Aneignungsmodelle machen den größten Teil von Angeboten in einschlägigen Übungsbüchern oder von vielen Ausbildern in personenzentrierter Beratung aus?

Nicht-interaktive Übungsformen Berater / Klient

Aneignung durch Lektüre, schriftliche Beiträge über Vorgehensweisen und theoretische Konzepte in der Arbeit mit Klienten

- 1) Beobachtungslernen: die Aneignung durch meist visuell und auditiv vermittelte Beispiele in Form von Tonband- oder Videogesprächen gestellter oder realer Gesprächssequenzen
- 2) Sprachliche Formulierungsübungen: durch Tonband- oder Videostop eigene Formulierungen üben und mit der folgenden realen Äußerung vergleichen; schriftliches Material mit Klienten-Äußerungen und offenen Berater-Reaktionen; Synonyme für bestimmte häufig benutzte Worte des Klienten wie „traurig“ oder „depressiv“ bilden (Formulierungstraining)
- 3) Wahrnehmungstraining: Unterscheidungs-Lernen durch extreme gute oder schlechte Beispiele, „gelungene“ oder „misslungene“ Äußerungen des Beraters; Skalentraining im Sinne möglichst hoher Rating-Werte in Empathie, Akzeptanz und Kongruenz.; Auswahl von „richtigen“ oder weniger „richtigen“ Alternativ-Gesprächsangeboten bei einer bestimmten Klientenäußerung

Interaktive Übungsformen, „Klienten-Rolle“

- 1) Problemausdruck in geschützter Lernumgebung; jemand erzählt in der Zweier-, Dreier- oder Kleingruppensituation ein persönliches Problem oder Anliegen. Die anderen versuchen darauf empathisch, wertschätzend und

kongruent zu reagieren; das Problem bzw. Anliegen kann sich auf gegenwärtige, vergangene oder bereits überwundene Problemstellungen beziehen.

- 2) Supervisionsgespräch: in der Klein- bzw. Supervisionsgruppe über die Schwierigkeiten, die ich in der Beratungsarbeit mit einem bestimmten Klienten habe, sprechen
- 3) allgemeine Selbsterfahrung in der Gruppe bzw. Kleingruppe; persönlicher Ausdruck inneren Erlebens

Interaktive Übungsformen, „Berater-Rolle“

- 1) In den Übungsangeboten 1 und 2 als Helfer, der demjenigen, der seine Probleme oder Anliegen einbringt in der Helferrolle empathisch unterstützt (geschützte Lernumgebung für „Berater und Klient“)
- 2) Co-Therapeuten-Modell: der Lernende unterstützt als Co-Berater den Berater in der Hilfestellung für den Klienten (3 Personen anwesend). Dieses Modell kann in der geschützten Lernsituation wie auch in der Echt-Situation praktiziert werden.
- 3) Helfer-Rolle in der allgemeinen Selbsterfahrung bei Kleingruppen und Supervision

Kommentar: die oben aufgeführten nicht-interaktiven Übungsformen sollen nicht im Sinne unseres Anliegens als generell unbrauchbar diskreditiert werden. Viele Teilnehmer haben z.B. viel Gewinn aus der Lektüre und aus theoretischen Einsichten bestimmter Autoren gezogen und dadurch erst eine geeignete Motivationsstruktur entwickelt, sich näher mit einem Ansatz zu beschäftigen. Andere sind durch die Übereinstimmung mit den Wertkonzepten des personenzentrierten Ansatzes dazu gekommen, dies nun auch in die Praxis umzusetzen.

Veranschaulichungen von Gesprächssequenzen, von Beispielen erfolgreicher Beratungen und Therapien, die auditive und visuelle Aufnahme des Geschehens können die Überzeugung der Machbarkeit erhöhen und sind in einer bestimmten Phase des Lernprozesses gute veranschaulichende Hilfen, wenn auch wenig geeignet, den Lernenden in seiner einzigartigen Lernsituation personenzentriert zu unterstützen.

