

Chancen und Grenzen schülerzentrierten Unterrichts – ein Erfahrungsbericht

Tanja Selzer

Zusammenfassung: *Während des zweiten Moduls meiner Weiterbildung zur personenzentrierten Beraterin stellte sich mir des Öfteren die Frage, wie sich der Ansatz in mein bisher vorherrschendes Arbeitsumfeld als Lehrkraft an einer Privatschule einbeziehen ließe. Ich entschied daher, mich etwas ausführlicher mit dem Thema zu beschäftigen und ein Referat für unsere Weiterbildungsgruppe vorzubereiten. In diesem Artikel berichte ich darüber, wie es mir damit ging: von der leicht übereilten Überzeugung, dass sich der Ansatz in meiner Situation kaum anwenden ließ, bis zur Erkenntnis, dass mir kaum bewusst war, was schülerzentrierten Unterricht genau ausmacht und welche Chancen, aber auch Grenzen für mich in der Praxis bestehen. Mein Bericht erhebt keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll einen Einblick in meine persönliche Gedankenwelt während der Auseinandersetzung mit diesem Thema bieten und praktische Erfahrungen aus meinem eigenen Unterricht liefern.*

Schlüsselworte: Schülerzentrierter Unterricht, Chancen, Grenzen

Einleitung

Ich arbeite als Lehrkraft an einer Privatschule, die Schüler, die aus individuellen Gründen ihre staatlichen Schulen in der Vergangenheit verlassen haben, auf den externen Schulabschluss in NRW vorbereitet. Da die jungen Erwachsenen (durchschnittlich 18–25 Jahre alt) mit unterschiedlichen Vorgeschichten und Leistungsniveaus an unsere Privatschule kommen, birgt der Unterricht als solches schon einige Schwierigkeiten. Während meiner Weiterbildung wurde mir nach und nach bewusst, dass der Personenzentrierte Ansatz (PZA) wie bei jeder Form von menschlicher Interaktion auch auf den Schulalltag angewandt werden kann. Jedoch konnte ich mir darunter noch nicht sehr viel vorstellen, war zugegebenermaßen sehr skeptisch und stellte mir die Frage, ob schülerzentrierter Unterricht in meiner beruflichen Situation wirklich umsetzbar ist.

1. Traditioneller versus moderner Unterricht

Bei meiner Recherche beschäftigte ich mich zu Beginn häufig mit der Frage, was genau die Aufgaben eines Lehrers oder einer Lehrerin seien und welche Rolle ich mir persönlich im Leben eines Schülers zuschreiben würde.

Gemäß Rogers (1989) befinden sich traditionelle Lehrer im Besitz des Wissens, welches sie den Schülern vermitteln sollen.

Sie halten Ordnung in der Klasse, stellen Aufgaben und vergeben Noten. Sie besitzen sozusagen die „Macht“ und Autorität. Wenn man an seinen eigenen Schulalltag zurückdenkt, erinnert man sich wahrscheinlich vor allem an Frontalunterricht und Prüfungen. Schülern wird quasi misstraut, da angenommen wird, dass sie nur mit klaren Vorgaben, Regeln und unter Druck zufriedenstellend arbeiten könnten (ebd.). Überdies haben sie keinerlei Mitbestimmungsrecht. Dies hat zur Folge, dass die Atmosphäre im Klassenraum meist von der Angst geprägt ist, Fehler zu machen und ständig verbessert zu werden. Schüler werden somit nicht als Person wahrgenommen, sondern nur als „Gefäß“, in das Wissen geschüttet wird. Gefühle oder persönliche Wahrnehmungen haben hier keine Bedeutung. Somit findet sich der PZA in dieser Art des Lehrens auch kaum wieder.