Wahrnehmungstraining und Sprachtraining sind nach unserer Erfahrung am wenigsten geeignet, individuelle Lernerfahrungen, Irrwege, neue Wege, kreative Ideen zu unterstützen. Einmal sind sie zumeist einem naturwissenschaftlichen Weltbild entlehnt und gehen von einer beschreibbaren, standardisierten „Reizsituation“ aus. Dar-

über hinaus sind sie auf äußeres Feed-back angelegt (nach schlecht oder gut, hoher Skalenwert oder niedriger, richtige oder weniger richtige sprachliche Formulierung). Oft ist der objektive Skalenwert wichtiger als die gefühlsmäßige Rückmeldung des Beteiligten. Dennoch haben wir in den studentischen und berufspraktischen Ausbildungskursen oft die Erfahrung gemacht, dass derartige Übungen viel Spaß machen und eine gewisse Plausibilität und Schein-Validität aufweisen! Bei der Umsetzung derartiger genormter Gesprächstechniken, Wahrnehmungsweisen und Skalenwerte in die Beratungspraxis wird der Lernende aber schnell von den eigenen persönlichen Erfahrungen eingeholt und muss bald auf die von außen trainierten Sicherungen verzichten, will er nicht vom Klienten als schablonenhaft, unpersönlich, technisch und nicht-anregend erlebt werden.!

Im Kapitel 2 werden im Wesentlichen interaktive Übungs- und Aneignungsformen vorgestellt. Da wir von einem „Gruppenerfahrungsangebot“ ausgehen, ist die Trennung zwischen demjenigen, der ein Problem oder Anliegen ausdrückt und dem, der empathisch damit umgeht, weitgehend aufgehoben. Es ist ja auch eine Grundvoraussetzung in der Ausbildung, dass lernende „Berater“ auch die Situation des Hilflösen erfahren haben und hilflose „Klienten“ auch Wirksamkeitserfahrungen und Ressourcenerfahrungen erleben.

Dennoch sind für den Lernenden auch Situationen wichtig, wo klare Rollenzuteilungen als „Berater“ oder „Klient“ konzipiert sind. Als eine wirksame Möglichkeit, Beraten zu lernen, sehen wir alle Formen „Co“-Trainings an (alternierende Beratung mit einem Seniorberater; Co-Beratung zu dritt usw.) Für den lernenden Berater ergibt sich ein echter Beratungsprozess in der geschützten Umgebung eines erfahreneren Beraters. Darüber hinaus ergibt sich die Möglichkeit, sich untereinander abzusprechen, beim Klienten auch das Gefühl, verstärkt Hilfe zu erfahren. Erfahrungen aus empirischen Untersuchungen mit alternierender Therapie (u.a. Sander, 1968) haben schon seit langem ergeben, dass zwei Berater nicht die gleichen, sondern oft auch unterschiedliche Aspekte beim Klienten anregen und unterstützen. Die unterschiedliche Anregungsqualität verunsichert den Klienten nicht, sondern erweitert seine Selbst- und Fremdwahrnehmung!

Die allgemeine Gruppenerfahrung, oben in den Kleingruppenmodellen und im Supervisionsmodell aufgeführt, ermöglicht eine mehr ungezielte, aber doch vielfältige Form von Erfahrungen: einmal kann man Klient sein, kann Berater sein, erlebt Berater mit unterschiedlichen Vorgehensweisen und Ideen und bewegt sich in einem Lernumfeld, das zwar real und verbindlich, aber doch geschützt ist im Vergleich zur beruflichen Ausübung mit ihren Anforderungen an Präsenz, Verantwortung und Professionalität.

1.2 Lernbereiche des personzentrierten Ausbildungskonzepts

Ausbildung in personzentrierter Beratung auf der Basis von Gruppenerfahrungen stützt sich auf Lernprozesse, die dem einzelnen eine möglichst große Breite von Entwicklungsmöglichkeiten bereit stellen. Für den von uns beschriebenen Ausbildungsabschnitt ist ein Übungsfeld nötig, das auf bestimmte Lernbereiche zugeschnitten ist (Rahmenbedingungen), das aber nicht auf eine bestimmte Struktur verzichtet. Zunächst halten wir es für wichtig, sich mit den grundlegenden Büchern von Rogers und Nachfolgern sowie mit praktischen Fallbeispielen zu beschäftigen. Das hierbei stattfindende kognitive Lernen halten wir für unverzichtbar, auch um spätere Lernerfahrungen besser verstehen und einordnen zu können. In den Ausbildungsgängen der Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie und in den Curricula vieler ihrer Ausbilder ist dies Gegenstand des Grund- oder Einführungskurses. Die hier aufgezeigten Übungen sind den Kursen „Praxis 1 und 2, Selbsterfahrung und Supervision“ zuzuordnen. Dabei wird auf Supervision als weiterer Teil der Ausbildung nur am Rande eingegangen. Der Leser sei auf das Buch „Verstehen und Gestalten“ (Hrsg. Straumann und Schrödter, Köln, 1998) verwiesen.

Welche Lernbereiche des personzentrierten Konzeptes sind in unserem Ausbildungsabschnitt hier besonders erfahrbar zu machen und durch welche rahmengebenden Übungsmodelle können diese Lernbereiche personnah internalisiert werden? Wir haben uns – in Anlehnung an die Personzentrierte Therapie und Beratung – für die folgenden vier entschieden:

- 1) Erfahrung der eigenen Person (Selbsterfahrung, das eigene Selbst erfahren)**
- 2) Erfahrung der Person des anderen Menschen (Sensibilisierungslernen, Fremderfahrung, das Innere der anderen Person erfahren)**
- 3) Erfahrung einer förderlichen Beziehung (das Rogers- Beziehungskonzept erfahren und gestalten)**
- 4) Erfahrung methodisch kompetenter Vorgehensweisen (Methodenerfahrung- und Anwendung)**

1.2.1 Erfahrung der eigenen Person

Selbstkonzept und organismisches Wertungssystem

Das Selbstkonzept ist die dem Bewusstsein zugängliche Sicht der eigenen Person mit ihren unterschiedlichen Charakteristika. Dieses Konstrukt spielt eine entscheidende Rolle in der Persönlichkeitstheorie von Rogers. Er selbst definiert es wie folgt:

„Das Selbst-Konzept oder die Selbst-Struktur lässt sich umschreiben als eine organisierte Konfiguration von Wahrnehmungen des Selbst, die dem Bewusstsein zugänglich sind. Es setzt sich zusammen aus Elementen wie den Wahrnehmungen der Charakteristika und der Fähigkeiten der Person; den Wahrnehmungen und Vorstellungen vom Selbst in Bezug zu anderen und zur Umgebung; den Wertgehalten, die als verbunden mit Erfahrungen und Objekten wahrgenommen werden; und den Zielen und Idealen, die als positiv oder negativ wahrgenommen werden“ (Rogers, 1991, S. 27). Das Selbstkonzept ist zwar eine im biographischen Prozess erworbene mehr oder weniger fest organisierte Gestalt, sie ist aber auch veränderlich und als in stetigem Prozess zu sehen. Da es sich beim Selbstkonzept um eine Gestalt handelt und nicht um ein Phänomen, kann die Veränderung eines Aspektes zum Wandel des gesamten Konzepts führen (Rogers, 1991, S. 27). Ähnlich wie in der Gestaltpsychologie Figur und Grund eine wechselhafte Einheit bilden, kann das Selbstkonzept auf Grund überraschender neuer und umwerfender Wahrnehmungen ein anderes Aussehen bekommen.