Fleischer (1997) fasst hingegen die neuen Werte der Schule zusammen und beschreibt, wie Schule gemäß der Bildungskommission NRW (1995) als „Haus des Lernens“ gesehen wird. Hier werden modernere Aufgaben der Lehrer benannt. Neben dem Erwerb von Lernkompetenzen stehen auch Lernfreude durch Erfahrung von Selbstverantwortung und Selbstwirksamkeit sowie Lehr- und Lernmanagement, Lernarrangements, Erzeugung intelligenten Wissens, Erfahrung von Erfolg und Misserfolg, Befähigung zur Selbstevaluation, neue Formen der Leistungsbeurteilung und Kenntnisse über Lernmittel im Fokus (ebd.). Als Rahmenmodell für das Lernen in der Schule beschreibt Fleischer, dass nicht mehr nur der gewohnte Anspruch bestehe, Inhalte, Themen und Stoffe der entsprechenden Unterrichtsfächer zu vermitteln, sondern auch die individuellen Persönlichkeiten der Schüler sowie die Schüler als Gruppe wahrzunehmen, zu unterstützen und deren Lernkompetenzen zu fördern.

Im Gegensatz zu den eher konservativen Aufgaben eines Lehrers, lediglich Wissen zu vermitteln, werden hier Ziele benannt, die bei den Schülern auf den Aufbau der Fähigkeiten hinarbeiten, eigenständig zu arbeiten und selbstständig Wissen zu erlangen. Sieht man sich jedoch diese Ansprüche an den Unterricht an, stellt sich die Frage, wie Lehrer, die unter dem Zeitdruck stehen, Lehrpläne einzuhalten, wirklich alle genannten Aspekte abdecken können. Die Vermutung liegt nahe, dass in der Praxis meist der persönliche Bezug zu den Schülern weniger gefördert wird.

Nach dieser groben Unterteilung in traditionelle und moderne Lehrer stellte ich mir also die Frage: Wo sehe ich mich selbst? Ich gebe zu, dass ich in flüchtigen Gesprächen meist schon eher beschämt erwähne, dass ich Lehrkraft bin, da dem Beruf so viele Klischees und vor allem negative Assoziationen anhaften. Ich bezeichne mich daher gerne als „untypische“ Lehrerin und falle da-

mit hoffentlich in die Kategorie der modernen Lehrer. Da ich als Quereinsteigerin zu dem Beruf kam und kein Lehramt studiert habe, bin ich nicht geprägt von didaktischen und pädagogischen Theorien, sondern habe meine Arbeit quasi direkt in der Praxis gelernt. Ich zog meine eigenen Erfahrungen als Schülerin zurate und kopierte Unterrichtsarten, die mir bei meinen eigenen Lehrern oder Professoren am meisten gefallen hatten und rückblickend am effektivsten schienen. Daher ging ich zu Beginn meiner Zeit als Lehrerin meist sehr intuitiv vor. Das brachte einerseits sehr viel Unsicherheit mit sich, da viel ausprobiert werden musste, andererseits sorgte es aber auch dafür, dass ich mir selbst treu blieb und versuchte, mich selbst und meinen eigenen Stil zu finden.

2. Lehrer als Facilitatoren des signifikanten Lernens

Wenn man von traditionellem und modernem Unterricht ausgeht, stellt sich die Frage, wo sich der PZA genau einordnen lässt. Auch nach Rogers (1989) gibt es zwei Arten des Lernens, das konventionelle und das signifikante. Ersteres sei bedeutungslos: „Dieses Lernen betrifft nur den Verstand. Es ist ein Lernen, das nur im Kopf stattfindet. Gefühle und persönliche Bedeutsamkeit spielen keine Rolle; ein Bezug zur Gesamtperson fehlt“ (ebd., S.22). Hier findet sich die Wissensvermittlung der traditionellen Schule wieder. Signifikantes Lernen sei hingegen bedeutungsvolles, auf Erfahrung beruhendes Lernen, das persönliches Engagement einschließt, selbst-initiiert sei und den ganzen Menschen durchdringe (ebd.). Hier findet sich das angestrebte schülerzentrierte Lernen wieder.