Im Entwicklungsprozess strebt das Kind nach Erfahrungen, die es positiv bewertet und vermeidet Erfahrungen, die es als negativ erlebt hat. Das Kind macht Erfahrungen, die für die eigene Person und die eigenen Bedürfnisse bedeutsam sind. Es lernt z.B., dass es angenehm ist, seinen Körper und seine Kräfte zu benutzen, dass es angenehm ist, mit den Eltern in Körperkontakt zu treten, dass bestimmte Ausschnitte der Umgebung für es reizvoll sind. Aus der Summe derartiger Erfahrungen und ihrer unverfälschten organismischen Bewertung reift in dem Kinde allmählich ein Konzept über sich selbst in Beziehung zur Umgebung. Dabei gibt es zunächst einmal die unverfälschte Eigenbewertung, gewissermaßen der ursprüngliche Messfühler, der jemanden sagt, dies gehöre zu ihm, sei wichtig für ihn usw. Rogers nennt diesen Messfühler organismisches Wertungssystem. Aus der Alltagserfahrung wissen wir, dass es Menschen gibt, die ein besonders untrüglisches, fast instinkthafes Bewertungsorgan zu haben scheinen, das ihnen sagt, was für sie gut ist, sie vor „falschen“ Einflüssen schützt und sie so und nicht anders handeln lässt. Dieses untrüglige Organ, das organismische Wertungssystem, erhält in der Kindheitsentwicklung beson-

ders dadurch eine Einschränkung, dass es auch Erfahrungen aufnehmen muss, die von außen kommen. Diese Erfahrungen können sein: Bewertungen, Urteile der Eltern, erzwungene Verhaltensweisen, von außen übergestülpte Gedanken, Gefühle und Vorstellungen.

Selbstverwirklichungstendenz und Bedürfnis nach positiver Beachtung

Warum Menschen derart von außen vermittelten Erfahrungen abhängig sind, beschreibt und begründet er mit dem Begriff des Bedürfnisses nach positiver Beachtung. Dieses Bedürfnis ist gewissermaßen ein Wesenszug des Menschen, eine Konstante, die dem schutzlosen und biologisch lange Zeit hilflosen Menschen quasi schon biologisch eingegeben ist. Das Bedürfnis nach positiver Beachtung wird auch sozial ausgeformt durch Verinnerlichung solcher Werte wie „Liebe“, „Respekt“, „Anerkennung“, „Sympathie“ usw. Da der Mensch notwendigerweise beachtet sein möchte, nimmt er auch Fremdbewertungen, fremde Erfahrungen, von außen kommende Urteile und Wahrnehmungen mit in sein Selbstkonzept auf, ja, er tendiert sogar dazu, sie so zu behandeln, als seien es seine eigenen Erfahrungen. Es muss nicht noch erwähnt werden, dass ein Übermaß an fremden Erfahrungen gegenüber den organismisch bewerteten eigenen Erfahrungen den Menschen verunsichert, ihn sich selbst entfremdet und zu einer Quelle der Destabilisierung der Persönlichkeit wird. Ein solcher, gleichsam übersozialisierter Mensch reagiert auf die Wünsche anderer mehr als seinen eigenen Wünschen und Erfahrungen zutrauen. Für das Kind besteht oft die Notwendigkeit, das eigene organismische Bewerten einzustellen und sich den Wertungen anderer zu unterstellen: erlebt es z.B. das Schlagen der eigenen Geschwister als belohnend, wichtig für sich und positiv bewertet, so wird es diese Erfahrungen schnell dann abwehren müssen, wenn die Eltern es strafen, es als „böse“ bewerten oder dem Kinde die Zuwendung entziehen. Das Bedürfnis nach positiver Beachtung macht es möglich, dass organismische Wertungsprozesse außer Kraft gesetzt werden können. Das impliziert, dass immer wieder Verhaltensweisen, die ursprünglich als befriedigend erlebt wurden, abgelehnt werden, weil sie mit den Fremdbewertungen nicht im Einklang stehen. Rogers: „So werden elterliche Einstellungen offenbar nicht nur introjiziert, sondern, was noch viel wichtiger ist, nicht als Einstellungen anderer, sondern in verzerrter Form als anscheinend auf eigenen Sinnes- und Körperwahrnehmungen beruhend erfahren“ (Rogers, 1973, S. 432). Entsprechend dem grundlegenden Bedürfnis nach positiver Beachtung entwickelt sich beim Kinde auch das Bedürfnis nach positiver Selbstbeachtung. Das Kind ten-

diert dazu sich so zu sehen, wie die Eltern es gerne sehen. Es tendiert dazu, sich nicht zu mögen, wenn es Verhaltensweisen zeigt, die die Eltern nicht mögen.

Die Bildung eines wie auch immer gearteten Selbstkonzepts hat nun noch weitere Konsequenzen. Auf der Basis des Selbstkonzepts werden nicht nur Wahrnehmungen und Kognitionen getätigt (wie ich etwas sehe und einschätze), sondern es beeinflusst auch das Verhalten: so kann ein zuversichtlicher und erfolgreicher Student einer Prüfung mit Zuversicht entgegengehen. Er sieht sie als Gelegenheit, sein Können unter Beweis zu stellen. Ein unsicherer Student wird der gleichen Situation mit Angst entgegengehen – als einen Beweis seiner Unzulänglichkeit (Rogers, 1977, S. 121). „Die Person reagiert auf ihre Realität so, wie sie diese auf Grund ihres Selbstkonzeptes wahrnimmt und definiert“ (Rogers, 1977, S. 121).

Der Begriff der Selbstaktualisierung ist von Rogers eingeführt worden, um die Erhöhung und Erweiterung des Selbst zu beschreiben. Sie ist damit ein Teil der Aktualisierungstendenz des Organismus und bezieht sich darauf, dass der Mensch z.B. Selbsterfahrungen macht, dass er bedeutsame Erfahrungen angemessen symbolisiert und in die Persönlichkeit integriert. In der Regel bleibt dieser Teil des Organismus mit dem Gesamtorganismus und dessen Aktualisierungsprozessen in Einklang.

Der Prozess der Verarbeitung von Erfahrungen kann in drei Formen beschrieben werden (s. Rogers, 1973, S. 434):

- 1) Erfahrungen, die als bedeutsam für das Selbst wahrgenommen werden, werden in die Selbststruktur übernommen
- 2) Erfahrungen, die in keiner Beziehung zum Selbst stehen, werden ignoriert
- 3) Erfahrungen, die mit der Struktur des Selbst nicht übereinstimmen, werden verleugnet oder verzerrt

In diesem dritten Fall wird die Spaltung der Aktualisierungstendenz von der Selbstaktualisierung deutlich: während Erfahrungen für die „Aufrechterhaltung und Entwicklung des Organismus als Ganzem förderlich bewertet werden ... können diese Erfahrungen zugleich als bedrohlich für die Aufrechterhaltung des Selbstkonzeptes bewertet werden und als das Bedürfnis nach positiver Selbstachtung nicht befriedigend“ (Biermann-Rathjen, in: Eckert, Höger und Linster, 1993, S. 81).

Inkongruenzerfahrungen

Inkongruenz ist für Rogers „die unter Umständen vorhandene Diskrepanz zwischen dem Erleben des Organismus und dem bewussten Selbstkonzept“ (Rogers, 1990, S.

43). Rogers hat diesen Begriff früher – etwas unschärfer – als „psychische Fehlanpassung“ bezeichnet. Sie liegt vor, „wenn der Organismus vor dem Bewusstsein wichtige Körper- und Sinneserfahrungen leugnet“ (Rogers, 1991, S. 440). Individuen nehmen mit Unsicherheit und Verwirrung Erfahrungen auf, die nicht deckungsgleich mit dem Bewusstsein sind. Hierfür ein Beispiel: wenn ein Mensch Anerkennung und Liebe früher immer nur in Abhängigkeit von seinen Leistungen erfahren hat, hält er sich eigentlich nur dann als liebenswert, wenn er etwas leistet. In seinem Selbstkonzept sind Geliebt-Werden und Leistungserbringung eng aneinander gekoppelt. Liebe ohne Leistung ist für ihn nicht vorstellbar. Macht er nun die gegenseitige Erfahrung, wird er dies zunächst überhaupt nicht glauben können. Er wird auch diese ihm entgegengebrachte bedingungslose Zuneigung nicht als solche erleben können, sondern sie als abhängig von Leistungserwartungen sehen. Er wird anfangs alles daran setzen, dass sein altes Selbstkonzept erhalten bleibt. Wenn es gar nicht mehr anders geht und die Inkongruenz zwischen Erfahrung und Selbstkonzept zu offensichtlich wird, kann sich ein schmerzhafter Prozess zur Reorganisation des vormals starren in ein flexibles Selbstkonzept entwickeln. Dieses würde den Aspekt beinhalten: „Ich werde auch geliebt, ohne dass ich etwas geben muss“. Es stellt sich dann eine stärkere Kongruenz ein: Selbstkonzept und Erleben sind wieder stärker im Einklang.