Rogers spricht daher nicht von Lehrern, sondern wählt den Begriff des „Facilitators“, der als Förderer beim signifikanten Lernen agiert. Groddeck (1987) fasste diesen Begriff daher wie folgt zusammen:

Der Facilitator fungiert als Lernberater und Helfer bei dem Versuch des Individuums, einen persönlichen Zugang zu einem vorgegebenen Problem- oder Themenzusammenhang zu finden. Er unterstützt dessen persönliche, affektive wie kognitive, Auseinandersetzung in diesem Prozeß, indem er sich den Lernenden gegenüber gleichermaßen real, emphatisch und respektierend verhält, wie es der klientenzentrierte Therapeut dem Selbstaktualisierungsprozeß des Klienten gegenüber versucht (Groddeck, 1987, S.92 f.).

Meine Aufgabe als Lehrerin wäre es also, als Ansprechpartnerin für die Schüler bereitzustehen und ein Klima zu erschaffen, in dem der natürliche „Lerntrieb“ und das Interesse an den entsprechenden Fachthemen geweckt wird. Mir stellte sich nun die Frage, wie ich eine solche Lernatmosphäre schaffen könnte. Die Basis für ein derartiges Klassenklima schien also zunächst in der personenzentrierten Beziehungsqualität zwischen Lehrern und Schülern zu bestehen, die ich näher zu verstehen versuchte.

3. Die Schüler-Lehrer-Beziehung

Rogers erklärte 1984 in seinem Interview „On Student-Centered Teaching“: „Ich denke, daß die Einstellungen, die für eine Beraterin in der Therapie effektiv sind, auch für eine/n Lehrer/in wirksam sind, die Kinder unterrichten möchte[n]“ (zit. nach Wagner, 1987, S.47). Er führte weiter aus, dass in einer Therapie das Lernen über sich selbst im Vordergrund stehe, während es in der Schule darum ginge, über andere Dinge und dabei möglichst auch über sich selbst zu lernen. Pädagogische Erfolge sind dementsprechend von der Qualität der Beziehung zu den Schülern bedingt. Behr (1987) zufolge sollten Lehrer daher die Gefühle und Motive der Schüler wahrnehmen und den Schülern zeigen, dass sie sie verstehen wollen. Dabei sollten Lehrer jedoch auch eigene Erfahrungen bewusst erleben und mitteilen können. Authentizität scheint daher der wichtigste Aspekt im Klassenraum, denn sie bildet den Grundpfeiler einer guten Beziehung, die dann durch Einfühlungsvermögen und Wertschätzung verstärkt werden kann.

Doch was genau heißt dies nun für Lehrer? Im schülerzentrierten Unterricht scheint es also wichtig, dass sich Lehrer nicht hinter einer professionellen Maske verstecken und das stereotype Bild des unnahbaren Wissensvermittlers verkörpern. Man sollte als echte und authentische Person auftreten und so in Beziehung mit den Schülern treten. Denn nur so sei lebendiges Lernen möglich und nur so könnten auch die Schüler ihre eigenen Masken ablegen und als Individuen auftreten (Rogers, 1989).

Für wie authentisch würde ich mich also selbst während des Unterrichts halten? Hier merkte ich zum ersten Mal während meiner Beschäftigung mit diesem Thema, dass ich in den letzten Jahren scheinbar aus eigenem Antrieb heraus mehr und mehr davon wegkam, die professionelle Lehrerin sein zu wollen, die alles richtig machte. Ich erinnere mich, wie ich zu Beginn aus Unsicherheit stets versuchte, alles perfekt zu machen, bestens vorbereitet zu sein und auf jede Frage eine Antwort haben wollte, sodass ich mir selbst nichts vorwerfen musste. Mit den Jahren merkte ich jedoch, wie anstrengend jede Unterrichtsstunde dadurch wurde. Ich trug in der Tat eine Art Maske und hatte teilweise sogar Angst, Schüler könnten einen Blick davon erhaschen, was dahinter steckte.