Der oben dargestellte Fall zeigt den Konflikt zwischen Aktualisierungstendenz (differenzierter Erleben, Spannungs- und Schmerzzustände abbauen usw.) und Selbstaktualisierungstendenz (das Selbst schützen und erhalten, Ideal-Selbst aufrecht halten – Leistungsideal). Im Allgemeinen haben mildere Formen der Inkongruenzerfahrungen einen eher stabilisierenden Charakter, indem das Selbst vor massiven Umstrukturierungen geschützt wird. Erst dann gewinnen die Inkongruenzen an Bedeutung, wenn der Betroffene diese spürt, sei es, dass er leidet, auf Schwierigkeiten in seiner Umwelt stößt oder einer Situation ausgesetzt ist, die die Immunisierung des Selbstkonzepts nicht mehr möglich macht. In unserem obigen Beispiel: jemand hat sich verliebt und muss völlig neue Anstrengungen unternehmen, auch Liebe bedingungslos annehmen zu können.

Diese zunehmenden Spannungen, die bis zur Desorganisation führen können, drückt Rogers so aus: „Die Persönlichkeit ist fortan geteilt, begleitet von all den Spannungen und unangepassten Verhaltensweisen, die mit einem solchen Mangel an Uneinheitlichkeit einhergehen“ (Rogers, 1991, S. 52). Weiter: „Wenn das Individuum sich bis zu einem gewissen Grad dieser Spannung oder Diskrepanz bewusst wird, empfindet es Angst, spürt es, dass es nicht integriert ist“ (Rogers, 1973, S. 440). Für die Therapie setzt Rogers voraus, dass das Individuum sich dieser inneren Spannung wenigstens in einem gewissen Maße bewusst ist. Bei einer rigiden organisierten Selbststruktur sind die Spannungen minimal, derartige Menschen sehen sich oft als

psychisch gesund an und erleben keinen Leidensdruck und keine Widersprüchlichkeiten (s. Pfeiffer, 1987, S. 56).

Bei der Desorganisation bricht die Selbststruktur völlig zusammen. Voraussetzung ist, dass der Klient mit mehr verleugneter Erfahrung konfrontiert wird, als er zur Zeit bewältigen kann (Rogers, 1991, S. 54). Ursache kann ein zu konfrontierendes Verhalten des Therapeuten in der Therapie sein, das den Abwehrprozess des Klienten überfordert. Möglich sind aber auch Lebensereignisse, die die bisher verleugneten Erfahrungen massiv ins Bewusstsein rücken.

Rogers hat den Zusammenhang zur tiefenpsychologischen Lehre der Abwehrmechanismen (Freud, A., 1964) nicht absichtlich erwähnt und gesucht. Dennoch spricht er von „Leugnungsprozessen“, von „Abwehr“, von „Verzerrungen“ und von falschen oder verzerrten „Symbolisierungen“. Auf Grund seiner phänomenologischen Ausrichtung hält er sich jedoch strikt an den Erlebensprozess und weist spekulative Schlussfolgerungen von sich. Vor allem enthält er sich jeglicher diagnostizierender Ausweitung des Abwehr- und Bewältigungsverhaltens von Individuen.

In neuerer Zeit hat – im Zusammenhang mit der Ausarbeitung eines Störungsmodells des Klientenzentrierten Konzepts in Bezug auf Krankheitsentstehung – Speierer die Inkongruenzkonzeption erheblich erweitert. Während die Konzeption von Rogers doch im wesentlichen sozialkommunikativer Art ist (gestörte kommunikative Bedingungen Eltern-Kind), führt er auch andere Inkongruenzformen an: z.B. dispositionelle Inkongruenzen und lebensereignisbedingte Inkongruenzen (z.B. Traumata) (Speierer, 1994, S. 49 ff).