Ich kann nicht genau benennen, wodurch sich dies geändert hat: Ob es die wachsende Sicherheit im Beruf war, ob es unterschiedliche Projekte waren, die es unmöglich machten, stets die professionelle Maske zu tragen, da man plötzlich sowohl als Lehrkraft als auch als Vertrauensperson auftrat? Auf jeden Fall zeigte ich mich vor der Klasse mehr und mehr als Person und fühlte mich so auch immer wohler und weniger angespannt während des Unterrichts. Ich hatte nicht mehr den Anspruch an mich selbst, stets alle Fragen beantworten zu können oder hinter allem zu stehen, was ich unterrichtete, sondern machte mehr und mehr transparent, dass ich durchaus selbst Informationen nachschlagen und nachreichen musste oder nicht alle auf

dem Lehrplan stehenden literarischen Werke spannend fand. Ich stand dazu, dass ich manchmal viel zu schnell sprach, Stifte beim Gestikulieren versehentlich quer durch den Raum warf oder dass sich Fehler im Tafelbild einschlichen. Je mehr ich selbst war und die Schüler sahen, dass es in Ordnung war, Fehler zu machen, desto häufiger trauten sie sich selbst, sich mehr einzubringen, auch wenn sie unsicher waren.

Während der Beschäftigung mit diesem Thema merkte ich also, dass der PZA insbesondere mit der Grundvariablen der Kongruenz einen großen Beitrag dazu leisten konnte, eine positive Lernatmosphäre im Klassenzimmer zu gestalten und dass ich allein durch ein authentisches Auftreten jahrelang bereits teilweise schülerzentriert unterrichtete, ohne es zu wissen.

4. Definition, Bedingungen und Auswirkungen schülerzentrierten Unterrichts

Nun, da mir bewusst war, was die Grundlage für schülerzentrierten Unterricht war, stellte sich mir jedoch die Frage, welche Vorgehensweise oder Methodik dazu führen würde, dass Schüler „signifikant“ lernten. Gemäß Wagner (1987) zeichnet sich schülerzentrierter Unterricht aufgrund der gelebten Grundvariablen im Klassenraum vor allem durch eine Art „demokratischen“ Stil aus. Schülern solle mehr Mitbestimmungsrecht bei der Gestaltung und Organisation des Lernprozesses zuteilwerden. Sie würden dadurch zu mündigen und selbstbestimmten Schülern erzogen, die Lernerfahrungen nicht nur durch Frontalunterricht, sondern auch durch alternative Organisationsformen wie Gruppenarbeiten, Projekte, offenen Unterricht, entdeckendes Lernen sowie kreativen Umgang mit Materialien machten (ebd.).

Forschungsarbeiten von Aspy und Roebuck (in: Rogers, 1989, S. 153–165) ergaben, dass ein personenzentriertes Auftreten der Lehrer Auswirkungen auf den Umgang der Schüler untereinander sowie auf ihr individuelles Verhalten hat. An Lehrer wurde dementsprechend der Anspruch gestellt, stärker auf die Gefühle der Schüler einzugehen, deren Gedanken häufiger aufzugreifen und mehr mit ihnen zu diskutieren. Lob und Wertschätzung seien dabei genauso wichtig wie das Abstimmen der Lerninhalte auf die Bedürfnisse der Schüler. Dabei sollten Lehrer sich frei, echt und individuell äußern und eine positive Stimmung im Klassenzimmer erzeugen.

In einer solchen Lernatmosphäre fanden folglich mehr Gespräche zwischen den Schülern statt, sie lösten Probleme autonomer, reagierten gelassener auf Fragen der Lehrer, hatten mehr Blickkontakt mit ihnen, äußerten sich eigenständiger und stellten mehr Fragen. Des Weiteren brachten sie sich bei Lernprozessen mehr ein, bewegten sich häufiger, hatten generell mehr Erkenntnisse und waren kreativer.

Als Gesamtergebnis sei erkennbar gewesen, dass die Schüler im Jahr durchschnittlich vier Tage weniger fehlten, mehr an Selbstvertrauen und Selbstachtung gewannen und mehr Leistungsbe-

reitschaft und Lernerfolge zeigten. Sie hätten weniger Probleme mit Disziplin gehabt und zerstörten weniger Schuleigentum, zeigten einen Anstieg im Intelligenzquotienten sowie mehr Kreativität, Spontanität und wären zu anspruchsvolleren Gedankengängen in der Lage gewesen (ebd.).

Um schülerzentrierten Unterricht effektiv zu gestalten, müssten also sowohl Lehrer als auch Schüler bestimmte Aufgaben oder Bedingungen erfüllen. Lehrer müssten darauf vertrauen, dass Schüler eigenständig lernen können. Sie müssten ein Klima schaffen, in dem das Lernen erleichtert wird, Wahlmöglichkeiten bieten und den inneren Lerntrieb wecken (Wagner, 1987). Wichtig sei es, die Selbstdisziplin der Schüler zu fördern, denn nur so werde die Neugier angeregt und das Lernen als solches erlernt.

5. Schwierigkeiten des schülerzentrierten Unterrichts in der Praxis

Doch wie realistisch sind solche Ziele, und lassen sich diese Bedingungen schülerzentrierten Unterrichts wirklich problemlos in der Praxis umsetzen? Es gibt mehrere Faktoren, die es – sowohl für Schüler als auch für Lehrer – zunächst erschweren, den PZA im Schulkontext „vollständig“ anzuwenden. Meiner Erfahrung nach ist es ein großes Problem, dass Schüler es nicht mehr gewohnt sind, Freiheiten im Umgang mit ihren Lernzielen zu haben. Häufig führt dies dazu, dass Organisationsformen, die autonomes Arbeiten erfordern, zunächst eher überfordern und nicht zu den gewünschten Ergebnissen führen. Gruppenarbeiten werden dann häufiger für allgemeinen Austausch genutzt und Zeit wird vergeudet, wenn es keine klaren Vorgaben gibt und die Arbeitsmethode und das Ziel selbst definiert werden dürfen. Unsicherheit und Orientierungslosigkeit machen sich breit. „Was genau sollen wir machen?“, „Wozu ist das gut?“, „Können Sie uns nicht einfach helfen?“ sind die häufigsten Reaktionen der Schüler.

Da ich an einer Privatschule arbeite und junge Erwachsene unterrichte, birgt dies außerdem eine weitere Schwierigkeit, den PZA anzuwenden: Die Schüler haben bereits eine klare Vorstellung davon, wie Unterricht zu sein hat. Sie haben alle meist mindestens zehn Jahre Erfahrung mit Unterricht, der häufig sehr traditionell geprägt war, und sind daher eher skeptisch gegenüber alternativen Unterrichtsformen. Hinzu kommt, dass die Eltern Geld für den Unterricht zahlen und diesen daher als Dienstleistung ansehen, die so erbracht werden sollte, wie sie sich es vorstellen und wie sie es kennen. Die jungen Erwachsenen erwarten klare Vorgaben und Anweisungen. Da sie gezielt auf den externen Abschluss vorbereitet werden, möchten sie die bestmögliche und effektivste Unterrichtsform. Demokratischer Unterricht scheint hier völlig ungewohnt und sogar ungewollt. Schüler sind so konzentriert und konditioniert auf das Ziel, auf einen Schulabschluss hinzuarbeiten, dass es ihnen nicht in den Sinn kommt, auch langfristig Fertigkeiten für das Leben zu lernen, indem sie das eigenständige Lernen als solches trainieren.