Schlussfolgerung im Hinblick auf Übungsangebote

Die Übungsangebote zur Erfahrung des Selbst müssen verschiedene Erfahrungen möglich machen. Einmal sollen sie die Kontinuität und biographische Bedingtheit des Selbst erfahrbar machen. Sie sollen die persönlichen Wertvorstellungen und die Richtung der Selbstentwicklung deutlich machen so wie den darin enthaltenen Sinn frei legen können. Außerdem soll die Eigenart und grundsätzliche Andersartigkeit der eigenen Person spürbar gemacht werden können (Wertungssystem, Selbstverwirklichungstendenz). Schließlich sollen diese Übungen auch möglich machen, dass eine Person bei sich Spannungen und Unvereinbarkeiten wahrnimmt, die ihrem Bewusstsein nur wenig klar und greifbar erscheinen. Diese Unvereinbarkeiten („Inkongruenzen“) können als Folge negativer sozialkommunikativer Bedingungen, aber auch als Folge nicht zu bewältigender Umweltbedingungen erlebt werden. Der Lernende wird also auf die verletzbaren und schmerzhaften Teile seiner Person gesto-

ßen, Erfahrungen, die für ihn noch unabgeschlossen sind. Wir sind der Meinung, dass der lernende Berater diese Aspekte des Selbst an der eigenen Person erfahren und wahrnehmen muss, um auch angemessen mit Klienten umgehen zu können, deren Problematik aus der mangelnden differenzierten Wahrnehmung des Selbst in seinen unterschiedlichen Aspekten aufbaut. Selbstverständlich sind diese Erfahrungen auf dem Wege einer „Eigentherapie“ im Rahmen der Ausbildung gründlicher und deutlicher symbolisierbar als bei unserem Lern-Setting, das ja zum großen Teil auf Gruppenprozessen aufgebaut ist und den damit einhergehenden individuellen Prozessen sich rein zeitlich nicht immer zuwenden kann.

1.2.2 Erfahrung der Person des anderen Menschen – Sensibilisierungslernen

Wir unterscheiden unterschiedliche Formen des Lernens des inneren Erlebens einer anderen Person: einmal ein Lernen, das sich in einer objektivierenden Form auf das Verstehen der inneren Vorgänge einer anderen Person beziehen kann. Diese Art „Sensibilisierung für das Innere eines anderen Menschen“ kann genauso gut von einem dissozialen Menschen oder einem Diagnostiker praktiziert und perfektioniert werden. Das andere ist ein Lernen, das dieses Verständnis in andere Beziehungsqualitäten wie Echtheit oder Wertschätzung einbettet, das eigentlich existenzielle Lernen. Diese zuerst genannte vordergründige Form des Sensibilisierungslernens bedeutet, dass man in der Lage ist, sich in die Perspektiven eines anderen Menschen hineinzusetzen („Perspektiven-Übernahme, s. Hartung, 2000, S. 151), Konzepte eines anderen Menschen zu übernehmen, sich die Sicht eines anderen einverleiben zu können. Dies bedeutet noch nicht, dieses vertiefte Verstehen eines anderen Menschen auch ihm zu kommunizieren und förderlich in eine Beziehung zu ihm umzusetzen. So kann ein dissozial eingestellter Mensch durchaus die innere Situation eines anderen Menschen erkennen und für seine eigenen Vorteile einsetzen, indem er z.B. dessen Schwächen ausnutzt. Ein solches Ergebnis erzielten Sander und Scheiner (1978) teilweise in einem Trainingsprogramm mit schwer erziehbaren Jugendlichen, die durch Rollenspiele lernten, sich in andere hineinzusetzen. Die gleichen Jugendlichen nutzten aber die Schwächen ihrer Mitheimbewohner für sich und ihre Interessen aus, indem sie sie besonders unter Druck setzten.

Wir meinen, dass die existenzielle Form des Verstehens, Sich-Hineinversetzens nicht unbedingt vorausgesetzt werden kann, sondern erst in der Gesamtsituation des Helfens entwickelt wird. Vielleicht ist die Sensibilisierung für das Innere eines ande-