Selbst bevor ich mich mit dem PZA im Schulkontext beschäftigt habe, habe ich des Öfteren versucht, die Schüler mit ihren Wünschen einzubringen und Entscheidungen, wie eine Aufgabe erledigt werden sollte, offen zu lassen und ihnen dabei Mitbestimmungsrecht zu geben. Als Ergebnis fanden dabei leider nur lange und chaotische Gruppendiskussionen statt, bei denen die Schüler sich zum Schluss meist doch an mich wandten und fragten: „Können Sie das nicht einfach bestimmen?“ Mitbestimmungsrecht waren sie nicht gewohnt und es überforderte sie. Solch eine Reaktion demotivierte auch mich, insbesondere da es auch häufig Schüler gab, die eine derartige Unterrichtsform demonstrativ ablehnten und boykottierten.

Mir wurde bewusst, dass es mehrere Probleme gab, die mich daran hinderten, wirklich schülerzentriert zu unterrichten: Zum einen ist es sehr befremdlich für Schüler, wenn sie nur einen Lehrer haben, der den PZA im Schulalltag zu leben versucht, während andere Kollegen ganz anders verfahren. Der schülerzentrierte Unterricht wirkt nach außen hin antiautoritär und kann dazu führen, dass diese Art der Beziehung von Schülern ausgeutzt wird und man das Gefühl bekommt, nicht ernst genommen zu werden, oder gar den Eindruck hat, dass einem auf der Nase herumgetanzt wird (vgl. Wagner, 1987). Viel Freiheit und Mitbestimmungsrecht bedeuten auch, dass der Unterricht zu Beginn leicht chaotisch und unstrukturiert wirken kann und das kann sowohl bei Lehrern als auch Schülern zu der Angst führen, zu wenig oder zu langsam zu lernen (vgl. ebd.).

Abschließend wurde mir bewusst, dass ich zu Beginn meiner Zeit als Lehrkraft viel häufiger kreativere oder offenere Aufgaben und Projekte in den Unterricht eingebracht und diese nach einiger Zeit demotiviert reduziert hatte. Das lag oft daran, dass die Schüler größtenteils den tieferen Sinn einer solchen Lernmethode nicht verstanden hatten, Projekte nicht ernst genommen und nur halbherzig zu Ende geführt hatten oder dass der Austausch und die Organisation innerhalb von Gruppenarbeiten ohne Supervision kaum funktioniert hatte. Das Konzept der Freiheit innerhalb des Unterrichts schien für mich nicht immer aufzugehen.

6. Qualität und Grenzen der Freiheit – ein Fazit

Ich musste also die Erfahrung machen, mit kreativeren und offeneren Unterrichtsformen auf mehr oder weniger taube Ohren zu stoßen, und stellte fest, dass es mir durch die Schulvorgaben und die Erwartungen der Schüler nicht möglich schien, „vollständig“ schülerzentriert zu unterrichten. Dabei wurde mir aber auch bewusst, dass dies gar nicht nötig war. Auch wenn ich nicht in jedem Bereich demokratisch und offen unterrichten konnte, half mir vor allem das folgende Zitat von Rogers dabei, zu erkennen, dass ich auch innerhalb der mir gesetzten Grenzen, den PZA im Klassenzimmer nutzen kann und genau genommen bereits nutze: „[...] es ist die Qualität der Freiheit innerhalb der Zäune, die wirklich zählt“ (zit. nach Wagner, 1987, S.55). Für mich be-

deutet dies, dass ich dort Freiheiten gebe, wo es möglich und effektiv erscheint, und dass ich vor allem authentisch dabei bleibe und transparent mache, was ich tue und warum ich es tue.

Meiner Meinung nach scheint es auf den ersten Blick in den meisten Schulen für eine personenzentrierte Beziehung beim Lernen wenig Platz zu geben. Es klingt experimentell und zunächst kontraproduktiv, da der Fokus vom Lernstoff auf die Lernmethodik verlagert wird und dies meist auf Irritation bei den Schülern, aber auch bei Kollegen, Eltern und der Schulverwaltung stoßen kann. Sie sind anderes gewohnt. In einem Umfeld, wo dies jedoch nicht der Fall ist und Schüler von Anfang an mit dieser Form des Lernens konfrontiert sind, Kollegen und Schulverwaltung alle an einem Strang ziehen und auch Eltern Vertrauen in das Schulkonzept haben, scheint dies eine sehr erfolgreiche und langfristig anzustrebende Form des Lernens. Beweis hierfür sind Schulen, die sich mehr und mehr dem signifikanten Lernen widmen, demokratischen Unterricht gestalten und den Lerntrieb im Kind wecken wollen, indem sie überall dort Freiheiten und Mitbestimmungsrecht gestatten, wo es möglich ist. So bekam zum Beispiel die „Grundschule auf dem Süsteresch“ in Schüttertief, im Westen Niedersachsens, 2016 den „Deutschen Schulpreis“ und kann sich in diesem Jahr somit die beste Schule Deutschlands nennen. An dieser Schule wird viel Wert auf freies Arbeiten in Form von Selbstlernzeiten gelegt. Kreative Projekte werden als Teil des Unterrichts etabliert, bei denen sich die Kinder eigene Ziele setzen können und dabei stets individuell gefördert werden, während ihnen die Lehrer als Ansprechpartner und Berater zur Seite stehen. Meiner Meinung nach ist dies ein Schulkonzept, das ganz im Sinne des PZAs ist. Da die Schüler in Vergleichsarbeiten weit über dem Durchschnitt liegen, ist klar erkennbar, dass diese Form des Unterrichts zu erfolgreichem und langfristigen Lernen führt.

Es gibt zahlreiche Beispiele für Schulen, die mit ähnlichen Konzepten dem Leitgedanken des PZAs entsprechen und Erfolg haben. Auch ich persönlich merke, dass ich mich selbst mit dem Wenigen, was ich in meinem Schulalltag anwenden kann, durchaus für eine andere Art des Lernens einsetze. Nachdem ich mich im Rahmen meiner Weiterbildung mit diesem Thema beschäftigt habe, hat sich meine Art des Unterrichtens zwar nicht großartig verändert, jedoch reflektiere ich viel mehr, warum ich etwas mache und ob es nicht doch noch Alternativen gibt, die ich mit der Klasse zusammen diskutieren kann. Wie zuvor sehe ich es als meine Aufgabe, ein angenehmes Lernklima zu schaffen, bei dem die Schüler sich so zeigen können, wie sie sind, und ich ebenfalls authentisch sein kann, auch wenn dies immer wieder eine Herausforderung darstellt.

Literatur

- Behr, M. (1987). *Carl R. Rogers und die Pädagogik*. In: Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie e.V. (GwG) (Hrsg.), *Rogers und die Pädagogik* (S.141-167). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Der Deutsche Schulpreis (2016). *Grundschule auf dem Süsteresch*. Zugriff am 7.01.2017, von <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/56357.asp>
- Fleischer, T. (1997). *Der personzentrierte Ansatz und das Lernen in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Groddeck, N. (1987). *Personzentrierte Konzepte in Bereich Schule und Lehrerbildung*. In: Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie e.V. (GwG) (Hrsg.), *Rogers und die Pädagogik* (S.79-140). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Rogers, C. R. (1989). *Freiheit und Engagement*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.
- Wagner, A. C. (1987). *Schülerzentrierter Unterricht*. In: Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie e.V. (GwG) (Hrsg.), *Rogers und die Pädagogik* (S.13-78). Weinheim, München: Juventa Verlag.



Tanja Selzer, Personzentrierte Beraterin (in Weiterbildung), tätig als Lehrkraft in Deutsch und Englisch sowie als Übersetzerin.

Kontakt:
info@tanjaselzer.com